2025 Kaynakça

Vize Akademik olarak bünyemizde yer alan 2025 yılında baskısı yapılan kitap listesi ve kaynakçaları bu dosyada mevcuttur.

Akademik çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla.

Vize Akademik

Vize Akademik
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apt. No: 3/A
Çankaya/Ankara
Tel: 0312 431 85 00 **GSM:** 0 506 095 85 00
E-mail: vizeakademik@gmail.com - **Web:** www.vizeakademik.com.tr
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÇOCUKLUKTA RUH SAĞLIĞI: Sosyal, Dijital ve Travmatik Bağlamlar

Editörler

Doç. Dr. Ferhat TOPER

Dr. Öğr. Üyesi Esra AĞYAR

Yazarlar

Prof. Dr. Özge ÖZGÜR

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Malik ATIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Seval AKBEN

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ

Öğr. Gör. Neslihan AVAR VAYVAY

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

ÇOCUKLUKTA RUH SAĞLIĞI:
Sosyal, Dijital ve Travmatik Bağlamlar

Editörler:
Ferhat TOPER - Esra AĞYAR

Yazarlar:
Özge ÖZGÜR - Emine ÖNCÜ - Hülya YILMAZ - Malik ATIŞ - Seval AKBEN - Sinem İPEK
Zekeriya ARSLAN - Betül ÇEBİ - Neslihan AVAR VAYVAY - Hüseyin YAŞAR

Yayın Koordinatörü: Murat KARTAL

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

Kapak Resmi Çizimi: Dr. Nazik AĞYAR LEBLEBİCİ

ISBN: 978-625-93663-5-7

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Çocukluk dönemi, bireyin içinde bulunduğu aile, okul, mahalle, kültürel yapı ve toplumsal sistemler ile etkileşimi bağlamında değerlendirildiğinde; ruhsal, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir yaşam evresidir. Bu dönemde yaşanan biyolojik, ailesel, sosyal ve çevresel etkileşimler; yalnızca çocukluk çağı ruh sağlığını değil, aynı zamanda bireyin yetişkinlik dönemindeki psikososyal uyumunu, toplumsal işlevselliğini ve yaşam doyumunu da derinden etkilemektedir. Erken çocuklukta karşılaşılan riskler kadar, sunulan koruyucu ve destekleyici hizmetler de ruh sağlığı çıktıları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Günümüzde çocuk ruh sağlığı, yalnızca klinik tanı ve tedavi süreçleriyle sınırlı bir alan olmaktan çıkmış; sosyal hizmet, eğitim, sağlık, psikoloji ve kamu politikalarının kesişiminde yer alan çok boyutlu bir toplumsal sorumluluk alanı hâline gelmiştir. Yoksulluk, ihmal ve istismar, göç, savaş, dijitalleşme, çocuk işçiliği ve sosyal dışlanma gibi yapısal sorunlar, çocuk ruh sağlığını doğrudan etkileyen sosyal belirleyiciler olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çocuk ruh sağlığının korunması ve güçlendirilmesi, bireysel müdahalelerin ötesinde; hak temelli, önleyici ve güçlendirici sosyal hizmet yaklaşımlarını zorunlu kılmaktadır.

Bu kitap, çocuklukta ruh sağlığını biyopsikososyal ve ekolojik sistemler yaklaşımı çerçevesinde ele almayı; klasik gelişimsel kuramları, güncel toplumsal riskler ve dijital dönüşümün çocukluk deneyimleri üzerindeki etkileriyle birlikte tartışmayı amaçlamaktadır. Bağlanma, ebeveyn tutumları ve sağlıklı çocuk izlemi gibi koruyucu temellerden; travma, davranış bozuklukları ve yeme sorunları gibi klinik görünümlere; çocuk işçiliği, savaş ve göç deneyimleri ile çevrimiçi çocukluk gibi çağdaş sosyal sorunlara uzanan geniş bir perspektif sunulmaktadır. Kitap, bu alanları yalnızca tanımlamakla kalmayıp, sosyal hizmet müdahaleleri ve politika geliştirme süreçleriyle ilişkilendirerek ele almaktadır.

Kitapta yer alan bölümler, alanında uzman akademisyenlerin bilimsel bilgi birikimi ve saha deneyimlerine dayanmaktadır. Her bölüm; kuramsal altyapının yanı sıra, çocuklarla çalışan profesyonellere yol gösterici olacak koruyucu–önleyici uygulamalar, çok disiplinli iş birliği modelleri ve sosyal hizmet temelli müdahale önerileri içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle eser; sosyal hizmet uzmanları başta olmak üzere psikologlar, çocuk gelişimciler, eğitimciler, sağlık profesyonelleri ve ilgili alanlarda öğrenim gören öğrenciler için önemli bir başvuru kaynağı olma niteliği taşımaktadır.

Bu kitabın, çocuk ruh sağlığının korunması ve güçlendirilmesine yönelik hak temelli sosyal hizmet uygulamalarına, akademik çalışmalara ve çocuk odaklı sosyal politika geliştirme süreçlerine katkı sunması temennisiyle…

Doç. Dr. Ferhat TOPER
Dr. Öğr. Üyesi Esra AĞYAR
Editörler

İÇİNDEKİLER

KISIM I

TEMEL KAVRAMLAR VE GELİŞİMSEL TEMELLER (1)

BÖLÜM 1:

Bağışıklama ve Sağlıklı Çocuk İzlemi.....3

Dr. Öğr. Üyesi Seval AKBEN

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR

BÖLÜM 2:

Özel Gereksinimli Çocuklarda Bağlanma Gelişimi 25

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK

BÖLÜM 3:

Ruh Sağlığında Anne Baba Tutumları 47

Öğr. Gör. Neslihan AVAR VAYVAY

KISIM II

GELİŞİMSEL, NÖROBİYOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE
DAVRANIŞSAL SORUNLAR (69)

BÖLÜM 4:

Erken Çocuklukta Travma: Beyin Gelişimi ve Ruh Sağlığı Üzerine Etkiler..... 71

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ

BÖLÜM 5:

Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları 91

Dr. Öğr. Üyesi Malik ATIŞ

BÖLÜM 6:

Çocuklarda Yeme Bozuklukları..... 111

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ

KISIM III

SOSYAL RİSKLER-KORUNMASIZ GRUPLAR VE
ÇAĞDAŞ-DİJİTAL BAĞLAMLAR (123)

BÖLÜM 7:

Çocuk İşçiliğinde Refahın Kayıp Yüzü ve Duygusal İstismar 125

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ

BÖLÜM 8:

Savaş Mağduru/Mülteci Çocuklar ve Güçlendirme/Sosyal İçerme
Temelli Sosyal Hizmet.....139

Prof. Dr. Özge ÖZGÜR

BÖLÜM 9:

Çevrimiçi Çocukluk Zihin, Kimlik ve Ruh Sağlığı 157

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR

KISIM I

TEMEL KAVRAMLAR VE GELİŞİMSEL TEMELLER

BÖLÜM 1

Bağışıklama ve Sağlıklı Çocuk İzlemi

Dr. Öğr. Üyesi Seval AKBEN[1]

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR[2]

Özet

Sağlıklı çocuk izlemi, çocuğun optimal sağlık düzeyine ulaşmasını hedefleyen bütüncül bir yaklaşımdır ve bağışıklama bu yaklaşımın en temel bileşenlerinden biridir. Bu bölümde, bağışıklık sisteminin doğal (pasif) ve kazanılmış (aktif) mekanizmaları, aşı türleri ve teknolojileri ile T.C. Sağlık Bakanlığı'nın güncel çocukluk çağı aşı takvimi ele alınmaktadır. Ayrıca, aşı kararsızlığı ve aşı reddi gibi toplumsal boyutlar incelenmekte, çocuk gelişimi uzmanlarının bu süreçte ailelere nasıl rehberlik edebileceği, aşı kaygısını yönetmede kullanılabilecek tıbbi oyun gibi gelişimsel destek yöntemleri ve kanıta dayalı iletişim stratejileri uygulamalı örneklerle açıklanmaktadır. Bölüm, bağışıklamanın yalnızca tıbbi bir müdahale değil, aynı zamanda çocuğun sağlıklı geleceğini şekillendiren temel bir gelişim yatırımı olduğunu vurgulamaktadır.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, İlk ve Acil Yardım Programı, seval-9293@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2582-3524

[2] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, İlk ve Acil Yardım Programı, hyasarksu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8241-3375

Giriş

Sağlıklı çocuk izlemi, bir çocuğun yalnızca hastalık dönemlerinde değil, yaşamının tüm evrelerinde optimal sağlık ve iyilik haline ulaşmasını hedefleyen proaktif ve bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocuk sağlığı hizmetlerinin temelini oluşturur ve çocuğun fiziksel, gelişimsel, duygusal ve sosyal yönlerden düzenli olarak değerlendirilmesini içerir. Uluslararası sağlık otoriteleri, çocuğun fiziksel büyümesinin (boy, kilo, baş çevresi), gelişimsel kilometre taşlarının (motor beceriler, dil gelişimi, sosyal etkileşim) ve psikososyal iyiliğinin düzenli olarak izlenmesini, sağlıklı bir çocukluk döneminin sürdürülebilmesi için temel bir gereklilik olarak kabul etmektedir (AAP, 2025; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2018). Bu süreçte çocuk gelişimciler ve diğer sağlık profesyonelleri; ailelerle yakın iş birliği içinde çalışarak beslenme, güvenlik, uyku düzeni ve ebeveynlik becerileri gibi konularda rehberlik ve danışmanlık rolleri üstlenirler (AAP, 2025; Sert vd., 2023). Böylece çocuk yalnızca hastalıklardan korunmakla kalmaz, aynı zamanda sağlıklı büyüme ve gelişme potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirme fırsatı bulur. Bu kapsamlı yaklaşımın en önemli bileşenlerinden biri ise bağışıklamadır.

Bağışıklama, çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesinde modern tıp tarihinin en büyük halk sağlığı başarılarından biri olarak kabul edilmektedir. Tarihsel olarak Edward Jenner'in 1796 yılında inek çiçeği (cowpox) materyali kullanarak geliştirdiği ilk aşı, çiçek hastalığına karşı bağışıklığın kazandırılmasında bir dönüm noktası olmuş; bu girişim, 1980 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından ilan edilen çiçek hastalığının küresel eradikasyonu ile taçlanmıştır (WHO, 2025). Günümüzde yürütülen ulusal ve uluslararası bağışıklama programları sayesinde, bir zamanlar çocuk ölümlerinin önde gelen nedenleri arasında yer alan kızamık, çocuk felci, difteri ve tetanoz gibi enfeksiyon hastalıkları büyük ölçüde kontrol altına alınmıştır (Nayir vd., 2020; Zhou vd., 2024).

WHO ve Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) raporları, aşıların yalnızca bireysel koruma sağlamadığını; aynı zamanda toplum genelinde bulaşıcı hastalıkların yayılımını engelleyerek toplumsal bağışıklık oluşturduğunu ve böylece çocukların sağlıklı bir çevrede büyüme hakkını güvence altına aldığını vurgulamaktadır (AAP, 2025; WHO, 2025). Bu yönüyle bağışıklama, çocuk sağlığını hem bireysel hem de toplumsal düzeyde destekleyen, sürdürülebilir bir halk sağlığı stratejisi olarak öne çıkmaktadır.

Sağlıklı çocuk izlemi ve bağışıklamanın bilimsel temellerini anlamlandırabilmek için bazı temel biyolojik kavramların bilinmesi gereklidir. Antijen, vücuda girdiğinde bağışıklık sistemini uyararak antikor üretimine yol açan yabancı moleküldür. Antikor, bu antijenlere özgül olarak plazma hücreleri tarafından üretilen ve hedef antijeni tanıyıp etkisiz hale getiren protein yapılı bir bağışıklık

elemanıdır. Aşı, zayıflatılmış (atenüe) veya etkisiz hale getirilmiş (inaktif) mikroorganizmaları ya da bunların antijenik bileşenlerini içeren, bağışıklık sistemini uyararak hastalığa neden olmadan koruyucu bir bağışıklık yanıtı oluşturan biyolojik bir üründür. Serum, belirli bir hastalığa karşı önceden hazırlanmış antikorları içeren ve uygulandığında hızlı ancak geçici bir koruma (pasif bağışıklık) sağlayan sıvı bileşendir. Bağışıklık, organizmanın mikroorganizmalara karşı direnç geliştirme yeteneğini ifade eder; aktif bağışıklık, aşılama ya da doğal enfeksiyon sonucu vücudun kendi antikorlarını üretmesiyle uzun süreli koruma sağlarken, pasif bağışıklık, dışarıdan verilen hazır antikorlar aracılığıyla kısa süreli bir koruma sağlar.

Sağlıklı çocuk izlemi ve bağışıklama uygulamaları birbirini tamamlayan iki temel koruyucu sağlık stratejisidir. Bu süreçler, çocukların yalnızca hastalıklardan korunmasını değil, aynı zamanda fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini de amaçlar (AAP, 2025). Bu nedenle çocuk gelişimi profesyonelleri, yaşamın erken dönemlerinden itibaren çocukların sağlıklı büyüme süreçlerinde rehberlik edici, önleyici ve güçlendirici bir rol üstlenmektedir. Bu bölümde, bağışıklamanın biyolojik temelleri açıklandıktan sonra, çocuk gelişimi uzmanlarının aşı sürecinde ailelere nasıl rehberlik edebileceği, aşı kaygısını yönetmede kullanılabilecek gelişimsel destek yöntemleri ve aşı kararsızlığı yaşayan ailelere nasıl yaklaşılması gerektiği gibi uygulamaya yönelik konular ele alınacaktır.

Bağışıklık Sisteminin Temelleri

Bağışıklık sistemi, organizmayı hastalık yapıcı mikroorganizmalar ve yabancı maddelere karşı koruyan karmaşık bir hücre, doku ve molekül ağından oluşur. Çocuk gelişimi alanında bu sistemin işleyişini anlamak, çocuğun sağlık durumunu etkileyen biyolojik temelleri ve bu temellerin gelişimsel süreçlerle olan etkileşimini kavramak açısından büyük önem taşır. Bağışıklık sistemi yalnızca hastalıklardan koruma işlevi görmez; aynı zamanda büyüme, öğrenme, motor gelişim ve psikososyal uyum gibi birçok süreci dolaylı olarak etkiler (CDC, 2024). Bu nedenle, bağışıklık sistemi çocuk gelişiminin temel biyolojik dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Genel olarak bağışıklık, doğal (pasif) ve kazanılmış (aktif) olmak üzere iki ana başlık altında incelenir (CHOP, 2024).

Doğal (Pasif) Bağışıklık

Pasif bağışıklık, bireyin kendi antikorlarını üretmeden dışarıdan hazır antikor almasıyla oluşur ve bu koruma hızlı bir şekilde başlasa da bağışıklık hafızası oluşturmadığı için geçicidir (CHOP, 2024). Özellikle bebeklik döneminde, an-

Kaynaklar

Akben, S., & Yaşar, H. (2025). Chronic disease management in disasters and epidemics. In M. Yavaş Çelik & C. Birimoğlu Okuyan (Eds.), *Current issues in nursing I* (pp. 81-104). Livre de Lyon. https://doi.org/10.5281/zenodo.17398409

Albrecht, M., Arck, P. C., & Penning, L. (2020). Vertically transferred immunity in neonates: Mothers, mechanisms, and mediators. *Frontiers in Immunology*, *11*, 555. https://doi.org/10.3389/fimmu.2020.00555

American Academy of Pediatrics. (2025). *Bright futures: Guidelines for health supervision of infants, children, and adolescents* (5th ed.). American Academy of Pediatrics.

Arslan, Z., & Yaşar, H. (2020). Anne çocuk sağlığı ve ilkyardım. In A. Keskinkılıç & O. Emre (Eds.), *0-36 aylık çocuklarla çalışan eğitimciler için el kitabı*. Eğiten Kitap

Bednarczyk, R. A., & Sundaram, M. E. (2025). The continued risk of measles outbreaks in the United States resulting from suboptimal vaccination coverage. *Public Health Reports*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/00333549241306608

Bilgen, H., Kültürsay, N., & Türkyılmaz, C. (2018). Turkish Neonatal Society guideline on nutrition of the healthy term newborn. *Turk Pediatri Arsivi*, *53*(Suppl 1), S128-S137. https://doi.org/10.5152/TurkPediatriArs.2018.01808

Blau, E. F., Balakrishnan, M. R., Sköld, H., Santhana Gopala Krishnan, R. S., Lundquist, P., Pal, S., & Gidudu, J. F. (2023). Progress in immunization safety monitoring - Worldwide, 2020-2022. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report, 72*(49), 1321-1326. https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7249a2

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6

Cagnotta, C., Lettera, N., Cardillo, M., Pirozzi, D., Catalán-Matamoros, D., Capuano, A., & Scavone, C. (2025). Parental vaccine hesitancy: Recent evidences support the need to implement targeted communication strategies. *Journal of Infection and Public Health*, *18*(2), 102648. https://doi.org/10.1016/j.jiph.2024.102648

Centers for Disease Control and Prevention. (2024, August 10). *Explaining how vaccines work*. https://www.cdc.gov/vaccines/basics/explaining-how-vaccines-work.html

Children's Hospital of Philadelphia Vaccine Education Center. (2024, January 4). *Types of immunity*. https://www.chop.edu/vaccine-education-center/human-immune-system/types-immunity

Children's Hospital of Philadelphia Vaccine Education Center. (2022, September 6). *Vaccine considerations for preterm infants*. https://www.chop.edu/vaccine-education-center/vaccine-schedule/vaccine-considerations-specific-groups/preterm-infants

Children's Hospital of Philadelphia Vaccine Update for Healthcare Professionals. (2023, March 22). *Technically speaking: Tools for addressing pain and fear of needles during vaccinations*. https://www.chop.edu/vaccine-update-healthcare-professionals/newsletter/tools-addressing-pain-and-fear-needles-during-vaccinations

Cinicola, B., Conti, M. G., Terrin, G., Sgrulletti, M., Elfeky, R., Carsetti, R., Fernandez Salinas, A., Piano Mortari, E., Brindisi, G., De Curtis, M., Zica-

ri, A. M., Moschese, V., & Duse, M. (2021). The protective role of maternal immunization in early life. *Frontiers in Pediatrics*, *9*, 638871. https://doi.org/10.3389/fped.2021.638871

Coler, C., King-Nakaoka, E., Every, E., Chima, S., Vong, A., Del Rosario, B., VanAbel, R., & Adams Waldorf, K. M. (2024). Impact of infections during pregnancy on transplacental antibody transfer. *Vaccines*, *12*(10), 1199. https://doi.org/10.3390/vaccines12101199

Çelik, E., Yılmaz, D., & Başer, M. (2025). Vaccine hesitation: Attitudes of Turkish health worker parents towards childhood vaccines. *BMC Public Health*, *25*(1), 234. https://doi.org/10.1186/s12889-025-24100-5

De La Cruz Herrera, M., Fuster-Casanovas, A., Catalina, Q., Mensa, M., Guitart, I., Sedeño, A., Vidal-Alaball, J., & Carrión, S. (2025). Use of virtual reality in the reduction of pain after the administration of vaccines among children in primary care centers in Central Catalonia: Randomized clinical trial. *PLOS ONE*, *20*, e0322840. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322840

Demir Pervane, V., Erten Bucaktepe, P. G., Yıldız, İ., Kardaş, S., Tekay, S. E., Atik, Y., Baran, E., Baran, M., & Çelepkolu, T. (2025). Parents' attitudes about childhood vaccines before and after the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Medicina*, *61*(3), 421. https://doi.org/10.3390/medicina61030421

Emlek Sert, Z., Topçu, S., & Çelebioğlu, A. (2023). Knowledge, beliefs, and behaviors of Turkish parents about childhood vaccination. *Children*, 10(10), 1679. https://doi.org/10.3390/children10101679

Eskiocak, M., Marangoz, B., & Zencir, M. (2020). Türkiye'de bağışıklama hizmetlerinin durumu ve bağışıklamada eşitsizlikler. In *Yeni Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Türkiye'de COVID-19 Aşılaması ve Bağışıklama Hizmetlerinin Durumu* (pp. 8-25). Türk Tabipleri Birliği.

Evsile, S., Celep, G., Duran, A. P., & Bahadır, A. (2025). 0-24 ay arası çocuğu olan ailelerin çocukluk çağı aşıları hakkındaki tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Güncel Pediatri*, *23*(1), 31-43. https://doi.org/10.4274/jcp.2025.21447

Froń, A., & Orczyk-Pawiłowicz, M. (2024). Breastfeeding beyond six months: Evidence of child health benefits. *Nutrients*, *16*(22), 3891. https://doi.org/10.3390/nu16223891

Gedik, M. S., Kılıci, A. İ., Hakkoymaz, H., Küçük, Ö. F., Solak, Y., Basan, N. M., & Çıkrıkçı, Y. E. (2023). Evaluation of patients of vaccine side effects after the COVID-19 vaccine. *Revista da Associação Médica Brasileira*, *69*(1), e20221035. https://doi.org/10.1590/1806-9282.20221035

History of Vaccines. (2025, February 22). *How herd immunity works*. College of Physicians of Philadelphia. https://historyofvaccines.org/vaccines-101/what-do-vaccines-do/how-herd-immunity-works

Hodel, K. V. S., Fiuza, B. S. D., Conceição, R. S., Aleluia, A. C. M., Pitanga, T. N., Fonseca, L. M. D. S., Valente, C. O., Minafra-Rezende, C. S., & Machado, B. A. S. (2024). Pharmacovigilance in vaccines: Importance, main aspects, perspectives, and challenges - A narrative review. *Pharmaceuticals*, *17*(6), 807. https://doi.org/10.3390/ph17060807

Kaur, H., Charan, G. S., Kaur, R., Narang, G. S., & Khurana, M. S. (2024). Comparison of breastfeeding, music therapy, and oral sucrose's impact on pain relief among infants during pentavalent vaccination. *Journal of Education*

and Health Promotion, *13*, 49. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_860_23

Kaushik, A., Fomicheva, J., Boonstra, N., Faber, E., Gupta, S., & Kest, H. (2025). Pediatric vaccine hesitancy in the United States: The growing problem and strategies for management including motivational interviewing. *Vaccines*, *13*(2), 115. https://doi.org/10.3390/vaccines13020115

Kılınç, Z., Özdemir, S., & Yılmaz, A. (2025). Exploring vaccine hesitancy levels among Turkish parents and associated factors. *International Journal of Clinical Practice*, *2025*, 5511192. https://doi.org/10.1155/ijcp/5511192

Leong, K. Y., Tham, S. K., & Poh, C. L. (2025). Revolutionizing immunization: A comprehensive review of mRNA vaccine technology and applications. *Virology Journal*, *22*(1), 71. https://doi.org/10.1186/s12985-025-02645-6

Mabbott, A. P., & Bedford, H. (2023). Pain management in infant immunisation: A cross-sectional survey of UK primary care nurses. *Primary Health Care Research & Development*, *24*, e71. https://doi.org/10.1017/S146342362300066X

Mayo Clinic. (2025a, January 31). *Tetanus immune globulin (intramuscular route)*. https://www.mayoclinic.org/drugs-supplements/tetanus-immune-globulin-intramuscular-route/description/drg-20066294

Mayo Clinic. (2025b, January 30). *Different types of COVID-19 vaccines: How they work*. https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/coronavirus/in-depth/different-types-of-covid-19-vaccines/art-20506465

National Institute of Allergy and Infectious Diseases. (2019, July 1). *Vaccine types*. https://www.niaid.nih.gov/research/vaccine-types

Nayir, T., Nazlıcan, E., Şahin, M., Kara, F., & Meşe, E. A. (2020). Effects of immunization program on morbidity and mortality rates of vaccine-preventable diseases in Turkey. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(8), 1909-1915. https://doi.org/10.3906/sag-2008-177

Prygiel, M., Mosiej, E., Wdowiak, K., & Zasada, A. A. (2024). Passive immunisation in the treatment of infectious diseases related to highly potent bacterial toxins. *Biomedicines*, *12*(12), 2920. https://doi.org/10.3390/biomedicines12122920

Sadeck, L. D. S. R., & Kfouri, R. Á. (2023). An update on vaccination in preterm infants. *Jornal de Pediatria*, *99*(Suppl 1), S81-S86. https://doi.org/10.1016/j.jped.2022.12.004

ShamaeiZadeh, P. A., Jaimes, C. V., Knoll, M. D., Espié, E., & Chandler, R. E. (2024). Landscape review of active vaccine safety surveillance activities for COVID-19 vaccines globally. *Vaccine: X*, *18*, 100485. https://doi.org/10.1016/j.jvacx.2024.100485

T.C. Sağlık Bakanlığı Aşı Portalı. (2025a, April 2). *Aşı takvimindeki son güncellemeler*. https://asi.saglik.gov.tr/bagisiklama-programi-ve-asi-takvimi/asi-takvimindeki-son-guencellemeler.html

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2018). *Bebek, çocuk, ergen izlemleri ve izlem protokolleri*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk-ergen-sagligi-db/Dokumanlar/Egitim_Dokumanlari/Saglik_Personeli/Bebek_Cocuk_Ergen_Izlemleri_ve_Izlem_Protokolleri.pdf

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2023). *Aşı sonrası istenmeyen etki (ASİE) izleme sistemi genelgesi*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/asi-ile-onlenebilir-hastaliklar-db/dokumanlar/ASIE/ASIE_GENELGE_2023.pdf

U.S. Department of Health and Human Services. (2022, December 22). *Vaccine types*. https://www.hhs.gov/immunization/basics/types/index.html

U.S. Food and Drug Administration. (2024, November 4). *Vaccines for children: A guide for parents and caregivers*. https://www.fda.gov/vaccines-blood-biologics/consumers-biologics/vaccines-children-guide-parents-and-caregivers

Uğrak, U., Aksungur, A., Akyüz, S., Şen, H., & Seyhan, F. (2025). Understanding the rise of vaccine refusal: Perceptions, fears, and influences. *BMC Public Health*, *25*(1), 2574. https://doi.org/10.1186/s12889-025-23754-5

United Nations Children's Fund. (2025). *Breastfeeding gives children a healthy start*. https://www.unicefusa.org/what-unicef-does/childrens-health/breastfeeding

Verhasselt, V., Tellier, J., Carsetti, R., & Tepekule, B. (2024). Antibodies in breast milk: Pro-bodies designed for healthy newborn development. *Immunological Reviews*, *328*(1), 192-204. https://doi.org/10.1111/imr.13411

World Health Organization. (2025, July 15). *Immunization coverage*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/immunization-coverage

World Health Organization. (2025a). *Breastfeeding*. https://www.who.int/health-topics/breastfeeding

World Health Organization. (2025b, July 7). *WHO/UNICEF estimates of national immunization coverage*. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/who-unicef-estimates-of-national-immunization-coverage

World Health Organization. (2025c, July 15). *Global childhood vaccination coverage holds steady, yet over 14 million infants remain unvaccinated*. https://www.who.int/news/item/15-07-2025-global-childhood-vaccination-coverage-holds-steady-yet-over-14-million-infants-remain-unvaccinated-who-unicef

World Health Organization. (2025d). *Monitoring vaccine safety and adverse events following immunization*. WHO Western Pacific Region. https://www.who.int/westernpacific/activities/monitoring-vaccine-safety-and-adverse-events-following-immunization

Zhou, F., Jatlaoui, T. C., Leidner, A. J., Carter, R. J., Dong, X., Santoli, J. M., Stokley, S., Daskalakis, D. C., & Peacock, G. (2024). Health and economic benefits of routine childhood immunizations in the era of the Vaccines for Children Program, United States, 1994-2023. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *73*(31), 682-685. https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7331a2

BÖLÜM 2

Özel Gereksinimli Çocuklarda Bağlanma Gelişimi

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK[1]

Özet

Bağlanma, erken çocukluk döneminde çocuk ile bakım veren arasında kurulan ve çocuğun duygusal güvenliğini, çevreyi keşfetme kapasitesini ve duygu düzenleme becerilerini yapılandıran temel bir ilişkisel sistemdir. Erken dönemde bakım verenin duyarlılığı ve tutarlılığı, güvenli bağlanmanın gelişimini desteklerken; güvensiz ve dezorganize örüntüler, uzun vadede sosyal uyum, psikolojik sağlamlık ve davranışsal-duygusal sorunlarla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda bağlanma bozuklukları, sıradan bağlanma örüntülerinden ayrışan psikopatolojik tablolar olarak ele alınmakta; erken dönem ağır ihmal, yoksunluk ve tutarsız bakım koşulları temel risk etkenleri olarak öne çıkmaktadır. Bölüm, bağlanma süreçlerini özel gereksinimli çocuklar ekseninde derinleştirerek, bağlanmanın bu grupta "kaçınılmaz biçimde bozulduğu" yönündeki deterministik kabulleri eleştirel bakış açısıyla ele almıştır. Özel gereksinim durumlarında bağlanma çoğu zaman atipik iletişim biçimleri, duyusal/motor sınırlılıklar ve düzenlenmesi güç davranışlar nedeniyle farklı yollarla ifade edilir. Bu durum bağlanmanın yokluğundan çok görünürlüğünün azalmasına yol açabilir. Bir diğer söylemle bu bölüm bağlanmayı çocuk üzerinden değil bakım veren üzerinden yeniden değerlendirmeye açmaktadır. Tanı sürecinin ailede tetiklediği yas, inkâr, kaygı ve süreğen stres; ebeveyn duyarlılığını ve etkileşim senkronizasyonunu zayıflatabilmekte, bakım ortamının niteliğini bağlanma açısından kritik bir değişken haline getirmektedir. Metin, otizm spektrum bozukluğu, Rett sendromu, motor ve duyusal yetersizlikler, doğum anomalileri ve üstün zekâlılık gibi farklı profillerde bağlanmanın çocuğun kapasitesine uyarlanmış etkileşimlerle desteklenebildiğini vurgular. Sonuç olarak, erken dönemde ilişki temelli, duyarlılığı artırmayı hedefleyen ve aileyi güçlendiren müdahalelerle güvenli bağlanmanın geliştirilmesi ve sürdürülmesi mümkün görünmektedir.

[1] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı, sipek@fırat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9073-9850

Bağlanmanın Gelişimi ve Erken Çocukluk Dönemindeki Önemi

Bağlanma, yaşamın erken dönemlerinde çocuk ile bakım veren arasında kurulan ve çocuğun duygusal güvenliğinin temelini oluşturan ilişkisel bir süreçtir. Bağlanma kuramı, bebeğin stres, korku ya da belirsizlik durumlarında bakım verene yönelmesini sağlayan doğuştan gelen bir davranış sistemine dayanmaktadır (Bowlby, 1988). Bu sistem, çocuğun hayatta kalmasını desteklemenin yanı sıra çevresini güven içinde keşfetmesine ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak tanır. Erken dönemde kurulan bağlanma ilişkileri, çocuğun kendisi ve başkaları hakkında geliştirdiği içsel temsillerin temelini oluşturarak ilerleyen dönemlerdeki sosyal ilişkileri şekillendirir (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992). Bebeğin bakım verenle kurduğu bağ, somut olarak doğumla başlar. Bebek onu besleyen, koruyan ve ihtiyaçlarına cevap veren kişiyi öncelikle seçer, sonra bağlanır. Bu yaygın kanının aksine her zaman anne olmak zorunda değildir. Nitekim psikolojik veya fiziksel hastalığı olan annelerin bebeklerinin saha stabil davranışlar sergileyen kimselerle bağ kurdukları bilinmektedir. Bu noktada bakım verenin "duyarlılığı ve tutarlılığı" kavramları ön plana çıkmaktadır. İki yaşa kadar bu bağ ihtiyaç-tepkiye cevap üzerinden şekillenirken iki yaştan sonra bilinçli bir farkındalık ile sağlamlaşır. Bebek hayatta kalma iç güdüsü ile onu hayatta tutma olasılığı yüksek kimselere, "güvenli üs" olarak belirlediği kişilere, yönelir (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1969). Görüldüğü üzere bağlanma mekanizması karşılıklılık ilkesiyle yakından ilişkilidir. Çocuğun bağ kurabilmesinin ana unsuru çocuktan çıkan tepkinin karşılık bulması, anlaşılmasıdır. Bu durum basit ihtiyaçlardan çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip keşif davranışına kadar bir çok farklı alanda belirleyicidir (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Çocuk yaş alarak okul öncesi döneme yaklaştıkça bu bağlar farklı gelişim alanlarını yordayan temel unsurlardan biri haline gelecektir (Thompson, 2008).

Erken çocuklukta kurulan bağlanma ilişkilerinin niteliği, duygu düzenleme, sosyal yeterlik ve psikolojik dayanıklılık üzerinde uzun vadeli etkiler yaratmaktadır (Cassidy & Shaver, 2016). Güvenli bağlanma, stresle başa çıkma ve sosyal uyum açısından koruyucu bir faktör iken; güvensiz ve dezorganize bağlanma örüntüleri aksi sonuçlar yaratmıştır. Erken çocukluk yıllarda gelişen bu bağların ilerleyen yıllarda davranışsal ve duygusal sorunlarla ilişkili olabileceği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır (Sroufe vd., 2005).

Bağlanma Bozuklukları: Değerlendirme, Sınıflandırma ve Klinik Boyut

Bağlanma bozuklukları, erken dönemde yaşanan ağır ihmal, yoksunluk ya da tutarsız bakım deneyimleri sonucunda ortaya çıkan ve çocuğun bakım verenlerle kurduğu ilişkilerde belirgin bozulmalarla seyreden klinik tablolardır. Bu bozuk-

luklar, bağlanma örüntülerinden farklı olarak psikopatolojik nitelik taşımaktadır (Zeanah & Smyke, 2008; Rutter, Kreppner & Sonuga-Barke, 2009). Tanısal sınıflandırmalarda bağlanma bozuklukları, tepkisel bağlanma bozukluğu ve sınırsız toplumsal katılım bozukluğu olmak üzere iki temel klinik görünüm altında ele alınmaktadır. Her iki bozukluk içinde temel unsur erken dönemde kurulamayan bağlara dayanmaktadır. Bakım verenin yeterli bakımı sağlamaması ve bakım verme davranışındaki tutarsızlık doğrudan bu durumun sebebi olarak ortaya çıkmıştır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Bağlanma bozuklukları erken dönemde çoğunlukla çocuğun ifade edici dilinin zayıf olmasından kaynaklı davranış üzerinden tespit edilse de gözlem çoğunlukla yeterli olmayabilir. Özellikle klinik gözlemler kısıttlı bir alanda, kısıtlı bir süreyle yürütülmektedir. Ancak b ağlanma sorunlarının tespit edilmesinde ve değerlendirilmesinde çocuğun bağlanma figürü ile kurduğu ilişkinin sürekliliği ve farklı bağlamlardaki sosyal tepkiler önem kazanmaktadır (Zeanah, Gleason & Smyke, 2016). Araştırmalar, bağlanma bozukluklarının gelişiminde bakım ortamının süresi, şiddeti ve zamanlamasının kritik rol oynadığını göstermektedir. Bağlanma figüründen veya üçüncül bir durumdan (kaza, ölüm, göç, savaş vb.) kaynaklanan durumların tespiti ve bu duruma yönelik erken müdahaleler kritik öneme sahiptir. Bu müdahalelelr ile nitelikli bakım ortamlarına geçiş mümkün olabilir, bağlanma figürünün çocuğa ilişkin duyarlılığı arttırılabilir (Nelson, Fox & Zeanah, 2014; Rutter vd., 2009).

Özel Gereksinimli Bir Bireyle Tanışma: Ailenin Kabul Süreci

Özel gereksinimli bir bireye sahip olmak, aile sisteminde günlük yaşamın yeniden yapılandırılmasını gerektiren ve çoğu zaman uzun süreli stres yaratan bir deneyimdir. Aileler, çocuğun tanı süreciyle birlikte yalnızca gelişimsel farklılıklarla değil, aynı zamanda bakım sorumluluklarının artması, sosyal desteklerin yetersizliği ve geleceğe ilişkin belirsizliklerle de baş etmek durumunda kalmaktadır. Gallagher, Beckman ve Cross (1983), özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerde stresin tek seferlik bir durumdan ziyade süreğen bir uyum süreci olarak yaşandığını ve bu durumun ebeveyn ruh sağlığı üzerinde belirgin etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Özel gereksinimli çocuk için tanılama süreci ebeveynlerin beklenti ve gerçek farkını doğrudan deneyimlediği psikolojik olarak zorlu bir süreçtir. Bu süreçte aile tanılama sürecini doğrudan kabul etmek yerine inkar edebilir veya bu süreci tamamen yok sayabilir. Özellikle doğum sonrası erken dönemde alınan tanılar annenin lohusalık sürecini tamamlamamış olması, babanın beklenmeyen bu gerçeğe alışma süreci göz önüne alındığında daha fazla zorlayıcı olabilmektedir.

Kaynakça

Alexander, S. L., Frederico, M., Long, M., & Vicendese, D. (2024). Attachment security in children with disability or developmental delay: Systematic review of quality and interventions. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 17(2), 228–258. https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2177237

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1995). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21(1), 37–46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. Child development, 1171-1190. https://doi.org/10.2307/1127506

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2007). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. Developmental Psychology, 44(3), 867–874. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.867

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York, NY: Basic Books.

Bretherton, I. (1992). Attachment and bonding. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), Handbook of social development: A lifespan perspective (pp. 133–155). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_6

Capps L, Sigman M, Mundy P. Attachment security in children with autism. Development and Psychopathology. 1994;6(2):249-261. doi:10.1017/S0954579400004569

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (pp. 3–20). Guilford Press.

Cicchetti, D., & Pogge-Hesse, P. (1982). Possible contributions of the study of organically retarded persons to developmental theory. American Journal of Mental Deficiency, 87(2), 123–131.

Cicchetti, D., & Serafica, F. C. (1981). Interplay among behavioral systems: Illustrations from the study of maltreated children. Developmental Psychology, 17(1), 36–49. https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.1.36

Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (1995). An organizational perspective on attachment beyond infancy. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60(2–3), 243–263. https://doi.org/10.2307/1166152

Crittenden, P. M. (2002). Attachment, information processing, and psychiatric disorder. World Psychiatry, 1(2), 72–75.

De Wolff, M. S., & Van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. Child Development, 68(4), 571–591. https://doi.org/10.2307/1132107

Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Cortes, R. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. Journal of Primary Prevention, 28(2), 67–91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Erden Özcan, Ş., Sönmez, S., Oral Paksoy, S. A., & Önem, A. (2025). Adaptation of the Parental Attachment Recognition Scale to Turkish Culture. Cukurova University Faculty of Education Journal/Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 54(2). https://doi.org/10.14812/cuefd.1517045

Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. Current Dire-

ctions in Psychological Science, 16(6), 340–345. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00532.x

Feldman, R., Eidelman, A. I., & Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the development of attachment. Infant Behavior and Development, 27(4), 339–354. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2004.02.002

Gallagher, J. J., Beckman, P., & Cross, A. H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. Exceptional Children, 50(1), 10–19. https://doi.org/10.1177/001440298305000102

Gander, M. J., Gardiner, H. W., & Bass, J. C. (1981). Human development: A lifespan perspective. New York, NY: Wiley.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Quinn, M. M. (1991). Attachment between mothers and their down syndrome infants. *Western Journal of Nursing Research,* 13(3), 382-396. https://doi.org/10.1177/019394599101300308

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2012). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. Journal of School Psychology, 50(3), 459–483. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005).

Teague, S. J., Gray, K. M., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2017). Attachment in children with autism spectrum disorder: A systematic review. Research in Autism Spectrum Disorders, 35, 35–50. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.12.002

Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. Attachment & Human Development, 14(3), 205–211. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260

Zeanah, C. H. (2000). Disturbances of attachment in young children adopted from institutions. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 21(3), 230–236. https://doi.org/10.1097/00004703-200006000-00011

Zeanah, C. H., Berlin, L. J., & Boris, N. W. (2011). Practitioner review: Clinical applications of attachment theory and research for infants and young children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52(8), 819–833. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02399.x

BÖLÜM 3

Ruh Sağlığında Anne Baba Tutumları

Öğr. Gör. Neslihan AVAR VAYVAY[1]

Giriş

Aile, bireyin psikolojik gelişimini ve davranış örüntülerini şekillendiren, etkisi doğum öncesi dönemden başlayarak yaşam boyu devam eden temel bir sosyal kurumdur (Yavuzer, 2011). Çocuğun hayata hazırlanması, sosyalleşmesi ve kişilik gelişiminin temellerinin atılması büyük ölçüde aile ortamında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda anne ve babaların benimsediği değerler, tutumlar ve davranış biçimleri çocukların gelişim sürecinde belirleyici bir role sahiptir (Baumrind, 1966). Anne ve babalar, çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olarak onların gereksinimlerine uygun tutumlar sergilemekte ve özerklik kazanmalarını desteklemektedirler (Cüceloğlu, 2000; Kunal, 2014). Çocuklar ise öncelikle anne ve babalarını model almakta, onların davranışlarını gözlemleyerek günlük yaşam becerilerini edinmektedir. Bu öğrenme sürecinde temel rehberlik görevi anne ve babalara aittir(Şanlı, 2005; Wang vd., 2016)

Tutum ise, bireyin bir durum ya da olaya yönelik geliştirdiği psikolojik eğilim ve değerlendirme biçimi olarak ele alınmaktadır (Yıldız, 2004, s.135). Bireyler karşılaştıkları durumlara yönelik tutumlarına bağlı olarak ya tepki geliştirmekte ya da bu durumla özdeşleşmektedirler. Tutumlar, bireyin geçmiş yaşantıları ve deneyimlerinin birikimi sonucunda şekillenmektedir (Yücel, 2013). Bu çerçevede anne baba tutumları; anne ve babaların değerleri, çocuk yetiştirme anlayış-

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/ Göksun Meslek Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, nvayvay@ksu.edu.tr, ORCID:0000-0002-7421-7056,

ları, beklentileri ve sergiledikleri davranışlara paralel olarak çocuklara sunulan duygusal iklimi ifade etmektedir (Spera, 2005). Söz konusu iklim yalnızca fiziksel ortamı değil, anne ve babaların çocukla kurduğu ilişki biçimini de kapsamaktadır. Geniş anlamda anne baba tutumları, anne ve babaların inançlarını, çocuk davranışlarına yönelik değerlendirmelerini ve aile içi etkileşim tarzlarını içeren çok boyutlu bir kavramdır (Brooks, 2004).

Anne ve babaların temel sorumluluklarından biri, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek sağlıklı bir ortam sunmaktır. Aile içi iletişimin olumlu ve destekleyici olduğu durumlarda çocuklar kendilerini daha güvende hissetmekte ve bu durum davranışlarına yansımaktadır (Sezer & Oğuz, 2010). Çocuklar, anne ve babalarından gördükleri tutumlar doğrultusunda benlik algılarını şekillendirmekte ve kendilerine ilişkin değerlendirmeler geliştirmektedir. Anne babalarıyla olumlu ilişkiler kurabilen çocukların yeteneklerini tanıma, geliştirme ve kendileri hakkında olumlu düşünceler oluşturma olasılıkları artmaktadır. Buna karşılık, olumsuz anne baba tutumlarının çocukların benlik gelişimini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Ersanlı, 1991, s.26). Ebeveyn davranışlarının, çocukların toplumsal normlara uygun davranışlar geliştirmesinde de etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anne ve babalar, çocukların kişilik yapısının oluşumunda merkezi bir konuma sahiptir (Yörükoğlu, 1982). Anne-baba-çocuk ilişkisinin sağlıklı biçimde yapılandırılabilmesi için anne ve babalar arasındaki iletişimin güçlü ve tutarlı olması gerekmektedir. Anne baba tutumları, çocuğun gelişim dönemlerinde zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda önemli etkiler yaratmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Yapılan araştırmalar, anne babaların sahip olduğu inanç ve tutumlarla çocukların bilişsel ve sosyal yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Anne ve babalar, çocukları için sosyal davranış kalıpları oluşturarak onların sosyalleşme süreçlerine yön vermekte ve kişilik gelişimlerinde model oluşturmaktadırlar (Yücel, 2013).

Anne ve baba tutumlarını etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır (Toksöz, 2010). Anne ve babaların kişilik özellikleri, yaşam deneyimleri, eğitim düzeyleri, meslekleri, kendi ebeveynleriyle kurdukları ilişkiler, çocuk sayısı, yaşları ve psikolojik durumları çocuklara yönelik tutum ve davranışları üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiler yaratmaktadır. Bunun yanı sıra anne ve babaların çocuk gelişimine, öğrenme süreçlerine ve gelişim dönemlerine ilişkin inançları da çocuk yetiştirme biçimlerini şekillendirmektedir (Dennis & Kalemen, 2009). Sağlıklı anne-baba-çocuk ilişkileri, sağlıklı kişilik gelişiminin temel koşullarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu ilişkiler, çocukların yalnızca mevcut davranışlarını değil, gelecekteki davranış örüntülerini de etkilemektedir. Anne baba tutumları kültürel farklılıklara göre değişkenlik göstermekle birlikte, çocuklar üzerindeki etkileri açısından evrensel nitelikler taşımaktadır (Tezel Şahin

& Cevher Kalburan, 2007). Sağlıklı aile yapılarının; güçlü bağlara sahip, etkili iletişim kurabilen, rollerin net olduğu ve sorunlarla baş edebilme becerisi yüksek aileler olduğu ifade edilmektedir (Dennis & Kalemen, 2009).

Ebeveyn tutumlarına ilişkin ilk sistematik sınıflandırmalar Baumrind tarafından yapılmış olup, günümüzde bu alanda yürütülen çalışmalar büyük ölçüde onun ortaya koyduğu kuramsal çerçeveye dayanmaktadır. Baumrind'in anne baba tutumlarına ilişkin sınıflaması, çocuk yetiştirme biçimlerini açıklamada önemli bir teorik temel sunmaktadır. Türkçe literatürde ise çocuk yetiştirme stillerinin çoğu zaman anne baba tutumları kapsamında ele alındığı görülmektedir (Ay, 2023).

Demokratik Anne Baba Tutumu

Demokratik tutumun benimsendiği aile yapılarında çocuklar, anne babalarının mutlak otoritesi altında konumlandırılan bireyler olarak değil; aile sisteminin aktif, değerli ve söz sahibi üyeleri olarak kabul edilmektedir. Bu ailelerde çocuklara güven duyulduğu ve desteklendikleri duygusu açık biçimde hissettirilmekte, bu durum çocukların yeni deneyimlere açık olmalarını ve yaratıcılıklarının gelişmesini kolaylaştırmaktadır. Demokratik aile ortamında çocuklar koşulsuz sevgiyle kabul edilmekte, bireysel birer varlık olarak görülmekte ve yaşlarına uygun düzeyde karar alma süreçlerine katılmalarına izin verilmektedir (Alisinanoğlu, 2003; Tuzcuoğlu, 2003).

Bu tutumun egemen olduğu ailelerde çocuklar belirli sınırlar dâhilinde özgürdür. Kurallar açık ve nettir; ancak bu kuralların gerekçeleri çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak açıklanır. Aile içi karar alma süreçlerinde iş birliği esas alınır ve çocukların görüşlerine değer verilir (Alisinanoğlu, 2003). Demokratik anne babalar, sevecenlik ile disiplin arasında dengeli bir yaklaşım sergilerken, çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırmayı da önemsemektedirler (Aslan, 2005). Baumrind'e göre demokratik aile; çocuğun kendini ifade etmesini destekleyen, bireysel özgürlüğüne saygı duyan ve disiplin ile hoşgörüyü dengeli biçimde bir arada sunabilen aile yapısıdır (Baumrind,1967).

Demokratik aile ortamlarında ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişim açık, akıcı ve karşılıklıdır (Cook & Cook, 2005; Yılmaz, 2018). Görev ve sorumluluklar nettir; sınırları belirlenmiş bir saygı ve hoşgörü ortamı hâkimdir. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar, düşüncelerinin önemsendiğinin farkında oldukları için özgüven geliştirme konusunda daha avantajlı bir konumda bulunmaktadırlar (Gelir, 2009). Yapılan araştırmalar, demokratik aile ortamında yetişen çocukların kendine ve çevresine saygılı, girişken, yaratıcı, sosyal ilişkiler kurabilen, hoşgörülü ve açık fikirli bireyler olarak geliştiğini ortaya koymaktadır (Yılmazer, 2007)

KAYNAKÇA

Ali, S. (2019). They love me not: A meta-analysis of relations between children's perceptions of parental rejection and later outcomes. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 50*(1), 3–19.https://doi.org/10.1177/0022022118815599

Alisinanoğlu, F. (2003). *Çocuk gelişiminde aile tutumlarının önemi***.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi**,** Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). Theemotionalcosts of parents' conditionalregard: A self-determinationtheoryanalysis. *Journal of Personality, 72*(1), 47–88.https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Anne baba tutumlarının çocukların mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 721–731.

Ay, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin aile tutumları ile akademik kendini engelleme davranışı arasındaki ilişkide öz düzenleme seviyesinin rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Aydın, B. (2002) *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: SFN Baskı

Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Batlaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., & Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba okulu.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Babacan, Ş. N. (2021). Effects of adverse childhood experiences on parenting: Parentalover-protectionandchilddevelopment. *İzmir Ekonomi Üniversitesi.* https://gcris.ieu.edu.tr/bitstream/20.500.14365/357/1/2661.pdf

Baumrind, D. (1966). The effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development, 37*, 887- 907. https://doi.org/10.2307/1126611

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43–88.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). Jossey-Bass.

Baumrind, D. (1991). Theinfluence of parentingstyle on adolescentcompetenceandsubstanceuse. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Berkien, M., Louwerse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *21*(2), 79–85. https://doi.org/10.1007/s00787-011-0234-9

Brooks, J. B. (2004). *Theories of development and strategies of parenting. In The process of parenting* (6th ed., pp. 35–66). McGraw-Hill.

Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*(2), 271–282. https://doi.org/10.1177/0146167288142006

Cankardaş, S. (2019). Kadın ve erkeklerde olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesinde algılanan ebeveyn tutumları ve benlik saygısının rolü. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology, 39*(1), 79–97. https://doi.org/10.26650/SP2018-0022

Cengiz, Ö. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerinin algılanan anne-baba tutumu, alkol kullanımı ve risk alma değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Cook, J. L., & Cook, G. (2005). *Child development: Principles and perspectives.* Boston, MA: Pearson Education.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çavdar, F. Z., & Erdoğan, P. (2023). Aşırı koruyucu ebeveynlerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşlerinin incelenmesi.*Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 6*(2), 299–318. https://doi.org/10.55150/apjec.1365901

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201–218. https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online, 2*(2), 28–34. E-dergi.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin, 113* (3), 487.

Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 243–252.

Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41), 23–35.

Duygulu, E. (2018). *Aşırı koruyucu ebeveynlik yaklaşımlarının çocuk gelişimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Düzgün, Ş. (2010). Eğitim sürecinde ana babaların çocuklarına olan etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 225–238.

Erdoğan, G. (2025). Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki.*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 3179–3204. https://doi.org/10.51460/baebd.1705375

Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ersanlı, K. (1991). *Benliğin Gelişimi ve Görevleri*, Samsun: DH Basın Yayın.

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89–132). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-004

Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Genç, Y. (2016, August).Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *In Proceedings of the International Congress on Politic, Economic and Social Studies* (ICPESS) (Vol. 1, pp. 219–239).

Gökoğlu, S. (2022). *Aile tutumlarının Z kuşağının değer yönelimleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Göktaş Telmaç, N. G. (2010). *Anne baba tutumlarının çocukların davranışsal özelliklerinin Sihirli Aile Çizim Testi ile incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gölçek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Günalp, S. (2007). *Okul öncesi dönemde ebeveynlik tutumları ve çocuk gelişimi ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa. https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstreams/94363daa-c458-4463-a2c9-1d29c894c474/download

Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Günaydin, G., Selçuk, E., & Sozeri-Varma, G. (2019). The effects of perceived parental emotional warmth and rejection on adult adjustment: A meta-analysis.*Personality and Individual Differences, 146,* 23–31. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.044

Hafızoğlu, M. (2025). Aile ilişkilerinin ve ebeveynin olumsuz çocukluk çağı yaşantıları ile psikolojik sağlamlığının çocukların dikkat ve kaygı düzeyi ile ilişkisi.*Journal of Child &SocialScience, 5*(1), 57–81. https://doi.org/10.59534/jcss.1468905

Hesari, N., K. ve Hejazi, E. (2011). The mediating role of self esteem in the relationship between the authoritative parenting style and aggression. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 1724-1730.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

Hyesoo, K., & Gim Chungh, R. H. (2003). Relationship of recalled parenting style to self-perception in Korean American college students. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(4), 481–492.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kara, E. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocuklarda mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üni-*

versitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 208–225.

Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9*(9), 193–204.

Krause, P. H., & Dailey, T. M. (2009). *Handbook of parenting: Styles, stresses, and strategies*. Nova Science Publishers.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kunal, O. (2014). *Benlik saygısı, yaşam için bir pasaport*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Küçüker, B. (2018). *7.–8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ana baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000).The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 45–59. https://doi.org/10.1023/A:1005169004882

Liu, Z., Wang, L., & Wu, J. (2024). Parental rejection and internalizing, externalizing problems among left-behind children in China. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1385250. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1385250

Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development, 73*(5), 1593–1610. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101).New York: Wiley.

McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(8), 986–1003. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.03.001

Newman, J., Gozu, H., Guan, S., Lee, J. E., Li, X., & Sasaki, Y. (2015). Relationship between maternal parenting style and high school achievement and self-esteem in China, Turkey, and the USA.*Journal of Comparative Family Studies, 46*(2), 265–288.

Önder, A. (2004) *Ailede İletişim; Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım*, (2. Baskı), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Örgün, S. K. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). Mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 1–19.

Palut, B. (2010).Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24), 11–24.

Pektaş Selami, F. (2016). *Ergenlerde anne baba tutumlarının kaygı ve depresyona etkisi: Sağlık meslek lisesi ve özel lise öğrencileri üzerinde bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*(3), 819–830. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance–rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos, 33*(3), 299–334. https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299

Santrock, J. W. (2011). *Life-span development.* (13th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Sezer, Ö., & Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 18(3), 743–758.

Shaffer, D. R. (1994). *Social & personality development*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Sipahioğlu, Ş. (2002). *Ana baba tutumları ile gençlerdeki duygusal ve davranışsal bozukluklar arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smetana, J. G. (1994). Parenting styles and beliefs about parental authority. *New Directions for Child Development, (66)*, 21–36. https://doi.org/10.1002/cd.23219946604

Spera, C. (2005). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 26*(4), 456–490. https://doi.org/10.1177/0272431606291940

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement.Educational *Psychology Review, 17*(2), 125–146. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control.*Developmental Review, 30*(1), 74–99. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*(6), 723–729. https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.723

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*(3), 754–770. https://doi.org/10.2307/1131416

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 17–29. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_3

Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikologlar Yazıları, 13*(25), 42–59.

Şanlı, N. (2005). Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için. *Çoluk Çocuk Dergisi, 9*(52), 20–21.

Tezel Şahin, F., & Cevher Kalburan, F. N. (2007, September). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *In Proceedings of the 38th International Congress of Asian and North African Studies* (ICANAS) (pp. 775–790). Ankara.

Terzi (Işık), Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncer, O. (1980). *Çocuk, aile ve çevresi. In Çocuk ve eğitim.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tuzcuoğlu, N. (2003). *Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, Bir Aile Olmak* (1. baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.

Tuzcuoğlu, N. (2004) *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türker, A. (2021). *Ergenlerde çocukluk çağı travma yaşantıları ve bağlanma stillerinin aldıkları depresyon tanısı şiddetiyle ve aile tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Urone, C. (2024). Dealing with overparenting: Developmental outcomes in children and young adults.*Springer Psychology Review.* https://doi.org/10.1007/s43076-024-00407-x

Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 781–811.

Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher–child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003

Yamanoğlu, M. (2009). *Anne baba tutumlarının çocukların benlik algısı ve kişilik gelişimine etkisi***.** İstanbul: Eğitim Yayınevi.

Yavuzer, H. (1990). *Ana-baba ve çocuk***.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı***.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi* (24. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2011). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk* (28. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, N. ve Yıldırım, K. (1997). *Eğitim Sosyolojisi.*Edirne: TÜEF Masaüstü Yayıncılık.

Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi, 6*(3–4), 131–150.

Yılmaz, E. (2018). Demokratik aile yapısının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojisi Dergisi, 10*(2), 67–82.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1982). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar.*İstanbul: Özgür Yayınları.

Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KISIM II

GELİŞİMSEL, NÖROBİYOLOJİK YAKLAŞIMLAR ve DAVRANIŞSAL SORUNLAR

BÖLÜM 4

Erken Çocuklukta Travma: Beyin Gelişimi ve Ruh Sağlığı Üzerine Etkiler

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ[1]

Özet

Bu bölüm, erken çocukluk döneminde karşılaşılan travmatik yaşantıların gelişen beyin yapıları ile psikososyal işleyiş üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla incelemektedir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında, duygusal güvenin, bağlanma ilişkilerinin ve bilişsel süreçlerin temelleri atılırken prefrontal korteks, amigdala ve hipokampus gibi kritik beyin bölgeleri hızla olgunlaşmaktadır. Bu hızlı nörogelişim evresi, çevresel etkileri son derece belirgin hâle getirir; ihmal, şiddet, kayıp ya da duygusal yoksunluk gibi olumsuz deneyimler, stres yanıtını yöneten hipotalamus-hipofiz-adrenal sisteminin dengesini bozarak stres hormonlarının uzun süre yüksek kalmasına yol açabilir ve genetik yapı üzerinde değişiklikler meydana getirebilir. Bölümde travmanın ani, süreğen ve gelişimsel biçimleri ile cinsel istismar, fiziksel istismar ve duygusal ihmal gibi özgül türlerinin çocukta yarattığı farklı nörobiyolojik ve psikolojik etkiler açıklanmaktadır. Bu tür yaşantılar; duygu düzenleme sorunları, dikkat ve öğrenme güçlükleri, bağlanma ilişkilerinde kırılmalar, sosyal etkileşimlerde gerileme ve ruhsal bozukluklara yatkınlığın artması gibi sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminin yüksek plastisite kapasitesi sayesinde, güvenli ve duyarlı bakım, ilişki ortamları, okul ve akran desteği, oyun ve sanat temelli müdahaleler ile ebeveynlere yönelik güçlendirici programların iyileşmeyi mümkün kıldığı vurgulanmaktadır. Bölüm genel olarak, travmanın yalnızca bireysel bir sorun değil; eğitimden sağlık politikalarına kadar birçok sistemi ilgilendiren bir toplumsal ruh sağlığı meselesi olduğunu ortaya koymakta ve çocukların yalnızca travmadan korunmasını değil, gelişimlerini güven içinde sürdürebilecekleri destekleyici bağlamların oluşturulmasını temel hedef olarak önermektedir.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/ Göksun Meslek Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, betulcebi@ksu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1293-9085,

Giriş

Erken çocukluk dönemi, insan gelişiminin hem nörobiyolojik hem de psikososyal açıdan en hızlı ilerleyen aşamasıdır. Bu yıllarda çocuk, bakım verenleriyle kurduğu ilişkiler ve çevreden aldığı çeşitli deneyimler aracılığıyla temel güven duygusunu, duygusal düzenleme kapasitesini ve dünyaya dair ilk zihinsel şemalarını oluşturmaya başlar. Bu süreçte sunulan bakımın niteliği-sevgi, öngörülebilirlik ve duyarlılık içermesi- ruhsal sağlığın bütünsel gelişimi için belirleyicidir. Çevresel dengenin bozulduğu veya çocuğun kendisini güvende hissetmediği durumlarda ise gelişimsel sistemler, uyumu sürdürmek için savunma odaklı bir işleyişe geçebilir.

Erken çocukluk aynı zamanda beynin en esnek olduğu dönemlerden biridir. Prefrontal korteks, amigdala ve hipokampus gibi duygu düzenleme, yürütücü işlevler ve bellek süreçleriyle ilişkili bölgeler bu dönemde yoğun bir biçimde olgunlaşmaktadır (Smith & Pollak, 2020; Alpuğan, 2024; Miguel vd., 2019; Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Vannucci vd., 2023). Bu nedenle çevresel girdiler, özellikle de olumsuz yaşantılar, nörogelişim üzerinde beklenenden daha güçlü ve kalıcı etkiler bırakabilir. Uzun süreli stres ya da bakım veren yetersizliği gibi durumlar, hipotalamik-hipofiz-adrenal (HPA) ekseni başta olmak üzere stres düzenleme sistemlerinde kalıcı düzensizliklere yol açarak kortizol düzeylerinin kronik biçimde yükselmesine neden olabilmektedir. Bu biyolojik süreçler, nörolojik bağlantıların kurulmasını ve pekişmesini olumsuz yönde etkileyerek ilerleyen yaşlarda ruhsal bozukluklara yatkınlığı artırabilir (Smith & Pollak, 2020; Herzberg & Gunnar, 2020; Nakama vd., 2023).

Erken dönem stresinin yalnızca fizyolojik sistemleri etkilemediği; aynı zamanda epigenetik düzeyde genetik yapıyı değiştirebildiği de ortaya konmuştur. DNA dizilimi sabit kalsa da genlerin hangi koşullarda etkinleştiğini belirleyen düzenleyici mekanizmaların çevresel yoksunluk veya tehdit karşısında değişime uğradığı gösterilmektedir (Miguel vd., 2019; Nelson & Gabard-Durnam, 2020). Böylece travmatik deneyimler, biyolojik belleğe işlenerek stres yanıt sistemlerinde uzun vadeli bir hassasiyet oluşturabilmektedir.

Olumsuz erken yaşantıları da ruh sağlığı alanına aynı çlcüde yansımaktadır. Olumsuz deneyimler; bilişsel işlevlerde bozulma, duygu düzenleme güçlükleri, davranışsal sorunlar ve depresyon ile anksiyete gibi psikiyatrik belirtilerde artışla ilişkilidir (Wade vd., 2022; Kraaijenvanger vd., 2020; Vannucci vd., 2023). Travmanın türü, yoğunluğu ve yaşandığı gelişimsel dönem, etkilerin hangi boyutlarda ve ne ölçüde görüleceğini belirleyen kritik faktörlerdir. Örneğin, kişilerarası şiddet veya duygusal ihmalin beyin yapıları üzerindeki izleri, ekonomik yoksunluğun yarattığı etkilerden farklılaşabilmektedir (Tooley vd., 2021; Nelson & Gabard-Durnam, 2020).

Bununla birlikte, erken çocuklukta yaşanan travmatik süreçlerin tüm etkileri tek yönlü değildir. Destekleyici, şefkat temelli ve olumlu bakım ortamları, çocuğun duygusal kapasitesini güçlendirerek ruhsal dayanıklılığın temelini oluşturur. Güvenli bağlanma ilişkilerinin varlığı, stresle baş etme becerilerinin gelişmesine ve nöropsikolojik iyileşmenin desteklenmesine katkı sağlar (Alpuğan, 2024; Nolvi vd., 2023; Sciaraffa vd., 2018). Ayrıca erken müdahale programlarının, oyun ve etkileşim temelli iyileştirici yaklaşımların ve ebeveyn destek modellerinin travmanın hem nörolojik hem psikolojik etkilerini hafifletebildiği gösterilmiştir (McLaughlin vd., 2011).

Bu bulgular incelendiğinde erken çocukluk dönemi, travmanın en hassas biçimde iz bıraktığı ancak aynı zamanda iyileşme ve yeniden yapılanma kapasitesinin en güçlü olduğu gelişim evresidir. Travmayı anlamak, biyolojik ve psikolojik etkilerini erken dönemde tanımlamak ve koruyucu–destekleyici çevreler oluşturmak, hem bireysel gelişim hem de toplumsal ruh sağlığı açısından kritik öneme sahiptir.

Travma Kavramı ve Çeşitleri

Travma, literatürde bireyin fiziksel ya da duygusal bütünlüğünü tehdit eden, kişinin mevcut baş etme kapasitesini aşan ve sinir sistemi üzerinde uzun vadeli düzenleyici etkiler bırakabilen yaşantılar olarak tanımlanmaktadır (Leahy & Lino, 2022). Erken çocukluk döneminde maruz kalınan travmatik olayların etkisi, yalnızca olayın kendisiyle sınırlı olmayıp çocuğun yaşantıyı nasıl anlamlandırdığı, bilişsel ve duygusal kapasitesinin hangi düzeyde zorlandığı ve çevresel destek kaynaklarının niteliği gibi birçok değişkenle etkileşim hâlindedir. Bu nedenle travma, çocuk açısından zaman içinde kapanan bir durum olmaktan ziyade sinir sistemine yerleşen, tetikleyici uyaranlarla yeniden etkinleşebilen bir tehdit belleği biçimine dönüşebilir (McLaughlin vd., 2020; Smith & Pollak, 2020; Murphy vd., 2022).

Erken yaşantıda ortaya çıkan travmatik deneyimler, özellikle amigdala, hipokampus ve prefrontal korteks gibi temel nöral sistemlerin gelişim süreçlerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bölgelerde gözlenen hacimsel küçülmeler, bağlantı bütünlüğünde bozulmalar ya da işlevsel örüntülerdeki düzensizlikler, travmanın biyolojik sonuçlarına işaret eder. Buna paralel olarak HPA ekseninde kalıcı bir stres yanıtı aktivasyonu oluşabilir ve kortizol seviyelerinin kronik olarak yüksek ilerlemesi, çocuğun tehdit algısında belirgin bir duyarlılık artışına zemin hazırlar (Teicher vd., 2016). Travmaya eşlik eden psikolojik yansımalar ise çocuğun olayla kurduğu anlamlandırma biçimiyle doğrudan ilişkilidir ve bu süreç; duygudurum düzensizlikleri, dikkat ve hafıza sorunları, sosyal ilişkilerde güvensizlik gibi çeşitli psikopatolojik belirtilerle görünür hâle gelebilir (Dye, 2018; Kuzminskaite vd., 2021; Song, 2024).

Kaynaklar

Al-Hroub, A., & Al-Hroub, R. (2024). Empowering the vulnerable: The impact of SEL on traumatized children's academic and social outcomes in crises. Current Psychiatry Reports, 26(12), 777-781. https://doi.org/10.1007/s11920-024-01555-8

Alpuğan, Z. (2024). The impact of early childhood adversity on neurodevelopment: A comprehensive review. The Journal of Neurobehavioral Sciences, 11(2), 45-59. https://doi.org/10.32739/uha.jnbs.11.1539116

Barnes, J., & Theule, J. (2023). Examining associations between maternal trauma, child attachment security, and child behaviours in refugee families. Refuge, 39(1), 1-17. https://doi.org/10.25071/1920-7336.41085

Bick, J., & Nelson, C. A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. Neuropsychopharmacology, 41(1), 177-196. https://doi.org/10.1038/npp.2015.252

Bryant, R. A., Creamer, M., O'Donnell, M., Forbes, D., Felmingham, K. L., Silove, D., & Nickerson, A. (2017). Separation from parents during childhood trauma predicts adult attachment security and post-traumatic stress disorder. Psychological Medicine, 47(11), 2028-2035. https://doi.org/10.1017/S0033291717000472

Buchanan, M., Walker, G., Boden, J. M., Mansoor, Z., & Newton-Howes, G. (2023). Protective factors for psychosocial outcomes following cumulative childhood adversity: Systematic review. BJPsych Open, 9(6), e197. https://doi.org/10.1192/bjo.2023.561

Buenrostro-Jáuregui, M. H., Muñóz-Sánchez, S., Rojas-Hernández, J., Alonso-Orozco, A. I., Vega-Flores, G., Tapia-de-Jesús, A., & Leal-Galicia, P. (2025). A comprehensive overview of stress, resilience, and neuroplasticity mechanisms. International Journal of Molecular Sciences, 26(7), 3028. https://doi.org/10.3390/ijms26073028

Chen, Y., & Baram, T. Z. (2016). Toward understanding how early-life stress reprograms cognitive and emotional brain networks. Neuropsychopharmacology, 41(1), 197-206. https://doi.org/10.1038/npp.2015.181

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. World Psychiatry, 9(3), 145-154. https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x

Cross, D., Fani, N., Powers, A., & Bradley, B. (2017). Neurobiological development in the context of childhood trauma. Clinical Psychology: Science and Practice, 24(2), 111-124. https://doi.org/10.1111/cpsp.12198

Crouch, E., Radcliff, E., Strompolis, M., & Srivastav, A. (2019). Safe, stable, and nurtured: Protective factors against poor physical and mental health outcomes following exposure to adverse childhood experiences (ACEs). Journal of Child & Adolescent Trauma, 12(2), 165-173. https://doi.org/10.1007/s40653-018-0217-9

Cruz, D., Lichten, M., Berg, K., & George, P. (2022). Developmental trauma: Conceptual framework, associated risks and comorbidities, and evaluation and treatment. Frontiers in Psychiatry, 13, 800687. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.800687

Cushing, T., Robertson, S., Mannes, J., Marshall, N., Carey, M. J., Duschinsky, R., & Meiser-Stedman, R. (2024). The relationship between attachment and posttraumatic stress in children and adolescents: A meta-analytic review. Development and Psychopathology, 36(3), 1055-1069. https://doi.org/10.1017/S0954579423000299

Danese, A., & Lewis, S. J. (2017). Psychoneuroimmunology of early-life stress: The hidden wounds of childhood trauma? Neuropsychopharmacology, 42(1), 99-114. https://doi.org/10.1038/npp.2016.198

De Bellis, M. D., & Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23(2), 185-222. https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002

Dill, L. K., Teymornejad, S., Sharma, R., Bozkurt, S., Christensen, J., Chu, E., … & Semple, B. D. (2023). Modulating chronic outcomes after pediatric traumatic brain injury: Distinct effects of social and environmental enrichment. Experimental Neurology, 364, 114407. https://doi.org/10.1016/j.expneurol.2023.114407

Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28(3), 381-392. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328

Erozkan, A. (2016). The link between types of attachment and childhood trauma. Universal Journal of Educational Research, 4(5), 1071-1079. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040517

Garner, A., & Yogman, M. (2021). Preventing childhood toxic stress: Partnering with families and communities to promote relational health. Pediatrics, 148(2), e2021052582. https://doi.org/10.1542/peds.2021-052582

Giannakopoulos, G., & Prassou, A. (2025). Mediating and moderating mechanisms in the relationship between social media use and adolescent aggression: A scoping review of quantitative evidence. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15(6), 98. https://doi.org/10.3390/ejihpe15060098

Hanson, J. L., Williams, A. V., Bangasser, D. A., & Peña, C. J. (2021). Impact of early life stress on reward circuit function and regulation. Frontiers in Psychiatry, 12, 744690. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.744690

Herzberg, M. P., & Gunnar, M. R. (2020). Early life stress and brain function: Activity and connectivity associated with processing emotion and reward. NeuroImage, 209, 116493. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116493

Howell, K. H., Miller-Graff, L. E., Martinez-Torteya, C., Napier, T. R., & Carney, J. R. (2021). Charting a course towards resilience following adverse childhood experiences: Addressing intergenerational trauma via strengths-based intervention. Children, 8(10), 844. https://doi.org/10.3390/children8100844

Huffhines, L., Parade, S. H., Martin, S. E., Gottipaty, A., Kavanaugh, B., Spirito, A., & Boekamp, J. R. (2025). Early childhood trauma exposure and neurocognitive and emotional processes: Associations in young children in a partial hospital program. Development and Psychopathology, 37(2), 1108-1124. https://doi.org/10.1017/S0954579424000956

Hutchison, M., Russell, B. S., & Wink, M. N. (2020). Social-emotional competence trajectories from a school-based child trauma symptom intervention in a disadvantaged community. Psychology in the Schools, 57(8), 1257-1272. https://doi.org/10.1002/pits.22388

Karal, E., & Atak, H. (2024). Tek eşli ve çok eşli ailelerde yaşayan ergenlerde öz-yeterlik, öznel iyi oluş ve çocukluk çağı ruhsal travmaları. SOCIAL Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal), 8(63), 1763-1776. https://doi.org/10.29228/smryj.64607

Kashyap, K., Panda, S., & Bhuyan, B. (2024). Surviving the storm: Exploring lives through personal stories of childhood trauma. Indian Journal of Psychological Medicine, 46(6), 535-543. https://doi.org/10.1177/02537176241228032

Kraaijenvanger, E. J., Pollok, T. M., Monninger, M., Kaiser, A., Brandeis, D., Banaschewski, T., & Holz, N. E. (2020). Impact of early life adversities on human brain functioning: A coordinate-based meta-analysis. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 113, 62-76. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.008

Kuzminskaite, E., Penninx, B. W., Van Harmelen, A. L., Elzinga, B. M., Hovens, J. G., & Vinkers, C. H. (2021). Childhood trauma in adult depressive and anxiety disorders: An integrated review on psychological and biological mechanisms in the NESDA cohort. Journal of Affective Disorders, 283, 179-191. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.054

Leahy, E., & Iglesias Lino, L. (2022). Trauma matters. Journal of the American Geriatrics Society, 70(9). https://doi.org/10.1111/jgs.17966

Lindstrom Johnson, S., Elam, K., Rogers, A. A., & Hilley, C. (2018). A meta-analysis of parenting practices and child psychosocial outcomes in trauma-informed parenting interventions after violence exposure. Prevention Science, 19(7), 927-938. https://doi.org/10.1007/s11121-018-0943-0

Luby, J. L., Baram, T. Z., Rogers, C. E., & Barch, D. M. (2020). Neurodevelopmental optimization after early-life adversity: Cross-species studies to elucidate sensitive periods and brain mechanisms to inform early intervention. Trends in Neurosciences, 43(10), 744-751. https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.08.001

Malave, L., van Dijk, M. T., & Anacker, C. (2022). Early life adversity shapes neural circuit function during sensitive postnatal developmental periods. Translational Psychiatry, 12(1), 306. https://doi.org/10.1038/s41398-022-02092-9

Marusak, H. A., Martin, K. R., Etkin, A., & Thomason, M. E. (2015). Childhood trauma exposure disrupts the automatic regulation of emotional processing. Neuropsychopharmacology, 40(5), 1250-1258. https://doi.org/10.1038/npp.2014.311

Martin, C. P., Russo, J., Goldenthal, H., Holley, C., Gouze, K. R., & Williford, A. (2021). Supporting young children exposed to potentially traumatic events: Implications for early care and education policy. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 8(2), 119-126. https://doi.org/10.1177/23727322211033880

McCloskey, L. A., & Walker, M. (2000). Posttraumatic stress in children exposed to family violence and single-event trauma. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39(1), 108-115. https://doi.org/10.1097/00004583-200001000-00023

McLaughlin, K. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2011). Adverse rearing environments and neural development in children: The development of frontal electroencephalogram asymmetry. Biological Psychiatry, 70(11), 1008-1015. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.08.006

McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., & Nelson, C. A. (2017). Neglect as a violation of species-expectant experience: Neurodevelopmental consequences. Biological Psychiatry, 82(7), 462-471. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.02.1096

McLaughlin, K. A., Colich, N. L., Rodman, A. M., & Weissman, D. G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. BMC Medicine, 18(1), 96. https://doi.org/10.1186/s12916-020-01561-6

Memarzia, J., Lofthouse, K., Dalgleish, T., Boyle, A., McKinnon, A., Dixon, C., … Meiser-Stedman, R. (2024). Predictive models of post-traumatic stress disorder, complex post-traumatic stress disorder, depression, and anxiety in children and adolescents following a single-event trauma. Psychological Medicine, 54(12), 3407-3416. https://doi.org/10.1017/S0033291724001648

Miguel, P. M., Pereira, L. O., Silveira, P. P., & Meaney, M. J. (2019). Early environmental influences on the development of children's brain structure and function. Developmental Medicine & Child Neurology, 61(10), 1127-1133. https://doi.org/10.1111/dmcn.14182

Mooren, T., van Ee, E., Hein, I., & Bala, J. (2023). Combatting intergenerational effects of psychotrauma with multifamily therapy. Frontiers in Psychiatry, 13, 867305. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.867305

Motsan, S., Yirmiya, K., & Feldman, R. (2022). Chronic early trauma impairs emotion recognition and executive functions in youth; Specifying biobehavioral precursors of risk and resilience. Development and Psychopathology, 34(4), 1339-1352. https://doi.org/10.1017/S0954579421000067

Murphy, F., Nasa, A., Cullinane, D., Raajakesary, K., Gazzaz, A., Sooknarine, V., … Roddy, D. W. (2022). Childhood trauma, the HPA axis and psychiatric illnesses: A targeted literature synthesis. Frontiers in Psychiatry, 13, 748372. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.748372

Nakama, N., Usui, N., Doi, M., & Shimada, S. (2023). Early life stress impairs brain and mental development during childhood increasing the risk of developing psychiatric disorders. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 126, 110783. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2023.110783

Nelson, C. A., & Gabard-Durnam, L. J. (2020). Early adversity and critical periods: Neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. Trends in Neurosciences, 43(3), 133-143. https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002

Neniskyte, U., & Gross, C. T. (2017). Errant gardeners: Glial-cell-dependent synaptic pruning and neurodevelopmental disorders. Nature Reviews Neuroscience, 18(11), 658-670. https://doi.org/10.1038/nrn.2017.110

Nolvi, S., Merz, E. C., Kataja, E. L., & Parsons, C. E. (2023). Prenatal stress and the developing brain: Postnatal environments promoting resilience. Biological Psychiatry, 93(10), 942-952. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.11.023

Okoli, A. O., Akomolafe, O. O., Merotiwon, D. O., & Afrihyia, E. (2025). A trauma-informed care framework for early childhood behavioral interventions in underserved communities. International Journal of Scientific Research in Science and Technology, 12(3), 1037-1050. https://doi.org/10.32628/IJSRST25123213

Onaka, T., & Takayanagi, Y. (2021). The oxytocin system and early-life experience-dependent plastic changes. Journal of Neuroendocrinology, 33(11), e13049. https://doi.org/10.1111/jne.13049

Öner, K. (2024). The role and importance of neuroplasticity in developing psychological resilience. Journal of

Education and Research in Nursing, 21, 250-253. https://doi.org/10.14744/jern.2024.96606

Özdemir, M. (2016). Ergenlik döneminde bağlanma, özerklik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer, N. G., & Vural, F. (2018). Çocukluk yaş dönemi özelliklerinin yanık üzerine etkisi ve yanıklı çocuklara yönelik bakım önerileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 11(3), 257-260.

Parvez, R. (2025). The role of play therapy in supporting emotional health of children in Muzaffarabad. Social Science Review Archives, 3(1), 1560-1570. https://doi.org/10.70670/sra.v3i1.457

Paquola, C., Bennett, M. R., & Lagopoulos, J. (2016). Understanding heterogeneity in grey matter research of adults with childhood maltreatment: A meta-analysis and review. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 69, 299-312. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.011

Scatliffe, N., Casavant, S., Vittner, D., & Cong, X. (2019). Oxytocin and early parent–infant interactions: A systematic review. International Journal of Nursing Sciences, 6(4), 445-453. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.09.009

Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. Early Childhood Education Journal, 46(3), 343-353. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3

Sethi, S., Quershi, N. A., & Di Lorenzo, G. (2025). Developmental trajectories of early life trauma. Frontiers in Psychiatry, 15, 1548431. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1548431

Schaefer, L. M., Howell, K. H., Schwartz, L. E., Bottomley, J. S., & Crossnine, C. B. (2018). A concurrent examination of protective factors associated with resilience and posttraumatic growth following childhood victimization. Child Abuse & Neglect, 85, 17-27. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.08.019

Smith, K. E., & Pollak, S. D. (2020). Early life stress and development: Potential mechanisms for adverse outcomes. Journal of Neurodevelopmental Disorders, 12(1), 34. https://doi.org/10.1186/s11689-020-09337-y

Smith, P., Sharmin, S., Ambry, D., Cox, A., Hambrick, E., Frederico, M., & Mosse, H. (2025). Adversity, trauma symptoms and the effectiveness of an Australian individualised developmental trauma intervention program. Journal of Child & Adolescent Trauma, 1-15. https://doi.org/10.1007/s40653-024-00674-x

Song, H. (2024). Neuropsychological perspectives on the impact of early childhood trauma on cognitive development. Journal of Social Science Humanities and Literature, 7(6), 46-50. https://doi.org/10.53469/jsshl.2024.07(06).09

Sölva, K., Haselgruber, A., & Lueger-Schuster, B. (2023). Resilience in the face of adversity: Classes of positive adaptation in trauma-exposed children and adolescents in residential care. BMC Psychology, 11(1), 30. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01049-x

Sun, Y., Blewitt, C., Minson, V., Bajayo, R., Cameron, L., & Skouteris, H. (2024). Trauma-informed interventions in early childhood education and care settings: A scoping review. Trauma, Violence, & Abuse, 25(1), 648-662. https://doi.org/10.1177/15248380231162967

Teicher, M. H., Samson, J. A., Anderson, C. M., & Ohashi, K. (2016). The effects of childhood maltreatment on brain

structure, function and connectivity. Nature Reviews Neuroscience, 17(10), 652-666. https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111

Tooley, U. A., Bassett, D. S., & Mackey, A. P. (2021). Environmental influences on the pace of brain development. Nature Reviews Neuroscience, 22(6), 372-384. https://doi.org/10.1038/s41583-021-00457-5

Vannucci, A., Fields, A., Hansen, E., Katz, A., Kerwin, J., Tachida, A., … Tottenham, N. (2023). Interpersonal early adversity demonstrates dissimilarity from early socioeconomic disadvantage in the course of human brain development: A meta-analysis. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 150, 105210. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105210

VanTieghem, M. R., & Tottenham, N. (2017). Neurobiological programming of early life stress: Functional development of amygdala–prefrontal circuitry and vulnerability for stress-related psychopathology. In Behavioral Neurobiology of PTSD (pp. 117-136). Springer. https://doi.org/10.1007/7854_2016_42

Wade, M., Wright, L., & Finegold, K. E. (2022). The effects of early life adversity on children's mental health and cognitive functioning. Translational Psychiatry, 12(1), 244. https://doi.org/10.1038/s41398-022-02001-0

Warmingham, J. M., Russotti, J., Handley, E. D., Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2023). Childhood attachment security mediates the effect of childhood maltreatment chronicity on emotion regulation patterns in emerging adulthood. Attachment & Human Development, 25(3-4), 437–459. https://doi.org/10.1080/14616734.2023.2234891

White, L. O., Schulz, C. C., Schoett, M. J., Kungl, M. T., Keil, J., Borelli, J. L., & Vrtička, P. (2020). Conceptual analysis: A social neuroscience approach to interpersonal interaction in the context of disruption and disorganization of attachment (NAMDA). Frontiers in Psychiatry, 11, 517372. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.517372

Winstone, L., Mars, B., Haworth, C. M., & Kidger, J. (2023). Types of social media use and digital stress in early adolescence. The Journal of Early Adolescence, 43(3), 294-319. https://doi.org/10.1177/02724316221105560

BÖLÜM 5

Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları

Dr. Öğr. Üyesi Malik ATIŞ[1]

ÖZET

Okul öncesi yaşlardaki çocuklarda çeşitli nedenlere bağlı olarak bazı sorunlu davranışlar ve uyum zorlukları görülebilmektedir. Çocuklarda meydana gelen problemli davranışların bazıları gelişim sürecinin doğal bir parçası olarak ortaya çıkabilmektedir. Ancak normalin dışındaki bazı davranışlar gelişim süreci sonrasında da sıklıkla görülüyorsa, problem olarak değerlendirilmektedir. Çocukların sergilediği davranışlar içinde bulundukları yaş ve gelişime uygun davranışlar değilse, çocukların günlük aktivitelerini etkiliyorsa, davranışlar belirgin olup sıklıkla tekrarlanıyorsa ve kendilerine veya çevrelerine zarar verici tarzda bazı belirtiler gösteriyorsa problemli ve uyumsuz davranışlar olarak kabul edilmektedir. Çocuklarda görülen problemli ve uyumsuz davranışlar genellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirememeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Gelişim süreçlerinin sağlıklı olarak kabul edilen ve arzulanan bir şekilde geçirilmesi için çocukların içine doğdukları aile ve içinde yaşadıkları çevre en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Çünkü çocukların olumlu veya olumsuz davranışlar geliştirmeleri çoğunlukla onların ailelerine ve ailelerinin içinde bulunduğu sosyal çevreye ilişkin faktörlere bağlıdır. Ailenin gelir seviyesi, aile içinde yaşanan problemlerin boyutu, ailenin etkisinde kaldığı kültürel özellikler, ebeveynlerin eğitim düzeyi, eşlerin kendi aralarındaki sorunlar, ebeveynlerin tutumları ve çocuklarıyla kurdukları farklı iletişim biçimleri çocuklardaki problem davranışların boyutunu belirleyebilmektedir. Bunların dışında, cinsiyete göre farklı tutumların olması, anne babanın yaşları, meslekleri, boşanma, anne ya da baba yoksunluğu, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası gibi etkenler de problem davranışların boyutu konusunda etkili olmaktadır.

[1] Adıyaman Üniversitesi, Besni Ali Erdemoğlu MYO, matis@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0371-6122

GİRİŞ

Yaşamın doğal akışı içerisinde bireyler doğar doğmaz kendilerini hem fiziksel hem de sosyal bir çevrenin içinde bulurlar ve kendilerinden o çevreye uyumlu davranışlar göstermeleri beklenir. Bireylerin çocukluklarının ilk yıllarında gösterdikleri sosyal gelişim, onların daha sonra sergileyecekleri sosyal davranışlarının temelini oluşturarak içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevreye uyumlu davranışlar içinde olmalarını sağlar (Ülgen ve Fidan, 1997, Çağdaş, 2000). Özellikle de 0-6 yaş arasındaki çocuklar anne babalarının etkisi altındadır ve ilk sosyal deneyimlerini içine doğdukları ailedeki bireylerle kurdukları etkileşim sayesinde kazanırlar. Bu dönemde çocuklara karşı sergilenen davranış ve onlara karşı takınılan tavır, çocukların sosyal uyumu konusunda önemli bir yere sahiptir. Çocuklar içinde yaşadıkları sosyal ve fiziksel çevre içerisinde bir yandan sosyal bir birey olmayı öğrenirken, diğer yandan da en küçük davranışlardan en önemli davranışlara kadar örnek alacağı bir modele gereksinim duyar (Gizir, 2002). Çocukluk, hızlı fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal değişimlerin deneyimlendiği bir süreç olduğu için, çocukların örnek aldıkları modellerdeki değişimler ve farklı davranışlar çocukların da çeşitli davranışlar edinmesi konusunda önemli etkenlerdir (Bernstein vd., 1994). İnsanlardaki sosyal gelişim, doğumla birlikte başlayan ve ömür boyu devam eden, bireyin diğer bireylerle kurduğu ilişkilerinin ve onlara karşı duyduğu ilgi ve duygularının tamamı olarak da ifade edilebilir (Binbaşıoğlu, 1992). Bununla birlikte, bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi konusunda en fazla kritik öneme sahip olan dönemin okul öncesi dönem olduğu kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalar bu dönemde bireylerin yaşadığı davranışsal zorlukların, onların ilerideki yaşam süreçlerinde de akademik ve sosyal uyum sorunları yaşamalarına yol açabileceğini göstermektedir (Ayan, 2024). Bireylerin duygusal gelişimlerinin ilk basamaklarının, anne baba davranışlarının etkisiyle aile ortamı içerisinde baskın olan duygusal iklim ile oluşturulduğu bilinmektedir. Evde oluşturulmuş olan olumlu bir duygusal ortam, çocukların pozitif yönlü bir duygusal gelişme ve olgunlaşmasına doğrudan katkı yapmaktadır. Çocukların duygusal dayanıklılığını ve gelişimsel dönüm noktalarını içeren bütünsel refahın, onların gelişimi konusunda çok büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Tagay, 2020). Çocukların aileleriyle birlikteyken ev ortamında kazandıkları erken çocukluk deneyimleri onların daha sonraki gelişim aşamalarının zeminini oluşturmaktadır. Bu gelişim aşamaları boyunca çocukların karşılaştığı çeşitli zorluklar onlarda çok çeşitli duygusal tepkiler, davranışsal intibaklar ve alışkanlıkların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Tagay, 2020).

Çocuklarda hayal ürünü olaylar anlatma, izin almadan başkalarının eşyalarını alma, inatçılık, hareketlilik ve benzeri bazı problemli davranışlar gelişim dö-

neminin bir özelliği olarak meydana gelebilmektedir. Bu davranışlarda bulunan çocuk bu tür davranışlarının doğru olmadığına ilişkin bir bilgiye sahip değildir. Böyle durumlarda anne ve babalar, durumun bilincinde olarak, çocukları suçlamak, cezalandırmak ve aşırı tepki göstermek yerine çocuklara yaptıklarının ve davranışlarının yanlış olduğunu ve doğru davranışın ne olduğunu anlatmak için bir eğitim süreci başlatmalıdır. Eğer ailedeki bireyler aşırı tepki gösterirlerse, durumun daha da kötüye gitmesine zemin hazırlayabilirler. Çocukların yaptığı ilk yanlış davranışı görmezden gelirlerse, bu sefer de çocukların bu tür yanlış davranışları içselleştirerek sanki normal bir davranış kalıbıymış gibi değerlendirmelerine neden olabilirler (Özbey, 2010).

Okul öncesi çağı, genellikle çocukların 3-6 yaş arasındaki dönemini ifade etmek için kullanılır. Okul öncesi dönem bireylerin yaşamının önemli bir evresidir çünkü bu dönemde kazanılan temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar bireylerin sosyal yaşamlarını etkilemenin yanı sıra onların daha sonraki eğitim öğretim yaşamını da biçimlendirmektedir. Okul öncesi çağdaki çocuklarda çeşitli nedenlerden kaynaklanan bazı sorunlu davranışlar görülebilir. Çocukların sergilediği davranışın problem davranış olarak nitelendirilebilmesi için; davranışın sık ve belirgin olması, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olmaması, günlük eylemlerini etkilemesi, kendisine veya çevresine zarar verici olması gibi belirtiler gerekmektedir. Yani, sergilenen davranışın bulunulan yaşa uygunsuzluğu, yoğunluk düzeyi, devamlılığı ve cinsiyete göre normal olmayan eğilimler içermesi gibi bazı önemli noktaların dikkate alınması gerekmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Ayrıca çocuğun söz konusu davranışa başlama zamanı, davranışın nelerden etkilendiği ve çocuğun davranışı sergilediği ortamlar da dikkate alınmalıdır.

Problem davranışlara sahip olan çocuklarda, güvensizlik, korkaklık, huzursuzluk, dikkatsizlik, anti sosyallik, duygusal bakımdan tutarsızlık, akademik başarısızlık gibi özellikler ortaya çıkabilmektedir. Çocukların sergilediği problem davranışlara müdahale edilmesi gereğinin ortaya çıkması durumunda, en önemli görev ve sorumluluk eğitimcilere ve anne babalara düşmektedir (Kanlıkılıçer, 2005:5). Çünkü söz konusu problem davranışlar uygun eğitimsel yöntemlerle önlenemediği durumlarda, çocuğun kişiliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelerek onun gelecekteki yaşamında suç içeren davranışlar, akademik yönden başarısızlık ve toplumla ciddi boyutlarda uyum zorluğu yaşayan bir birey olma olasılığını güçlendirmektedir (Rocha-Decker, 2002:1). Böyle bir durumda anne ve babaların çocuğun gelişimsel evreleriyle ilgili bilinç düzeyleri ve ebeveynlikle ilgili tecrübe becerileri önemli rol oynamaktadır. Farklı ülkelerde yapılmış olan birçok araştırmada çocuklarda söz konusu problem davranışların görülmesi ve devam etmesi sürecinde ailenin çok fazla etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Brophy, 1996:1; Yörükoğlu, 1998: 349; Gimpel & Holland 2003:14, Engels vd.,

Kaynaklar

Andreasen, N. C ve Hoenk, P. (1982). The Predictive Value of Adjustment Disorders: A Follow-up Study. American Journal of Psychiatry, 139:584-590.

Ayan, Ş. (2024). Okul öncesi dönemde davranış problemleri. International Journal of Original Educational Research, 2(1), 314-324.

Aydoğmuş, K. (1999). "Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları". Ana Baba Okulu. 8. Basım. Remzi Kitabevi.

Aykır, T. ve Tekinarslan, İ. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (2), 627-648. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619552

Bailey, C. M. (2006). "Dealing with Problem Behavior". Furtherance of The Acts of Congress. Published 1988; Reprinted February 2006.1-2.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., ve Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy In Diverse Spheres Of Psychosocial Functioning. Child Development, 74(3), 769–782. https://Doi.Org/10.1111/1467-8624.00567

Baş, Z. ve Şimay, H. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Karşılaşılan Problem Davranışlar ve Öğretmenlerin Baş Etme Yolları. Eğitişim Dergisi, 38.

Baykoç Dönmez, N. (2000). Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı. Esin Yayınevi.

Bernstein, D.A., Clarke-Stewart, A., Roy, E.J., Srull, T.K. ve Wickens, C. D. (1994). Psychology, 3rd edition, Houghton Mifflin Company, USA.

Binbaşıoğlu, C. (1992). Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Brophy, J. (1996). "Working With Shy or Withdrawn Students". ED402070.

Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Campell, S.B., (1997). Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. Advances in Clinical Child Psychology 19, pp. 1–26.

Çağdaş, A. (2000). Okul Öncesi Eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları. Selçuk Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmenliği El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

De Leo, D. (1989). Treatment of Adjustment Disorders: A Comparative Evaluation. Psychological Reports, 64:51-54.

Dızman, H. (2003). Anne-Babası ile Yaşayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.

Dodge, K. A., Pettit, G. S. and Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. Child Development 65, pp. 649– 65.

Downing, J. E., Hanreddy, A. ve Peckham-Hardin, D. K. (2018). Problem Davranışlar ve İletişim Arasındaki İlişki. Çev. Edt. Melekoğlu, M. A. Ağır Yetersizliği Olan Öğrencilere İletişim Becerilerinin Öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weisberg, R. G., Frey, K. S., Greenberg, M., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. and Shrıver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Printed United States.

Engels, N., Fiorentino, L., Karpman, S. and Turnley, M. (2004). Family Front and Centre: A Support Resource Promoting Healthy Child Development. Book 3: Anxiety. Public Health Agency of Canada.

Engels, N. (2004). Family Front and Centre. A Support Resource Promoting Healthy Child Development. Book 3 Anxiety. (familyfrontandcentre.com).

Fabrega, H. (1987). Religion and Secularization in Psychiatric Practise: Three Examples. Psychiatry, 50 (February): 31-49.

Fabrega, H., Mezzich, J. A. ve Mezzich, C. (1987). Adjustment Disorder as a Marginal or Transitional illness Category in DSM-III. Archive of General Psychiatry, 44 (June): 567-572.

Furgusson, D. M., Horwood, L. J. and Lawton, J. M. (1990). Vulnerability to childhood problems and family social background. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 31, pp. 1145–1160.

Gimpel, G. A. and Holland M. L. (2003). Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions. New York: Guilford Press.

Gizir, Z. (2002). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Ankara.

Gültekin, M. (2006). Okul Öncesinde Duygu ve Davranış Sorunları, Nesil Yayınları, İstanbul.

Güven, E. (2013). Çocuğun Davranış Sorunları ile Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştirme Aracı Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hawkins, J. D., Von Cleve, E., ve Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry, 30, 208-217.

Hyson, M. C. ve Karen, V. T. (1987). "The Shy Child." ERIC Identifier: ED295741.

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik / Güvenilirlik Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, H. L., Sadock, B. J. ve Grebb, J. A. (1994). Adjustment Disorders. Synapsis of Psychiatry, Seventh Edition, Chapter 25:727-730; New York, Williams and Wilkins.

Kleın Velderman, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Mangelsdorf, S. C. and Zevalkıng, J. (2006). "Preventing Preschol Externalizing Behavior Problems Through Vıdeo-Feedback Intervention Infany." Infant Mental Health Journal. Vol. 27. 5).466–493.

Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Dawson, N., Sobel, H., and Isaacs. C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 35, 204--214.

Meltzoff, A. N. ve Marshall, P. J. (2018). Human Infant Imitation as a Social Survival Circuit. Current Opinion in Behavioral Sciences, 24, 130–136. https://Doi.Org/10.1016/J.Cobeha.2018.09.006

Oktay, A. (2007). "Okul Öncesi Dönemde Disiplin". Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. 181-188 (Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS–2) Geçer-

lik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yayımlanmamış Doktora Tezi: Ankara.

Özbey, D. S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(21), 9-18. https://doi.org/10.21560/spcd.34877

Özbey, S. (2017). Çocuk Ruh Sağlığı. (Edt. Aydoğan, Y. Gültekin Akduman, G.). Eğiten Kitap, Ankara.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). "A Study on Problem Behaviors Of Children Who Attending Public Early Childhood Education İnstitution". The Journal of International Social Research. Vol: 2 Issue:6. Winter. pp.493-517

Özdal, F. (2003). İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıfa Devam Eden, Anne-Babası İle Yaşayan ve Baba Yoksunu Olan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.

Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. ve Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. Child Development 61, pp. 485–494.

Polat Unutkan, Ö. (2007). "Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi." Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan. 189–197.Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Pollock, D. (1992). Structured Ambiguity and The Definition of Psychiatric illness: Adjustment Disorder Among Medical İnpatients. Social Science and Medicine, 35 (1): 25-35.

Praag, H. M. (1982). A Transatlantic View of the Diagnosis of Depressions According to The DSM-III: I. Controversies and Misunderstandings in Depression diagnosis. Comprehensive Psychiatry 23(4):315-329.

Profeta, Y. (2002). Çocuğun davranış problemleri ile ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Rocha-Derker, M. S. (2004). The Development and Validation of the Proactive Assessment of Social Skill for Preschool Children. Unpublished Doctoral Dissertation. Presented to the College of Education and the School of University of Oregon. Proquest Information and Learning Company.

Rosen, D.H., Gregory, R. J., Pollock, D. ve Schiffmann. A. (1987). Depression in Patients Referred for Psychiatric Consultation. General Hospital Psychiatry, 9: 391-397.

Sanders, M, R. (1999). "Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children." Clinical Child and Family Psychology Review. Volume 2, Number 2 / June, 71-90.

Snyder, S., Strain, J.J. ve Wolf, D. (1990). Differentiating Major Depression from Adjustment Disorder with Depressed Mood in The Medical Setting. General Hospital Psychiatry, 12:159-165.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (01), 41-65. Doı: 10.1501/Ozlegt_0000000086

Tagay, Ö. (2020). Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemle-

ri - Önleyici ve Müdahale Edici Yaklaşımlar. İçinde Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik. https://doi.org/10.14527/9786058008939.08

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). "Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi." Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi. Cilt 18,Sayı:1.Nisan. 39-48.

Trunzo, A. C. (2006). Engagement Parenting Skills, and Parent-Child Relations as Mediators of the Relationship Between Parental Self-Efficacy and Treatment Outcomes for Children with Conduct Problems Ph. D. Theses. University of Pittsburgh.

Uslu, R. (1992). Acil Başvuruların Kriz Kuramı ve Krize Müdahale İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri ABD, Ankara.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). Çocuk Gelişimi. 7. Basım. Milli Eğitim Basımevi Yayınları, s 212-224, İstanbul.

Weintraub, P. ve Verny T. (2014). Nurturing The Unborn Child: A Nine-Month Program for Soothing, Stimulating, And Communicating with Your Baby. Open Road Media, 2014.

Wortham, S. (1998). Early Childhood Curriculum. Second Edition. Merril an imprint of Prentice Hall.

Yörükoğlu, A. (2011). Çocuk ruh sağlığı. Özgür Yayıncılık. İstanbul.

BÖLÜM 6

Çocuklarda Yeme Bozuklukları

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ[1]

Özet

Çocukluk çağı yeme bozuklukları, beslenme yetersizliğinin ötesinde fiziksel gelişimi, psikososyal işlevi ve aile içi etkileşimleri olumsuz etkileyen ciddi klinik durumlardır. Tarihsel olarak Anoreksiya Nervoza ve Bulimiya Nervoza tanılarıyla sınırlı kalsa da, DSM-5-TR'de ayrı bir bölüm altında toplanan bu bozukluklar yeterli besin alımını sağlayamama durumuna yol açan Kaçıngan/Kısıtlayıcı Besin Alımı Bozukluğu, besin değeri olmayan maddeleri yeme davranışı olan Pika, önemli ölçüde düşük vücut ağırlığı ve kilo alma korkusu ile karakterize Anoreksiya Nervoza, tekrarlayan tıkınma nöbetleri ve uygunsuz telafi edici davranışlarla seyreden Bulimiya Nervoza, ve kontrol kaybı hissi eşliğinde tekrarlayıcı tıkınma nöbetleri ile tanımlanan Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu'nu içermektedir. Yeme bozukluklarının zamanında teşhis edilmesi, daha yüksek iyileşme oranlarıyla ilişkilidir, bu nedenle ayrıntılı anamnez, büyüme gelişme takibi ve psikolojik değerlendirmeyi içeren bütüncül bir tarama yaklaşımı gerekmektedir

[1] Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, dyt.hulyayilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3256-5378

Giriş

Beslenme, çocuklarda büyüme ve gelişmenin en temel gereksinimi olmakla birlikte, karmaşık psikososyal ve biyolojik süreçlerin de kesişim noktasıdır. Çocukluk çağında gelişen yeme davranış bozuklukları, çocuklarda beslenme yetersizliğinin dışında fiziksel gelişimi, psikososyal işlevi ve aile içi etkileşimleri de olumsuz yönde etkileyen ciddi klinik durumlar olarak değerlendirilmektedir (Lock & Le Grange, 2015). Tarihsel olarak, yeme bozuklukları büyük ölçüde ergenlik ve erişkinlik dönemindeki Anoreksiya Nervoza ve Bulimiya Nervoza tanılarıyla sınırlı kalmıştır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarda görülen ve tipik anoreksiya nervoza ve bulimiya nervoza kriterlerine uymayan davranış bozukluklarının önemini ortaya koymuştur (Bryant-Waugh, 2010). Bu bölümde, "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V-TR)" ve "Dünya Sağlık Örgütü'nün Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-11)" rehberlerine göre çocuklarda görülen yeme davranış bozukluklarının etiyolojisi ve güncel değerlendirme yaklaşımları sistematik bir biçimde incelenecektir (APA, 2022; WHO, 2019).

DSM-V-TR'de yer alan Çocukluk Çağı Yeme Bozuklukları

DSM-5-TR, yeme ve beslenme bozukluklarını ayrı bir bölüm altında toplamıştır. Çocukluk çağında sıklıkla görülen ve gelişimsel açıdan kritik öneme sahip olan bozukluklar şunlardır:

Kaçıngan/Kısıtlayıcı Besin Alımı Bozukluğu

Kaçıngan kısıtlayıcı besin alımı bozukluğu, DSM-5 ile gelen en önemli yeniliklerden biridir ve daha önceki "Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Beslenme Bozukluğu" tanısının yerini almıştır. Kaçıngan/kısıtlayıcı besin alımı bozukluğunun temel özelliği, yeterli beslenme gereksinimlerini karşılayamama veya enerji ihtiyacını karşılayamama durumuna yol açan besin alımında belirgin bir bozukluktur (APA, 2022). Bu kısıtlama, genellikle üç ana nedenden biriyle ilişkilidir:

- **Duyusal Özelliklere Karşı Aşırı Hassasiyet:** Yiyeceklerin rengi, kokusu, dokusu veya sıcaklığı gibi duyusal niteliklerinden tiksinme veya aşırı kaçınma.
- **Yemek Yeme İlgili Olumsuz Sonuçlardan Korkma:** Boğulma, kusma veya yutma ağrısı gibi korkulan bir olayın yaşanmasından kaçınma.
- **Yemek Yemeye Karşı İlgi Eksikliği:** İştahsızlık veya yemeğe karşı belirgin bir ilgisizlik.

Kaçıngan/kısıtlayıcı besin alımı bozukluğunda beslenme yönetimi, beslenme yeterliliğini, kilo alımını ve dengeli bir beslenme düzenini sağlamak için kademeli bir yaklaşımı içerir. Çocuğun mevcut ve önceki yeme düzenleri ve her birinin süresi, tüketilen yiyecek ve içeceklerin türleri ve miktarları, yemenin gerçekleştiği ve gerçekleşmediği yerler, tercih edilen hazırlama yöntemleri, yemeklerin markaları ve menşei (örneğin belirli restoranlar veya belirli bir kişinin yemekleri), yiyeceklerin tercih edilen ve tercih edilmeyen dokuları, tatları, kokuları ve görünümleri hakkında detaylı bir beslenme öyküsü alınmalıdır. Alanda uzman bir pediatri diyetisyeni, çocuğun besin alım miktarını artırmak için çocuklar ve aileleriyle birlikte hareket etmelidir. Bu süreçte beslenme bozukluğunun derecesi, sosyal ve duygusal işlevsellik ve kaçıngan/kısıtlayıcı besin alımı bozukluğunun uzun süreli mi yoksa kısa süreli bir teşhis mi olduğu dikkate alınmalıdır (APA, 2022). Kaçıngan/kısıtlayıcı besin alımı bozukluğu için DSM-V-TR'de yer alan tanı kriterleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kaçıngan/Kısıtlayıcı Besin Alımı Bozukluğu DSM-V-TR Tanı Kriterleri (APA, 2022)

A	Aşağıdakilerden biri (veya daha fazlası) ile ilişkili bir yeme veya beslenme bozukluğu (örneğin, yeme veya yemeğe karşı belirgin ilgisizlik; yiyeceğin duyusal özelliklerine dayalı kaçınma, yemenin olumsuz sonuçları hakkında endişe): 1. Önemli oranda ağırlık kaybı (çocuklar için ise optimal vücut ağırlığının sağlanamaması ya da büyüme geriliği). 2. Önemli derecede besin öğesi yetersizlikleri. 3. Oral besin takviyelerine veya enteral beslenmeye bağımlılık. 4. Psikososyal işlevsellikte belirgin bozulma.
B	Bu yeme bozukluğu besin eksikliği veya ilişki olarak herhangi bir kültürel uygulama ile daha iyi açıklanamaz.
C	Bu yeme bozukluğu Anoreksiya Nervoza veya Bulimiya Nervoza seyri sırasında münhasıran ortaya çıkmaz. Ayrıca, bireyin vücut ağırlığını veya şeklini deneyimleme biçiminde bir bozulmaya dair herhangi bir kanıt yoktur.
D	Bu kriter, bir yeme sorununun sadece tıbbi bir hastalığın (örneğin yutma güçlüğü) veya başka bir psikiyatrik bozukluğun (örneğin majör depresyonun iştahsızlık semptomu) doğal bir sonucu olup olmadığını ayırt etmek için kullanılır. Eğer yeme kısıtlaması, altta yatan durumun beklenenden çok daha ötesinde ise, ayrı bir yeme bozukluğu tanısı düşünülmelidir.

Pika

Pika, en az bir ay boyunca besin değeri taşımayan maddeleri (toprak, sabun, boya, buz, kâğıt vb.) sürekli olarak yeme davranışıdır ve bu durum klinik olarak müdahale gerektirecek kadar şiddetlidir. Tanının konulabilmesi için bu davranışın

Kaynaklar

Academy for Eating Disorders Nutrition Working Group. (2020). Guidebook for nutrition treatment of eating disorders. *Academy For Eating Disorders*.

American Psychiatric Association. (APA). (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bryant-Waugh, R., Markham, L., Kreipe, R. E., & Walsh, B. T. (2010). Feeding and eating disorders in childhood. *The International journal of eating disorders*, *43*(2), 98–111. https://doi.org/10.1002/eat.20795

Bozzola, E., Barni, S., Marchili, M. R., Hellmann, R., Giudice, E. D., De Luca, G., ... & Italian Pediatric Society Adolescent Study Group. (2024). Anorexia nervosa in children and adolescents: an early detection of risk factors. *Italian Journal of Pediatrics*, *50*(1), 221.

Bhattacharya, A., DeFilipp, L., & Timko, C. A. (2020). Feeding and eating disorders. *Handbook of Clinical Neurology*, *175*, 387–403. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64123-6.00026-6

Fisher, M., Zimmerman, J., Bucher, C., & Yadlosky, L. (2023). ARFID at 10 years: a review of medical, nutritional and psychological evaluation and management. *Current Gastroenterology Reports*, *25*(12), 421-429.

Lock, J., & Le Grange, D. (2015). Treatment manual for anorexia nervosa: A family-based approach (3rd ed.). Guilford Press.

Holland, L. A. (2022). Social media exposure, body dissatisfaction, and bulimia nervosa risk in adolescence. *Journal of Youth and Adolescent Health*, *45*(3), 201–215.

Heruc, G., Hart, S., Stiles, G., Fleming, K., Casey, A., Sutherland, F., ... & Hurst, K. (2020). ANZAED practice and training standards for dietitians providing eating disorder treatment. *Journal of eating disorders*, *8*(1), 77.

Leonidas, C., & Dos Santos, M. A. (2014). Social support networks and eating disorders: An integrative review of the literature. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 915-927.

Robatto, A. P., Cunha, C. M., & Moreira, L. A. C. (2024). Diagnosis and treatment of eating disorders in children and adolescents. *Jornal de pediatria*, *100 Suppl 1*(Suppl 1), S88–S96. https://doi.org/10.1016/j.jped.2023.12.001

Yazıcı, K. (2018). Çocuk ve ergenlerde yeme bozukluklarının ayırıcı tanısı. İçinde T. Sönmez (Ed.), *Çocukluk ve ergenlik psikopatolojisi* (s. 45-65). Nobel Tıp Kitabevleri.

KISIM III

SOSYAL RİSKLER-KORUNMASIZ GRUPLAR VE ÇAĞDAŞ-DİJİTAL BAĞLAMLAR

BÖLÜM 7

Çocuk İşçiliğinde Refahın Kayıp Yüzü ve Duygusal İstismar

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ[1]

Özet

Çocuk işçiliği yapısal eşitsizliklerden beslenen ve ekonomik; aynı zamanda sosyal, kültürel ve psikolojik boyutları olan çok katmanlı bir sorundur. Ekonomik krizler, güvencesiz çalışma rejimleri, sosyal koruma mekanizmalarının zayıflığı ve eğitimde fırsat eşitsizlikleri çocukları emek piyasasına iten başlıca yapısal belirleyicilerdir. Bourdieu'nün ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye kavramları bu eşitsizliklerin kuşaklar arası aktarımını ve çocuk işçiliğinin nasıl toplumsal olarak yeniden üretildiğini kavramada güçlü bir analitik zemin sunmaktadır.

Sermaye yoksunluğu koşullarında büyüyen çocuklar, yalnızca eğitim ve ekonomik fırsatlardan değil, aynı zamanda güvenli bir çocukluk deneyiminden de mahrum bırakılmaktadır. Bu durum, duygusal istismarı görünmez kılan neoliberal politikaların ve sosyal devletin gerileyen kapasitesinin bir sonucudur. Çocuklukta yaşanan bu kayıp refah, yalnızca bireysel travmalar yaratmakla kalmayıp yetişkinlikten gelecek nesillere uzanan zincirleme bir risk mekanizmasına dönüşmektedir. Bu bölüm, çocuk işçiliğinin refah kaybıyla ilişkisini ve istismarın uzun dönemli sonuçlarını ele almaktadır.

[1] Mersin Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği ABD., eeoncu@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6660-1640

Giriş

Sosyolog Pierre Bourdieu (1930–2002), toplumsal eşitsizliklerin işleyişini ve güç ilişkilerinin bireylerin yaşam koşullarını nasıl biçimlendirdiğini ortaya koyan önemli düşünürlerden biridir (Atmaca ve Aydın, 2020). Bourdieu'nün analizinin temelinde "sermaye" kavramı yer alır. Sermaye birey ya da grupların sahip olduğu, toplumsal konumlarını belirleyen her türlü kaynağı ifade eder ve sosyal avantaj veya dezavantajın temel faktörüdür (Balaj ve Eikemo, 2022; Oerther ve Oerther, 2018).

Bourdieu, dört sermaye türü tanımlar: Ekonomik sermaye, para ve maddi varlıkları içerir. Kültürel sermaye, habitus olarak somutlaşmış, kültürel ürünler aracılığıyla nesnelleşmiş ve diploma gibi eğitim nitelikleriyle kurumsallaşmış biçimlerde ortaya çıkar. Bireyin eğitim düzeyini; resim, enstrüman, kitap gibi kültürel mallara sahip olmayı; bir kişinin değerlerini, becerilerini, bilgisini ve zevklerini ifade eder. Sosyal sermaye, bireyin ait olduğu gruplar üzerinden erişebildiği ilişki ağları ve bu ağların sağladığı kaynaklardır. Sembolik sermaye ise tüm bu sermaye türlerinin toplum tarafından meşru ve değerli kabul edildiğinde kazandığı prestijdir (Balaj ve Eikemo, 2022; Hammad, 2021).

Bu sermaye türleri, yalnızca maddi güç unsurlarını değil, bireylerin toplumdaki konumlarını belirleyen görünmez kaynakları da kapsar (Oerther ve Oerther, 2018). Bourdieu, her sermaye biçiminin birbiriyle ilişkili olduğunu, dolayısıyla her bir sermayenin edinimi ve kullanımının diğerlerine bağımlı ve koşullu olduğunu açıklar. Sermayelerin eşitsiz dağılımı, eşitsizliklerin temel köküdür. Ancak her sermaye birbiriyle ilişkili olduğundan, hiçbir sermaye tek başına eşitsizlikleri tam olarak açıklayamaz (Hammad, 2021).

Bu perspektifte toplumsal yaşam, bireylerin sahip oldukları sermayeleri kullanarak avantaj elde etmeye çalıştıkları bir mücadele alanı olarak görülür. Aktörler ekonomik, kültürel veya sosyal sermayelerini stratejik biçimde kullanarak konumlarını güçlendirmeye çalışırlar; ancak asıl belirleyici olan hangi aktörün değerli sermayelere hangi düzeyde sahip olduğudur (Veenstra ve Abel, 2019). Bourdieu'nün sermaye teorisi, bireylerin toplumsal alanda nasıl konumlandığını düşünürken, bu toplumsal konumun nasıl elde edildiğine dair bir iç görü de sağlar (Hammad Mirig, 2021).

Sermaye türleri birbirini dönüştürebilir. Prestijli bir okuldan alınan diploma ekonomik sermayeye, güçlü ekonomik sermaye geniş sosyal ağlara dönüşebilir. Ekonomik sermaye daha iyi yaşam koşullarına erişimi sağlarken, kültürel sermaye çocukların eğitim başarısını, becerilerini ve sağlık davranışlarını yönlendirir. Bu karşılıklı etkileşim çocukların gelecekte kendi sermayelerini kullana-

bilmeleri için bir zemin oluşturur ve eşitsizliklerin yeniden üretimini destekler (Hammad Mirig, 2021; Veenstra ve Abel, 2018).

Bourdieu'nün eğitim sistemine ilişkin analizleri de, özellikle kültürel ve sembolik sermayenin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimindeki rolünü açığa çıkarır. Eğitim kurumları eşit fırsatlar sunuyor gibi görünse de gerçekte aileden aktarılan kültürel sermaye düzeyi öğrencilerin başarı ve fırsatlarını belirler. Toplumsal sınıflar arasındaki farklar bu nedenle doğal ya da kişisel yetenek farkıymış gibi algılanarak görünmezleşir (Atmaca ve Aydın, 2020). Toplumsal konumların yalnızca ekonomik sermayeye değil, kültürel ve sembolik sermayeye de dayandığı bu yaklaşım, özellikle çocukların yaşam fırsatlarının nasıl sınırlandığını anlamada önemli bir çerçeve sunar. Çocuk emeğinin tekil bir olay olarak değil de farklı alanlarda ve pratiklerde yeniden üretilen toplumsal süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkması da bu nedenle şaşırtıcı değildir (Atmaca ve Aydın, 2020; Silva vd., 2019).

Bourdieu'nün eşitsizlik analizinin bir diğer boyutu *sembolik şiddet* kavramıdır. Modern toplumda şiddet yalnızca fiziksel zarar verme biçiminde değil bireylerin algı ve düşüncelerini şekillendiren görünmez baskılar şeklinde gerçekleşir. Sembolik şiddet, iletişim, duygu ve kabulleniş yoluyla işleyen ve maruz kalan tarafından çoğu zaman fark edilmeyen bir güç biçimidir. Bu şiddet, özellikle sermaye sahibi grupların konumlarını sürdürmelerine hizmet eder ve gündelik ilişkiler ile kurumsal yapılarda sürekli yeniden üretilir (Konal Memiş ve Korumaz, 2024). Bu nedenle, bu bireyler genellikle statü yerine damgalanma pozisyonunda algılanır. Statü özellikleri hem başkaları hem de bu özelliklere sahip birey tarafından algılandığından, damgalanmış bir birey genellikle olumsuz bir öz algıya sahip olur. Bu damgalanmış pozisyon, zamanla artan stres yaşama ve olumsuz davranışlarda bulunma olasılığının artmasıyla birleşerek bireyin refahını azaltabilir (Barr, 2015).

Sermaye sahipliği ile ilgili süreçlerin bireyler üzerindeki etkisini anlamada *habitus* kavramı kritik öneme sahiptir. Habitus, bireylerin toplumsallaşma sürecinde edindikleri kalıcı eğilimler, düşünme biçimleri ve davranış şemalarıdır (Balaj ve Eikemo, 2022; Oerther ve Oerther, 2018). Geçmiş deneyimlerden beslenen bu eğilimler, bireyin dünyayı algılama ve ona tepki verme biçimini belirler (Hammad Mirig, 2021; Konal Memiş ve Korumaz, 2024). Habitus aracılığıyla sembolik şiddet içselleştirilir; birey içinde bulunduğu eşitsizlikleri doğal kabul eder ve böylece bu yapıların yeniden üretimine farkında olmadan katkıda bulunabilir. Bununla birlikte habitus, eğitim ve eleştirel düşünme süreçleriyle dönüşebilir ve bu süreç eşitsizliklerin sorgulanması açısından önemli bir imkân sunar (Konal Memiş ve Korumaz, 2024).

Kaynaklar

Abdullah, A., Huynh, I., Emery, C. R., & Jordan, L. P. (2022). Social norms and family child labor: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7), 4082. https://doi.org/10.3390/ijerph19074082

Ali-Saleh Darawshy, N., & Haj-Yahia, M. M. (2025). The relationship between experiencing childhood abuse and mental health consequences during adulthood: Do gender, self-efficacy, and collective efficacy matter? *Journal of Social Service Research, 51*(4), 969–983. https://doi.org/10.1080/01488376.2025.2468982

Atmaca, T., & Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 778–797. https://doi.org/10.33206/mjss.673924

Barr, D. A. (2015). *Introduction to biosocial medicine: The social, psychological, and biological determinants of human behavior and well-being.* ISBN 978-1-4214-1860-5

Balaj, M., & Eikemo, T. A. (2022). Sick of social status: A Bourdieusian perspective on morbidity and health inequalities. *Sociology of Health & Illness, 44*(8), 1214–1250. https://doi.org/10.1111/1467-9566.13512

Batomen Kuimi, B. L., Oppong-Nkrumah, O., Kaufman, J., Nazif-Munoz, J. I., & Nandi, A. (2018). Child labour and health: A systematic review. *International Journal of Public Health, 63*(5), 663–672. https://doi.org/10.1007/s00038-018-1075-9

Browman, A. S., Destin, M., Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2019). How economic inequality shapes mobility expectations and behaviour in disadvantaged youth. *Nature Human Behaviour, 3*(3), 214–220. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0523-0

Bulczak, G., & Gugushvili, A. (2022). Downward income mobility among individuals with poor initial health is linked with higher cardiometabolic risk. *PNAS Nexus, 1*(1), pgac012. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgac012

Cansız Kösesoy, B., & Oğuzöncül, A. F. (2020). Çocuk işçiliği üzerine bir değerlendirme: Elazığ mesleki eğitim merkezi örneği. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi, 5*(1), 96–103.

Demirel, Ş., & Giray, S. Y. (2019). Karar ağacı algoritmaları ve çocuk işçiliği üzerine bir uygulama. *Social Sciences Research Journal, 8*(4), 52–65.

Gruhn, M. A., & Compas, B. E. (2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect, 103*, 104446. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446

Gugushvili, A., Zelinska, O., Präg, P., & Bulczak, G. (2022). Does perceived social mobility affect health? Evidence from a fixed effects approach. *Social Science & Medicine, 294*, 114705. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114705

Hammad Mirig, E. (2021). Integrating fundamental cause theory and Bourdieu to explain pathways between socioeconomic status and health: The case of health insurance denials for genetic testing. *Sociology of Health & Illness, 43*(1), 133–148. https://doi.org/10.1111/1467-9566.13195

International Labour Office & United Nations Children's Fund. (2021). *Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward.* ILO & UNICEF.

ILO. (2025). *Child labour global estimates 2024, trends and the road forward.*

https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-06/2024%20Global%20Estimates%20of%20Child%20Labour%20Report.pdf

Jalili Moayad, S., Mohaqeqi Kamal, S. H., Sajjadi, H., Vameghi, M., Ghaedamini Harouni, G., & Makki Alamdari, S. (2021). Child labor in Tehran, Iran: Abuses experienced in work environments. *Child Abuse & Neglect, 117*, 105054. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105054

Jayawardana, D., Baryshnikova, N. V., & Cheng, T. C. (2023). The long shadow of child labour on adolescent mental health: A quantile approach. *Empirical Economics, 64*, 77–97. https://doi.org/10.1007/s00181-023-02432-1

Kaçar-Başaran, S., & Kızıltepe, R. (2025). Associations of childhood maltreatment and emotion dysregulation with internalizing and externalizing symptoms: A transdiagnostic model. *Journal of Family Violence.* https://doi.org/10.1007/s10896-025-00919-9

Konal Memiş, T., & Korumaz, M. (2024). Analyzing symbolic violence phenomenon in project schools. *Journal of Economy Culture and Society, 70*, 107–120. https://doi.org/10.26650/JECS2024-1441308

Luo, Y., & Waite, L. J. (2005). The impact of childhood and adult SES on physical, mental, and cognitive well-being in later life. *Journal of Gerontology: Series B, 60*(2), S93–S101. https://doi.org/10.1093/geronb/60.2.s93

Ness, S. (2023). 'It's not like we use the word emotional abuse'. A study on Norwegian child welfare workers understanding of emotional abuse. *Child Abuse & Neglect, 146*, 106504. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106504

OECD. (2018a). *A broken social elevator? How to promote social mobility.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264301085-en

OECD. (2018b). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2025). *Building pathways to opportunity: How to ensure a more level playing field in OECD countries.* OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity, No. 21. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/239063a4-en

Oerther, S., & Oerther, D. B. (2018). Pierre Bourdieu's theory of practice offers nurses a framework to uncover embodied knowledge of patients living with disabilities or illnesses: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing, 74*(4), 818–826. https://doi.org/10.1111/jan.13486

Omorogiuwa, T. B. E. (2020). Troubling childhood: The physical and health issues experienced by child labourers. *Social Work in Public Health, 1–10.* https://doi.org/10.1080/19371918.2020.1823928

Ornek, O. K., & Esin, M. N. (2018). Psychological health problems among adolescent workers and associated factors in Istanbul, Turkey. *Safety and Health at Work, 9*(1), 101–108. https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.06.004

Öncü, E., Okay, E., Çelik, Y., & Uçar, K. (2025). Youth at work: Exploring the relationship between social status, a history of child labour, and health. *Social Science & Medicine, 365*, 117579. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117579

Öncü, E. (2024). Bölüm: Çocuk işçilerde sosyal statünün sağlıkla ilişkisini anlamak. In Ö. E. Öncü & R. Yiğit (Eds.), *Nedenleri ve sonuçları ile çocuk işçiliği* (ss. 89–106). Akademisyen. ISBN: 978-625-375-046-6

Santana, V. S., Kiss, L., & Andermann, A. (2019). The scientific knowle-

dge on child labor in Latin America. *Cadernos de Saúde Pública, 35*(7), e00105119. https://doi.org/10.1590/0102-311X00105119

Silva, G. C. O., Iriart, J. A. B., Chaves, S. C. L., & Abade, E. A. F. (2019). Characteristics of research on child labor in Latin America. *Cadernos de Saúde Pública, 35*(7), e00031018. https://doi.org/10.1590/0102-311X00031018

Shalev, I., Moffitt, T., Sugden, K., et al. (2013). Exposure to violence during childhood is associated with telomere erosion from 5 to 10 years of age: A longitudinal study. *Molecular Psychiatry, 18*, 576–581. https://doi.org/10.1038/mp.2012.32

Sturrock, S., & Hodes, M. (2016). Child labour in low- and middle-income countries and its consequences for mental health: A systematic literature review of epidemiologic studies. *European Child & Adolescent Psychiatry, 25*(12), 1273–1286. https://doi.org/10.1007/s00787-016-0864-z

Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016a). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(3), 241–266. https://doi.org/10.1111/jcpp.12507

Teicher, M. H., Samson, J. A., Anderson, C. M., & Ohashi, K. (2016b). The effects of childhood maltreatment on brain structure, function and connectivity. *Nature Reviews Neuroscience, 17*(10), 652–666. https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111

Thévenon, O., & Edmonds, E. (2019). Child labour: Causes, consequences and policies to tackle it. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 235.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f6883e26-en

Thi, A. M., Zimmerman, C., & Ranganathan, M. (2023). Hazardous child labour, psychosocial functioning, and school dropouts among children in Bangladesh: A cross-sectional analysis of UNICEF's multiple indicator cluster surveys (MICS). *Children, 10*(6), 1021. https://doi.org/10.3390/children10061021

TÜİK. (2024). *İstatistiklerle çocuk 2024.* https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istcocuk_2024.pdf

UNICEF. (2019). *Ending child labour, forced labour and human trafficking in global supply chains.* https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_norm/%40ipec/documents/publication/wcms_716930.pdf

UNICEF. (2022). *Ending child labour – A national priority for Türkiye.* https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/ending-child-labour-national-priority-t%C3%BCrkiye

Ulu Botan, E., & Yüksel, A. (2019). Mesleki eğitim merkezine devam eden gençlerin sağlık, sosyal, ekonomik durumları ve boyun eğici davranışlar açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Public Health, 17*(3), 238–248. https://doi.org/10.20518/tjph.447490

Veenstra, G., & Abel, T. (2019). Capital interplays and social inequalities in health. *Scandinavian Journal of Public Health, 47*(6), 631–634. https://doi.org/10.1177/1403494818824436

WHO. (2025). *Child maltreatment.* https://apps.who.int/violence-info/child-maltreatment

Yiğit, Ü., & Öncü, E. (2019). Çalışan gençlerde sigara, alkol, uyuşturucu/uyarıcı madde kullanımı ve risk faktörleri. *Addicta, 6*(4), 49–66.

Xiao, Z., Murat Baldwin, M., Wong, S. C., Obsuth, I., Meinck, F., & Murray, A. L. (2023). The impact of childhood psychological maltreatment on mental health outcomes in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 24*(5), 3049–3064. https://doi.org/10.1177/15248380221122816

BÖLÜM 8

Savaş Mağduru/Mülteci Çocuklar ve Güçlendirme/Sosyal İçerme Temelli Sosyal Hizmet

Prof. Dr. Özge ÖZGÜR[1]

Özet

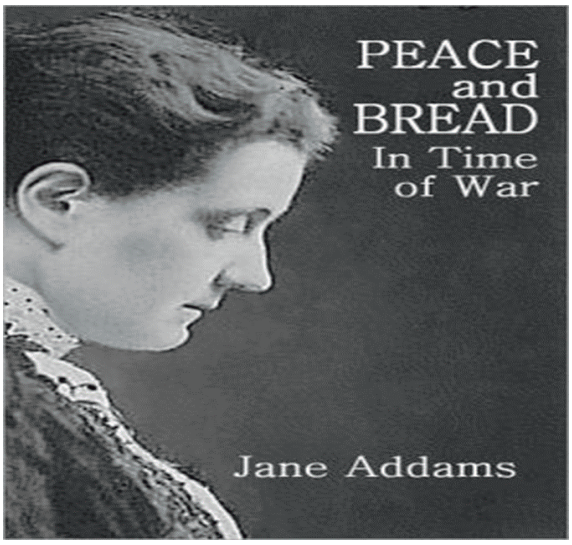
Savaş ve mülteci olma durumu, özellikle çocuklar için, yaşamın temel güvencelerini ve sağlıklı gelişim koşullarını tehdit eden karmaşık bir süreçtir. Savaş, çatışma veya zulüm nedeniyle yerinden edilen mülteci çocuklar, göç öncesinde, sırasında ve sonrasında fiziksel, psikolojik ve sosyo-ekonomik birçok riskle karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye gibi yüksek sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerde, bu çocukların korunması ve toplumsal hayata uyumu hayati bir önem taşımaktadır. Sosyal hizmet mesleği, mülteci çocukların haklarının savunulması, refahlarının sağlanması ve sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesinde merkezi bir role sahiptir. Bu bölümde, savaş mağduru ve mülteci çocukların karşılaştığı temel sorunlar, sosyal hizmetlerin bu sorunlara yönelik rol ve müdahale alanları sosyal dışlanma ve güçlendirme odaklı bir bakış açısıyla irdelenmektedir.

[1] Bartın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü. oozgur@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6586-3323

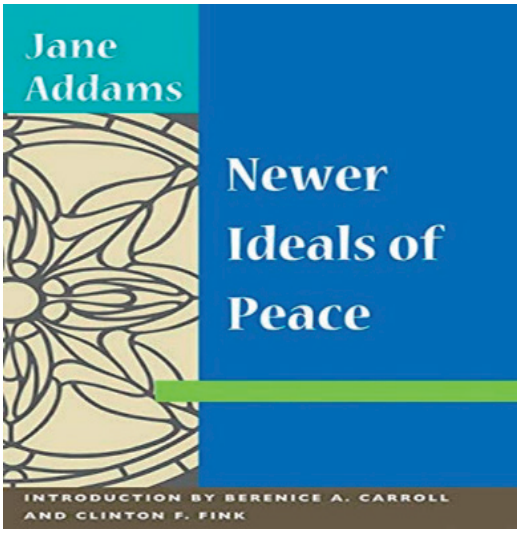
Giriş: Savaş, Mültecilik ve Sosyal Hizmet

Çatışma ve savaş sürecinde insanlar hayatlarının farklı seviyelerinde deneyimlenebilecekleri kayıp, acı ve diğer sorunları aynı anda yaşarlar. Çatışma ve savaş bölgesinde yaşayanlar; önemli fiziksel yaralanmalar, engellilikler, arkadaş ve aile bireylerinin kaybı, destek sistemlerinin ve güvenlik duygusunun kaybolması, iş ve ekonomik kayıplar gibi birçok sorunla aynı anda mücadele etmek durumunda kalırlar. Hem çatışma ve savaş sürecini yaşayanlar, hem de savaş sonrası hayatta kalabilenler bu travmatik stres dönemini atlatmak ve sosyal yaşamlarını yeniden düzene koymak için desteğe ihtiyaç duyarlar. Sosyal hizmet uzmanları bu süreçte destek ekibin içinde yer alan kilit meslek gruplarının en önemlilerinden biridir.

Sosyal hizmet mesleği, çatışma ve savaş bağlamında her üç düzeyde (mikro-mezzo ve makro) koruyucu/önleyici ve çözüm odaklı müdahale stratejileriyle mesleki olarak işlevseldir. Sosyal hizmetin tarihsel köklerinde bakıldığında da mesleki varlık ve işlevselliğinde savaş karşıtlığının, barışa yönelik uygulamaların, orduda sosyal hizmetin ve savaş mağdurlarıyla rehabilite edici çalışmaların oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülebilir. Örneğin, 19.yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarındaki çalışmalarıyla sosyal hizmetin öncüsü, yardım evleri hareketinin başarılı ismi, sosyal reformcu, barışçı (savaş karşıtı) ve feminist ve Nobel Barış Ödülü sahibi olarak tanınan Jane Addams'ın çalışmaları hem kendi dönemi için ve hem de gelecek nesiller için oldukça önemliydi.



Addams, J. (1922). *Peace and bread in time of war*. Macmillan.



Addams, J. (1907). *Newer ideals of peace*. The Macmillan Company

Sosyal hizmet disiplininin kuramsal temellerinin atılmasında ve mesleğin kurumsallaşma sürecinde müstesna bir rol üstlenmiş olan Jane Addams, yaşamını uluslararası çatışmasızlık idealine adamıştır. Addams, 1906 yılında Wisconsin Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği dersler serisini, daha sonra "Barışın Yeni İdealleri" başlığı altında derleyerek yayınlatmış ve böylece pasifizm üzerine kurulu sosyal felsefesini akademik literatüre kazandırmıştır. Addams, uluslararası konferanslar başta olmak üzere pek çok platformda barış söylemlerini güçlü bir biçimde dile getirmiş, bu sayede savaş karşıtı hareketin küresel ölçekte örgütlenmesine aktif katkı sağlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin savaşa girme kararına karşı yükselttiği toplumsal muhalefet nedeniyle dönemin basın organları tarafından sistematik bir biçimde hedef gösterilmiş, ancak bu baskı onu pasifist duruşundan caydırmamıştır. Bilakis, bu zorlu koşullar altında dahi düşman addedilen ulusların en mağdur kesimleri olan kadın ve çocuklar için gıda tedariki çalışmalarını mobilize etmiştir. Bu kritik dönemeçte edindiği deneyimleri ve gözlemleri, 1922 yılında yayımladığı otobiyografik ve analitik eseri **"**Savaş Zamanında Barış ve Ekmek" aracılığıyla, savaşın toplumsal maliyetleri üzerine derinlemesine bir inceleme sunarak sonraki nesillere aktarmıştır.

Sosyal hizmet uzmanları, savaş sürecinde sadece savaş mağdurlarına ve ailelerine sunulacak maddi desteklere değil aynı zamanda böyle travmatik koşullarda etkin çalışabilmek için farklı anlayış, yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyarlar. Sosyal hizmet disiplininin geleceği, savaşın karmaşıklığını derinlemesine kavrayarak barış ve uzlaşmaya yönelik çeşitli yaklaşımlar geliştirmesine bağlıdır. Bu hedef doğrultusunda bilhassa savaştan etkilenen toplulukların desteklenmesi

KAYNAKLAR

Addams, J. (1907). *Newer ideals of peace*. The Macmillan Company.

Addams, J. (1922). *Peace and bread in time of war*. Macmillan.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *Çocuk hizmetleri genel müdürlüğü 2024 yılı faaliyet raporu*. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. https://www.aile.gov.tr/chgm

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*(4), 589–604.

Buck, N. (2001). Identifying Neighbourhood Effects on Social Exclusion, *Urban Studies,* 38:12, 2251-2275.

Buckley, K., Winkel, R., and Leary, M. (2004). Reactions to Acceptance and Rejection: Effects of Level and Sequence of Relational Evaluation, *Journalof Experimental Social Psychology, 40,* 14–28

Buz, S. (2002). *Türkiye'deki Sığınmacıların Üçüncü Bir Ülkeye Gidiş İçin Bekleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.

Buz, S. (2003). Aile Politikalarına Mülteciler Boyutunda Bir Bakış. *Aile ve Toplum Dergisi* . 2 (6). 55-63.

Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden Uzakta Olmak: Sığınmacıların/Mültecilerin Psikolojik Sorunları ve Alınacak Önlemler. *Kriz Dergisi* 21 (1-2-3): 11-24

EUAA. (2024). *Annual report on the situation of asylum in the European Union 2024*. European Union Agency for Asylum. https://euaa.europa.eu/publications/latest-asylum-trends-2024

Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici koruma istatistikleri ve Türkiye'deki Suriyelilerin demografik yapısı*. T.C. İçişleri Bakanlığı. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Human Rights Watch. (2024). *"They want us to leave": Obstacles to education for refugee children in Türkiye*. https://www.hrw.org/

ILO. (2024). *Elimination of child labour in Türkiye: 2024 progress report*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/ankara/publications/WCMS_912345/lang--tr/index.htm

Ioakimidis V., Trimikliniotis N. (2020) 'Making sense of social work's troubled past: Professional identity, collective memory and the quest for historical justice', The British Journal of Social Work, 50(6), pp. 1890–908.

Kızılay & IFRC. (2024). *Psychosocial needs assessment of refugee children in post-earthquake Türkiye*. Türk Kızılayı & International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. https://www.kizilay.org.tr/

MEB. (2024). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim istatistikleri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/

Myers, D. (1992). *The Pursuit of Happiness.* New York: Morrow

OCHA. (2024). *Hostilities in the Gaza Strip and Israel | Flash update #215*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://www.ochaopt.org/

Özer, S., & Şirin, S. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ruh sağlığı ve eğitim ihtiyaçları: Saha araştırması sonuçları*. Migration Policy Institute & Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry,* 57, 316-331.

Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to Adult Life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-54.

Saleebey, D. (2006). *Strengths Perspective in Social Work Practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Sandler, I. (2001). Quality and Ecology of Adversity as Common Mechanisms of Risk and Resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29, 19-61.

Tolan, B. (2010). Toplumsal Dışlanmaya Sosyolojik Bir Bakış İçin Notlar. *Sosyal Dışlanma ve Sosyal Hizmet Sempozyumu Bildiriler Kitabı.* Ankara: Başkent Üniversitesi.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., and Stucke, T. S. (2001). If you can't Join them, Beat them: Effects of Social Exclusion on Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 1058–1069.

Twenge, J. M., Catanese, K. R., and Baumeister, R. F. (2003). Social Exclusion and the Deconstructed State: Time Perception, Meaninglessness, Lethargy, lack of Emotion, and Self Awareness. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 409–423.

UNHCR. (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. United Nations High Commissioner for Refugees. https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023

UNHCR. (2024). *Protection of refugees and asylum seekers in Türkiye: Risks and trends*. United Nations High Commissioner for Refugees. https://data.unhcr.org/en/situations/syria/location/113

UNHCR. (2024). *Turkey: Syria regional refugee & resilience plan (3RP) country chapter 2024*. United Nations High Commissioner for Refugees. https://data.unhcr.org/en/situations/syria/location/113

UNHCR. (2025). *Refugee and migrant children in Europe: Accompanied, unaccompanied and separated*. United Nations High Commissioner for Refugees. https://data.unhcr.org/en/situations/syria/location/113

UNHCR. (2025). *Regional strategic overview: Syria regional refugee & resilience plan (3RP) 2024-2025.* United Nations High Commissioner for Refugees. https://data.unhcr.org/en/situations/syria

UNICEF. (2024). *Child displacement: Global statistics and data*. UNICEF Data: Monitoring the situation of children and women. https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/

UNICEF. (2024). *Child poverty and social protection in Türkiye: Focus on refugee children*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/situation-analysis-2024

UNICEF. (2024). *Country office annual report 2023: Türkiye*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2023/Turkey

UNICEF. (2024). *Mental health and psychosocial support (MHPSS) for refugee children in Türkiye: 2024 status report*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/situation-analysis-2024

UNICEF. (2024). *The protection of unaccompanied and separated children in Türkiye: Policy and practice*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/situation-analysis-2024

UNICEF. (2024). *The situation of children in Türkiye: 2024 annual report*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/situation-analysis-children-and-adolescents-turkiye-2024

Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The Power of Silence.* New York: Guilford Press.

BÖLÜM 9

Çevrimiçi Çocukluk Zihin, Kimlik ve Ruh Sağlığı

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN[1]

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR[2]

Özet

Dijital çağda çocukluk deneyimi, geleneksel anlayışların ötesine geçerek çevrimiçi ortamlarla iç içe geçmiş bir yapıya dönüşmüştür. Çevrimiçi platformlar, çocukların kimlik gelişiminde, sosyal etkileşimlerinde ve kendilik sunumlarında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu süreçte çocuklar, avatar ve sanal benlik kullanımıyla farklı kimlik denemeleri yaparken, sosyal medya ve oyun ortamları aracılığıyla akranlarından geri bildirim alarak kendilik algılarını şekillendirmektedir. Bununla birlikte, dijital deneyimler hem fırsatlar hem de riskler barındırmaktadır. Erken yaşta ekran kullanımı, öğrenme ve keşif süreçlerine katkı sağlarken, dikkat dağınıklığı, uyku sorunları, anksiyete ve özsaygı gibi psikolojik boyutlarda olumsuz etkiler yaratabilir. Ebeveynlerin çocukları hakkında yaptıkları paylaşımlar ("sharenting"), çocukların dijital kimliğinin şekillenmesinde belirleyici olsa da mahremiyet ve kontrol hakkı açısından riskler taşımaktadır. Bu bağlamda, çevrimiçi çocukluk yalnızca teknolojik etkileşimlerden ibaret olmayıp, sosyal, psikolojik ve gelişimsel süreçlerin birbirine geçtiği çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır. Çocukların dijital kimliklerinin sağlıklı gelişimi için ebeveyn, eğitimci ve politika yapıcıların bilinçli yönlendirmesi, güvenli ve etik dijital ortamların sağlanması kritik öneme sahiptir. Ayrıca, dijital deneyimlerin çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini anlamak için kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

1 Karamanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, zarslanksu@gmail.com ORCID: 0000-0001-8861-0310,

2 Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, İlk ve Acil Yardım Programı, hyasarksu@gmail.com ORCID: 0000-0001-8241-3375,

GİRİŞ

Çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan hızlı gelişim gösterdiği kritik bir süreçtir. Günümüzde bu gelişim, giderek dijital ortamlarla iç içe geçmekte ve çocukların deneyimleri büyük ölçüde çevrimiçi platformlar aracılığıyla şekillenmektedir (Pérez-Torres, 2024). Çevrimiçi oyunlar, sosyal medya ve interaktif öğrenme ortamları, çocuklara farklı kimlikleri keşfetme, sosyal becerilerini geliştirme ve kendilerini ifade etme fırsatları sunarken, aynı zamanda yeni tür riskleri de gündeme getirmektedir (Hernández-Serrano vd., 2022; Marwick & Boyd, 2011).

Dijital deneyimlerin yoğunlaşması, çocukların dikkat, öğrenme, uyku düzeni ve psikolojik iyilik hâli üzerinde etkili olabilmektedir. Bununla birlikte, kaliteli içerik seçimi, ekran süresinin düzenlenmesi ve uygun rehberlik, çocukların dijital ortamı güvenli ve geliştirici bir şekilde deneyimlemelerine olanak tanır (Xiang vd., 2022; Blum-Ross & Livingstone, 2020). Ayrıca, çevrimiçi etkileşimler aracılığıyla edinilen sosyal geri bildirimler, çocukların kendilik algısı ve özsaygısı üzerinde önemli rol oynamaktadır (Berg vd., 2024). Erken yaşta ekran ve sosyal medya kullanımının, çocukların dikkat, empati, özsaygı, kaygı düzeyleri ve hatta uyku düzenleri üzerinde etkili olabileceği pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Xiang vd., 2022; Ren, 2024). Bununla birlikte, ebeveyn rehberliği, sınırlı ve kaliteli içeriklerin sağlanması, dijital deneyimlerin hem güvenli hem de destekleyici bir öğrenme ortamına dönüşmesini mümkün kılmaktadır (Blum-Ross & Livingstone, 2020; Kent vd., 2016). Ebeveynlerin paylaşımları, çocukların dijital kimliğini şekillendirme sürecinde belirleyici bir rol oynamakta ve "sharenting" uygulamaları aracılığıyla çocukların sosyal görünürlüğünü artırırken, aynı zamanda mahremiyet ve öznel deneyim üzerinde kontrol kaybına yol açabilmektedir (Berg vd., 2024; Esgin vd., 2022)

Bu bağlamda çevrimiçi çocukluk, yalnızca teknolojik bir olgu olarak değil; çocukların ruh sağlığı, kimlik gelişimi ve sosyal ilişkilerinin bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini gerektiren çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır. Bu bölüm, çocukların dijital deneyimlerinin kimlik oluşumu, zihin gelişimi ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ayrıntılı biçimde ortaya koymak üzere tasarlanmıştır.

1. DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK OLMAK

Çocukluk dönemi, teknolojik dönüşümün hız kazandığı bir çağda, artık yalnızca fiziksel mekânlarla sınırlandırılamayan bir süreç hâline gelmiştir. İnternet, akıllı cihazlar ve sosyal medya platformları çocukların öğrenme, sosyalleşme, kimlik inşa etme ve oyun alanlarını yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda,

dijital ortamlar çocukluğun tamamlayıcısı değil, artık temel bileşeni hâline gelmiştir. UNICEF'in "Childhood in a Digital World" başlıklı global raporu, dijital erişimin, dijital becerilerin ve dijital deneyimlerin çocukluk üzerindeki etkisini sistematik biçimde inceleyerek, teknolojinin çocuk hakları açısından hem fırsatlar hem de riskler taşıdığını vurgulayarak bu görüşü destekleyen açıklamalarda bulunmuştur (Keeley & Little, 2017). Bu yeni dijital çağ, çocukların ekranlara erişimi ve kullanım biçimleri temelinde, erişim, kullanım, beceri gelişimi, hak-temelli katılım ve sosyal etkileşim gibi birbirine bağlı boyutlar üzerinden değerlendirilmelidir. İlk olarak, erişim boyutu önemli bir eşitsizlik alanıdır: dijital araçlara ve internete ulaşamamak, çocukların dijital beceri kazanımını ve dolayısıyla fırsatlarını kısıtlayabilir (Keeley & Little,2017). Erişim farkları, sosyo-ekonomik düzey, coğrafi konum ve ebeveynin dijital okuryazarlık düzeyi gibi faktörlerle yakından ilişkilidir. Örneğin, Türkiye'de yapılan bir araştırma, ebeveynlerin dijital medya kullanımı algıları ve denetim stratejilerinin çocukların ekran süresi ve dijital medya kullanım alışkanlıklarıyla anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Akarçay Ulutaş vd., 2025)

İkinci olarak, kullanım biçimi ve dijital beceriler boyutu çocukluk açısından kritik öneme sahiptir. Teknoloji yalnızca bir araç değil, çocukların içerik üretiminden oyun oynama ve sosyal ağlara katılma sürecine kadar uzanan aktif bir platform hâline gelmiştir. Ancak ekran süresi, tek başına bir gösterge olmaktan ziyade, "ne kadar" kullanıldığı kadar "hangi içerikle" ve "nasıl bir etkileşimle" kullanıldığı açısından değerlendirilmelidir. Örneğin, 2-12 yaş aralığındaki çocukların aşırı ekran süresinin bilişsel, motor beceriler ve sosyo-duygusal düzenleme üzerinde olumsuz etkileri olduğuna bilmek önem arz etmektedir (Kimberly vd., 2024).

Üçüncü olarak, çocukların dijital ortamlarda katılımcı bireyler olarak yer alması, hak temelli bir çerçevede ele alınmalıdır. Çocukların çevrimiçi erişim hakkı, güvenli ortamda oyun ve öğrenme hakkı ve mahremiyet hakkı gibi boyutlar, geleneksel çocuk hakları literatüründen dijital bağlama taşınmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlik ve denetim perspektifi de önem kazanır: dijital ebeveynlik yani ebeveynlerin çocuklarının dijital deneyimlerini anlaması, rehberlik etmesi ve güvenli medyayı birlikte kullanması, çocukların dijital dünyadaki deneyimlerini belirgin şekilde şekillendirmektedir. Örneğin, 3–6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleriyle, ebeveynlerin medya aracılığıyla etkileşim rolleri arasında ilişkinin varlığı araştırmalarca kanıtlanmış bir durumdur (Çalhan & Göksu, 2024).

Son olarak, dijital ortamlar çocukların sosyal etkileşim, oyun ve kimlik inşası alanlarını yeniden yapılandırmaktadır. Çevrimdışı ve çevrimiçi deneyimler

Kaynaklar

Akben, S., Tosun, N., Koyuncu, A., & Yava, A. (2025). Meslek yüksekokulu öğrencilerinde obezite farkındalığının incelenmesi: Kesitsel bir çalışma. Mehes Journal, 3(1), 1-15. https://doi.org/10.5281/zenodo.15104911

Albayrak, E. S. (2020). Sosyal medya'da çocuk mahremiyeti: Ebeveynlerin Instagram'daki çocuk mahremiyetine bakış açıları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(39), 1211–1226.

American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. Pediatrics, 138(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016- 2591

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175– 184.

Arnd-Caddigan, M. (2015). *Sherry Turkle: Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Psicología Educativa, 17(2), 163–177.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Berg, V., Arabiat, D., Morelius, E., Kervin, L., Zgambo, M., Robinson, S., ... & Whitehead, L. (2024). Young children and the creation of a digital identity on social networking sites: A scoping review. *JMIR Pediatrics and Parenting, 7*(1), e54414.

Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review, 41*, 27–36.

Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2020). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. In *Self-(re) presentation now* (pp. 70–85). Routledge.

Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Boyar, Ü., & Arslantaş, H. (2024). Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet ve depresyon: Kesitsel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 10*(1), 69–83.

Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. John Wiley & Sons.

Çalhan, C., & Göksu, İ. (2024). An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. *Education and Information Technologies, 29*(14), 17825– 17865.

Çetin, F. H., Uçar, H. N., Ersoy, S. A., Kılınç, K., Güler, H. A., & Türkoğlu, S. (2019). Kaygı bozukluğu olan ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet: Kontrollü bir çalışma. *Çukurova Medical Journal, 44*, 133–139.

Cheng, J., Danescu-Niculescu-Mizil, C., & Leskovec, J. (2014). How community feedback shapes user behavior. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 8*(1), 41–50.

Dai, Y., & Ouyang, N. (2025). Excessive screen time is associated with mental health problems and ADHD in US children and adolescents: Physical activity and sleep as parallel mediators. *arXiv preprint arXiv:2508.10062*.

Elvira-Zorzo, M. N., & Bayona Gómez, P. (2025). Identity construction and digital vulnerability in adolescents: Psychosocial implications and implications for social work. *Youth, 5*(4), 119.

Esgin, Y., Gezmen, B., & Özsürünç, R. (2022). Sosyal medyada ebeveynlerin dijital yerlilere yönelik içerik paylaşımlarının dijital kimlik inşasındaki rolü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(4), 2079–2102.

Fu, Y., Schwamm, S., Baughan, A., Powell, N. M., Kronberg, Z., Owens, A., ... & Hiniker, A. (2025). Understanding children's avatar making in social online games. In *CHI '25: Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16).

Geredeli, N., Güneş Peschke, S., & Peschke, L. (2024). Anne ve babanın sosyal medyada çocukları ile ilgili paylaşımlarına (sharenting) ilişkin hukuki bir değerlendirme. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 7*(3), 861–886.

Gökbulut, B., & Bilen, H. (2024). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 14*(1), 66–75.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90.

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50–58.

Harnum, R., & Pinariya, J. M. (2023). The effect of parents' digital literacy on sharenting practices and children's privacy on Instagram. *Communicare, 10*(1), 13–21.

Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2022). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine, 52*(14), 3222–3230.

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross- sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLoS One, 13*(4), e0193700.

Hutchison, I. (2004). *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. French History, 18(4), 493–497.

Janssen, X., Martin, A., Hughes, A. R., Hill, C. M., Kotronoulas, G., & Hesketh, K. R. (2020). Associations of screen time, sedentary time and physical activity with sleep in under 5s: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*.

Jenkins, H., & Ito, M. (2015). *Participatory culture in a networked era*. John Wiley & Sons.

John, J. J., Joseph, R., David, A., Bejoy, A., George, K. V., & George, L. (2021). Association of screen time with parent-reported cognitive delay in preschool children. *BMC Pediatrics, 21*, 73.

Keeley, B., & Little, C. (2017). *The state of the world's children 2017: Children in a digital world*. UNICEF.

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79–93.

Kent, C., Laslo, E., & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computers & Education, 97*, 116–128.

Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*(3), 525–547.

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Sage.

Livingstone, S. M., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.

Livingstone, S., & Pothong, K. (2023). *Child rights by design: Guidance for innovators of digital products and services used by children*.

Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age. *New Media & Society, 19*(5), 657–670.

Marsh, J. (2021). *The digital literacy experiences of young children*. Routledge.

Marwick, A. E., & Boyd, D. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately. *New Media & Society, 13*(1), 114–133.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., ... & Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental education and children's screen time. *BMC Public Health, 17*, 688.

Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health. *North Carolina Medical Journal, 81*(2), 116–121.

Niiranen, J., Kiviruusu, O., Vornanen, R., Kylliäinen, A., Saarenpää- Heikkilä, O., & Paavonen, E. J. (2024). Children's screen time and psychosocial symptoms. *BMC Pediatrics, 24*, 500.

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescents in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(3), 336–348.

Pahl, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations. *Journal of Early Childhood Literacy, 9*, 188–210.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164*(5), 425–431.

Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology, 43*(26), 22170–22180.

Poulain, T., Meigen, C., Kiess, W., & Vogel, M. (2023). Media regulation strategies in parents. *BMC Public Health, 23*, 371.

Radesky, J. S., Weeks, H. M., Ball, R., Schaller, A., Yeo, S., Durnez, J., ... & Barr, R. (2020). Young children's use of smartphones. *Pediatrics, 146*(1).

Ren, W. (2023). The influence of screen media usage on child social development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 8*, 2110–2117.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. ISTE.

Rideout, V. (2017). The common sense census: Media use by kids age zero to eight. Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/research/the-common- sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight

Ringrose, J., & Harvey, L. (2015). Mediated body parts and sexual shame in teens' sexting images. *Continuum, 29*(2), 205–217.

Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). The educational impact of text-message-induced task switching. *Psicología Educativa, 17*(2), 163–177.

Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Sen Bressani, G. Y., et al. (2023). Associations between screen time and mental health. *BMC Psychology, 11*, 1–21.

Saygılı, E. G., & Üstüner Top, F. (2025). Çocukların ebeveynleri tarafından sosyal medyada paylaşılmasına yönelik çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 24–41.

Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2022). Multitasking as a personal choice. *Psychology in Russia, 15*(2), 113–130.

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screen time on children. *BMJ Open, 9*(1), e023191.

Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world*. LSE.

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer.

Swider-Cios, E., Vermeij, A., & Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media. *Cognitive Development, 66*, 101319.

Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In *Intergroup relations: Essential readings* (pp. 94–109). Psychology Press.

Taşcı, F. T. (2025). "Sharenting" ebeveynliği. *Kişisel Verileri Koruma Dergisi, 7*(1), 62–85.

Twenge, J. M. (2017). The costs of overprotecting the young: iGen. *Journal of Psychology*, 1–13.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media use and mental health. *Journal of Adolescence, 71*, 1–13.

Ulutaş, D. A., Özcan, R., Aldanma, Y., Çelik, S., & Şeker, Ö. (2025). Children in the digital world from a parental perspective. *Sosyal Çalışma Dergisi, 9*(1), 44–60.

Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media. *Pediatrics, 140*(Suppl. 2), S67–S70.

Ungruh, R., & Pera, M. S. (2024). On the harms of recommender systems on children. *arXiv:2405.02050.*

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1169–1182.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication, 63*(2), 221– 243.

Valkenburg, P. M., Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., & Keijsers, L. (2022). Social media browsing and adolescent well- being. *Journal of Computer-Mediated Communication, 27*(1).

Villani, D., et al. (2016). Virtual body-representation in adolescence. *SpringerPlus, 5*, 740.

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture, 3*(4), 206–222.

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536

Wright, J. C., Huston, A. C., et al. (2001). Early television viewing and school readiness. *Child Development, 72*(5), 1347–1366.

Xiang, M., Sit, C. H.-P., & Zhang, T. (2022). Excessive screen time and early exposure. *BMC Public Health, 22*, 2440.

ÇOCUK SAĞLIĞINI ANLAMAK: Eğitim, Beslenme, Hastalıklar ve Sosyal Riskler

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Esra AĞYAR

Doç. Dr. Ferhat TOPER

Yazarlar

Emeritus Prof. Dr. Ayşe Ferda OCAKÇI

Prof. Dr. Tülay KUZLU YILDIZ

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ

Dr. Öğr. Üyesi Aylın DİKMEN ÖZARSLAN

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ORUÇ

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ

Öğr. Gör. Dr. Muhammet Mustafa GÜLAÇTI

Dr. Damla ÖZÇEVİK SUBAŞI

Dr. Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Dr. Nilüfer TATOĞLU

Dr. Zeliha Tuba ERŞAHİN

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR

Arş. Gör. Dr. Siğnem ANOL KILIÇ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

ÇOCUK SAĞLIĞINI ANLAMAK:
Eğitim, Beslenme, Hastalıklar ve Sosyal Riskler

Editörler:
Esra AĞYAR - Ferhat TOPER

Yazarlar:
Ayşe Ferda OCAKÇI - Tülay KUZLU YILDIZ - Emine ÖNCÜ - Aylın DİKMEN ÖZARSLAN
Deniz ORUÇ - Hülya YILMAZ - Zekeriya ARSLAN - Betül ÇEBİ
Muhammet Mustafa GÜLAÇTI - Damla ÖZÇEVİK SUBAŞI - Mehmet KÜÇÜKGÖZ
Nilüfer TATOĞLU - Zeliha Tuba ERŞAHİN - Hüseyin YAŞAR - Siğnem ANOL KILIÇ

Yayın Koordinatörü: Murat KARTAL

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

Kapak Resmi Çizimi: Dr. Nazik AĞYAR LEBLEBİCİ

ISBN: 978-625-93663-4-0

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Çocuk sağlığı, yalnızca hastalıkların tanı ve tedavisiyle sınırlı olmayan; biyolojik, psikolojik, sosyal, çevresel ve kültürel boyutlarıyla ele alınması gereken çok katmanlı bir alandır. Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sağlık, iyilik hâli ve toplumsal uyum düzeyini belirleyen en kritik evrelerden biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu nedenle çocuk sağlığını anlamak, yalnızca sağlık profesyonellerinin değil; eğitimcilerin, sosyal hizmet uzmanlarının, çocuk gelişimi alanında çalışanların ve ebeveynlerin de ortak sorumluluğudur.

Elinizdeki *"Çocuk Sağlığını Anlamak: Eğitim, Beslenme, Hastalıklar ve Sosyal Riskler"* adlı bu kitap, çocuk sağlığını disiplinler arası bir perspektifle ele alarak bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Kitapta; çocuk sağlığının kuramsal temellerinden başlayarak eğitim ortamlarında sağlık, beslenme, akut ve kronik hastalıklar, bağışıklama, sağlıklı çocuk izlemi, kemik gelişimi, özel gereksinimli çocukların öz bakım becerileri, çocuk işçiliği, ihmal ve istismar, dijital bağımlılık ve çoklu sosyal riskler gibi güncel ve kritik konular ele alınmaktadır. Bu yönüyle eser, yalnızca tıbbi bilgiyi değil; çocuğun içinde yaşadığı sosyal bağlamı ve çevresel belirleyicileri de merkeze almaktadır.

Kitabın bölümleri, alanında uzman akademisyenler tarafından hazırlanmış; güncel literatür, ulusal ve uluslararası raporlar ile kanıta dayalı yaklaşımlar temel alınarak yapılandırılmıştır. Her bölüm, çocuk sağlığını koruyucu ve geliştirici bir anlayışla ele alırken, uygulamaya dönük bilgilerle kuramsal çerçeveyi dengeli biçimde bir araya getirmektedir. Böylece eser, hem lisans ve lisansüstü düzeyde bir ders kitabı hem de sahada çalışan profesyoneller için güvenilir bir başvuru kaynağı olma niteliği taşımaktadır.

Bu kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarına, akademik bilgi ve deneyimlerini çocukların sağlıklı bir geleceği için paylaşma sorumluluğunu üstlendikleri için içtenlikle teşekkür ederiz. *Çocuk Sağlığını Anlamak* adlı bu çalışmanın; çocukların hak temelli, kapsayıcı ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine katkı sağlayacak çalışmalara ilham vermesini temenni ediyoruz.

Dr. Öğr. Üyesi Esra AĞYAR
Doç. Dr. Ferhat TOPER
Editörler

İÇİNDEKİLER

KISIM I

TEMEL ÇOCUK SAĞLIĞI VE GELİŞİM ALTYAPISI (1)

BÖLÜM 1:

Çocukluk Döneminde Kemik Yapısı ve Gelişimi 3

Ögr. Gör. Dr. Muhammet Mustafa GÜLAÇTI

BÖLÜM 2:

Çocuklarda Sağlıklı Beslenme ve Önemi 15

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ

BÖLÜM 3:

Bağışıklama ve Sağlıklı Çocuk İzlemi..... 29

Arş. Gör. Dr. Sığnem ANOL KILIÇ

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ

BÖLÜM 4:

Çocuk Sağlığını Koruyucu ve Önleyici Tedbirler 55

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN

KISIM II

HASTALIKLAR VE ÖZEL SAĞLIK DURUMLARI (81)

BÖLÜM 5:

Çocukluk Çağında Sık Görülen Akut ve Kronik Hastalıklar 83

Dr. Nilüfer TATOĞLU

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ

BÖLÜM 6:

Özel Gereksinimli Çocukların Sağlığında Öz Bakım 109

Dr. Mehmet KÜÇÜKGÖZ

KISIM III

EĞİTİM VE GÜNDELİK YAŞAM BAĞLAMI (121)

BÖLÜM 7:

Eğitim Ortamlarında Çocuk Sağlığı 123

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ

BÖLÜM 8:

Dijital Bağımlılık ve Çocuk Sağlığı 145

Dr. Zeliha Tuba ERŞAHİN

KISIM IV

SOSYAL RİSKLER, İHMAL VE KRİZLER (171)

BÖLÜM 9:

Çocuk Sağlığını Tehdit Eden Sosyal Sorunlar 173

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ORUÇ

BÖLÜM 10:

Çoklu Krizler Karşısında Çocuk Sağlığı ve Refahı 193

Dr. Öğr. Üyesi Aylın DİKMEN ÖZARSLAN

BÖLÜM 11:

Çocuk İhmali ve İstismarı.....213

Emeritus Prof. Dr. Ayşe Ferda OCAKÇI

Dr. Damla ÖZÇEVİK SUBAŞİ

BÖLÜM 12:

Sosyal Statü, Aile Dinamikleri ve Toplumsal Bağlam Etkileşiminde Çocuklukta Ruhsal İyilik Hali 235

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ

KISIM I

TEMEL ÇOCUK SAĞLIĞI VE GELİŞİM ALTYAPISI

BÖLÜM 1

Çocukluk Döneminde Kemik Yapısı ve Gelişimi

Ögr. Gör. Dr. Muhammet Mustafa GÜLAÇTI[1]

Özet

Kemikler, vücuda şekil veren, organları koruyan, mineral depolayan, kan hücrelerinin yapımında rol alan ve hareketin temelini oluşturan canlı dokulardır. Çocukluk döneminde kemikler erişkinlere göre daha elastik, gözenekli ve damardan zengin yapıya sahiptir; bu nedenle kırıklara karşı daha dirençlidirler. Ancak büyüme plağının (fizis) zedelenmesi kalıcı deformitelere yol açabilir. Çocuklarda sık görülen kırık tipleri arasında yeşil ağaç, torus (buckle) kırığı ve plastik deformasyon bulunur. Ayrıca, çocuk istismarı sonucu oluşan "istismar kırıkları" pediatrik travmaların özel bir grubunu oluşturur. Bu tür kırıklar genellikle açıklanamayan, farklı iyileşme evrelerinde birden fazla kırıkla karakterizedir ve klinik açıdan dikkatli değerlendirme gerektirir. Çocuk kemiklerinde kalın periosteum ve yüksek yeniden şekillenme kapasitesi sayesinde kırıklar genellikle hızlı iyileşir. Sağlıklı kemik gelişimi için dengeli beslenme, yeterli D, C ve A vitamini alımı, hormon dengesi ve fiziksel aktivite büyük önem taşır.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, fztmmgulacti@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9384-1399

Giriş

Kemikler, insan vücudunun iskelet sistemini oluşturan ve canlı bir bağ dokusu niteliğinde olan dinamik yapılardır. Kemik dokusu yaşam boyu sürekli bir yapım (osteogenez) ve yıkım (rezorpsiyon) dengesi içindedir. Vücuda şekil verir, iç organları korur, mineral depolar, kan hücrelerinin yapımında görev alır ve hareket sisteminin pasif elemanlarını oluşturur. Yeni doğan bir insanda yaklaşık 270 adet kemik bulunurken, erişkin dönemde bu sayı bazı kemiklerin kaynaşması sonucu 206' ya düşer. Kemik dokusunun sertliği, inorganik bileşenlerden (özellikle kalsiyum ve fosfat tuzlarından), esnekliği ise organik yapıdan, özellikle kollajen liflerinden kaynaklanır. Kemikleşme süreci (ossifikasyon) fetal dönemde başlar, iki farklı mekanizma ile gerçekleşir: intramembranöz (desmal) kemikleşme ve endochondral (kıkırdak aracılı) kemikleşme şeklinde. Bu gelişimsel süreç, bireyin büyüme çağı boyunca devam eder. Çocukluk döneminde kemikler biyomekanik ve anatomik özellikleri bakımından erişkinlerden farklı özelliklere sahiptir. Çoçukluk döneminde kemikler daha gözenekli, daha elastik ve daha vasküler olmaları sebebiyle kırıklara karşı daha dirençlidirler. Bu özelliklerden dolayı çocuklara özgü kırık tiplerinin (örneğin yeşil ağaç kırıkları) oluşmasına neden olur. Bu dönemde kırıklara bağlı büyüme plağının (fizis) zarar görmesi sonucu kalıcı deformitelere yol açabilir, bu sebepten dolayı pediatrik kırıkların değerlendirilmesi ayrı bir önem taşır.

Kemik Yapısı

Kemiklerin incelendiği anatomi dalına Osteologia (osteoloji) (Grekçe, osteon = kemik, logia= bilim) adı verilir. Latincede Os: kemik Ossa: kemikler anlamına gelir. (Sarsılmaz, 2014). Kemikler insan iskeletini oluşturan ve ileri düzeyde özelleşmiş bağ dokusu özelliğinde olan canlı yapılardır. Hareket sistminin pasif yapıları olup bir araya gelerek iskelet sistemini meydana getirirler. İnsan vücudunda yeni doğanda 270 civarında kemik bulunur, erişkinlerde ise bazı kemiklerin kaynaşması ile 206 adet olarak tespit edilir. Yetişkin bir insanda ağırlığı ortalama 5-6 kg dır bu da vücut ağrılığının % 15'lik kısmını oluşturur. Kemiklerin dış görünüşü beyaz fil dişi renginde, kemik içeriğinin 2/5'ini organik maddeler, 3/5'ini inorganik maddeler oluşturur. Organik madderin % 90'lık ksımı kollejen liflerden oluşur ve kemige esneklik ve elastikiyet sağlar. Inorganik bişenlerin büyük bir kısmını kalsiyum bileşikleri, magnezyum, postasyum, fosfor ve klor elementlerinden oluşur ve bu inorganik maddeler kemige sertlik verir (Acer, 2023; Elhan, 2006; Ertekin, 2024; Sarsılmaz, 2014).

Kemikler vücudumuzda dişlerden sonra en sert doku olarak bilinmektedir. Yetişkin bir insanda vücudundaki kemiklerin dış tarafı kompakt (sert), iç tarafı

spongioz (süngerimsi yapıdadır. Süngerimsi kemikte kemik iliği, kompakt kemikte ise nörovasküler yapılar bulunmaktadır. Kemiklerin iç kısmında bulunan boşlugada cavum medullare denir ve bu boşlukta kemik iliği bulunur. (Acer, 2023; Arıncı & Elhan 2006). Kemiklerin ekleme katılmayan yüzlerini örten kemik zarına periosteum denir. Kemiklerin içlerini öreten yapıyada endoesteum denir. Kemiklerin eklem yüzeyleri cartilage articularis (eklem kıkırdağı) ile örtülüdür. Periosteoum kemiklerin beslenmesi, büyümesi, hasar durumumda onarılmasını ve kasların tendonlarını tutunmasını sağlar. Kemik kırıklarında duyulan akut ağrı periosteum'un yırtılmasına bağlı oluşur. Damar ve sinir yönünden oldukça zengindir (Ertekin, 2024; Unur, Ülger & Ekinci, 2012; Sarsılmaz, 2014).

Kemikleri besleyen arterlere arteria (a). nutricia'dır ve kemiklerin etrafını saran periosteumdan girerler. Venler artere eşlik ederek for. nutricumdan çıkarlar ve kemik iliginde bol miktarda bulunurken, lenf damarları ise periosteumda bol miktarda bulunur. Kan damarlarına eşlik eden periosteal sinirler periosteumda bol miktarda bulunur ve ağrı duyusunu taşırlar (Elhan, 2006).

Fetal dönemden itibarene bağ ve kıkırdak dokuda meydana gelen kemikleşmeye sürecine ossifikasyon denir. Kemikleşme endokondral (intrakartilaginöz -primer) ve desmal (intramembranöz –sekonder) kemikleşme şeklinde olmak üzere iki bölümden oluşur (Elhan 2006; Ertekin, 2024).

Endrokondal (intrakartilaginöz -primer) kemikleşmede; Bağ dokusu ilk önce kıkradak dokuya, daha sonara kemik dokuya dönüşmesiyle ile gerçekleşir. Örnek olarak kısa ve uzun ektermite kemikler. Endrokondal kemiklşeme fötal dönemden başlayıp hayat boyunca kemiklerin nasıl büyüdügünü açıklar. (Zhang, Siclari, Lan, Zhu, Koyama, Dupuis, Iwamato, Beier & Qin 2011)

Desmal (Intramembranöz –Sekonder) kemikleşmede; Kemikler embriyodaki mezenşimal bağ dokusu yapısından farklılaşarak doğrudan kemik dokusna dönüşmesi soncu oluşur. Bu tür kemik oluşumu yassı kafa kemikleri, alt çene kemiği (mandibiula), gögüs kemiği(sternum), burun kemiği (os nasale) görülür (Ertekin, 2024; Topaloğlu, Ketani & Saruhan, 2017; Sarsılmaz, 2014)

Kemik yapımı (osteogenez), kemik yıkımı (rezorpsiyon) ile berber ilerler. Embriyonel dönemden itibaren daha önce oluşmuş kemik dokusu bir yandan yıkılırken diğer yandan yeni oluşmuş kemik dokusu yerini alır. Böylece kemik dokusu yaşam boyunca devamlı olarak yenilenir (Eşrefoğlu, 2016; Sarsılmaz, 2014). Kemik dokusuda esas olarak dört tip hücreden oluşur ve bunlar; osteoprogenitor hücreler, osteoblastlar, osteoklastlar ve osteositler (Elhan, 2006; Hermandez vd., 2024; Sarsılmaz, 2014; Yıldırım, 2012). Bunlardan;

Kaynaklar

Acer N. Sağlık Bilimleri İçin Temel Anatomi, Istanbul Tıp Kitapevi, 2023:10-12

Arıncı K, Elhan A. Anatomi (5. baskı), Cilt 1. Güneş Kitabevi, Ankara, 2006: 10-100.

Asokan A, Kheir N. Pediatric Torus Buckle Fracture. 2023 Jul 31. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2024.

Day, F., Clegg, S., McPhillips, M., & Mok, J. (2006). A retrospective case series of skeletal surveys in children with suspected non-accidental injury. *Journal of clinical forensic medicine*, *13*(2), 55–59. https://doi.org/10.1016/j.jcfm.2005.08.001

Elahan A. Temel Klinik Anatomi Güneş Kitapevi, Ankara, 2006:10-16

Ertekin T. Sistemtaik Anatomi, Istanbul Tıp Kitapevi, 2024:14-15

Eşrefoğlu M. (2016). Genel Histoloji. 2. Baskı, İstabul Medikal Yayıncılık, İstanbul)

Feldman, K. W., & Brewer, D. K. (1984). Child abuse, cardiopulmonary resuscitation, and rib fractures. *Pediatrics*, *73*(3), 339-342.

Hernández-García, F., Fernández-Iglesias, Á., Rodríguez Suárez, J., Gil Peña, H., López, J. M., & Pérez, R. F. (2024). The Crosstalk Between Cartilage and Bone in Skeletal Growth. *Biomedicines*, *12*(12), 2662. https://doi.org/10.3390/biomedicines12122662

Kalem, M., & Bozkurt, O. E. Çocuk kırıklarının genel özellikleri. 2024.

Kaymaz B, Kaymaz N. Epidemiological and characteristic features of childhood fractures. Trends in Pediatrics 2023;4(1):1-5.

Kemp, A. M., Dunstan, F., Harrison, S., Morris, S., Mann, M., Rolfe, K., Datta, S., Thomas, D. P., Sibert, J. R., & Maguire, S. (2008). Patterns of skeletal fractures in child abuse: systematic review. BMJ (Clinical research ed.), 337, a1518. https://doi.org/10.1136/bmj.a1518)

Sarıkaya, İ. A. Çocuk kırıklarının özellikleri. 2019

Snell RS. Tıp Fakültesi Öğrencileri İçin Klinik Anatomi (5. baskı), Yıldırım M. (Çeviri Edt), Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul, 1997: 422-750.

Topaloğlu, U., Ketani, M. A., & Güney Saruhan, B. (2017). Kemik Doku ve Kemikleşme Çeşitleri. Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 10(1), 62-71.

UNICEF. Malnutrition. https://data.unicef.org/topic/nutrition/malnutrition/# 2018. Erişim tarihi: 10.11.2025

Yıldırım M. İnsan Anatomisi. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul, 2006: 60-285.

Zhang X, Siclari VA, Lan S, Zhu J, Koyama E, Dupuis HL, Iwamoto ME, Beier F, Qin L. (2011). The Critical Role of the Epidermal Growth Factor Receptor in Endochondral Ossification. Journal of Bone and Mineral Research. 26 (11): 2622–2633)

Welsh Child Protection Systematic Review Group. www.core-info.cf.ac.uk.

BÖLÜM 2

Çocuklarda Sağlıklı Beslenme ve Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Hülya YILMAZ[1]

ÖZET

Bu bölüm büyüme ve gelişme dönemlerini okul öncesi, okul çağı, adölesan dönem ve beslenmeye bağlı sorunları kapsamaktadır. Büyüme, genetik ve çevresel faktörlerle şekillenen dinamik bir süreç olup, prenatal dönemden ergenliğe kadar süren kritik evrelerde büyüme geriliği, zayıflık ve obezite gibi sorunların takibi Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) standartlarına göre yapılmalıdır. Okul öncesi dönem beslenmesi, çocukların optimal büyümesini sağlamanın yanı sıra, gelecekteki sağlıklı yetişkinliğin temellerini atarak erişkin dönemde kronik hastalık riskini azaltmaktadır. Bu dönemde çocukların yemek seçme davranışları normal kabul edilmeli; ebeveynlerin zorlama ve ödüllendirmeden kaçınarak sabırlı olması önerilmektedir. Okul çağı ve adölesan dönemde yeterli ve dengeli beslenme, hızlı büyüme ve gelişmeyi destekleyerek okul başarısını artırır. Bu evrede, özellikle kemik gelişimi için kalsiyum ve D vitamini, kız çocuklarında ise demir minerali takviyesine dikkat edilmelidir. Sağlıklı beslenmeyi teşvik etmek için Sağlıklı Yemek Tabağı modeli ve 5 temel besin grubu (süt, et-yumurta-kuru baklagil-yağlı tohum, ekmek-tahıl, sebze ve meyve) rehber olarak sunulmuştur. Bölümde, her iki dönem için de besin gruplarına göre günlük önerilen porsiyon miktarları tablo halinde gösterilmiştir.

[1] Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, dyt.hulyayilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3256-5378,

GİRİŞ

Sağlık, bireyin yaşam boyu sürdürdüğü dinamik bir denge durumu olup, genetik yatkınlıklar ile çevresel faktörlerin karmaşık etkileşimi sonucu şekillenir. Anne karnından başlayıp ergenlik döneminin sonuna dek devam eden büyüme süreci, doku ve hücrelerin kütlesel artışı ve yapısal olgunlaşmayı içeren kritik evreleri barındırır. Bu kritik süreçte beslenme, büyüme ve gelişmenin optimal düzeyde sağlanabilmesi, doku ve hücre fonksiyonlarının yenilenmesi için temel koşuldur. Bu bölüm, çocukluk çağı beslenmesinin sağlık üzerine etkilerini, beslenme sorunlarını ve sağlıklı beslenme rehberlerini merkeze almaktadır. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) optimal beslenme yetişkinlik döneminde karşılaşılabilecek kronik hastalık risklerini azaltmada ve sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemede kilit rol oynamaktadır. Çocukların yemek yeme becerilerini kazandığı bu evrede, yeni besinleri reddetme davranışının normal olduğu ve ebeveynlerin zorlama, ödül veya ceza kullanmadan sabırlı bir rehberlik sergilemesi gerekmektedir. Okul çağı (6-12/14 yaş) ve adölesan dönem (12-18 yaş) ise hızlı fiziksel büyüme ve artan besin öğesi gereksinimleri ile karakterizedir. Bu yaş gruplarında yeterli ve dengeli beslenme hem okul başarısını artırır hem de ileriki dönemde diyabet, kalp damar hastalıkları ve kanser gibi kronik hastalıklara zemin hazırlanmasını önlemektedir. Ebeveynlerin besin çeşitliliği sağlayan "Sağlıklı Yemek Tabağı" nı her öğünde beslenme modeli olarak benimsemesi ve çocuklarına rol model olmaları gerekmektedir. Tabakta beş besin grubunun bulunmasına özen gösterilmesi özellikle kemik sağlığı için kalsiyum ve D vitamini, kız çocuklarında ise demir minerali gereksinimlerinin önemine dikkat çekmektedir. Okul öncesi, okul çağı ve adölesan dönemlerde sıklıkla karşılaşılan beslenme yetersizliğine dayalı sağlık sorunları (iyot, demir, D vitamini eksiklikleri, obezite ve yeme davranış bozuklukları) ancak yeterli ve dengeli beslenme ve aile temelli beslenme yönetimi ile önlenebilecektir.

Büyüme ve Gelişme

Büyüme, yetişkinliğe doğru geçişte sağlıklı bir bebeğin genetik olarak belirlenmiş hız ve örüntülerde yaşa bağlı olarak vücut dokularındaki kütlesel artışı ifade etmektedir. (Samour & King, 2016). **Gelişme,** karmaşık bir olgu olup bedensel olgunlaşmayı ifade etmesinin yanı sıra hücresel ve dokusal yapı ve içeriğinin değişimidir (Neyzi, 2002). **Büyüme**; Anne karnından başlayarak ergenlik döneminin bitmesiyle sonlanan genetik ve çevresel etmenlerle şekillenen dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Büyümenin dönemleri prenatal, bebeklik, çocukluk ve adölesan (ergenlik) dönemleridir (Rosenbloom, 2007).

Kaynaklar

de Onis, M., Onyango, A.W., Borghi, E., Siyam, A., Nishida, C., Siekmann, J. Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. *Bull World Health Organ*, 85(9):660-7

Merdol, T. K. (2008). Okul öncesi Dönem Çocuklarının Beslenmesi. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 726, Ankara.

Neyzi, O. (2002). *Pediatri.* 1.Cilt, 3. Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitapevi.

Rolland-Cachera, M.F., Deheeger, M., Bellisle, F., Sempé, M, Guilloud-Bataille, M., Patois, E. (1984). Adiposity rebound in children: a simple indicator for predicting obesity *Am J Clin Nutr,* 39:129-35.

Rosenbloom, A. L. (2007). Physiology of growth. *Ann Nestlé [Engl],* 65:97–108

Samour, P. Q. & King, K. (2016). *Pediatrik beslenmenin esasları* (Samur, G. Çev.). Ankara: Nobel Tıp Kitapevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Türkiye Beslenme Rehberi (TÜBER)-2022, T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1031, Ankara, 2022.

Türkiye Çocukluk Çağı (İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri) Şişmanlık Araştırması- COSI-TUR 2016". (2017). Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1080, Ankara.

WHO Multicentre Growth Reference Study Group. (2006). WHO Child Growth Standards: Length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for-height and body mass index-for-age: Methods and development. Geneva: World Health Organization,

Köksal, G., Özel, H. G. (2019). Çocuk hastalıklarında beslenme tedavisi. (Güncellenmiş 2. Yayım). Ankara, Hatiboğlu.

Baysal, A. (2014) Beslenme. (14. Baskı). Ankara, Hatiboğlu.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I. *Beslenme Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi.* 48: 179-95.

T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü/ HÜ. SBF Beslenme ve Diyetetik Bölümü/ MEB Sağlık İşleri Daire Başkanlığı (2011). Türkiye'de Okul Çağı Çocuklarında (6-10 Yaş Grubu) Büyümenin İzlenmesi (TOÇBI) Projesi Araştırma Raporu. Yayın No: 834, Ankara.

"Türkiye Çocukluk Çağı (7-8 Yaş) Şişmanlık Araştırması (COSI-TUR), 2013" Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi. (2014). Sağlık Bakanlığı Yayın No: 921, Ankara.

BÖLÜM 3

Bağışıklama ve Sağlıklı Çocuk İzlemi

Arş. Gör. Dr. Siğnem ANOL KILIÇ[1]
Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ[2]

Giriş

Bağışıklama, bulaşıcı hastalıkları önleme ve toplum sağlığını iyileştirmenin en etkili ve vazgeçilmez koruyucu sağlık önlemleridir (Aslam vd., 2022). Bağışıklama tarihi, Anadolu topraklarında çok eski dönemlere uzanmakta olup, Osmanlı'da çiçek hastalığına karşı deri lezyonlarından elde edilen materyalin sağlıklı kişilere uygulanmasıyla erken bir aşılama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, 1721'de İstanbul'a gelen İngiltere Büyükelçisinin eşi Lady Montagu tarafından Avrupa'ya tanıtılmış ve ardından 1796'da Edward Jenner'ın bilimsel anlamdaki ilk çiçek aşısını geliştirmesiyle modern aşılamanın temelleri atılmıştır (TTB, 2019). Çiçek aşısından sonra geliştirilen birçok aşı, milyonlarca insanı hastalıklardan ve ölümlerden korumuş; Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise aşıları, insan sağlığına en büyük katkıyı sağlayan uygulamalardan biri olarak değerlendirmektedir (Obohwemu, Christie-de Jong & Ling, 2022).

Sağlıklı çocuk izlemi ise, koruyucu sağlık hizmetlerinin temel bileşenlerinden biri olup, çocukların doğumdan ergenlik dönemine kadar bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesini amaçlayan sistematik bir süreçtir (Karabekiroğ-

[1] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, signem.anol@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2200-5374

[2] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, tkayyildiz@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8924-5957

lu, Kuş & Gümüştakım, 2022). Bu izlem uygulamaları; büyüme ve gelişmenin düzenli takibini, hastalıkların erken tanı ve önlenmesini, ailelere sağlıklı yaşam davranışları konusunda eğitim verilmesini ve çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan en iyi düzeye ulaşmasını hedefler (Evliyaoğlu, 2007). Çocukluk döneminde uygulanacak izlemler, yalnızca hastalıkların belirlenmesini değil, aynı zamanda sağlığı tehdit eden risklerin erkenden tanınarak gerekli müdahalelerin yapılmasına da katkı sağlar (OECD, 2021). Bu nedenle sağlıklı çocuk izlemi, yaşam boyu sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir halk sağlığı uygulaması olarak kabul edilmektedir.

Bağışıklamanın Tanımı

Bağışıklama, enfeksiyon hastalıklarına karşı korunmak amacıyla bağışıklık sisteminin doğal veya edinilmiş yollarla uyarılması sürecidir. DSÖ, bağışıklamayı "kişileri enfeksiyonlara karşı koruyan ve küresel halk sağlığının temelini oluşturan bir müdahale" olarak tanımlamaktadır (Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)-World Health Organization (WHO), 2025). Benzer şekilde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC), bağışıklamayı belirli bir enfeksiyona karşı bağışıklık oluşturmak üzere aşı uygulanması şeklinde ifade etmektedir (CDC, 2024).

Güncel kanıtlar, bağışıklamanın mortalite ve morbiditeyi azaltmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle çocukluk çağı aşı programları, dünya genelinde milyonlarca enfeksiyonun ve ölümün önlenmesine katkıda bulunmuştur (Gidengil vd., 2021). Bununla birlikte bağışıklama yalnızca aşı uygulaması ile sınırlı olmayıp, doğal yollarla gelişen immün yanıtı da kapsayan geniş bir kavramdır.

Bağışıklamanın Türleri

Bağışıklama, immün yanıtın oluşum biçimine göre **doğal bağışıklama** ve **edinilmiş bağışıklama** olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Her iki kategori de **aktif** ve **pasif** bağışıklama süreçleri içerir.

1. Doğal Bağışıklama

Doğal bağışıklama, herhangi bir tıbbi müdahale olmaksızın günlük yaşamda maruz kaldığı mikroorganizmalarla temas sonucunda gelişen immün yanıtı ifade eder (DSÖ, 2025). Doğal bağışıklamanın iki alt kategorisi bulunmaktadır: doğal pasif bağışıklama ve doğal aktif bağışıklama.

a. Doğal Pasif Bağışıklama

Doğal pasif bağışıklama, annenin antikorlarının gebelik boyunca plasenta yoluyla fetüse veya doğumdan sonra anne sütü ile bebeğe geçmesiyle oluşur (DSÖ, 2025). Bu bağışıklık türü özellikle yaşamın ilk aylarında kritik bir koruma sağlar. Bebekler, yaşamın ilk yılında bağışıklık sistemleri yeterince gelişmediği için enfeksiyonlara en açık dönemlerini yaşar ve bağışıklık sistemi iki yaşından sonra güçlenmeye başlar. Bir mikroorganizma vücuda girdiğinde bağışıklık sistemi önce kısa süreli koruma sağlayan IgM, ardından uzun süreli koruma sağlayan IgG antikorlarını üretir. IgM plasentadan geçmezken, IgG geçerek anne karnında ve doğumdan sonraki ilk altı ayda bebeğe hazır bağışıklık sağlar. Bu sayede kendi bağışıklık sistemi gelişene kadar, yenidoğanı gastrointestinal ve solunum yolu enfeksiyonlarına karşı korur. Bu durumda, özellikle bağışıklama oranlarının düşük olduğu kırsal bölgelerde enfeksiyonlardan korunmada önemli rol oynar (TTB, 2019).

b. Doğal Aktif Bağışıklama

Doğal aktif bağışıklama, hastalık yapan bir organizmaya maruz kalınması sonucu, enfeksiyonu geçirerek bağışıklık sisteminin uyarılması sonucu oluşan antikor ve hafıza hücrelerinin gelişmesiyle oluşur (DSÖ, 2025). Bu bağışıklık türü genellikle uzun süreli olup bazı durumlarda ömür boyu devam eder. Diğer bir ifadeyle doğal aktif bağışıklığın, bağışıklık hafızasının temel mekanizmalarını oluşturduğu ifade edilir (Gidengil vd., 2021).

2. Edinilmiş Bağışıklama

Edinilmiş bağışıklama, bireyin bağışıklık sisteminin tıbbi müdahaleler yoluyla uyarılması veya hazır antikor verilmesiyle oluşturulan bağışıklıktır (CDC, 2024). Edinilmiş bağışıklamanın iki alt kategorisi bulunmaktadır: edinilmiş pasif bağışıklama ve edinilmiş aktif bağışıklama.

a. Edinilmiş Pasif Bağışıklama

Edinilmiş pasif bağışıklama, önceden hazırlanmış antikorların (immün globülinler gibi) kişiye verilmesi yoluyla sağlanan hızlı ancak kısa süreli korumadır. Bu yöntem, özellikle acil durumlarda veya bağışıklık sisteminin yeterli yanıt veremeyeceği durumlarda tercih edilir. Kuduz, tetanoz veya hepatit B gibi yüksek riskli temaslarda maruz kalma sonrası profilaksi amacıyla uygulanır (CDC, 2024).

Kaynaklar

Aslam, F., Ali, I., Babar, Z., & Yang, Y. (2022). Building evidence for improving vaccine adoption and uptake of childhood vaccinations in low- and middle-income countries: A systematic review. Drugs & Therapy Perspectives, 38, 133–145. https://doi.org/10.1007/s40267-021-00890-7

Bağışıklama Programı ve Aşı Takvimi 2025. (2025). https://asi.saglik.gov.tr/bagisiklama-programi-ve-asi-takvimi/asi-takvimi.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). Vaccines & immunizations: Immunization basics. https://www.cdc.gov/vaccines/basics/index.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). Hepatitis B vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/hepatitis-b.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025a). Bacille Calmette-Guérin (BCG) vaccine for tuberculosis: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/tb/hcp/vaccines/index.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025b). DTaP (diphtheria, tetanus, pertussis) vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/dtap.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025c). Polio vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/polio.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025d). Varicella vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/varicella.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025e). MMR vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/mmr.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025f). Hepatitis A vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/hepatitis-a.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025g). Pneumococcal conjugate vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/pneumococcal-conjugate.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Centers for Disease Control and Prevention. (2025h). Td (tetanus, diphtheria) vaccine: Vaccines & immunizations. https://www.cdc.gov/vaccines/hcp/current-vis/td.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Çavuşoğlu, H., & Erdem, Y. (2013). Çocuklarda enfeksiyon hastalıkları ve hemşirelik bakımı. In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (pp. 741–761). Akademisyen Tıp Kitabevi.

Dubé, È., Ward, J. K., Verger, P., & MacDonald, N. E. (2021). Vaccine hesitancy, acceptance, and anti-vaccination: Trends and future prospects for public health. Annual Review of Public Health, 42(1), 175–191. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-102240

Essential Programme on Immunization. (2025). World Health Organization. https://www.who.int/teams/immunization-vaccines-and-biologicals/essential-programme-on-immunization Erişim Tarihi: 05.12.2025

Evliyaoğlu, N. (2007). Sağlam çocuk izlemi. Türk Pediatri Arşivi, 42(Özel Sayı), 6–10.

Gabis, L. V., Attia, O. L., Goldman, M., Barak, N., Tefera, P., Shefer, S., Shaham, M., & Lerman-Sagie, T. (2022). The myth of vaccination and autism spectrum. European Journal of Paediatric Neurology, 36, 151–158.

Gidengil, C. A., Goetz, M. B., Newberry, S., Maglione, M., Hall, O., Larkin, J., Motala, A., & Hempel, S. (2021). Safety of vaccines used for routine immunization in the United States: An updated systematic review and meta-analysis. Vaccine, 39(25), 3696–3716. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.03.0799

Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2025). Bebek, Çocuk, Ergen İzlem Özet Tablo. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk-ergen-sagligi-db/Programlar/Bebek_cocuk_ergen_izlem_ozet-tablo.pdf Erişim Tarihi: 05.12.2025

Jain, M., Duvendack, M., Shisler, S., et al. (2024). Effective interventions for improving routine childhood immunisation in low- and middle-income countries: A systematic review of systematic reviews. BMJ Open, 14, e074370. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-074370

Kara, A. (2025). Bağışıklama ve aşı ile ilgili sorular ve kısa cevaplar. Journal of Pediatric Infection, 19(2), 125–126. https://doi.org/10.5578/ced.20250222

Karabekiroğlu, B., Kuş, C., & Gümüştakım, R. Ş. (2022). Aile hekimlerinin sağlam çocuk izlemleri konusundaki bilgi düzey ve tutumlarının değerlendirilmesi. The Journal of Current Pediatrics, 20(2), 155–167. https://doi.org/10.4274/jcp.2022.42243

Kis, Z., Shattock, R., Shah, N., & Kontoravdi, C. (2020). Emergence of RNA vaccines: A review of mRNA vaccine development and manufacturing. Biotechnology Advances, 44, 107623. https://doi.org/10.1016/j.biotechadv.2020.107623

MacDonald, N. E. (2015). Vaccine hesitancy: Definition, scope and determinants. Vaccine, 33(34), 4161–4164. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2015.04.036

Machado, A. A., Edwards, S. A., Mueller, M., & Saini, V. (2021). Effective interventions to increase routine childhood immunization coverage in low socioeconomic status communities in developed countries: A systematic review and critical appraisal. Vaccine, 39, 2938–2964. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.03.088

Obohwemu, K., Christie-de Jong, F., & Ling, J. (2022). Parental childhood vaccine hesitancy and predicting uptake of vaccinations: A systematic review. Primary Health Care Research & Development, 23, e68. https://doi.org/10.1017/S1463423622000512

OECD. (2021). Measuring what matters for child well-being and policies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2018). Bebek, Çocuk, Ergen İzlem Protokolleri (Yayın No. 1112). Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hizmetleri.

T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2008). Genişletilmiş Bağışıklama Programı Genelgesi (Genelge No: 2008/14).

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2025). Aşı türleri. https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77805/asi-turleri.html Erişim Tarihi: 05.12.2025

Taddio, A., McMurtry, C. M., Logeman, C., Gudzak, V., de Boer, A., Constantin, K., ... & Pham, B. (2022). Prevalence of pain and fear as barriers to vaccination in children: Systematic review and meta-analysis. Vaccine, 40, 7526–7537. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.10.026

Türk Tabipleri Birliği (TTB). (2019). Birinci basamak sağlık çalışanları için aşı rehberi (2. baskı). Türk Tabipleri Birliği Yayınları. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/asi_rehberi2.pdf

Wiley, K., Christou-Ergos, M., Degeling, C., McDougall, R., Robinson, P., Attwell, K., ... & Carter, S. M. (2023). Childhood vaccine refusal and what to do about it: A systematic review of the ethical literature. BMC Medical Ethics, 24, 96. https://doi.org/10.1186/s12910-023-00978-x

World Health Organization. (2019). Ten threats to global health in 2019. https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019 Erişim Tarihi: 05.12.2025

World Health Organization. (2023). Immunization. https://www.who.int/teams/immunization-vaccines-and-biologicals Erişim Tarihi: 05.12.2025

Yakışır, K., Temel, F., Topal, S., Kara, A., & Aksoy, M. (2025). Çocukluk çağı aşı bilgi, tutum, davranışları ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Sağlık çalışanları örneği. Journal of Pediatric Infection, 19(1), 31–43.

Yılmaz, A. T. (2024). Çocukluk çağı rutin aşı takvimi ve bağışıklama uygulamaları. Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, 8(3), 148–162. https://doi.org/10.34084/bshr.1538408

BÖLÜM 4

Çocuk Sağlığını Koruyucu ve Önleyici Tedbirler

Öğr. Gör. Hüseyin YAŞAR[1]

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ARSLAN[2]

Özet

Çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu bağlamda çocuk sağlığı, yalnızca hastalıksız olmayı değil; bütüncül bir yaklaşımla sağlığın tüm boyutlarının desteklenmesini kapsar. Koruyucu ve önleyici sağlık hizmetleri, bu dönemin temel stratejisini oluşturur. Bütüncül sağlık anlayışı çerçevesinde temel hijyen alışkanlıkları (özellikle el ve tırnak temizliği, ağız-diş sağlığı), dengeli beslenme, bağışıklık sisteminin desteklenmesi, sağlıklı yaşam ortamının oluşturulması ve aşılarla korunma gibi çok boyutlu tedbirler, yaşam boyu sağlık kazanımlarının anahtarıdır.

Aile ve eğitim kurumları, çocukların sağlıklı alışkanlıkları kazanmasında öncü roller üstlenir. Hijyen eğitiminden diş bakımı rutinlerine, beslenme davranışlarından açık hava aktivitelerine kadar uygulamalar, oyunlaştırılarak erken yaşta kalıcı hâle getirilebilir. Aynı zamanda ev ve okul gibi yaşam ortamlarının temiz, güvenli ve uyarıcı olması, çocukların çevresel risklere karşı korunmasında hayati öneme sahiptir. Beslenme, özellikle yaş dönemine uygun ve çeşitlilik içeren bir diyetle, bağışıklık sisteminin gelişimini ve işlevselliğini doğrudan destekler. Aşılar ise bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde en etkili koruyucu sağlık aracı olarak öne çıkar.

Sonuç olarak, çocuk sağlığının korunması; aile, okul ve sağlık sisteminin iş birliğiyle uygulanan erken, bütüncül ve sürdürülebilir önleyici yaklaşımlarla mümkün olmaktadır.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, İlk ve Acil Yardım Programı, hyasarksu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8241-3375

[2] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, zarslanksu@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-8861-0310,

GİRİŞ

Çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sağlık ve refah açısından kritik bir dönemdir. Bu nedenle çocuk sağlığı yalnızca hastalıkların olmaması değil; çocuğun potansiyelinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlayan çok boyutlu bir yapıdır. Günümüzde çocuk sağlığı anlayışı bütüncül sağlık (holistic health) perspektifini benimsemektedir (Stodden vd., 2023). Bütüncül sağlık anlayışı, çocuğun biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve çevresel boyutlarını bütünsel bir şekilde ele almakta; bu çerçevede, sadece tedaviye değil, özellikle koruyucu ve önleyici sağlık hizmetlerine odaklanmaktadır (Garner & Yogman, 2021; Gülşen & Yalçın, 2024).

Bütüncül sağlık anlayışının temel bileşenleri arasında; yeterli ve dengeli beslenme, güvenli yaşam ortamları, temel hijyen alışkanlıklarının kazanılması, aşılarla korunma ve bağışıklığın güçlendirilmesi, düzenli sağlık izlemi yer almaktadır. Bu bileşenlerin her biri, çocuğun yaşam kalitesini doğrudan etkileyen ve ilerleyen yaşam dönemlerindeki sağlık sonuçlarını belirleyen kritik faktörlerdir (Bohaligah vd., 2025; Li vd., 2023). Özellikle ilk 1000 gün (hamilelikten itibaren doğumdan sonraki iki yaşa kadar), okul öncesi dönem ve okul çağı dönemi koruyucu sağlık uygulamalarının en belirleyici etkisini gösterdiği aşamalardır (Larqué vd., 2019; Samuel vd., 2019).

Bu süreçte aile, çocuğun sağlığını korumada öncelikli ve temel sorumludur. Ailenin sağlık bilinci, erken uyarı belirtilerini tanıma becerisi, düzenli sağlık kontrollerine katılım düzeyi ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını model olarak sergilemesi, çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişimini doğrudan etkilemektedir (Csima vd., 2024). Aynı şekilde, eğitim kurumları da çocuk sağlığının desteklenmesinde kilit rol oynamaktadır. Okullar, sadece akademik öğrenmenin değil; aynı zamanda sağlıklı alışkanlıkların kazandırıldığı, ruh sağlığının desteklendiği, sosyal becerilerin geliştirildiği ve erken risklerin tespit edildiği dinamik ortamlardır. Okul sağlık programları, aşı takvimi takibi, beslenme düzenlemeleri, zihinsel sağlık destek hizmetleri ve güvenli okul ortamları gibi uygulamalar, çocuk sağlığını koruyucu yaklaşımların somut örnekleridir (Hoover & Bostic, 2020; Pulimeno vd., 2020).

Bu bölümde, çocuk sağlığını tehdit eden risk faktörlerine karşı geliştirilen koruyucu ve önleyici tedbirler ele alınacaktır. Amaç, çocukların sağlıklı, güvenli ve destekleyici ortamlarda büyümelerini sağlamak ve gelecek nesillerin sağlığını teminat altına almak için gerekli stratejileri akademik bir bakış açısıyla sunmaktır.

Fiziksel Sağlığı Koruma ve Geliştirme

Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği sağlıkla ilişkili davranış ve alışkanlıkların şekillendiği temel bir gelişim evresidir. Bu dönemde kazanılan yeterli fiziksel sağlık düzeyi, yalnızca çocukluk dönemindeki yaşam kalitesini değil, aynı zamanda yetişkinlik yıllarındaki sağlık durumu, hastalık riskleri ve genel iyi oluşunu da doğrudan etkilemektedir (Sales vd., 2024). Dolayısıyla, temel hijyen alışkanlıklarının kazanımı, yaşam alanlarının uygun hale getirilmesi, beslenme desteği, bağışıklığın desteklenmesi ve güçlendirilmesi gibi çok boyutlu yaklaşımlarla hastalıkların önlenmesi, risk faktörlerinin azaltılması ve olası sağlık sorunlarının erken dönemde engellenebilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Alexandre-Silva vd., 2018; Shinsugi & Mizumoto, 2022). Bu çerçevede, çocukluk çağında bütüncül ve erişilebilir sağlık anlayışının hayata geçirilmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir sağlık kazanımlarının temel taşını oluşturmaktadır (Richter vd., 2017).

Temel Hijyen Alışkanlıkları ve Önemi

Hijyen, bireyin fiziksel ve psikososyal sağlığını korumada temel bir rol oynayan, aynı zamanda toplum sağlığının sürdürülebilirliğini sağlayan kritik bir sağlık bileşenidir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2023) tarafından da vurgulandığı üzere, temel hijyen uygulamalarının yaygınlaştırılması, özellikle bulaşıcı hastalıkların kontrolü ve önlenmesi açısından yüksek etki potansiyeline sahiptir. El yıkama, diş hijyeni, tırnak bakımı, duş alma ve temiz giysi giyme gibi temel alışkanlıklar, hastalık etkenlerinin yayılımını engelleyerek hem bireysel hem de toplumsal sağlık düzeyini doğrudan artırır (Akinsulie vd., 2024; Sadiq vd., 2025).

Hijyen alışkanlıkları, yaşamın erken dönemlerinde özellikle okul öncesi dönemde kazanıldığında, gelişimsel açıdan kalıcı ve olumlu davranış kalıpları haline dönüşme eğilimindedir (Dangis vd., 2023). Bu süreçte kazanılan özyeterlik becerileri, çocuğun hem fiziksel sağlığını koruma hem de gündelik yaşamda bağımsız davranma kapasitesini geliştirme yönünde kritik bir zemin oluşturur. Ayrıca, düzenli hijyen uygulamaları, çocukların sorumluluk bilincinin gelişimini destekler; bu da onların sosyal yaşantılarına olumlu yansır (Alkan & Çavuşoğlu, 2024). Temizlik davranışları, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerde kabul görür duruma gelmesini ve toplumsal normlara uyum sağlamasını kolaylaştırır (Dangis vd., 2023; Shukla vd., 2024).

Sonuç olarak, hijyen yalnızca biyolojik bir koruma mekanizması olarak değil, aynı zamanda sosyal gelişim, öz bakım becerileri ve yaşam boyu sürdürülebilir sağlıklı alışkanlıkların temel taşı olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle, aile, okul ve toplum temelli yaklaşımlarla desteklenen sistematik hijyen eğitimi,

Kaynaklar

Abad, M.C.L., Andrade, M.B.G., & De Lourdes Cárdenas Vidal, T.F., (2024). Early childhood caries and its impact on general health: Narrative review. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 22 (2), 83-92*. https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.2.1182.

Abera, M., Workicho, A., Berhane, M., Hiko, D., Ali, R., Zinab, B., Haileamlak, A., & Fall, C. (2023). A systematic review and meta-analysis of adolescent nutrition in Ethiopia: Transforming adolescent lives through nutrition (TALENT) initiative. *PLOS ONE*, 18(4), e0280784. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280784.

Adanero, A., Baquero, L., Berasategui, M., Velayos, L., Espí, M., Piñeiro, M., & Miegimolle, M. (2022). Oral health status of 6- to 12-year-old children in Madrid, Spain: A cross-sectional study. *Heliyon*, 8(6), e09557. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09557.

Adolphus, K., Lawton, C.L., Champ, C.L, & Dye, L. (2016). The Effects of Breakfast and Breakfast Composition on Cognition in Children and Adolescents: A Systematic Review.. *Advances in Nutrition*, 7(3), 590-612. https://doi.org/10.3945/an.115.010256.

Agache, P., Makki, S., Blanc, D., Constans, S., & Michalet, D. (1982). Skin care in childhood. *Current medical research and opinion*, *7*(Suppl 2), 15–22.

Ahmed, A., Siam, H.B., Shojon, M., Hasan, M., Raheem, E., & Hossain, M.S. (2022). Accidental poisoning in children: a single centre case series study in Bangladesh. *BMJ Paediatrics Open*, 6(1), e001541. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2022-001541.

Aithal, S.S., Sachdeva, I., & Kurmi, O.P. (2023). Air quality and respiratory health in children. *Breathe*, 19(2). https://doi.org/10.1183/20734735.0040-2023.

Akinsulie, O. C., Aliyu, V. A., Idris, I., Ajulo, S., Olukogbe, O., Ukauwa, C., & Akinsulie, J. M. (2024). The Implications of Handwashing and Skin Hygiene on Infectious Disease Dynamics: The African Scenario. *Hygiene*, *4*(4), 483-499. https://doi.org/10.3390/hygiene4040036

Alexandre-Silva, G., Brito-Souza, P., Oliveira, A., Cerni, F., Zottich, U., & Pucca, M. (2018). The hygiene hypothesis at a glance: Early exposures, immune mechanism and novel therapies. *Acta tropica*, 188, 16-26. https://doi.org/10.1016/j.actatropica.2018.08.032.

Alkan, I.B., Gunes, N.B., Ozsavran, M., & Ayyıldız, T.K. (2023). Impact of Personal Hygiene Education Based on Social Learning Theory on Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, 53, 539-550. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01603-7.

Alkan, I.B., & Çavuşoğlu, H. (2024). Examining the effectiveness of education based on social learning theory in fostering self-care and social skills in school children: A randomized controlled trial. *Journal of pediatric nursing*, 78. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.08.007.

Almeida, L., Dias, T., Côrte-Real, N., Menezes, I., & Fonseca, A. (2023). Positive youth development through sport and physical education: a systematic review of empirical research conducted with grade 5 to 12 children and youth. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(3), 282 - 308. https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230208.

American Academy of Dermatology Association (ADD), 2025. How often do children need to take a bath? Erişim Adresi: https://www.aad.org/public/everyday-care/skin-care-basics/care/child-bathing. Erişim Tarihi: 27.11.2025.

Anil, S., & Anand, P.S., (2017). Early Childhood Caries: Prevalence, Risk Factors, and Prevention. *Frontiers in Pediatrics*, 5(157). https://doi.org/10.3389/fped.2017.00157.

Appiah-Brempong, E., & Appiah-Brempong, M. (2024). Examining the psychosocial drivers of handwashing behaviour among school children. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *12*(1). https://doi.org/10.1080/21642850.2024.2391932

Azor-Martinez, E., García-Mochón, L., López-Lacort, M., Strizzi, J., Muñoz-Vico, F., Jimenez-Lorente, C., Fernandez-Campos, M., Bueno-Rebollo, C., Del Castillo-Aguas, G., Balaguer-Martínez, J., & Giménez-Sánchez, F. (2021). Child Care Center Hand Hygiene Programs' Cost-Effectiveness in Preventing Respiratory Infections.. *Pediatrics*, 148 (6). https://doi.org/10.1542/peds.2021-052496.

Ballerini, V., Coccagna, M., Bisi, M., Volta, A., Droghetti, L., Rossi di Schio, E., Valdiserri, P., & Mazzacane, S. (2025). The Role of Mechanical Ventilation in Indoor Air Quality in Schools: An Experimental Comprehensive Analysis. *Buildings*, *15*(6), 869. https://doi.org/10.3390/buildings15060869

Basthina, A., Aini, A.Q., Amanah, A.T., Anjangsari, D.L., Rahmadina, G.P., Kamaliah, L., & Nur, L. (2024). Penerapan dısıplın bersıh kuku dengan metode pemerıksaan secara berkala dı ra assalımıyah. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini, 11(1)*. https://doi.org/10.30870/jppaud.v11i1.25362.

Black, R. E., Victora, C. G., Walker, S. P., Bhutta, Z. A., Christian, P., De Onis, M., Ezzati, M., Grantham-McGregor, S., Katz, J., Martorel, R. & Uauy, R. (2013). Maternal and child undernutrition and overweight in low-income and middle-income countries. *The lancet*, *382*(9890), 427-451. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60937-X

Bohaligah, K.M., Bohaligah, M.M., Bohaligah, S.M. (2025) Preventive Strategies for Pediatric Health in Primary Healthcare: A Systematic Review. Cureus 17(2): e78719. doi:10.7759/cureus.78719.

Brecher, E.A., & Lewis, C.W., (2018). Infant Oral Health. *Pediatric clinics of North America*, 65 5, 909-921. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2018.05.016.

Burrows, P., Trefan, L., Houston, R., Hughes, J., Pearson, G., Edwards, R.J., Hyde, P., Maconochie, I., Parslow, R.C., & Kemp, A.M. (2015). Head injury from falls in children younger than 6 years of age. *Archives of Disease in Childhood*, 100(11), 1032 - 1037. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-307119.

Carr, L.E., Virmani, M.D., Rosa, F., Munblit, D., Matazel, K.S., Elolimy, A.A., & Yeruva, L. (2021). Role of Human Milk Bioactives on Infants' Gut and Immune Health. *Frontiers in Immunology*, 12 (604080). https://doi.org/10.3389/fimmu.2021.604080.

Carrico, J., Mellott, C.E., Talbird, S.E., Bento-Abreu, A., Merckx, B., Vandenhaute, J., Benchabane, D., Dauby, N., Ethgen, O., Lepage, P., Luyten, J., Raes, M., Simoens, S., Van Ranst, M., Eiden, A., Nyaku, M.K., & Benčina, G. (2023). Public health impact and return on investment of Belgium's pediatric immunization program. *Frontiers in Public Health*, 11, 1032385. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1032385.

Cheever, V. J., Mohajeri, A., Patel, K., Burris, R. C., & Hung, M. (2025). Impact of Free Sugar Consumption on Dental Caries: A Cross-Sectional Analysis of Children in the United States. *Dentistry Journal*, *13*(2), 48. https://doi.org/10.3390/dj13020048

Chua, D.R., Hu, S., Sim, Y.F., Lim, W., Lai, B.W.P., & Hong, C.H.L., (2021). At what age do children have the motor development to adequately brush their teeth?. *International journal of paediatric dentistry, 32(4), 598-606*. https://doi.org/10.1111/ipd.12938.

Craig, D., Trina, N. A., Monsur, M., Haque, U. T., Farrow, G., Hasan, M. Z., Tasnim, F., & Akinbobola, M. S. (2024). Effective Nature-Based Outdoor Play and Learning Environments for below-3 Children: A Literature-Based Summary. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(9), 1247. https://doi.org/10.3390/ijerph21091247

Csima, M., Podráczky, J., Keresztes, V., Soós, E., & Finánc, J. (2024). The Role of Parental Health Literacy in Establishing Health-Promoting Habits in Early Childhood. *Children*, *11*(5), 576. https://doi.org/10.3390/children11050576.

Curtis, V., & Cairncross, S. (2003). Effect of washing hands with soap on diarrhoea risk in the community: a systematic review. *The Lancet. Infectious diseases*, *3*(5), 275–281. https://doi.org/10.1016/s1473-3099(03)00606-6

Dangis, G., Terho, K., Graichen, J., Günther, S., Rosio, R., Salanterä, S., Staake, T., Stingl, C. & Pakarinen, A. (2023). Hand hygiene of kindergarten children—Understanding the effect of live feedback on handwashing behaviour, self-efficacy, and motivation of young children: Protocol for a multi-arm cluster randomized controlled trial. *PLoS ONE*, 18 (1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280686.

Dayasiri, K.C., Jayamanne, S.F., & Jayasinghe, C.Y. (2017). Risk Factors for Acute Unintentional Poisoning among Children Aged 1–5 Years in the Rural Community of Sri Lanka. *International Journal of Pediatrics, 2017(1)*. https://doi.org/10.1155/2017/4375987.

Diganta, S., Sharma, R.K., & Janardhan, K.V. (2020). Clinical profile of poisoning due to various poisons in children of age 0–12 years. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 9(5), 2291 - 2296. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_365_20.

Doğan, M., & Öztürk, M. A. (2021). The Prevention of Non-traumatic Home Accidents Among Children Aged 0-6 Year. The Journal of Current Pediatrics, 19(1), 23-29. https://doi.org/10.4274/jcp.2021.0004

Dondi, A., Carbone, C., Manieri, E., Zama, D., Del Bono, C., Betti, L., Biagi, C., & Lanari, M. (2023). Outdoor Air Pollution and Childhood Respiratory Disease: The Role of Oxidative Stress. *International Journal of Molecular Sciences*, *24*(5), 4345. https://doi.org/10.3390/ijms24054345

,Fewtrell, M., Bronský, J., Campoy, C., Domellöf, M., Embleton, N., Mis, N.F., Hojsak, I., Hulst, J.M., Indrio, F., Lapillonne, A., & Mølgaard, C. (2017). Complementary Feeding: A Position Paper by the European Society for Paediatric Gastroenterology, Hepatology, and Nutrition (ESPGHAN) Committee on Nutrition. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 64(1), 119–132. https://doi.org/10.1097/mpg.0000000000001454.

Fioravanti, M., Di Giorgio, G., Amato, R., Bossù, M., Luzzi, V., Ierardo, G., Polimeni, A., & Vozza, I. (2022). Baby Food and Oral Health: Knowledge of the Existing Interaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 5799. https://doi.org/10.3390/ijerph19105799

Fragkou, P.C., Karaviti, D., Zemlin, M., & Skevaki, C. (2021). Impact of Early Life Nutrition on Children's Immune System

and Noncommunicable Diseases Through Its Effects on the Bacterial Microbiome, Virome and Mycobiome. *Frontiers in Immunology*, 12(644269). https://doi.org/10.3389/fimmu.2021.644269.

Frederiksen, L.S.F., Zhang, Y., Foged, C., & Thakur, A. (2020). The Long Road Toward COVID-19 Herd Immunity: Vaccine Platform Technologies and Mass Immunization Strategies. *Frontiers in Immunology*, 11(1817). https://doi.org/10.3389/fimmu.2020.01817.

Fyfe-Johnson, A.L., Hazlehurst, M.F., Perrins, S.P., Bratman, G.N., Thomas, R., Garrett, K.A., Hafferty, K.R., Cullaz, T.M., Marcuse, E.K., & Tandon, P.S. (2021). Nature and Children's Health: A Systematic Review. *Pediatrics*, 148(4), e2020049155. https://doi.org/10.1542/peds.2020-049155.

Garner, A., & Yogman, M. (2021). Preventing Childhood Toxic Stress: Partnering With Families and Communities to Promote Relational Health. *Pediatrics*, 148(2), e2021052582.. https://doi.org/10.1542/peds.2021-052582.

Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6455-6474. https://doi.org/10.3390/ijerph120606455

Gülşen, M., & Yalçın, S.S. (2024). Fostering Tomorrow: Uniting Artificial Intelligence and Social Pediatrics for Comprehensive Child Well-being. *Turkish Archives of Pediatrics*, 59, 345 - 352. https://doi.org/10.5152/turkarchpediatr.2024.24076.

Hamilton, K., Cornish, S., Kirkpatrick, A., Kroon, J., & Schwarzer, R. (2018). Parental supervision for their children's toothbrushing: Mediating effects of planning, self-efficacy, and action control. *British Journal of Health Psychology*, 23(2), 387–406. https://doi.org/10.1111/bjhp.12294.

Haradanhalli, R.S., Prashanth, R.M., Kumari, N., Siddhareddy, I., Pradeepkumar, D.P., & Surendran, J. (2019). Personal hygiene practices and related skin diseases among primary school children of urban poor locality. *International Journal Of Community Medicine And Public Health, 6(6), 2526-2532*. https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20192316.

Hassani, Z.A., Lafia, T., Dalero, O., Oubejja, H., Zerhouni, H., Erraji, M., & Ettayebi, F. (2023). Foreign Body Ingestion in Children: A Case Report and Management Strategies. *Scholars Journal of Medical Case Reports, 11(4), 505-507.* https://doi.org/10.36347/sjmcr.2023.v11i04.021.

Hikihara, Y., Watanabe, M., Kawakatsu, S., & Ishii, K. (2018). Benefits of organized sports participation and voluntary outdoor play in children and adolescents based on evidence-related health outcomes. Physical Science, 67(1), 83-98. https://doi.org/10.7600/jspfsm.67.83.

Hong, J., Whelton, H., Douglas, G., & Kang, J. (2018). Consumption frequency of added sugars and UK children's dental caries. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 46(5), 457–464. https://doi.org/10.1111/cdoe.12413.

Hoover, S., & Bostic, J. (2020). Schools as a Vital Component of the Child and Adolescent Mental Health System. *Psychiatric services*, 72(1), 37-48. appips201900575. https://doi.org/10.1176/appi.ps.201900575.

Hossain, S., & Mihrshahi, S. (2024). Effect of exclusive breastfeeding and other infant and young child feeding practices on childhood morbidity outcomes: associations for infants 0–6 months in 5 South Asian countries using Demographic and Health Survey data. *International Breastfeeding Journal*, 19(35). https://doi.org/10.1186/s13006-024-00644-x.

Istre, G.R., McCoy, M., Carlin, D.K., & McClain, J. (2002). Residential fire related deaths and injuries among children: fireplay, smoke alarms, and prevention. *Injury Prevention*, 8, 128 - 132. https://doi.org/10.1136/ip.8.2.128.

İnan, K. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi İş Birlikli Görev Tasarlama. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(Özel Sayı), 74-90. https://doi.org/10.35675/befdergi.846707

Kadam, S.J., Guttikonda, K.V., & Guttikonda, B.R.C. (2025). Nutrition and Types of Food: Effects on Pediatric Oral Health. *European Journal of Dental and Oral Health, 6(1), 16-18*. https://doi.org/10.24018/ejdent.2025.6.1.360.

Khan, I.M., Mani, S.A., Doss, J.G., Danaee, M., & Kong, L.Y.L., (2021). Pre-schoolers' tooth brushing behaviour and association with their oral health: a cross sectional study. *BMC Oral Health*, 21(283). https://doi.org/10.1186/s12903-021-01643-8.

Khodke, S., Naik, S., & Agarwal, N. (2023). Infant Dietary Pattern and its Association with Early Childhood Caries in Preschool Children: A Cross-sectional Study. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 16 (3), 421 - 425. https://doi.org/10.5005/jp-journals-10005-2356.

Korycka, K., Mormul, A., Korab, M., & Smalira, J. (2024). Choking in children: causes, prevention and intervention strategies. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 77(9), 1802-1807 . https://doi.org/10.36740/wlek202409123.

Kuba, J., & Marchlewicz, M. (2020). Assessment of parental knowledge of daily skin care of children under three years. *Pomeranian Journal of Life Sciences*, 66(1), 79 - 84. https://doi.org/10.21164/pomjlifesci.561.

Kurt, A., Bolat, D., & Hatipoğlu, Ö. (2025). Impact of the severity and extension of dental caries lesions on Turkish preschool children's oral health-related quality of life: a cross-sectional study. *BMC Oral Health*, 25 (210). https://doi.org/10.1186/s12903-025-05549-7.

Kusuma, A.K., Ashraf, M., Huang Y.F., Sari, A., Hadi, F. & Kim, S., (2024). Early Childhood Feeding Practices and the Development of Severe Early Childhood Caries (S-ECC): A Prospective Cohort Study in Medan, Indonesia. *Scientific Journal of Pediatrics*, *3*(1), 49-60. https://doi.org/10.59345/sjped.v2i2.175

Küçük A.U., Demirbaş N. & Karaoğlu N. (2024). Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev kazalarına yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. Jour Turk Fam Phy 2024; 15 (4): 146-159. Doi: 10.15511/tjtfp.24.00446.

Large, J.F., Madigan, C., Pradeilles, R., Markey, O., Boxer, B., & Rousham, E.K. (2024). Impact of unhealthy food and beverage consumption on children's risk of dental caries: a systematic review. *Nutrition Reviews*, 82(11), 1539 - 1555. https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad147.

Larqué, E., Labayen, I., Flodmark, C.E., Lissau, I., Czernin, S., Moreno, L.A., Pietrobelli, A., & Widhalm, K. (2019). From conception to infancy — early risk factors for childhood obesity. *Na-*

ture Reviews Endocrinology, 15, 456-478. https://doi.org/10.1038/s41574-019-0219-1.

Lee, E.Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Hakimi, S., Huang, W.Y., Janssen, I., Lee, M., Lim, H., Silva, D.A.S., & Tremblay, M.S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(41). https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9.

Lee, J., Kim, H.B., Jung, H.J., Chung, M., Park, S.E., Lee, K.H., Kim, W.S., Moon, J.H., Lee, J.W., Shim, J.W., Lee, S.S., Kang, Y., & Yoo, Y. (2024). Protecting our future: environmental hazards and children's health in the face of environmental threats: a comprehensive overview. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 67(11), 589 - 598. https://doi.org/10.3345/cep.2023.01578.

Leont'eva, M., & Levchenkova, T. (2021). Folk-Based Outdoor Games as Means to Improve the Physical Activity and Emotional Well-Being of Pre-School Children. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.92822

Li, S., Nor, N.M., & Kaliappen, S.R. (2023). Long-term effects of child nutritional status on the accumulation of health human capital. *SSM - Population Health*, 24(101553). https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101533.

Liu, J., Wu, L., Um, P., Wang, J., Kral, T. V. E., Hanlon, A., & Shi, Z. (2021). Breakfast Consumption Habits at Age 6 and Cognitive Ability at Age 12: A Longitudinal Cohort Study. *Nutrients*, *13*(6), 2080. https://doi.org/10.3390/nu13062080

Luque, V., Escribano, J., Closa-Monasterolo, R., Zaragoza-Jordana, M., Ferré, N., Grote, V., Koletzko, B., Totzauer, M., Verduci, E., ReDionigi, A., Gruszfeld, D., Socha, P., Rousseaux, D., Moretti, M., Oddy, W., & Ambrosini, G. (2018). Unhealthy Dietary Patterns Established in Infancy Track to Mid-Childhood: The EU Childhood Obesity Project. *The Journal of nutrition*, 148 (5), 752-759 . https://doi.org/10.1093/jn/nxy025.

Mahmood, L., Flores-Barrantes, P., Moreno, L. A., Manios, Y., & Gonzalez-Gil, E. M. (2021). The Influence of Parental Dietary Behaviors and Practices on Children's Eating Habits. *Nutrients*, *13*(4), 1138. https://doi.org/10.3390/nu13041138

Mahmoud, S.A., Moshy, S.E., Rady, D., Radwan, I.A., Abbass, M.M.S., & Jawaldeh, A.A., (2022). The effect of unhealthy dietary habits on the incidence of dental caries and overweight/obesity among Egyptian school children (A cross-sectional study). *Frontiers in Public Health*, 10. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.953545.

Mastorci, F., Linzalone, N., Ait-Ali, L., & Pingitore, A. (2021). Environment in Children's Health: A New Challenge for Risk Assessment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19), 10445. https://doi.org/10.3390/ijerph181910445

Maung, T. Z., Bishop, J. E., Holt, E., Turner, A. M., & Pfrang, C. (2022). Indoor Air Pollution and the Health of Vulnerable Groups: A Systematic Review Focused on Particulate Matter (PM), Volatile Organic Compounds (VOCs) and Their Effects on Children and People with Pre-Existing Lung Disease. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14), 8752. https://doi.org/10.3390/ijerph19148752

Mbakaya, B. C., Lee, P. H., & Lee, R. L. T. (2017). Hand Hygiene Intervention Strategies to Reduce Diarrhoea and

Respiratory Infections among Schoolchildren in Developing Countries: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(4), 371. https://doi.org/10.3390/ijerph14040371

Méndez López, L. F., González Llerena, J. L., Vázquez Rodríguez, J. A., Medellín Guerrero, A. B., González Martínez, B. E., Solís Pérez, E., & López-Cabanillas Lomelí, M. (2024). Dietary Modulation of the Immune System. *Nutrients*, *16*(24), 4363. https://doi.org/10.3390/nu16244363

Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., & Barandiaran, A. (2017). Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525 - 540. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550.

Moghadas, S.M., Vilches, T.N., Zhang, K., Wells, C.R., Shoukat, A., Singer, B.H., Meyers, L.A., Neuzil, K.M., Langley, J.M., Fitzpatrick, M.C., & Galvani, A.P. (2021). The Impact of Vaccination on Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreaks in the United States. *Clinical Infectious Diseases: An Official Publication of the Infectious Diseases Society of America*, 73(12), 2257 - 2264. https://doi.org/10.1093/cid/ciab079.

Molla, Y.D., Mekonnen, D.C., Beza, A.D., Alemu, H.T., & Selamawi, A.E. (2023). Foreign body aspiration in children at University of Gondar Comprehensive Specialized Hospital, a two year retrospective study. *Heliyon*, 9(10). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21128.

Morales, F., Montserrat-de la Paz, S., Leon, M. J., & Rivero-Pino, F. (2024). Effects of Malnutrition on the Immune System and Infection and the Role of Nutritional Strategies Regarding Improvements in Children's Health Status: A Literature Review. *Nutrients*, *16*(1), 1. https://doi.org/10.3390/nu16010001

Oliveira, M., Slezakova, K., Delerue-Matos, C., Pereira, M.C., & Morais, S. (2019). Children environmental exposure to particulate matter and polycyclic aromatic hydrocarbons and biomonitoring in school environments: A review on indoor and outdoor exposure levels, major sources and health impacts. *Environment international*, 124, 180-204 . https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.12.052.

Omaki, E., Shields, W., Rouhizadeh, M., Delgado-Barroso, P., Stefanos, R., & Gielen, A. (2023). Understanding the circumstances of paediatric fall injuries: a machine learning analysis of NEISS narratives. *Injury Prevention*, 29(5), 384 - 388. https://doi.org/10.1136/ip-2023-044858.

Oyapero, A., Adenaike, A., Edomwonyi, A., Adeniyi, A., & Olatosi, O. (2021). Association between dental caries, odontogenic infections, oral hygiene status and anthropometric measurements of children in Lagos, Nigeria. *Brazilian Journal of Oral Sciences*, *19*, e201431. https://doi.org/10.20396/bjos.v19i0.8661431

Poche, C., McCubbrey, H., & Munn, T. (1982). The development of correct toothbrushing technique in preschool children.. *Journal of applied behavior analysis*, 15 (2), 315-320 . https://doi.org/10.1901/jaba.1982.15-315.

Pooley, K., Núñez, S., & Whybro, M. (2021). Evidence-based practices of effective fire safety education programming for children, programming for children. Australian Journal of Emergency Management, 34-41. https://doi.org/10.47389/36.2.34.

Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and

wellbeing among young people. *Health Promotion Perspectives*, 10(4), 316 - 324. https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50.

Putri, S., Mahendika, D., Tawil, M. R., Ningsih, W., & Rahagia, R. (2025). Effectiveness of community health education program in improving handwashing with soap behavior among school-age children. *Journal of Midwifery and Nursing*, *7*(1), 102-108. https://doi.org/10.35335/jmn.v7i1.5907

Ramamoorthy, J., Ravindran, V., & Mani, G. (2020). Evaluation Of Brushing Techniques Taught By Dental Students In Children With Permanent Dentition. *Internatıonal Journal Of Research Inpharmaceutıcal Scıences, 11(SPL3), 1911-1916*. https://doi.org/10.26452/ijrps.v11ispl3.3484.

Ramos-Pla, A., & Fornons Casol, L. (2025). Health Education in Early Childhood Education: A Systematic Review of the Literature. *Societies*, *15*(4), 106. https://doi.org/10.3390/soc15040106.

Rice, J.L., McGrath-Morrow, S.A., & Collaco, J.M. (2020). Indoor Air Pollution Sources and Respiratory Symptoms in Bronchopulmonary Dysplasia.. *The Journal of pediatrics, 222, 85-90*. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.010.

Richter, L., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F., Behrman, J., Lu, C., Lucas, J., Pérez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z., Stenberg, K., Gertler, P., & Darmstadt, G. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389, 103-118. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31698-1.

Rizki, P., Nuraini, T., Indah, A., Hidayani, H. T., Chudaivi, A., Wulan, S., ... & Nurhayani, Y. (2025). Menanamkan Kebiasaan Cuci Tangan 6 Langkah pada Anak di TK Wadi Fatimah Cirebon. *Jurnal Nusantara Berbakti*, *3*(2), 93-98. https://doi.org/10.59024/jnb.v3i2.575.

Saavedra, J.M., & Prentice, A.M. (2022). Nutrition in school-age children: a rationale for revisiting priorities. *Nutrition Reviews*, 81(7), 823 - 843. https://doi.org/10.1093/nutrit/nuac089.

Sadiq, M., Bibi, A., Bibi, S., Kainat & Khan, S. (2025). Assessment of the Personal Hygiene Practices among Primary School Children in Swat: Personal Hygiene Practices among Children. *NURSEARCHER (Journal of Nursing & Midwifery Sciences)*, *5*(2), 48–52. https://doi.org/10.54393/nrs.v5i2.169

Salem, I. M. W., Natto, A., & Sweif, M. M. (2021). Unintentional Poisoning among Preschool Children in Jeddah, Saudi Arabia (2014-2016): A Retrospective Cohort Study. *International Journal of Medical Arts*, *3*(1), 953-961. doi: 10.21608/ijma.2020.42737.1168

Sales, W., Maranhão, E., Ramalho, C., Macêdo, S., Souza, G., & Maciel, Á. (2024). Early life circumstances and their impact on health in adulthood and later life: a systematic review. *BMC Geriatrics*, 24, 978. https://doi.org/10.1186/s12877-024-05571-4.

Samuel, S.R., Acharya, S., & Rao, J.C. (2019). School Interventions-based Prevention of Early-Childhood Caries among 3-5-year-old children from very low socioeconomic status: Two-year randomized trial.. *Journal of public health dentistry*, 80(12),51-60. https://doi.org/10.1111/jphd.12348.

Shattock, A.J., Johnson, H.C., Sim, S.Y., Carter, A., Lambach, P., Hutubessy, R.C., Thompson, K.M., Badizadegan, K., Lambert, B., Ferrari, M.J., Jit, M., Fu, H., Silal, S.P., Hounsell, R.A., White, R.G., Mosser, J.F., Gaythorpe, K.A., Trotter, C.L., Lindstrand, A., O'Brien,

K.L., & Bar-Zeev, N. (2024). Contribution of vaccination to improved survival and health: modelling 50 years of the Expanded Programme on Immunization. *Lancet (London, England)*, 403(10441), 2307 - 2316. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(24)00850-x.

Shinsugi, C., & Mizumoto, A. (2022). Associations of Nutritional Status with Full Immunization Coverage and Safe Hygiene Practices among Thai Children Aged 12–59 Months. *Nutrients*, *14*(1), 34. https://doi.org/10.3390/nu14010034.

Shokouhi, M., Nasiriani, K., Cheraghi, Z., Ardalan, A., Khankeh, H., Fallahzadeh, H., & Khorasani-Zavareh, D. (2019). Preventive measures for fire-related injuries and their risk factors in residential buildings: a systematic review. *Journal of injury & violence research*, *11*(1), 1–14. https://doi.org/10.5249/jivr.v11i1.1057

Shukla, P., Singh, A., Srivastav, S., & Prasad, S. (2024). The Crucial Role of Hygiene in Shaping Early Childhood Development: A Comprehensive Review. *Archives of Current Research International*, 24 (5), 691-695. https://doi.org/10.9734/acri/2024/v24i5742.

Smithson, J., Garside, R., & Pearson, M. (2011). Barriers to, and facilitators of, the prevention of unintentional injury in children in the home: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Injury Prevention*, 17(2), 119 - 126. https://doi.org/10.1136/ip.2010.026989.

Srinivasa, S., Bhavya, G., Patel, S., Harish, S., & Anjum, S.K. (2018). Knowledge, attitude and practice of mothers in infantile skin care. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 5(2), 536-541. https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20180550.

Stodden, D.F., Pesce, C., Zarrett, N., Tomporowski, P., Ben-Soussan, T.D., Brian, A., Abrams, T.C., & Weist, M.D. (2023). Holistic Functioning from a Developmental Perspective: A New Synthesis with a Focus on a Multi-tiered System Support Structure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26, 343-361. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00428-5.

Tang, P., Fan, Q., Sun, J., Ji, J., Yang, L., Tang, W., & Lu, Q. (2025). The Hidden Danger of Unintentional Child Injuries in an Urban Domestic Environment: Considering Unintentional Injuries from Another Angle. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *22*(7), 1068. https://doi.org/10.3390/ijerph22071068

Thorat, J.V., Tambolkar, S., Chitale, M.M., Biradar, V., & Jadhav, R.S. (2024). Association of Helicobacter pylori in Children With Self-Hand Hygiene, Maternal Hand Hygiene, Cooking, and Feeding Practices. *Cureus*, 16(3). https://doi.org/10.7759/cureus.56554.

Toksoy, S.E. & Akdeniz, A.R. (2017). Öğrencilerin Problemleri Çözüm Süreçlerinin İpucu Destekli Problem Çözme Aracı ile Belirlenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(1), 185-208. https://doi.org/10.16986/huje.2016016668.

Tolouei, M., Toolaroud, P.B., Letafatkar, N., Feizkhah, A., Sadeghi, M., Esmailzadeh, M., Masooleh, M.D., & Mobayen, M. (2023). An 11-year retrospective study on the epidemiology of paediatric burns in the north of Iran. *International Wound Journal*, 20(9), 3523 - 3530. https://doi.org/10.1111/iwj.14225.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2025a). *Aşı takvimi: Ulusal çocukluk dönemi aşılama takvimi, 2025*. T.C. Sağlık Bakanlığı. https://asi.saglik.gov.tr/depo/2025/asi_takvimi/asi_takvimi_2025.pdf

Uskun, E., Yıldırım, S., Yürekli, M. V., Çelik, A., & Tarcan, Y. (2022). Frequ-

ency and Associated Factors of Home Injuries in Pre-school Children over 3 Years of Age. The Journal of Pediatric Research, 9(1), 84-91. https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2021.88026

Van Neerven, R. J. J. (2025). Macronutrients, Micronutrients, and Malnutrition: Effects of Nutrition on Immune Function in Infants and Young Children. *Nutrients*, *17*(9), 1469. https://doi.org/10.3390/nu17091469

Vasilaki, M.-M., Zafeiroudi, A., Tsartsapakis, I., Grivas, G. V., Chatzipanteli, A., Aphamis, G., Giannaki, C., & Kouthouris, C. (2025). Learning in Nature: A Systematic Review and Meta-Analysis of Outdoor Recreation's Role in Youth Development. *Education Sciences*, *15*(3), 332. https://doi.org/10.3390/educsci15030332

Vlieg-Boerstra, B., Groetch, M., Vassilopoulou, E., Meyer, R., Laitinen, K., Swain, A., Durban, R., Benjamin, O., Bottse, R., Grimshaw, K., Netting, M., O'Manony, L., De Jong, N., & Skypala, I. (2023). The immune-supportive diet in allergy management: A narrative review and proposal. *Allergy*, 78(6), 1441 - 1458. https://doi.org/10.1111/all.15687.

Vilaça, L., Volpe, F. M., & Ladeira, R.M. (2020). Accıdental Poısonıng In Chıldren And Adolescents Admıtted To A Referral Toxıcology Department Of A Brazılıan Emergency Hospıtal. *Revista Paulista De Pediatria*, *38*. https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018096

Yıldırım, G., & Akamca, G.Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378.

Younie, S., Mitchell, C., Bisson, M.J., Crosby, S., Kukona, A., & Laird, K. (2020). Improving young children's handwashing behaviour and understanding of germs: The impact of A Germ's Journey educational resources in schools and public spaces. *PLoS ONE*, 15(11), e0242134. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242134.

Zolfaghari, M., Shirmohammadi, M., Shahhosseini, H., Mokhtaran, M., & Mohebbi, S.Z. (2021). Development and evaluation of a gamified smart phone mobile health application for oral health promotion in early childhood: a randomized controlled trial. *BMC Oral Health*, 21(18). https://doi.org/10.1186/s12903-020-01374-2.

Wałaszek, M.Z., Kołpa, M., Różańska, A., Jagiencarz-Starzec, B., Wolak, Z., & Wójkowska-Mach, J. (2018). Nail microbial colonization following hand disinfection: a qualitative pilot study.. *The Journal of hospital infection*, 100 (2), 207-210. https://doi.org/10.1016/j.jhin.2018.06.023.

Waldmann, V., Narayanan, K., Combes, N., Jost, D., Jouven, X., & Marijon, É. (2018). Electrical cardiac injuries: current concepts and management. *European Heart Journal*, 39(16), 1459–1465. https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehx142.

Willmott, M., Nicholson, A., Busse, H., MacArthur, G., Brookes, S., & Campbell, R. (2016). Effectiveness of hand hygiene interventions in reducing illness absence among children in educational settings: a systematic review and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 101, 42 - 50. https://doi.org/10.1136/archdischild-2015-308875.

Winnier, J.J., Naik, S.S., Shetty, A., Patil, D., Tandel, S., & Gore, P. (2024). Impact of manual dexterity on toothbrushing efficacy in typically developing children: A cross-sectional study. *International journal of paediatric dentistry, 35(3), 492-499*. https://doi.org/10.1111/ipd.13260.

World Health Organization (WHO), (2009). *Hand Hygiene: Why, How & When?* Geneva: WHO Press.

World Health Organization (WHO), (2022). Caring for a newborn. Erişim Adresi: https://www.who.int/tools/your-life-your-health/life-phase/newborns-and-children-under-5-years/caring-for-newborns. Erişim Tarihi:27.11.2025

World Health Organization (WHO), (2023). WHO research agenda for hand hygiene in health care 2023–2030: summary. Geneva, Switzerland

WHO/Europe. Preventing child injuries 2024. Erişim Adresi: https://www. who.int/europe/activities/preventing-child-injuries. Erişim Tarihi:28.11.2025

KISIM II

HASTALIKLAR VE ÖZEL SAĞLIK DURUMLARI

BÖLÜM 5

Çocukluk Çağında Sık Görülen Akut ve Kronik Hastalıklar

Dr. Nilüfer TATOĞLU[1]

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ[2]

Özet

Bu bölüm, çocukluk çağında sık görülen akut ve kronik hastalıkları bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Akut hastalıklar arasında üst solunum yolu enfeksiyonları, sinüzit, tonsillit, laringotrakeabronşit (krup), akut otitis media, bronşit, bronşiolit, akut gastroenterit, idrar yolu enfeksiyonları ve anafilaksi ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Her hastalık için etiyoloji, belirti-bulgular, tanı yöntemleri, tıbbi tedavi ve hemşirelik bakım ilkeleri sunulmuştur. Kronik hastalıklar bölümünde ise astım, atopik dermatit, epilepsi, tip 1 diyabet, çölyak hastalığı, talasemi ve obezite incelenmektedir. Bu hastalıkların çocukta büyüme-gelişme, yaşam kalitesi, eğitim ve psikososyal uyum üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Bölüm, erken tanı, doğru tedavi, aile eğitimi ve multidisipliner yaklaşımın çocuk sağlığındaki kritik önemini ortaya koymakta, bakım süreçlerinde hemşirenin rolünü merkezî konuma yerleştirmektedir.

[1] Zonguldak İl Sağlık Müdürlüğü, nilüfer.tatoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-00029266-3041,

[2] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, tayyildiz67@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8924-5957

Giriş

Çocuklar doğum, hatta doğum öncesi süreçte birçok etkenden farklı şekilde etkilenmektedir. Doğum şekli, doğum haftası, annenin gebelik öncesi ve gebelik dönemi beslenmesi başta olmak üzere yaşam tarzı, sosyo-kültürel özellikleri, anne ve babanın genetiği ve metabolik özellikleri çocuğun sağlığını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Söz konusu etkilerin yanı sıra çevresel faktörler, virüs ve bakteriler birçok hastalığa neden olabilir. Çocuklarda yeni doğan döneminden ergenlik sonuna kadar en sık görülen akut ve kronik hastalıklara ait belirti ve bulgular, tanı yöntemleri, tedavi ve bakımı hakkındaki bilgiler kısaca ele alınmıştır.

Çocuklarda Sık Görülen Akut Hastalıklar

Akut hastalıklar, ani başlangıç gösteren ve genellikle kısa sürede gelişen hastalıklar için kullanılan bir terimdir. Çocuklarda sık görülen akut hastalıkların nedeni çoğunlukla virüs ve bakterilerin neden olduğu enfeksiyon hastalıklarıdır. Bu etkenler çoğunlukla solunum, gastrointestinal sistem ve üriner sistemi etkilemektedir. Ancak allerjenlerin (ev tozu, akarlar, polen, hayvan tüyü, fıstık ve çilek vb. yiyecekler, kimyasallar) neden olduğu reaksiyonlar da çocukluk döneminde ciddi tablolara neden olabilir. Akut hastalıklar başlıca şu şekildedir.

Akut Üst solunum Yolu Hastalıkları (ÜSYE)

ÜSYE'ler burun, farinks, tonsiller, kulaklar ve trekeanın başlangıç kısmı olan larinksin enfeksiyonlarıdır. Çocuklar yılda ortalama 6-10 defa ÜSYE'ye yakalanmaktadırlar. ÜSYE belirtileri genellikle burun akıntısı, tıkanıklığı, öksürük, boğaz ağrısı şeklinde görülmektedir. ÜSYE genel olarak soğuk havalarda görülür ve mevsimseldir. Etyolojisinin %90-95'ini viral etkenler (Rinovirüsler, koronavirüsler, Haemophilus influenzae ve adenovirüsler) oluşturur (Dereköy & Güçlü, 2016; Kumpitsch vd., 2019).

Grip-soğuk algınlığı (Nezle)

Evde bakılan çocuklara oranla yaşamın ilk yılında ev dışı gündüz bakım evlerinde kalan çocuklarda soğuk algınlığı %50 fazladır. Soğuk algınlığına neden olan virüsler genellikle solunum yoluyla ya da direkt temasla bulaşırlar. Bu nedenle çocukların okula gitmesi virüslerle karşılaşma riskini arttırır. Hastalık soğuk havalarda, yakın temas nedeni ile bulaşma daha kolay olduğu için sık görülür. Soğuk hava, düşük nem oranı, burun mukozasında tahrişe neden olduğundan virüslere karşı daha hassas hale gelir (Alparslan vd., 2021; Türk Toraks Derneği, 2025).

Belirti ve bulgular: Bebeklerde ve çocuklarda bulgular yetişkinlere göre daha ağır seyreder. Virüs ile karşılaştıktan 1-3 gün sonra belirtiler başlar. İlk fark edilen belirti genellikle boğaz ağrısı, kısa süre sonra burun akıntısı, tıkanıklığı ve hapşırık izler (Erdem, 2015). Geniz akıntısına bağlı öksürük görülebilir. Bebeklerde, huzursuzluk, burun tıkanıklığı, uyku sorunları, bazen kusma, ishal olabilir. Küçük çocuklarda ateş yaygın olarak görülür. Soğuk algınlığı genellikle bir hafta sürer; ancak hastaların %10'unda iki haftaya uzayabilir (Törüner & Büyükgönenç, 2017).

Tanı ve tedavi: Tanı klinik değerlendirme ve öykü ile konulabilir. Viral üst solunum yolu enfeksiyonlarının hastalığa özgü bir tedavisi yoktur. Genellikle viral etkenlere bağlı olduğu için antibiyotik tedavisi önerilmez. Tedavi genellikle semptomlara yöneliktir. Ateşi durumunda parasetamol türü ilaçlar antipiretik olarak verilir. Serum fizyolojik ile yapılan burun temizliği burun akıntısı, tıkanıklığı gibi bazı şikayetler azaltabilir (Çavuşoğlu, 2013).

Bakım girişimleri: Evde nemli ortamın sağlanması, çocukların bol sıvı alımı önerilir. Sigara, hava kirliliği vb. tahriş edici ortamlara maruziyetinin önlenmesi önemlidir. Bebeklerde burun tıkanıklığı en rahatsız edici durumdur. Bebeğin başının yükseltilmesi sekresyonların akışını kolaylaştırır. Aspirasyon, buhar uygulaması ve buruna serum fizyolojik damlatılması çocuğu rahatlatır. Ağrı ve ateş için parasetamol türevi ilaçlar ve yatak istirahati önerilir (Wilkinson & Barcus 2016). Ateş genellikle şikayetlerin başladığı ilk üç günde olur sonrasında düşmeye başlar. Bebek ve çocuklarda yeterli sıvı alımının sürdürülmesi önemlidir. Bol proteinli, vitamin içeriği yüksek sıvı gıdalar ile beslenmelidir. Anne sütü alan bebeklerin sık sık emzirilmesi önemlidir. Çocuk bulaşmayı önlemek için izole edilmeli ve dinlendirilmelidir. Çocuklar için en iyi korunma enfeksiyonu olan kişilerden uzak tutulmalarıdır. Enfeksiyon solunum yoluyla ve temasla bulaşır. Özellikle ellerle taşınır. Bu nedenle virüsler kapı kollarında, musluklarda ve günlük kullanılan nesnelerin üzerinde olabilir. Çocuklara hapşırırken öksürürken ağızlarını burunlarını kapatmaları kirli mendillerini çöpe atmalarını ve ellerini yıkamaları, ellerini yüzlerine, ağızlarına, burunlarına, gözlerine götürmemeleri mutlaka öğretilmelidir (Erdem, 2015; Törüner & Büyükgönenç, 2017; Aksakal, 2023).

Sinüzit

Sinüsler, kafatası kemiklerinin içinde yer alan hava dolu boşluklardır ve mukus üretimi ile burun yoluyla havayı temizlemeye yardımcı olurlar. Sinüzit, sinüslerin iltihaplanması veya enfeksiyon kapması sonucu gelişir. Hastalık, tüm yaş gruplarında görülebilir ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir. Sinüzit, burun

Kaynaklar

Alparslan, Ö., Yıldırım, F., & Altun Yılmaz, E. (2021). Çocuklarda solunum sistemi hastalıkları ve hemşirelik bakımı. In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. baskı ss. 363–401). Akademisyen Kitabevi.

Aksakal, A. (2023). *Üst Solunum Yolu Enfeksiyonları*. Sağlık Bilimleri Araştırmaları: Kulak, Burun & Boğaz Hastalıkları-II, 27.

American Academy of Family Physicians. (2004). AAP, AAFP release guideline on diagnosis and management of acute otitis media. American Family Physician, 69(11), 2713–2720. AAFP

Arga, M., & Harmancı, K. (2020). Çocuklarda Atopik Dermatit. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, *12*(2), 66-78

Arslan, F., & Çalışır, H. (2021). Çocuklarda hematolojik sistem hastalıkları ve hemşirelik bakımı (Bölüm 10, ss. 431–469). In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. Baskı Akademisyen Kitabevi.

Aşır, A., Şero, L., & Tuncel, D. (2024, Eylül 26–29). *Yenidoğan akut bronşiolit vakalarının değerlendirilmesi*. 4. Doğu Pediatri Kongresi, Dicle Üniversitesi Bildiri Kitabı, Diyarbakır, Türkiye.

Aydın, A. (2001). Çocuklarda dehidratasyonun klinik ve laboratuvar bulgularının değerlendirilmesi**.** İçinde L. Sever & Y. Taştan (Ed.), Pediatrik aciller sempozyumu (Sempozyum Dizisi No: 26, ss. 135–153). İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri.

Bal Yılmaz, H., & Bolışık, B. (2021). Çocuklarda beslenme (Bölüm 5, ss. 237–272). In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. Baskı). Akademisyen Kitabevi.

Bayat, M., & Erdem, E. (2021). Çocuklarda immün sistem hastalıkları ve hemşirelik bakımı (Bölüm 12, ss. 527–555). In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. baskı ss. 527–555). Akademisyen Kitabevi.

Bluestone, C. D., & Klein, J. O. (2007). Otitis media in infants and children (5th ed.). Hamilton: BC Decker.

Brook, I. (2016). *Microbiology and management of sinusitis*. *Journal of Otolaryngology*, 45(2), 18. https://doi.org/10.1186/s40463-016-0130-2

Bozkurt, A., Evgin, D., & Beşer, N. G. (2021). İdrar yolu enfeksiyonu olan çocuğa sahip annelerin bilgi ve uygulamaları**.** Sağlık Bilimleri Dergisi, 30(3), 256–265.

Ceylan, S. S., Çetinkaya, B., Karabudak, S. S., Becit, N., & Kahraman, S. (2018). Beta-Talasemili çocuklarda ve adölesanlarda yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Dr. Behcet Uz Children's Hospital*, *8*(1).

Conk, Z. (1997). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği El Kitabı*. İstanbul: SANERC. ISBN 975-94957-8-3

Çavuşoğlu, H. (2013). Solunum sorunu olan çocuk ve hemşirelik bakımı. İçinde *Çocuk sağlığı hemşireliği* (Cilt 2, 11. baskı, ss. 377–414). Ankara: Sistem Ofset Basımevi.

Çetinkaya, F. (2014). Çocukluk Döneminde Anafilaksi. *Turkiye Klinikleri Immunology Allergy-Special Topics*, *7*(1), 32-36.

Çıtak, E. E. (2024). Alerjik rinitli çocuklarda hemşirelik yaklaşımı. İçinde S. İ. Alp, R. B. Akalın & D. Terzi (Eds.), Sağlık bilimlerinde güncel yaklaşımlar-I (s. 62). Ankara: Serüven Yayınevi.

Çin, N. N. A., & Koç, N. (2023). Talasemi Hastası Çocukların Beslenme Durumunun Değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *32*(4), 272-279.

Dereköy, S., & Güçlü, O. (2016). Üst solunum yolu enfeksiyonları. *Klinik tıp aile hekimliği*, *8*(4), 33-43.

Dikici, Ü., & Özdemir, Ö. (2025). Çocuklarda Atopik Dermatit Tanı ve Tedavisi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 26(4), 390-400. https://doi.org/10.18229/kocatepetip.1435072

Efe, E., & İşler, A. (2021). Çocuklarda sinir sistemi hastalıkları, yaralanmaları ve hemşirelik bakımı (Bölüm 15, ss. 619–666). In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. Baskı). Akademisyen Kitabevi.

Ekti Genç, R., & Şenol, S. (2021). Çocuklarda üriner sistem hastalıkları ve hemşirelik bakımı (Bölüm 14, ss. 589–611). In Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), Pediatri hemşireliği (3. Baskı). Akademisyen Kitabevi.

Erdem, Y. (2015). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocuk hastalıkları (Genişletilmiş 4. baskı). Vize Yayıncılık.

Ergün, S., & Sivrikaya, S. K. (2012). Tip 1 diyabetli cocuklarin evde bakim uygulamalari ve yönetimi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 90-95.

Ertem, D. (2014). Çölyak Hastalığı. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, *9*(1), 1-10.

Fokkens, W. J., Lund, V. J., Hopkins, C., Hellings, P. W., Kern, R., Reitsma, S. & Toppila-Salmi, S. (2020). *European Position Paper on Rhinosinusitis and Nasal Polyps 2020. Rhinology*, 58(Suppl S29), 1464. https://doi.org/10.4193/Rhin20.001

García del Villar, O., & Barrios Peña, K. (2018). Urinary tract infection in pediatrics: Clinical approach and follow up. *Revista Científica Salud Uninorte, 34*(1), 203–211

Kumpitsch, C., Koskinen, K., Schöpf, V., & Moissl-Eichinger, C. (2019). The microbiome of the upper respiratory tract in health and disease. *BMC biology*, *17*(1), 87.

Kuzlu Ayyıldız, T. (2019). Çocuklarda gastrointestinal sistem acilleri**.** İçinde S. Kuğuoğlu & C. Yiğitbaş (Ed.), Acil hasta bakımı III: Paramedikler için temel yaklaşımlar (ss. 215–231). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Kutlu, T. (2001). İshalli çocuğun beslenmesi ve oral rehidratasyon tedavisi. İçinde L. Sever & Y. Taştan (Ed.), Pediatrik aciller sempozyumu (Sempozyum Dizisi No: 26, ss. 155–164). İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri.

Lieberthal, A. S., Carroll, A. E., Chonmaitree, T., Ganiats, T. G., Hoberman, A., Jackson, M. A., & Tunkel, D. E. (2013). The diagnosis and management of acute otitis media. Pediatrics, 131(3), e964–e999. https://doi.org/10.1542/peds.2012-3488

Mutlu, B., & Balcı, S. (2010). Çocuklarda Astım: Risk Faktörleri, Klinik Özellikler ve Korunma. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *9*(1).

Nayır Büyükşahîn, H., & Özçelik, U. (2021). Akut bronşiolit**.** Medical Journal of Ankara Training & Research Hospital, 54(3); 479-486.

Önal, Z., & Adal, E. (2014). Çocukluk çağında obezite. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, *30*(1), 39-44.

Özkan, S., & Öztürk, C. (2006). Ev Ortaminda Astimi Tetikleyen Çevresel Faktörler ve Bu Faktörlerin Kotrol Altina Alinmasinda Hemşirenin Rolü. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 267-279.

Özkaya, V., & Özkaya, Ş. Ö. (2018). Çölyak Hastalığına Diyetetik Yaklaşım. *Selcuk University Medical Journal*, *34*(4).

Özütemiz A.Ö. (2015). *Birinci basamakta ishalli hastaya yaklaşım*. Güncel Gastroenteroloji 19/3; 150-156. https://guncel.tgv.org.tr/journal/63/pdf/100413.pdf. 20.11.2025

Paintsil, E. (2013). Update on recent guidelines for the management of urinary tract infections in children: The shifting paradigm. *Current Opinion in Pediatrics, 25*(1), 88–94.

Sağlam, N. Ö., & Özkars, M. Y. (2023). Çocuk sağlığı ve hastalıkları kliniği hemşirelerinin anafilaksi tanı ve tedavisi hakkındaki bilgi düzeyinin değerlendirilmesi. *Umraniye Pediatri Dergisi*, 3(2), 110.

Savaşhan, Ç., Sarı, O., Aydoğan, Ü., & Erdal, M. (2015). İlkokul çağındaki çocuklarda obezite görülme sıklığı ve risk faktörleri. *Türk Aile Hek Derg.* 2015;19 (1): 14-21

Sung, F.C., Wei, C.C., Muo, C.H., Tsai, S. P., Chen, C. W., Hsieh, D. P. H., Chen, P.C., & Lu, C.Y. (2023). Acute bronchitis and bronchiolitis infection in children with asthma and allergic rhinitis: A retrospective cohort study based on 5,027,486 children in Taiwan. Viruses, 15(3), 810. https://doi.org/10.3390/v15030810

Şentürk, Z. B. (2024). Çocuklarda Obezite. *InHealth Theory*, *1*(1), 32-42.

Tar, E., & Atik, D. (2020). Pandemi döneminde çocuklarda obezite riski. *Diyabet, Obezite ve Hipertansiyonda Hemşirelik Forumu Dergisi*, *12*(2), 37-41.

Taşcıoğlu, C. (2005). *Klinisyenin İç Hastalıkları Rehberi (s.41-47, s.223-228).* İstanbul: İstanbul Medikal Yayıncılık.

Todd, W., Divyajot, S., Najib, S. (8 Mayıs 2023). *Status Epileptikus.* National Library Of Medicine. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK430686

Törüner, E., & Büyükgönenç, L. (2017). Solunum sistemi olan çocuk (ss. 200–336). İçinde E. Törüner & L. Büyükgönenç (Ed.), Çocuk sağlığı: Temel hemşirelik yaklaşımları. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Turan Gürhopur, F. D., & İşler Dalgıç, A. (2020). Çocuklarda Epilepsi Nöbetlerinin Hastane Dışında Yönetilmesine Yönelik Verilen Eğitimlerin Etkinliğinin Değerlendirilmesi: Randomize Kontrollü Çalışmaların Sistematik Derlemesi. *Epilepsi: Journal of the Turkish Epilepsi Society*, *26*(2).

Türk Toraks Derneği (2025). Çocuklarda Üst Solunum Yolu Enfeksiyonu. https://toraks.org.tr/site/resources/aegrotationes/p/702.

Türkiye Milli Pediatri Derneği. (2014). *Çocukluk Döneminde Anafilaksi*. https://millipediatri.org.tr/Custom/Upload/files/kilavuzlar/kilavuz-11.pdf

Uçar, U. D. A. (2016). Çocukluk Çağında Tip 1 Diyabet. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, *8*(6), 22-32

Wilkinson, J.M., Barcus, L. (2016). *Nursing Diagnosis Handbook* (Çev. Kapucu, S., Akyar, İ., Kokmaz, F). Ankara: Pelikan Yayınevi.

World Health Organization. (2017). Diarrhoeal disease. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/diarrhoeal-disease

Yıldırım, E. (2020). Çölyak hastalığı ve glutensiz besleme. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 175-187

Yılmaz, G., Baran Durmaz, G., Gürarslan Baş, N., & Kasimoğlu, N. (2022). Sistemler yaklaşımı (ss. 70–76). İçinde F. Güdücü Tüfekçi, F. Kardaş Özdemir, & D. Küçük Alemdar (Ed.), Pediatrik yoğun bakım hemşireliği. Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım Tic. ve Ltd. Şti.

Yönal, O., & Özdil, S. (2014). Çölyak hastalığı. *Güncel Gastroentoloji*, *18*(1), 93-100.

Yüksel, Ö. (2023). Akut tonsillit**.** İçinde Ş. C. Yücetaş (Ed.), Sağlık & Bilim 2023: Güncel Tıp-I (ss. 161–273). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Yüksel ve Tekiner (2025). *Çocuklukta akut gastroenterit*. https://ailehekimi.medicine.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/581/2019/04/%C3%87ocuklukta-Akut-Gastroenterit.pdf.

BÖLÜM 6

Özel Gereksinimli Çocukların Sağlığında Öz Bakım

Dr. Mehmet KÜÇÜKGÖZ[1]

Özet

Çocukların gelişim süreçlerinde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda çeşitli ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlarının uygun şekilde belirlenebilmesi ve doğru şekilde desteklenebilmesi sağlıklı gelişim açısından önemlidir. Gelişimin bir bütün olarak sağlıklı şekilde devam edebilmesinde beslenmeden günlük yaşam becerilerine, giyinme becerilerinden oyun becerilerine kadar birçok faktörün etkisi görülmektedir. Bu faktörler arasında öz bakım alanı gelişimin diğer alanlarını da doğrudan etkilemesi ve çocukların bağımsızlaşabilmesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Özel gereksinimli çocuklar için bu süreç değerlendirildiğinde öz bakım alanının daha önemli olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin gelişim sürecinde yeteneklerinin desteklenmesi ve gelişimlerinin biçimlendirmesinde en yoğun gereksinim alanı öz bakım becerileridir. Bu becerilerin sağlıklı şekilde kazanımı özel gereksinimli çocukların diğer tüm gelişim alanlarındaki gelişimlerinin desteklenmesinde kritik rol oynamaktadır. Her yönüyle özel gereksinimli çocukların sağlığında öz bakım konusu ayrı bir özen ve hassasiyet gerektirmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar doğuştan gelen farklılıkları veya sonradan gelişen yetersizlikleri nedeniyle daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum onları daha hassas ve daha korumasız yapabilmektedir. Bu yönüyle "Özel Gereksinimli Çocukların Sağlığında Öz Bakım" adlı bu kitap bölümü ile özel gereksinim tanısı almış veya gelişimsel olarak riskli çocuklar için öz bakım alanıyla ilgili beceriler bebeklik ve çocukluk dönemi olarak ayrıntılı şekilde ele alınarak; yaş dönemlerine göre dikkat edilecek beceriler ve neler yapılabileceği uygulama örnekleriyle açıklanmıştır. Uzman görüşü ve deneyim ile zenginleştirilen bu bölüm çalışması, sadece ebeveynler için değil aynı zamanda çocuk bakıcıları, sağlık personelleri ve eğitimciler için de destekleyici ve yol gösterici bir kaynak olarak görülebilir.

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim ABD., e-posta: mehmetkucukgozz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6402-5624

Giriş

Her çocuk farklı gelişimsel özeliklere sahip olarak dünyaya gelir ve bu gelişimsel özelliklere bağlı olarak yaşamını biçimlendirir. İnsanın gelişimsel boyutu hareket gelişimini, dil gelişimini, sosyal gelişimi, duygusal gelişimi ve bilişsel gelişimi kapsamaktadır. Bireyler, sosyalleşme sürecinde gelişimlerini yeteneklerine bağlı olarak sürdürür ve desteklerler. Özel gereksinimli çocuklar da gelişimlerini benzer süreçte ve benzer doğrultuda sürdürmektedir. Gelişim sürecinde yeteneklerin desteklenmesine ve gelişimlerinin biçimlendirmesine en yoğun destek gereksinimi bekleyen grup, özel gereksinimli çocuklardır (Küçükgöz, 2024). Özel gereksinimli birey tanımlanırken "Bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri ile eğitsel yeterlikleri bakımından yaşıtlarından anlamlı şekilde farklılığı olan birey." olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Özel gereksinimli bireylerde; zihin yetersizliği, duygu ve davranış bozukluğu, dikkat eksiliği ve hiperaktivite, yaygın gelişimsel bozukluk, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik (fiziksel) bozukluk, özel öğrenme güçlüğü, süreğen hastalıklar ve birden fazla engel durumu görülebilmektedir (Dilsiz, 2025; Baykoç Dönmez 2011;).

Çocukların sağlıklı şekilde yetişebilmesi ve çevrelerine uyumlu bireyler olabilmesi tüm toplumlar açısından istenen bir niteliktir. Çocukların ilk eğitim aldığı yer olan aile ortamı aynı zamanda onlar için kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan en önemli ortamların başında gelmektedir (Kucukgoz & Ozaydin, 2023). Aile ortamında; beslenme, giyinme-soyunma, kişisel bakım ve temizlik gibi öz bakım becerilerinin kazanımı bütün çocukların sağlıklı gelişimi için önemli olduğu kadar, özel gereksinimli çocukların gelişim süreçlerinde özellikle de sağlık boyutunda çok önemlidir. Öz bakım becerilerinin kazanılmasında en etkili dönem 0 ile 6 yaş arasını kapsayan erken çocukluk dönemidir. Bu dönem ebeveynlerin çocuklarıyla güçlü duygusal bağlar kurduğu, gelişim ve büyümenin en hızlı olduğu ve bağışıklık sistemlerinin daha korunaksız olduğu bir dönemdir. Bu dönemde her çocuğun gereksinim türü ve gelişim düzeyi farklılaşmaktadır. Erken çocukluk dönemi bir çocuk için çevresiyle yoğun etkileşime girdiği ve çevresindeki kişilerden en çok etkilendiği dönemdir. Bu dönemde tüm çocuklar için sağlık, gelişim, büyüme ve eğitimin temelleri atılmaktadır. Bu dönem öz bakım becerilerinin kazanımı ile sonraki gelişim evreleri için bir bakıma hazırlayıcı ve olgunlaştırıcı bir dönemdir. Özel gereksinimli çocukların öz bakım becerileri kazanımlarının doğru şekilde desteklenebilmesi sağlıklı gelişimleri için çok önemlidir (Dinçer vd., 2017).

Bu bölüm ile özel gereksinimli çocukların sağlığında öz bakım konusu çeşitli yönleriyle açıklanmıştır. Öz bakım, öz bakım önemi, bebeklik döneminde öz bakım, çocukluk döneminde öz bakım ve sonuç başlıkları bu bölümde ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öz Bakım

Özel gereksinimli çocuklar gelişim süreçlerinde ebeveynlerinin bakımına uzun yıllar ihtiyaç hissedebilirler. Kendi bakımlarını yapmaları için doğru şekilde desteklenmezlerse, gereksinim türüne göre yetişkinlik süreçlerinde dahi bu bakımı çevrelerinden bekleyebilirler. Öz bakım becerileri (tuvalet eğitimi, temizlik ve yeme alışkanlığı gibi) doğuştan getirilmeyen ve öğrenilerek sonradan kazanılan davranışlardır. Çocuğun gelişim özelliklerine göre uygun olarak kişisel bakımını üstlenebilmesi için gerekli olan becerileridir. Tuvalet, yemek yeme ve giyinme becerileri en temel öz bakım becerileridir. Bu temel becerileri el-yüz yıkama, diş fırçalama, burun temizliği, banyo yapma, tırnak ve cilt bakımı, saç bakımı ve cinsel organların temizliği izler. Elbise satın alma ve bakımı, havaya uygun giyinme ve ilaç kullanımı gibi beceriler ise ileri düzey öz bakım becerileri arasında yer almaktadır (Sarı & Yalçın, 2025).

Gelişim sürecinin genelden özele doğru ilerlemesi düşünüldüğünde öncelikle kaba motor becerilerde (yürüme, koşma, atlama gibi) sonra da ince motor becerilerde (kalem tutma, çatal, kaşık kullanabilme vb.) gelişme gözlenmektedir. Emekleyen bir bebeğin ayağa kalkmayı denemesi ve ilk adımlarını atması eylemsel olduğu kadar sağlık açısından da riskli bir davranıştır. Aslında her çocuğun gelişimi düşünüldüğünde gelişmenin temelinde risk almanın var olduğu görülmektedir. Bu deneyimleme sürecinde özellikle ebeveynlerin çocuklarının gelişimini ve sağlığını tehlikeye sokabilecek durumların farkında olması çok önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının öz bakım becerilerini uygun şekilde destekleyebilmesi; çocuklarının ileriki hayatlarında bağımsız ve toplumla uyumlu bireyler olmalarını destekleyecektir. Bu doğrultuda bir çocuk öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeli ve sonrasında psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelerek bundan mutlu olabilmelidir. Çocukların kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılar hale gelmesi, yaş düzeylerine uygun giyinebilmeleri veya yemek etkinliklerinde yaşından beklenen davranışları gösterebilmesi kabul düzeylerini yükseltmektedir. Özellikle bu alışkanlıkların uygun şekilde kazandırılması özel gereksinimli çocukların ileriki yaşlarda yaşayabileceği sağlık problemlerini önleme ve sosyal-duygusal sorunların azaltılarak bağımsız bir birey olabilmeleri açısından önemlidir (Varol, 2005; Doğan & Çakmak, 2017).

Öz Bakımın Önemi

Bebeklikten itibaren çocuklardan gelişim dönemi özelliklerine uygun şekilde öz bakım becerilerini kazanması beklenmektedir. Bu dönemde kazandırılacak olan öz bakım becerileri onların ilerleyen zamanlarda kendilerine güvenen ve olumlu kimliğe sahip bireyler olmaları için temel adımlardan biri olacaktır. Öz

Kaynaklar

Baykoç Dönmez, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.* Eğiten Kitap.

Çivitci, S., ve Varol, E. (2010). Okul öncesi çocukların giyinme becerilerini kolaylaştırmaya yönelik giysi tasarımları. *Vocational Education*, *5*(1), 1-16.

Dereli, E., Salı, G., Biber, K., Derman, M. T., Kılıçgün, M. Y., Kol, S., ... ve Yiğit, N. (2022). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. *İstanbul: Lisans Yayıncılık*.

Dilsiz, H. (Ed.). (2025). *Özel gereksinimli çocukların gelişimi ve psikolojisi*. Akademisyen Kitabevi.

Dinçer, Ç., Demiriz, S., ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 59-78.

Doğan, Y., ve Cakmak, S. (2021). Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklara öz bakım becerilerinin öğretiminde öğretmen eğitim programının etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 95-118.

Elbistanlı, E. A., & Ceyhan, M. (2022). Perinatal social work in neonatal child care. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(3), 1539-1549.

GEDEP (2018). *Gelişimsel destek programı.* https://www.gedep.org/resources/assets/site/pdf/gedep.pdf (Erişim Tarihi: 13.11.2025).

Gür, K., (2007). Tamamlayıcı besinler ve bebek beslenmesindeki önemi, *Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler Beslenme ve Metabolizma Hastalıkları Özel Sayısı*, Cilt/Vol:3, Sayı No: 6, 2007.

Karataş, Z. (2025). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

Kucukgoz, M., & Ozaydin, L. (2023). A case study on the educational evaluation and diagnosis process of children with autism spectrum disorder. *Pedagogical Research*, *8*(1).

Küçükgöz, M., (2024). Kapsayıcı eğitim; Sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, *6*(1), 49-65.

MEB (2015). Çocuk gelişimi ve eğitimi. 0-1 yaş çocuklarında öz bakım http://mtod.mebnet.net/sites/default/files/0-1%20Yaş%20Çocuklarında%20Öz%20Bakım.pdf (Erişim Tarihi: 15.11.2025).

MEB (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi. 1-6 yaş çocuklarında öz bakım http://mtod.mebnet.net/sites/default/files/0-1%20Yaş%20Çocuklarında%20Öz%20Bakım.pdf (Erişim Tarihi: 16.11.2025).

MEB (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 Ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Pedük, Ş. B., ve Bakar, İ. (2025). Okul öncesi dönem çocukların öz bakım ebeveyn destek düzeyleriyle sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Journal of Education*, *15*(2).

Sarı, H., ve Yalçın, H. (Eds.). (2025). *Erken çocuklukta özel eğitim*. Akademisyen Kitabevi.

Sezer, Ş. İ. (2022). *Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim*. Nobel Bilimsel Eserler.

TANAP (2022). *Otizmli çocuklar için tuvalet eğitim rehberi.* https://www.tohumotizmportali.org/files/Kaynaklar/Kılavuz%20ve%20Kitapçıklar/7.Tuvalet%20Egitim%20Rehberi.pdf (Erişim Tarihi: 14.11.2025).

Turgut, İ. (2023). Öz bakım becerileri ve örnek etkinlikler.

Tüzel, B., ve Demiriz, S. (2025). Okul öncesi çocuklarının davranışsal öz dü-

zenleme becerileri öz bakım becerilerinin ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, *166*(166), 321-345.

Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Kök Yayıncılık. Ankara

Yaşar Ekici, F., ve Kırkıç, K. A. (2021). Erken çocukluk dönemi eğitim programları. *Erken çocukluk eğitimi kuramdan uygulamaya*.

Yavuz, B., ve Çimen, S. (2007). Serabral palsili çocukların öz bakım becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, *11*(1).

KISIM III

EĞİTİM VE GÜNDELİK YAŞAM BAĞLAMI

BÖLÜM 7

Eğitim Ortamlarında Çocuk Sağlığı

Öğr. Gör. Dr. Betül ÇEBİ[1]

Özet

Bu bölümde eğitim ortamlarında çocuk sağlığı, fiziksel, ruhsal, sosyal ve çevresel boyutlarıyla bütüncül bir perspektiften ele alınmaktadır. Sağlığın yalnızca hastalıklardan korunma değil, öğrencinin öğrenme kapasitesini, duygusal dayanıklılığını ve sosyal uyumunu etkileyen çok katmanlı bir olgu olduğu vurgulanmaktadır. Fiziksel sağlık; beslenme, uyku düzeni, hijyen ve okulun mekânsal özellikleri üzerinden değerlendirilmiş; bu etkenlerin bilişsel performans, dikkat süreçleri ve devamsızlık oranları üzerinde belirleyici olduğu tartışılmıştır. Ruhsal ve sosyal sağlık boyutunda ise duygusal güvenlik, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, akran etkileşimi ve okul ikliminin psikolojik iyilik hâli üzerindeki rolü öne çıkmaktadır. Pozitif psikoloji yaklaşımı ve dayanıklılık temelli programların öğrencilerin özsaygı, öz düzenleme ve sosyal becerilerinde kalıcı gelişmeler sağladığı ifade edilmektedir. Bölümde ayrıca okul sağlığı politikalarının kurumsal temelleri, yönetsel kapasite, öğretmenlerin sağlık okuryazarlığı ve kurum kültürünün etkileri bağlamında incelenmiştir. Fiziksel çevre, ekonomik koşullar ve toplumsal kültürün çocuk sağlığını biçimlendiren geniş ölçekli değişkenler olduğu; sosyoekonomik eşitsizliklerin sağlık ve eğitim çıktıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı gösterilmektedir. Dijitalleşmenin çocuk sağlığı açısından taşıdığı riskler ve fırsatlar, dijital sağlık okuryazarlığı ve dijital güvenlik odağında tartışılmıştır. Son olarak, sürdürülebilir bir okul sağlığı kültürü için kapsayıcılık, çevresel duyarlılık ve çok paydaşlı iş birliğinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bölüm genel olarak eğitim ve sağlığın birbirini besleyen yapısını ortaya koyarak, sağlıklı okul ekosistemlerinin toplumsal refahın temel bileşeni olduğunu savunmaktadır.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/ Göksun Meslek Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, betulcebi@ksu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1293-9085

Giriş

Sağlık, çağdaş toplumların kalkınma hedeflerini şekillendiren temel kavramlardan biridir ve çocukluk döneminde yalnızca bedensel iyilik hâlini değil; bilişsel süreçlerin işlevselliğini, duygusal dengeyi ve sosyal uyumu da kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Gelişim psikolojisi ile eğitim bilimleri alanındaki bulgular, çocukların sağlık durumunun öğrenme kapasitesini, dikkat süreçlerini ve çevresel uyaranlara verdiği tepkileri doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Whiting vd., 2020). Sağlıklı bir çocuk hem öğrenmeye daha açık olur hem de sosyal ilişkilerini daha istikrarlı biçimde sürdürebilir (Li vd., 2024).

Okullar bu açıdan yalnızca akademik bilginin sunulduğu yerler değildir; çocukların davranış örüntülerinin oluştuğu, sosyal becerilerinin geliştiği ve kişilik özelliklerinin şekillendiği çok katmanlı sosyal ekosistemlerdir. Öğrencilerin günün büyük kısmını okulda geçirmesi, okul ortamının niteliğini çocuk sağlığının etkili belirleyicilerinden biri hâline getirir. Fiziksel çevre düzenlemeleri, öğretmenlerin mesleki yaklaşımları, yönetim anlayışı ve okul içi etkileşim biçimleri bir araya gelerek öğrencinin genel iyilik hâlini doğrudan etkileyen bir ortam oluşturur (Wahidah & Susanto, 2025). Yapılandırılmış ve destekleyici öğrenme yaklaşımlarının, özellikle yaratıcı drama ve felsefe temelli eğitim programlarının, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir (Güngör & Ateş, 2019; Çayır & Akkoyunlu, 2016).

Öğrenmenin bilişsel yönü kadar psikososyal temelleri de önemlidir. DEHB gibi durumlar, öğrencilerin akademik performansında ve akran ilişkilerinde güçlükler yaratabilir; ancak kapsayıcı, güven veren ve öğrencinin kendini değerli hissettiği bir okul ortamı bu güçlüklerin etkisini önemli ölçüde hafifletebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, aidiyet duygusunun gelişmesi ve destekleyici sosyal yapıların varlığı, çocukların dayanıklılık düzeyini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Çetin & Akay, 2015). Bu nedenle okulların yalnızca öğretim sağlayan yapılar değil, aynı zamanda çocukların duygusal ve sosyal gereksinimlerini gözeten kurumlar olması beklenir.

Okul sağlığına ilişkin yaklaşım, fiziksel ortamdan sosyal ilişkilere, pedagojik uygulamalardan kurumsal kültüre kadar geniş bir bileşenler zincirini içerir. Temiz ve güvenli fiziksel koşullar, pedagojik açıdan duyarlı öğretmen davranışları ve etkileşim temelli öğrenme süreçleri, çocukların hem duygusal hem de bilişsel gelişimini destekleyen tamamlayıcı unsurlardır (Güngör & Ateş, 2019; Çayır & Akkoyunlu, 2016). Öğrencilerin empati kurma, iş birliği yapma ve problem çözme becerileri okul içi sosyal ilişkilerin niteliğine bağlı olarak güçlenir.

Bu çok boyutlu yapıyı bütüncül bir çerçevede ele alan yaklaşımlardan biri, Dünya Sağlık Örgütü ve UNESCO tarafından da desteklenen "Sağlığı Geliştirici Okul" (Health-Promoting School, HPS) modelidir. Bu model, müfredatın yapısından fiziksel koşullara, okul politikalarından toplum katılımına kadar her unsurun birbiriyle ilişkili biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunur (Langford vd., 2014; Lee vd., 2020). Sağlıklı beslenme olanaklarının sunulması, psikososyal destek hizmetlerinin erişilebilirliği, güvenli fiziksel koşullar ve aile katılımı, bu yaklaşımın sürdürülebilirliği açısından anahtar bileşenlerdir (Lee vd., 2020; Rosário & Dadaczynski, 2025). Tüm paydaşların ortak sorumluluk üstlendiği bu yapı, okulun işlevini genişleterek onu toplum sağlığını destekleyen bir bileşen hâline getirir (Lewallen vd., 2015).

Eğitim ve sağlık arasındaki etkileşim, bireyin öğrenme başarısını ve yaşam kalitesini eş zamanlı olarak etkileyen çift yönlü bir ilişkiye işaret eder. Araştırmalar, sağlıklı bireylerin okul başarısının yükseldiğini; eğitim düzeyi arttıkça sağlık farkındalığının, koruyucu davranışların ve yaşam alışkanlıklarının da iyileştiğini göstermektedir (Degoy & Olmos, 2020; Mensch vd., 2019). Bu ilişki, okul sağlığına yönelik politikaların yalnızca eğitim sistemi açısından değil, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimi açısından da kritik önem taşıdığını ortaya koyar (Kolbe, 2019).

Eğitim Ortamlarında Sağlık Kavramı ve Boyutları

Eğitim ortamlarında sağlık, bireyin yalnızca hastalıklardan arınmış olma hâlini değil, fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel alanlarda bütüncül bir iyilik düzeyine ulaşmasını ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlık tanımı, bedensel, ruhsal ve toplumsal boyutları kapsayan bütünsel yaklaşımıyla eğitim bağlamına uyarlandığında, çocuğun öğrenme süreçlerine tam katılım gösterebilmesini sağlayan çok yönlü koşulların oluşturulmasını gerektirir (Frazier & Fosco, 2024). Bu nedenle eğitim kurumları, öğrenmenin gerçekleştiği yapılar olmanın ötesinde, öğrenci refahının biçimlendiği temel ortamlardır (Banggawan vd., 2024).

Çocukların fiziksel iyilik hâli, yaşam boyu devam eden sağlık davranışlarının erken yaşlarda yerleşmesiyle yakından ilişkilidir. Düzenli fiziksel etkinlik, besleyici gıdalara erişim, yeterli uyku ve hijyen alışkanlıklarının kazanılması, hem büyüme ve gelişme sürecini destekler hem de ileriki yaşlardaki sağlığı belirleyen koruyucu unsurlar arasında yer alır. Bu açıdan okulun sunduğu yemek düzeni, fiziksel aktivite alanları ve temizlik koşulları, çocukların biyolojik ihtiyaçlarını karşılamada kritik işlev görmektedir (Owen vd., 2018). Bazı çocuklar için okul, evde sağlanamayan temel sağlık davranışlarının ilk kez düzenli biçimde karşılandığı bir ortam niteliği de taşır.

KAYNAKÇA

Abo Hamza, E., Tindle, R., Pawlak, S., Bedewy, D., & Moustafa, A. A. (2024). The impact of poverty and socioeconomic status on brain, behaviour, and development: A unified framework. Reviews in the Neurosciences, 35(6), 597–617. https://doi.org/10.1515/revneuro-2023-0163

Acar, G. A. (2018). Sağlıkla ilgili eğitim veren fakültelerdeki öğrencilerin uyku kalitesinin belirlenmesi. Pamukkale Medical Journal, 11(3), 347–354. doi:10.31362/patd.399606

Ackley, A., Donn, M., & Thomas, G. (2017). The influence of indoor environmental quality in schools: A systematic literature review. Conference contribution, Te Herenga Waka–Victoria University of Wellington. https://doi.org/10.26686/wgtn.12935141.v1

Adams, D., Tan, K. L., Sandmeier, A., & Skedsmo, G. (2023). School leadership that supports health promotion in schools: A systematic literature review. Health Education Journal, 82(6), 693–707. https://doi.org/10.1177/0017896923118047

Aisyah, E. N. (2024). Enhancing student well-being: Child-friendly school management in conflict-affected areas. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 8(3), 805–818. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v8i3.8817

Asigbee, F. M., Whitney, S. D., & Peterson, C. E. (2018). The link between nutrition and physical activity in increasing academic achievement. Journal of School Health, 88(6), 407–415. https://doi.org/10.1111/josh.12625

Banggawan, M. N., Esden, B. G., Algabis, F. M., & Lagasca, A. J. (2024). Well-being among senior high school learners: A literature review. Cognition: Journal of Multidisciplinary Studies, 4, 283–294. doi: 10.47760/cognizance.2024.v04i04.020

Besigomwe, K. (2025). Decolonizing global health education: Rethinking power, knowledge and pedagogy in collaborative health systems. Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies, 5(5), 265–278. https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i05.017

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology, 53, 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Caron, R. M., Neeley, S., Eldredge, C., Goodman, A. C., Oerther, D. B., Satz, A. B., ... & Brice, T. S. (2023). Health in all education: A transdisciplinary learning outcomes framework. American Journal of Preventive Medicine, 64(5), 772–779. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.12.001

Chen, Q., Guo, S., & Chan, K. L. (2025). Exploring the relationships among online social capital, internet self-efficacy, mental health, and cyberbully-victim roles in adolescents: A structural equation model. Frontiers in Psychiatry, 16, 1427655. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1427655

Chiang, R. J., Meagher, W., & Slade, S. (2015). How the Whole School, Whole Community, Whole Child model works: Creating greater alignment, integration, and collaboration between health and education. Journal of School Health, 85(11), 775–784. https://doi.org/10.1111/josh.12308

Cullen, J., Muntz, A., Marsh, S., Simmonds, L., Mayes, J., O'Neill, K., & Duncan, S. (2024). Impacts of digital technologies on child and adolescent health: Recommendations for safer screen use in educational settings. The New Zealand Medical Journal, 137(1598), 9–13.

Çayır, N. A., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel

bir araştırma. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(2), 97–133. https://doi.org/10.17569/tojqi.91449

Çetin, N. Y., & Akay, A. (2014). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocuklarda yaşam kalitesi: Bir gözden geçirme. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 21(2), 139–152.

Dadaczynski, K., Rathmann, K., Hering, T., & Okan, O. (2020). The role of school leaders' health literacy for the implementation of health promoting schools. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(6), 1855. https://doi.org/10.3390/ijerph17061855

Degoy, E., & Olmos, R. (2020). Reciprocal relation between health and academic performance in children through autoregressive models. *School Psychology*, *35*(5), 332. https://doi.org/10.1037/spq0000409

Demol, K., Steenberghs, N., Verschueren, K., Spilt, J., & Colpin, H. (2024). Differential contributions of peer and teacher–student relationships to mental health in early adolescence. School Psychology Review, 1–19. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2417648

Demol, K., Verschueren, K., & Colpin, H. (2025). Do profiles of relationships with peers and teachers matter for early adolescents' mental health? Journal of Research on Adolescence, 35(2), e70039. https://doi.org/10.1111/jora.70039

Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 560–581. https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824

Donaldson, C., Morgan, K., Ouerghi, S., Lewis, J. J., & Moore, G. (2025). Associations of perceived school and year group climate with mental health among children aged 7 to 11 years. Child Indicators Research, 18(2), 885–904. https://doi.org/10.1007/s12187-024-10213-7

Elmaoued, A. A., White, R. T., Hassan, O. E., & Sweet-Cosce, T. (2024). Establishing inclusion safety in pharmacy education: Wielding psychological safety as a tool to address student burnout. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 16(11), 102163. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.102163

Erdoğan, G., & Öztürk, B. (2019). Sürdürülebilir kentleşme: Dokuma kenti Buldan örneği. Journal of Architectural Sciences and Applications, 4(1), 51–68. https://doi.org/10.30785/mbud.443568

Faught, E. L., Ekwaru, J. P., Gleddie, D., Storey, K. E., Asbridge, M., & Veugelers, P. J. (2017). The combined impact of diet, physical activity, sleep, and screen time on academic achievement: A prospective study of elementary school students in Nova Scotia, Canada. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14(1), 29. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0476-0

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. BMC Psychology, 6(1), 30. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3

Frazier, T., & Doyle Fosco, S. L. (2024). Nurturing positive mental health and wellbeing in educational settings: The PRICES model. Frontiers in Public Health, 11, 1287532. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1287532

Güneş, M. (2017). Yeşil altyapı kapsamında yeşil ağ planı ve kent kimliği etkileşiminin irdelenmesi: Ankara Cumhuriyet Dönemi sınırı örneği (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı.

Güngör, E. B., & Ateş, A. (2019). Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramanın katkıları / Contributions of creative drama in preschool child development. Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, 11(1), 185–199.

Hamdan, F., & Al-Jarrah, F. (2024). Nutritional health and its impact on students' academic achievement. Journal of Educational and Social Research, 14(6), 449–459.

Hansen, K. G., & Barene, S. (2025). Exploring the associations between school climate and mental wellbeing: Insights from the MOVE12 pilot study in Norwegian secondary schools. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15(4), 46. https://doi.org/10.3390/ejihpe15040046

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. Göç Dergisi, 3(1), 29–63.

Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S. K., & Mazyck, D. (2015). A whole school approach: Collaborative development of school health policies, processes, and practices. Journal of School Health, 85(11), 802–809. https://doi.org/10.1111/josh.12305

Jang, H., Park, G.-R., & Kim, J. (2025). Adolescents' satisfaction with academic achievement and the development of psychological resources: The moderating role of parental satisfaction. School Psychology International, 46(4), 339–360. https://doi.org/10.1177/01430343251320282

Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A. M., ... & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: A qualitative study in UK secondary schools. BMC Public Health, 22(1), 619. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13034-x

Kalyoncu, İ. Ö., Has, S., Giray, F. E., & Kargül, B. (2019). Velilerin 'Okullarda Florürlü Vernik Uygulaması' programı hakkında tutum ve yaklaşımlarının değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 29(4), 556–562. https://doi.org/10.17567/ataunidfd.479300

Knoester, C., & Allison, R. (2022). US family cultures of sport and physical activity and 15-year-olds' physical activity, sports participation, and subjective health. Leisure Studies, 41(4), 517–530. https://doi.org/10.1080/02614367.2021.2014940

Kolbe, L. J. (2019). School health as a strategy to improve both public health and education. *Annual review of public health*, *40*(1), 443-463. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040218-043727

Kracht, C. L., Tovar, A., Gans, K. M., Lee, R. E., Tandon, P. S., von Ash, T., & Francis, L. (2025). How to integrate and leverage digital health modalities for health promotion in early childhood education: Opportunities to improve intervention access and engagement. Translational Behavioral Medicine, 15(1), ibaf006. https://doi.org/10.1093/tbm/ibaf006

Korkut Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., & Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hali. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 379-397. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1222

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., ... & Thomas, J. (2020). Siber zorbalık ve çocukların ve gençlerin ruh sağlığı: Sistematik incelemelerin sistematik bir haritası. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(2), 72–82. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370

Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2014(4), Article CD008958. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2

Lee, A., Lo, A., Li, Q., Keung, V., & Kwong, A. (2020). Health promoting schools: An update. Applied Health Economics and Health Policy, 18(5), 605–623. https://doi.org/10.1007/s40258-020-00575-8

Leksy, K., Gawron, G., Rosário, R., Sormunen, M., Velasco, V., Sandmeier, A., ... & Dadaczynski, K. (2024). The importance of school leaders in school health promotion: A European call for systematic integration of health in professional development. Frontiers in Public Health, 11, 1297970. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1297970

Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. Journal of School Health, 85(11), 729–739. https://doi.org/10.1111/josh.12310

Levine, C. S., Bourne, K. A., Song, R., & Weltzien, K. (2024). Creating inclusive schools to reduce health and well-being disparities. Social and Personality Psychology Compass, 18(1), e12841. https://doi.org/10.1111/spc3.12841

Li, H., Liu, K., Fei, J., Yuan, T., & Mei, S. (2024). Association of early parent–child separation with depression, social and academic performance in adolescence and early adulthood: A prospective cohort study. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18(1), 78. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00769-1

Low, S. K., & Kok, J. K. (2020). Parent–school–community partnerships in mental health. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.947

Lwin, E. Z., Watthanakulpanich, D., Phetrak, A., Soonthornworasiri, N., & Prangthip, P. (2025). Factors influencing secondary school students' nutrition, mindfulness, and academic performance in Nan Province, Thailand. PLOS ONE, 20(1), e0308882. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308882

Mancone, S., Corrado, S., Tosti, B., Spica, G., & Diotaiuti, P. (2024). Integrating digital and interactive approaches in adolescent health literacy: A comprehensive review. Frontiers in Public Health, 12, 1387874.

Mbatt, I. P., & Philip, E. M. (2024). The psychosocial wellbeing of children with disabilities in inclusive secondary school education settings. Educational Challenges, 29(2), 259–272. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.2.17

McMullen, J. M., George, M., Ingman, B. C., Pulling Kuhn, A., Graham, D. J., & Carson, R. L. (2020). A systematic review of community engagement outcomes research in school-based health interventions. Journal of School Health, 90(12), 985–994. https://doi.org/10.1111/josh.12962

Mensch, B. S., Chuang, E. K., Melnikas, A. J., & Psaki, S. R. (2019). Evidence for causal links between education and maternal and child health: Systematic review. Tropical Medicine & International Health, 24(5), 504–522. https://doi.org/10.1111/tmi.13218

Michael, S. L., Merlo, C. L., Basch, C. E., Wentzel, K. R., & Wechsler, H. (2015). Critical connections: Health and aca-

demics. Journal of School Health, 85(11), 740–758. https://doi.org/10.1111/josh.12309

Moon, J., Williford, A., & Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. Children and Youth Services Review, 73, 384–391. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.006

Nagy-Pénzes, G., Vincze, F., & Bíró, É. (2022). A school intervention's impact on adolescents' health-related knowledge and behavior. Frontiers in Public Health, 10, 822155. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.822155

Norabuena-Figueroa, R. P., Rodríguez-Orellana, H. M., Norabuena-Figueroa, E. D., & Deroncele-Acosta, A. (2025). Organizational climate as a key to positive mental health and academic engagement in university students: A structural equation modeling approach. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15(2), 17. https://doi.org/10.3390/ejihpe15020017

Özcan, H., & Demirel, R. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik bilişsel yapılarının çizimleri aracılığıyla incelenmesi. Başkent University Journal of Education, 6(1), 68–83.

Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. BMC Public Health, 25(1), 54. https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0

Pouya, S., Bayramoğlu, E., & Demirel, Ö. (2016). Doğa ile uyumlu fiziksel engelli çocuk oyun alanları. Journal of Architectural Sciences and Applications, 1(1), 51–60. https://doi.org/10.30785/mbud.282555

Prangthip, P., Soe, Y. M., & Signar, J. F. (2021). Literature review: Nutritional factors influencing academic achievement in school-age children. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 33(2), Article 20180142. https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0142

Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). Indoor air quality at school and students' performance: Recommendations of the UNESCO Chair on Health Education and Sustainable Development & the Italian Society of Environmental Medicine (SIMA). Health Promotion Perspectives, 10(3), 169–175. doi: 10.34172/hpp.2020.29

Rasberry, C. N., Slade, S., Lohrmann, D. K., & Valois, R. F. (2015). Lessons learned from the Whole Child and coordinated school health approaches. Journal of School Health, 85(11), 759–765. https://doi.org/10.1111/josh.12307

Rosário, R., & Dadaczynski, K. (2025). Challenges and advances in global school health promotion. Frontiers in Public Health, 13, 1575547. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1575547

Rungan, S., Liu, H. M., Smith-Merry, J., & Eastwood, J. (2024). Kalgal Burnbona: An integrated model of care between the health and education sector. International Journal of Integrated Care, 24(2), 14. doi: 10.5334/ijic.7745

Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Sen Bressani, G. Y., de Alcantara Ventura, S., de Almeida Nogueira, Y. J., de Miranda, D. M., & Romano-Silva, M. A. (2023). The associations between screen time and mental health in adolescents: A systematic review. BMC Psychology, 11(1), 1–21. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01166-7

Sasaki, H., Sari, D. P., Warnaini, C., Andiwijaya, F. R., Takeuchi, R., Kadriyan, H., ... & Kobayashi, J. (2024). Leadership of school principals for school

health implementation among primary schools in Mataram, Indonesia: A qualitative study. Tropical Medicine and Health, 52(1), 5. https://doi.org/10.1186/s41182-023-00568-y

Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemi. *Journal of European Education*, *10*(1-2), 1-16.

Shakouri, N. (2016). Kentlerde yağmursuyu yönetimi kapsamında yeşil altyapı peyzaj planlama ve tasarım yaklaşımı: Sakarya-Hendek örneği (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Shrestha, A., Schindler, C., Odermatt, P., Gerold, J., Erismann, S., Sharma, S., ... & Cissé, G. (2020). Nutritional and health status of children 15 months after integrated school garden, nutrition, and water, sanitation and hygiene interventions: A cluster-randomised controlled trial in Nepal. BMC Public Health, 20(1), 158. https://doi.org/10.1186/s12889-019-8027-z

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. Journal of Happiness Studies, 15(6), 1289–1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Soltaninejad, M., Babaei-Pouya, A., Poursadeqiyan, M., & Feiz Arefi, M. (2021). Ergonomics factors influencing school education during the COVID-19 pandemic: A literature review. Work, 68(1), 69–75. https://doi.org/10.3233/WOR-20335

Şahin, M. O. (2023). Türkiye'nin Irak'ın kuzeyinde yer alan PKK unsurlarına yönelik 2015–2020 yılları arasında icra ettiği sınır ötesi operasyonlar ve sınır güvenliğine katkısı. SAVSAD Savunma ve Savaş Araştırmaları Dergisi, 33(2), 405–432. https://doi.org/10.54078/savsad.1223688

Tanır, F. (2014). Aile hekimliği uygulamalarının Doğankent sağlık, eğitim ve araştırma bölgesindeki durumu. Turkish Journal of Public Health, 12(2), 91–99. https://doi.org/10.20518/thsd.72068

Tao, S., Reichert, F., Law, N., & Rao, N. (2022). Digital technology use and cyberbullying among primary school children: Digital literacy and parental mediation as moderators. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 25(9), 571–579. https://doi.org/10.1089/cyber.2022.001

Toyinbo, O. (2023). Indoor environmental quality, pupils' health, and academic performance—A literature review. Buildings, 13(9), 2172. https://doi.org/10.3390/buildings13092172

Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. Social Indicators Research, 145(2), 615–627. https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8

Yüceol, H. M. (2009). Sosyal politikanın istihdam boyutunda işsizlik sigortası uygulamasının önemi. Toplum ve Demokrasi Dergisi, 3(5), 73–90.

Wahidah, I., & Susanto, E. (2025). Exploring the impact of physical education on students' psychological well-being: A systematic literature study. Fizjoterapia Polska, 25(2). doi: 10.56984/8ZG7D19SPWZ

Whiting, S. B., Wass, S. V., Green, S., & Thomas, M. S. C. (2021). Stress and learning in pupils: Neuroscience evidence and its relevance for teachers. Mind, Brain, and Education, 15(2), 177–188. https://doi.org/10.1111/mbe.12282

Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC public health*, *21*(1), 207. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6

BÖLÜM 8

Dijital Bağımlılık ve Çocuk Sağlığı

Dr. Zeliha Tuba ERŞAHİN[1]

Özet

Bu bölümde dijital teknolojilerin çocukluk gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkileri ele alınmakta ve dijital bağımlılığın yapısal özellikleri tartışılmaktadır. Dijital kültürün yoğunluğunun dikkat, uyku düzeni, özdenetim ve sosyal etkileşim gibi temel alanlarda değişimlere yol açtığı; uzun süreli ekran maruziyetinin uyku bozuklukları, dikkat sorunları, duygusal dalgalanmalar ve akademik gerileme gibi sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır. Dijital bağımlılığın yalnızca bireysel kullanım alışkanlıklarıyla açıklanamayacağı, aile tutumları, sosyoekonomik koşullar ve dijital kültürün yapısı tarafından şekillenen çok katmanlı bir süreç olduğu belirtilmektedir. Bölümde ayrıca demokratik ve sınır koyan ebeveynlik tutumlarının koruyucu; otoriter, aşırı hoşgörülü veya tutarsız yaklaşımların ise risk artırıcı olduğu ifade edilmekte; dijital etik, dijital vatandaşlık ve medya okuryazarlığı gibi alanların güçlendirilmesinin önleyici rolüne dikkat çekilmektedir.

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı, ztubaersahin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0881-7598,

Giriş

Teknoloji, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden beri hem düşünsel dünyayı hem de günlük yaşama ilişkin uygulamaları yönlendiren temel bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir (Yeşilorman & Koç, 2014). İlk taş araçlardan günümüzdeki yapay zekâ uygulamalarına uzanan süreç, teknolojinin yalnızca bir araç üretme etkinliği olmadığını; insanın doğayı anlama, şekillendirme ve yeniden düzenleme biçiminin de bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır (Atiktürk, 2022). Bu nedenle teknoloji kavramını ele almak, yalnızca teknik gelişmeleri incelemekten ibaret değildir, aynı zamanda bu gelişmelerin insan davranışları, toplumsal etkileşimler ve kültürel normlar üzerindeki etkilerini de değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Dijitalleşmenin yoğunlaştığı çağımızda teknoloji, artık sadece üretim alanlarını değil, iletişim, eğitim ve sosyalleşme pratiklerini de belirleyen temel bir unsur hâline gelmiştir (Şahin & Mermutlu, 2022). Günümüz insanının yaşam tarzı, düşünme biçimi ve ilişki kurma yöntemleri büyük ölçüde dijital teknolojiler aracılığıyla şekillenmekte; bu durum, teknoloji olgusunun felsefi, sosyolojik ve psikolojik yönlerinin yeniden tartışılmasını zorunlu kılmaktadır (Köktürk, 2021).

Teknoloji Kavramı ve Gelişim Süreci

Teknoloji teriminin Eski Yunancadaki "tekhne" (beceri, ustalık, yapma bilgisi) ve "logos" (akıl, düşünce, söylem) kelimelerinin birleşiminden türediği ifade edilmektedir (Boyacı, 2021). "Tekhne", antik dönemde insanın doğaya karşı geliştirdiği üretme yetisi ile deneyimsel bilgiyi karşılarken; modern dönemle birlikte bilimin üretim süreçlerine entegre olması sayesinde daha sistematik ve kuramsal bir çerçeve kazanmıştır. Bu kavram/terim tarihsel süreçte Batı dillerine "techne/technē" ve "technique" biçimlerinde aktarılmış olup Türkçede kullanılan "teknik" sözcüğü de bu etimolojik kökene dayanmaktadır (Atalar, 2024).

Varoluşçu düşüncenin önemli isimlerinden olan Alman filozof Martin Heidegger, tekniği insan ile doğa arasındaki yaratıcı ilişkinin bir görünümü olarak ele almakta ve bunu, doğada saklı duran potansiyellerin "ortaya çıkarılması" süreci şeklinde yorumlamaktadır (Aydan, 2021). Heidegger'in bu yaklaşımına dayanarak teknoloji yalnızca araçların ya da mekanizmaların toplamı olarak değil, doğayı dönüştüren, ona müdahale eden ve onu denetim altına alan bir insan etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla teknoloji, insanın bilgi üretme, kültür oluşturma ve anlam inşa etme süreçleriyle kurduğu çok katmanlı ve dinamik bir ilişki alanını temsil etmektedir (Kurtar, 2025).

Türk Dil Kurumu (2025), teknolojiyi "insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, teknolojinin yalnızca somut araçlardan oluşmadığını; aynı zamanda bilgiye, düşünceye ve insanın çevresiyle kurduğu ilişkiye dayanan bütüncül bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir & Birlik, 2025). Teknolojinin gelişim çizgisi, insanın yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için doğayla kurduğu ilişkinin zaman içinde bilgi birikimiyle birleşmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Başlangıç dönemlerinde üretim faaliyetleri çoğunlukla deneme-yanılma ve gözleme dayalı yöntemlerle yürütülürken; ilerleyen süreçlerde bilimsel ilkelerin devreye girmesiyle bu faaliyetler daha düzenli, yöntemli ve sistemli bir yapıya bürünmüştür (Şahin, 2021).

Sanayi Devrimi, teknik bilginin bilimsel bilgiyle birleştiği kritik bir eşik olarak mekanik üretimin yaygınlaşmasını sağlamış ve teknolojiyi sosyal yaşamın temel belirleyicilerinden biri haline getirmiştir (Çetin, 2023). Devrimin ardından motorlu araçlar, bilgisayar ve internet gibi yeniliklerin ortaya çıkmasıyla teknoloji; üretimle sınırlı kalmayıp iletişim, eğitim, sağlık ve kültür gibi toplumsal alanlarda da köklü dönüşümlere yol açmıştır (Taş, 2018). 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren teknoloji alanında yaşanan dönüşüm, özellikle bilginin sayısal ortama aktarılmasıyla birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde mekanik ve analog temelli sistemlerin yerini giderek elektronik, dijital ve ağ tabanlı yapılar almaya başlamış; böylece teknolojiyi yalnızca fiziksel araçlara indirgemek tanımlamayı yetersiz kılmıştır (Gündüz, 2025).

Söz konusu dönüşüm, teknolojinin toplumsal yaşam içerisindeki konumunu yeniden tanımlamış ve bilginin işlenme biçimini, iletişim süreçlerini ve bireylerin gündelik pratiklerle kurduğu etkileşimleri kökten değiştiren dijital teknolojilerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Kara, 2017). Bu açıdan bakıldığında geleneksel teknoloji anlayışından dijital teknoloji odaklı bir yapıya geçiş, teknolojinin bireysel, kültürel ve toplumsal etkilerinin çok daha kapsamlı bir çerçevede değerlendirilmesini gerektiren yeni bir dönemi başlatmıştır (Baloğlu, 2023).

Dijital Teknoloji Kavramı ve Dijital Kültürün Oluşumu

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi, günümüz toplumlarının sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını derinden etkileyen temel dönüşüm alanlarından biri hâline gelmiştir. Latince "digitus" (parmak) kelimesinden türeyen "dijital" sözcüğü, parmakların tarih boyunca sayma aracı olarak kullanılması nedeniyle zamanla "rakam" ve "sayısal olan" anlamlarını kazanmıştır. Bu kök, Orta Çağ Latincesindeki "digitalis" biçiminden Eski Fransızcaya, oradan da İngilizceye "digital" olarak geçerek modern kullanımını oluşturmuştur. Bilgisayar teknolojilerinin

Kaynaklar

Akkaş, İ. (2019). *Teknoloji bağımlılığı.* Salon Yayınları.

Albayrak, A. (2021). İnternet bağımlılığı-sorun kaynakları ve çözüm yolları. Gonca Yayın Grubu.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (dsm-5).* 5th ed. Washington: American Psychiatric Association.

Arıcılık, H. (2023). *Sosyal karşılaştırma ve kaçırma korkusunun kompulsif satın alma davranışları üzerindeki etkisi: Sosyal medya bağımlılığı ve materyalizmin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Askeroğlu, E. D. (2017). *Dijitalleşme sürecinde dönüşen kültür ve yaşam tarzları: Kuşaklar üzerine bir tipoloji araştırması* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atalar, B. (2024). İnsan-dil-teknoloji ilişkisi bağlamında teknolojinin düşünceye etkileri (Yüksek lisans tezi). T. C. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ataş, M. (2021). *Ergenlerin mobil telefonsuz kalma korkusu (nomofobi), stresle başa çıkabilme ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Atiktürk, A. (2022). *Yeni nesil insan ve teknoloji ilişkisi bağlamında nesnelerin interneti ve yapay zekâ* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayar, H., Bulut, N., & Gelici, Z. (2023). Erken çocuklukta dijital bağımlılıkla mücadele projesi kapsamında ebeveynlerin çocuklarının dijital medya kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25*(47), 1-33.

Aydemir, M. (2024). *Yeni medyada etkileşimli yayıncılık sistemleri ve kimlik inşası.* Eğitim Yayınevi.

Ayhan, D. (2021). *Değer yaratmak ve çalışma ilişkisi: Çalışmaya varoluşçu bakış* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Balcı, Ş., Bekiroğlu, O., ve Karaman, S. Y. (2019). Sosyal medya bağımlılığının bir belirleyicisi olarak öz saygı: Konya örneğinde bir araştırma. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 2019(48), 35-64.

Baloğlu, Ö. Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13*(2), 1189-1210.

Baltacı, U. B. (2021). *İnternet bağımlılığında dürtüsellik ve kaçınmanın yordayıcı rolünün karma yöntemle incelenmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Bayar, M. E. (2024). Okul öncesi eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları ve ebeveyn medya arabuluculuğu profilinin anne-baba çocuk ilişkisine etkisi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Boyacı, M. (2021). Sanatın sonu tartışmalarına karşı bir dünya tasarımı olasılığı olarak tekhne, teknik, teknoloji kavramları üzerinden yaratıcılık ve interaktif yeni medya sanatına bir bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi, 11*(2), 420-437.

Bozkaya, N. S. (2024). *Sosyal medya kullanımı, dürtüsellik ve algılanan stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Canatar, F. (2020). *Nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığının bağlanma stilleri, kimlik duygusu ve kişiler arası problemler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Civelek, P. (2022). *Farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cuzen, N. L., & Stein, D. J. (2014). Behavioral addiction: the nexus of ımpulsivity and compulsivity. *Behavioral Addictions: Criteria, Evidence, and Treatment,* 19–34.

Çağlar, F. S. (2024). *Dijital medya bağımlılığının üniversite öğrencileri üzerinde bağlanma modellerine göre incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çam, B. (2024). *Dijital ebeveynlik farkındalığı ile 6-10 yaş çocuklarda problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çamalan, V. F., & Demirbaş, E. (2024). Çocuklarda teknolojinin getirdiği risklerden kaçınma ve bilinçli internet kullanımını destekleyen çalışmalar. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (13), 31-58.

Çelen, M. G. (2021). *Dijital yayın platformlarındaki öneri sistemlerinin kullanıcılar üzerinde etkisi: Youtube örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, T. (2020). İnternet bağımlılığı sosyal uyum ilişkisi: İlköğretim örneği. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çelikbaş, E. (2023). *15-18 yaş çocuğu olan annelerin dijital ebeveynlik farkındalığı ve internet bağımlılığı düzeyi ile çocuğunun internet bağımlılığı düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, B. (2023). *Küresel politik ekonomi ile bilim ve teknoloji çalışmaları kesişiminde teknoloji: Susan Strange'in yapısal güç teorisi ve eklemli imalat örneği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çoruh, P. D. M. (2019). Bilişim teknolojileri ekonomisi toplumu. eKitap Projesi ve Cheapest Books.

Çuhacı, G. (2025). Meslek profesyonellerinin gözünden çocuk ve ergen bağımlılığı alanında haklar ve riskler. *ODİTORYUM Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(6), 94-121.

Dede, B. (2024). *Genç yetişkinlerde internet bağımlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Dresp-Langley, B., & Hutt, A. (2022). Digital addiction and sleep. *International journal of environmental research and public health, 19*(11), 6910.

Durdağ, T. (2019). *20. yüzyıl dijital devrimi ile elektronik ve bilgisayar müziği* (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duygulu, S. (2021). *Covid-19 pandemisi ve teknolojik yeterlilik: lise öğrencilerinin ekran kullanım eğilimleri ve ekran süreleri üzerine bir araştırma.* (Doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi İletişim Bilimi ve İnternet Enstitüsü. İstanbul.

Ekiz, M. A., Sezgin, E., & Kır, S. (2021). Genç ve yetişkinlerde dijital oyun ba-

ğımlılığına ilişkin farkındalık düzeyi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(3), 87-97.

Ergin, B. (2025). *Dijital pazarlamanın ve sosyal medyanın tüketicinin satın alma kararına etkisinde kişiliğin aracılık rolü*. (Doktora lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 11*(42), 170-179.

Filiz, H. (2025). Dijital teknolojiler ve çocuk: bilişim teknolojilerinin erken ve orta yaş dönemindeki rolü. *International Journal of Management and Administration, 9*(17), 26-37.

Gezgin, D. M. (2023). Çocuklarda problemli teknoloji kullanımı, olumsuz etkileri ve çözüm önerileri. Paradigma: Çanakkale.

Gümüş, H., Çalışır, A., & Kaynak, A. (2023). İlkokul öğrencilerinde internet kullanımının sağlıkları açısından incelenmesi. *Eurasian Education ve Literature Journal,* (18), 41-54.

Gündüz, C. (2025). 21. yüzyılın ilk çeyreğinde yaygın bilişimin gelişimi ve güncel durumu. Yönetim Bilişim Sistemleri Alanında Yenilikçi Çözümler ve Güncel Yaklaşımlar, 139.

Günek, A. (2023). Dijital Çağda bilginin Dönüşümü ve yapay zekâ: Üretim ve İktidar İlişkileri Açısından bir değerlendirme. *Communicata,* (25), 1-8.

Haberli, M. (2023). Dijital çağda aile: ebeveynleriyle ilişkisi çerçevesinde gençlik ve din. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 374-389.

Hacıbayramoğlu, S. (2021). *İnternet bağımlılığı, benlik saygısı ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kadan, G., & Aral, N. (2024). Türkiye'de ergenlik döneminde bağımlılıkla mücadele konusunu ele alan çalışmaların incelenmesi: teknoloji ve madde bağımlılıkları. *Bağımlılık Dergisi, 25*(4), 451-467.

Kafkasyalı, E. G., & Oğuzhan, M. (2025). Dijitalleşmenin birey ve toplum üzerindeki hegemonyası: Dijital hegemonya. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (70), 55-63.

Kahraman, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının beğenilme arzusu ile ilişkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kalkan, A. (2021). *Teknoloji bağımlılığı ve bilinçli medya kullanımı*. Ensar Neşriyat.

Kara, S. (2017). Teknoloji ve toplumsal değişim ilişkisinin sosyal inşa kuramı bağlamında incelenmesi. *Dört Öge,* (12), 117-132.

Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches, 14*(20), 2040-2073.

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 11-23.

Karahan, B. (2021). *Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Kaya, G. İ. (2021). Dijital Çağda çocuk yetiştirme ve eğitim: değişen roller. İnsan ve İnsan, 8(27), 83-100.

Keskin, A. D. (2019). *Oyun bağımlılığı müdahale programının ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu ile duygusal davranışsal sorunlarına ve annelerinin düşüncelerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, A. D., & Aral, N. (2021). Oyun bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Bağımlılık Dergisi*, *22*(3), 327-339.

Kışla, Ö. (2025). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile oyun eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Koç, N. E., & Koç, E. (2021). Pandemi dönemi'nde Türkiye'de dijital vatandaşlık olgusu. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 11*(3), 1019-1035.

Koral, F., ve Alptekin, K. (2023). Dijital oyun bağımlılığı: bir derleme çalışması. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11), 283-308.

Koyuncu, N., & Akpolat, O. (2023). Sürdürülebilirlik açısından teknoloji, çevre ve insan etkileşimi. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi, 6*(1), 46-60.

Köktürk, M. (2021). *Dijital çağ üzerine düşünceler.* Net Kitaplık Yayıncılık.

Köroğlu, T., & Dirimeşe, E. (2025). Aile yapısı ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Akademi Dergisi, 2*(1), 47-60.

Kurtar, S. (2025). Heidegger'in teknoloji yorumunu kehanet ve hakikat ikileminde yeniden düşünmek. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 65*(1), 1-30.

Küçükvardar, M. (2019). *Bilişim çağında teknoloji bağımlılığı ve dijital istila üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mutlu, Ş. (2025). Sanal dünyada gerçek tutsaklık: sosyal medya bağımlılığı üzerine bir derleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 19-38.

Müftüoğlu, S. (2024). *Tüketim kültürü bağlamında endüstrileşen nostalji: Nostaljinin reklamlarda kullanılması üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nohutcu, F. T. (2024). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkide gerçekçi olmayan iyimserliğin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Öğüt, N., & Karakoç, E. (2024). Dijital bağımlılık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (46-Yapay Zekâ ve İletişim),* 1-18.

Öz, B. O., & Miniksar, D. Y. (2023). Çocuk ve ergenlerde internet bağımlılığının uyku kalitesi üzerine etkisi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 30*(2):146-153.

Özdemir, M., & Birlik, B. A. (2025). Teknoloji felsefesi ve yapay zekâ kuşakları bakımından dünya toplumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 9*(1), 114-132.

Özel, S., & Özay, D. (2021). Yeni medya ortamlarında izleyici seçimi ve öneri algoritmaları: Netflix örneği. *Ankara Üniversitesi* İlef *Dergisi, 8*(2), 297-324.

Özgün, S. (2024). *Kişiler arası iletişim: sosyal medya bağımlılığı (evli bireyler üzerine bir araştırma)* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Pekyürek, M. F. (2022). *Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin artırılmasına yönelik e-içeriklerin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, *9*(5), 1-7.

Pusa, T. (2024). *İfade özgürlüğü ve sosyal medya* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sadıklar, E. (2024). *Genç erişkinlerde internet bağımlılığı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sağlam, T. (2024). Çocuklarda teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123-129.

Salicetia, F. (2015). Internet addiction disorder (IAD). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 1372-1376.

Sırvermez, U. (2024). *Dijital vatandaşlık içeriklerinin ortaokul öğretim süreçlerine yansımaları: bütünleşik bir durum çalışması.* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Söğütlüler, T., & Başer, E. (2023). Dijital çağda ebeveyn olmak: Çocuk İzleyiciler ve ekrandaki şiddet üzerine bir araştırma. *TRT Akademi, 8*(19), 814-845.

Şahin, A. İ., Öztürk, İ., & Dirik, G. (2024). Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı: Sistematik bir derleme. *Bağımlılık Dergisi, 25*(3), 320-335.

Şahin, İ. M., & Mermutlu, M. B. (2022). Dijitalleşme ve topluma etkisi. *Ssd Journal, 7*(32), 123-131.

Şahin, S. (2021). Teknik-teknolojik olanın dünü-bugünü ve geleceğin toplum 5.0'ı. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi,* (4), 55-84.

Taş, H. Y. (2018). Dördüncü sanayi devrimi'nin (endüstri 4.0) çalışma hayatına ve istihdama muhtemel etkileri. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 1817-1836.

Taşlıyan, M., Karakuş, F. N., & Çakıroğlu, Z. (2021). Dijital bağımlılık ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, *13*(25), 503-517.

Teke, B. (2023). *Ebeveynlerin dijital farkındalığının dijital tutum davranışları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tiryaki, A. İ. (2024). *Serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları bağlamında dijital bağımlılık ve asosyallik ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tombul, I. (2020). Argümantatif yaklaşımla dijital yerliler ve dijital göçmenleri tartışmak. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi,* (14), 134-155.

Tunca, Ö. Ö. (2023). *Gençlerde internet bağımlılığı anne-baba tutumları, okul öncesi dönem ve kişilik özelliklerinin bağımlılığa etkisi.* Eğitim Yayınevi.

Turan Eroğlu, D., Ayaz, F., & Ayaz, H. (2024). İnternet kullanımı kaynaklı sorunlara ilişkin yayınlara yönelik bir içerik analizi. *Iğdır University Journal of Social Sciences/Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (36).

TÜİK. (2024). İstatistiklerle Gençlik 2011-2024. https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109 adresinden erişim sağlanmıştır.

Uludağ, G. (2021). *Televizyon, tablet ve telefon kullanımına bağlı maruz kalınan mavi ışığın 3-6 yaş arası çocuklarda beslenme, büyüme gelişme ve uyku kalitesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 9*(2), 130-144.

Yeşilorman, M., & Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 117-133.

Yıldırım, S., Ergüzel, T. T., & Sayar, G. H. (2019). Akıllı telefon bağımlılığı. *Current Addiction Research, 3* (1), 25-30.

Yılmaz, K. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı ve iletişim becerilerinde annelerinin sosyal medya bağımlılıklarının aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yoldaş, C., & Demircioğlu, H. (2020). Madde kullanımı ve bağımlılığını önlemeye yönelik psikoeğitim programlarının incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi, 21*(1), 72-91.

Yurdakal, İ. H. (Ed.). (2024). *Dijital eğitim II.* Eğitim Yayınevi.

KISIM IV

SOSYAL RİSKLER, İHMAL VE KRİZLER

BÖLÜM 9

Çocuk Sağlığını Tehdit Eden Sosyal Sorunlar

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ORUÇ[1]

Özet

Bu çalışma, çocuk sağlığını tehdit eden sosyal sorunları çok boyutlu bir çerçevede ele almaktadır. Çocuk sağlığı yalnızca biyolojik faktörlerle değil; yoksulluk, sosyal dışlanma, göç, savaş, afetler, aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi yapısal ve çevresel etkenlerle şekillenmektedir. Yoksulluğun çok boyutlu doğası, çocukların beslenme, barınma, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimini sınırlayarak gelişimsel riskleri artırmaktadır. Göç, savaş ve afetler çocuklarda travma, kayıp, güvensizlik ve psikososyal uyum sorunlarına yol açarken; aile içi şiddet, ihmal ve istismar çocukların ruhsal, bilişsel ve sosyal gelişimini kalıcı biçimde zedeleyebilmektedir. Bu sorunlar, sosyal dışlanma ve toplumsal eşitsizliklerle karşılıklı olarak birbirini besleyen döngüsel bir yapı oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca çocuk sağlığının korunmasında sosyal hizmetin önleyici ve koruyucu rolü vurgulanmakta; erken müdahale, sosyal destek, travma-bilinçli bakım ve çok düzeyli sosyal politika yaklaşımlarının önemi ortaya konulmaktadır.

[1] Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, denizoruc@duzce.edu.tr, ORCID: 0000.0002.9771.3394

Giriş

Çocuk sağlığı, yalnızca biyolojik ve tıbbi etkenlerle açıklanamayan; sosyal çevre, ekonomik kaynaklar, kültürel dinamikler ve kamu politikaları tarafından şekillenen çok boyutlu bir olgudur. Çocukların gelişimsel açıdan en kırılgan dönemde bulunmaları, onları toplumsal değişimlerden ve sosyal risklerden en yoğun şekilde etkilenen gruplardan biri hâline getirmektedir (UNICEF, 2023). Bu nedenle çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesi, bireysel iyilik hâlinden çok daha öte bir anlam taşımakta; toplumsal refahın ve sosyal sürdürülebilirliğin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır.

Günümüz toplumlarında çocukların sağlığını tehdit eden sosyal sorunlar giderek çeşitlenmekte ve daha karmaşık hâle gelmektedir. Yoksulluk, gelir eşitsizlikleri, eğitime erişimdeki sınırlılıklar, göç ve zorunlu yer değiştirme süreçleri, aile içi şiddet, ihmal ve istismar, dijital ortam riskleri, çevresel kirlilik ve sağlıksız beslenme gibi faktörler, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini derinden etkilemektedir (Marmot, 2005; WHO, 2008). Toplumsal ve ekonomik kırılganlığın arttığı dönemlerde çocuklar sağlık hizmetlerine erişim, beslenme kalitesi, ruh sağlığı ve eğitim performansı gibi pek çok alanda daha ciddi risklerle karşılaşmaktadır.

Bu sosyal sorunların önemli bir yönü, birbirini besleyen döngüsel bir yapıya sahip olmalarıdır. Örneğin yoksulluk; yetersiz beslenme, sağlıksız barınma koşulları ve sınırlı sağlık hizmetlerine erişim gibi sonuçlar doğurarak çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişiminde kalıcı etkiler yaratabilmektedir (WHO, 2008). Benzer şekilde aile içi şiddet ve ihmal, çocuğun psikososyal iyilik hâlini zedeleyerek davranışsal sorunlar, uyku bozuklukları ve öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir (Shonkoff & Garner, 2012). Bu iç içe geçmiş riskler, çocukların yaşam boyu sağlık çıktıları ve yetişkinlik dönemindeki sosyoekonomik olanakları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Sosyal belirleyiciler yaklaşımı, bireylerin sağlık düzeylerinin, içinde yaşadıkları ekonomik ve politik koşullarca belirlendiğini ileri sürmektedir (Marmot, 2005). Bu perspektife göre çocukların maruz kaldığı sağlık eşitsizlikleri, aile gelir düzeyi, ebeveyn eğitimi, barınma koşulları ve sosyal destek gibi yapısal etkenlerle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla çocuk sağlığının geliştirilmesi yalnızca tıbbi müdahalelerle değil, sosyal politikaların iyileştirilmesiyle mümkündür.

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı, çocuğun gelişimini mikro düzeyde aile ve okuldan, makro düzeyde toplumsal normlara ve devlet politikalarına kadar uzanan çok katmanlı bir çevresel yapı içinde değerlendirmektedir. Bu modele göre çocuk sağlığını etkileyen riskler, yalnızca bireysel ya

da aile içi faktörlere değil, aynı zamanda sosyal kurumlara, toplumsal eşitsizliklere ve politik yapılara dayanmaktadır.

Yaşam boyu gelişim yaklaşımı, erken çocukluk döneminde maruz kalınan sosyal risklerin yaşamın ilerleyen dönemlerinde sağlık, eğitim ve ekonomik çıktıları üzerinde belirleyici etkiler yarattığını göstermektedir (Shonkoff & Garner, 2012). Bu nedenle erken müdahaleler çocuk sağlığının kalıcı olarak iyileştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Bu bölümde çocuk sağlığını tehdit eden sosyal sorunlar, uluslararası literatür ve kuramsal yaklaşımlar ışığında ele alınmıştır. Sosyal belirleyiciler yaklaşımı, ekolojik sistemler kuramı ve yaşam boyu gelişim perspektifi, çocuk sağlığını etkileyen faktörlerin çok boyutlu ve iç içe geçmiş yapısını açıklamada önemli kavramsal araçlar sunmaktadır. Bu çerçeve, çocuk sağlığının geliştirilmesi için sosyal politika, sağlık hizmetleri, eğitim sistemi ve aile temelli müdahalelerin bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

1. Yoksulluk ve sosyal dışlanma

Yoksulluk ve sosyal dışlanma, sosyal politika, sosyoloji ve kalkınma çalışmaları alanlarında merkezi öneme sahip iki kavram olup, günümüzde giderek daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar yoksulluğu uzun süre gelir yetersizliği üzerinden açıklamış olsa da çağdaş literatür, yoksulluğun ekonomik, sosyal, kültürel ve mekânsal boyutların kesiştiği çok boyutlu bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Sen, 1999). Sosyal dışlanma ise bireylerin ekonomik kaynaklara, sosyal ilişkilere, siyasal süreçlere ve kültürel alanlara tam ve eşit biçimde katılımının engellendiği çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Silver, 2007).

Bu iki kavram farklı entelektüel kökenlere sahip olmakla birlikte modern literatürde artan biçimde birbiriyle ilişkilendirilmektedir. Yapısal eşitsizliklerin hem ekonomik yoksunluk hem de toplumsal katılım engelleri yoluyla yeniden üretildiği; yoksulluk ve dışlanmanın kuşaklar arası dezavantaj aktarımıyla birleşerek toplumsal bütünleşmeyi zayıflattığı gösterilmiştir (Paugam, 2008). Bu çerçevede bölümün amacı, yoksulluk kavramını kuramsal ve ampirik yaklaşımlar ışığında incelemek ve sosyal dışlanma ile arasındaki etkileşimi açıklamaktır.

1.1. Yoksulluk: Kuramsal Temeller ve Literatürdeki Dönüşüm

Modern sosyal bilimlerde yoksulluk çok boyutlu bir süreç olarak görülmekte; ekonomik, siyasal, kültürel ve mekânsal etkenlerin eşzamanlı etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Yoksulluğun kuramsal

Kaynaklar

Aldrich, D. P. (2012). *Building resilience: Social capital in post-disaster recovery*. University of Chicago Press.

Alexander, J. C. (2004). Toward a theory of cultural trauma. In J. C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. Smelser, & P. Sztompka (Eds.), *Cultural trauma and collective identity* (pp. 1–30). University of California Press.

Alkire, S., & Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics, 95*(7–8), 476–487. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006

Amin, R., Khan, M., Islam, F., & Hossain, S. (2023). Child maltreatment and adverse psychological outcomes: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies, 32*(4), 1002–1016. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02480-5

Anderson, S. A. (1990). Poverty, work, and welfare. *Social Forces, 69*(1), 31–52.

Bastagli, F., Hagen-Zanker, J., Harman, L., Barca, V., Sturge, G., Schmidt, T., & Pellerano, L. (2016). *Cash transfers: What does the evidence say? A rigorous review of programme impact and of the role of design and implementation features.* Overseas Development Institute.

Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A., & Tol, W. A. (2013). Interventions for children affected by war: An ecological model. *Harvard Review of Psychiatry, 21*(2), 70–91.

Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 109*(4), 243–258.

Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. Psychological Science in the Public Interest, 11(1), 1–49. https://doi.org/10.1177/1529100610387086

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Burchi, F., & Cordella, M. (2023). Two decades of multidimensional poverty reduction: Evidence and measurement advancements. *Journal of Human Development and Capabilities, 24*(2), 157–176.

Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration* (6th ed.). Guilford Press.

Catani, C., Jacob, N., Schauer, E., Kohila, M., & Neuner, F. (2008). Family violence, war, and natural disasters: Effects of extreme stress on children's mental health. *BMC Psychiatry, 8*, 33. https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-33

Chaugule, S., Kawale, A., & Patil, A. (2023). Child neglect and abuse: Global epidemiology and prevention strategies. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine, 10*(2), 75–82. https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2023.03.004

Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Preventing adverse childhood experiences (ACEs): Leveraging the best available evidence.* CDC.

Cojocaru, O. (2010). Poverty, inequality and social exclusion in Europe. *European Journal of Social Sciences, 15*(2), 183–197.

Devicienti, F., & Poggi, A. (2007). Poverty and social exclusion: Two sides of the same coin? *Labour, 21*(3), 495–535.

Dimitrova, R. (2025). Child poverty and social exclusion in Eastern Europe:

Trends and policy challenges. *Journal of Social Policy, 54*(1), 112–130.

Fazel, M., Reed, R., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children. *The Lancet, 379*(9812), 266–282.

Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in refugees. *The Lancet, 365*(9467), 1309–1314.

Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry, 1*(5), 377–387. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8

Ferrara, M., Vignoli, D., & Salvatore, D. (2023). Children, inequalities, and social exclusion. *Child Indicators Research, 16*(4), 1501–1522.

Freedman, J. (2016). Sexual and gender-based violence against refugee women. *Journal of Peace Research, 53*(4), 548–561.

Garcia-Moreno, C., Pallitto, C., Devries, K., Stöckl, H., Watts, C., & Abrahams, N. (2015). *Global and regional estimates of violence against women*. World Health Organization.

Halkos, G., & Aslanidis, N. (2023). Multidimensional poverty and sustainable development. *Sustainable Development, 31*(2), 789–803.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator, 35*(1), 31–47.

Heise, L. (2011). What works to prevent partner violence? *Strive Research Consortium*. London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. Basic Books.

Hobfoll, S. et al. (2007). Five essential elements of mass trauma intervention. *Psychiatry, 70*(4), 283–315.

Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of domestic violence on children. *Child Abuse & Neglect, 32*(8), 797–810.

Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid–term mass trauma intervention: Empirical evidence. Psychiatry, 70(4), 283–315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

Hormiga, E. et al. (2024). Measuring poverty and social exclusion in Spain. *Social Indicators Research, 170*(3), 955–975.

Hutton, D., & Haque, C. E. (2004). Human vulnerability, dislocation and resettlement. *Environmental Hazards, 5*(3–4), 135–157.

Knogler, M. (n.d.). Economic exclusion and poverty in Southeastern Europe. *Regional Development Review, 12*(2), 89–108.

La Greca, A. M., Silverman, W. K., Lai, B., & Jaccard, J. (2010). Hurricane–related exposure experiences and stressors, other life events, and social support: Concurrent and prospective impact on children's psychological functioning. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78(6), 794–805. https://doi.org/10.1037/a0020775

Lewis, O. (1966). *La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty*. Random House.

Lewis, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American, 215*(4), 19–25.

Liou, K.-T. (2017). Child well-being, poverty, and social exclusion. *Journal of Comparative Social Welfare, 33*(1), 41–58.

Ludin, S., & Arbon, P. (2017). Concept analysis: Social exclusion. *International Journal of Nursing Practice, 23*(3), e12546.

Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *The Lancet, 365*(9464), 1099–1104.

Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in disaster, war, and terrorism. *Annual Review of Psychology, 63*, 227–257.

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996). Long-term impact of child abuse. *Child Abuse & Neglect, 20*(1), 7–21.

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Times Books.

Neria, Y., Nandi, A., & Galea, S. (2008). PTSD following disasters. *Psychological Medicine, 38*(4), 467–480.

Norris, F. et al. (2008). Community resilience. *American Journal of Community Psychology, 41*(1–2), 127–150.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Olds, D. (2002). Prenatal and infancy home visiting by nurses: From randomized trials to community replication. *Prevention Science, 3*(3), 153–172.

Øyen, E. (1997). The complexities of poverty. In E. Øyen (Ed.), *Poverty and social exclusion: A new paradigm for social policy* (pp. 1–30). Policy Press.

Parkinson, D., & Zara, C. (2013). Domestic violence in natural disasters. *Australian Journal of Emergency Management, 28*(2), 28–35.

Perreira, K. M., & Ornelas, I. (2011). Well-being of immigrant children. *Future of Children, 21*(1), 195–218.

Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.

Pincus, J., & Sender, J. (2008). Quantitative approaches to poverty measurement. *Development Studies Review, 11*(2), 215–236.

Price, D. (2014). Measuring poverty. *Social Policy Review, 26*, 121–145.

Ramírez Bendala, M. (2016). A European minimum income? *European Journal of Social Security, 18*(3), 260–279.

Reid, J., Baglivio, M., Piquero, A., & Greenwald, M. (2021). Domestic violence exposure and child trajectories. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(15–16), NP8302–NP8329.

Roblek, V., & Kejžar, N. (2025). Social exclusion and SDGs. *Sustainability, 17*(2), 2103–2121.

Rochovská, A., & Rusnáková, J. (2018). Social exclusion of Roma in Slovakia. *Geografický* ***Časopis****, 70*(1), 3–26.

Sedlak, A. et al. (2010). *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS–4).* U.S. Department of Health and Human Services.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Shear, M. (2015). Complicated grief. *The New England Journal of Medicine, 372*(2), 153–160.

Shlonsky, A., & Friend, C. (2007). Domestic violence and child maltreatment. *Children and Youth Services Review, 29*(7), 855–869.

Shonkoff, J., & Garner, A. (2012). The lifelong effects of early adversity. *Pediatrics, 129*(1), e232–e246.

Sidebotham, P., Heron, J., & ALSPAC Study Team. (2016). Child maltreatment in infancy. *Child Abuse & Neglect, 30*(5), 497–522.

Silove, D. (1999). Psychosocial effects of torture and mass violence. *Journal of Nervous and Mental Disease, 187*(4), 200–207.

Silove, D. (2013). The ADAPT model. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 22*, 123–133.

Silver, H. (2007). The process of social exclusion. *UNESCO*.

Sinha, D. (2011). Poverty, social exclusion and social policy. *Social Work Review, 8*(2), 65–78.

Small, M. L., Harding, D. J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering culture and poverty. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 629*(1), 6–27.

Staab, S. (2017). Poverty and gender. *Gender & Development, 25*(3), 417–431.

Steel, Z. et al. (2009). Global prevalence of mental disorders in conflict settings. *JAMA, 301*(5), 518–528.

TKDF. (2024). *Yıllık şiddet raporu*. Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu.

TÜİK. (2023). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu.

UNDP. (2020). *Human Development Report 2020*. United Nations Development Programme.

UNFPA. (2023). *Deprem sonrası kadın ve kız çocuklarına yönelik güvenlik değerlendirme raporu*. United Nations Population Fund.

UNICEF. (2010). *Child protection from violence, exploitation and abuse*. UNICEF.

UNICEF. (2019). *Situation of Syrian refugee children*. UNICEF.

UNICEF. (2023). *The state of the world's children 2023: For every child, vaccination*. UNICEF.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

World Health Organization. (2008). *Closing the gap in a generation*. World Health Organization.

World Health Organization. (2012). *Understanding and addressing violence against women*. World Health Organization.

World Health Organization. (2016). *INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children*. WHO.

Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged*. University of Chicago Press.

BÖLÜM 10

Çoklu Krizler Karşısında Çocuk Sağlığı ve Refahı

Dr. Öğr. Üyesi Aylın DİKMEN ÖZARSLAN[1]

Özet

Bu çalışma, günümüz dünyasında giderek iç içe geçen iklim değişikliği, salgınlar, silahlı çatışmalar, yoksulluk, göç ve çevresel bozulma gibi çoklu krizlerin (polikriz) çocuk sağlığı ve refahı üzerindeki etkilerini bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Çocuk sağlığı, yalnızca hastalık ya da sakatlığın yokluğu olarak değil; fiziksel, ruhsal ve sosyal iyilik hâlini kapsayan, çevresel ve toplumsal belirleyicilerle şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada, çocukların gelişimsel özellikleri ve toplumsal konumları nedeniyle krizlerden yetişkinlere kıyasla daha derin ve uzun süreli biçimde etkilendikleri vurgulanmaktadır. Çoklu krizlerin çocuklar üzerindeki etkileri; sağlık hizmetlerine erişim, beslenme, eğitim, ruhsal sağlık ve güvenlik bağlamlarında tartışılmakta; yoksulluk, cinsiyet ve engellilik gibi kesişimsel faktörlerin kırılganlığı artırıcı rolü ortaya konulmaktadır. Sonuç olarak, çocuk sağlığına yönelik risklerin yalnızca tıbbi değil, yapısal eşitsizlikler ve toplumsal dışlanma ile ilişkili olduğu savunulmaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, aylin.dikmen@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3301-8488

Giriş

Çocuk sağlığı hemen her zaman çok önemli bir konu olmuş ve toplumların gelişmişlik seviyelerini gösteren değişkenlerden biri olarak kabul edilir. Bir yaşını doldurmadan ya da beş yaşın altında ölen çocukların sayısının yüksekliği az gelişmişliğin göstergelerinden biridir. Bu nedenledir ki devletler çocukların sağ kalım olanaklarını arttırmak için çaba sarf ederler. Çocuk sağlığını önemli kılan bir diğer unsur da çocukluğun doğasından kaynaklanır; çocukluk sosyolojisinin etkili isimlerinden Berry Mayall'in (1998, s. 275) ifadesiyle çocuklar hem bugünün insanı olarak hem de geleceğin insanı olarak ikili bir statüye sahiptirler. Dolayısıyla hemen her zaman toplumun geleceği olarak görüldüklerinden sağlıklı gelişimleri sürekli bir endişe kaynağıdır. Bu açıdan bakıldığında da yine çocukların sağlıklı büyümelerinin sağlanması konusu üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Nitekim tarihsel süreçte baktığımızda çocuk sağlığı ve sağ kalımı konusunda çok ciddi iyileştirmeler yaşandığını izlemekteyiz. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 1990 ile 2019 yılları arasında küresel çocuk ölüm oranının %60 azaldığını bildirmektedir (WHO, 2022). Ancak bu kazanımlara rağmen günümüz çocuklarının, büyümelerini ve gelişmelerini derinden etkileyen karmaşık ve hızla değişen bir çevrede yaşadıklarına dikkat çekilmektedir.

Gezegenimiz ısınmakta, değişen ve aşırılaşan hava koşulları özellikle çocukların hayatlarının her alanını giderek daha fazla etkilemektedir. Dünyada benzeri görülmemiş oranlarda biyoçeşitlilik kaybı yaşanmakta, kentsel alanların plansız büyümesi, sanayileşme ve sürdürülemez tüketim kalıpları doğal dünyada geri döndürülemez değişikliklere neden olmaktadır (UNICEF, 2021a, s. 6). UNICEF, DSÖ'nün, 2017 tarihli, *Inheriting a Sustainable World: Atlas on Children's Health and the Environment* (Sürdürülebilir Bir Dünyayı Miras Almak: Çocuk Sağlığı ve Çevre Atlası) raporunda yer alan, beş yaş altı ölümlerin dörtte birinden fazlasının çevresel risklerin ele alınmasıyla önlenebileceği uyarısını kaçırılmış bir fırsat olarak değerlendirmektedir (UNICEF, 2021a, s. 6).

Son yıllarda dünya çapındaki çocuklar, gelişimlerini, refahlarını ve gelecek beklentilerini etkileyen bir dizi ekonomik, jeopolitik ve çevresel şok yaşamaktalar. Bu krizler, nitelikleri, dinamikleri ve nedenleri bakımından farklılık gösterse de ortak bir paydada buluşmaktadırlar: Hepsi orantısız bir şekilde en savunmasız kesimleri etkilemekte ve yerel ve küresel düzeyde yoksulluğu ve eşitsizlikleri daha da kötüleştirmektedir (McNamara & Bambra, 2025). Kaldı ki bu krizler birbirinden farklı görülseler de aslında birbirleriyle girift bir ilişki içindedirler dolayısıyla birbirlerini beslemekte ve dünya tarihinde daha önce pek görülmemiş şekilde etkilerini güçlendirmektedirler. Bu durum da genel olarak insanları ama özellikle kırılganlıkları nedeniyle çocukları pek çok açıdan ama özellikle sağlıkları ve refahları açısından son derece olumsuz etkilemektedir.

Nitekim UNICEF'in 2025 yılı raporuna göre yaklaşık bir milyar çocuk -ki dünyadaki çocukların neredeyse yarısı-, iklim krizinin etkileri açısından "son derece yüksek risk" altında olan ülkelerde yaşamaktadır. Her yıl beş çocuktan dördü, en az bir aşırı iklim tehlikesiyle karşı karşıya kalıyor. Bu tehlikeler öğrenmeyi aksatmakta, aileleri yerinden etmekte ve çocukları hastalıklara maruz bırakmaktadır. Birçoğu bu tehditlerden birden fazlasıyla aynı anda karşılaşmaktadır. Çocukların gelişmekte olan bedenleri onları kirlilik, ısıya maruz kalma, seller, kasırgalar, kuraklık, gıda güvensizliği, enfeksiyon ve ruhsal sorunlar gibi iklim değişikliğiyle ilişkili tehlikelerin yol açtığı sağlık sorunlarına karşı özellikle savunmasız hale getirmektedir. Yanı sıra daha doğmadan önce bile, gelişmekte olan beyinleri, akciğerleri ve bağışıklık sistemleri, hava kalitesi, hastalıklara maruz kalma ve aşırı hava olayları gibi çevre koşulları tarafından şekillendirilmektedir. Dahası yoksulluk içinde yaşayan çocuklar açısından durum daha da ağırdır; yetersiz beslenme, yetersiz su ve sanitasyon gibi birçok sorunla aynı anda karşı karşıya kalmaktadırlar (UNICEF, 2025, s. 41). Bu tablo karşısında çocukların krizler karşısındaki durumlarını, özellikle sağlık ve refahları açısından değerlendirmek önemli görünmektedir.

Bu çalışma, "çoklu krizler" olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz koşulları çocukların sağlığı ve refahı açısından ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma öncelikle sağlık, çocuk sağlığı ve refahı kavramlarını açıklayarak başlamaktadır. Kuşkusuz söz konusu krizler (iklim değişikliği, çatışmalar, yoksulluk, göç, afetler ve benzerleri) tüm insanların yaşamlarını tehdit etmekte ve olumsuz etkilemektedir ancak bu durumlarda çocukların, yetişkinlerden çok daha farklı şekillerde ve şiddette etkilendikleri bilinmektedir. Bugün yaşadığımız krizlerle dünya ilk defa karşılaşıyor değildir ancak günümüzde bu krizlerin birbiriyle iç içe geçmişliği ve buna bağlı olarak yarattıkları olumsuzlukların eşi benzeri görülmemiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunu açıklayabilmek için çalışmanın üçüncü bölümü çoklu krizler çağı kavramı üzerinde durmaktadır. Son olarak da bu krizlerin çocuk sağlığı ve refahı üzerine etkilerinin neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Sonuçta krizlerin yarattığı olumsuzlukların aslında sadece bir sağlık sorunu değil, çocukların yaşlarından dolayı toplumsal yaşamda maruz kaldıkları dışlanma ve ötekileştirmenin bir sonucu olduğu tartışılmaya çalışılacaktır.

Sağlığın Tanımlanması ve Çocuk Sağlığı

Sağlık, gündelik yaşamda sıklıkla kullandığımız ancak tanımlanması bu kadar kolay olmayan bir kavramdır. Bu zorluk büyük oranda kavramın çok boyutlu ve yüklü olmasından kaynaklanmaktadır. Sağlık ve tıp alanındaki gelişmelere paralel olarak sağlığın tanımı da değişmektedir.

KAYNAKÇA

Habermann, K. vd. (2025). Supporting youths in global crises: an analysis of risk and resources factors for multiple health complaints in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health, 13*. 11 12, 2025 tarihinde http://www.10.3389/fpubh.2025.1510355 adresinden alındı

Pérez-Cuevasa, R. ve Muñoz-Hernández, O. (2024). Importance of public health focused on childhood and adolescence in Mexico. *Bol Med Hosp Infant Mex., 71*(2), s. 126-133. 12 23, 2020 tarihinde https://www.elsevier.es/en-revista-boletin-medico-del-hospital-infantil-201-pdf-X2444340914262616 adresinden alındı

Asbrand , J. vd. (2023). Growing (Up) in Times of Multiple Crises – A Call for Mental Health (Research) Action. *Clinical Psychology in Europe, 5*(3). 09 20, 2025 tarihinde https://doi.org/10.32872/cpe.12713 adresinden alındı

Cascade Institute. (tarih yok). *About the Institute*. 11 17, 2025 tarihinde https://cascadeinstitute.org/about/ adresinden alındı

Charlier, P. vd. (2017). A new definition of health? An open letter of autochthonous peoples and medical anthropologists to the WHO. *Eur J Intern Med., 37*, s. 33-37. 12 11, 2024 tarihinde https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27394926/ adresinden alındı

Currie, J. ve Deschenes, O. (2016). Children and climate change: Introducing the issue . *The Future of Children, 26*(1), s. 3-9. 02 20, 2024 tarihinde https://doi.org/10.1353/foc.2016.0000 adresinden alındı

Dikmen Özarslan, A. (2023). Childism (Çocuk düşmanlığı / Çocukizm) kavramı ve Covid-19 pandemisinin bu bağlamda değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(2), s. 816-843. 11 18, 2025 tarihinde http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.1238329 adresinden alındı

Goldhagen, J. L. vd. (2019). Rights, justice, and equity: a global agenda for child health and wellbeing. *Lancet Child Adolesc Health*. 11 13, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1016/ S2352-4642(19)30346-3 adresinden alındı

Haugli, T. ve Martnes, M. (2025). Vulnerability and Children's Rights. T. Haugli ve M. Martnes (Dü) içinde, *Perspectives on Children, Rights, and Vulnerability* (s. 13-30). 10 12, 2025 tarihinde https://doi.org/10.18261/9788215069500-25-02 adresinden alındı

Herring, J. (2025). Vulnerability, Childhood, and the Definition of Health. T. Haugli ve M. Martnes (Dü) içinde, *Perspectives on Children, Rights, and Vulnerability.* Scandinavian University Press. 09 11, 2025 tarihinde https://doi.org/10.18261/9788215069500-25-04 adresinden alındı

Hickman, C. (2020). We need to (find a way to) talk about … Eco-anxiety. *Journal of Social Work Practice, 34*(4), s. 411–424. 02 20, 2024 tarihinde https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166 adresinden alındı

Hurst, S. (2015). Clarifying Vulnerability: The Case of Children. *Asian Bioethics Review, 7*(2), s. 126-138. 01 25, 2019 tarihinde https://muse.jhu.edu/pub/43/article/586191/pdf adresinden alındı

İstanbul Bilgi Üniversitesi AB Enstitüsü. (2018, 10 31). *BREXIT*. 11 17, 2025 tarihinde İstanbul Bilgi Üniversitesi AB Enstitüsü: https://eu.bilgi.edu.tr/tr/blog/brexit_tr/ adresinden alındı

LassHennemann, J. vd. (2024). Generation climate crisis, COVID19, and Russia–UkraineWar: global crises and mental health in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 33*, s. 2203–2216. 10 22, 2025 tarihinde https://doi.

org/10.1007/s00787-023-02300-x adresinden alındı

Lawrence, M. vd. (2024). Global Polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability, 7*, s. 1-16. 09 11, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1017/sus.2024.1 adresinden alındı

Mark, S. vd. (2025). Understanding polycrisis: definitions, applications, and response. *Global Sustainability, 8*, s. 1-15. 09 11, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1017/sus.2025.10018 adresinden alındı

Mayall, B. (1998). Towards a sociology of child health. *Sociology of Health & Illness, 20*(3), s. 269–288. 11 01, 2020 tarihinde https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9566.00102 adresinden alındı

McNamara, C. ve Bambra, C. (2025). The global polycrisis and health Inequalities. *International Journal of Social Determinants of Health and Health Services , 55*(3), s. 238-248. 11 02, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1177/27551938251317472 adresinden alındı

Meyer, A. (2007). The moral rhetoric of childhood. *Childhood, 14*(1), s. 85–104. 02 23, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1177/0907568207072532 adresinden alındı

Pryor J.T., Cowley, L. O. ve Simonds, S. E. (2022). The Physiological Effects of Air Pollution: Particulate Matter. *Physiology and Disease, 10*. 11 19, 2025 tarihinde https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.882569 adresinden alındı

Ramaj, K. ve Pollock, G. (2024, 11 28). *Polycrisis and child wellbeing: Future avenues across Europe (Working Paper).* 09 13, 2025 tarihinde Zenodo: https://doi.org/10.5281/zenodo.14237309 adresinden alındı

Rougeaux , E. vd. (2025). Associations of parental internal migration with child growth and nutritional status in low- and middle-income countries: A systematic review. *Social Science & Medicine, 371*. 09 22, 2025 tarihinde https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117899 adresinden alındı

Saracci, R. (1997). The World Health Organisation Needs to Reconsider Its Definition of Health. *British Medical Journal, 314*. 11 12, 2025 tarihinde https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2126653/pdf/9161320.pdf adresinden alındı

Stein, R. E. (2024). Defining child health in the 21st century. *Pediatr Res., 96*(6), s. 1438–1444. 12 08, 2024 tarihinde https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11624127/ adresinden alındı

UNICEF. (2021a). *Healthy Environments for Healthy Children.* New York: UNICEF. 11 09, 2024 tarihinde https://www.unicef.org/health/healthy-environments adresinden alındı

UNICEF. (2021b). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis.* New York: UNICEF. 08 21, 2024 tarihinde https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf adresinden alındı

UNICEF. (2025). *The State of the World's Children 2025 Ending Child Poverty:: Our shared imperative.* 11 20, 2025 tarihinde https://www.unicef.org/media/176436/file/SOWC-2025-full-report-EN.pdf adresinden alındı

Wahlström, E., Stier, J. ve Buli, B. G. (2025). What is health? A deconstruction of the World Health Organization 1948 definition. *Health*. 11 29, 2025 tarihinde 2025https://doi.org/10.1177/13634593251393743 adresinden alındı

Where did the term polycrisis come from? (2025, 08 06). Polycrisis: https://polyc-

risis.org/lessons/where-did-the-term-polycrisis-come-from/ adresinden alındı

WHO. (1986). *The Ist International Conference on Health Promotion, Ottawa*. 03 08, 2024 tarihinde Health Promotion : https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference adresinden alındı

WHO. (2008). *Closing The Gap in a Generation*. 08 17, 2023 tarihinde https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/cb08095c-55c8-484e-bff6-0e9c78fd38dd/content adresinden alındı

WHO. (2020). Constitution of the World Health Organization. *Basic Documents* (49 b., s. 1-19). içinde 03 09, 2024 tarihinde https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/Bd_49th-en.pdf adresinden alındı

WHO. (2022, 01 28). *Child mortality (under 5 years)*. 09 23, 2025 tarihinde https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-mortality-under-5-years adresinden alındı

World Meteorological Organization (WMO). (2025). *State of the Climate Update for COP30*. Geneva: WMO. 11 17, 2025 tarihinde https://library.wmo.int/idurl/4/69674 adresinden alındı

BÖLÜM 11

Çocuk İhmali ve İstismarı

Emeritus Prof. Dr. Ayşe Ferda OCAKÇI[1]
Dr. Damla ÖZÇEVİK SUBAŞİ[2]

Özet

Çocuk ihmali ve istismarı, küresel ölçekte çocuk sağlığını, gelişimini ve yaşam kalitesini tehdit eden önemli bir halk sağlığı sorunudur. Bu sorun, ihmal, fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar olmak üzere beş farklı kategori altında incelenmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre her yıl yaklaşık bir milyar çocuk, fiziksel, duygusal veya cinsel istismar biçimlerinden en az birine maruz kalmaktadır. Son yıllarda yapılan meta-analizler, kız çocuklarının cinsel istismar açısından daha yüksek risk altında olduğunu; çocukların %11,4'ünün yaşam boyu cinsel istismara, %8,7'sinin fiziksel istismara maruz kaldığını göstermektedir. Child Maltreatment 2025 raporuna göre, 2023 yılında doğrulanmış istismar vakalarının %64,1'i ihmal, %10,6'sı fiziksel, %7,5'i cinsel ve %3,5'i duygusal istismar olgularından oluşmuştur. Aynı raporda, ihmalin çocuk ölümlerinin %78'inde ve fiziksel istismarın ise %41,6'sında etkili olduğu bildirilmiştir. Bu veriler, çocuk ihmali ve istismarının yalnızca bireysel bir sorun değil, toplum sağlığı açısından da öncelikli bir sorun olduğunu göstermektedir. Hemşireler, istismarın önlenmesi, erken tanınması ve raporlanmasında kilit role sahiptir. Çocukla doğrudan temas eden hemşireler; klinik gözlem, aile eğitimi, risk faktörlerinin tanımlanması ve multidisipliner iş birliği yoluyla koruyucu sağlık hizmetlerinin temelini oluşturur.

[1] Koç Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
E-mail: aocakci@ku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4501-1913

[2] Hemşire, Özsubaşı Mimarlık ve Mühendislik Şirketi, Aydın, Türkiye.
E-mail: damlaozcevikk09@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5850-8147

Giriş

Çocuk ihmali ve istismarı (Çİİ), hem yaygınlığı hem de uzun vadeli sağlık sonuçları bakımından önemli bir küresel halk sağlığı sorunudur (Palusci vd., 2019; WHO, 2024).

Küresel düzeyde yapılan epidemiyolojik araştırmalar, Çİİ'nin yaygınlığının halen yüksek olduğunu göstermektedir (Hillis vd., 2016; U.S. Department of Health & Human Services, 2025). Child Maltreatment 2025 raporuna göre, 2023 yılında bildirilen çocuk mağduriyetlerinin %64,1'i ihmal, %10,6'sı fiziksel istismar, %7,5'i cinsel istismar ve %3,5'i duygusal istismara uğradıkları saptanmıştır (U.S. Department of Health & Human Services, 2025). Bu bulgular, çocuk koruma sistemlerinin gelişmesine rağmen riskin önemli ölçüde devam ettiğini göstermektedir.

Çocukların her türlü ihmal ve istismardan korunması, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve yasal bir sorumluluktur. Bu bağlamda, Çİİ'nin tanımı, tarihsel gelişimi, epidemiyolojisi ve hemşirelik yaklaşımlarının bütüncül biçimde ele alınması gerekmektedir.

Çocuk İhmali ve İstismarının Tanımı

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), Çİİ'yi "sorumluluk güven veya güç ilişkisi bağlamında çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine veya onuruna fiili veya potansiyel zarar veren her türlü fiziksel ve/veya duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ve ticari veya diğer sömürü biçimleri" olarak tanımlamaktadır (WHO, 2024). Çİİ, fiziksel, cinsel, duygusal istismarı ve ihmali içeren; biyopsikososyal boyutlarıyla oldukça karmaşık, çok katmanlı ve kültürel bağlama duyarlı bir olgudur. Bu nedenle, tüm biçimlerini kesin sınırlarla tanımlamak her zaman kolay olmamakla birlikte, son yıllarda bu alanda geliştirilen kavramsal modeller doğrultusunda giderek artan bir kavramsal uzlaşı sağlanmıştır (Mathews & Collin-Vézina, 2019; Mehta vd., 2023).

İhmal, bir çocuğun yaşamsal, fiziksel, duygusal ya da eğitimsel gereksinimlerinin yeterli biçimde karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, çocuğun korunma, sevgi, beslenme, sağlık hizmeti veya eğitim gibi temel gereksinimlerinin göz ardı edilmesini kapsamaktadır (Dubowitz vd., 2005). Fiziksel istismar ise, DSÖ ve Uluslararası Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği (ISPCAN- International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect) tarafından "çocuğun sağlığı, hayatta kalması, gelişimi veya onuru için zararla sonuçlanan veya sonuçlanma olasılığı yüksek olan fiziksel güç kullanımı" olarak tanımlamaktadır (WHO, 2006). Cinsel istismar ise, "çocuğun tam olarak kavra-

yamadığı, bilgilendirilmiş onay veremediği veya çocuğun gelişimsel olarak hazır olmadığı veya toplumun yasalarını veya sosyal tabularını ihlal eden bir cinsel aktiviteye dahil edilmesi" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2006). Duygusal istismar kavramının tanımı üzerinde her ne kadar tam bir fikir birliği bulunmasa da Amerikan Pediatri Akademisi (American Academy of Pediatrics- APA) bu olguyu, "çocuğun sevilmediği, istenmediği ya da yalnızca araçsal bir amaç için var olduğu izlenimini edindiği ve bu durumun çocuğun duygusal gelişimini ya da sosyalleşmesini ciddi şekilde engellediği tekrarlayan ebeveyn davranış örüntüsü" olarak tanımlanmaktadır (Hibbard vd., 2012). Bu tür istismar, diğer istismar biçimlerine oranla en az bildirilen, sıklıkla yanlış yorumlanan ve uzun dönem etkileri açısından en yıkıcı türlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Hoffmann & Heim, 2024; Slep vd., 2022). Ayrıca, çocukların birden fazla istismar türüne aynı anda maruz kalması anlamına gelen çoklu mağduriyet olgusu da yaygındır. Ancak, istismar çeşitlerinin örtüşen doğası ve tanımlar arasındaki farklılıklar, bu durumun tam olarak ölçülmesini ve etkilerinin değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Buna rağmen araştırmalar, çoklu mağduriyetin çocuklarda ciddi ve kalıcı psikososyal sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Finkelhor vd., 2007; Lee vd., 2023).

Çocuk İhmali ve İstismarının Tarihçesi

Çİİ olgusu, insanlık tarihi kadar eski olup, toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullara bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkan evrensel bir olgudur (Daly, 2014; Durmaz, 2021). Antik dönemlerden günümüze kadar çocuklar, kimi zaman dinsel inanışların, kimi zaman toplumsal geleneklerin, kimi zaman da ekonomik zorlukların kurbanı olmuşlardır. Tarihin çeşitli dönemlerinde çocukların terk edilmesi, fiziksel olarak sakat bırakılması, erken yaşta çalıştırılması veya öldürülmesi, çocuk istismarının en dramatik örnekleri arasında yer almıştır (Daly, 2014).

Antik toplumlarda, özellikle doğurganlığın ya da tanrıların hoşnutluğunun bir göstergesi olarak çocukların kurban edilmesi yaygın bir uygulama olarak görülmüştür. Örneğin Mısır uygarlığından Firavun'un tüm erkek bebeklerin öldürülmesini emretmesi, çocuğa yönelik şiddetin tarihsel boyutunu gözler önüne sermektedir (Polat, 2021). Benzer şekilde, Arap Yarımadası'nda İslam öncesi dönemde kız çocukların diri diri gömülmesi, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın ve değersizleştirmenin en çarpıcı örneklerinden biridir (Acarlıoğlu, 2019). Bu tarihsel örnekler, çocukların uzun bir dönem boyunca birey olarak değil, aileye veya topluma ait bir mülkiyet unsuru olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Çocuğun yaşam hakkının, yetişkinlerin inançları, çıkarları veya korkuları doğrultusunda kolaylıkla ihlal edilebilmesi, modern çağda çocuk haklarının neden temel bir insan hakkı mücadelesi haline geldiğini açıklamaktadır.

Kaynaklar

Acarlıoğlu, A. (2019). Câhiliye Arap Toplumunda Kız Çocuklarının Katli Meselesi: İslam Tarihi Perspektifinden Değerlendirme. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, *23*(1), 441-460.

American Academy of Pediatrics. (2019). *Child Abuse: Overview and Evaluation* [Book]. American Academy of Pediatrics. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2089993&site=eds-live

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. Çev.Ed.: Köroğlu, E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara. .

Antoinette, L., & Andrew, S. (2020). *Child Abuse: Medical Diagnosis and Management* (Vol. 4th edition) [Book]. American Academy of Pediatrics.

Asher, R. (1951). Münchhausen syndrome. *Lancet*, *1*(6650), 339-341.

Aydın, İ. (2018). Türkiye'de çocuk istismarı ve çocuk işçiliği. İş ve Hayat, 4(7), 65-81.

Baccino, E., & Martrille, L. (2016). Children: Sexual Abuse – Epidemiology. In J. Payne-James & R. W. Byard (Eds.), Encyclopedia of Forensic and Legal Medicine (Second Edition) (pp. 528-530). Oxford: Elsevier.

Berkowitz, C. D. (2017). Physical abuse of children. New England Journal of Medicine, 376(17), 1659–1666.

Brown, C. L., Yilanli, M., & Rabbitt, A. L. (2022). Child Physical Abuse And Neglect. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Bruno, L. (2018b). Financial oppression and post-separation child positions in Sweden. European Journal of Social Work, 21(2), 181–192.

Bruno, L. (2022). Economic Abuse From Child and Youth Perspectives: A Review of the Literature. Social Inclusion, 10(4), 29-38. https://doi.org/10.17645/si.v10i4.5396

Caffey, J. (1946). Multiple fractures in the long bones of infants suffering from chronic subdural hematoma. *Am J Roentogenol*, *56*, 163-174.

Caffey, J. (1972). On the theory and practice of shaking infants: its potential residual effects of permanent brain damage and mental retardation. *American Journal of Diseases of Children*, *124*(2), 161-169.

Campbell, A., & Hibbard, R. (2014). More than Words:the emotional maltreatment of children. *Pediatric Clinics of North America*, *61*(5), 959-970. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.06.004

Carson, S. M. (2018). Implementation of a comprehensive program to improve child physical abuse screening and detection in the emergency department. *Journal of Emergency Nursing*, *44*(6), 576-581. https://doi.org/10.1016/j.jen.2018.04.003

CDC (2024). About Child Abuse and Neglect. Erişim adresi: https://www.cdc.gov/child-abuse-neglect/about/index.html Erişim tarihi: 12.11.2025

Chiesa, A., & Goldson, E. (2017). Child Sexual Abuse. *Pediatr Rev*, *38*(3), 105-118. https://doi.org/10.1542/pir.2016-0113

Child Welfare Information Gateway. (2019). What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.

Child Welfare Information Gateway. (2018). Acts of omission: An overview of child neglect. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.

Christian, C. W., & Block, R. (2009). Abusive head trauma in infants and children. *Pediatrics*, *123*(5), 1409-1411. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0408

Christian, C. W., & Binenbaum, G. (2022). The eye in child abuse. *Child's Nervous System*. https://doi.org/10.1007/s00381-022-05610-8

Daley, S. F., Gonzalez, D., Bethencourt Mirabal, A., Afzal, M., & Doerr, C. (2025). Child Abuse and Neglect (Nursing). In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Daly, E. (2014). Child Abuse: What You Need to Know: Parker Publishing.

D'Arcy-Bewick, S., Terracciano, A., Turiano, N., Sutin, A. R., Long, R., & O'Súilleabháin, P. S. (2022). Childhood abuse and neglect, and mortality risk in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, *134*, 105922. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105922

Day, D. O., & Moseley, R. L. (2010). Munchausen by proxy syndrome. *Journal of Forensic Psychology Practice*, *10*(1), 13-36.

Demir, Z. G. Y., Yılmaz, M., & Yılmaz, S. (2024). Çocuk İstismarı: Ruh sağlığına etkileri ve psikiyatri hemşiresinin sorumlulukları. Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health/Çocuk ve Gençlik Ruh Sagligi Dergisi, 31(1). https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2021.72691

Dubowitz, H., Newton, R. R., Litrownik, A. J., Lewis, T., Briggs, E. C., Thompson, R.,…Feerick, M. M. (2005). Examination of a conceptual model of child neglect. *Child Maltreat*, *10*(2), 173-189. https://doi.org/10.1177/1077559505275014

Dubowitz, H., & Kobulsky, J. (2022). The Neglect of Children: Food for Thought and Action. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice*, *5*(2), 337-349. https://doi.org/10.1007/s42448-022-00113-0

Durmaz, N. (2021). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Tarihçesi. *Cantürk G, editör. Çocuk İstismarı ve İhmali. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2021. p.1-6.*

Fayaz, I. (2019). Child abuse: effects and preventive measures. *The International Journal of Indian Psychology*, *7*(2), 871-884.

Font, S. A., & Maguire-Jack, K. (2020). The Scope, Nature, and Causes of Child Abuse and Neglect. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *692*(1), 26-49. https://doi.org/10.1177/0002716220969642

Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse and Neglect, 31*(1), 7–26. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.06.008

Hibbard, R., Barlow, J., & Macmillan, H. (2012). Psychological maltreatment. *Pediatrics*, *130*(2), 372-378. https://doi.org/10.1542/peds.2012-1552

Hoffmann, F., & Heim, C. (2024). Emotional abuse in childhood and adolescence: Biological embedding and clinical implications. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, *73*(1), 4–27. https://doi.org/10.13109/prkk.2024.73.1.4 (

Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, *137*(3), e20154079-e20154079.

İbeş, G. (2020). Dünyanın ilk çocuk koruma örgütünün kurulmasına neden olan küçük Mary'nin trajik hikayesi. Erişim adresi: https://www.indyturk.com/node/159686/ya%C5%9Fam/d%C3%BCnyan%C4%B1n-ilk-%C3%A7ocuk-koruma-%C3%B6rg%C3%BCt%C3%BCn%C3%BCn-kurulmas%C4%B1na-neden-olan-k%C3%BC%-

C3%A7%C3%BCk-marynin-trajik

İnce, T., & Yurdakök, K. (2014). Munchausen by proxy sendromu; ağır bir çocuk istismarı formu. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, *8*(3), 165-170.

İncirkuş, K., Şensoy, B. N., & Gülyeri, E. E. (2025). Çocuk ihmal ve istismarında güncel hemşirelik yaklaşımları. Sağlık Ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 7(2), 98–103. https://doi.org/10.33308/2687248X.202572346Joyce, T., Gossman, W., & Huecker, M. R. (2022). Pediatric Abusive Head Trauma. In *StatPearls*. StatPearls Publishing

Kalaycı, S., &Çiçek, E. (2013). Çocuk haklarının ihlali ve çocuğun ekonomik istismarı. Sosyal Hizmet Sempozyumu, 2013 (ss. 126-139). Erişim adresi: https://www.drezgiyaman.com/_files/ugd/1a93f0_7243385aff4a400ea5740ee21cc9f2d6.pdf#page=134

Karahan, A. B. (2019). Sağlık mesleği mensuplarının suçu bildirmemesi suçu (TCK m. 280). *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, *25*(2), 948-978.https://doi.org/10.33433/maruhad.667619

Karbasi, Z., Safdari, R., & Eslami, P. (2022). The silent crisis of child abuse in the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Health Science Reports*, *5*(5), e790. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/hsr2.790

Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Jama*, *181*(1), 17-24.

Kim, B., & Choi, S. (2025). The role of nurses in child abuse situations: a systematic review. Child health nursing research, 31(1), 4–14. https://doi.org/10.4094/chnr.2024.022

Labbé, J. (2005). Ambroise Tardieu: The man and his work on child maltreatment a century before Kempe. *Child abuse & neglect*, *29*(4), 311-324.

Lee, S. J., Ward, K. P., Lee, J. Y., & Rodriguez, C. M. (2022). Parental Social Isolation and Child Maltreatment Risk during the COVID-19 Pandemic. *J Fam Violence*, *37*(5), 813-824. https://doi.org/10.1007/s10896-020-00244-3

Lee, N., Pigott, T. D., Watson, A., Reuben, K., O'Hara, K., Massetti, G.,… Self-Brown, S. (2023). Childhood polyvictimization and associated health outcomes: A systematic scoping review. *Trauma Violence Abuse*, *24*(3), 1579-1592. https://doi.org/10.1177/15248380211073847

Lines, L. E., Hutton, A. E., & Grant, J. (2017). Integrative review: nurses' roles and experiences in keeping children safe. *Journal of Advanced Nursing*, *73*(2), 302-322. https://doi.org/10.1111/jan.13101

Lines, L., Grant, J., & Hutton, A. (2018). How Do Nurses Keep Children Safe From Abuse and Neglect, and Does it Make a Difference? A Scoping Review. *Journal of pediatric nursing*, *43*, e75–e84. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.07.010

Liu, B. C. C., & Vaughn, M. S. (2019). Legal and policy issues from the United States and internationally about mandatory reporting of child abuse. *International Journal of Law and Psychiatry*, *64*, 219-229. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2019.03.007

Loiseau, M., Cottenet, J., Bechraoui-Quantin, S., Gilard-Pioc, S., Mikaeloff, Y., Jollant, F., François-Purssell, I., Jud, A., & Quantin, C. (2021). Physical abuse of young children during the COVID-19 pandemic: Alarming increase in the relative frequency of hospitalizations during the lockdown period. *Child Abuse & Neglect*, *122*, 105299. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chia-

bu.2021.105299

Mathews, B., Fraser, J., Walsh, K., Dunne, M., Kilby, S., & Chen, L. (2008). Queensland nurses' attitudes towards and knowledge of the legislative duty to report child abuse and neglect: Results of a state-wide survey. *Journal of Law and Medicine, 16*(2), 288–304.

Mathews, B. (2014). Mandatory reporting laws and identification of child abuse and neglect: Consideration of differential maltreatment types, and a cross-jurisdictional analysis of child sexual abuse reports. *Social Sciences*, *3*(3), 460-482. https://doi.org/10.3390/socsci3030460

Meadow, R. (1977). Munchausen syndrome by proxy the hinterland of child abuse. *The lancet*, *310*(8033), 343-345.

Mehta, D., Kelly, A. B., Laurens, K. R., Haslam, D., Williams, K. E., Walsh, K.,… Mathews, B. (2023). Child maltreatment and long-term physical and mental health outcomes: An exploration of biopsychosocial determinants and implications for prevention. *Child Psychiatry Hum Dev*, *54*(2), 421-435. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01258-8

Melmer, M. N., & Gutovitz, S. (2022). Child Sexual Abuse And Neglect. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Nikolaidis, G., Petroulaki, K., Zarokosta, F., Tsirigoti, A., Hazizaj, A., Cenko, E., Brkic-Smigoc, J., Vajzovic, E., Stancheva, V., & Chincheva, S. (2018). Lifetime and past-year prevalence of children's exposure to violence in 9 Balkan countries: the BECAN study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *12*(1), 1-15.

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS Med*, *9*(11), e1001349. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349

Palusci, V. J., & Botash, A. S. (2021). Race and bias in child maltreatment diagnosis and reporting. *Pediatrics*, *148*(1). https://doi.org/10.1542/peds.2020-049625

Piolanti A, Schmid IE, Fiderer FJ, Ward CL, Stöckl H, Foran HM. (2025). Global Prevalence of Sexual Violence Against Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. JAMA Pediatr. 2179(3):264–272. doi:10.1001/jamapediatrics.2024.5326

Polat, O. (2021). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1. Tanımlar, Seçkin Yayıncılık, Ankara.* Seçkin.

Roche, A. J., Fortin, G., Labbé, J., Brown, J., & Chadwick, D. (2005). The work of Ambroise Tardieu: the first definitive description of child abuse. *Child Abuse & Neglect*, *29*(4), 325-334.

Prevent Child Abuse America. (2016). *Fact sheet: Emotional child abuse*. http://preventchildabuse.org/images/docs/emotionalchildabuse.pdf

Rebbe, R. (2018). What Is Neglect? State Legal Definitions in the United States. *Child Maltreatment*, *23*(3), 303-315. https://doi.org/10.1177/1077559518767337

Rideout, L. (2016). Nurses' Perceptions of Barriers and Facilitators Affecting the Shaken Baby Syndrome Education Initiative: An Exploratory Study of a Massachusetts Public Policy. *Journal of trauma nursing*, *23*(3), 125-137.

Sharma, S., Wong, D., Schomberg, J., Knudsen-Robbins, C., Gibbs, D., Berkowitz, C., & Heyming, T. (2021). COVID-19: Differences in sentinel injury and child abuse reporting during a pandemic. *Child Abuse Negl*, *116*(Pt 2), 104990. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.104990

Smaal, Y. (2013). Historical perspectives on child sexual abuse, part 1. *History Compass*, *11*(9), 702-714.

Schilling, S., & Christian, C. W. (2014). Child Physical Abuse and Neglect. New England Journal of Medicine, 371(21), 1891–1899.

Slep, A. M. S., Glaser, D., & Manly, J. T. (2022). Psychological maltreatment: An operationalized definition and path toward application. *Child Abuse and Neglect, 134*, 105882. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105882

Strouse, P. J. (2018). Shaken baby syndrome is real. *Pediatric Radiology*, *48*(8), 1043-1047. https://doi.org/10.1007/s00247-018-4158-0

Suniega, E. A., Krenek, L., & Stewart, G. (2022). Child Abuse: Approach and Management. American Family Physician, 105(5), 521–528

T.C. Resmî Gazete. (2005). Cocuk Koruma Kanunu (Kanun No. 5395). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5395&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Tümer, A., Odabaşı, A., Özdemir, D., Mutlu, E., & Kaynak, A. (2015). Çocuk İstismarı'nın Ağır Bir Türü: Bakım Verenin Yapay Bozukluğu'na (Munchausen By Proxy Sendromu) Hukuki ve Tıbbi Bakış. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*(6), 581-608.

UNICEF (2024). Spotlight on the Global Child Protection Thematic Fund 2024. New York: United Nations Children's Fund. Erişim adresi: https://www.unicef.org/media/173001/file/Global-Thematic-Fund-Child-Protection-Spotlight-Report-2024.pdf. Erişim tarihi: 11.11.2025

U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children and Families,Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau. (2025). Child Maltreatment 2023. Available from https://www.acf.hhs.gov/cb/data-research/child-maltreatment.

Whitten, T., Tzoumakis, S., Green, M. J., & Dean, K. (2024). Global Prevalence of Childhood Exposure to Physical Violence within Domestic and Family Relationships in the General Population: A Systematic Review and Proportional Meta-Analysis. Trauma, violence & abuse, 25(2), 1411–1430. https://doi.org/10.1177/15248380231179133

World Health Organization (WHO). (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence.* World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. https://iris.who.int/handle/10665/43499

World Health Organization (WHO). (2020). Addressing Violence Against Children, Women and Older People During the COVID-19 Pandemic: Key Actions. Erişim adresi: https://www.who.int/publications-detail-redirect/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1.

World Health Organization. (WHO). (2024). *Child maltreatment*. World Health Organization. Retrieved November 10, 2025, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Yates, G., & Bass, C. (2017). The perpetrators of medical child abuse (Munchausen Syndrome by Proxy)–A systematic review of 796 cases. *Child Abuse & Neglect*, *72*, 45-53.

Yıldız Yıldırım, Ç., & Ulukol, B. (2021). Çocuk ihmali. Cantürk G, editör. Çocuk İstismarı ve İhmali. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri;. p.25-28.

BÖLÜM 12

Sosyal Statü, Aile Dinamikleri ve Toplumsal Bağlam Etkileşiminde Çocuklukta Ruhsal İyilik Hali

Doç. Dr. Emine ÖNCÜ[1]

Özet

Bir hanenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuk sağlığının en güçlü belirleyicilerinden biridir. Bu bağlamda, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı koşullar doğum öncesi dönemden yaşamın ilerleyen dönemlerine dek birikerek çocuğun tüm yaşamını şekillendirmektedir. Yoksulluk içinde büyüyen çocuklar, temel yaşam standartlarını sürdürebilecek maddi kaynaklardan yoksun oldukları için eğitim ve istihdam olanaklarına daha sınırlı erişebilmekte, olumsuz çevresel koşullara daha fazla maruz kalmakta ve kaliteli sağlık hizmetlerine ulaşmakta güçlük yaşamaktadır. Süregelen sosyo-ekonomik dezavantaj ve buna eşlik eden stresörler, kronik stres yanıtını arttırarak hem biyolojik hem de psiko-sosyal mekanizmalar üzerinden ruh sağlığını olumsuz etkileyen çok katmanlı bir risk yapısı ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklar kendi sosyo-ekonomik statülerine sahip olmasalar da, ebeveynlerin eğitim ve mesleki statüsü, hane gelir düzeyi, konut koşulları ve yaşadıkları mahallenin yoksunluk düzeyi gibi çeşitli sosyo-ekonomik etkenleri doğrudan deneyimlerler. Bu etkenler yaşam boyunca birikerek eşitsizliklere zemin hazırlar ve çocukların farklı yaşam dönemlerinde çeşitli biçimlerde görünür hâle gelir. Ruhsal bozukluklar ile yoksulluk arasındaki yakın ilişki ve dezavantajlı çocuklarda daha sık görülen bilişsel ve duygusal olumsuzluklar, eşitsizliklerin kuşaklar boyunca sürmesine katkıda bulunmaktadır.

Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı bireyler arasındaki giderek artan fark, toplumsal eşitsizliklerin nesiller boyunca yeniden üretildiğini ve bunun yaşam boyu sosyal hareketlilik fırsatlarını azalttığını göstermektedir. Dünya genelinde ruhsal sağlık alanındaki eşitsizliklerin hızla artması ise bu sorunun artık yalnızca bir sağlık

[1] Mersin Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği ABD., eeoncu@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6660-1640

meselesi olmadığını; acil politika müdahaleleri gerektiren küresel bir sosyal adaletsizlik sorunu hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ruhsal sağlığı etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin toplum içinde nasıl dağıldığının anlaşılması, çocuklar arasındaki eşitsizliklerin önlenmesi ve azaltılması açısından kritik öneme sahiptir.

Giriş

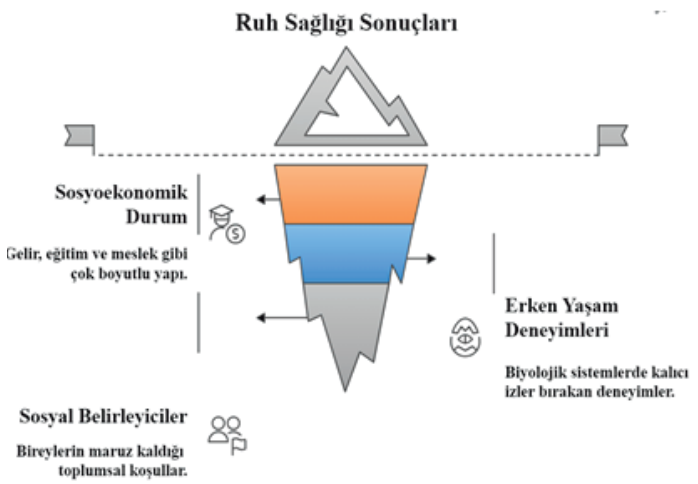
Çocukluk ve ergenlik dönemleri bireyin gelecekteki sağlık, refah ve yaşam kalitesinin temellerinin atıldığı, hızlı biyolojik ve psiko-sosyal dönüşümlerin yaşandığı dinamik gelişim evreleridir (Stein, 2024). Bu yıllarda bireyler önemli nörolojik olgunlaşma süreçlerinden geçerken aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal yetkinliklerini de geliştirirler (Gautam vd., 2024). Erken yaşam deneyimleri bu süreçlerde biyolojik sistemlerde kalıcı izler bırakarak sağlık, esenlik, öğrenme ve davranış üzerinde yaşam boyu sürebilecek fizyolojik süreçleri şekillendirir. Dolayısıyla bu dönemler yalnızca bir olgunlaşma süreci değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik koşulların duygu düzenleme, psikolojik dayanıklılık ve genel ruhsal iyilik hâlini belirlediği kritik gelişim evreleridir (Guhn vd., 2016; Yang, Violato & Carson, 2025).

Ruhsal sağlığın sosyal belirleyicileri, bireylerin doğumdan ölümüne kadar maruz kaldıkları yapısal koşulları ifade eder ve toplumlar içindeki ruh sağlığı eşitsizliklerinin temel nedenlerindendir. Gelir, istihdam ve eğitim gibi sosyo-ekonomik göstergeler; gıda güvenliği, konut koşulları ve sosyal destek gibi yaşam standartlarına ilişkin unsurlar; ayrıca ayrımcılık, çocukluk çağı zorlukları, yaşanılan çevrenin özellikleri, sağlık hizmetlerine erişim ruh sağlığı sonuçlarını derinden etkileyen başlıca sosyal belirleyiciler arasında yer almaktadır (Gautam vd., 2024; Kirkbride vd., 2024).

Bu derlemede, aile ve mahalle etkileşimi bağlamında çocukların ruhsal sağlığı ve refahı ile ilişkili faktörlerin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çocuğun yaşadığı toplumsal koşullarda ruh sağlığını şekillendiren temel etmenlerinin anlaşılması, erken dönemden itibaren etkili müdahale ve politika geliştirme süreçlerine rehberlik edecektir.

Çocuklukta Sosyo-ekonomik Dezavantaj ve Ruhsal Gelişim: Kuşaklar Arası Eşitsizlik Döngüsü

Çocukluk dönemindeki gelişimsel süreçler sosyo-ekonomik durumdan güçlü biçimde etkilenmektedir. Sosyo-ekonomik eşitsizliklerin kaynaklara ve fırsatlara erişimi kısıtlaması, çocukların gelişimsel açıdan dezavantajlı hale gelmesine yol açmakta; bu dezavantajlar ise çocukların eğitim, sağlık ve sosyal gelişim alanlarındaki fırsatlarını belirgin biçimde sınırlandırmaktadır (Şekil 1) (Gautam vd., 2024; Yang vd., 2025).



Şekil 1. Ruh Sağlığı ve Sosyal Belirleyicilerle İlişkisi

Çocuklukta karşılaşılan kötü sağlık koşulları düşük bilişsel performans; düşük eğitim düzeyi, düşük gelirli işlere yönelim, yetersiz beslenme ve sınırlı tedaviye erişim gibi unsurlarla birleşerek yetişkinlikte sağlığın daha da bozulduğu bir döngüyü pekiştirebilmektedir. Bilişsel ve bilişsel olmayan becerileri sınırlı ve eğitim düzeyleri daha düşük olan bu çocukların yetişkinlikte daha az gelir getiren işlerde istihdam edilme olasılığı artmaktadır. Bu durum ise kendi çocuklarının da benzer dezavantajlı koşullarda büyümesine zemin hazırlayarak kuşaklar arası eşitsizlik döngüsünü sürdürmektedir (Şekil 2) (Cooper & Stewart, 2021; Khanam, Perales & Nghiem, 2017).



Şekil 2. Yoksulluk ve Ruhsal Sorunlar Arasındaki Kısır Döngü (WHO, Mental Health Report, 2022 uyarlanmıştır).

Kaynaklar

Axford, N., ve Berry, V. (2023). Money matters: Time for prevention and early ıntervention to address family economic circumstances. *J Prev*, *44*(3), 267–276. https://doi.org/10.1007/s10935-022-00717-9.

Barr, D. (2016). *Introduction to biosocial medicine: The social, psychological, and biological determinants of human behavior and well-being* (1 st). The Johns Hopkins University Press.

Brazil, N., Candipan, J., Levy, B., ve Tom, T. (2025). Beyond the residential neighborhood: A scoping review of research on urban neighborhood networks. *Social Science and Medicine*, *372*(December 2024), 117945. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117945

Bulczak, G., Gugushvili, A., ve Zelinska, O. (2022). *How are social origin, destination and mobility linked to physical, mental, and self-rated health? Evidence from the United States*. *Quality and Quantity* (Vol. 56). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01286-5

Chaudry, A., ve Wimer, C. (2016). Poverty is Not Just an Indicator: The Relationship between Income, Poverty, and Child Well-Being. *Academic Pediatrics*, *16*(3), S23–S29. https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.010

Cooper, K., ve Stewart, K. (2021). Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence. *Child Indicators Research*, *14*(3), 981–1005. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09782-0

Ellis, L., W. Hoskin, A., ve Ratnasingam, M. (2018). Conceptualizing and Measuring Social Status. *Handbook of Social Status Correlates*, 1–14. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-805371-3.00001-7

Gautam, N., Rahman, M. M., Hashmi, R., Lim, A., ve Khanam, R. (2024). Socioeconomic inequalities in child and adolescent mental health in Australia: the role of parenting style and parents' relationships. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *18*(1), 1–16. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00719-x

Goldfeld, S., O'Connor, M., Cloney, D., Gray, S., Redmond, G., Badland, H., … Kochanoff, A. T. (2018). Understanding child disadvantage from a social determinants perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *72*(3), 223–229. https://doi.org/10.1136/jech-2017-209036

Gómez-Carrillo, A., ve Kirmayer, L. J. (2023). A cultural-ecosocial systems view for psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*, *14*(April). https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1031390

Goodon, H., Gawaziuk, J. P., Comaskey, B., Afifi, T. O., Château, D., Brownell, M., … Spiwak, R. (2025). Social Determinants of Health and Injury among Children. *JAMA Network Open*, *8*(6), 1–12. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2025.13584

Gu, L., Yang, L., ve Li, H. (2023). Does social capital aid in leveling the income gradient in child mental health? A structural analysis of the left-behind and not-left-behind Chinese children. *BMC Public Health*, *23*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16264-9

Guhn, M., Janus, M., Enns, J., Brownell, M., Forer, B., Duku, E., … Raos, R. (2016). Examining the social determinants of children's developmental health: Protocol for building a pan-Canadian population-based monitoring system for early childhood development. *BMJ Open*, *6*(4). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012020

Hoffmann, S., Sander, L., Wachtler, B., Blume, M., Schneider, S., Herke, M., … Spallek, J. (2022). Moderating or mediating effects of family characteristics on socioeconomic inequalities in child health in high-income countries – a scoping review. *BMC Public Health*, *22*(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12603-4

Islam, S., ve Jaffee, S. R. (2024). Social mobility and mental health: A systematic review and meta-analysis. *Social Science and Medicine*, *340*(November 2023), 116340. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116340

Katz, L. F., Kling, J. R., ve Liebman, J. B. (2001). Moving to opportunity in Boston: Early results of a randomized mobility experiment. *Quarterly Journal of Economics*, *116*(2), 607–654. https://doi.org/10.1162/00335530151144113

Khanam, R., ve Nghiem, S. (2016). Family Income and Child Cognitive and Noncognitive Development in Australia: Does Money Matter? *Demography*, *53*(3), 597–621. https://doi.org/10.1007/s13524-016-0466-x

Khanam, R., Nghiem, S., ve Rahman, M. (2020). The income gradient and child mental health in Australia: does it vary by assessors? *European Journal of Health Economics*, *21*(1), 19–36. https://doi.org/10.1007/s10198-019-01106-6

Khanam, R., Perales, F., ve Nghiem, S. (2017). Sources of Variation in the Income Gradient in Child Mental Health : Evidence from Australia.

Kirkbride, J. B., Anglin, D. M., Colman, I., Dykxhoorn, J., Jones, P. B., Patalay, P., … Griffiths, S. L. (2024). The social determinants of mental health and disorder: evidence, prevention and recommendations. *World Psychiatry*, *23*(1), 58–90. https://doi.org/10.1002/wps.21160

Öncü, E., Okay, E., Çelik, Y., ve Uçar, K. (2025). Youth at work: Exploring the relationship between social status, a history of child labour, and health. *Social Science and Medicine*, *365*(November 2024). https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117579

Öncü, E. (2024). Çocuk işçilerde sosyal statünün sağlıkla ilişkisini anlamak. İçinde Öncü E. ve Yiğit R. (Ed.), *Nedenleri Ve Sonuçları ile Çocuk İşçiliği* (1. Baskı, pp. 89–107). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Öncü, E. (2021). Madde kullanım bozukluğu. İçinde Ö. Erkin, A. Kalkım, ve İ. Göl (Ed.), *Halk Sağlığı Hemşireliği.* Çukurova Nobel Tıp Ktabevi ISBN: 9786052369371.

Orpana, H., Vachon, J., Dykxhoorn, J., McRae, L., ve Jayaraman, G. (2016). Monitoring positive mental health and its determinants in Canada: The development of the positive mental health surveillance indicator framework. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, *36*(1), 1–10. https://doi.org/10.24095/hpcdp.36.1.01

Pearce, A., Dundas, R., Whitehead, M., ve Taylor-Robinson, D. (2019). Pathways to inequalities in child health. *Archives of Disease in Childhood*, *104*(10), 998–1003. https://doi.org/10.1136/archdischild-2018-314808

Peters, I., Handley, T., Oakley, K., Lutkin, S., ve Perkins, D. (2019). Social determinants of psychological wellness for children and adolescents in rural NSW. *BMC Public Health*, *19*(1), 1–11. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7961-0

Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science and Medicine*, *90*, 24–31. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026

Sharkey, P., ve Elwert, F. (2011). The legacy of disadvantage: Multigenerational neighborhood effects on cognitive ability. *AJS*, *116*(6), 1934–1938. https://doi.org/10.1038/jid.2014.371

Stein, R. E. K. (2024). Defining child health in the 21st century. *Pediatric Research*, *96*(6), 1438–1444. https://doi.org/10.1038/s41390-024-03423-w

WHO. (2022). *World Mental Health Report*. Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

Xu, Q., Li, H., ve Zhu, D. (2024). Socioeconomic status, personality, and major mental disorders: a bidirectional Mendelian randomization study. *Schizophrenia*, *10*(1), 1–7. https://doi.org/10.1038/s41537-024-00471-3

Yang, M., Violato, M., ve Carson, C. (2025). The changing role of family income in mental health from childhood to adolescence: findings from a UK longitudinal study. *Archives of Public Health*, *83*(1). https://doi.org/10.1186/s13690-025-01702-4

Araştırmadan Uygulamaya
Erken Çocukluk Özel Eğitimi
El Kitabı

Editörler
Hatice BAKKALOĞLU - Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ - Gözde TOMRİS

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı

Editörler

Hatice BAKKALOĞLU - Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ - Gözde TOMRİS

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-605-7989-80-2

1. Baskı: Ankara - Mayıs, 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2022
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2025 (Güncellenmiş)

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinden yararlanabilecek tüm çocuklara, ailelerine, alanda çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara...

İçindekiler

Katkıda Bulunanlar vii

Ön Söz ix

I. KISIM: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri

1. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Temel Konular 3
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

2. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Kuramsal Temelleri 55
Doç. Dr. Gözde TOMRİS

3. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Politikalar ve Yasal Düzenlemeler. 113
Prof. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

II. KISIM: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

1. Bölüm: Gelişimin Doğası ve Gelişimi Etkileyen Etmenler 143
Prof. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN - Arş. Gör. Senemhan YILMAZ

2. Bölüm: Erken Çocukluk Döneminde Temel Gelişim Alanları 181
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

3. Bölüm: Erken Çocukluk Döneminde Sık Rastlanan Yetersizlikler 249
Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN

4. Bölüm: Erken Çocukluk Döneminde Nadir Rastlanan Yetersizlikler 291
Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN

III. KISIM: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Temel Uygulamalar

1. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme 331
Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

2. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetlerinin Planlanması 365
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT - Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

3. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Hizmet Sunma Modelleri ve Programları... 419
Doç. Dr. Şeyda DEMİR

4. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Ekip ve İş Birliği 461
Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ

IV. KISIM: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Müdahale

1. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Etkili Uygulamalar.....505
Arş. Gör. Dr. Samet Burak TAYLAN

2. Bölüm: Davranışsal Müdahaleler.....543
Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN - Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN

3. Bölüm: Gelişimsel Müdahaleler 565
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

4. Bölüm: Doğal Müdahaleler 599
Doç. Dr. Özlem TOPER

V. KISIM: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Seçme Konular

1. Bölüm: Aile.....643
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU

2**. Bölüm**: Personel 669
Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK

3. Bölüm: Kapsayıcı Eğitim.....709
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

4. Bölüm: Etik ve Etik Konular.....745
Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

5. Bölüm: Teknoloji 777
Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT - Dr. Z. Alperen SAĞDIÇ

6. Bölüm: Problem Davranışlar 807
Dr. Öğr. Üyesi Buket ERTÜRK İNAL

7. Bölüm: Erken Okuryazarlık.....841
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TÜLÜ

8. Bölüm: Oyun 881
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU - Prof. Dr. Arzu ÖZEN

9. Bölüm: Çoklu Yetersizliğe Yol Açan Ciddi Sağlık Sorunları:
Doğumsal Bozukluklar ve Nadir Görülen Sendromlar.....919
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

10. Bölüm: Gelecekte Bizi Neler Bekliyor?.....953
Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ - Doç. Dr. Gözde TOMRİS - Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Dizin

Katkıda Bulunanlar

Zeynep BAHAP KUDRET Ankara Üniversitesi
Gözde TOMRİS Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Dolunay SARICA Dokuz Eylül Üniversitesi
Bedriye Tuğba KARAASLAN İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Senemhan YILMAZ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Gözde AKOĞLU İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Candan Hasret ŞAHİN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ Ankara Üniversitesi
Özgül ALDEMİR FIRAT Pamukkale Üniversitesi
Yasemin ERGENEKON Anadolu Üniversitesi
Şeyda DEMİR Ankara Üniversitesi
Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ Anadolu Üniversitesi
Samet Burak TAYLAN Ankara Üniversitesi
Derya GENÇ TOSUN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Özlem DALGIN İstanbul Kültür Üniversitesi
Gülden BOZKUŞ GENÇ Anadolu Üniversitesi
Özlem TOPER Bursa Uludağ Üniversitesi
Yusuf AKEMOĞLU Düzce Üniversitesi
Esra ORUM ÇATTIK Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Betül YILMAZ ATMAN Ege Üniversitesi
Onur ÖZDEMİR Marmara Üniversitesi
Sunagül SANİ BOZKURT Anadolu Üniversitesi
Zekeriya Alperen SAĞDIÇ Sobe Otizm Vakfı
Buket ERTÜRK İNAL Ordu Üniversitesi
Burcu KILIÇ TÜLÜ Ankara Üniversitesi
Çiğdem TIKIROĞLU Pamukkale Üniversitesi
Arzu ÖZEN Anadolu Üniversitesi
Emine AYYILDIZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Hatice BAKKALOĞLU Ankara Üniversitesi

Ön Söz

Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabının ilk ortaya çıkış fikri; alanda yaptığımız gözlemlerimizden, aileler ve meslektaşlarımız ile paylaşımlarımızdan ve en önemlisi de derslerimiz ve uygulamalarımızda ortaya çıkan gereksinimlerimizden doğdu. Uzun yıllardır erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) alanında uygulamalı çalışmalar yapmaya çalışan kişiler olarak hemfikir olduğumuz konu, Türkiye'de risk altındaki ve özel gereksinimleri olan çocukların ve ailelerinin EÇÖzE sisteminin her bir aşamasında (ör. tarama, tanılama, erken müdahale, kapsayıcı okul öncesi eğitimi vb.) pek çok karmaşık sorunla karşı karşıya kaldıklarıdır. Genellikle bireysel çabalarla mücadele edilen bu sorunlara yönelik ülkemizde daha fazla adım atılması gerektiğini düşünüyoruz. Ancak, yaşamda çocukları ve aileleri etkileyen pek çok değişken varken, yaşanan sorunları dar bir perspektifle açıklayarak bu sorunlara sürdürülebilir çözüm önerileri sunabilmenin olası olmadığını da belirtmeliyiz. Bu alanda güçlü yasal düzenlemelerimiz olduğunu, bilimsel araştırmaların her geçen gün arttığını gözlemlesek de yasalar, araştırmalar ve uygulamalar arasında önemli boşlukların olduğunu söyleyebiliriz. Bu boşluk büyümeye devam ettiği sürece, daha fazla çocuk ve ailenin EÇÖzE sisteminin dışında kalacağını öngörüyoruz. Şunu da belirtmemiz gerekir ki, sisteme dâhil olmayan her bir çocuk ve aile uzun vadede ülkemize ekonomik, politik ve toplumsal açılardan daha fazla yük getirecektir. İnanıyoruz ki bu alan, öncelikle tüm paydaşlar olarak EÇÖzE alanının bugün ve gelecekte sunacağı katkılara inanmakla gelişme gösterebilecektir. Alanın kendine özgü felsefesini ve kuramsal temellerini, meslek etiğini ve standartlarını, alandaki güncel gelişmeleri bilmek, takip etmek ve içselleştirmek, belki de en önemlisi kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilmek atabileceğimiz temel adımlardandır. İşte bu gerekçelerden hareketle kitabımızın temel çerçevesini ve kapsamını oluşturduk.

Kitabımız beş temel kısımdan oluşmaktadır. *EÇÖzE'nin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri* adlı ilk kısımda; EÇÖzE'ye ilişkin temel konular, kuramsal temeller, politikalar ve yasal düzenlemeler üzerinde durularak alanın kendine özgü doğası okuyuculara aktarılmıştır. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* adlı ikinci kısımda; gelişimin doğası, gelişimi etkileyen etmenler, temel gelişim alanları, sık ve nadir rastlanan yetersizlik konularına yer verilmiştir. Böylece çocuk gelişimine, gelişimi etkileyen etmenlere ve yetersizlik türlerine dikkat çekilmiştir. *EÇÖzE'de Temel Uygulamalar* başlıklı üçüncü kısımda; değerlendirme, hizmetlerin planlanması, hizmet sunma modelleri ve programları, ekip ve iş birliği konularına değinilerek, uygulamadaki temel bileşenlere vurgu yapılmıştır. *EÇÖzE'de Müdahale* adlı dördüncü kısımda; etkili uygulamalar, davranışsal, gelişimsel ve doğal müdahaleler konularına yer verilerek farklı müdahale türlerinin uygulamadaki yeri ve önemi okuyucularla paylaşılmıştır. Kitabımızın *EÇÖzE'de Seçme Konular* isimli son kısmında ise, bu

alanın bugün ve yakın gelecekte gündeminde kalacağı düşünülen aile, personel yetiştirme, kapsayıcı eğitim, etik, teknoloji, problem davranışlar, erken okuryazarlık, oyun, çoklu yetersizlik ve gelecekte bizi neler bekliyor konularına yer verilmiştir. Böylece EÇÖzE alanındaki temel ve güncel konuları geniş bir yelpazede okuyucularla buluşturmayı amaçladık.

Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabında her bölüme özgü önemli tanımlara ve önemli notlara da yer verdik. Kitap boyunca yarım düz çizgiler arasında yer alan "önemli notları" ve yarım kesik çizgiler arasında yer alan "önemli tanımları" yazarlarımızın okuyucularımıza iletmek istediği çarpıcı bilgileri ayrıştırmak amacıyla kullandık. Ayrıca kitabımızın sonunda yer verdiğimiz geniş kapsamlı Dizin bölümünde de kitapta kullandığımız kavramların Türkçe kullanımlarının yanı sıra İngilizce karşılıklarına da yer vererek EÇÖzE alandaki kavram birlikteliğinin sağlanmasına katkı sunmayı hedefledik.

Ülkemizde EÇÖzE alanında yürütülen araştırmalara ve uygulamalara katkı sunmayı amaçladığımız kitabımızın; öncelikle alanda çalışan araştırmacılar ve uygulamacılar, bu alanda ders alan lisans ve lisansüstü öğrenciler ile risk altındaki ve özel gereksinimleri olan çocukların aileleri için güncel bilgileri içeren bir başvuru kaynağı olmasını umuyoruz. Öncelikle bu kitabın yazımında görev alan ve kitaba değerli katkılar sağlayan, yaklaşık bir yıllık süreçte editörler grubu ile yakın işbirliği içinde çalışan yazarlarımıza müteşekkiriz. Yine tüm süreçte titiz çalışmaları ile kitabımızın sizlere ulaşmasını sağlayan Vize Akademik Yayıncılığa, Yayın Koordinatörü Sayın M. Tarık GÜMÜŞKAYA'ya ve Kapak Tasarımı & Mizanpaj Sorumlusu Sayın Sadık HANGÜL'e şükranlarımızı sunarız.

Kitabımızın çocuğa ve aileye dokunan, bu alanda hizmet sunan tüm paydaşlara bir bakış açısı sunmasını ve rehberlik etmesini umut ediyoruz. Dileğimiz tüm çocukların gücünü bilimden alan uygulamacılarla buluşabilmesi, bugün ve gelecek yaşamları arasında köprüler kurabilecek kaliteli müdahalelere erişebilmesidir.

Hatice BAKKALOĞLU - Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ - Gözde TOMRİS

I. KISIM

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE TEMELLERİ

1. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Temel Konular

*Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET



Lisans eğitimini 2006 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda 2009 yılında yüksek lisans, 2016 yılında ise doktora derecesini aldı. 2007 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Bahap Kudret'in ulusal ve uluslararası makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır. TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Bilimsel ilgi alanları; erken okuryazarlık, okuma ve yazma güçlükleri, otizm spektrum bozukluğu, okuma-yazma öğretimi, fen bilgisi öğretimi, özel eğitimde yasal düzenlemeler yer almaktadır.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, zkudret@ankara.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-5192-0892

İçindekiler

Özet
Giriş
Erken Müdahale ve Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Tanımı ve Terminolojisi
    Erken Çocukluk Özel Eğitimin Amaçları
    Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Temel Dayanakları
    Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Özellikleri
    Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Yararları
Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Tarihsel Gelişimi
    Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitimi
Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Etkililiğine İlişkin Güncel Araştırma Sonuçları
    Karma Yaklaşımlara Dayalı Müdahalelerin Etkililiği
    Ebeveynler Tarafından Uygulanan Müdahalelerin Etkililiği
    Dil, İletişim ve Sosyal Gelişimi Desteklemeye Yönelik Etkililik Çalışmaları
    Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi ile İlgili Etkililik Çalışmaları
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Bu bölümde erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitimi ile ilgili bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu kapsamda erken çocukluk özel eğitiminin tarihsel gelişimi, amaçları, temel dayanakları, özellikleri ve yararları güncel çalışmalarla desteklenerek sunulmuştur. Erken çocukluk özel eğitimi, özel gereksinimleri olan ya da risk grubundaki küçük çocukların gelişimini desteklemek üzere onlarla etkileşim halindeki ebeveynleri destekleyen, ailenin ve çocuğun sosyal bütünleşmesini artıran, aile-çocuk etkileşimine, aile gereksinimlerine yönelik aileye destek sağlamaya odaklı bir sistem olarak tanımlanmıştır. Çocuğun yaşam kalitesini, kişisel gelişimini ve yeterliklerini artırmak, gelişimsel gecikmeleri ve biyolojik-çevresel risk faktörlerini en aza indirmek, işlevsel yetersizlikleri önlemek ve ailenin işlevini arttırmak için sıfır yaştan itibaren çocuğa ve ailesine sağlanan farklı hizmetleri kapsamaktadır. Araştırmalar erken çocukluk özel eğitiminin çocukların gelişimine ve öğrenmesine, bağımsız yaşam becerilerine, topluma tam katılımlarına, aile-çocuk etkileşimine ve yaşam kalitesine önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda çocuğun ve ailenin gereksinimlerine öncelik verilerek güncel kanıt temelli yaklaşımlarla nitelikli erken çocukluk özel eğitimi müdahalelerinin sistematik olarak mümkün olan en erken dönemde sağlanması kritik önem taşımaktadır. Özel gereksinimleri olan ya da gelişimi risk altındaki küçük çocukların gelişimini desteklemek üzere planlanan erken müdahale ve erken eğitim programlarında ilk yıllarda çocuk-odaklı bir yaklaşımın izlendiği görülmektedir. Sonraki yıllarda ise birey ve çevresi arasındaki etkileşimleri vurgulayan ekolojik yaklaşımı ve aile içerisindeki etkileşimleri vurgulayan aile sistemleri yaklaşımını içeren bir bakış açısıyla, erken müdahale programlarında aile katılımına ve ailenin bir bütün olarak ele alınmasına yönelik aile odaklı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Günümüzde çocuğun gelişimini desteklemede, ebeveynlerin sürece aktif katılımlarının, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Erken çocukluk özel eğitimi programlarının oluşturulmasında ailenin aktif katılımı sağlanarak ilgili profesyoneller, hizmet sağlayıcılar ve destek personelin eşgüdümlü bir şekilde çalışmaları sağlıklı bir şekilde bu hizmetlere erişimi kolaylaştırabilir. Bu bağlamda farklı disiplin alanlarında sunulacak destek hizmetlerinin bir sistem dâhilinde planlanıp ve koordine edilmesine dikkat edilmelidir.

Giriş

Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin beyin gelişimi, dil kazanımı, problem çözme becerisi, iletişim kurma becerisi ve hayatı kolaylaştıran diğer beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Hayatın ilk yıllarındaki olumlu ya da olumsuz yaşantılar sonraki zamanlarda etkisini gösterebilir. Yetersizliği olan ya da biyolojik/çevresel risk grubundaki özel gereksinimleri olan ya da gelişimi risk altındaki küçük çocuklar için erken çocukluk dönemi daha da kritik önem taşımaktadır. Gelişimde kaçırılacak bir saniye bile yoktur. Gelişimsel gecikmeleri önlemek, olası risk durumlarının yetersizliğe dönüşmesini önlemek, yetersizlik durumunun olumsuz etkilerini azaltmak ve başka bir yetersizliğin ortaya çıkmasını önlemek için erken gelişim dönemlerinde sağlanan erken müdahale (EM; early intervention) ve erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE; early childhood special education) hizmetlerinin gerekliliği ve niteliği günümüzde daha çok önemsenmektedir (Howard vd.,

en işlevsel EM hizmetlerine karar verirken savunuculuk yapmaya ve karar verici rolü üstlenmeye devam etmek durumundadır. EM/EÇÖzE uzmanlarının da çocuk ve aileye uygun nitelikli bir EM programı hazırlığındayken aileleri destekleme ve yönlendirme süreçleri devam etmelidir (Hoffman, 2016). Bu bağlamda çocuk, aile ve çevreye ilişkin değerlendirmelerin müdahale süreci boyunca yapılması; gereksinimlerin belirlenmesi, müdahale programının hazırlanması, destek hizmetlerin belirlenmesi, program etkililiğinin incelenmesi ve izlenecek politikaların belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır. Erken tarama, erken tanı ve değerlendirme ile çocuğun gereksinimlerine ve gelişimine uygun bir EM sürecinin yürütülmesi, çocuğun gerçek performansını yansıtmasını ve başarılı olmasını sağlayabilir. EÇÖzE hizmetlerinin disiplinler arası ya da disiplinler üstü iletişim, iş birliği ve koordinasyon sağlanarak sunulması gereksinimlerin etkili bir şekilde karşılanmasını kolaylaştırabilir. Bu konuda uygulamacılara ya da hizmet sağlayıcılara ilişkin eğitim verilmesi gerekebilir. Ailenin de müdahale sürecine aktif katılımını sağlamak için eğitim, danışmanlık ya da ilgili destek hizmetlerin sunulması önemlidir. Çevresel ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak gereksinimleri karşılayacak esnek müdahale programlarının hazırlanmasıyla EÇÖzE hizmetlerinin amaca ulaşması ve etkili olması sağlanabilir.

Kaynakça

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Barto, E. E., & Fettig, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities: A review of fidelity features. *Journal of Early Intervention*, *35*(2), 194-219. https://doi.org/10.1177/1053815113504625

Beaudoin, A. J., Sébire, G., & Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrumt disorder. *Autism Research and Treatment, 2014*(15), 1-15. https://doi.org/10.1155/2014/839890

Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities* (7th ed.). Pearson.

Bekman, S., & Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatiyor II: Anne-Çocuk Eğitim Programının etkileri. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 131-144. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/482

Berardi, N., Sale, A., & Maffei, L. (2015). Brain structural and functional development: Genetics, experience and epigenetics. *Developmental Medicine & Child Neurology, 57*(2), 4-9, http://dx.doi.org/10.1111/dmcn.12691

Berk, L. E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson.

Biber, K., & Ural, O. (2012). Portage Erken Eğitim Programının kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(27), 87-125. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646289

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Tez Numarası: 101661) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and Young Children, 15*(2), 11-19. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.662.3056&rep=rep1&type=pdf

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1049), 1-23. https://doi.org/10.3390/ijerph17031049

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Correia, N. (2016). Effects of an in-service training program using the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 67-77. https://doi.org/10.1177/0271121415604327

Boavida, T., Akers, K., McWilliam, R. A., & Jung, L. A. (2015). Rasch analysis of the routines-based interview implementation checklist. *Infants & Young Children, 28*(3), 237-247. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000004

Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211. https://doi.org/10.1177/0271121413494416

Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eigth.* Thomson Delmar Learning.

Bozkuş-Genç, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri* (Tez Numarası: 463440) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bradshaw, J., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2017). Improving functional language and social motivation with a parent-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(8), 2443-2458. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3155-8

Brian, J. A., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., & Bryson, S. E. (2016). The Social ABCs caregiver-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Feasibility, acceptability, and evidence of promise from a multisite study. *Autism Research, 9*(8), 899-912. https://doi.org/10.1002/aur/1582

Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A Personal perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177/1053815118771392

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 14-19. https://doi.org/10.1177/027112140002000103

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Council of Exceptional Children, 76*(3), 339-355. https://doi.org/10.1177/001440291007600306

Bruder, M. B. (1993). The provision of early intervention and early childhood special education within community early childhood programs: Characteristics of effective service delivery. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), 19-37. https://doi.org/10.1177/027112149301300105

Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 115-124. https://doi.org/10.1177/0271121416628200

Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education, 26*(4), 434-461. https://doi.org/10.1177/002246699302600407

Chaabane, D. B. B., Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(3), 671-677. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-671

Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1321-1330. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x

Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği* (Tez Numarası: 315457) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2011). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik "Başarıya İlk Adım Programı" Türkçe versiyonunun etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 145-158. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/513/292

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyilmaz, Y. (2010). First step to success-a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *15*(3), 207-221. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education.* https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/7urLPWCt5U

Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Pearson.

Fewel, R. R. (1995). Early education for disabled and at-risk children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special and remedial education: Research and practice* (2nd ed.). Emerald Publishing.

Gibson, D., & Harris, A. (1988). Aggregated early intervention effects for Down's syndrome persons: Patterning and longevity of benefits. *Journal of Mental Deficiency Research, 32*(1), 1-17. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1988.tb01384.x

Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2009). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal, 56*(1), 16-23. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00736.x

Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., Couteur, A. L., Leadbitter, K., Hudry, K., Byford, S., Barrett, B., Temple, K., Macdonald, W., Pickles, A., & the PACT Consortium (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet, 375*(9732), 2152-2160. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9

Green, J., Charman, T., Pickles, A., Wan, M. W., Elsabbagh, M., Slonims, V., Taylor, C., McNally, J., Booth, R., Gliga, T., Jones, E. J. H., Harrop, C., Bedford, R., Johnson, M. H., & The BASIS Team. (2015). Parent-mediated intervention versus no intervention for infants at high risk of autism: A parallel, single-blind, randomised trial. *Lancet Psychiatry, 2*(2), 133-140. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00091-1

Green, K., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 249-259. https://doi.org/10.1177/0271121413477498

Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-20). Paul H. Brookes.

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children, 14*(2), 1-18. http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/dev_sys_model_EI_IYC_10_01.pdf

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 90-101. https://doi.org/10.1177/1053815107313483

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24*(1), 6-28. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays. In H. Sukkar, C. J. Dunst & J. Kirk (Eds.), *Early childhood intervention* (pp. 17-35). Routledge. https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/2017-Early_intervention_for_young_children.pdf

Gül, S. O., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 46-78. https://doi.org/10.20489/intjecse.107977

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Hebbeler, K., & Spiker, D. (2011). Cost-effectiveness and efficacy of programs. In C. J. Groark, S. M. Eidelman, S. Maude & L. Kaczmarek (Eds.). *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 173-208). Praeger.

Heckman, J. (2012). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy.* https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900-1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Hoffman, T. K. (2016). An exploration of service delivery in early intervention over the last two decades. *International Journal of Early Childhood Special Education, 8*(2), 107-112. https://doi.org/10.20489/intjecse.284568

Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers* (4th ed.). Pearson.

Hsing-Hsieh, H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 199-203. https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199

Hughes-Scholes, C. H., Gatt, S. L., Davis, K., Mahar, N., & Gavidia-Payne, S. (2016). Preliminary evaluation of the implementation of a routines-based early childhood intervention model in Australia: Practitioners' perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(1), 30-42. https://doi.org/10.1177/0271121415589546

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (1990). *About IDEA*. https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/

Ingersol, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training.* The Guildford Press.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(2), 79-87. https://doi.org/10.1177/10983007060080020601

Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*(2), 163-175. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.004

Ingersol, B., & Wainer, A. L. (2011). Pilot study of a school-based parent raining program for preschoolers with ASD. *Autism, 17*(4), 434-448. https://doi.org/10.1177/1362361311427155

Inguaggiato, E., Sgandurra, G., & Cioni, G. (2017). Brain plasticity and early development: Implications for early intervention in neurodevelopmental disorders. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 65*(5), 299-306. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.03.009

Ingvarsson, E. T. (2011). Parent-implemented mand training: Acquisition of framed manding in a young boy with partial hemispherectomy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 205-209. https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-20

Jull, S., & Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(1), 17-30. https://doi.org/10.1177/109830070935811

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahelenin erişkinlikte süren etkileri: Erken Destek Projesi'nin ikinci takip araştırmasının ön bulguları.* Anne Çocuk Eğitim Vakfı. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_mudahalenin_-eriskinlikte_suren_etkileri.pdf

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104

Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 265733) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/027112149801800104

Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* (Tez Numarası: 298520) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Sohler Everinham, S. M., Hoube, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., Sanders, M., & Chiesa, J. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions.* https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR898.html

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *83*(3), 554. https://doi.org/10.1037/a0039080

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5

Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B., Wetherby, A., & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism. *Pediatrics, 134*(1), 72-79. https://doi.org/10.1542/peds.2013-3229

Kellar-Guenther, Y., Rosenberg, S. A., Block, S. R., & Robinson, C. C. (2014). Parent involvement in early intervention: What role does setting play? *Early Years, 34*(1), 81-93. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.823382

Kırcaali-İftar, G. (1998). Erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 28-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Kirk, S. A. (1950). A project for pre-school mentally handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency, 54*(3), 305-310.

Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14th ed.). Cengage Learning Company.

Kobal, G. (2003). Erken eğitim programına katılan Down sendromlu bebeklerde fizyoterapi programının büyük kas gelişimine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 31-38. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000205

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, & academic development.* Paul H Brookes Publishing.

Koegel, R. L., Symon, J. B., & Kern-Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 88-103. https://doi.org/10.1177/109830070200400204

Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-71. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000054

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal intellectual and educational functioning in autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9. https://doi.org/10.1037//0022-006x.55.1.3.

Luff, (2018). Early childhood education for sustainability: Origins and inspirations in the work of John Dewey. *Education 3-13, 46*(4), 447-455. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445484

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/027112149801800104

Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 41*(2011), 73-125. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85. https://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002.

McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. 2016). A history of eary childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 3-19). Springer.

McWilliam, R. A. (2016). Birth to three: Early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-88). Springer.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/1053815116630327

Melekoğlu, M., Diken, İ. H., Çelik, S., & Tomris, G. (2014). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı'nın etkililiği ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Internatianl Journal of Early Childhood*, *6*(1), 55-79. https://doi.org/10.20489/intjecse.45092

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020/2021.* http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424

Minjarez, M. B., Williams, S. E., Mercier, E. M., & Hardan, A. Y. (2011). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(1), 92-101. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1027-6.

Moes, D. R., & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(6), 519-533. https://doi.org/10.1023/A:1021298729297

Moes, D. R., & Frea, W. D. (2000). Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(1), 40-46. https://doi.org/10.1177/109830070000200106

Movahedazarhouligh, S. (2021). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care, 191*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148

Movahedazarhouligh, S. (2022). Evidence-based, empirically supported, or scientifically unsupported? An overview of the research to practice gap in early childhood special education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA), 2*(1), 37-51. https://doi.org/10.51383/jesma.2022.23

Mustul-Ertürk, E., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 1-19. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000236

Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a homebased parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 25*(2), 89-107. https://doi.org/10.1002/bin.298

Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 20-36). Springer.

OECD (2020). *Early childhood education: Equity, quality and transitions.* https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). An unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practice. *Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785946.pdf

Ozcan, N., & Cavkaytar, A. (2009). Parents as teachers: Teaching parents how to teach toilet skills to their children with autism and mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(2), 237-243. https://www.jstor.org/stable/pdf/24233497.pdf?refreqid=excelsior%3Aa2efe8f4a1d23e39aa4df472db174545&ab_segments=&origin=

Ozdemir, S. (2011). The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of Turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(3), 168-177. https://doi.org/10.1177/1098300710373503

Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 25-32. https://doi.org/10.1023/a:1026006818310.

Öncül, N. (2014). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6*(2), 247-284. https://docplayer.biz.tr/95677-Turkiye-de-erken-cocuklukta-ozel-egitim-ile-ilgili-yapilmis-makalelerin-gozden-gecirilmesi.html

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat/4.5.573.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). https://orgm.meb.gov.tr/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb/2018ozel_egitim_hizmetleri.pdf

Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood education.* Love Publishing.

Phaneuf, L., & McIntyre, L. L. (2011). The application of a three-tier model of intervention to parent training. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(4), 198-207. https://doi.org/10.1177/109830071140533

Pretis, M. (2000). Early intervention in children with Down's syndrome: From evaluation to methodology. *Infant and Young Children, 12*(3), 23-31. https://doi.org/10.1097/00001163-200012030-00006

Ramey, C. T., Collier, A. M., Sparling, J. J., Loda, F. A., Campbell, F. A., Ingram, D. L., & Finkelstein, N. W. (1974). *The Carolina Abecedarian Project: A longitudinal and multidisciplinary approach to the prevention of developmental retardation.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104548.pdf

Raver, S. (2009). *Early childhood special education: 0 to 8 Years.* Pearson.

Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parentimplemented script fading to promote playbased verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(3), 659-664. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659

Resmî Gazete. (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf

Resmî Gazete. (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm

Rickards, A. L., Walstab, J. E., Wright-Rossi, R. A., Simpson, J., & Reddihough, D. S. (2007). A randomized, controlled trial of a home-based intervention program for children with autism and developmental delay. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *28*(4), 308-316. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318032792e

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Guo, M., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003.

Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early interventiona/ early childhood special education*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451662.pdf

Sawyer, B. E., & Campbell, P. H. (2012). Early interventionists' perspectives on teaching caregivers. *Journal of Early Intervention, 34*(2), 104-124. https://doi.org/10.1177/105381511245536

Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1562-1575. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0290-z

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Skeels, H. M., & Dye, H. B. (1939). A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. *Proceedings and Addresses of the American Association on Mental Deficiency, 44,* 114-136. https://psycnet.apa.org/record/1940-01422-001

Soriano, V. (Ed.). (2005). *Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe. Key aspects and recommendations.* European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf

Spiker, D., & Hopmann, M. R. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-306). Paul H. Brookes Publishing.

Sucuoğlu, B. (2009, Ekim). *Türkiye'de geçmişten geleceğe erken çocukluk özel eğitimi* (ss. 1). 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Muğla.

Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş., & Bakkaloğlu, H. (2004). Erken eğitim programlarının etkililiğini yordayan faktörlerin belirlenmesi. Özel Eğitimden Yansımalar içinde (ss. 104-114). Kök Yayınevi.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, S. (2020). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities. *Early Child Development and Care, 190*(10), 1497-1511. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1539842

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, S., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children, 32*(2), 77-98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Sucuoğlu, B., Ceber, H., Özenmiş, P., & Kaygusuz, Y. (1998). Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın hafif ve ağır derecede gelişimsel geriliği olan bebekler/çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongres*i içinde (ss. 21-32). Edirne Trakya Üniversitesi.

Sucuoğlu, B., Küçüker, S., Kobal, G., Özenmiş, P., Kaygusuz, Y., & Bakkaloğlu (Ceber), H. (2001). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı*. Cümle Yayınları.

Thomas, G. E. (1996). *Teaching students with mental retardation. A life goal curriculum planning approach.* Merrill, Prentice Hall.

Tıkıroğlu, Ç., & Özen, A. (2021). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 749-769. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.636260

Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 542844) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri* (Tez Numarası: 315458) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

Töret, G., & Özmen, E. R. (2019). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(2019), 279-296. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8222

Trawick-Smith, J. (2010). *Early childhood development: A multicultural perspective* (5th ed.). Pearson.

Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 93-117. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clin Psychol Rev, 33*(8), 940-53. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., & Delmolino, L. (2012). The home teaching program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(9), 1827-1835. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1419-2

Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research, 17*(2), 259-273. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7

Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Morgan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics, 134*(6), 1084 1093. https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757

Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 397446) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

2. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Kuramsal Temelleri

*Doç. Dr. Gözde TOMRİS



1987 yılında İsviçre/Zürih'te dünyaya gelmiştir. İlk öğretimini İsviçre'de tamamlamıştır. Orta ve Lise öğretimine Bursa'da devam etmiştir. 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesinde Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksek lisans programına başlamış ve 2012 yılında programı başarıyla tamamlamıştır. 2019 yılında yine aynı üniversitede Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programından doktorasını almıştır. 2010-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Avrupa Birliği ve TÜBİTAK tarafından desteklenen çeşitli projelerde görev almıştır. 2013-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Bu süreçte, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine yönelik bireysel ve grup eğitimleri, gelişimi değerlendirme ve izleme hizmeti vermiştir. 2015 yılında gözlemci araştırmacı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. Erken müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, aile uygulamalı erken müdahale, aile eğitimi, nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi, öğretmen niteliği, gelişimsel yetersizliği olan 0-6 yaş arasındaki çocuk ve aileleri ile ilgili konularda çalışmalar yürüten yazar 2017 yılından itibaren görevine Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde devam etmektedir. Erken Çocuklukta Müdahale Derneği Kurucu Üyesi ve Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde bulunmuştur.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gtomris@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9035-911

İçindekiler

Özet
Giriş
Erken Çocukluk Eğitiminin Erken Çocukluk Özel Eğitimine Yansımaları
Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Kuramsal Temelleri
- Davranışçı Kuram
  - Klasik koşullanma kuramı
  - Edimsel koşullanma kuramı
  - Sosyal bilişsel öğrenme kuramı
  - Davranışçı kuramın erken çocukluk özel eğitimine yansımaları
- Yapılandırmacı Yaklaşım
  - Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramına ilişkin görüşleri
  - Lev Vygotsky'ın sosyo-kültürel gelişim kuramına ilişkin görüşleri
  - Yapılandırmacı yaklaşımın erken çocukluk özel eğitimine yansımaları
- Biyoekolojik Kuram
  - Biyoekolojik kuramın erken çocukluk özel eğitimine yansımaları
- Transaksiyonel/Karşılıklı Etkileşim Modeli
  - Transaksiyonel/karşılıklı etkileşim modelinin erken çocukluk özel eğitimine yansımaları

Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitiminin kökenleri özel eğitim, erken çocukluk eğitimindeki eğilimler ve gelişmelere, Head Start gibi destekleyici/tamamlayıcı eğitim programlarına dayanmaktadır. Erken çocukluk özel eğitimi, bu üç temel alanın uygulamalarını, öğretim yöntemlerini, değerlerini, hizmetlerini ve hizmet verme yöntemlerini birleştirerek ortaya çıkmıştır. Her bir alan kendine özgü temeller çerçevesinde erken çocukluk özel eğitiminin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca erken çocukluk özel eğitimi; çocuk gelişimi, psikoloji, sosyoloji, sağlık bilimleri ve birçok diğer alandan etkilenmiştir. Erken çocukluk özel eğitiminin ortaya çıkışına ve kuramsal temellerine yön veren güçlü ve zengin bir geçmişi olduğunu söylemek mümkündür. Erken çocukluk özel eğitimi uygulamaları yapısal, davranışsal ve işlevsel yaklaşım olmak üzere üç kuramsal temele dayalıdır. Uygulamalarda davranışçı kuram, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, biyoekolojik kuram, transaksiyonel/karşılıklı etkileşim modeli, aile merkezli yaklaşım gibi daha pek çok kuramın yansımaları görülmektedir. Kitabın bu bölümünde erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarına yön veren ve bu uygulamaları şekillendiren olaylara, bilimsel araştırmalara ve kuramlara yer verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle erken çocukluk eğitiminin yakından ilişkili olduğu erken çocukluk özel eğitimi alanına olan etkileri üzerinde durulmuştur. Daha sonra erken çocukluk özel eğitiminin kuramsal temellerine yön veren başlıca gelişim ve öğrenme kuramlarına yer verilmiş, bu kuram ve yaklaşımların erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarına olan yansımalarına değinilmiştir.

Giriş

Erken Çocukluk Özel Eğitimi (EÇÖzE; early childhood special education); 0-6/8 yaş döneminde gelişimi risk altındaki ya da özel gereksinimleri olan küçük çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetler bütünüdür. EÇÖzE, kendine özgü çalışma alanı, felsefesi, değerleri, amaçları ve ortaya çıkış nedenleriyle profesyonel alanyazını ve araştırmaları olan bir disiplin alanıdır (Odom & Wolery, 2003). EÇÖzE'nin kökenleri özel eğitim (special education) ve erken çocukluk eğitimindeki (EÇE; early childhood education) eğilimlere ve gelişmelere, Head Start gibi destekleyici/tamamlayıcı eğitim programlarına (supportive/complementary education) dayanmaktadır (Odom & Wolery, 2003; Peterson, 1987). EÇÖzE, bu üç temel alanın uygulamalarını, öğretim yöntemlerini, değerlerini, hizmetlerini ve hizmet verme yöntemlerini birleştirerek ortaya çıkmıştır (Peterson, 1987). Her bir alan kendine özgü temeller çerçevesinde EÇÖzE'nin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır (Gargiulo & Kilgo, 2004). Ayrıca EÇÖzE çocuk gelişimi, psikoloji, sosyoloji, sağlık bilimleri ve birçok alandan etkilenmiştir (McLean vd., 2018). Dolayısıyla, EÇÖzE'nin ortaya çıkışına ve kuramsal temellerine yön veren güçlü ve zengin bir geçmişi olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

EÇÖzE'nin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi; *kuramlar*, *deneysel araştırmalar*, *uzman görüşleri* ve *toplumsal değerler* çerçevesinde açıklanmaktadır (Peterson, 1987). Öğrenme ve erken çocukluk yıllarının önemini açıklayan *kuramlar* EÇÖzE için önemli bir destek kaynağıdır (Peterson, 1987). Kökenleri özel eğitim alanına daya-

EÇÖzE alanının şekillenmesinde rol oynadığı görülmektedir. Bazı kuramlar birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlamakta iken; bazı kuramlar birbirleri ile çelişen bakış açıları sunmaktadır. Araştırmacılar ve uygulamacılar bu süreçte, kuramcılar tarafından öne sürülen bakış açılarından birine sahip olabilecekleri gibi, birbirinden çok farklı bakış açılarından derlenmiş eklektik bir bakış açısına da sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla, EÇÖzE uygulamalarında evrensel olarak kabul gören tek bir kuram bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, EÇÖzE uygulamalarında kullanılacak en uygun, doğru ya da iyi, tek bir kuramdan söz etmek mümkün değildir. Her bir kuram ya da yaklaşım uygulama boyutunda farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Günümüzde her bir kuramın ortaya koyduğu bakış açısından yola çıkarak etkili yöntemler ya da programlar geliştirilmektedir. Davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma, biyoekolojik kuramdan transaksiyonel/karşılıklı etkileşim kuramına kadar pek çok kuram veya yaklaşımın EÇÖzE uygulamalarına sayısız katkısı vardır. Özellikle günümüzde EÇÖzE uygulamalarında eklektik ya da farklı kuramların bütüncül olarak ele alındığı müdahalelerin geliştirilmesi gerektiği gerçeği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü erken çocukluk döneminde gelişimi risk altında ya da özel gereksinimleri olan bir çocuk söz konusu olduğunda, bir araştırmacı ya da uygulamacı olarak çocuğun içinde bulunduğu çevrenin rolünü göz ardı etmek, çocuk merkezli bir yaklaşım benimseyerek sadece çocuğun becerilerini geliştirmek veya davranışlarını değiştirmeye çalışmak yeterli olmayacaktır. EÇÖzE'de çocuğa bütüncül bir bakış açısı ile bakabilmek önemlidir. Bu kapsamda, kalıtımsal etmenler kadar çevresel etmenleri de dikkate alabilmek, çocuğun ebeveynleri ile olan etkileşimlerine odaklanabilmek, problem davranışların çözümünde işlevsel değerlendirme yapabilmek, çocuğu pasif bir alıcı yerine etkin öğrenen olarak görebilmek, akranların öğrenmedeki rolünü bilebilmek için her bir kuramı içselleştirebilmek gerekmektedir. Bir diğer deyişle, EÇÖzE alanında çalışan ya da özel gereksinimleri olan küçük çocuk ve ailesine hizmet sunan tüm paydaşların; çocuk gelişimini ve öğrenmesini açıklayan kuramları ve bu kuramları geliştiren bilim insanlarının temel görüşlerini bilmesi, kuramsal bilgilerin uygulama boyutundaki etkilerini görebilmek adına önem taşımaktadır.

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Pearson.

Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N., & Walsh, A. J. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior.* Springer Science.

Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(*2), 137-169. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/pdf.w

Bailey, D. B., Aytch, S. L., Odom, S. L., Symons, F., & Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 5,* 11-20. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, A. L., Hebbeler, H., Simeonsson, R. J., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children, 64*(3), 313-328. https://doi.org/10.1177/001440299806400302

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*(1), 3-11. https://doi.org/10.1037/h0048687

Berk, L. E. (2005). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Pearson Education.

Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R., & McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26,* 94-110. https://doi.org/10.1177/02711214060260020401

Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight* (4th ed.). Thomson Delmar Learning.

Brassart, E., & Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children, 28*(4), 337- 354. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000049

Bricker, D., Xie, H. and Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, *40*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177/1053815118771392

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Wiley.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Wiley.

Bruder, B., M. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children, 76*(3), 339-355. https://doi.org/10.1177/001440291007600306

Büyükalan-Filiz, S. (Ed.). (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.

Childress, D. C. (2004). Special instruction and natural environments: Best practices in early intervention. *Infants and Young Children*, *17*(2), 162-170. https://journals.lww.com/iycjournal/Fulltext/2004/04000/Applied_Behavior_Analysis__Its_Application_in_the.7.aspx?casa_token=zTklY214FosAAAAA:IbuX44_lvzP_QGi8Kli2BRQUVuch_

Choi, B. C., & Anita, W. P. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance, and selection of discipline. *Clinical and Investigative Medicine, 31*(1), 41-48. https://doi.org/10.25011/cim.v31i1.3140

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson.

Dunlap, L. L. (2005). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Peason Education.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, *36*(3), 141-149. https://doi.org/10.1177/00224669020360030401

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). The Guildford Press.

Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (13. Baskı). Arkadaş Yayınları.

Feeley, K. M., & Jones, E. A. (2006). Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention. *Down Syndrome Research and Practice, 11*(2), 64-77. http://information.downsed.org/dsrp/11/02

Fisher, M. A. (2011). The early years and brain development: The critical connections of building relationships. In G. L. Ensher & D. A. Clark (Eds.), *Relationship-centered practices in early childhood: Working with families, infants and young children at risk* (pp. 15-33). Brookes Publishing.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.76-93). Cambirdge University Press.

Gargiulo, R., & Kilgo, J. (2004) *Young children with special needs: An introduction to early childhood special needs* (2nd ed.). Delmar Thomson Learning.

Gilmore, J. H., Knickmeyer, R. C., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, *19*(3), 123-137. https://www.nature.com/articles/nrn.2018.1/boxes/bx3

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2017). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education* (10th ed.). Cengage Learning.

Guralnick, M. J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children, 58*(2), 174-183. https://doi.org/10.1177/001440299105800209

Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention.* Brookes.

Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children, 23*(2), 73-83. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2880512/

Güven, G., & Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 2-50). Pegem Akademi.

Haslam, D., Anilena, M., Matthew, S., & Petrus, V. (2016). Parenting programs. In Rey, J. M. (Ed.), *IACAPAP: e-Textbook of child and adolescent mental health* (pp. 1-29). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge. Taylor & Francis Group.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*(5782), 1900-1902. https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1128898

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review, 70*(1), 109-119. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612

Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise.* RAND Corporation.

Kaya, A. (Ed.). (2007). *Eğitim psikolojisi.* Pegem Akademi.

Mallory, B. L., & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, *28*(3), 322-337. https://doi.org/10.1177/002246699402800307

McConnell, S. R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 43-48. https://doi.org/10.1177/027112140002000108

McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. (2018). A history of early childhood special education. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 3-19). Springer.

McWilliam, R. A. (2010b). *Working with families of young children with special needs*. The Guilford Press.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing Evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3-35). Cambridge University Press.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation.* Yale University Press.

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları.* Z. Gültekin Ahçı (Çev.). İmge Kitabvi.

Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Aakar books.

Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, *22*(4), 722-737. https://doi.org/10.1111/sode.12018

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study: A developmental approach* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. In J. Rondal, J. Perera & D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). Cambrigde University Press.

Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood special education.* Love Publishing Company.

Pletcher, C. L., & Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. In C. Groark & S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). ABC-CLIO, LLC.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Paul Brooks Pub.

Raver, S. A., & Childress, D. C. (2015). *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments.* Paul H. Brookes Publishing Co.

Remer, J., Croteau-Chonka, E., Dean III, D. C., D'arpino, S., Dirks, H., Whiley, D., & Deoni, S. C. (2017). Quantifying cortical development in typically developing toddlers and young children, 1-6 years of age. *Neuroimage*, *153*, 246-261. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.04.010

Rosa, E. M., & Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review, 5*(6), 243-258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022

Ross, S. N. (2007). Albert Bandura. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Eds.), *The praeger handbook of education and psychology* (pp. 49-57). Westport, Connecticut.

Sameroff, A. J. (2005). Ports of enrty and the dynamics of mother-infant interventions. In A. J. Sameroff, S. C. McDonough & K. L. Rosenblum (Eds.), *Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention* (pp. 3-29). The Guilford Press.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-160). Cambirdge University Press.

Samerroff, A. J. (1992). *Systems, development and early intervention.* https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1992.tb00352.x.

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other.* American Psychological Association (APA) Publishing.

San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Morpa Yayınevi.

Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.

Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (16th ed.). Brown & Benchmark Publishers.

Sapiets, S. J., Totsika, V., & Hastings, R. P. (2021). Factors influencing access to early intervention for families of children with developmental disabilities: A narrative review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *34*(3), 695-711. https://doi.org/10.1111/jar.12852

Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 519-544). Pegem Yayıncılık.

Schcolnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2006). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum, 44*(4), 12-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107896.pdf

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Pearson Education.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. Baskı). Pegem Akademi.

Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology.* Routledge. Taylor & Francis Group.

Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera & D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down syndrome* (pp. 1-15). Cambrigde University Press.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 202-236). Kök Yayıncılık.

Tierney, A. L., & Nelson, C. A. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to Three, 30*(2), 9-13. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23894221

Tooley, U. A., Bassett, D. S., & Mackey, A. P. (2021). Environmental influences on the pace of brain development. *Nature Reviews Neuroscience*, *22*(6), 372-384. https://www.nature.com/articles/s41583-021-00457-5

Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı & M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitimine giriş* içinde (ss. 1-19). Eğiten Kitap.

Trawick-Smith, J. (2010). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust.* Pearson Education Inc.

Tüfekçi-Aslim, S. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 336-351). Pegem Akademi.

Vyas, S. S., Ford, M. K., Tam, E. W., Westmacott, R., Sananes, R., Beck, R., & Williams, T. S. (2021). Intervention experiences among children with congenital and neonatal conditions impacting brain development: Patterns of service utilization, barriers and future directions. *The Clinical Neuropsychologist*, *35*(5), 1009-1029. https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1871516

Wolery, M., & Bailey J. D. B. (2002). Early childhood special education research. *Journal of Early Intervention*, *25*(2), 88-99. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105381510202500204?casa_token=Va9a

Yılmaz, A. (2017). Potansiyel gelişim alanı. G. Haktanır (Çev. Ed.). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* içinde (ss. 64-81). Anı Yayıncılık.

3. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitimine İlişkin Politikalar ve Yasal Düzenlemeler

*Prof. Dr. Ayşe Dolunay SARICA



1975'te İzmir'de doğdu. İlk, orta, lise ve lisans öğrenimini sırasıyla Oran Roberts Elementary School (Houston, TX, ABD) ve Tarsus Amerikan Koleji (Tarsus, İçel) ve Ortadoğu Teknik Üniversitesinde (Fen/Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ankara), lisansüstü eğitimini ise sırasıyla Çukurova Üniversitesi (Sağlık Bilimleri Fakültesi, Adli Tıp Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı, Adana), Ankara Üniversitesinde (Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Yüksek Lisans ve Doktora Programı, Ankara) tamamladı. 2016–2017 döneminde ziyaretçi araştırmacı olarak Teachers College Columbia University'de (New York, Amerika Birleşik Devletleri) Prof. Susan Recchia ile çalışmalar yürüttü. Çukurova ve Ankara Üniversitesinde görev yapan yazar Şubat 2015'ten bu yana Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Akademik ilgi alanları arasında erken çocukluk özel eğitimi gelmekte, bu alan içerisinde ebeveyn–çocuk etkileşimi, görme yetersizlikleri ile personel yetiştirme konularına odaklanmaktadır. Yazar Nisan 2007 doğumlu bir erkek çocuk annesidir.

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ayse.sarica@deu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0003-3626-9469

İçindekiler

Giriş
Erken Çocukluk Özel Eğitimi Politika ve Yasalarına Ülkeler Bazında Bakış
Türkiye
Amerika Birleşik Devletleri
Avrupa Birliği
İngiltere
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitiminin başlı başına bir alan olarak yerini bulması, bu alan içerisinde kabul edilen çocuklar ve ailelerine özgü yasal düzenlemeleri gerektirmiş ve 1970'lerden bu yana dünyanın bazı ülkelerinde önemli çabalar söz konusu olmuştur. Bu bölümde, Türkiye başta olmak üzere erken çocukluk özel eğitimine yönelik belirli noktalara gelmiş olan Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve İngiltere'de bu konuya ilişkin olarak günümüzde yürürlükte olan yasal düzenlemeler incelenmiştir. Bu bağlamda bebekler ve küçük çocukların özel gereksinimli kabul edilmeleri için gerekli ölçütler, eğitsel yerleştirmeler, bireyselleştirilmiş eğitim programları, destek hizmetler, özel gereksinimli çocuklar ile ailelerinin yasal hakları kapsamlı olarak ele alınmıştır. Karşılaştırmalı bir bakış açısıyla oluşturulan içerik, okurun farklı ülkelerin erken çocukluk özel eğitimi yasal düzenlemelerinin güçlü ve zayıf yönlerini daha geniş bir pencereden değerlendirmesine olanak sunmayı hedeflemiştir.

Giriş

Hayatta kalma mücadelesini destekleyici ve pek çok canlıya özgü olan sosyalleşme, canlının kendi çıkarlarını korumaya hizmet etmenin yanında, onun da diğerlerinin çıkarlarını göz etmesi zorunluluğunu doğurmuştur. İnsan özelinde bakıldığında, her bireyin –temel içgüdüleri çerçevesinde– yaşamını sürdürebilmesi, diğerinin de sürdürebilmesine olanak sağlayacak şekilde biçimlenmiştir. Bu biçimlenme nesilden nesle aktarılan bir süreç olmuş (Sarıca, 2021) ve söz konusu normların her birey ya da ortak çıkarları olan gruplar için garanti altına alınması için insanlık tarihinin ilerleyen zamanlarında yazılı hale getirilmiştir. Günümüzde, dünyanın hemen her ülkesinde ilgili yazılı metinler, bir diğer değişle herhangi bir konudaki/alandaki yasal düzenlemeler görülmektedir.

Çeşitli mercilerle oluşturulan, yürürlüğe konan ve denetlenen yasal düzenlemeler, hükümetlerin sorumlu olduğu toplumların genel kültürel yapıları ve tercihlerini yansıtan metinlerdir ve toplumsal dönüşümlerin ortaya çıkışlarıyla paralel olarak yine hükümetler tarafından gözden geçirilerek toplumun işleyişini yeniden düzenlemeyi hedeflerler. Böylelikle toplumun bütünü olduğu kadar her bireyin de bireysel gereksinimleri ve tercihleri doğrultusundaki bir düzen süregider. Bu düzenlemelerin de elbette yargı çerçevesinde yaptırımları yüksektir. Yaptırımın olmadığı durumlarda ise bireysel ve toplumsal refahtan ve bireysel eşitliklerden söz etmek güç olacaktır.

Bir toplumda birbiriyle ortak özellikler/çıkarlar sergileyen bireylerin oluşturduğu pek çok alt grup bulunmaktadır. Bu grupların oluşma gerekçeleri arasında meslekler, sağlık koşulları, ailevi özellikler sıralanabilir. Benzer koşulları sırtlanacak esnafın ortak maddi çıkarlarının gözetilmesi, 65 yaş üstü nüfusun sağlık hizmetlerinden üst düzeyde yararlanabilmesi ya da bebeklik döneminde çocuğu olan çalışan annelerin çalışma saatlerinin düzenlenmesi gibi durumlar bunlara örnek verilebilir. Benzer pek çok gruptan söz etmek mümkündür ve bu toplulukların toplum içeri-

sinde nitelikli var olabilmeleri için de onlara yönelik spesifik yasal yaptırımların çeşitliliği oldukça kritiktir. Bir diğer deyişle, bir toplumda benzer özellikleri/gereksinimleri olan ne kadar çok grup için yasal düzenleme varsa, o toplumda o kadar eşitlik ve yaşam kalitesinden söz edilebilir.

Yaşam kalitesi (life quality), "bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı, yaşadığı çevre, eğitsel deneyimleri ve sosyal yaşamı gibi çeşitli alanlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri ve doyum algısı"nı ifade eden geniş bir kavramdır (Fayers & Machin, 2015). Bu algı önemli ölçüde bireyin sosyal bağlamlardaki deneyimleriyle şekillenmektedir. Dolayısıyla yaşam kalitesi bireysel bir bakış açısı olmakla birlikte, bireyin toplumda ne düzeyde var olabildiğiyle de yakından ilişkilidir. Toplumda var olabilmek ise, bir yenidoğanın gözlerini dünyaya açmasıyla başlayan uzun soluklu bir süreçtir. Bu yolculukta, çocukluk döneminin gelişim ve öğrenmede ne derece kritik yıllar olduğu bilinmektedir (Mitchell & Ziegler, 2007; Vasta vd., 1992). Dolayısıyla bireyin erken yıllardan başlayarak yaşam kalitesini artırmaya yönelik girişimler hem bireysel hem de sosyolojik boyutta kritik bir hal almaktadır. Her küçük çocuğun da, özellikleri ne olursa olsun bu yaklaşımdan yararlanması mantıksal olduğu kadar İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi/Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights) (İnsan Hakları Derneği, 2021) ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (Convention on the Rights of the Child) (UNICEF Türkiye Milli Komitesi, 2017) gibi evrensel kabulü olan metinlerde de vurgulanmıştır.

Bir toplumda yaşayan tüm bireylerin bireysel ve ortak çıkarlarının garanti altına alınması, bu çıkarlara dayalı hakların yazıya dökülmesini gerektirmiş ve her ülke/toplumda yasal düzenlemeler ortaya çıkmıştır. Bu düzenlemeler, yargı boyutunda güçlü yaptırımlara sahip olup, toplumun genel işleyişini düzenlemede yol gösterici dir. Bir toplumda pek çok alt grubun olduğu düşünüldüğünde, her birinin yasal haklarına ilişkin ne kadar yasal düzenleme varsa, toplumda eşitliğin o derece etkili sağlanacağı düşünülebilir.

Yaşam kalitesi, "bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı, yaşadığı çevre, eğitsel deneyimleri ve sosyal yaşamı gibi çeşitli alanlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri ve doyum algısı"nı ifade eden geniş bir kavram olarak tanımlanabilmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde kritik olan Madde 26'ya göre: *"1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır. 2. Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir. 3. Ana-babalar, çocuklarına verilecek*

eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir." (İnsan Hakları Derneği, 2021). Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede ise, ayrımcılığı her koşulda önleme, çocuğun üstün yararını gözetme, çocuğun varlığının ve gelişiminin sürdürülmesine hizmet etme ve kendiyle ilgili her türlü karara katılma hakkı tanıma ilkeleri yer almaktadır (UNICEF Türkiye Milli Komitesi, 2017). Bir arada düşünüldüğünde, 0-18 yaş aralığındaki her bireyin/çocuğun büyüme, gelişme, yaşamdan keyif alma ve kendi tercihleri doğrultusunda topluma katılım gösterme hakları temel insani haklardır ve bu hakların sağlanmasıyla ortaya çıkacak etkili deneyimler, çocukluk döneminde olduğu kadar yetişkinlik döneminde de meyve verecektir.

Bir çocuğun yaşamında erken yılların önemini tartışmanın çok ötesine geçildiği bir döneme gelinmiştir. Bu kabul, özellikle erken ve orta çocukluk döneminde çocukların sağlık ve eğitim başta olmak üzere yaşamın her alanında haklarının gözetilmesini, bir diğer deyişle *"çocuğun üstün yararı"*nı öngörmektedir (Azzopardi vd., 2018). Antropolojik bir bağlamda, farklı olanın dışlanmasının söz konusu olduğu insan topluluklarında (Sarıca, 2021), bu dışlanmaya maruz kalabilecek çocukların başında özel gereksinimleri olanlar gelmektedir. Doğuştan ya da erken yıllarda edinilmiş gelişimsel tanıları olan ve/veya geniş bir yelpazedeki sosyal ve çevresel faktörlere bağlı gelişimsel risk taşıyan çocuklar bu topluluğa dâhil edilmektedir (Tanrıverdi & Sarıca, 2021). Dolayısıyla bu çocukların yaşamsal haklarının çeşitli toplumlarda nasıl ele alındığını incelemek uygun görünmektedir.

Haklarının, yaşam kalitesini artırmak adına gözetilmesi gereken gruplardan birini, özel gereksinimleri olan bebekler ve küçük çocuklar oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu grubun gereksinimlerine yönelik oluşturulan yasal düzenlemeleri kapsamlı incelemek gerekmektedir.

Elinizdeki kitabın kapsamı bağlamında değerlendirilecek olunursa, bu bölümün genel amacını, özel gereksinimleri olan bebekler ve küçük çocukların yaşam kalitelerini garanti altına almayı hedefleyen yasal düzenlemeleri gözden geçirmek oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye'deki durumun değerlendirilmesi amaçlanmakla birlikte, bu değerlendirmeyi daha geniş bir bakış açısıyla yapabilmek adına, erken çocukluk özel eğitimi ile ilgili politikalar ve yasaların Türkiye'den daha erken dönemlerde gündeme geldiği Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği bünyesindeki politikalar ve yasalar ile 29 Mart 2019'da Avrupa Birliği'nden ayrılan İngiltere'nin erken çocukluk özel eğitimine ilişkin politikaları ve yasaları da ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Özel Eğitimi Politika ve Yasalarına Ülkeler Bazında Bakış

Türkiye

Türkiye'de erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin tarihi 1980'lere dayanmaktadır. 1987 yılında çıkarılan Özel Gereksinimleri Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimleri ile İlgili Genelgeyle Türkiye'de ilk kez okul öncesi yetersizlikleri olan çocukların eğitim hakları gündeme gelmiştir (Köşlüoğlu, 2019). Bununla birlikte, 0–3 yaşı da kapsayacak şekilde özel gereksinimleri olan bebekler ve çocukların daha kapsamlı ele alınışı 21. yüzyıla denk gelmektedir. Dolayısıyla EÇÖzE'ye ilişkin yasal düzenlemelerin gelişmiş ülkelere kıyasla belirli ölçüde geciktiği söylenebilir.

1987 yılında çıkarılan Özel Gereksinimleri Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimleri ile İlgili Genelgeyle Türkiye'de ilk kez okul öncesi yetersizlikleri olan çocukların eğitim hakları gündeme gelmiştir.

EÇÖzE yasal düzenlemelerini etkili şekilde kavramsallaştırabilmek için ilk aşamada bu hizmetleri kimin alabileceğinin incelenmesi gerekmektedir. Güncel yönetmelik olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY), hizmetlerden yararlanabilecek bireyler özel eğitim ihtiyacı olan birey ifadesiyle yer almakta ve *"bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey"* şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Dikkat edilecek olunursa, tanımda gelişim dönemlerine özgü bir ayrıştırmaya gidilmemiştir. Gelişimsel dönemlere göre ayrım, ÖEHY'nin 11. maddesinde 0–36 ve 36. ayını doldurmuş çocuklara yönelik iki ayrı bent şeklinde geçmektedir. 0–36 ay çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetlerinin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla yapılacağı belirtilirken, bir diğer bentte 36 aydan büyük okul öncesi çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu görülmektedir. Bunların yanında dünya genelinde EÇÖzE kapsamındaki 0–8/9 yaş ölçütü dikkate alınmamakta ve ilkokul öğrencileri, ilkokul çağındaki çocuklar olarak ifade edilmektedir. Bir diğer deyişle 6–8/9 yaş için herhangi bir tanım ya da ilerleyen satırlarda da görülebileceği gibi, herhangi özel bir madde yer almamaktadır.

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey (MEB, 2020).

Peki, bir çocuğun/bireyin özel eğitime uygunluğuna ve uygun ise çocuğun hangi kurumda hangi destek hizmetler çerçevesinde desteklenmesine kimler, hangi ölçütlere göre karar vermektedir? Söz konusu işlemler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) kurulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tara-

fından yürütülmektedir (ÖEHY, Madde 44). Çocuğun bu işlemlerden geçebilmesi için başvuru yapabilecek kişi ya da merciler çocuğun velisi/vasisi, 18 yaşını doldurmuş ve zihinsel yetersizliği olmayan bir birey ya da çocuk okul öncesi kuruma veya ilkokula devam ediyorsa okul yönetimidir. Başvuru sonrasında ÖEHK eğitsel değerlendirmeyi ve tanılamayı gerçekleştirerek, özel eğitime uygunluğun bulunması halinde eğitsel yerleştirmeye yönelik il ya da ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde kurulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurullarına (ÖEHK) öneri sunar. Son karar da ÖEHK tarafından onaylanarak uygulama gerçekleştirilir. Yönetmeliğe göre eğitsel değerlendirme ve tanılama birey için uygun ortamlarda ve onun özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla gerçekleştirilir. Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılamaları ise, bireylerin bulunduğu ortamlarda (hastane, ev gibi) yapılır (MEB, 2020).

Uygun eğitim ortamı kavramı, ÖEHY (MEB, 2020) bünyesinde kademeye göre değişmektedir. Öncelikle şu belirtilmelidir ki, yönetmelik 36 aydan itibaren tüm öğrencilerin gerekli tedbirler alınarak olabildiğince akranlarıyla bir arada eğitim almalarını öngörmektedir (ÖEHY, Madde 5, 22). Bununla birlikte 11. maddenin c bendinde *"Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir."* ibaresi yer almaktadır. Çocukların resmi tedbirle yerleştirildikleri kurum ne olursa olsun, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi zorunlu olup, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimden yararlanmaları durumunda yerleştirildikleri okulda BEP geliştirme birimi kurulması zorunludur (ÖEHY, Madde 22).

ÖEHY'ne göre özel gereksinimleri olan çocukların resmi tedbirle yerleştirildikleri kurum ne olursa olsun, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi zorunlu olup, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimden yararlanmaları durumunda yerleştirildikleri okulda BEP geliştirme birimi kurulması zorunludur.

Sıfır–36 ay bebekler ve küçük çocuklar için eğitim ortamları il ya da ilçe ÖEHK kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ya da çocuk ve çocuğun ailesinin ihtiyaçları doğrultusunda ev ortamlarında yürütülür (ÖEHY, Madde 12). Aynı madde içerisinde erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin yürütülmesi, velinin yazılı talebi üzerine ÖEDK Raporu doğrultusunda il veya ilçe ÖEHK tarafından planlanır. Bu programın hazırlanmasında MEB tarafından hazırlanan eğitim programı esas alınır ve çocuk için geliştirilecek BEP doğrultusunda aile eğitimi yoluyla gerekli hizmetler sağlanır. Maddenin bir diğer bendinde, bu hizmetlerin, ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayacakları şekilde kurumda veya evde yürütülebileceği vurgulanmıştır. Hizmetlerden sorumlu meslek elemanları ise özel eğitim öğretmenleri, okul

öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri olarak ifade edilmiştir (MEB, 2020).

36 aydan büyük ve 66 ayını doldurmamış okul öncesi çocuklar için yerleştirme seçenekleri arasında normal okul öncesi sınıf, özel eğitim anaokulu, ilkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulu, bağımsız anaokulu ve diğer ilkokullar bünyesinde özel eğitim anasınıfı bulunmaktadır. ÖEHY Madde 30'a göre özel eğitim sınıflarında sınıf mevcutları en fazla beş öğrenciden oluşabilmekte, bu sınıflarda yetersizliği olmayan çocuklar da öğrenim görebilmektedir. Bu tür sınıflarda beşi özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere sınıf mevcudu en fazla 14 olarak belirlenmiştir. Sınıflar öncelikle aynı tür yetersizliği olan çocukları bir araya getirecek şekilde oluşturulurken, zorunlu hâllerde farklı tür yetersizliği olan çocuklar da aynı sınıfa yerleştirilebilmektedir. MEB tarafından hazırlanan eğitim programının uygulandığı bu sınıflarda etkinliklerin okul öncesi öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmesi koşulu bulunmaktadır. Bunlara ek olarak velisinin yazılı talebiyle; Eylül ayı sonu itibarıyla 68 ayını tamamlamış, 79 aydan gün almamış olan ve ilkokula başlamaya hazır olmadıkları Durum Bildirir Tek Hekim Sağlık Raporu ile belgelenen öğrencilerin ÖEDK Raporu doğrultusunda okul öncesi eğitime bir yıl daha devamları sağlanır (MEB, 2020).

İlkokul/ilköğretim kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için olası yerleştirme seçenekleri yarı ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ve ayrı özel eğitim okuludur. ÖEHY Madde 31'e göre, ayrı özel eğitim okulunda dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından okutulurken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yürütülmesinden alan öğretmeni sorumludur. Bununla birlikte, bu dersin işlenişi sırasında özel eğitim öğretmeninin de işlenişine destek vermek amacıyla derste bulunması gerekmektedir (MEB, 2017; 2020).

İlkokulda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin ÖEHY'nin 24. maddesinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kayıtlı olunan okulda uygulanan mevzuatın yanında, başarının BEP'e göre değerlendirilmesi ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin yetersizlik türü, gelişimsel özellikleri ve eğitsel performansı doğrultusunda süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemeler yapılarak gerekli tedbirlerin alınması ibareleri yer almaktadır. Ayrıca velinin yazılı talebi ve BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda ilkokulda bir defaya mahsus olmak üzere öğrenciye sınıf tekrarı yaptırılabilmektedir (MEB, 2017; 2020).

Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim seçenekleri destek eğitim odası ve normal okul içerisinde özel eğitim sınıfıdır. ÖEHY'nin 25. maddesine göre destek eğitim odaları okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren

öğrenciler için il ya da ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince açılır. Bu eğitim modelinde öğrencilerin eğitsel gereksinimleri takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak il ya da ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirilebilecek özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve/veya diğer alan öğretmenleri tarafından karşılanır. Bir öğrencinin destek eğitim odasında geçireceği süre haftalık ders saatinin %40'ını geçmeyecek şekilde planlanır. İlköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıfları ise, normal okul içerisinde görme ya da işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılmaktadır ve ilkokulu tamamlayan bu öğrencilerin ortaokula geçişlerinin olabildiğince tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapan kurumlar olması sağlanmalıdır (MEB, 2017; 2020). ÖEHY'den farklı olarak 2017'de yürürlüğe giren Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinde (MEB, 2017), çeşitli yetersizlik gruplarına özgü eğitim/öğretim ve değerlendirme süreçlerinde yararlanılabilecek teknik ve materyaller de yer almakta, böylelikle uygulamacılara pratik önerilerin sunulması sağlanmaktadır.

Sıfır–8/9 yaş çocuklar hangi yerleştirme seçeneğine tabi tutulurlarsa tutulsunlar, yasal düzenlemeler tüm eğitim ortamlarında takip edilen eğitim programı temel alınarak BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme şartını koşmaktadır (MEB, 2017; 2020). BEP'in içeriğinde olması gereken bölümler, yıllık (uzun) ve kısa dönemli amaçlar, destek hizmetlerin türü, süresi, kimler tarafından ne şekilde sağlanacağı, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler, olası davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler, olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler ile öğrencinin kişisel bilgileridir (MEB, 2020). Önceki paragraflarda da belirtildiği gibi, ilkokullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılan çocuklar için okul bünyesinde BEP geliştirme birimi kurulması zorunluluğu bulunmaktadır. BEP birimi okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında toplanarak öğrencinin eğitsel performansı doğrultusunda en az bir okul yılını kapsayacak şekilde eğitim planı hazırlar, uygular, izler ve yılsonunda değerlendirerek bir sonraki okul yılı için gerekli kararları alır. Birimde görev alacak diğerleri ise okul rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni, öğrencinin velisi (en az bir veli), öğrenci (gelişimsel uygunlukta ise) ve birim gerekli gördüğü takdirde ÖEDK'ndan bir üyedir (MEB, 2020). Sürecin ne şekilde yürütüleceğine dair yasal düzenleme içinde ekibe kılavuzluk edebilecek ibarelerin olmadığını da burada not düşelim.

Sıfır–8/9 yaş çocuklar hangi yerleştirme seçeneğine tabi tutulurlarsa tutulsunlar, yasal düzenlemeler tüm eğitim ortamlarında takip edilen eğitim programı temel alınarak BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme şartını koşmaktadır.

BEP belgesinde yer alan ve alması da gereken destek hizmetlerin neler oldukları ve kimler tarafından yürütülebileceğine dair herhangi bir bilginin olmaması da dikkat çekmektedir. Nitekim ÖEHY'nde destek hizmetlerden yalnızca biri olan (Tanrıverdi & Sarıca, 2021) destek eğitim hizmetine (support training services) şu şekilde değinilmiştir: *"özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri"*dir (ÖEHY, 2020). Uzman personelin kim olabileceği ve gerekli mesleki yeterlikleriyle ilgili bilgiye ulaşılamamaktadır. Bunun yanında destek eğitimin yalnızca danışmanlık hizmeti olarak tanımlanması düşündürücü bir diğer noktadır. Yasal düzenleme ve uygulama bu noktada bütünleştirilecek olunursa, yetersizlikleri olan bebekler ve çocuklara yönelik MEB'e bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile okul öncesi ve ilkokul çağı özel yetenekli çocuklara sunulan bilim ve sanat merkezleri dışında merkezi ya da yerel yönetimlerin sağladığı destek hizmetlerin olmadığı görülebilir.

Türkiye'de yetersizlikleri olan bebekler ve çocuklara yönelik MEB'e bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile okul öncesi ve ilkokul çağı özel yetenekli çocuklara sunulan bilim ve sanat merkezleri dışında merkezi ya da yerel yönetimlerin sağladığı destek hizmetlerin olmadığı görülmektedir.

Okul kademeleri arası geçişlerle ilgili düzenlemeler ise ÖEHY'nin 9. maddesinde yer almaktadır. Maddeye göre eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yeniden yapılması ve bu doğrultuda il veya ilçe ÖEHK tarafından yerleştirme kararı alınan öğrencilerin devam edecekleri okullarda RAM'ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğrencinin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli tedbirler alınarak uygulamaların izlenmesi söz konusudur. Geçiş sürecinde ayrıca RAM'ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmak durumundadır. İzleme ile ilgili 10. maddeye göre de, erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin ilgili okul ve kurumlarca takip edilerek kayıt altına alınması esastır (MEB, 2020).

Okul kademeleri arasındaki geçişlerde, RAM'ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmak durumundadır. Ayrıca erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin ilgili okul ve kurumlarca takip edilerek kayıt altına alınması esastır.

Sıfır–8/9 yaşı (ve ötesini) kapsayan tüm yasal düzenlemeler çerçevesinde en önemli noktalardan birinin, özel gereksinimleri olan çocuk ailelerinin sürece katılımları ile ilgili olanlar olduğunu söylemek uygun olacaktır. Dünya geneliyle paralel

olarak, aile katılımı ÖEHY'nin 5. maddesinde yer alan *"ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması"* ifadesiyle yasal boyutta garanti altına alınmıştır (MEB, 2020). Aynı yönetmeliğin 18. maddesinde aile eğitimi *"her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetleri"* şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca bu hizmetlerin Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülmesi esas alınmıştır (MEB, 2020).

Türkiye'de de dünya genelinde olduğu gibi erken çocukluk özel eğitimi uygulamaları sürecinde aile katılımı yasalarca vurgulanmaktadır.

ÖEHY'nin 44. maddesi aile desteği ve eğitimine ilişkin ÖEDK'nın görev ve yetkilerini de tanımlamıştır. Buna göre, kurul ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlama, ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde aile eğitim programları düzenleme ve diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirme sorumluluklarını yüklenmektedir (MEB, 2020).

Türkiye'de yürürlükte olan yasal düzenlemeler, özel gereksinimli bebekler ve küçük çocukların pek çok alanda gereksinimlerine değinen düzenlemeleri içermektedir. Gerçekten de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) benimsenen Yetersizlikleri Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) prensiplerini içermekte ve aile, personel, BEP, geçiş gibi temel konuları içermektedir. Ne var ki, bunlara ilişkin maddelerde işevuruk tanımların nadiren yer aldığı, süreçlerin adım adım açıklanmadığı gözlenmektedir. Bu da çocukların eğitim haklarının sağlanmasında keyfi uygulamalara gidilebileceği tehdidini akla getirmektedir. Ayrıca izleyen bölümlerde de söz edileceği gibi, yasal düzenlemelerde kaynaştırmadan ziyade bütünleştirme terimi ve uygulamalarının yerleştiği farklı ülke yasaları düşünüldüğünde, Türkiye'nin halen iki terimi eşanlamlı kullanmayı sürdürmesi ciddi bir eleştiri konusudur. Özellikle kaynaştırmanın kendi anlayışı içerisinde özel gereksinimleri olan çocukları vurguluyor olması, bunun yanında eğitimde bütünleştirme anlayışının tüm çocukları kapsayıcı olması, iki felsefenin biribiriyle eş olarak görülmesi bakımından ciddi bir sorun gibi görünmektedir. Ayrıca okul öncesi de dâhil olmak üzere genel eğitim okulları bünyesinde ayrı sınıflar ve destek eğitim odalarının açılabiliyor olması, bütünleştirmeden uzak uygulamalara kapı açmaktadır.

Türkiye yasalarına göre kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları eş anlamlı terimler olarak kullanılmaktadır. Kaynaştırmanın kendi anlayışı içerisinde özel gereksinimleri olan çocukları vurguluyor olması, bunun yanında eğitimde bütünleştirme anlayışının tüm çocukları kapsayıcı olması, iki felsefenin biribiriyle eş olarak görülmesi bakımından ciddi bir sorun gibi görünmektedir. Ayrıca okul öncesi de dâhil olmak üzere genel eğitim okulları bünyesinde ayrı sınıflar ve destek eğitim odalarının açılabiliyor olması, bütünleştirmeden uzak uygulamalara kapı açmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri

Türkiye'deki erken çocukluk özel eğitimine ilişkin yasal düzenlemelerin ardından, Türkiye'nin yasal düzenlemelerini oluşturmada temel aldığı ABD'nin yasa ve politikalarını gözden geçirmek uygun gibi görünmektedir. ABD'de gelişen bu süreç, geniş kapsamlı bilimsel bir alanyazın, özel gereksinimleri olan çocuk ailelerinin yasal girişimleri ve toplumsal politikalar gibi belli başlı itici güçler sonucunda şekillenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de söz konusu girişimlerin sınırlılığı dikkat çekmekte, ABD yasalarının bir anlamda, zaman içerisinde gözden geçirilen az sayıdaki düzenleme dışında, sorgusuz bir biçimde Türk yasa ve yönetmeliklerine dâhil edildiği görülmektedir.

Bilindiği gibi, ABD federal bir siyasi yapıya sahiptir ve ana hükümet mertebesinde benimsenen yasal düzenlemeler, tüm eylaletler için zorunlu tutulmadığı sürece, her eyaletin kendi felsefesi ve koşullarına göre farklı şekilde uygulanabilmektedir. ABD, özel gereksinimleri olan bireylere yönelik yasal düzenlemelerini IDEA tarafından geliştirilen politikaları temel alarak oluşturmuştur. ABD Eğitim Departmanı Toplumsal Haklar Ofisi (U.S. Department of Education's Office for Civil Rights) eyaletler için IDEA'yı zorunlu tutmamakla birlikte, 1973 Rehabilitasyon Girişimi (Rehabilitation Act of 1973, Bölüm 504) ile 1990'da çıkarılan 101-336 sayılı yasanın ikinci bölümünü Yetersizliği Olan Amerikalılar Yasası (Americans with Disabilities Act) bağlayıcı kabul etmektedir. Ağustos 2016'daki revizyonlarla birlikte oluşturulan metinde toplumsal yaşam, iş yaşamı ve genel engelli haklarıyla ilgili kapsamlı ve bağlayıcı ifadeler yer almaktadır (The Americans with Disabilities Act, 2016).

Federal bir siyasi yapıya sahip ABD'de, ana hükümet mertebesinde benimsenen yasal düzenlemeler, tüm eylaletler için zorunlu tutulmadığı sürece, her eyaletin kendi felsefesi ve koşullarına göre farklı şekilde uygulanabilmektedir.

Türkiye'de olduğu gibi, ABD yasalarında da 0–3 ile 3–21 yaş grupları ayrıştırılmaktadır. Bu ayrıştırma, hizmetlere uygunluk ölçütleri, geçiş hizmetleri ve belki de en önemli nokta olan BEP yerine özel gereksimleri olan çocuk ailelerinin merkeze alındığı Bireyselleştirilmiş Aile Hizmetleri Planı (BAHP) geliştirilmesi hususlarına dayanmaktadır. Önemli bir diğer nokta, ABD'de Kongrenin 0–3 yaş çocuklar için atılması gereken adımların gerekçelerini politikalar çerçevesinde kapsamlı olarak ortaya koymuş olmasıdır. IDEA Bölüm 3'te yer alan bu gerekçelerde, 0–3 yaş grubunda gelişimsel riski ya da edinilmiş yetersizliği olanların gelişimsel güçlüklerinin minimize edilerek gelecekte bağımsız yaşama katılmaları, ülke ekonomisini zorlayacak harcamaların azaltılması ve ailelerin özel gereksinimleri olan çocuklarını destekleyebilecekleri bir ortamın yaratılması için acil müdahalelere gereksinim olduğu

belirtilmiştir. Bu doğrultuda da ABD'nin hizmet koordinasyonu çerçevesinde etkili erken müdahale sistemleri geliştirmelerine yönelik eyaletlerin gerekli ekonomik desteği sunmaları öngörülmüştür. Ayrıca özel gereksinimleri olan 0–3 yaş çocuklar arasında fiziksel ve sosyal dezavantajlı grupların da eklendiği görülmektedir (IDEA, 2019a).

Türkiye'de olduğu gibi, ABD yasalarında da 0–3 ile 3–21 yaş grupları ayrıştırılmaktadır. Bu ayrıştırma, hizmetlere uygunluk ölçütleri, geçiş hizmetleri ve belki de en önemli nokta olan BEP yerine özel gereksimleri olan çocuk ailelerinin merkeze alındığı Bireyselleştirilmiş Aile Hizmetleri Planı (BAHP) geliştirilmesi hususlarına dayanmaktadır.

Erken müdahale hizmetlerinin, Türkiye'dekinin aksine kapsamlı tanımlanması da dikkat çeken bir diğer noktadır. Metinde, hizmetlerin çocuğa ve aileye ücretsiz sağlanması, çocukların desteklenmesi gereken bilişsel, dil ve fiziksel gibi çeşitli gelişim alanlarında desteklenmesi, ailelere eğitim, danışmanlık ve ev ziyaretleri gibi hizmetlerin sunulması ve destek hizmet personelinin kimler olması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır (IDEA, 2019a). Türk yasalarına kıyasla hizmet personeli listesinin kabarık olması ve eğitim personeliyle birlikte diyetisyen ve pediatrist gibi tıbbi hizmet sağlayıcıların olması da not edilmelidir.

IDEA Bölüm 3'te, 0–3 yaş arasında hizmetlere uygun çocukların tanımı da yer almaktadır. Buna göre erken müdahaleden yararlanabilecek çocuklar *"çeşitli ölçme teknik ve araçlarıyla belirlenmiş, gelişimi risk altında olan, gelişimsel tanısı olan ve/veya özel hizmet almış olup okul öncesi kuruma gidebilecek çocuklar"* şeklinde tanımlanmıştır (IDEA, 2019a). Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye'deki düzenlemeden farklı olarak gelişimi risk altında olan çocukların da hizmete uygunluklarının belirlenmiş olması dikkate değerdir. Nitekim dünya genelinde herhangi bir gelişimsel tanısı olmayıp, yoksulluk, erken/prematüre doğum, düşük doğum ağırlığı, kültürel farklılıklar gibi pek çok biyolojik ve çevresel risklerle karşılaşan ve bu nedenle gelişimsel sorunlar sergileyebilen çok sayıda çocuk olduğu ortadadır.

Bu bakış açısına paralel olarak, ABD yasalarında her eyaletin gelişimsel tanı ya da risk durumları nedeniyle gelişimsel sorunlar sergileyebilecek çocukların erken dönemde belirlenmesi için Çocuk Bulma (child find) Sistemi kurması gerekmektedir (IDEA, 2019a; 2019b) ve bu sistem IDEA Bölüm 2'de 3–21 yaş grubu için de ifade edilmiştir (IDEA, 2019c). Türkiye'de ise, küçük çocukların fark edilmesi ve hizmetlere başvurması genel olarak ailelere ya da çocuğun yakın çevresinde bulunan diğerlerine bırakılmakta, resmi kurum ve kuruluşlar ancak ailenin girişimleri sonrasında sürece dâhil olmaktadır. Bundan da anlaşılabileceği gibi, büyük olasılıkla pek çok çocuk (ve aileleri) erken dönemde almaları gereken desteklerden mahrum kalmaktadır.

ABD yasalarında her eyaletin gelişimsel tanı ya da risk durumları nedeniyle gelişimsel sorunlar sergileyebilecek çocukların erken dönemde belirlenmesi için Çocuk Bulma (Child Find) Sistemi kurması gerekmektedir.

ABD yasalarında değerlendirme, tanılama ve yerleştirmeye ilişkin düzenlemeler oldukça kapsamlı olup, süreçte ailenin yasal haklarına da ayrıntılı olarak yer verilmektedir. 0–21 yaş arası tüm çocuklar ve gençler için değerlendirme talebi aileden, eyalet eğitim acentalarından, yerel eğitim acentalarından ya da eyalet içindeki herhangi bir acentadan gelebilmektedir (eyalet eğitim acentası ile yerel eğitim acentası sırasıyla il milli eğitim müdürlüğü ve RAM olarak, diğer acentalar ise eyalet bazında hizmetlerden sorumlu özel kurumlar olarak düşünülebilir). Değerlendirme ve hizmet sağlama aşamalarının her birinde aileden onay alınması zorunludur. Değerlendirmeyi yapan kurum, değerlendirmeyi çeşitli teknik ve araçlar eşliğinde yapmak zorunda olup, tek bir değerlendirme aracından elde edilen bulgulara bağlı olarak çocuğun tanısına ya da alacağı hizmetlere karar veremez (IDEA, 2019c). Değerlendirme ayrıca tarafsız, kültüre ve dile uyarlanmış, evrensel tasarım ilkelerine uygun olmalı, araçları uzman kişiler uygulamalı, geleneksel değerlendirmeye tabi tutulamayanlar için ise ürün dosyası gibi alternatif değerlendirme uygulanmalıdır (IDEA, 2019a; 2019c). Tüm değerlendirme sonuçlarının yazılı bir kopyasının da aileye iletilmesi esastır (IDEA, 2019c). Türk yasalarında, değerlendirmelerde bu noktalara değinildiği görülmekle birlikte, alternatif değerlendirme ve değerlendirici yeterliklerine ilişkin yaptırımların olmadığı da gözlenmektedir (MEB, 2020).

ABD yasalarında değerlendirme, tanılama ve yerleştirmeye ilişkin düzenlemeler oldukça kapsamlı olup, süreçte ailenin yasal haklarına da ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Özellikle 0–3 yaş çocukların değerlendirilmesinde vurgulanan bir nokta, aile gereksinimlerinin belirlenmesine de ağırlık verilmesi gereğidir ve ilgili madde buna gerekçe olarak, ailenin süreçte çocuklarını etkili şekilde destekleyebilmesini göstermiştir. Çocuğun hizmetlere uygunluğunun belirlenmesiyle birlikte, yaşa göre BAHP ya da BEP geliştirme aşamasına gelinir. 0–3 yaş çocuklar için geliştirilen BAHP, çocukla birlikte aile gereksinimlerinin kapsamlıca yer aldığı ve her gereksinime uygun hizmetlerin tanımlandığı bir belgedir. Üç–5 yaş arası çocuklar her ne kadar BEP aşamasına gelmiş olsalar da, ailenin de dâhil olduğu BAHP ekibi tarafından alınacak kararla anasınıfı dönemine kadar BAHP yoluyla eğitimlerini sürdürebilirler. Bu aşamada olan çocuklar için BAHP'a okula hazırlık (ör. okuma yazmaya hazırlık, dil ve matematik vb.) becerileri de dâhil edilir (IDEA, 2019a).

0–3 yaş çocuklar için geliştirilen BAHP, çocukla birlikte aile gereksinimlerinin kapsamlıca yer aldığı ve her gereksinime uygun hizmetlerin tanımlandığı bir belgedir. Üç–5 yaş arası çocuklar her ne kadar BEP aşamasına gelmiş olsalar da, ailenin de dâhil olduğu BAHP ekibi tarafından alınacak kararla anasınıfı dönemine kadar BAHP yoluyla eğitimlerini sürdürebilirler.

Değerlendirmenin tamamlanmasıyla birlikte yerleştirme gündeme gelmektedir. Türkiye yasalarında da olduğu gibi, ABD yasaları her yaştaki özel gereksinimli çocuğun/gencin olabildiğince ev, mahalle okulu gibi doğal ortamlarında desteklenmelerini öngörmektedir. Sıfır–3 yaş için doğal ortam terimi kullanılırken, 3 yaş sonrası en az kısıtlayıcı ortam (least restrictive environment) (EAKO) ifadesi tercih edilmiştir (IDEA, 2019a; 2019c). EAKO, bütünleştirilmiş ortamlar olarak kabul edilmektedir ancak bazı özel durumlarda bazı çocuklar için farklı ortamlar da EAKO olarak geçebilmektedir:

- Sıfır–3 yaş için, BAHP ekibi ve ailenin görüş birliğine dayalı olarak çocuğun doğal ortamda etkili desteklenemeyeceği kararı alınabilir (ör. süreğen hastalık durumunda hastane yatışı gerektiren bir çocuk) (IDEA, 2019a),
- Üç–5 yaşa ücretsiz eğitim zorunlu olmakla birlikte, eyalet yasalarına aykırı olan durumlarda ya da diğer çocukların eğitim haklarını ihlal ettiğine dair bir mahkeme kararı olması gibi koşullarda 3–5 yaşa ücretsiz-örgün ve uygun eğitsel hizmet zorunluluğu yoktur (ör. yıkıcı davranışları yoğun olan bir çocuk) (IDEA, 2019b).

Hizmetlere uygunluk kararı çıkan her çocuk için, yaşa göre BAHP ya da BEP ekibinin kurulması zorunludur. BAHP, çoklu disipliner bir yaklaşımla gerçekleştirilen ve çocuğun tüm gelişim alanlarındaki performansı ile ailenin endişeleri, gereksinimleri ve var olan kaynaklarını ortaya koyan bir değerlendirme süreci sonrasında geliştirilir. Bu bulgulara dayalı olarak da gerekli olan destek hizmetler BAHP'ta yer alır. Plan bu doğrultuda ailenin de üyesi olduğu çoklu disipliner bir anlayışla işleyen bir ekip tarafından BAHP'a işlenir ve planda çocuğun okul öncesi programlara geçişi ile ilgili tedbirler de mutlaka eklenir. Nitekim eyaletler okul yılı içerisinde üç yaşını dolduracak çocuklar için de okul öncesi eğitim kararı alabilmektedir ve bu da çocuk ve ailesi için önemli bir geçiş dönemidir. BAHP her yıl en az bir kez gözden geçirilmeli ve altı aylık zaman dilimlerinde gelişmeler aileye bildirilmelidir. Hizmetler, değerlendirmeden sonraki en uygun zamanda başlamalı, ailenin izni olduğunda ise değerlendirme bitmeden de başlatılabilmektedir. Plan mutlaka el yazısıyla yazılır (IDEA, 2019a).

Üç–8/9 yaş çocuklar için oluşturulan BEP ekibinde aileden en az bir üye, bir sınıf öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni ve bir yerel eğitim acenta temsilcisi yer almalıdır. Ekip bir yıl içinde bir kezden az olmamak kaydıyla BEP'i gözden geçirmek

üzere toplanır ve gerekli görünen her zaman da toplanma hakkına sahiptir. Ekip BEP geliştirme sürecinde çocuğun güçlü yönlerine, anne babanın çocuklarının eğitimini desteklemeye ilişkin endişelerine, değerlendirme sonuçlarına ve çocuğun akademik ve gelişimsel gereksinimlerine odaklanma koşuluyla bir plan geliştirmelidir. Yasada, çocuğun sınıf öğretmeninin BEP geliştirme ve izleme çalışmalarına mutlaka katılması gerektiğine dair özel bir maddenin de yer aldığını söylemek gerekir (IDEA, 2019c). ABD'de hazırlanan BEPlerin, aile görüşlerini yazılı olarak içermesi bakımından Türkiye'deki BEP geliştirme yasal düzenlemesinden farklılık gösterdiği görülmektedir.

ABD'de hazırlanan BEPlerin, aile görüşlerini yazılı olarak içermesi bakımından Türkiye'deki BEP geliştirme yasal düzenlemesinden farklılık gösterdiği görülmektedir.

Yasalarda BAHP ve BEP'e ilişkin dikkat çeken önemli bir nokta, okul öncesi eğitime geçiş aşamasının oldukça kapsamlı ele alınıyor olmasıdır. Öncelikle geçiş hizmetlerini sağlayacak personelin eğitimine önem verildiği görülmektedir. Uzmanların geçiş hizmetlerini koordine edebilecek donanıma sahip olabilmeleri için eyalet yeterlik standartları doğrultusunda uygun eğitim almış olmalarına vurgu yapılmaktadır (IDEA, 2019a). Yasada IDEA Bölüm 3'ten (0–3 yaş) Bölüm 2'ye (3–21 yaş) geçiş yapıp okul öncesi kuruma devam edecek çocukların herhangi bir uyum sorunu yaşamadan okul öncesi eğitime geçmeleri şart koşulmakta, bu doğrultuda üç yaşını tamamladığı günden itibaren çocuğa BEP (ya da uygunsa yeni bir BAHP) hazırlanması ve uygulanması zorunlu tutulmaktadır (IDEA, 2019a; 2019c). Bu toplantılarda çocuğun BAHP'ının yürütülmesinden sorumlu olan hizmet koordinatörü ve geçiş yapılacak eğitim ortamındaki eğitimcilerin bir araya gelerek süreci yürütmeleri esastır. Bir diğer deyişle, gönderen ve alan kurum iş birliğine dayalı çalışmak zorundadır. Sistemin daha da akıcı ve etkili işleyebilmesi için yasal düzenlemeye, önceki uygulamaların kaydedilmesine yönelik bir sistem geliştirilmesi zorunluluğu da eklenmiştir (IDEA, 2019a). Türkiye'de ise benzer şekilde sistematik dosyalamalar il ya da ilçe müdürlükleri ile RAM'ların gerekli bilgileri e-Okul sistemine işlemeleri şeklinde merkezi olarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2020).

ABD yasalarında okul öncesi eğitime geçiş oldukça kapsamlı ele alınmaktadır. Geçiş hizmetlerini sağlayacak personelin eğitimine önem verilmekte, uzmanların geçiş hizmetlerini koordine edebilecek donanıma sahip olabilmeleri için eyalet yeterlik standartları doğrultusunda uygun eğitim almış olmalarına vurgu yapılmaktadır.

ABD'deki erken çocukluk özel eğitimi yasalarının Türkiye yasalarına kıyasla belki de en önemli farklılığı, yukarıda anılan tüm erken müdahale hizmetlerinin koordine edilmesine hizmet edecek bir hizmet koordinatörü sisteminin olmasıdır

(IDEA, 2019a). Eyalet genelinde yürütücü olan kişi, erken müdahale hizmetlerinin koordine edilmesi, ilgili kurum ve kuruluşların sürece dâhil edilmesi, kaynak aktarımı, hizmetlerin zamanlanması ve taraflar arasında olası görüş ayrılıklarına çözümler üretmesi konusunda lider bir kurumu görevlendirir. Bu kurum, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanında hizmet veren kurumlar arasından olabilmektedir (Vail vd., 2018). Bu sayede özel gereksinimleri olan çocuk ailelerinin yoğun zaman ve enerji harcamalarının önüne geçmek ve hizmetlerin tekrarını önlemek hedeflenmektedir (Bunger, 2010; Dunst & Bruder, 2006). Türkiye'de benzer bir yasal düzenleme olmamakla birlikte, hizmetlerin genellikle ailelerin kişisel çabalarıyla ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin resmi olmayan girişimleriyle olduğu bildirilmektedir (Çelebi, 2019).

ABD'deki erken çocukluk özel eğitimi yasalarının Türkiye yasalarına kıyasla belki de en önemli farklılığı, yukarıda anılan tüm erken müdahale hizmetlerinin koordine edilmesine hizmet edecek bir hizmet koordinatörü sisteminin olmasıdır.

ABD'deki erken çocukluk özel eğitimi yasalarının güçlü yönlerinden bir diğeri, özellikle 0–3 yaş grubundaki çocuklar ve ailelerle çalışacak personel yeterlikleriyle ilgili yaptırımların kapsamlı oluşudur. Yasa, eyaletlerin erken müdahale personelinin istihdamı ile sürekliliğinin sağlanması için yenilikçi stratejilerin ve etkinliklerin geliştirilmesini, bir diğer deyişle mesleki gelişim etkinliklerinin zenginleştirilmesini, mesleki standartların yüksek nitelikte oluşturularak personel eğitiminin bunları sağlayacak şekilde yetiştirilmesini ifade etmektedir. Ara elemanlarının alanda çalışmasının zorunlu olduğu koşullarda ise, bu personelin eyalet yeterlik standartları doğrultusunda lisanslarının sağlanabileceği mesleki programlardan yararlandırılmaları koşulu da eklenmiştir (IDEA, 2019a). İlk, orta ve lise düzeyinde çalışacak bir özel eğitim öğretmeninin mesleki yeterlikleri ise IDEA Bölüm 1'de açıklanmıştır. Maddelere göre bu öğretmenler eyaletlerin lisanslandırma ölçütlerini minimum düzeyde karşılayan, acil ya da geçici durumlar çerçevesinde sertifikalandırılmamış ve en az dört yıllık lisans programını tamamlamış eğitimciler olmalıdır (IDEA, 2019b). ÖEHY'nde ise personel yeterlikleri belirtilmemekle birlikte, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni gibi meslek adları sıralanmıştır (MEB, 2020).

ABD'deki erken çocukluk özel eğitimi yasalarının güçlü yönlerinden bir diğeri, özellikle 0–3 yaş grubundaki çocuklar ve ailelerle çalışacak personel yeterlikleriyle ilgili yaptırımların kapsamlı oluşudur. ÖEHY'nde ise personel yeterlikleri belirtilmemekte olup, yalnızca okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni gibi meslek adları sıralanmıştır.

ABD yasalarının özel gereksinimleri olan çocuk ailelerinin süreçteki konumu ve yasal haklarına bakışı da kritik konular arasındadır. ABD yasalarına göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk ailelerinin ilk belirlemeden itibaren tüm

süreçte aktif katılımcı olma hakları bulunmaktadır. Katılımı burada çocuğun ve ailenin değerlendirilmesine ve sağlanacak hizmetlere karar ve onay verme, sürecin herhangi bir aşamasında uygulamalara itiraz etme ve bu itirazları resmileştirme, yasal haklar hakkında yazılı olarak bilgilendirilme ve süreçle ilgili tüm belgelere erişim olarak özetlenebilir. Yasada itiraz edilen durumlara ilişkin her aşamada aileler de dâhil olmak üzere tüm tarafların neleri yapmakla yükümlü oldukları kapsamlı olarak ele alınmıştır (IDEA, 2019a; 2019c). ÖEHY'de özel gereksinimleri olan çocuk ailelerinin süreçte aktif katılımcı olmalarını şart koşmakta, ancak bu katılımın hangi basamakların izlenerek yapılabileceğine dair net maddeler içermemektedir (MEB, 2020).

ABD yasalarına genel olarak bakıldığında, genel ilkelerin net olarak yazılmış olduğunu ancak uygulamada federal bir yapı gereği, eyaletler arasında hizmetlere uygunluk, bütçe oluşturma, personel yeterlikleri ve hizmet modellerine yönelik farklılıklar bulunduğu görülmektedir (Dunst & Bruder, 2006; Vail vd., 2018). Yine de Türkiye'yle karşılaştırıldığında tüm süreçlerin daha açıklayıcı olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın izleyen bölümlerde yapılacak ülkeler arası karşılaştırmalarda ABD'nin de yasal düzenlemelerdeki açıkları detaylı olarak ele alınacaktır.

Avrupa Birliği

1957'de kurulmasına karşın, Avrupa Birliği'nin (AB) engelli haklarına yönelik ilk kararlarını yaklaşık 20 yıl sonra 1974'te aldığı, bu kararların ise, 2005'e kadar iş yaşamını ilgilendiren yalnızca iki yasal bağlayıcılığı olan dokümandan ibaret olduğu görülmektedir. Dolayısıyla AB'nin tarihsel bağlamda engelli haklarına bakış açısının çoğu kez eşitliğin işgücüne katılımla sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu da bebeklik ve erken çocukluk döneminin uzun bir süre göz ardı edilmiş olabileceğini düşündürmektedir (Waldschmidt, 2009).

1957'de kurulmasına karşın, Avrupa Birliği'nin (AB) engelli haklarına yönelik ilk kararlarını yaklaşık 20 yıl sonra 1974'te aldığı, bu kararların ise, 2005'e kadar iş yaşamını ilgilendiren yalnızca iki yasal bağlayıcılığı olan dokümandan ibaret olduğu görülmektedir.

AB'nin mesleki rehabilitasyon odağından çıkarak engellileri eşit haklar çerçevesinde değerlendirmeye başlaması 1996–2000 yıllarına denk gelmektedir. 2000'den bu yana ise sosyal katılım ve eşit fırsat felsefesi bebekler/küçük çocuklar ve ailelerinin hizmetlerden yararlanmaları konusuna damgasını vurmaya başlamıştır (Waldschmidt, 2009). AB çalışmalarında, 0–6 yaş çocukların eğitiminin ancak 2000'li yıllara gelindiğinde, eşit haklar, demokratik toplumlar ve açlıkla savaş bağlamlarında önemsenmeye başlandığı görülmektedir (Silva vd., 2018). Tüm üye ülkeler o dönemde yasal bağlayıcılığı olan Avrupa Birliği Çocuk Hakları Sözleşmesini kabul etmişlerdir. Bununla birlikte 2000'de imzalanan Avrupa Birliği Temel Haklar Ya-

sasının (Charter of Fundamental Rights of the European Union) 24(2) bölümünde doğrudan çocuk hakları şu ifadeyle geçmektedir: *"Devlet ya da özel otoritelerin çocuklara yönelik tüm girişimlerinde, çocuğun üstün yararı öncelik olmalıdır."* (Urban, 2015). Söz konusu yasal yaptırımlar bünyesinde erken çocukluk özel eğitimini ilgilendiren spesifik maddelerin yer almadığı, bundan ziyade erken çocukluk eğitiminin vurgulandığını da bu noktada belirtmek gerekecektir.

Her ne kadar EÇÖzE'nin 0–8/9 yaş çocukları ile ailelerini kapsadığı kabul edilse de AB'nin 0–6 yaşı temel aldığı ve EÇÖzE yerine "erken çocukluk müdahalesi (early childhood intervention)" terimini tercih ettiği görülmektedir. Avrupa Özel Gereksinimler Eğitiminde Gelişme Ajansı'nın (European Agency for Development in Special Needs Education) 2005 tarihli raporunda, erken çocukluk müdahalelerinde tıbbi modelin terk edilerek sosyal modelin benimsendiği ve çocuğun olduğu kadar aile ve toplumun da desteklenmesinin esas alındığı belirtilemektedir. Hizmetlerin ayrıca uygun bir ekip yaklaşımıyla çok yönlü tıbbi, sosyal ve eğitsel gereksinimlere yanıt verebilecek erişilebilir hizmetler olması esas kabul edilmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Avrupa Özel Gereksinimler Eğitiminde Gelişme Ajansı'nın 2005 tarihli raporunda, erken çocukluk müdahalelerinde tıbbi modelin terk edilerek sosyal modelin benimsendiği ve çocuğun olduğu kadar aile ve toplumun da desteklenmesinin esas alındığı belirtilemektedir.

Söz konusu raporların yanında, risk grupları ile yetersizlikleri olan bebekler ve küçük çocuklara yönelik erken çocukluk eğitimine ilişkin AB kararları 2011 gibi geç bir tarihte alınmıştır. Bu kararlarda Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yaşayan nüfuslu bir grup olan Roman çocuklarının ve yoksullukla mücadele eden diğer grupların da vurgulandığı görülmektedir (Urban, 2015). Bununla birlikte EÇÖzE'ye doğrudan vurgu yapan ve hizmetlere uygunluk, değerlendirme, yerleştirme, personel eğitimi gibi kritik ve temel konuları içeren belgeler bulunmamaktadır. Örneğin Avrupa Engellilik Uzmanları Akademik Ağı (The Academic Network of European Disability Experts, 2021) tarafından ilan edilen belgede, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimleri ve rehabilitasyonlarına yönelik tüm yaş gruplarının bir arada ele alındığı gözlenmektedir. Diğer bir çalışmada, AB'nin erken yıllarda eğitimde bütünleştirmeyi, gelecek yıllara yatırım felsefesi bağlamında ele aldığı dikkat çekmektedir (Schuman, 2017). Dolayısıyla AB'nin EÇÖzE politikalarından ziyade, engelliliğe yönelik politika ve yasal yaptırımlarını değerlendirmek daha uygun gibi görünmektedir.

AB'nin yasal düzenlemelerde EÇÖzE'den ziyada erken çocukluk eğitimini vurguladığı dikkat çekmektedir.

AB'nin tarihsel boyutta engelliliğe odaklanmasında yaşanan gecikmelerle birlikte, ikinci ve bir o kadar endişe verici durum dikkat çekmektedir. AB, üye ülkeler arasında bir üst düzeyde bağlayıcı kararlar alıyor olsa da, engellileri ve özel gereksinimlileri ilgilendiren durumlarda çoğu kez kararların yasal bağlayıcılığının olmadığı görülmekte ve özellike 2000 yılından bu yana, 0–6 yaş eğitiminin AB politikaları çerçevesinde farklı ülkelerde farklı uygulamalarla yürütüldüğü görülmektedir (Silva vd., 2018). Bunun yanında, yukarıda da değinildiği gibi, EÇÖzE'ye ilişkin spesifik yaptırımların yerine 0–6 yaş tüm çocukların eğitiminin odakta olması söz konusudur. Urban'a (2015) göre, özel eğitsel gereksinimleri olan (special educational needs), yoksullukla ve etnik farklılıklarla mücadele eden tüm çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal alanlarda destekleneceği politikalar geliştirmek, dezavantajlı yaşam döngülerinin kırılarak nesilden nesile aktarılmasının önlenmesinde en önemli unsurdur. Yazar ayrıca, 2014 tarihli Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Çalışma Grubu (Working Group on Early Childhood Education and Care) belgesinde yer alan *"yüksek nitelikli erken çocukluk eğitimi ve bakımı, tüm çocukların yaşam boyu öğrenme, sosyal bütünleşme, kişilik gelişimi ve gelecekteki iş yaşamını olumlu desteklemesi bakımından kritiktir"* ifadesini, çocuklara saygı duymak yerine gelecekteki maddi yatırımları garanti altına alma kaygısı gütmesi bakımından da eleştirmektedir. Alexiadou (2017) da, AB'nin tanımlarda sınırlı kalması ve farklı ülkelerin birtakım AB yaptırımlarını gözardı etme eğiliminde olduklarından söz etmiştir. Bu görüşler bize, AB'nin EÇÖzE uygulamalarında politikalar ve yasalarda olduğu kadar uygulamalarda da çeşitli sorunlarının olduğunu düşündürmektedir.

AB, üye ülkeler arasında bir üst düzeyde bağlayıcı kararlar alıyor olsa da, engellileri ve özel gereksinimlileri ilgilendiren durumlarda çoğu kez kararların yasal bağlayıcılığının olmadığı görülmekte ve özellike 2000 yılından bu yana, 0–6 yaş eğitiminin AB politikaları çerçevesinde farklı ülkelerde farklı uygulamalarla yürütüldüğü görülmektedir.

AB'nin erken çocukluk müdahalesini spesifik olarak kapsayan yaptırımlara yeterli düzeyde yer vermemesini bir anlamda olumlu da değerlendirmek mümkündür. Nitekim tüm çocuklara, herhangi bir ayrıştırma yapmadan bir bütün olarak bakmak etiketleyiciliği önlemektedir. Bu bakış, eğer bazı ülkeler uygulamalarda bireysel farklılık gösteriyorsa (ki öyledir de), eğitimde bütünleştirme uygulamaları bakımından bir avantaj olarak da görülebilir. Gerçekten de bu örnekleri İskandinav ülkeleri, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde gözlemek mümkündür. Örneğin ilk bütünleştirme yasasının, çoğumuzun düşündüğünün tersine 1971'de İtalya'da çıkarılmış olması (OECD, 2000), o dönemde AB henüz bütünleştirme ile ilgili kararlar almamış olduğundan, etkileyici bir gelişmedir. İtalya'nın ardından yine 70'li yıllarda benzer yasaların İskandinav ülkeleri ve Fransa'da da gündeme gelmesi yüz güldürücüdür (Silva vd., 2018). Burada ilginç olan nokta, AB'nin geç girişimlerinden ziyade

çeşitli Avrupa ülkelerinde erken çocukluk döneminde bütünleştirmenin saydığımız ülkelerde hâlihazırda uygulanıyor olması ve bir bakıma AB'nin bu alandaki katkılarının sınırlı olmasıdır (*Ek bilgi için bk. V. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Seçme Konular, 3. Bölüm: Kapsayıcı Eğitim*).

2011'deki Avrupa Komisyonu doktrinine bakılacak olunursa, AB'nin özel gereksinimleri olan çocukları da dâhil ederek, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmaya yeni bir pencereden bakmaya başladığı görülebilir. Alınan kararlar arasında ilgili personelin yeterliklerine yeni bir bakış getirilmesi çarpıcıdır. Buna göre, erken çocukluk müdahalelerinin sistemik yapısından kaynaklı olarak uzmanlık alanlarının da bu doğrultuda etkileşimi destekleyici bir yaklaşımla yetişmesi gereği vurgulanmıştır. Dolayısıyla uzmanlık alanlarının birbirlerinden bağımsız donanımlara sahip olmalarından ziyade, birbirilerinin görev ve sorumluluklarını bilerek ve buna göre iş birliğini oluşturabilecek donanıma sahip uzmanlar olarak yetişmeleri gereği ortaya atılmıştır. Söz konusu yeni bakış açısının gelişmesinde, AB'nin erken çocukluk döneminde eğitimde bütünleştirme uygulamalarına yaptığı vurgular önemli rol oynamıştır (Urban, 2015).

AB'nin EÇÖzE politikaları ve yasalarından çıkarılabilecek önemli sonuçlar arasında, her ne kadar gecikmeler ve göz ardı etmeler olsa da, eğitimde bütünleştirmenin önemli olduğu, bunun yanında tıbbi ve sosyal hizmetlerin de ciddi boyutlarda gündeme getirildiği yer almaktadır. Ayrıca büyük olasılıkla üye ülkelerin çoğunun göçmen ve mülteci toplulukları barındırmasına, bir diğer deyişle kozmopolit yapıda olmasına bağlı olarak dezavantajlı grupların da uygulamalardan yararlanması esas alınmıştır.

AB'nin EÇÖzE politikaları ve yasalarından çıkarılabilecek önemli sonuçlar arasında, her ne kadar gecikmeler ve göz ardı etmeler olsa da, eğitimde bütünleştirmenin önemli olduğu, bunun yanında tıbbi ve sosyal hizmetlerin de ciddi boyutlarda gündeme getirildiği yer almaktadır.

İngiltere

29 Mart 2019'da AB'den ayrılan İngiltere, özel eğitim hizmetleri ve eğitimde bütünleştirme uygulamalarında kendine özgü yasal düzenlemelere sahip olması nedeniyle AB'den farklı bir başlık altında incelenecektir. Günümüz İngilteresinde özel gereksinimleri olan çocuklar ve gençlerin yasal hakları Çocuklar ve Aileler Yasası (The Children and Families Act, 2014) politikalarına dayanmaktadır. Yasa, Türkiye ve ABD yasalarında yer alan 21 yaş sınırını 25 olarak belirlemekte ve 0–25 yaş aralığındaki özel gereksinimleri olan çocuk ve gençlerin değerlendirme, program geliştirme ve eğitsel yerleştirmelerinden sorumlu yerel otoritelerin görev ve sorumluluklarını kapsamlı olarak açıklamaktadır (Croner-i, 2021; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020).

Hizmetlere uygunluk ölçütlerine bakıldığında, İngiliz yasalarında "öğrenme zorluğu" (learning difficulty) terimine ağırlık verildiği ve engellilik ifadesinin bu terimin sonrasında geldiği görülmektedir. Bu yaklaşım bir bakıma, daha az etiketleyici olduğu ve doğrudan klinik tanı üzerinden belirleme yapılmadığını düşündürmesi bakımından yüz güldürücüdür. Yönetmelikte aynı zamanda anadili farklı olan çocukların da hizmetlere uygun olabileceği belirtilmektedir (Croner-i, 2021). Dil farklılıkları ve gelişimsel tanı olmamasına karşın öğrenme zorlukları yaşayan çocuklarla ilgili iki madde bir araya getirildiğinde, Türk yasalarıyla da kıyaslandığında, İngiltere'de risk gruplarının çok daha iyi bir konumda olduğu söylenebilir.

İngiltere'deki yasal düzenlemelerin Türkiye ve ABD'ye kıyasla önemli bir farklılığı, sayılan iki ülkede geçerli olan BEP yerine, İngiltere'de Eğitim, Sağlık ve Bakım Planı (ESBP; Education, Health and Care Plan [EHCP]) teriminin tercih edilmesidir. ESBP, özel gereksinimleri olan bir çocuk ya da ergenin özel eğitim, sağlık ve bakım gereksinimlerini karşılamaya yönelik hazırlanan bir plandır. Belge çocuğun/ergenin tüm özel eğitim gereksinimleri ile bu gereksinimlerin, her biri kapsamlı olmak kaydıyla nasıl karşılanacağına ilişkin bilgiler ile bu hizmetlerin sağlanacağı okul/ortamla ilgili bilgileri içermelidir. Belgede ayrıca çocuğun tıbbi gereksinimleri ile sosyal hizmetler tarafından karşılanabilecek gereksinimlerinin de detaylandırılması gerekmektedir, ancak yalnızca tıbbi ve sosyal bakım gereksinimlerini içeren bir ESBP hazırlanamamaktadır. Belgenin, çocuk ve aileye olabildiğince fazla hizmet seçeneği sunması da esastır. Ailenin onayının alınması koşuluyla yerel otorite tarafından geliştirilen planın yasal bağlayıcılığı mevcuttur (Croner-i, 2021; Education Advocacy, 2020; Rushton, 2020). Dikkat edilecek olunursa, İngiltere'de ABD'de olduğu gibi 0–3 ve 3 yaş üzeri bireysel program ayrımı (BAHP–BEP) bulunmamakta, gruplamanın 0–16 yaş (çocuklar), 16–19 yaş (gençler) ve 19–25 yaş (yetişkinler) olmak üzere 0–25 yaş arası tüm özel gereksinimleri olan bireylere yönelik olduğu görülmektedir (Education Advocacy, 2020).

Türkiye ve ABD'den farklı olarak, İngiltere'de 0-25 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocuklar ve gençler için Eğitim, Sağlık ve Bakım Planı hazırlanmaktadır.

Bir çocuğun/gencin özel eğitim ve diğer destek hizmetlerden yararlanması süreci, çocuğun ebeveynleri, bir pediatrist, okul idaresi ve/veya kendini çocuğa karşı sorumlu hisseden herhangi bir kişi/kurumun yerel otoriteye yazılı başvurusuyla başlar. Bir sonraki aşamada yerel otorite çocuğu değerlendirmenin gerekliliğine karar verir ve bu görüşü olumlu olduğu takdirde eğitsel ve tıbbi değerlendirmeleri gerçekleştirir. Çocuğun hizmetlere uygunluğu kararı alındığında ise çocuk için ESBP geliştirir. Planın geliştirilmesi aşamasında ailenin gereksinimleri de kapsamlı olarak değerlendirilir ve aileye süreçle ilgili bilgiler sağlanır (Croner-i, 2021; Education Advocacy, 2020; The Royal Borough of Kensington and Chelsea, 2015).

Yerel otoritelerce yapılan değerlendirmelerde çocuğa ESBP hazırlanmasının gerek olmadığı ancak yine de özel gereksinimli olarak kabul edileceği vakalarla da karşılaşılabilinir. Bu ne anlama gelmektedir? Yönetmeliğe göre İngiltere'deki tüm okullar özel gereksinimli olarak belirlenen öğrencileri için oluşturdukları minimum desteklere ilişkin bir belge yayınlamak zorundadırlar. Dolayısıyla ESBP'si olmayan ancak özel gereksinimli kategorisinde olduğu kararı çıkan çocukların da bu hizmetlerden yararlandırılmaları esastır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020). Söz konusu uygulamanın, ABD, Türkiye ve AB yasal düzenlemelerine göre, erken yaştan itibaren bütünleştirme uygulamalarına İngiltere'nin çok daha geniş baktığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, Eylül 2013'ten bu yana ücretsiz okul öğünleri için uygun olan ve/veya yerel otoritelerin sorumluluğunda olan iki yaş çocukların bir erken eğitim kurumuna yerleştirilmeleri zorunluluğu bulunmaktadır. Hatta Eylül 2014'ten başlayarak yoksul ailelerde yetişen, ESBP'si olan ya da yerel otoriteler tarafından özel gereksinim raporu olan iki yaş çocukları da bu gruba katılmışlardır (Croner-i, 2021; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020). Bütünleştirme uygulamalarının etkili olduğuna dair bir diğer yasal yaptırım ise, 2006 Çocuk Bakımı Yasasından (Childcare Act of 2006) yola çıkılarak özel gereksinimleri olan ve olmayan 3–4 yaş çocuklarının eğitimindeki uygulamadır. Buna göre, İngiltere'deki tüm yerel otoriteler yılda 38 haftadan ve 570 saatten az olmamak kaydıyla bu yaş çocuklara ücretsiz erken eğitim olanakları sunmak zorundadır ve bu uygulama çocukların beşinci doğum günlerini dolduracakları bir sonraki okul yılına kadar geçerlidir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020).

İngiltere'de ESBP'na gereksinim duymayan özel gereksinimli çocuklar için de tedbirler ve hizmetler söz konudur. Bu açıdan bakıldığında, İngiltere'de eğitimde bütünleştirme uygulamalarının bir adım ötede olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Yerel otoritelerin alması gereken ilginç bir önlemden de söz etmek uygun olacaktır. Yasaya göre her yerel otorite ESBP'ı olan ve ESBP'si olmayıp özel gereksinimli kategorisinde yer alan çocuklar ve ergenler için kendi bölgesinde oluşturduğu tüm olanaklara ilişkin halka teklifler sunmakla yükümlüdür. Bu seçenekleri oluşturma sürecinde ailelerle ve gençlerle bir araya gelinmesi esastır. Tüm devlet okulları da özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik destek olanaklarına dair bir belge yayınlamak zorundadırlar. Eğitimde bütünleştirmeyi destekleyen tüm bu yaptırımların doğal bir sonucu olarak da, yasada yer alan genel maddeyi de vurucu bir nokta olarak belirtmek gerekecektir: *"Yerel otoritelerin görevi, ESBP'si olan tüm çocuklar ve gençleri normal okullara yerleştirmektir."* (Croner-i, 2021; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020).

İngiliz yasalarında özel gereksinimleri olan bireylerin ailelerinin de süreçte etkin taraflar olarak kabul edilmeleri ve desteklenmeleri söz konusudur. Örneğin yerel otoritelerin 0–14 yaş çocuğu olan –ki çocukları özel gereksinimleri olduğunda bu 0–18 yaşa çıkmaktadır– ve çalışan ve/veya istihdam edilme amacıyla eğitim almakta olan anne babalar için çocuk bakımı hizmeti sağlama yükümlülükleri vardır. Bu otoritelerin ayrıca anne babalara özel gereksinimlilik ve engellilik konularında bilgi, öneri ve yönlendirme sağlamaları zorunlu görevleri arasındadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rushton, 2020). Çocuklarının yasal hakları konusunda da ailelere gerekli olanaklar sağlanmaktadır. Aile, yerel otorite tarafından çocuğuyla ilgili alınan kararları resmi mercilere taşıma hakkına sahiptir. Herhangi bir olayın mahkemeye taşınması öncesinde ise, yerel otorite ile aile bireylerinin uzlaşma toplantıları yapmaları gerekmektedir. Duruşma olduğu durumlarda ise ebeveynlerin salonda fiilen bulunmaları gerekmektedir (Croner-i, 2021).

ABD'de olduğu gibi, İngiltere'de de çocuklara ve ailelere yönelik hizmetlerin yürütülmesinden hizmet koordinatörleri sorumludur. Özel eğitsel gereksinimler koordinatörü (special educational needs co-ordinator) olarak adlandırılan bu koordinatörler, denkliği kabul edilmiş bir kurumda en az lisansüstü düzeyde Özel Eğitsel Gereksinimler Ulusal Lisansı (National Award for Special Educational Needs) almış nitelikli bir öğretmen ya da müdür olmak durumundadır. Bu koordinatörler, aileyle iş birliği içerisinde hizmetleri organize etmenin yanında öğrencilerle doğrudan çalışacak personeli seçme, onlara süpervizörlük yapma ve onları yetiştirme görevlerini de üstlenmektedirler (Croner-i, 2021). Söz konusu uygulamanın yararlarının araştırmalarla desteklenmesi (ör. Dunst & Bruder, 2006), Türkiye'nin bu alanda girişimlerde bulunması gereğini ortaya koymaktadır.

ABD'de olduğu gibi, İngiltere'de de çocuklara ve ailelere yönelik hizmetlerin yürütülmesinden hizmet koordinatörleri sorumludur. Bu koordinatörler, denkliği kabul edilmiş bir kurumda en az lisansüstü düzeyde Özel Eğitsel Gereksinimler Ulusal Lisansı almış nitelikli bir öğretmen ya da müdür olmalıdır.

İngiliz yasalarına genel olarak bakıldığında, incelenen diğer ülkelere kıyasla eğitimde bütünleştirme uygulamalarına daha yoğun odaklanıldığı görülmektedir. ABD ve Türkiye'de "olabildiğince en az kısıtlayıcı ortam" teriminin İngiliz yasalarında yer almaması dikkat çekicidir. Ayrıca iki yaş gibi erken bir dönemde yerel otoritelerin çocukları örgün eğitim içerisine yerleştirme eğilimleri bu noktada önemli bir unsur olarak düşünülebilir.

Sonuç ve Çıkarımlar

Olabildiğince kapsamlı şekilde ele alınmaya çalışılan dört farklı yasal düzenleme, ilk bakışta "aklın yolu birdir" düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim dört sistem-

de de özel gereksinimleri olan bebekler ve küçük çocukların özel eğitim ve destek hizmetler yolculuğunda değerlendirilmeleri, eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, ailelerinin hakları ile sorumlulukları ve onlarla çalışacak personel ele alınmıştır. Temel anlayışın oturtulmuş olmasına karşın, elbette sözü geçen dört sistem farklı ekonomik ve kültürel özellikler bağlamında şekillenmiştir ki bu durum bir karşılaştırmalı hukuk uzmanı tarafından çok daha geniş boyutta tartışılabilir. Bir özel eğitim uzmanı olarak burada ancak sınırlı örnekler vererek konuya açıklık getirildiğine inanılmaktadır.

ABD, nispeten daha bireyci bir toplum olmasından ötürü, Türkiye'ye kıyasla bireysel haklar alanında toplumsal duyarlılığın çok daha yoğun olduğu bir ülkedir. Türk toplumunun ise, aile ve akrabalık boyutunda daha kolektif bir duruş sergilemesi söz konusudur (Kağıtçıbaşı vd., 2010). ABD yasalarında ailelerin çocuklarının haklarını aramaları sürecinin Türk yasalarına kıyasla daha kapsamlı olması bu nedenden kaynaklanıyor olabilir. İkinci bir karşılaştırma olarak, ABD ve İngiltere'de, bu ülkelerin Türkiye'ye kıyasla ekonomik güçlerinin çok daha üst düzey olmasından dolayı EÇÖzE'ye aktarılacak kaynakların çok daha fazla olabilmesi mümkündür ve bu nedenle eğitimde bütünleştirme uygulamaları, özellikle de İngiltere'de rahatlıkla yasal boyutta gündeme getiriliyor olabilir. Nitekim eğitimde bütünleştirme uygulamaları ülkedeki her okula gerekli tüm destek hizmetlerin götürülmesini gerektirecektir. AB kararlarında engelli haklarının istihdam odaklı olması, AB'nin birleşmeye çalışan bir sistemler bütünü olmasından dolayı yeni kurulacak sistemin ekonomik gücünü herşeyin önünde tutmasına neden oluyor olabilir. Ülke koşulları ne olursa olsun, ele aldığımız dört sistem gibi, tüm dünyada koşullar elverdiğince çabaların olduğunu düşünmek olanaklı görünüyor.

Yasal düzenlemeleri incelemek kadar, bu düzenlemelerin yerel ve ulusal boyutta ne derece yerine getirildiğini araştırmak çok önemli görünmektedir. Bu noktada ülkelerin ekonomik altyapıları, küresel siyasi dengeler, o toplumun bireysel farklılıkları ele alışının tarihçesi ve bununla da bağlantılı olarak (belki de en kritik nokta olarak) toplumsal tutumların söz konusu yasal düzenlemeleri ne derece yerine getirmeye hazır olduğunun kapsamlıca analiz edilmesi uygun gibi görünmektedir.

Türkiye'deki yasa ve yönetmeliklerin ele alındığı bölüm, Türkiye'de de özel gereksinimleri olan 0–8/9 yaş çocuklar için anlamlı çabalara işaret etmektedir. Bunun yanında, diğer başlıklarda incelenen farklı ülke yasalarının, çocuklar ve ailelerinin çeşitli haklardan yararlanmalarına yönelik yasal prosedürleri daha kapsamlı açıklamaları bakımından Türkiye'den üstünlükler sergilemektedirler. Türk yasalarına da potansiyel yasal savunucular ve ailelere bu alanda yol gösterecek açıklamaların eklenmesini beklemek akla uygun gelmektedir.

Türk yasalarında boşluk olarak kabul edilebilecek ikinci bir husus, özel gereksinimleri olan 0–3 yaş bebekler ve küçük çocukların günlük yaşamlarında en yoğun zaman geçirdikleri ve onlara en fazla bağımlı oldukları ailelerinin merkeze alındığı planlama ve müdahalelerin belirlenmesidir. ABD yasalarında BAHP olarak geçen planların bu doğrultuda bu yaş grubu için ayrı bir kısımda yasal garanti altına alınması bir zorunluluk teşkil etmektedir. Ayrıca gelişimsel tanıların çoğunun bu yaşlarda alındığı dikkate alındığında, ailelerin ve özellikle temel bakıcıların deneyimlediği olumsuz duygusal aşamalarda onların gereksinimlerinin de en az çocuklarınınki kadar yoğun olabileceğinin yasal merciler tarafından gözetilmesi esastır. Böyle bir yaklaşımla, özel gereksinimleri olan bebekler ve küçük çocukların doğal ortamlarının erken dönemden itibaren zenginleştirilmesi ve ailelerin ilk zamanlardan itibaren çocuklarına ve kendilerine sağlanacak hizmetleri garantileyerek genel yaşamlarını güçlenmiş şekilde sürdürmeleri mümkün olabilecektir. Bu aynı zamanda, Türkiye'de istendik düzeyde yaygınlaşamamış yasal savunuculuğun pratiğe dökülebilmesine olanak tanıyacaktır.

Dünya genelinde özel gereksinimleri olan grupların yasal ve sosyal haklara erişmekte bu bireylerin ailelerinin başat rolü oynadıkları bilinmektedir (Turnbull & Turnbull, 1997). Evet, aile bireyleri bu noktada gerçek itici güç olmuştur ancak bu çabalar, toplumdaki diğerlerinin de duyarlılıklarıyla yakından ilişkilidir. Spesifik bir gruptan söz edilecek olunursa, EÇÖzE hizmet sağlayıcılarının da benzer şekilde itici güç olmaları gerektiği düşünülebilir. Çocuklar ve ailelerinin yasal haklarını hizmet sağladıkları gruplara iletmeleri, bir diğer deyişle ailelerin güçlenmelerine katkı sağlamalarının yanında, deneyimlerinden yola çıkarak belirleyecekleri doğru uygulamalar konusunda yasal mercileri bilgilendirmeleri kritik görünmektedir. Ailelerle birlikte hizmet sağlayıcıların söz konusu yaklaşımlarının işlevsel olmasında en önemli rolün de toplumun genel tutumları olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Bir diğer deyişle, EÇÖzE yasaları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de toplumsal tutumların süzgecinden geçerek şekillenecektir. Ortaya çıkan yasal düzenlemeler ise, yine toplumun bakış açısına paralel olarak uygulama olanağına kavuşacaktır. Dolayısıyla gelecekte Türkiye'de bireysel farklılıklara yönelik genel toplumsal kabullerin daha kapsamlı araştırıldığı ve olumlu bakış geliştirmeye yönelik müdahalelerin gerçekleştirileceği günlerin olmasını ümit etmek gerekecektir.

Kaynakça

Alexiadou, N. (2017). Equality and education policy in the European Union: An example from the case of Roma. In. S. Parker, K. Gulson & T. Gale (Eds.), *Policy and inequality in education, education policy & social inequality* (Vol 1). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_7

Azzopardi, C., Alaggia, R., & Fallon, B. (2018). From Freud to feminism: Gendered constructions of blame across theories of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(3), 254-275. https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1390717

Bunger, A. C. (2010). Defining service coordination: A social work perspective. *Journal of Social Service Research, 36*(5), 385-401. https://doi.org/10.1080/01488376.2010.510931

Croner-i (2021). *Special educational needs and disability regulations 2014.* https://app.croneri.co.uk/reference-articles/law-and-guidance/legislation-tracker/special-educational-needs-and-disability-0

Çelebi, Z. İ. (2019). Özel gereksinimli çocukların *tıbbi tanılama ve yönlendirme aşamalarında ailelere yapılan bilgilendirmenin* özel *eğitim hizmetlerine geçişe yansımaları* (Tez Numarası: 593620) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2006). Early intervention service coordination models and service coordinator practices. *Journal of Early Intervention, 28*(3), 155-165. https://doi.org/10.1177%2F105381510602800301

Education Advocacy (2020). *What is an Education, Health and Care Plan (EHCP)?* https://educationadvocacy.co.uk/what-is-a-ehcp/

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Early childhood intervention–Progress and developments 2005-2010.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Country information for UK (England)- Legislation and policy.* https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy

Fayers, P. M., & Machin, D. (2015). *Quality of life: The assessment, analysis and reporting of patient-reported outcomes.* John Wiley & Sons.

IDEA. (2019a). *Subchapter III: Infants and toddlers with disabilities.* https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-iii

IDEA. (2019b). *Section 1401.* https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401

IDEA. (2019c). *Subchapter II: Assistance for education of all children with disabilities.* https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-ii

İnsan Hakları Derneği. (2021). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.* https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/

Kağıtçıbaşı, Ç., Ataca, B., & Diri, A. (2010). Intergenerational relationships in the family: Ethnic, socioeconomic and country variations in Germany, Israel, Palestine and Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 41*(5-6), 652-670. https://doi.org/10.1177/0022022110372193

Köşlüoğlu, B. (2019). Özel eğitimde yasal düzenlemeler. https://erisilebilirizmir.org/ozel-egitimde-yasal-duzenlemeler/

MEB. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1870.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, (31152), 11 Haziran, 2020, 1-17.

Mitchell, P., & Ziegler, F. (2007). *Fundamentals of development: The psychology of childhood.* Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

OECD. (2000). *Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180383-en

Rushton, J. (2020). *The Children and Families Act 2014.* https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/the-children-and-families-act-2014/

Sarıca, Y. (2021). Bilimsel bir bakışla sosyalleşme. A. D. Sarıca & A. Tanrıverdi (Eds.), *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak* içinde (ss. 1-24). Nobel Akademik Yayıncılık.

Schuman, H. (2017). *EU policy on and practices in EU member states regarding inclusive education in early-years settings.* Heliomare Research & Development.

Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2018). ECEC in the European Union: Analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *Open Journal per la Formazione in Rete, 18*(1), 234-247.

https://doi.org/10.13128/formare-22725

Tanrıverdi, A., & Sarıca, A.D. (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve pratik temeller. In A. D. Sarıca & A. Tanrıverdi (Eds.), *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak* içinde (ss. 25-41). Ankara: Nobel Yayıncılık.

The Academic Network of European Disability Experts. (2021). https://www.disability-europe.net/search?searchword=&searchphrase=all

The Americans with Disabilities Act. (2016). *The Americans with Disabilities Act title II regulations.* https://www.ada.gov/regs2010/titleII_2010/titleII_2010_regulations.htm#title2regs

The Royal Borough of Kensington and Chelsea. (2015). *What is an education, health and care plan?* https://www.rbkc.gov.uk/kb5/rbkc/fis/advice.page?id=UReTdez57iY

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1997). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership* (3rd ed.). Prentice-Hall Inc.

UNICEF Türkiye Milli Komitesi. (2017). Çocuk hakları hakkında. https://www.unicefturk.org/yazi/cocuklarbilgi?gclid=CjwKCAjwvuGJBhB1EiwACU1AiXiXiiqbMF-DOqeCNNS4cEFVI_Dr_dcOrII2gwG3WmnoEWMEFzyuexoCxIUQAvD_BwE

Urban, M. (2015). Sufficiently well informed and seriously concerned? European Union policy responses to marginalisation, structural racism, and institutionalised exclusion in early childhood. *Alberta Journal of Educational Research, 61*(4), 399-416. https://doi.org/10.11575/ajer.v61i4.56155

Vail, C. O., Lieberman-Betz, R. G., & McCorkle, L. S. (2018). The impact of funding on Part C systems: Is the tail wagging the dog? *Journal of Early Intervention, 40*(3), 229-245. http://doi.org/10.1177/1053815118771388

Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. A. (1992). *Child psychology: The modern science.* John Wiley & Sons, Inc.

Waldschmidt, A. (2009). Disability policy of the European Union: The supranational level. *European Journal of Disability, 3,* 8-23. https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.12.002

II. KISIM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM

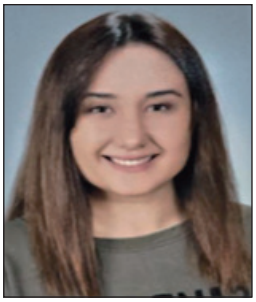
1. Bölüm

Gelişimin Doğası ve Gelişimi Etkileyen Etmenler

*Prof. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN - **Arş. Gör. Senemhan YILMAZ



Bedriye Tuğba KARAASLAN, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi lisans programından 1998 yılında mezun olmuş, aynı Üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans programını 2002 yılında, doktora programını 2008 yılında tamamlamıştır. 2017 yılında Çocuk Gelişimi Bilim Alanı Doçent unvan ve yetkisini almıştır. Sırasıyla Hacettepe, Ankara, Aydın Adnan Menderes ve İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü ve Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı'nda görev yapmış, halen İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde bölüm başkanı olarak görevini sürdürmektedir. Dr. KARAASLAN'ın geliştiren bakım çerçevesi, riskli ve özel gereksinimi olan bebeklerin gelişiminin değerlendirilmesi ve izlenmesi, erken müdahale programları, çocuk gelişimi alanında klinik beceri eğitimi, kronik hastalığı olan çocukların desteklenmesi, pandemi ve deprem gibi afetler sonrasında gelişimin sürdürülebilmesi ve anne-bebek etkileşiminin güçlendirilmesi konularında teorik ve uygulamaya yönelik bilimsel çalışmaları bulunmaktadır.



2020 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden onur öğrencisi olarak mezun olmuştur. Lisans eğitimi boyunca MEB başarı bursu almış, gönüllü sosyal sorumluluk projeleri yürütmüş, özel eğitim kurumlarında gelişimsel gözlemler yapmış, öğrenci kongresinde sözlü bildiri sunma deneyimi kazanmıştır. 2023 yılında Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programında eğitimini tamamlamıştır. Halen Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Doktora programında eğitimine devam etmekte ve İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görevini sürdürmektedir. Araştırma ilgi alanları çocuk refahı, çocuk koruma ve bakım politikaları, nadir hastalığa sahip çocuklar ile ebeveynlerinin desteklenmesi ve oyun hakkıdır.

* İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, tugba.karaaslan@okan.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-8512-8908

** İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, senemhan.yilmaz@ikc.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-3637-3293

İçindekiler

Özet
Giriş
Gelişimle İlgili Temel Kuramlar ve Kavramlar
    Temel Gelişim Alanları
    Gelişimin Evrensel İlkeleri
    Gelişim Dönemleri
    Gelişimi Etkileyen Etmenler
        Doğum öncesi etmenler
        Doğum sırası etmenler
        Doğum sonrası etmenler
Gelişimi Risk Altındaki ve Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocuklar
    Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar
    Gelişimsel Gecikme
        Gelişimsel gecikmenin belirlenmesi
        Gelişimsel tarama ve gelişimsel değerlendirme
        Dünya'da ve türkiye'de erken çocukluk döneminde gelişimsel gecikmeye ilişkin istatistikler
Gelişimin Erken Çocukluk Döneminde Desteklenmesinin Önemi
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Gelişim evrensel ilkelere dayalı olarak gerçekleştiğinden çocuğu bu evrensel ilkeler çerçevesinde bütüncül bir şekilde ele almak gerekmektedir. İlkelerin evrenselliğine karşın, çocuğun gelişimini etkileyen faktörler doğum öncesinden sonrasına kadar uzanmakta ve çeşitlilik arz etmektedir. Bu faktörlerden biri, bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıkların yanında gelişimi etkileyebilecek diğer faktörler, gelişimsel gecikme için risk oluşturabilmekte ya da gecikmenin doğrudan ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Gelişimi, gelişimin ilkelerini ve etkilendiği faktörleri bilmeden özel gereksinimleri olan çocuğun ihtiyaçlarının belirlenmesi, var olan gelişimsel risklerin ortadan kaldırılabilmesi, gelişimsel müdahalelerin yapılabilmesi için hizmetlere zamanında yönlendirilebilmesi ve doğru öğretim stratejilerinin uygulanabilmesi mümkün değildir. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyerek gelişimsel sorunlara neden olan etmenlerin farkında olmak, bu etmenlerin gelişimi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak, gelişimi risk altındaki ve gelişimsel gecikmesi olan bebekler ve çocukların gelişimlerini destekleyerek yaşıtlarıyla aralarındaki farkı azaltmak, gelişimsel potansiyellerine ulaşmalarını sağlayarak ilerleyen yıllarda bağımsız bireyler olarak yaşamalarını kolaylaştıracaktır. Bu hedeflerin gerçekleştirilebileceği en etkin dönem olan erken çocukluk dönemi, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu ve değişimin diğer dönemlere göre daha az çaba ile daha kolay geliştirilebildiği dönem olması nedeniyle çok değerlidir. Bu nedenle gelişimi ve gelişimin doğasını iyi bir şekilde bilmek erken çocukluk özel eğitimi alanı için büyük bir öneme sahiptir. Hiçbir çocuğun göz ardı edilmeden eşit imkânlar dâhilinde tüm hizmetlere erişebilmesi için gerekli sorumluluğu devletler başta olmak üzere tüm toplum bireyleri üstlenmelidir, çünkü biyolojik ve psikososyal riskler olarak karşımıza çıkan gelişimsel riskler, erken müdahaleyi de içeren doğru zamanda uygulanmış devlet politikalarıyla önlenebilmektedir. UNICEF raporlarına göre mevcut politikaların yeterli olmadığı ve sorunların yaşandığı bir gerçektir. Bu noktadan hareketle bu bölümün amacı tüm dünya çocuklarının, hakları gözetilerek eşit şartlarda sağlık, eğitim, gelişimsel izlem-tanı-değerlendirme hizmetlerine ve erken müdahale programlarına erişebilmesine yardımcı olacak bilgiler sağlamak ve erken çocukluk özel eğitimi alanında çocuk gelişiminin önemi hususunda farkındalık yaratmaktır.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun en hızlı geliştiği, öğrendiği dönemdir ve yaşamın ilk yıllarını kapsadığı için kendisini takip eden dönemleri etkilemektedir. Bu dönemde gelişimi sorgulamak, anlamak, izlemek ve desteklemek, çocukların hızla değişen dünyada gelişimsel potansiyellerine ulaşabilmelerini sağlamak açısından çok değerlidir.

Yıllardır çocuk gelişimi alanında yapılan araştırmalar beyin yapısının, mimarisinin insan doğası ve çevre ile yaşamın ilk yıllarında geliştiğini kanıtlamıştır (Sacks, 2009). Gelişim ele alınırken, beyin mimarisini değiştiren, bireyi yaşam boyu etkileyebilecek olası olumsuz etmenlerin önlenmesi, etkilerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması, olası risk durumlarının ise kontrol altına alınarak olumsuz etkilerinin minimum düzeye indirilmesi; buna karşın olası olumlu etmenlerin desteklenmesi ve sıklığının/yoğunluğunun arttırılması üzerinde önemle durulmaktadır. Vurgula-

çocukluk döneminin önemini kavrayarak sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanlarında hayata geçireceği politikalar, biyolojik risklerin yanı sıra özellikle psikososyal ve çevresel risklerin önlenebilmesinde de büyük bir rol oynayacak ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesini sağlayacaktır. Ülkemizde de erken çocukluk dönemine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, gelişimsel risklerin göz ardı edilemeyecek bir sıklığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bölümün yazılma amacı, gelişimi risk altındaki ya da gecikmiş olan tüm çocuklar ve ailelerine fayda sağlamak ve kalıcı eşitsizlikleri azaltmak için EM/EÇÖzE programları ve politikaları için önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacak bilgiler sağlamaktır. Bu bilgiler ışığında, özellikle gelişimi etkileyebilecek etmenlerin, gelişimsel risklerin, gelişimsel gecikmenin farkında olunarak ve bu konuda güncel bilgiler takip edilerek gelişimi risk altındaki ya da gelişimsel gecikmesi olan bebekler ve çocukların; gelişimleri desteklenebilir, yaşıtlarıyla aralarındaki farklar azaltılabilir ve gelişimsel potansiyellerini yakalayarak topluma uyumları kolaylaştırılabilir.

Çocukların var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılabilmesi, hiçbir çocuk göz ardı edilmeden tüm çocukların eşit imkanlar dâhilinde gereksinim duydukları tüm hizmetlere erişebilmesi ve çevrelerini değiştirebilme gücüne ulaşarak engellenmemiş bir yaşama sahip olmaları ümit edilmektedir. Bu konudaki sorumluluk, profesyoneller başta olmak üzere toplumun her bir bireyi tarafından paylaşılmalıdır.

Kaynakça

Aarnoudse-Moens, C. S. H., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. B., & Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, *124*(2), 717-728. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2816

Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2. Baskı) içinde (ss. 1-28). Anı Yayıncılık.

Akman, İ., & Coşkun, Y. (2017). Riskli bebek tanımı ve nörogelişimsel sorunlar. İ. Akman (Ed.), *Riskli bebek aile rehberi* içinde (ss. 8-18). Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı & Boyut Yayıncılık.

Altaş, B., & Kuloğlu, Z. (2011). Malnutrisyonlu çocuğa yaklaşım. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, *5*(1), 54-64.

Amerikan Psikoloji Derneği. (2020). *APA yaşam boyu gelişim psikolojisi sözlüğü* (1. Baskı). G. R. VandenBos (Ed.) (G. Şendil & Ş. S. Sema Karakelle Çev. Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Ayaz, M., Ayaz, A. B., Başgül, Ş. S., Karakaya, I., Gülen Şişmanlar, Ş., & Yar, A. (2012). 3-5 yaş grubu kurum bakımındaki çocuklarda ruhsal hastalık sıklığı ve ilişkili etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *23*(2), 82-88. https://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/fpoop1.pdf

Bağcıoğlu-Ünver, G. (2015). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (ss. 1-16). Anı Yayıncılık.

Balken, E., Leen-Mitchell, M., Martinez, L. P., & Robertson, J. (2013). Doğum kusurlarının çevresel nedenleri (A. Çetinkaya, Çev.). M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 732-739). Güneş Tıp Kitabevleri.

Bamshad, M. J., & Jorde, L. B. (2013). İnsan genetiğinde anahtar ilkeler (G. E. Utine, Çev.). M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı; ss. 677-683). Güneş Tıp Kitabevleri.

Barth, R. P., Scarborough, A., Lloyd, E. C., Losby, J., Casanueva, C., & Mann, T. (2007). *Developmental status and early intervention service needs of maltreated children.* Department of Health and Human Services, ASPE. https://aspe.hhs.gov/system/files/pdf/75351/report.pdf

Bayhan, P., & Karaaslan, A. (2018, Ekim). Mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale programları: Türkiye ve Dünyadan uygulamalar. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi,* Ankara.

Beaumont, A., Fettling, M., Alderson, F., O'Halloran, L., & Weston, K. (2018). *Key concepts in vce health & human development*. Jacaranda.

Behnke, M., Smith, V. C., & Committee on Substance Abuse. (2013). Prenatal substance abuse: Short-and long-term effects on the exposed fetus. *Pediatrics, 131*(3), e1009-e1024. https://doi.org/10.1542/peds.2012-3931

Beighley J. S., & Matson J. L. (2013). Developmental milestones. In F. R, Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1429

Bellman, M., Byrne, O., & Sege, R. (2013). Developmental assessment of children. *BMJ, 346*, e8687. https://doi.org/10.1136/bmj.e8687

Benson J. B., & Haith, M. M. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Academic Press.

Biersteker, L., & Dawes, A. (2019). South Africa: Measuring up-the sobambisana evaluation. In A. T. Kjørholt & H. Penn (Eds.), *Early childhood and development work: Theories, policies, and practices* (pp. 91-112). Palgrave Macmillan.

Bilgin, M. (2020). Temel kavramlar, ilkeler ve gelişim dönemleri. B. Yazgan-İnanç, M. Bilgin & M. Kılıç-Atıcı, (Eds.), *Gelişim psikolojisi I* içinde (ss. 59-73). Pegem Akademi.

Brooks-Gunn, J., McCarton, C. M., Casey, P. H., McCormick, M. C., Bauer, C. R., Bernbaum, J. C., Tyson, J., Swanson, M., Bennett, F. C., Scott, D., Tonascia, J., & Meinert, C. L. (1994). Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the infant health and development program. *Jama*, *272*(16), 1257-1262.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., Bhutta, Z. A., & The Early Childhood Development Interventions Review Group, for the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development, *The Lancet, 389*, 91-102. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568-586. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.

CDC. (2019). Important milestones: Your baby by two months. https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/milestones-2mo.html

CDC. (2021). Important milestones: Your baby by nine months. https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/milestones-9mo.html

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyey & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.

Choo, Y. Y., Agarwal, P., How, C. H., & Yeleswarapu, S. P. (2019a). Developmental delay: Identification and management at primary care level. *Singapore Medical Journal*, *60*(3), 119-123. https://doi.org/10.11622/smedj.2019025

Choo, Y. Y., Yeleswarapu, S. P., How, C. H., Agarwal, P. (2019b). Developmental assessment: Practice tips for primary care physicians. *Singapore Medical Journal*, *60*(2), 57-62. https://doi.org/10.11622/smedj.2019016

Council on Children With Disabilities, Section on Developmental Behavioral Pediatrics, Bright Futures Steering Committee, & Medical Home Initiatives for Children With Special Needs Project Advisory Committee. (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics, 118*(1), 405-420. https://doi.org/10.1542/peds.2006-1231

Doğan, Ö., & Acar Şengül, E. (2021). Büyüme ve gelişme. N. Baysal Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (ss. 1-22). PEGEM Akademi.

Doherty, J., & Hughes, M. (2014). *Child development: Theory and practice 0-11* (2nd ed.). Pearson Education Publishers.

Duncan, G. J., & Sojourner, A. J. (2013). Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps?. *Journal of Human Resources*, *48*(4), 945-968.

Durualp, E. (2020). Gelişim açısından risk faktörleri. M. Can Yaşar & N. Aral (Eds.), *Çocuk hakları* içinde (ss. 151-187). Vize Yayıncılık.

Engbers, H. M., Berger, R., van Hasselt, P., de Koning, T., de Sain-van der Velden, M. G., Kroes, H. Y., & Visser, G. (2008). Yield of additional metabolic studies in neurodevelopmental disorders. *Annals of Neurology*, *64*(2), 212-217. https://doi.org/10.1002/ana.21435

Ertem, İ. Ö. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişimi izleme ve destekleme. M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 34-38). Güneş Tıp Kitabevleri.

Ertem, İ. O., Atay, G., Bingoler, B. E., Dogan, D. G., Bayhan, A., & Sarica, D. (2006). Promoting child development at sick-child visits: A controlled trial. *Pediatrics*, *118*(1), e124-e131. https://doi.org/10.1542/peds.2005-2704

Ertem, İ. Ö., & Gök, C. G. (2005). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesi. İ. Ö. Ertem (Ed.), *Gelişimsel pediatri* içinde (ss. 111-130). Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Ertem, İ. Ö., & İncesoy Özdemir, S. (2005). Erken destek programları. İ. Ö. Ertem (Ed.), *Gelişimsel pediatri* içinde (ss. 491-507). Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Ertogan. F. (1997). İntrauterin gelişme bozukluğu. Ş. Cin (Ed.), *Çocuk hastalıkları* içinde (ss. 51-58) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Antıp A.Ş. Yayınları.

Evans, G. W., Boxhill, L., & Pinkava, M. (2008). Poverty and maternal responsiveness: The role of maternal stress and social resources. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 232-237. https://doi.org/10.1177/0165025408089272

Fall, C. H., Sachdev, H. S., Osmond, C., Restrepo-Mendez, M. C., Victora, C., Martorell, R., Stein, A. D., Sinha, S., Tandon, N., Adair, L., Bas, I., Norris, S., Richter, L. M., & COHORTS Investigators. (2015). Association between maternal age at childbirth and child and adult outcomes in the offspring: A prospective study in five low-income and middle-income countries (COHORTS collaboration). *The Lancet Global Health, 3*(7), e366-e377. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00038-8

Feldman, R. S. (2016). *Child development* (7. Baskı). Pearson.

Ford, N. D., & Stein A. D. (2016). Risk factors affecting child cognitive development: A summary of nutrition, environment, and maternal-child interaction indicators for sub-Saharan Africa. *Journal of Developmental Origins of Health And Disease*, *7*(2), 197-217. https://doi.org/10.1017/S2040174415001427

Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development, 81*(1), 28-40. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x

Garner, A. S. (2012). Applying an ecobiodevelopmental framework to food insecurity: More than simply food for thought. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 3*(1), 1-5. http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol3/iss1/12

Garner, A. S., & Saul, R. A. (2018). *Thinking developmentally: Nurturing wellness in childhood to promote lifelong health*. American Academy of Pediatrics.

Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2011). *Understanding motor development*. McGraw-Hill Education.

Goday, P. S. (2013). Malnutrisyon ve yeniden besleme (A. Dursun, Çev.). M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 111-114). Güneş Tıp Kitabevleri.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2019). *2018 Türkiye nüfus ve sağlık araştırması* (Yayın No: NEE-HÜ.19.04). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve TÜBİTAK. http://hdl.handle.net/11655/23356

Halpern, R. (2000). Early intervention for low-income children and families. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., ss. 361-386). Cambridge University Press.

Harms, L. (2021). *Understanding human development*. Oxford University Press.

Heckman, J. J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*, *7*, 1-2. https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/

Joshi, P., & Shukla, S. (2019). *Child development and education in the twenty-first century*. Springer Nature.

Karaaslan, B. T. (2016). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir? *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 4*(2), 17-31. https://dergipark.org.tr/en/pub/inonusaglik/issue/26768/410414

Kasten, H. (2017). *0-3 yaş çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisinin temel esasları-I* (Z. Çalışkan, A. Ulutaş & M. Sağlam, Çev.). O. Emre (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Kaya, A., & Sezgin, M. (2021). Doğum öncesinden ergenliğe gelişim: Temel kavramlar, ilkeler, faktörler. D. M. Siyez (Ed.), *Çocuk ve ergen gelişimi: Çok boyutlu bir bakış* içinde (ss. 2-34). Pegem Akademi.

Kingston, D., McDonald, S., Austin, M. P., & Tough, S. (2015). Association between prenatal and postnatal psychological distress and toddler cognitive development: A systematic review. *PLoS ONE, 10*(5), e0126929. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126929

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings.* DELMAR Thomson Learning.

Koç, K. (2013). Erken müdahale programları. S. Yıldırım Doğru & A. Ş. Öz (Eds.), *Aileler ve öğretmenler için el kitabı: Tüm yönleriyle özel bebekler ve çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri*. Eğiten Kitap.

Kontopodis, M., Wulf, C., & Fichtner, B. (2011). Introduction: Children, development and education–a dialogue between cultural psychology and historical anthropology. In M. Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (Eds.), *International perspectives on early childhood education and development* (pp.1-24). Springer.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı* (7. Baskı). E. Ahmetoğlu & İ. H. Acar (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kumar, S., Olson, D. L., & Schwenk, W. F. (2002). Part I. Malnutrition in the pediatric population. *Disease-a-Month*, *48*(11), 703-12.

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1-17) . Wiley.

Leventhal, J. M., & Asnes, A. G. (2013). *Çocuğa kötü muamele: ihmalden istismara* (Y. Yılmaz, Çev.). M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 137-143). Güneş Tıp Kitabevleri.

Lucas, J. E., Richter, L. M., & Daelmans, B. (2018). Care for child development: An intervention in support of responsive caregiving and early child development. *Child: Care, Health and Development, 44*(1), 41-49. https://doi.org/10.1111/cch.12544

Majnemer, A., & Shevell, M. I. (1995). Diagnostic yield of the neurologic assessment of the developmentally delayed child. *The Journal of Pediatrics*, *127*(2), 193-199. https://doi.org/10.1016/s0022-3476(95)70294-6

Matusov, E., & Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, *18*(2-3), 215-239. https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00009-X

McCarton, C. M., Brooks-Gunn, J., Wallace, I. F., Bauer, C. R., Bennett, F. C., Bernbaum, J. C., Broyles, R. S., Casey, P. H., McCormick, M. C., Scott, D. T., Tyson, J., Tonascia, J., & Meinert, C. L. (1997). Results at age eight years of early intervention for low birth weight premature infants. *JAMA,* 277(2), 126-132.

McCormick, M.C., Brooks-Gunn, J., Buka, S.L., Goldman, J., Yu, J., Salganik, M., Scott, D. T., Bennett, F. C., Kay, L. L., Bernbaum, J. C., Bauer, C. R., Martin, C., Woods, E. R., Martin, A., & Casey, P. H. (2006). Early intervention in low birth weight premature infants: Results at 18 years of age for the infant health and development program. *Pediatrics*, *117*(3), 771-780.

McCoy, D. C., E. D. Peet, M. Ezzati, G. Danaei, M. M. Black, C. R. Sudfeld, W. Fawzi, & G. Fink (2016). Early childhood developmental status in low-and middle-income countries: National, regional, and global prevalence estimates using predictive modeling. *PLoS Medicine, 13*(6), e1002233. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002233

MEB. (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi özel eğitim öğretim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf

Miral, M. & Kızılkaya Beji, N. (2017). Gebelikte ilaç kullanımı ve danışmanlık. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 4*(2), 150. https://doi.org/10.17681/hsp-dergisi.316897

Morris, A. S., Robinson, L. R., Hays-Grudo, J., Claussen, A. H., Hartwig, S. A., & Treat, A. E. (2017). Targeting parenting in early childhood: A public health approach to improve outcomes for children living in poverty. *Child Development*, *88*(2), 388-397. https://doi.org/10.1111/cdev.12743

Mustafayev R. (2019). *Gelişimi izleme ve destekleme rehberi uluslararası standardizasyon çalışmasının Türkiye örnekleminde gelişimsel risklerin belirlenmesi* (Tez No. 585790) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

National Association for the Education of Young Children. (2009). *Position statement: Developmentally appropriate practice (DAP) in early childhood programs serving children from birth through age 8*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., Mostofsky, S., … Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18*(5), 773-778. https://doi.org/10.1038/nn.3983

Nodine, P. M., & Hastings-Tolsma, M. (2012). Maternal obesity: Improving pregnancy outcomes. *MCN The American Journal of Maternal Child Nursing*, *37*(2), 110-115. https://doi.org/10.1097/NMC.0b013e3182430296

Oldereid, N. B., Wennerholm, U. B., Pinborg, A., Loft, A., Laivuori, H., Petzold, M., Romundstad, L. B., Söderström-Anttila, V., & Bergh, C. (2018). The effect of paternal factors on perinatal and paediatric outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Human Reproduction Update*, *24*(3), 320-389. https://doi.org/10.1093/humupd/dmy005

Olusanya, B. O., Wright, S. M., Nair, M., Boo, N. Y., Halpern, R., Kuper, H., Abubakar, A. A., Almasri, N. A., Arabloo, J., Arora, N. K., Backhaus, S., Berman, B. D., Breinbauer, C., Carr, G., de Vries, P. J., Del Castillo-Hegyi, C., Eftekhari, A., Gladstone, M. J., Hoekstra, R. A., Kancherla, V., … Global Research on Developmental Disabilities Collaborators (GRDDC). (2020). Global burden of childhood epilepsy, intellectual disability, and sensory impairments. *Pediatrics*, *146*(1), e20192623. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2623

Özdemir, S. İ. (2005). Gelişimsel sorunların sıklıkları, nedenleri ve önleyici yaklaşımlar. İ. Ö. Ertem (Ed.), *Gelişimsel pediatri* içinde (ss. 185-194). Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: *Beslenme. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48*(2), 179-195. https://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_149.pdf

Parker, S., Greer, S., & Zuckerman, B. (1988). Double jeopardy: The impact of poverty on early child development.

Prado, E. L., & Dewey, K. G. (2014). Nutrition and brain development in early life. *Nutrition Reviews*, *72*(4), 267-284. https://doi.org/10.1111/nure.12102

Ramey, C. T., Bryant, D. M., Wasik, B. H., Sparling, J., Fendt, K. H., & La Vange, L. M. (1992). Infant health and development program for low birth weight, premature infants: Program elements, family participation and child intelligence. *Pediatrics, 3*, 454-465.

Robinson, M. (2011). *Understanding behaviour and development in early childhooda guide to theory and practice.* Routledge.

Russel, M. (2011). What we learned about poverty and vulnerability. In H. Goelman, J. Pivik & M. Guhn (Eds.), *New approaches to early child development: Rules, rituals, and realities* (pp. 53-68). Palgrave Macmillan.

Ruffin, N. J. (2019). Human growth and development - a matter of principles. Virginia Cooperative Extension. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/88924/350-053(FCE-134P).pdf?sequence=1

Sacks, A. (2009). *Special education a reference book for policy and curriculum development* (2nd ed.). Grey House Publishing.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics, 79*(3), 343-50. https://doi.org/10.1542/peds.79.3.343

Sameroff, A. J. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics, 102*(5), 1287-1292.

Santrock, J. W. (2021). Çocuk gelişiminin doğası. A. Güre (Ed.) ve A. Öztürk & A. Kaya (Çev.), *Çocuk gelişimi* içinde (14. Baskı, ss. 2-41). Nobel Yayıncılık.

Saracho, O. N. (2021). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal,* 1-16.

Sarıca, A. D. (2019). Zihin yetersizliği ile ilgili temel kavramlar, sınıflandırma, nedenler, görülme sıklığı. Ü. Şahbaz (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 37-61). Vize Akademik Yayıncılık.

Schonfeld D. J., & Perrin E. C. (2013). Hastalığa uyum. M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 368-370). Güneş Tıp Kitabevleri.

Sel, G., Küçük. H., Harma, M. İ., & Harma, M. (2017). Teratojenite riskli ilaç kullanan ilk trimester gebelerin, gebeliklerinin devamı konusundaki tercihleri. *Tıp Araştırmaları Arşivi, 2*(2). 17-20.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (27. Baskı). Anı Yayıncılık.

Serpell, R. (2019). Perspectivist challenges for ecd intervention in Africa. In A. T. Kjørholt & H. Penn (Eds.), *Early childhood and development work: Theories, policies, and practices* (pp. 39-68). Palgrave Macmillan.

Sharma, A., & Campbell, J. (2011). A sensitive period for cochlear implantation in deaf children. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine, 24* (1), 151-153.

Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., Majnemer, A., Noetzel, M., Sheth, R. D., Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology, & Practice Committee of the Child Neurology Society. (2003). Practice parameter: Evaluation of the child with global developmental delay: Report of the quality standards subcommittee of the american academy of neurology and the practice committee of the child neurology society. *Neurology*, *60*(3), 367-380. https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000031431.81555.16

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), 232-246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. Families and Work Institute.

Slee, P. T., & Shute, R. (2003). *Child development: Thinking about theories texts in developmental psychology*. Oxford University Press.

Stein, M. T. (2013). Standart gelişimsel değerlendirme ve izlem araçları. M. Yurdakök (Çev. Ed.), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 313-318). Güneş Tıp Kitabevleri.

Sudfeld, C. R., McCoy, D. C., Danaei, G., Fink, G., Ezzati, M., Andrews, K. G., & Fawzi, W. W. (2015). Linear growth and child development in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(5), e1266-e1275. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3111

Sparling, J., & Lewis, I. (1991). Partners: A curriculum to help premature, low birthweight infants get off to a good start. *Topics in Early Childhood Special Education, 11*, 36-56. https://doi.org/10.1177/027112149101100106

Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi, 3*(1), 70-74. https://hdl.handle.net/11468/5479

Trawick-Smith J. (2013). Çocuk gelişimi kuramları (F. Şahin & M. Buldu, Çev.). B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim–çok kültürlü bir bakış açısı* (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Ünal, Ö., Doğan, D. G., Bingöler, E. B., & Tekin, M. (2005). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel sorunlara neden olan başlıca genetik hastalıklar. İ. Ö. Ertem (Ed.), *Gelişimsel pediatri* içinde (ss. 417-431). Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Ünüvar, P., & Karoğlu, H. (2020). Bebeklik döneminde gelişim ile ilgili temel kavramlar ve ilkeler. P. Ünüvar (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim* içinde (ss. 1-22). Anı Yayıncılık.

Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: Risk and protective factors for early child development. *Lancet (London, England)*, *378*(9799), 1325-1338. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60555-2

Waterland, R., & Jirtle, R. (2003). Transposable elements: Targets for early nutritional effects on epigenetic gene regulation. *Molecular and Cellular Biology, 23*(15), 5293-5300. https://journals.asm.org/doi/10.1128/MCB.23.15.5293-5300.2003

Wolff, J. (2018). Gelişen beyni anlamak (A. Çiçekçi & Ş. Demir, Çev.). H. Bakkaloğlu & Ş. Demir (Çev. Ed.), *Erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* içinde (ss. 563-578). Anı Yayıncılık.

WHO. (2002). Promoting rational use of medicines: Core components. *WHO Policy Perspectives on Medicines*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67438/WHO_EDM_2002.3.pdf

Vitrikas, K., Savard, D., & Bucaj, M. (2017). Developmental delay: When and how to screen. *American Family Physician*, *96*(1), 36-43. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28671370/

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34-40). Scientific American Books.

Yurdakök, K. (2017). Çevre kirliliği ve çocuk. G. Gökçay & U. Beyazova (Eds.), *İlk beş yaşta çocuk sağlığı izlemi* içinde (ss. 173-181). Nobel Tıp Kitabevleri.

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the united states: 2009-2017. *Pediatrics*, *144*(4), e20190811. https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811

Zuckerman, B. S., & Sandel, M. (2013). Yoksulluk, evsizlik ve sosyal düzensizlik. M. Yurdakök (Çev. Ed), *Rudolph pediatri* içinde (22. Baskı, ss. 370-372). Güneş Tıp Kitabevleri.

2. Bölüm

Erken Çocukluk Döneminde Temel Gelişim Alanları

*Prof. Dr. Gözde AKOĞLU



2003 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Yüksekli-sans Eğitimine başlayarak 2006 yılında bilim uzmanlığını aldı ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında başladığı doktora eğitimini 2011 yılında ta-mamladı. 2004-2011 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Araştırma Görevlisi, Temmuz 2011-Eylül 2019 tarihleri arasında Kırıkka-le Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölü-münde öğretim üyesi olarak görev yapan Dr. AKOĞLU, 2015 yılında Doçent, 2020 yılında Profesör unvanını almıştır. Eylül 2019 tarihinde İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimle-ri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde göreve başlayan Dr. AKOĞLU'nun bilimsel ilgi alanları arasında gelişimsel dil bo-zukluklarında değerlendirme, müdahale yaklaşımları ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi yer almakta ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.

* İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-3685-4310

İçindekiler

Özet
Giriş
Bilişsel Gelişim
    Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı
    Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri
        Duyu motor dönem (0-2 yaş)
        İşlem öncesi dönem (2 yaş- yaklaşık 7 yaş)
        Somut işlemler dönemi (7 yaş- yaklaşık 11 yaş)
        Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü)
    Yeni Piagetciler
    Vygotsky'nin Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı
    Bilgi İşleme Kuramı
    Zihin Kuramı
Dil ve İletişim Gelişimi
    Dil Edinim Kuramları
        Doğuştancı yaklaşım
        Davranışçı yaklaşım
        Bilişsel-gelişimsel yaklaşım
        Sosyo-kültürel yaklaşım
        Kullanım temelli yaklaşım
Sosyal-Duygusal Gelişim
    Sosyal Duygusal Gelişimi Açıklamaya Odaklanan Kuramsal Yaklaşımlar
        Psikoanalitik yaklaşım
        Sosyal öğrenme kuramı
        Bilişsel gelişimsel yaklaşım
        Biyoekolojik yaklaşım
Fiziksel /Motor Gelişim
    Olgunlaşma Kuramı
    Dinamik Sistemler Teorisi
    Robert Havighurst'un Gelişimsel Görev Yaklaşımı
Uyumsal Gelişim
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

İnsan gelişimine ilişkin mevcut bilgilerimizin kaynağını geçmişten günümüze insan gelişimini açıklamaya odaklanan kuramsal tartışmalar oluşturmaktadır. Gelişim çalışmaları başlangıçta kalıtımın ve çevresel değişkenlerin etkilerini karşılaştırmalı olarak belirlemeye çalışsa da epigenetik çalışmalarındaki artışın bir yansıması olarak günümüzde gelişimin hızı ve seyri üzerinde etkili olabilecek değişkenler daha kapsamlı ve etkileşimli bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Bir başka deyişle gelişimsel değişimler son derece özgün (bireye özgü) olup, çevresel değişkenlere de duyarlıdır. Gelişimin bu etkileşimsel doğası çeşitli riskleri beraberinde getirirken, yordanabilir ve gerektiğinde yeniden düzenlenebilir ve değiştirilebilir bir çerçeve de sunmaktadır. Bu bağlamda, gelişimsel riskleri tanımak kadar, yaşa özgü değişimleri fark etmek de büyük önem taşımaktadır. Gelişimsel kilometre taşları olarak ifade edilen temel gelişimsel göstergeler –evrensel normlardan söz etmek güç olsa da– erken çocukluk dönemine ilişkin genel bir gelişim örüntüsü ortaya konulması bakımından değerlidir. Ayrıca gelişimsel kilometre taşları, gelişimin temel ilkeleri bağlamında yığılımlı bir şekilde ilerleyen gelişimin farklı alanlarının hangi becerileri kapsadığının ve gelişim alanlarının birbirinden nasıl farklılaştığının anlaşılmasına da katkı sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında bu bölümde, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim, dil ve iletişim gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel/motor gelişim ve uyumsal gelişim alanlarına özgü kavramlara ve kuramsal yaklaşımlara değinilerek, her bir gelişim alanına ilişkin gelişimsel kilometre taşlarına yer verilmiştir.

Giriş

Gelişim, nitel ve nicel edinimlerle karakterize, yaşam boyu süren bütünsel bir devinim olarak, sıralı ancak oldukça karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Geçmişten günümüze, insan doğasının farklı yönlerinin yaşam boyu değişimini ortaya koymayı ve tanımlamayı amaçlayan araştırmacılar, gelişimi birbirleri ile etkileşim halinde olan farklı sistemler halinde incelemişlerdir. Gelişimi bir bütün olarak ve her bir gelişim alanını zamana bağlı değişimler çerçevesinde ayrı ayrı açıklamaya odaklanan araştırmacılar, gelişim üzerinde etkili olabilecek değişkenleri belirlemek amacıyla başlangıçta yalnızca doğa ve bakımın görece etkisini tartışırken, epigenetik çalışmalarındaki artışın bir yansıması olarak günümüzde gelişimin hızı ve seyri üzerinde etkili olabilecek çevresel değişkenleri nicel ve nitel yönleriyle daha ayrıntılı incelemeye yönelmişlerdir. Bu noktadan hareketle bu bölümde gelişimin, bilişsel, dil ve iletişim, sosyal-duygusal, fiziksel/motor ve uyumsal alanlar olmak üzere beş temel alanına erken çocukluk dönemine özgü özellikleri bakımından yer verilecek, bu kapsamda, her gelişim alanına özgü temel kavramlara, kuramsal yaklaşımlara ve gelişimsel kilometre taşlarına değinilecektir.

Bilişsel Gelişim

Biliş alanındaki çalışmalar temelde, insanın bilgiyi nasıl aldığı, işlediği, bir araya getirdiği ve yanıtladığına ilişkin konuları kapsamaktadır (Müller vd., 2009; Parrila vd., 1996; Sweller, 1993). Dikkat, yürütücü işlevler, çalışma belleği, yakınsak ve

sonuna kadar farklı gelişimsel özellikler bakımından izlenmiştir. Elde edilen sonuçlar düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların pek çok gelişimsel gösterge açısından orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde düşük performans sergilediklerini ortaya koyarak erken çocukluk döneminde yapılacak müdahalelerin önemine işaret etmiştir (Baydar vd., 2013)[15]. Bu konuda güncel çalışmaların yapılarak değişen toplumsal ve kültürel dinamiklerin etkisinin farklı kuramsal modeller ile sınanmasının gelişim bilimine önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

İnsan gelişiminin bireyselleşen özellikleri ve başta çevresel ve sosyo-kültürel olmak üzere bu bölümde değinilen çeşitli nedenler evrensel göstergeleri belirlemeyi güçleştirse de, yaşa özgü bazı gelişimsel göstergelerden, bir başka deyişle gelişimsel kilometre taşlarından söz etmek mümkündür. Bu bölümde yer alan bilişsel gelişim, dil ve iletişim gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel/motor gelişim ve uyumsal gelişim alanlarına ilişkin kilometre taşları incelendiğinde insan gelişiminin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yığılımlı bir ilerleme gösterdiği görülebilmektedir. Ayrıca erken çocukluk dönemi, gelecekte bağımsız yaşama hazırlayıcı pek çok becerinin edinimi açısından oldukça hızlı bir değişim çerçevesi sunmaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk dönemine özgü kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda tüm gelişim alanlarının disiplinler ötesi (transdisipliner) bir yaklaşımla ele alınmasında ve gelişimsel izlem çalışmalarının tüm gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimleri göz önünde bulundurularak sürdürülmesinde yarar vardır.

Kaynakça

Adolph, K. E., & Franchak, J. M. (2017). The development of motor behavior. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *8*(1-2), e1430. https://doi.org/10.1002/wcs.1430

Agger, C. (2007). Conservation of number task with small and large quantities on male and female preschool children. *Indiana Undergraduate Journal of Cognitive Science, 2,* 28-32. https://cogs.sitehost.iu.edu/icogsci/vol2/IUJCS_Vol2_Spring_2007.pdf#page=28

Akoğlu, G. (2019). Zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri. Ü. Şahbaz (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 85-110). Vize Akademik Yayıncılık.

Allal, L., & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of-or in-the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, *10*(2), 137-152. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*(2), 71-82. http://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724

Andreou, M., Tsimpli, I. M., Durrleman, S., & Peristeri, E. (2020). Theory of mind, executive functions, and syntax in bilingual children with autism spectrum disorder. *Languages*, *5*(67), 2-24. https://doi.org/10.3390/languages5040067

Anghelescu, C., Boca, C., Herseni, I., Popescu, C., Stativa, E., Ulrich, C., & Novak, C. (2013). Early learning and development standards: Early learning and development standards for children from birth to 7 years old. In M. Ionescu (Ed.), *Early learning and development standards* (pp. 12-82). Unicef & Vanemonde.

[15] Projenin tam metni için: Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2013). *Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması,* Proje no: 106K347.

Arıkan, Z., & Tüfekci, A. (2020). 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *3*(6), 13-27. https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/58726/731973

Arslan, E. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 53-60. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723849

Ashiabi, G. S., & O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's bioecological theory. *Sage Open*, *5*(2), 1-14. http://doi.org/10.1177/2158244015590840

Ay, M. G., & Kılıç, B. G. (2019). Nörogelişimsel bozukluklar ve empati. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, *11*(4), 585-595. http://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.527937

Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's cognitive developmental theory: Critical review. *Education Quarterly Reviews*, *2*(3), 517-524. https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, *36*(3), 189-208. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4

Baillargeon, R., Stavans, M., Wu, D., Gertner, Y., Setoh, P., Kittredge, A. K., & Bernard, A. (2012). Object individuation and physical reasoning in infancy: An integrative account. *Language Learning and Development*, *8*(1), 4-46. http://doi.org/10.1080/15475441.2012.630610

Baldimtsi, E., Nicolopoulou, A., & Tsimpli, I. M. (2021). Cognitive and affective aspects of theory of mind in Greek-speaking children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(4), 1142-1156. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04595-0

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.)., *Annals of child development* (pp. 1-60). JAI Press.

Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, *38*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.004

Başar-Şenyılmaz, P. (2012). Erken çocukluk döneminde motor gelişim. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* içinde (ss.109-124). Paradigma Akademi.

Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2013). Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması, Proje no: 106K347. https://app.trdizin.gov.tr/proje/TVRNMU9EYzM/turkiye-de-erken-cocukluk-gelisim-ekolojileri-tecge-calismasi-ii

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 198-210. https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874

Behlol, M. G., & Dad, H. (2010). Concept of learning. *International Journal of Psychological Studies*, *2*(2), 231-239. https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p231

Bergen, D. (2017) What Arnold Gesell would advocate today. *Childhood Education, 93*(3), 199-203. https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1325229

Berk, L. E. (2005). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (5th ed.). Pearson Education.

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. M. (2009). *Language and communication disorders in children* (6th ed.). Allyn & Bacon.

Bjorklund, D. (2011). *Cognitive development: An overview.* Cengage Learning Pub.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. In M. Fleer & B. van Oers (Eds), *International handbook of early childhood education.* Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). Wiley.

Brown, P., & Gaskins, S. (2014). Language acquisition and language socialization. In N. J. Enfield (Ed.). *Cambridge handbook of linguistic anthropology* (pp. 187-226). Cambridge University Press.

Bukatku, D., & Daehler, W. (1995). *Child development: A thematic approach* (2nd Ed.). Houghton Miffin Company.

Bullington, E. A. (2011). Adaptive behavior. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 30-54). Springer.

Burkholder, E. O., & Pelaez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin, 9*(1), 7-9. http://doi.org/10.1037/h0100530

Carey, S., Zaitchik, D., & Bascandziev, I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review, 38,* 36-54. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.003

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Academic Press.

Case, R. (1998). The development of conceptual structures. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, 2: Cognition, perception, and language* (pp. 745-800). John Wiley & Sons Inc.

Case-Smith, J. (1996). Analysis of current motor development theory and recently published infant motor assessments. *Infants & Young Children*, *9*(1), 29-41. https://doi.org/10.1097/00001163-199607000-00005

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development, 15*(4), 481-498. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5

Ciairano, S., Visu-Petra, L., & Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(3), 335-345. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z

Conway, A. R. A., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(12), 547-552. https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory?. *Progress in Brain Research*, *169*, 323-338. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00020-9

Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 678-694. http://doi.org/10.1044/1092- 4388

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı* (1. Baskı). Remzi Kitabevi.

Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45,* 1-7. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002.

Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(3), 135-140.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social--emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450.

Dosman, C. F., Andrews, D. & Goulden, K. J. (2012). Evidence-based milestone ages as a framework for developmental surveillance. *Paediatrics & Child Health, 17*(10), 561-568. https://doi.org/10.1093/pch/17.10.561

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2004). *Mental retardation: A lifespan approach to people with intellectual disabilities.* Prentice Hall.

Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 19-23. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160.

Erle, T. M., & Topolinski, S. (2017). The grounded nature of psychological perspective-taking. *Journal of Personality and Social Psychology, 112,* 683-695. https://doi.org/10.1037/pspa0000081

Fergusson, D. M., John Horwood, L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven II: Childhood intelligence and later outcomes in adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(8), 850-858. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01472.x

Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, *20*(1), 103-120. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.11.002

Fischer, K. W. (2009). Mind, brain, and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, *3*(1), 3-16. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x

Flynn, L., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(1), 431-441. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.016

Formiga, C. K. M. R., & Linhares, M. B. M. (2015). Motor skills: Development in infancy and early childhood. In J. D. Wright (Ed.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 971-977). https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23071-7

Frauenglass, M. H., & Diaz, R. M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, *21*(2), 357. https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.2.357

Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, *50*(4), 531-534. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014a). İnsan gelişim modelleri. D. S. Özer & A. Aktop (Çev. Eds.) & Y. Fazlıoğlu (Çev). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* içinde (ss. 24-45). Nobel Yayın Dağıtım.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014b). Motor gelişimi anlama: Genel bakış. D. S. Özer & A. Aktop (Çev. Eds.) & D. S. Özer (Çev). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* içinde (ss. 24-45). Nobel Yayın Dağıtım.

Ginsburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record, 84(*2), 327-337. https://doi.org/10.1177/016146818208400204.

Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Executive functioning*. Springer.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1994). *Minds, bodies, and persons: Young children's understanding of the self and others as reflected in imitation and theory of mind research.* https://doi.org/10.1017/CBO9780511565526.012

Gredler, M. E. (2009). Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, *44*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/00461520802616259

Grusec, J. E., & Lytton, H. (2012). *Social development: History, theory, and research*. Springer Science & Business Media.

Guidetti, M., & Nicoladis, E. (2008). Introduction to special issue: Gestures and communicative development. *First Language, 28*(2), 107-115. http://doi.org/10.1177/0142723708088914

Hadi, A. (2013). A critical appraisal of Grice's Cooperative Principle. *Open Journal of Modern Linguistics, 3*(1), 69-72. https://doi.org/10.4236/ojml.2013.31008

Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*, 8-18. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003

Hamilton, A. F. D. C., Brindley, R., & Frith, U. (2009). Visual perspective taking impairment in children with autistic spectrum disorder. *Cognition, 113*, 37-44. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.07.007

Hammer T. R. (2011). Social learning theory. In S. Goldstein & J. A. Naglieri J. A. (Ed). *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2695

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, *34*(3), 241-246. http://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2

Haynes, W.O., Moran, J., & Pindzola, H. (2006). *Communication disorders in the classroom* (4th ed.). Jones and Barlett Publishers.

Herbert-Myers, H., Guttentag, C., Swank, P., Smith, K., & Landry, S. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science, 10*(4), 174-187. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1004_2

Hespos, S. J., & Baillargeon, R. (2001). Infants' knowledge about occlusion and containment events: A surprising discrepancy. *Psychological Science*, *12*(2), 141-147. http://doi.org/10.1111/1467 9280.00324

Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.

Holt, R. R. (1985). The current status of psychoanalytic theory. *Psychoanalytic Psychology, 2*(4), 289. https://doi.org/10.1037/0736-9735.2.4.289

Howe, T. R. (2011). Bioecological approach to development. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_346

Hurford, J. R. (2019). Nativist and functional explanations in language acquisition. In I. M. Roca (Ed.), *Logical issues in language acquisition* (pp. 85-136). De Gruyter Mouton.

Hutton, U. M., & Towse, J. N. (2001). Short-term memory and working memory as indices of children's cognitive skills. *Memory*, *9*(4-6), 383-394. https://doi.org/10.1080/09658210042000058

Irak, M. (2009). Duyumdan bilişe: Bilgi işleme süreçlerinin temel öğeleri ve işleyişine yönelik nörobiyolojik, nöropsikolojik ve davranışsal yaklaşımlar. M. Irak, (Ed.), *Psikopatolojilerde bilgi işleme süreçleri, kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 3-39). HYB Yayıncılık.

İşcanoğlu, Z. (2021a). Bellek gelişimi. M, Sayıl (Ed.), *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* içinde (ss. 301-347). Nobel Akademik Yayıncılık.

İşcanoğlu, Z. (2021b). Doğal bilginin gelişimi. M, Sayıl (Ed.), *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* içinde (ss. 196-247). Nobel Akademik Yayıncılık.

John-Steiner, V. P. (2007). Vygotsky on thinking and speaking. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 136-152). Cambridge University

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, *31*(3-4), 191-206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4

Joyce, A., & Hirn, S. (2015). Attention: An evolving construct. *Applied Neuropsychology: Child*, *4*(2), 80-88. http://doi.org/10.1080/21622965.2015.1005476

Justice, L. M. (2006). *Communication sciences and disorders: An introduction*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., Parianen Lesemann, F. H., & Singer, T. (2016). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 11*, 1383-1392. https://doi.org/10.1093/scan/nsw052

Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, *27*(70), 1-25.

Kiymazarslan, V. (2002). A discussion of language acquisition theories. *Science Journal of Army Academy, 3*(2), 34-41.

Knickmeyer, R. C., Gouttard, S., Kang, C., Evans, D., Wilber, K., Smith, J. K., Hamer, R. M., Lin, W., Gerig, G., & Gilmore, J. H. (2008). A structural MRI study of human brain development from birth to 2 years. *Journal of Neuroscience*, *28*(47), 12176-12182. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3479-08.2008

Knight, C. C., & Sutton, R. E. (2004). Neo-Piagetian theory and research: Enhancing pedagogical practice for educators of adults. *London Review of Education*, *2*(1), 47-60. https://doi.org/10.1080/1474846042000177474

Koçak, A. (2021). Dil gelişimi. M, Sayıl (Ed.), *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* içinde (ss. 348-396). Nobel Akademik Yayıncılık.

Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science, 9*(4), 174-187. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0904_1

Krojgaard, P. (2005). Infants' search for hidden persons. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(1), 70-79. https://doi.org/10.1080/01650250444000379

Kurtz, L. A. (2007). *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities: A guide to improving coordination*. Jessica Kingsley Publishers.

Küçük, Z. (2018). Zihin kuramı ve gelişim süreçleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(34), 475-503. https://doi.org/10.21550/sosbilder.348039

Lee, M. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House, 76*(2), 75-78. http://doi.org/10.1080/00098650209604953

Lidz, J., & Gagliardi, A. (2015). How nature meets nurture: Universal grammar and statistical learning. *Annual Review of Linguistics, 1*(1), 333-353. https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-125236

Loewald, H. W. (1970). Psychoanalytic theory and the psychoanalytic process. *The Psychoanalytic Study of the Child, 25*(1), 45-68. https://doi.org/10.1080/00797308.1970.11823275

Magill, R., & Anderson, D. (2010). *Motor learning and control*. McGraw-Hill Publishing.

MAL-ED Network Investigators. (2018). Early childhood cognitive development is affected by interactions among illness, diet, enteropathogens and the home environment: Findings from the MAL-ED birth cohort study. *BMJ Global Health*, *3*(4), 1-11. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2018-000752

Malina, R. M. (2004). Motor development during infancy and early childhood: Overview and suggested directions for research. *International Journal of Sport and Health Science*, *2*, 50-66. https://doi.org/10.5432/ijshs.2.50

Mattan, B. D., Rotshtein, P., & Quinn, K. A. (2016). Empathy and visual perspective-taking performance. *Cognitive Neuroscience*, *7*, 170-181. https://doi.org/10.1080/17588928.2015.1085372

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Selfregulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

McDevitt, T. M., Ormrod, J. E., Cupit, G., Chandler, M., & Aloa, V. (2010). *Child development and education*. Pearson.

Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, *32*(4), 251-269. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(99)00009-X

Meltzoff, A. N. (1995). What infant memory tells us about infantile amnesia: Long-term recall and deferred imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *59*(3), 497-515. http://doi.org/10.1006/jecp.1995.1023

Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, *48*(3), 148-168. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Moore, M. K., Borton, R., & Darby, B. L. (1978). Visual tracking in young infants: Evidence for object identity or object permanence?. *Journal of Experimental Child Psychology*, *25*(2), 183-198. https://doi.org/10.1016/0022-0965(78)90076-0

Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P. D. (2009). The executive functions of language in preschool children. In A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 53-68). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533.005

Nakipoğlu, M., Avar, B., & Hendek, M. (2017). Türkçe'de üye yapısı ve durum eklerinin edinimi: Köpeği sarılıp, ineği şaşırıp, filden gülmek!. *30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Dilbilim Derneği Yayınları.

Nor, N. M., & Ab Rashid, R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *39*(1), 161-167. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In R. J. Davidson., G. E. Schwartz & D. E. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1-18). New York: Plenum Press.

O'Grady, W. (2012). Language acquisition without an acquisition device. *Language Teaching*, *45*(1), 116-130. https://doi.org/10.1017/S026144481000056X

Omaki, A., & Lidz, J. (2015). Linking parser development to acquisition of syntactic knowledge. *Language Acquisition*, *22*(2), 158-192. https://doi.org/10.1080/10489223.2014.943903

Orhan, R., & Ayan, S. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 523-540.

Otto, B. (2014). *Language development in early childhood education*. Pearson.

Owens, R. (2001). *Language development: An introduction.* Pearson Pub.

Owens, R. E. (1984). *Language development*. Merrill.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(4), 566-589.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review Of Psychology*, *49*(1), 345-375. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345

Parrila, R. K., Das, J. P., & Dash, U. N. (1996). Development of planning and its relation to other cognitive processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *17*(4), 597-624. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90018-0

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*(1), 51-87. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x

Peterson, R. K., Noggle, C. A., Thompson, J. C., & Davis, J.J. (2015). Everyday executive functioning influences adaptive skills in autism spectrum disorders. *Neuropsychological Trends*, *18*, 31-37. https://doi.org/10.7358/neur-2015-018-pete

Petty, K. (2016). *Developmental milestones of young children*. Redleaf Press.

Pınar, Y., & Pınar, N. K. (2015). The place of affect and emotion in the theories of first language acquisition. *Journal of Human Sciences*, *12*(2), 101-111. https://doi.org/10.14687/v12i2.3331

Piaget J. (1976) Piaget's Theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school.* Springer Study Edition. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya* (1. Baskı). (İ. Yerguz, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1947, 1. Baskı).

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates. Language.* Harper Collins.

Poggi F. (2016) Grice, the law and the linguistic special case thesis. In A. Capone & F. Poggi (Eds.), *Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology* (pp. 231-248). Springer. doi:10.1007/978-3-319-30385-7_11

Poulton, R., Milne, B. J., Craske, M. G., & Menzies, R. G. (2001). A longitudinal study of the etiology of separation anxiety. *Behaviour Research And Therapy*, *39*(12), 1395-1410. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00105-4

Pretorius, E., Naude, H., & Van Vuuren, C. J. (2002). Can cultural behavior have a negative impact on the development of visual integration pathways*?. Early Child Development and Care*, *172*(2), 173-181. https://doi.org/10.1080/03004430210882

Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice. *Perspectives on Psychological Science*, *15*(2), 384-396. https://doi.org/10.1177/1745691619896607

Regier, T., & Xu, Y. (2017). The Sapir Whorf hypothesis and inference under uncertainty. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *8*(6), e1440. https://doi.org/10.1002/wcs.1440

Reunamo, J., & Nurmilaakso, M. (2007). Vygotsky and agency in language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(3), 313-327. https://doi.org/10.1080/13502930701679320

Richland, L. E., Frausel, R. R., & Begolli, K. (2016). Cognitive development. In H. L. Miller (Ed.), *The Sage encyclopedia of theory in psychology* (pp. 143-146). http://doi.org/10.4135/9781483346274.n50

Rose, S. A., Feldman, J. F., Futterweit, L. R., & Jankowski, J. J. (1998). Continuity in tactual-visual cross-modal transfer: Infancy to 11 years. *Developmental Psychology*, *34*(3), 435-440. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.435

Rosenbaum, D. A. (2009). *Human motor control*. Academic Press.

Rosenblum, S., Zandani, I. E., Deutsch-Castel, T., & Meyer, S. (2019). The Child Evaluation Checklist (CHECK): A screening questionnaire for detecting daily functional "red flags" of underrecognized neurodevelopmental disorders among preschool children. *Occupational Therapy International*. Online first. https://doi.org/10.1155/2019/6891831

Runco, M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 413-446). Cambridge University Press.

Salkind, N. J. (2002). *Child development.* Macmillan.

Santrock, J. W. (2018). *Essentials of life-span development.* McGraw Hill.

Sasso, B. A., & Morais, A. D. (2014). Egocentric speech in the works of Vygotsky and Piaget: Educational implications and representations by teachers. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(8), 133-143.

Scharf, R. J., Scharf, G. J., & Stroustrup, A. (2016). Developmental milestones. *Pediatrics in Review, 37*(1), 25-38. http://doi.org/10.1542/pir.2014-0103

Schneider, W., Schumann-Hengsteler, R., & Sodian, B. (2004). *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. https://doi.org/10.4324/9781410612007

Senzaki, S., Wiebe, S. A., Masuda, T., & Shimizu, Y. (2018). A cross-cultural examination of selective attention in Canada and Japan: The role of social context. *Cognitive Development*, *48*, 32-41. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.06.005

Shinskey, J. L., & Munakata, Y. (2005). Familiarity breeds searching- Infants reverse their novelty preferences when reaching for hidden objects. *Psychological Science*, *16*(8), 596-600. http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01581.x

Shojaeian, N., Li, Z., Kaurav, R. P. S., & Salem, A. A. (2022). Theory of mind among Swedish children with ASD, Down Syndrome and typically developing group. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05366-1

Smit, J., A.A., van Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of wholeclass scaffolding. *British Educational Research Journal*, *39*(5), 817-834. https://doi.org/10.1002/berj.3007

Soman, G. (2020). Cognitive development. In S. Lenihan (Ed.), *Preparing to teach, committing to learn: An introduction to educating children who are deaf/ hard of hearing (2017-2020)* (pp. 43-54). OER Textbooks.1. https://griffinshare.fontbonne.edu/oer-books/1

Spencer, J. P. (2020). The development of working memory. *Current Directions in Psychological Science*, *29*(6), 545-553. https://doi.org/10.1177/0963721420959835

Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *14*(1), 19-27. https://doi.org/10.31887/DCNS.2012.14.1/rsternberg

Sweller, J. (1993). Some cognitive processes and their consequences for the organisation and presentation of information. *Australian Journal of Psychology*, *45*(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/00049539308259112

Tekin, D., & Girli, A. (2011). Williams sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 67-75.

Tomasello, M. (1996). Piagetian and Vygotskian approaches to language acquisition. *Human Development*, *39*(5), 269-276. https://doi.org/10.1159/000278478

Tomasello, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. In E. L. Bavin & L. R. Naigles (Eds.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 89-106). Cambridge University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9781316095829.005

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, *1*(4), 198-210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x

Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozukluklari olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 335-359). Eğiten Kitap Yayınevi.

Turnbull, K. L. P., & Justice, L. M. (2016). *Language development from theory to practice*. Pearson.

Van der Veer, R. (1996). Vygotsky and Piaget: A collective monologue. *Human Development*, *39*(5), 237-242.

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis. *Developmental Review, 8*(1), 52-65. https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90011-1

Van der Veer, R., & Zavershneva, E. (2018). The final chapter of Vygotsky's thinking and speech: A reader's guide. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *54*(2), 101-116. https://doi.org/10.1002/jhbs.21893

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1984*(23), 7-18. https://doi.org/10.1002/cd.23219842303

Woolfolk, A., & Margetts, K. (2012). *Educational psychology* (3rd ed.). Pearson Higher Education AU.

Yener, Ö., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 20-38.

Yılmaz, H. A. (2016). Bir derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *48,* 79-89.

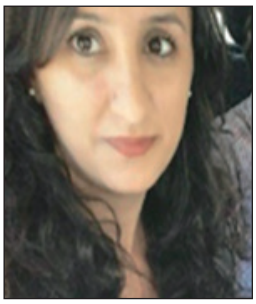
Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(1), 548-567. https://doi.org/10.7884/teke.4100

Zhang, W., Sjoerds, Z., & Hommel, B. (2020). Metacontrol of human creativity: The neurocognitive mechanisms of convergent and divergent thinking. *NeuroImage*, *210*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116572

3. Bölüm

Erken Çocukluk Döneminde Sık Rastlanan Yetersizlikler

*Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN



2009 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. 2010 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında öğretmen olarak görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Programında 2010 yılında başlayan yüksek lisans eğitimini 2013 yılında tamamlamıştır. Aynı yıl Anadolu Üniversitesinde Zihin Engellilerin Eğitimi Programında doktora eğitimine başlamış ve 2019 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010 yılında İnönü Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2013 yılı itibariyle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi adına Anadolu Üniversitesinde 'Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı' kapsamında araştırma görevlisi olarak görevine devam etmiştir. 2020 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümüne doktor öğretim üyesi olarak atanmıştır. Bilimsel çalışma alanları arasında; aile eğitimi, bilimsel dayanaklı uygulamalar, otizm spektrum bozukluğu, etkili öğretim yöntemleri yer almaktadır. Dr. ŞAHİN'in bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri, kitap ve kitap bölümleri, TÜBİTAK tarafından desteklenen projeleri, uluslararası ve ulusal kongrelerde sunulan çok sayıda bildirisi bulunmaktadır.

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, candansahin@mu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-2414-1874

İçindekiler

Özet
Giriş
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Dil, İletişim ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Özel gereksinimleri olan bireyler, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel gereksinimleri olan bireylerin görülme sıklığı toplumlara göre farklılık göstermektedir. Yaygınlık oranları doğrultusunda sık rastlanan yetersizlik grupları zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olarak sıralanmaktadır. Zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevlerde yetersizlik, uyumsal davranışlarda sınırlılık ve bu belirtilerin erken dönemde görüldüğü bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Tanı sürecinde zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlara yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik Küçük Adımlar Eğitim Programı, Gelişimsel Destek Programı gibi erken müdahale programları bulunmaktadır. Son yıllarda görülme sıklığı hızla artan otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim-iletişim becerilerinde yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. Tanı sürecinde değerlendirme araçları ve gözlem formları kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu temel alanlarına ilişkin yoğun ve uzun süreli uygulama süreçlerini içeren kapsamlı müdahale programları söz konusudur. Öğrenme güçlüğü, zihinsel işlevlerde yeterlilik ve akademik başarı arasında ciddi düzeyde tutarsızlıklar olması ve öğrenme probleminin farklı bir nedenden kaynaklanmaması olarak tanımlanmaktadır. Tanı sürecinde farklı modeller doğrultusunda değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanı ölçütleri doğrultusunda okul döneminde değerlendirilmesi, erken dönemde bu yetersizliğin belirlenmesini ve müdahale programlarının geliştirilmesini sınırlandırmaktadır. Dil, iletişim ve konuşma bozukluğu; dil bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu, çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu (kekemelik), sosyal iletişim (pragmatik) bozukluğu ve diğer tanımlanmış ve tanımlanmamış iletişim bozuklukları olarak ele alınmaktadır. Tanı sürecinde dilin farklı bileşenleri dikkate alınarak farklı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Dil, iletişim ve konuşma bozukluğuna yönelik doğal müdahale yöntem ve stratejilerini içeren erken müdahale programları bulunmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ise, gelişimsel düzeye uygun olmayan okul, toplum veya işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen aşırı hareketlilik, dikkatsizlik ve dürtüsellikle karakterize edilen bir bozukluktur. Tanı sürecinde Türkçeye uyarlanan ve geliştirilen değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik erken eğitim programları oldukça sınırlıdır. Sık rastlanan yetersizlik gruplarına yönelik erken dönemde tarama araçlarının ve müdahale programlarının geliştirilmesine duyulan gereksinim devam etmektedir.

Giriş

Özel gereksinimleri olan bireyler şemsiye bir kavram olup, farklı yetersizliklerden etkilenen bireyleri kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde [ÖEHY] (2018) özel gereksinimleri olan birey, "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmakta ve "özel eğitim ihtiyacı olan birey" olarak adlandırılmaktadır. Yönetmelikte özel gereksinimleri olan bireyler; "zihinsel engelli", "bedensel engelli", "işitme engelli", "görme engelli", "özel yetenekli" ve

"otizmi olan" birey olarak sınıflandırılmaktadır. Özel gereksinimleri olan bireylerin sınıflandırılmasında yaygın olarak kullanılan iki sınıflandırma sistemi bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar; Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından yayınlanan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Diseases [ICD-11]) ve Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association [APA]) tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. Baskının (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition [DSM-5]) sınıflandırmasıdır.

WHO ve APA'nın sınıflandırmalarının yanı sıra görülme sıklığı ve gereksinim süresi olmak üzere iki alternatif sınıflandırma daha söz konusudur (Günden, 2021). Görülme sıklığına dayalı sınıflandırmada özel gereksinimi olan bireyler "seyrek rastlanan yetersizlikler" ve "sık rastlanan yetersizlikler" kategorileri altında ele alınmaktadır. Yaygınlık oranları doğrultusunda sınıflandırıldığında zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, dil, iletişim ve konuşma bozukluğu, duygu ve davranış bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler sık rastlanan yetersizlikler grubunda yer almaktadır. Gereksinim süresine dayalı sınıflandırmada ise özel gereksinimli bireyler; kısa süreli, uzun süreli ve sürekli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar olarak ele alınmaktadır. Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim ve tıbbi gereksinimlerinin sağlanabilmesi ve hizmetlere erişilebilmesi için sınıflandırmaya gerek duyulmaktadır (Ataman, 2011). Sınıflandırmanın avantajları (ör. farklılıkların ayırt edilebilmesi, uzmanlar arasında ortak dil oluşturma, hizmet ve haklara erişim vb.) ve dezavantajları (ör. beklentinin düşmesi, dışlama, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi vb.) bulunmaktadır (Heward vd., 2017). Ülkemizde uygulamalara bakıldığında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayınlanan "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik" ile birlikte gereksinimlere dayalı bir değerlendirmenin amaçlandığı görülmektedir.

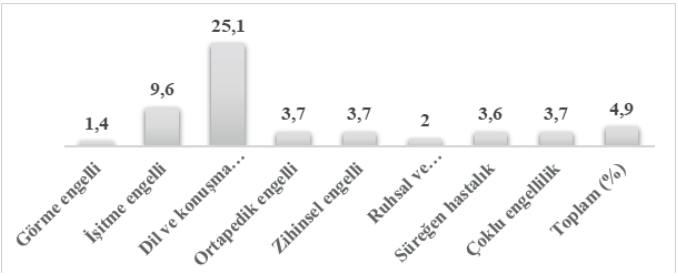
Özel gereksinimleri olan bireylerin sınıflandırılmasında farklı sınıflandırma sistemleri bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalar WHO tarafından yayınlanan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (ICD-11) ve APA tarafından yayınlanan DSM-5 sınıflandırmasıdır.

Dünya genelinde yetersizlikten etkilenen yaklaşık 1 milyardan fazla birey (%15) olduğu belirtilmektedir. Çocukluk döneminde yaygınlık oranlarına ilişkin Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) tarafından 2021 yılında yayınlanan veriler, Amerika Birleşik Devletleri'nde her 6 çocuktan 1'inde bir ya da daha fazla gelişimsel yetersizlik/gecikme olduğunu göstermektedir. Ülkemizde erken çocukluk dönemine ilişkin sayısal veriler sınırlıdır. Bu

kapsamda Mustafayev (2019) tarafından 6-42 aylık 2345 çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocukların %29'unun en az bir gelişim alanında ve %7'sinin ise belirgin bir gelişimsel gecikme yaşadığını belirtmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2010 yılı verileri doğrultusunda 0-6 yaş aralığında yetersizlik gruplarındaki dağılımları gösteren veriler Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

0-6 yaş Aralığında Yer Alan Bireylerin Yetersizlik Türlerine Göre Dağılımları

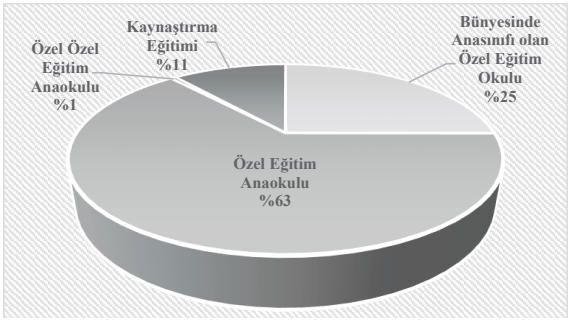


Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2010). Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf

Şekil 1'de sunulan veriler incelendiğinde dil ve konuşma bozukluğu (%25,1) grubunda yer alan bireylerin ilk sırada olduğu, %9,6'sının işitme engelli, %7,4'ünün zihinsel engelli, %3,7'sinin fiziksel engelli, %3,7'sinin çoklu engellilik, %3,6'sının süreğen hastalık, %2'si- nin ruhsal ve duygusal bozukluk ve %1,4'ünün görme engelli olduğu görülmektedir. Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2023-2024) verilerine göre ise okul öncesi kurumlarına kayıtlı 10.668 özel gereksinimleri olan öğrenci bulunmaktadır. Şekil 2'de yer alan Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2023-2024) özel gereksinimleri olan öğrencilerin okul öncesi kurumlarına dağılımlarını göstermektedir.

Şekil 2

Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2023-2024) Özel Gereksinimleri Olan Öğrenci Okul Öncesi Kurumlarına Dağılımları



Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Milli eğitim istatistikleri (Örgün eğitim 2023/2024). https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2023-2024) incelendiğinde okul öncesi dö- nemde özel eğitim anaokuluna 8074 öğrenci, bünyesinde anasınıfı olan özel eğitim okuluna 1251 öğrenci ve özel özel eğitim anaokuluna 38 öğrencinin kayıtlı olduğunu ve kapsayıcı okul öncesi sınıflarına katılan 1305 öğrenci olduğunu göstermektedir.. Ancak erken çocukluk dönemi 0-6/8yaş aralığını kapsamakta olup var olan istatistiki veriler okul öncesi dönemde kayıtlı öğrencilerle sınırlıdır. Erken müdahalenin (EM) önemi vurgulanmasına karşın uygulama ortamlarının sayıca az olması hizmetlerden yararlanan öğrenci ve aile sayısının da sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Erken döneme yönelik uygulama ortamlarının yaygınlaştırılması birçok aileye ve çocuğa hizmetin ulaşmasına ve erken dönemde sunulan nitelikli desteklerle birlikte çocuğun gelişiminin hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

Kitabın bu bölümünde görülme sıklığı açısından sık rastlanan yetersizlik grupları içerisinde yer alan zihinsel yetersizliği, OSB, öğrenme güçlüğü, dil, iletişim ve konuşma bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar ele alınmıştır. Ayrıca sık rastlanan bu yetersizlik gruplarına yönelik tanılama süreci, yetersizliğe neden olan etmenler, yetersizlik gruplarının özellikleri ve EM programlarına değinilmiştir.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

Zihinsel yetersizliği açıklamaya yönelik geçmişten günümüze birçok farklı tanım bulunmaktadır. Pek çok farklı tanımı olmasına karşın bu tanımlarda bilişsel işlevlerde yetersizlik, uyumsal davranışlarda sınırlılık ve belirtilerin erken dönemde görülmesi olmak üzere üç temel unsurun ortak olduğu görülmektedir (Schalock vd., 2007). Günümüzde sıklıkla başvurulan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], (2010) zihinsel yetersizliği (intellectual disability); (a) zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda yaşanan sınırlılıklarla karakterize edilen ve (b) yaşanan sınırlılıkların 22 yaş öncesindeki gelişimsel dönem içerisinde gözlemlendiği yetersizlik olarak tanımlamaktadır (Schalock vd., 2021).

Tanımda yer alan zihinsel işlevlerde sınırlılık, bireyin bilişsel yeteneklerini ve kapasitesini ifade etmektedir. Akıl yürütme, algılama, çözüm üretme, yargıya varma gibi bilişsel yeteneklerin tamamı zekâ olarak adlandırılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Zekâ puanı, bireyin standart test araçlarıyla bilişsel yeteneklerini ölçmesi sonucunda elde edilen puandır. Standart test araçlarıyla gerçekleştirilen ölçümlerde zekâ puanının ortalamanın iki standart sapma ve daha altında olma durumu zihinsel işlevlerde sınırlılık olarak kabul edilmektedir (Schalock vd., 2021). Uyumsal davranışlarda sınırlılık ise, norma dayalı standart uyumsal davranış ölçümlerinde kavramsal, sosyal ve pratik beceri alanlarının en az birinde alınan puanın en az iki standart sapma ve daha altında olması olarak belirtilmektedir (Schalock vd., 2021a). Zihinsel yetersizliğin ölçütlerinde belirtilen sınırlılıkların 22 yaş öncesindeki gelişim

dönemi içerisinde gözlemlenmesi yer almaktadır. Schalock vd. (2021b) başlangıç yaşının belirtilmesinde sosyal rol, eğitime katılım ve aile etkileşimi doğrultusunda kültürler ve etnik gruplar arasında farklılık gösterebileceğini belirtmektedir.

Zihinsel yetersizliğin tanı ölçütleri; (a) zihinsel işlevlerde sınırlılık, (b) kavramsal, sosyal ve pratik becerilerinden oluşan uyumsal davranışlarda sınırlılık ve (c) belirtilerin 22 yaş öncesinde gözlemlenmesidir.

APA tarafından yayımlanan DSM-5 ise zihinsel yetersizliği nörogelişimsel bozukluklar sınıflaması altında ele almaktadır. Bu kapsamda zihinsel yetersizlik; klinik ve standart değerlendirmeler doğrultusunda yaşa, cinsiyete ve sosyokültürel beklentilere göre zihinsel işlev ve uyumsal beceriler alanında gözlemlenen yetersizlikler şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2013). DSM-5'te yer alan her bir ölçüte ilişkin açıklamalar şöyledir:

- Zihinsel ve uyumsal davranışlara ilişkin sınırlılıkların gelişim dönemi içerisinde gözlenmesi üçüncü ölçüt olarak belirtilmektedir. Zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda sınırlılıklar gelişim dönemi içerisinde gözlemlenmektedir.
- Akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik öğrenme ve deneyimlerden öğrenme gibi zihinsel işlevlerdeki sınırlılıklar hem klinik değerlendirme hem de bireyselleştirilmiş standart zekâ testiyle doğrulanmaktadır.
- Uyumsal işlevlerdeki sınırlılıklar, bağımsız yaşam ve sosyal sorumluluk için gereken gelişimsel ve sosyokültürel standartları karşılayamaması nedeniyle yaşanmaktadır. Uyumsal işlevlerdeki sınırlılık, ev, okul, iş ve toplum gibi çeşitli ortamlarda iletişim, sosyal katılım ve bağımsız yaşam gibi günlük yaşamdaki bir veya daha fazla etkinlikte görülen, süreklilik gösteren ve destek olmadan işlevselliği sınırlayan durumlardır. Kavramsal, sosyal ve pratik alan olmak üzere üç alandaki uyumsal davranışlara örnekler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Uyumsal Davranışlar

Kavramsal (Akademik) Alan	Sosyal Alan	Pratik Alan
• Hafıza • Dil • Okuma-yazma • Matematik • Akıl yürütme • Pratik bilgi edinme • Problem çözme • Yeni durumlarda muhakeme yeteneği • Diğer	• Başkalarının düşünce, duygu ve deneyimlerinin farkındalığı • Empati • Kişilerarası iletişim yetenekleri • Arkadaşlık yetenekleri • Sosyal yargı • Diğer	• Kişisel bakım • İş sorumluluğu alma • Para yönetimi • Rekreasyon • Davranış yönetimi • Okul ve iş görevlerini organize etme • Diğer

Kaynak: American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Association Publishing. https://www.appi.org/products/dsm

AAIDD ve APA tarafından yapılan her iki tanımda yer alan ölçütler paralellik göstermekte olup uyumsal davranışlar ve uyumsal davranışlar doğrultusunda sağlanan destekler yetersizlik düzeyinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Bu nedenle uyumsal davranışları nesnel bir şekilde değerlendirmek ve destek gereksinimini belirlemek sağlanan hizmetler açısından oldukça önemlidir. Uyumsal davranışları değerlendirirken kavramsal, sosyal ve pratik olmak üzere her bir alan ve yaş etmeni göz önünde bulundurulmalıdır.

Nedenler ve Sınıflandırma

Ulusal Sağlık Anketi (National Health Interview Survey), 2019-2021 yıllarının verileri doğrultusunda zihinsel yetersizlik yaygınlığında 2019'da %1,70, 2020'de %2,20 ve 2021'de %1,65 oranında olduğu görülmektedir. Anket verileri yaygınlığın 3-7 yaş arası çocuklarda %1,39'dan 13-17 yaş arası çocuklarda %2,35'le yaşla birlikte arttığını ve yaygınlığın erkek çocuklarda (%2,31) kız çocuklarına (%1,37) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (CDC, 2023). Zihinsel yetersizlik; (a) destek gereksinimine, (b) nedenlere ve (c) ağırlık derecelerine göre üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Gereksinimleri temel alan sınıflandırmada bireyin gereksinim duyduğu destek miktarı ölçüt olarak belirlenmektedir (Sucuoğlu, 2009a). Bu sınıflandırmaya göre destek türleri aralıklı, sınırlı, yoğun ve yaygın desteğe gereksinimi olan bireyler olarak dörde ayrılmaktadır. Bir diğer sınıflandırma, yetersizliğin nedenlerine göre; (a) doğum öncesi, (b) doğum sırası ve (c) doğum sonrası olarak ele almaktadır. Tablo 2'de zihinsel yetersizliği neden olabilecek etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 2'de izlendiği üzere, doğum öncesi, sırası ve sonrasında zihinsel yetersizliğe yol açan çok sayıda olası etmen bulunmaktadır. Bu etmenler; (a) biyomedikal, (b) sosyal, (c) davranışsal ve (d) eğitsel olarak kategorileştirilmektedir. Zihinsel yetersizliğe ilişkin sayısız neden ve genetik etmenlere bağlı sendromlar bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliğin eşlik ettiği sendromlar; Down sendromu, Williams sendromu, Frajil X sendromu, Prader Willi sendromu, Velocardiofacial sendromu, Rubinstein-Taybi sendromu, Smith-Magenis sendromu ve Angelman sendromu olarak sıralanabilir (AAIDD, 2010).

Yaygın olarak kullanılan bir diğer sınıflandırma ise ağırlık derecelerine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik şeklindedir. Ağırlık düzeylerinin belirlenmesinde uyumsal davranışlar ve bu davranışlar doğrultusunda belirlenen destek gereksinimi göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak tanılama süreçleri incelendiğinde zekâ puanının sınıflandırmada belirleyici olduğu ve zekâ puanına göre yetersizlikten etkilenen bireylerin hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olarak tanılandığı görülmektedir. Yetersizliği nedeniyle zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde özel ve destek eğitim açısından sınırlı desteğe gereksinim

duyan bireyler hafif düzeyde yetersizliği olan bireyler, temel alanlarda yaşanan becerilerdeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu ve yoğun özel ve destek eğitime gereksinim duyan bireyler ise ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak tanılanmaktadır. Zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde gereksinim duyulan desteğin düzeyi ve yoğunluğu belirleyici olmaktadır (Acarlar, 2021).

Tablo 2

Zihinsel Yetersizliğe Neden Olan Etmenler

Süreç	Biyomedikal	Sosyal	Davranışsal	Eğitsel
Doğum öncesi	• Kromozomal bozukluklar • Genetik bozukluklar • Sendromlar • Metabolizma bozuklukları • Beyin gelişimini etkileyen bozukluklar • Anne ile ilgili hastalıklar • Ebeveyn yaşı	• Yoksulluk • Annenin beslenmesi • Aile içi şiddet • Doğum öncesi bakıma erişim yoksunluğu	• Ebeveynin uyuşturucu kullanımı • Ebeveynin alkol kullanımı • Ebeveynin sigara kullanımı • Ebeveynin yeterli olgunluğa ulaşmaması	• Ebeveynin bilişsel yetersizliği (destek olmaksızın) • Ebeveynlik için hazırlık eksikliği
Doğum anı	• Erken doğum • Doğum sırası yaralanmalar • Doğumda oluşan bozukluklar	• Doğum öncesi bakımında yoksunluk	• Ebeveynin çocuğun bakımını reddetmesi • Ebeveynin çocuğu terk etmesi	• Taburcu olurken müdahale hizmetleri için tıbbi yönlendirme eksikliği
Doğum sonrası	• Travmatik beyin hasarı • Yetersiz beslenme • Menenjit • Nöbet geçirme • Dejeneratif bozukluklar	• Çocuk bakıcısı ile olumsuz etkileşim • Uyaran eksikliği • Ailenin yoksulluğu • Ailede kronik hastalıklar • Bakımevlerine yerleştirme	• Çocuk ihmali ve istismarı • Aile içi şiddet • Yetersiz güvenlik önlemleri • Sosyal Yoksunluk • Zor çocuk davranışları	• Yetersiz ebeveynlik • Gecikmiş tanılama • Yetersiz EM hizmetleri • Yetersiz özel eğitim hizmetleri • Yetersiz aile desteği

Kaynak: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of supports.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Publishing. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Tanılama Süreci

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanılama sürecinde; (a) zihinsel işlevlere ve (b) uyumsal davranışlara yönelik iki temel alanda değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir.

Zihinsel işlevlere yönelik değerlendirmede yaygın olarak zekâ testleri kullanılmaktadır. Tanılama süreçleri incelendiğinde belirtilen iki temel ölçüte ilişkin değerlendirmelerin gerçekleştirildiği ve bu değerlendirme doğrultusunda sürecin işlediği görülmektedir. Tanılama sürecinde yaygın olarak kullanılan zekâ testleri; Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-IV [WISCR-IV]), Standford Binet Zekâ Testi (Standford Binet Intelligence Scale-5 [SB-5]), Leiter Uluslararası Performans Testi (Leiter International Performance Scale-Revised [LIPS-R]), Kaufman Kısa Zekâ Testi (Kaufman Brief Intelligence Test [KBIT]) şeklinde örneklendirilebilir. Bu testler uluslararası düzeyde tanılama sürecinde kullanılan testler olup Türkçeye uyarlanmıştır. Anadolu Sak Zekâ Testi (Anadolu Sak Intelligence Test [ASİS]), ulusal düzeyde geliştirilen bir zekâ testidir. Belirtilen zekâ testlerinin uygulama, puanlama ve yorumlama süreci birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle tanılama sürecinde yaş, kültür ve dil açısından çocuğa uygun olan testin tercih edilmesi ve uygulanması kritik öneme sahiptir. Bir diğer önemli nokta ise tanı sürecinde uyumsal davranışların değerlendirilmesidir. Uyumsal davranışların değerlendirilmesine ilişkin testler bulunmakla birlikte tanı sürecinde kullanım noktasında sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Uyumsal davranışları değerlendirmeye yönelik Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland Adaptive Behavior Scales [VABS]) ve Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi (Adaptive Behavior Assessment System [ABAS]) değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bu değerlendirme araçlarının yanı sıra erken çocukluk döneminde sıklıkla gelişimsel değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Yaygın olarak uluslararası düzeyde Bayley Bebek Gelişim Değerlendirme Ölçeği-III (Bayley Scales of Infant Development-III), Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver Developmental Screening Test), Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE; Ankara Developmental Screening Inventory), Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE; Early Developmental Stages Inventory) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇ-DA; Gazi Early Childhood Development Assessment Tool) gelişimsel değerlendirme araçları olarak kullanılmaktadır. Bu değerlendirme araçları tarama amacıyla geliştirilen araçlardır. Bu nedenle bu araçlar tarama sürecinde kullanılmakta olup tanılama sürecinde kullanılamamaktadır.

Bayley Bebek Gelişim Değerlendirme Ölçeği-III uluslararası düzeydeki tanılama sürecinde kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Erken dönemde gelişim değerlendirme ölçek ve testlerinin uyarlanarak standardizasyon çalışmalarının gerçekleştirilmesi erken dönemde tanılama ve müdahale için oldukça önemlidir. Belirtilen değerlendirme araçlarının yanı sıra müfredata dayalı değerlendirmeler (ör. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, Gelişimsel Destek Programı, MEB programları vb.) yapılmalı ve müdahale programları hazırlanmalıdır (*Ek bilgi için bk. III. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Temel Uygulamalar, 1. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme*).

Özellikler

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temelinde yetersizliğe neden olan etmen, ikincil (ek) yetersizlik ve gereksinim duyulan destek türü yatmaktadır. Zihinsel yetersizliğin eşlik ettiği bazı sendromlar genetik kökenli bozukluklardan kaynaklanmaktadır. Down sendromu, Frajil X sendromu, Rubinstein-Taybi sendromu gibi sendromlarda bireyin fiziksel özellikleri tipik gelişim gösteren bireylerden farklıdır. Fiziksel özellikleri dolayısıyla dış görünüşün yanı sıra fiziksel gelişim de etkilenmektedir. Bunun yanı sıra davranış özellikleri açısından da farklılıklar söz konusu olabilmektedir (AAIDD, 2010). Tablo 3'te sendromlar ve bu sendromlara bağlı olarak sık gözlemlenen davranışsal özellikler yer almaktadır.

Tablo 3

Sendromlar ve Sık Gözlemlenen Davranışsal Özellikler

Etiyolojik tanı	Sıklıkla gözlemlenen davranışsal özellikler
Down sendromu	• Sözel görevlere kıyasla görsel görevlerde iyi performans sergileme • Zekâyla ilişkili uyumsal davranışlarda güçlük • Sevimli ve sosyal kişilik • Yetişkinlikte yaygın olarak görülen depresyon
Williams sendromu	• Dil, işitsel hafıza ve yüz tanımada iyi performans sergileme • Görsel işlev, algı-motor planlama ve ince motor becerilerde sınırlılık yaşama • Zihin kuramında iyi performans sergileme • Sosyal zekâ bozukluklara karşın dostluk ilişkileri kurabilme • Tüm yaşlarda yaygın görülen kaygı bozukluğu
Frajil X sendromu	• Görsel görevlere kıyasla sözel görevlerde iyi performans sergileme • Günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde iyi performans sergileme • Dikkat eksikliği, hiperaktivite ve otizme benzer davranışlar sergileme • Tüm yaşlarda yaygın görülen kaygı bozukluğu
Prader Willi sendromu	• Tokluk hissinde sorunlar yaşama, yemek arama davranışı görülme ve obezite • Görsel işlemleme ve yap-boz çözmede iyi performans sergileme • Tüm yaşlarda yaygın görülen obsessif-kompulsif bozukluklar ve dürtüsel davranış kontrolünde bozukluklar • Yetişkin döneminde bazen psikoz belirtileri gösterme
Velocardiofacial sendromu	• Sözel olmayan becerilere kıyasla sözel becerilerde iyi performans gösterme • Çocukluk döneminde yaygın görülen dikkat eksikliği ve hiperaktivite • Ergenlik ve yetişkinlikte yaygın görülen şizofreni ve ruhsal bozukluklar
Rubinstein-Taybi sendromu	• Çocuklukta yaygın olarak görülen dikkat eksikliği ve dürtüsellik • Arkadaşlık ve müziğe ilgi • Bazen ruhsal bozuklar, tikler ve obsessif-kompulsif bozuklar görülmesi

Tablo 3 *(devamı)*

Etiyolojik tanı	Sıklıkla gözlemlenen davranışsal özellikler
Smith-Magenis sendromu	• Dil ediniminde gecikme • Ardışık işlemlerde güçlük yaşama • Yaygın görülen uyku bozuklukları • Sık görülen stereotipik/yineleyici/tekrarlayıcı ve kendine zarar verici davranışlar • Çocuklukta yaygın görülen dürtü kontrol bozuklukları
Angelman sendromu	• Gençlerde uygunsuz kahkahalar ile karakterize edilmesi • Tüm yaşlarda görülen genel mutlu ruh hali • Gençlerde görülen hiperaktivite ve uyku bozuklukları

Kaynak: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of supports.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Publishing. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Tablo 3 incelendiğinde sendroma özgü çok çeşitli davranış özelliklerinin olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin belirli sendromlara özgü ortak davranış özellikleri olmasına karşın birtakım özellikler açısından farklılaşan durumlar da gözlenebilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin birçoğu fiziksel özellikleri açısından tipik gelişim gösteren akranlarıyla paralellik göstermektedir. Bu bireyler davranış ve bilişsel özellikleri itibariyle akranlarından farklılaşmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde akranlarına kıyasla davranış sorunları sık gözlemlenmekte olup yetersizliğin ağırlık derecesinin artmasıyla birlikte davranış sorunlarının görülme sıklığı artmaktadır (Heward vd., 2017; Sucuoğlu, 2009b).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde bellek ve öğrenme sorunları, dikkat sorunları, genelleme sorunları ve düşük motivasyon gözlemlenmektedir (Heward vd., 2017). Yaşanılan sorunlar bireyin gelişimini ve öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu nedenle erken dönemde gerçekleştirilecek etkili ve kapsamlı müdahaleler akranlarıyla olan gelişimsel farkın açılmamasına ve yetersizliğin etkilerinin en aza indirgenmesine katkı sağlayacaktır.

Erken Çocukluk Müdahaleleri

Önleyici müdahalelerin yanı sıra erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen müdahale programları kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk dönemi programları hastane merkezli, ev merkezli, kurum merkezli ve ev-kurum merkezli olmak üzere dört şekilde yürütülmektedir (McWilliam, 2010). Erken çocukluk programları aile ve çocuğun eğitim sürecine birlikte dâhil edildiği programlardır. Ülkemizdeki yasal düzenlemelerde erken çocukluk döneminde sunulan hizmet sunma modellerine ilişkin herhangi bir düzenleme olmamasına karşın pek çok kurum, ev ve ev-kurum merkezli programların geliştirildiği görülmektedir (*Ek bilgi için bk. III. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Temel Uygulamalar, 3. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Hizmet*

Sunma Modelleri ve Programları). Bu kısımda önce uluslararası, ardından ulusal düzeyde uygulanan belli başlı EM programlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Head Start Programı, 1965 yılında başlayan ve aktif olarak aile merkezli gelişimsel destek sunan geniş çaplı bir programdır. Düşük gelirli ailelerdeki küçük çocukların duygusal, sosyal, sağlık, beslenme ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaları için kapsamlı olarak ele alınan bir EM programıdır. İlk aşamada 8 haftalık yaz programı olarak başlamış olup yıllar içerisinde 3-4 yaş grubuna yönelik okul programı haline gelmiştir. Program; ev, kurum ve ev-kurum merkezli olarak yürütülmektedir. Ailelerin öğretici olarak sürece dâhil edildiği ve çocuklarının gelişimine katkı sunduğu bir programdır. Risk grubunda yer alan erken çocukluk dönemi çocuklarını kapsamakta olup bu çocukların en az %10'unu yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır. Head Start Programı, erken çocukluk döneminde yetersizliği olan çocukların belirlenmesi ve EM sürecinin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Redden vd., 2003). Head Start programının kısa dönemli sonuçlarının yanı sıra liseyi tamamlama, üniversite okuma, bir işte çalışma ve sağlık durumuna yönelik olumlu etkiler gibi uzun dönemli sonuçlarının da olduğu görülmektedir (Bauer & Schanzenbach, 2016).

Ulusal Erken Müdahale Boylamsal Çalışması (National Early Intervention Longitudinal Study [NEILS]), doğumla birlikte 3 yaşına kadar olan risk altındaki ve özel gereksinimleri olan çocukların ailelerini kapsayan bir programdır. Hem ailenin yaşam kalitesini hem de çocuğu desteklemeyi amaçlayan program ev merkezli bir programdır. Çalışmanın yayınlanan raporunda 20 eyaletin 83 şehrinden 3,800 çocuk programa dahil olmuş ve süreç içerisinde ailelerden anketler ve görüşmeler aracılığı veri toplanmıştır (Hebbeler & Wagner, 1998). Boylamsal çalışmanın bulgularında çocukların yetersizliklerinin ve aile demografisinin çeşitliliğinin EM hizmetlerine birçok yönde etkilerinin olduğu bu nedenle bireyselleştirilmenin önemi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu araştırmada, yoksulluğun çocuk gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin bulgular yer almaktadır (Hebbeler vd., 2007).

The Milwaukee Projesi, zekâ düzeyi düşük anneler ve yoksulluk koşulları nedeniyle gelişimsel gecikme riski altında olduğu düşünülen çocuklar için ebeveyn eğitimini amaçlamıştır (Garber, 1988). Proje kapsamında annelere simülasyon ortamında bebek bakımı ve oyun aracılığıyla etkileşim kurma yolları öğretilmiştir. Projenin sonuçları erken dönemde eğitime katılan bebek/çocukların zekâ puanlarında artış olduğunu göstermiştir (Heward vd., 2017).

Carolina Abecedarian Projesi, gelişimsel açıdan risk altındaki küçük çocuklar için doğumdan kısa bir süre sonra başlatılan yoğun ve kapsamlı bir EM programıdır. Proje kapsamında ailelere bakım ve sosyal hizmetler sunulmuş olup programa katılan çocuklara erken çocukluk eğitimi öncesinde yılda 50 hafta, haftada beş

gün olmak üzere günde altı ile sekiz saat eğitim sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları uzun vadede çocukların gelişimine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Campbell vd., 2002; Ramey & Ramey, 2004).

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP; Small Steps Early Education Program), 0-4 yaş aralığında gelişimsel geriliği olan çocuk ve ailelerine yönelik eve dayalı bir erken eğitim programıdır. Bu program Avusturalya'da geliştirilmiş ve programda kullanılan yazılı materyaller Türkçeye uyarlanmıştır. Program kapsamında ailelere yönelik hazırlanan farklı içeriklerde sekiz kitap bulunmaktadır. Programda kapsamında rehberler yetiştirilmekte olup bu rehberler ailelere ev ziyareti yaparak programa ve kitapların kullanımına yönelik bilgiler sunmaktadır. Bu kitaplarda değerlendirme, öğretim sunma ve farklı gelişim alanlarında becerilerin kazandırılmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Programın etkililiğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (ör. Birkan, 2001; Küçüker vd., 2001 vb.). Çalışmaların sonuçları aile ve çocuk üzerinde programın olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Gelişimsel Destek Programı (GEDEP; Developmental Support Program), Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen bir proje olarak gerçekleştirilmiştir. Programın amacı, 0-36 aylık gelişim sürecinde tipik gelişen, gelişimsel gecikme riski olan ve gelişimsel geriliği olan bebeklerin tüm gelişim alanlarında desteklenmesidir. Program kapsamında ailelere kontrol listesi ve kılavuz kitap sunulmaktadır. Kılavuz kitapta bilişsel, dil-iletişim, motor, sosyal-duygusal ve özbakım alanında yer alan becerilere yönelik etkinlikler ve bu etkinliklerin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler yer almaktadır.

Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM; Responsive Teaching), ilişki temelli yaklaşıma dayalı bir uygulama olup çocuğun temel gelişim alanlarındaki gereksinimlerine odaklanmakta ve aileyle etkileşimin niteliğini artırarak gelişimini desteklemektedir. Prof. Dr. Gerald Mahoney ve Prof. Dr. James McDonald tarafından geliştirilen program Türkçeye de uyarlanmıştır. Program, uygulayıcı sertifikası olan kişiler tarafında çocuğa ya da aileye öğretim sunularak yürütülmektedir. Program bilişsel (ör. sosyal oyun, etkileşim başlatma, araştırma, problem çözme, pratik yapma vb.), iletişim (ör. etkinliğe katılım, ortak dikkat, seslendirme, amaçlı iletişim, karşılıklı konuşma vb.) ve sosyal-duygusal (ör. güven duygusu, empati kurma, iş birliği yapma, duygusal düzenleme, kendine güven, duyguları kontrol etme vb.) gelişim alanında 16 temel davranıştan oluşmaktadır. Program içeriğinde üç temel gelişim alanındaki davranışları desteklemek üzere bilgi notları ve stratejiler yer almaktadır. ETEÇOM programının etkililiğine ilişkin çalışmalar (ör. Karaaslan vd., 2011; Kim & Mahoney, 2005; Mahoney & Perales, 2005; Toper vd., 2019 vb.) bulunmaktadır. Araştırmaların bulguları, programa katılan bebeklerin/çocukların gelişim düzeylerinde ve anne-çocuk arasındaki etkileşime dayalı davranışlarında programın etkili olduğunu göstermektedir.

Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programı (DÖDEM) Down sendromlu tanısı olan ebeveynlerin küçük yaş grubunda yer alan çocukları ile gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen aile eğitimine dayalı erken müdahale programıdır. Tomris (2019) tarafından geliştirilen programda grup eğitimi şeklinde ailelere çocuklarıyla etkileşimini güçlendirecek ve çocuklarının gelişimlerini destekleyecek içerikler sekiz üniteden ve uygulamalı videolarla sunulmaktadır.

KOZA Ebeveynden Ebeveyne Destek Programı, Sabancı Hibe Desteği ile desteklenen ve özel gereksinimi olan/gelişimsel risk altında olan çocukların ebeveynlerinin güçlendirilmesini amaçlayan bir programdır. Program içeriğinde ailelere eğitimler sunulmakta ve ailelerin birbirlerine destek sunacakları sosyal ağlar oluşturulmaktadır.

Zihinsel yetersizliğe yönelik birçok EM programında erken dönemde müdahalelerin ve desteklerin hem ailelere hem de çocuklara sunulduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizlik, genetik etmenlerin yanı sıra yoksulluk, sosyal yoksunluk, aile içi şiddet gibi etmenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle yetersizliğin önlenmesinde gelişimin takip edilmesi, riskli durumların belirlenmesi ve gerekli hizmetlerin sağlanması oldukça önemlidir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar

OSB, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim-iletişim becerilerinde yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar ile ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB'ye ilişkin tanımlar yıllar içinde farklılaşmıştır. Ancak tanımın; (a) sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılık, (b) sınırlı ve yineleyici ilgi ve davranışlar ve (c) belirtilerin erken çocukluk döneminde gözlemlenmesi olmak üzere üç temel noktada birleştiği görülmektedir. DSM-5 göre OSB'ye ilişkin güncel olan tanımlama ölçütleri sıralanan şekildedir (APA, 2013):

- Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar,
- Sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ve etkinlikler,
- Erken çocukluk döneminde belirtilerin gözlemlenmesi,
- Sosyal, mesleki ve diğer günlük yaşam alanlarında işlevsellik açısından klinik olarak gözlemlenen bozukluklara neden olması,
- Yetersizlik durumunun zihinsel yetersizlik veya gelişimsel gecikmeden kaynaklanmaması.

OSB, erken çocukluk dönemi itibariyle sosyal etkileşim ve iletişimde becerilerinde gözlemlenen sınırlılık ve yineleyici/tekrarlayıcı davranış örüntüleri olarak tanımlanan nörogelişimsel bir bozukluktur.

Nedenler ve Sınıflandırma

OSB erken çocukluk döneminde toplumda görülme sıklığı artmakta olan bir bozukluktur (Dietert vd., 2011). CDC'nin yayınladığı istatistikler incelendiğinde OSB'nin görülme sıklı- ğı 31'de 1 olarak belirtilmektedir (CDC, 2025). İstatistiklerde OSB yaygınlığı erkek çocuklarda kız çocuklarına göre 3 kat daha fazla görülmektedir. OSB'nin nedenlerine ilişkin alanyazında pek çok tartışma mevcuttur (Simonoff, 2012). OSB'ye yol açabilecek etmenler nörobiyolojik, ailesel ve çevresel etmenler başlıkları altında toplanmaktadır. Nörobiyolojik etmenler, genetik etmenler ve beyin yapısına bağlı bozukluklar üzerine yoğunlaşmaktadır. OSB'ye ilişkin çalışmalarda beyin yapısında meydana gelen değişikliğin bozukluğun oluşmasına etki edebileceği belirtilmektedir. Kim ve diğerleri (2019) çalışmalarında OSB'ye ilişkin biyolojik ve çevresel risk faktörlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları annenin yaşı (≥35), metabolik bozukluklarıyla (ör. kronik tansiyon, gebelik tansiyonu, preeklampsi, aşırı kilo vb.) ve hamilelik sırasında antidepresan ilaçların kullanımıyla OSB arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Anne yaşının yanı sıra babanın ileri yaşlarda (>40-45) olması ve ailede depresyon, kaygı ve şizofreni gibi psikiyatrik bozuklukları olan birinin olması risk faktörleri arasında gösterilmektedir. Çevresel etmenler arasında toksine (ör. ağır metal vb.) maruz kalma, aşılar ve besinler gösterilmekte olup bu etmenlerle OSB arasında bir ilişki olduğu öne sürülmektedir. Ancak bu ilişki araştırma bulgularıyla desteklenmemektedir. Son yıllarda görülme sıklığındaki artışta tanılama ölçütlerinin netleşmesinin ve farkındalık düzeylerinin artmasının etkileri bulunmaktadır (Demir, 2021).

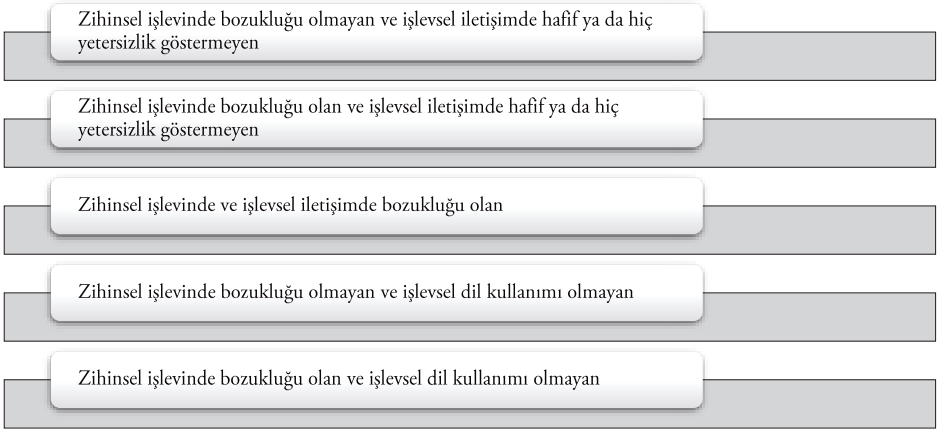
CDC (2022) raporu doğrultusunda OSB görülme sıklığı 44 çocuktan 1 çocuk olarak belirtilmektedir.

APA ve WHO tarafından geliştirilen ICD-11 ve DSM-5, OSB'nin sınıflandırmasında ve tanı sürecinde kullanılmaktadır. DSM-5 APA tarafından yayınlanan ve 2013 yılında güncellenen tanı ve sınıflandırma aracıdır. ICD-11 ise WHO tarafından geliştirilen ve güncellenen ICD sınıflandırmasının güncel versiyonudur. ICD uluslararası bir sınıflandırmadır ve hastalıkların sınıflandırılmasına yönelik küresel standart kodlar kullanılmaktadır. ICD-11 doğrultusunda OSB, karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişimi başlatma, sürdürmede yaşanan ve süreklilik gösteren yetersizlikler ve sınırlı, yineleyici ve esnek olmayan ilgi ve davranış örüntüleriyle ve genellikle belirtileri erken çocuklukta ortaya çıkan bir bozukluk olarak belirtilmektedir (WHO, 2018'den akt. Demir, 2021). Her iki tanımda aynı ölçütlere ilişkin ifadeler vurgulanmaktır. Ancak ICD-11 ve DSM-5'in OSB'ye ilişkin alt türleri ve sınıflandırması farklılık göstermektedir. ICD-11'e göre OSB'nin alt türleri Şekil 3'te gösterilmektedir.

OSB'nin alt türleri incelendiğinde, zihinsel işlevlerde sınırlılık ve işlevsel dil kullanımın belirleyici olduğu görülmektedir. DSM-5'e göre ise OSB'nin yetersizlik düzeyi gereksinim duyduğu desteğe göre; (a) çok ciddi destek gerektiren, (b) ciddi destek gerektiren ve (c) destek gerektiren olarak sınıflandırılmaktadır. DSM-5'in sınıflandırmasında sosyal etkileşim ve sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlara ve sınırlılıklara ilişkin sunulacak desteğe odaklanıldığı görülmektedir.

Şekil 3

ICD-11'e Göre OSB'nin Alt Türleri



Kaynak: Demir, Ş. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarihçe, tanımlar ve sınıflandırma. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 3-33). Vize Akademi.

Tanılama Süreci

OSB tanısında değerlendirme süreci çok disiplinli ekip yaklaşımı gerektiren çok aşamalı bir süreçtir (Uran Kurtgöz, 2021). Çok aşamalı olan bu sürecin ilk aşaması tarama sürecidir. Erken tanının EM'ye olanak sağlayacağı düşünüldüğünde tarama çalışmalarının kritik öneme sahip olduğu açıktır. Tarama sürecinde uluslararası ve ulusal düzeyde bazı değerlendirme araçları uygulanmaktadır. Tablo 4'te OSB'ye yönelik tarama düzeyinde kullanılan değerlendirme araçları gösterilmektedir.

OSB'de erken dönemde tarama düzeyinde değerlendirme araçlarının kullanılması erken tanılama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir.

Tablo 4

OSB'ye Yönelik Tarama Düzeyinde Kullanılan Değerlendirme Araçları

Değerlendirme araçları
Erken Çocuk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklist for Autism in Toddlers [CHAT])
Değiştirilmiş Erken Çocuk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklist for Autism in Toddlers [M-CHAT])
Sosyal İletişim Ölçeği (Social Communication Questionnarie [SCQ])
Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2 (Social Responsiveness Scale-2 [SRS-2])
Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist [ABC])
İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği (Communication and Symbolic Behavior Scales [CSBS])
Ailelerin Gelişim Durumunun Değerlendirilmesi (Parents Evaluations for Developmental Status [PEDS])
Otizm Spektrum Tarama Ölçeği (Autism Spectrum Screening Questionnaire [ASSQ])

Kaynak: Uran Kurtgöz, P. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama ve tanılama (Tıbbi değerlendirme). B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 111-117). Vize Akademi.

Tarama düzeyinde uygulanan değerlendirme araçlarının yanı sıra ailenin çocuğun gelişimine ilişkin gözlemleri son derece önemlidir. Birçok çalışma ailelerin erken dönemlerde çocuklarının gelişimindeki farklılığı belirttiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda erken dönemde OSB'ye ilişkin risk göstergesi olarak kabul gören davranışlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

OSB'nin Erken Dönem Belirtileri

Erken dönem belirtiler
6 aya kadar sosyal gülümseme olmaması
16 aya kadar iletişim amacıyla tek kelime kullanmaması
24 aya kadar iki kelimelik cümlelerin olmaması
12 aya kadar babıldama, işaret etme veya anlamlı hareketlerin olmaması
Zayıf göz teması
Nesneleri göstermeme veya ilgi alanlarını paylaşmama
Belirli bir oyuncağa veya nesneye olağandışı bağlanma
Seslere veya isme yanıt vermeme
Gelişim dönemi içerisinde beceri kaybı yaşanması

Kaynak: National Autism Center. (2020). *Early signs of autism.* www.nationalautismcenter.org/autism/early-signs/

Ailelerin erken dönem belirtilerine ilişkin farkındalıkları ve tarama düzeyinde değerlendirme araçları olması erken tanılama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak unutulmamalıdır ki tarama düzeyinde uygulanan değerlendirme araçları çocuğa ilişkin risk durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmekte olup tanı amaçlı uygulanmamaktadır. Tarama araçlarıyla belirlenen risk durumu ayrıntılı

olarak değerlendirilmelidir. Tanı süreci, DSM-5 ve ICD-11 ölçütleri kapsamında standart test araçları ve aile görüşmesi, gözlem formları kullanılarak çocuk ve ergen psikiyatristleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Tanı sürecinde çocuğun tıbbi olarak incelenmesi (ör. KBB muayene, EEG ve beyin görüntüleme, genetik tetkik vb.) ve test araçlarıyla değerlendirilmesi aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamada uzmanlar tarafından uygulanan tanı aracı örnekleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Tanılama Sürecinde Uygulanan Değerlendirme Aracı Örnekleri

Değerlendirme araçları
Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale [CARS])
Gelişimsel Boyutlu Tanısal Görüşme Formu (Developmental Dimesional Diagnostic Interview [3Di])
Gelişimsel ve Ruhsal Sağlık Değerlendirmesi (Development and Well-Being Assessment [DAWBA])
Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği (The Gilliam Autism Rating Scale [GARS])
Otizm için Davranış Gözlem Ölçeği (Behavior Observation Scale for Autistic Spectrum)
Otizm Tanısal Görüşme Formu-Güncellenmiş (Autism Diagnostic Interview Revised [ADI-R]) Otizm Tanısal Gözlem Listesi (Autism Diagnostic Observation Schedule [ADOS])
Sosyal İletişim Bozuklukları için Tanısal Görüşme Formu (Diagnostic Interview for Social Communication Disorders [DISCO]

Kaynak: Uran Kurtgöz, P. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama ve tanılama (Tıbbi değerlendirme). B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 111-117). Vize Akademi.

OSB erken tanılama sürecinde erken belirtiler risk durumuna ilişkin bilgi vermekte olup tanı için mutlaka tanılama araçları doğrultusunda ayrıntılı değerlendirme gerçekleştirilmelidir.

Tablo 6'daki araçlar, uluslararası düzeyde tanılama sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarıdır. Bu değerlendirme araçlarından Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği, Gelişimsel ve Ruhsal Sağlık Değerlendirmesi ve Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Son yıllarda OSB tanılama süreçleri için farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kapsamlı değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bu değerlendirme araçlarından biri olan İVO-ODS dört Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL), Sosyal Etkileşimi Değerlendirme Aracı (SEDA), Vokal Davranış Örneği Değerlendirme Aracı (VODA) ve Eğitimsel Değerlendirme Aracı (EDA) değerlendirme aracından oluşmaktadır. Diğer bir araç ise Sözel Davranış Aşamaları Değerlendirme ve Yerleştirme Programı (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program [VB-MAPP])'dır. Bu değerlendirme aracı OSB ve gelişimsel yetersizliği olan çocukları üç farklı gelişimsel dil ve öğrenme yaş aralığına göre (0-18 ay, 18-30 ay, 30-48 ay) göre değerlendirmekte ve değerlendirmeye dayalı bireye özgü bir program oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi, OSB alanında

çocuğun gelişimini dil ve iletişim, bilişsel ve akademik, sosyal etkileşim alanlarında değerlendirmeye yönelik çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Çok yönlü değerlendirme için çeşitli değerlendirme araçları uygulanmalıdır. Değerlendirme sonuçları bütüncül olarak ele alınmalı ve çocuğun gelişimine yönelik geri bildirimler sağlamalıdır (Sucuoğlu, 2012).

Özellikler

OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ve sınırlı, yineleyici ilgi ve davranış örüntüleri nedeniyle bağımsız yaşama işlevsel katılımla ilgili sınırlılıklar yaşamaktadır (APA, 2013). Ancak OSB olan çocuklarda yaşanan yetersizlikler aynı sıklıkta ya da şiddette gözlemlenmemektedir. Heterojen bir grup olan OSB olan çocukların gelişim özelliklerinin değerlendirme araçlarıyla belirlenmesi işlevsel müdahalelerin planlanması ve uygulanması açısından önemlidir.

CDC (2016) raporu OSB olan çocukların gerçekleştirilen IQ testi puanları dikkate alındığında %33'ünün zihinsel yetersizlik tanısına, %24'ünde sınır zekâ ve %42'sinin normal ya da normal ve üstü zekâ puanına sahip olduğunu belirtmektedir. OSB'nin doğasındaki karmaşıklık gelişimsel süreçlerini özellikle zihinsel işlevlerini anlamayı güçleştirmektedir (Akoğlu, 2021). OSB olan bireylerin planlama, bilişsel ve davranışsal esneklik, çalışma belleği ve seçici dikkat gibi yürütücü işlev ve kendi davranışını düzenleme yeteneğinde yetersizlikler bulunmaktadır (Montgomery vd., 2012). Bunun yanı sıra OSB olan bireylerde iletişim becerilerinde sınırlılık yaşanması, uygun olmayan davranışların gözlemlenmesi ve değerlendirme sürecinde iş birliği konusunda sınırlılık yaşanması zekâ puanı ve bilişsel düzeyi belirlemek için gerçekleştirilen değerlendirmeleri zorlaştırmaktadır (Sucuoğlu, 2018).

OSB olan bireylerde sosyal etkileşimde yaşanan yetersizlikler/sınırlılıklar tanı ölçütü olarak ele alınmaktadır. OSB olan bireylerin bebeklik dönemi itibariyle ortak dikkat, sosyal etkileşim kurma gibi birçok beceride sınırlılık yaşadığı görülmektedir (Osterling & Dawson, 1994). Ortak dikkat becerilerinde sınırlılık çocuğun taklit, oyun, dil becerilerinin gelişiminde gecikmelere neden olmaktadır. OSB olan çocuklar dil gelişiminde hiç konuşmama durumundan yaşına uygun düzeyde konuşabilme şekline kadar farklı düzeylerde performanslar sergilemektedirler. Bunun yanı sıra OSB olan çocuklarda dil becerilerinde ekolali, konuşma prozodisinde uyumsuzluk, göstericilerin kullanımında, alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında uyumsuzluk bozuklukları görülmektedir (Kuder, 2018; Ökcün-Akçamuş, 2016).

OSB tanı sürecinde iletişimde sınırlılık, sosyal etkileşim becerilerinde yetersizliğin yanı sıra motor gelişim alanındaki becerilerde yaşanan problemler ve gecikmeler önemli bir belirleyicidir.

OSB olan çocuklarda gecikme yaşanan diğer bir alan ise motor gelişim alanıdır. OSB olan çocukların motor becerilerinde erken dönem itibariyle gecikmeler yaşanmaktadır. Motor gelişim alanı bileşenlerinden kaba ve ince motor becerilerin gerçekleştirilmesinde problemler ve gecikmeler olabilmektedir (Provost vd., 2007). Karadaş ve diğerleri (2021) çalışmalarında OSB olan çocukların %72'sinin gelişimsel koordinasyon bozukluğu riski taşıdığını belirtmekte olup, sonuçlar bu riskin OSB olan çocuklarda gözlemlenen yineleyici davranışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk dönemi itibariyle çocuğun motor gelişim alanında çocuğun desteklenmesi ve hizmetlerin planlanarak yürütülmesi bir gereklilik olarak ele alınmalıdır (Karadaş, 2021).

Motor stereotipik davranışlar OSB'nin tanısal özellikleri arasındadır (APA, 2013). Sınırlı ve yineleyici davranışlar öğrenme, sosyal etkileşim ve iletişim olmak üzere çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Özdemir, 2021). Sınırlı veya yineleyici davranışlar arasında el çırpma, parmak sallama gibi motor stereotipler, bozuk para döndürme, oyuncakları sıraya koyma gibi nesnelerin tekrarlı kullanımı ve anında veya gecikmeli tekrarlayan konuşma (ekolali) gösterilmektedir. Bunun yanı sıra rutinlere aşırı bağlılık, son derece sınırlı, sabitlenmiş ilgiler, yoğunluk veya odak açısından olağan dışında olma eğilimi söz konusudur (APA, 2013).

Erken Çocukluk Müdahaleleri

Alanyazında OSB olan çocuklarda erken ve yoğun müdahaleler vurgulanmakta olup OSB'nin temel yetersizlik alanlarına yönelik kapsamlı müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde OSB temel alanlarına ilişkin yoğun ve uzun süreli uygulama süreçlerini içeren kapsamlı müdahaleler söz konusudur (Odom vd., 2010). OSB olan çocuklara yönelik kapsamlı müdahaleler, Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü Programı (Princeton Child Development Institute [PCDI]), Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (Early Intensive Behavioral Intervention [EIBI]), Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), Okul Öncesi ve Aileler için Öğrenme Deneyimleri ve Alternatif Program (Learning Experiences and Alternative Program for Preschoolers and their Parents [LEAP]) ve Otizmi Olan Okul Öncesi Çocuklar İçin DATA Modeli (DATA Model for Teaching Preschoolers with Autism) olarak örneklendirilebilir (*Ek bilgi için bk. IV. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Müdahale*). Ülkemizde de OSB olan çocuklar için uygulanan (ör. PCDI, OÇİDEP, Temel Tepki Öğretimi, Floortime/DIR, ETEÇOM vb.) ve uygulama aşamasında olan birtakım müdahale programları (ör. Proje ImPACT, DATA Modeli vb.) bulunmaktadır (Bakkaloğlu, 2020).

PCDI Modeli, kurum temelli ve uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı bir programdır. PCDI erken çocukluk, okul öncesi, okul ve yetişkin döneminde hizmet sunmaktadır. EM hizmetleri kapsamında erken çocukluk dönemindeki ço-

cuklara ev ve kurum temelli eğitim programları hazırlanmakta ve uzman tarafından ev ziyaretleri gerçekleştirilmektedir. Program içeriği eşleme, taklit, öz bakım, sosyal beceriler gibi farklı temel alanlarda aile çocuğun ve ailenin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmektedir. Öğretim sürecinde kanıt temelli uygulamalara yer verilmektedir. Ülkemizde PCDI programı, Tohum Otizm Vakfı tarafından uygulanmaktadır.

Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE), Lovaas Programı olarak da bilinen program kurum ve ev temelli, UDA ilkelerine dayalı bir programdır. Programın; (a) en az altı ay ve 20 saat bire bir eğitim ve üç yaş altı çocuklarda 35-40 saat, (b) olumlu etkileşim kurma, (c) eşleme, sınıflama, taklit, oyun, alıcı dil becerilerini içeren bireyselleştirilmiş program, (d) uzmanlar tarafından ekip olarak yürütülmesi ve (e) ailenin sürece (öğretici) katılımı ve iş birliği olmak üzere bazı temel unsurları bulunmaktadır. Ülkemizde Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) programı Lovaas yaklaşımına dayalı uygulamalardan biridir.

ESDM gelişimsel ilişki temelli uygulamalar arasında yer almakta olup, OSB olan 12-60 ay arasında çocuklara uygulanan, temel yetersizlik alanlarına (ör. bilişsel beceriler, büyük kas becerileri, küçük kas becerileri, ortak dikkat, oyun becerileri, öz bakım becerileri, taklit ve sosyal beceriler vb.) yönelik bir müdahale programıdır (Rogers & Dawson, 2010). Uygulama süreci, uzmanlar ve aileler tarafından hedef becerilerin rutine ve oyun içerisine gömülmesi şeklinde öğretim sunularak yürütülmektedir. Program, belirlenen hedefler doğrultusunda 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır.

LEAP, kapsayıcı eğitim ortamlarına yönelik UDA ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı bir programdır. Program uzmanlar eşliğinde akranlar tarafından bütünleştirme ortamlarında uygulanmaktadır. Program, farklı alanlarda (ör. sosyal, duygusal, dil, oyun vb.) 11 ay süreyle haftada 15 saatlik bir program olarak uygulanmaktadır.

Otizmi Olan Okul Öncesi Çocuklar İçin DATA Modeli (DATA Model for Teaching Preschoolers with Autism), kapsayıcı eğitim ortamlarında UDA ve erken çocukluk dönemi uygulamalarına yer veren kurum temelli bir programdır (Schwartz vd., 2004). Bu programda haftada 20-25 saat kapsayıcı eğitim ortamlarında ve ayrıca bire bir veya küçük grup öğretimiyle genişletilmiş ve yoğun öğretimler sunulmaktadır. Ailelerle iş birliği son derece önemli olup ailelere ayda bir ziyaretlerle destek sunulmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Özgül öğrenme güçlüğü (specific learning disorders) terimi, sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında

yer alan ve bu bozukluğun dinleme, okuma, yazma, heceleme, matematiksel hesaplama işlemlerindeki yeteneklerini olumsuz etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Bu tanım doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanı sürecinde; (a) zihinsel işlevlerde yeterlilik ve akademik başarı arasında ciddi düzeyde tutarsızlık, (b) öğrenme probleminin farklı bir nedenden kaynaklanmaması ve (c) özel eğitime gereksinim duyma olmak üzere üç temel ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır (Heward vd., 2017). DSM-5'e göre bu terim özgül öğrenme güçlüğü olarak belirtilmekte ve tanı sürecinde aşağıda sıralanan ölçütler göz önünde bulundurulmaktadır:

- Müdahaleler sağlanmasına rağmen, belirtilen akademik becerileri öğrenme ve kullanmada yaşanan güçlüklerin aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ve bu güçlüğün en az 6 ay boyunca devam etmesi,
  - Sözcük okurken yanlış, yavaş okunması veya okurken çok çaba harcaması,
  - Okuduğunu anlamaya yönelik güçlük yaşanması,
  - Hecelemeye/harfleri doğru sırayla seslemeye yönelik güçlükler yaşanması,
  - Yazılı olarak ifade etmede güçlükler yaşanması,
  - Sayı hissi, sayı gerçekliği ve hesaplama yapma becerilerinde yaşanan güçlükler,
  - Matematiksel akıl yürütme işlemlerinde yaşanan güçlükler.
- Standart başarı testleriyle yapılan ölçümler, kapsamlı ve klinik değerlendirmeler doğrultusunda etkilendiği belirlenen akademik beceriler, yaşı doğrultusunda beklenen ölçütün altındadır ve bireyin günlük yaşamını, akademik performansını önemli ölçüde etkilemektedir. 17 yaş ve üstü bireylerin belirlenmesinde öğrenme güçlüğü geçmişinin belgelenmesi standart değerlendirmenin yerine kullanılabilir.
- Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlamaktadır. Ancak okul yıllarındaki sorumlulukların bireyin yeterlilikleri ile sınırlı kalması durumunda yaşanan güçlükler gözlemlenemeyebilir (ör. süreli testlere tabi tutulması, son teslim tarihi için uzun karmaşık raporları okumak veya yazmak, ağır akademik yükler vb.).
- Yaşanan öğrenme güçlüklerinin, zihinsel yetersizlik, görme ve işitmede yaşanan düzeltilmemiş bozukluklar, nörolojik bozukluklar, psiko-sosyal güçlükler, akademik eğitim dilinde yetersizlik, yetersiz eğitim olarak belirtilen durumlarla daha iyi açıklanmaması.

Öğrenme güçlüğü, bilgi işleme süreçlerinde yaşanan güçlük nedeniyle matematik, okuma, yazma vb. akademik becerilerin öğrenilmesinde yetersizlik olarak tanımlanmaktadır.

Nedenler ve Sınıflandırma

Öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitimin en geniş kategorisi olduğu belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yaygınlığına ilişkin net bir bilgi bulunmamasına karşın okul çağı öğrencilerin %5-%15'inde öğrenme güçlüğü olduğu ileri sürülmektedir (APA, 2013). Öğrenme güçlüğüne ilişkin nedenler incelendiğinde farklı etmenlerden kaynaklanabileceği tartışılmakta ve beyin yapısı/işleyişiyle ilgili bozukluklar, genetik etmenler, toksinler ve tıbbi etmenler sıralanmaktadır. Birçok araştırmacı öğrenme güçlüğü durumuyla beyin hasarı durumunda yaşanan belirtilerin benzerlik gösterdiğini ve öğrenme güçlüğünün beyin yapısının işleyişinde meydana gelen bir hasar nedeniyle yaşanabileceğini savunmaktadır (Collins & Rourke, 2003). Bunun yanı sıra aileden birinde veya her iki ebeveynde öğrenme güçlüğünün olması durumunda gözlemlendiğini, kalıtımsal bir durum olduğunu savunan araştırmalar da söz konusudur (Haworth vd., 2009). Prematüre doğum (Johnson, 2017), doğum öncesi ve sırasında bebeğin gelişimini etkileyen toksinlerin öğrenme güçlüğüne yönelik olası etmenler arasında sıralandığı görülmektedir (Hallahan vd. 2014). Öğrenme güçlüğü, türlerine göre okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) ve güçlük yaşanan alanlardaki bozukluğun şiddetine göre hafif, orta ve ağır olarak sınıflandırılmaktadır (APA, 2013).

Tanılama Süreci

Öğrenme güçlüğünde tanılama süreci tıbbi tanı ile başlayıp eğitsel değerlendirme ile devam etmektedir. Öğrenme güçlüğü tanılanmasında psikolojik işlem değerlendirmesi (cognitive processing measures), bireysel farklılıklar modeli (intraindividual differences model), dışlayıcı koşullar (exclusion components), müdahaleye yanıt/tepki modeli (response to intervention), tutarsızlık modeli (IQ-achievement discrepancy) gibi farklı tanılama modelleri bulunmaktadır (Akın & Özmen, 2020; Fletcher vd., 2007). Öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde akademik alanları içeren Woodcock-Johnson-IV (WJ-IV), Wechsler Bireysel Başarı Testi II (Wechsler Individual Achievement Test-II [WIAT-II]) ve Stanford Başarı Testi (Stanford Achievement Test-10th Edition [SAT-10]) yaygın olarak kullanılmaktadır. Başarı ve yetenek/zekâ arasındaki tutarsızlığı temel alan tutarsızlık modeli tanılama sürecinde yaygın olarak kullanılmakta olup ülkemizde ise başarı testlerinin bulunmaması nedeniyle tanı sürecinde zekâ ve algı testlerine başvurularak psikolojik işlem değerlendirmesi gerçekleştirildiği görülmektedir (Akın & Özmen, 2020). Öğrenme güçlüğünü belirlemeye yönelik uluslararası ve ulusal düzeyde değerlendirme araçları kullanılmaktadır (bk. Tablo 7).

Tablo 7
Değerlendirme Araçları

Değerlendirme araçları
Bangor Disleksi Testi
Disleksi Erken Tarama Testi (The Dyslexia Early Screening Test)
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)
Erken Öğrenme Gözlem Derecelendirme Ölçeği (Early Learning Observation Rating Scale-ELORS)
Fonolojik Farkındalık Tarama Testi (FFTT)
Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)
Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi (HOTİT)
Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği
Öğrenme Bozukluğu Belirtileri Tarama Liste
Öğrenme Güçlüğü Tarama Testi (Learning Disability Screening Test)
Özgül Öğrenme Bozukluğu Bataryası
Sesli Okuma Testi
Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II (SOBAT)

Öğrenme güçlüğü tanılama modelleri; psikolojik işlem değerlendirmesi, dışlayıcı koşullar, müdahaleye yanıt/tepki modeli ve tutarsızlık modeli olarak sıralanabilir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilmesinde uluslararası düzeyde değerlendirme araçları bulunmaktadır. Tarama ve tanılama sürecinde kullanılmak üzere uyarlanan değerlendirme araçları (ör. Bangor Disleksi Testi, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi vb.) ve geliştirilen değerlendirme araçları (ör. Erken Okuryazarlık Testi, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II, Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği vb.) bulunmaktadır. Formal değerlendirme araçlarının yanı sıra müfredata dayalı değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Gerek aileler gerekse okul öncesi öğretmenleri tarafından dikkat çeken davranışların öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi erken tanı ve eğitim için önemlidir. Bu dönemde çocukların dikkatle izlenmesi ve risk altındaki çocukların belirlenmesi gelecek eğitim yaşantıları için önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğüne ilişkin risk göstergeleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Öğrenme güçlüğünün erken dönemde gözlenebilen davranış örüntülerini grupladığımızda gelişimsel alanlarda gecikme, sosyal ve duygusal problemler, bilgiyi işlemede, zamanlama, organizasyon ve planlama yapmada, dikkat toplama ve sürdürmede güçlük, motor becerilerde gecikme ve fizyolojik güçlükler, koordinasyon/görsel sorunlar ve uygun olmayan davranışlar ya da hiperaktivite ana başlıklarını sıralamak mümkündür (Doğan, 2012).

Özellikler

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin gelişim dönemlerine göre belirgin genel davranış özellikleri gözlenebilmektedir. Bu özellikleri bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki özellikler olarak gruplamak mümkündür. Bilişsel gelişim özellikleri değerlendirilen öğrenme güçlüğü olan bireylerin zekâ puanının normal ve normal üstü zekâ puanı sınırı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü olan bireyler bilgi işlem sürecindeki farklılıklar nedeniyle akademik başarı açısından yaşa/sınıf düzeyine kıyaslandığında düşük performans sergilemektedir. Okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerin yoğun olarak öğretiminin başlamasıyla birlikte bu tutarsızlık belirginleşmektedir. Ancak araştırmalar öğrenme güçlüğüne yönelik belirtilerin erken dönemde gözlenebileceğini ve erken dönem müdahale sürecinin başlatılmasının ileriki eğitim yaşantılarına olumlu katkı sunacağını belirtmektedir (Ergül vd., 2018; Flower vd., 2001; Hook vd., 2001).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde erken dönemde gecikmiş konuşma ve/veya artikülasyon bozuklukları gözlenebilmektedir. Fonolojik farkındalığının erken dönemde kazanılamaması okuma becerilerinin edinilmesindeki güçlükleri beraberinde getirmektedir (Catts, 1991). Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan bireyin kendini ifade etmede yaşadığı güçlükler sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz yönde etkilemekte ve düşük benlik algısı, arkadaşlık ilişkisi kurmada sınırlılıklara neden olabilmektedir (Ochoa & Olivarez, 1995). Gelişimsel gecikme ve koordinasyon güçlükleri diğer gelişim alanlarıyla birlikte motor gelişim alanını da önemli ölçüde etkilemektedir. Vücut koordinasyonu gerektiren kaba motor beceriler ve yazma, makas kullanma, boncuk dizme gibi ince motor becerileri sergilemede güçlükler gözlemlenebilmektedir (Getchell vd., 2005; Kurtz, 2008).

Tablo 8

Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Risk Göstergeleri

Doğum öncesi/sonrası koşullar
Düşük Apgar skorları
Düşük doğum ağırlığı ve/veya erken doğum
Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde 24 saatten fazla yatış
Emme ve yutma güçlüğü
Aralıklı işitme kaybına neden olabilen kronik kulak iltihabı
Kalıtsal ve çevresel koşullar
Aile öyküsü (ör. ailede öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumu vb.)
Evlat edinilmiş çocuk durumu
Ailede sözlü ve/veya yazılı dil sorunları öyküsü
Çevresel toksinlere veya diğer zararlı maddelere maruz kalma
Evde, çocuk bakımında ve diğer ortamlarda sınırlı dile maruz kalma
Yoksulluk

Tablo 8 *(devamı)*

Gelişimsel kilometre taşları
Bilişsel becerilerde gecikme
Nesne sürekliliğinin olmaması
Araç-sonuç ilişkilerinin sınırlı bir şekilde anlaşılması (ör. bir kurabiye kavanozuna ulaşmak için bir tabure kullanmak vb.)
Sembolik oyun davranışının olmaması
Konuşma dilinin anlaşılmasında ve/veya ifadesinde gecikme
Sınırlı alıcı dil
İfade edici dilde sınırlılık (“geç konuşanlar”)
Basit yönergeleri anlamada zorluk
Monoton veya konuşma prozodisinde olağandışı özellikler sergileme
Dilde anlaşılırlığın sınırlı olması
Seyrek veya uygun olmayan spontan iletişim (sesli, sözlü veya sözlü olmayan)
Söz diziminde yaşa uygun performans sergilememe
Erken okur-yazarlık becerilerinde gecikme
Nesneleri ve renkleri hızlı isimlendirmede sınırlılık
Sınırlı fonolojik farkındalık
Yazılı dile ilginin az olması/Sınırlı yazı dili farkındalığı
Gelişimsel kilometre taşları
Algı-motor becerilerde gecikme
Kaba veya ince motor koordinasyonunda problemler (örneğin, zıplama, giyinme, kesme, boncukları dizme)
Renklendirme, kopyalama ve çizim güçlük yaşama
Dikkat ve davranış
Dikkat dağınıklığı/dikkatsizlik
Dürtüsellik
Hiperaktivite
Etkinlikleri değiştirmede veya rutinlerdeki aksaklıkları düzenlemede güçlük yaşama
İlginin sürekliliği

Kaynak: National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention.* https://www.ldonline.org/ld-topics/early-identification/learning-disabilities-and-young-children-identification-and

Erken Çocukluk Müdahaleleri

Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin özellikle kaba motor becerileri ve ince motor becerilerini, algı-dikkat ve bellek becerilerini, okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek bireylerin akranları ile olan performans farkını kapatmaları açısından oldukça önemlidir (Doğan, 2019; Fletcher vd., 2018). Ancak öğrenme güçlüğü olan bireyleri erken dönemde tanılama ve müdahale programlarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Tanılama sürecinin ilkokul

düzeyinde gözlemlenen akademik başarısızlıkla birlikte başlatıldığı ve tanı süreciyle birlikte akademik becerileri destekleyici programların yürütüldüğü gözlenmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik tanılama modelleri içerisinde yer alan müdahaleye yanıt/tepki modeli (response to intervention) hem tanılama hem de önleyici müdahale olarak görülmektedir. Ancak ülkemizde bu modele yönelik gerçekleştirilen yaygın bir uygulama söz konusu değildir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda erken dönemde kapsamlı müdahale programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Dil, İletişim ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar

Dil ve konuşma bozuklukları iletişim bozuklukları olarak tanımlanmakta ve bu başlık altında ele alınmaktadır. İletişim bozukluğu, işitme, dil ve/veya konuşma süreçlerinde görülebilen, kavramları veya sözlü, sözsüz ve grafik sembol sistemlerini alma, gönderme, işleme ve anlama yeteneğinde bir bozulma olarak tanımlanmaktadır (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1993). İletişim bozukluklarının farklı sınıflandırmaları söz konusudur. Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Birliği (ASHA, 1993) iletişim bozukluklarını; konuşma bozuklukları, dil bozuklukları, işitme bozuklukları ve merkezi işitsel işlemleme bozuklukları şeklinde sınıflandırılmaktadır. DSM-5'e göre ise iletişim bozuklukları; dil bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu, çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu (kekemelik), sosyal iletişim (pragmatik) bozukluğu ve diğer tanımlanmış ve tanımlanmamış iletişim bozuklukları olarak sınıflandırılmıştır (APA, 2013). Tablo 9'da DSM-5'e göre iletişim bozuklukları ve tanı kriterleri sunulmaktadır.

Dil, iletişim ve konuşma bozuklukları sınıflandırması; (a) dil bozukluğu, (b) çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu, (c) konuşma sesi bozukluğu, (d) sosyal iletişim (pragmatik) bozukluğu ve (e) diğer tanımlanmış ve tanımlanmamış iletişim bozukluklar şeklindedir.

Nedenler ve Sınıflandırma

Dil, iletişim ve konuşma bozukluğu olan çocukların Amerika'da kayıtlı 3-21 yaş grubundaki oranı %19 olarak belirtilmektedir (National Centers for Education Statistics [NCES], 2024). Dil, iletişim ve konuşma gelişimi bilişsel gelişim, duyusal ve çevresel etmenler ve motor yeterlilik etmenlerin etkileşimini yansıtmakta olup bu etmenlerin bir ya da birkaçında yaşanan gecikme ve zedelenme bozukluklara neden olmaktadır (Acarlar, 2021). Dil, iletişim ve konuşma bozuklukları dil bozukluğu, akıcılık bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu gibi alt bozukluklardan oluşmaktadır. Her bir alt bozukluk kendine özgü bir yapıya sahiptir ve bu bozukluklara neden olan durumlar çok çeşitlidir. Yaşanılan bozukluk, yapısal (anatomik) bozukluklardan, nörolojik so-

runlardan, sesletim sorunlarından, işitme kaybı durumundan, kalıtsal nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Acarlar (2021) dil ve konuşma bozukluklarına yönelik risk etmenlerini (a) genetik ve/veya kromozomal bozukluklar, (b) gelişimsel bozukluklar, (c) nörolojik bozukluklar, (d) duyusal bozukluklar, (e) doğuştan gelen yapısal bozukluklar ve (f) geçirilen kaza, travma ve hastalıklar şeklinde sıralamaktadır.

Tablo 9

İletişim Bozuklukları Kategorileri ve Tanı Kriterleri

Kategoriler	Tanı Ölçütleri
Dil bozukluğu	Anlama veya kelime/cümle türetme eksiklikler (ör. sınırlı kelime ve cümle yapısı bilgisi vb.) nedeniyle dilin farklı şekillerde (ör. sözlü, yazılı, işaret dili vb.) edinilmesinde ve kullanılmasında erken dönemde belirtileri ortaya çıkan kalıcı güçlüktür. Yaşanan güçlük etkili iletişim, sosyal katılım, akademik alanlarda sınırlılığa neden olabilecek düzeyde, yaşa göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir biçimde düşüktür.
Konuşma sesi bozukluğu	Konuşma anlaşılırlığını engelleyen veya mesajların sözlü iletişimini engelleyen konuşma sesi üretiminde yaşanan ve erken dönemde belirtileri ortaya çıkan kalıcı güçlüktür. Yaşanan güçlük etkili iletişim, sosyal katılım, akademik alanlarda sınırlılığa neden olabilecek düzeydedir. Serebral palsi, yarık damak, sağırlık veya işitme kaybı, travmatik beyin hasarı veya diğer tıbbi veya nörolojik durumlar gibi doğuştan veya sonradan edinilmiş durumlara bağlanamaz.
Çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu (kekemelik)	Bireyin yaşına ve dil becerilerine uygun olmayan, konuşmanın normal akıcılığında devam eden ve ses-hece tekrarı, ses uzatmaları, bir sözcük içinde duraklamalar, aşırı fiziksel gerilimle üretilen kelimeler ve benzeri durumların birinin veya birkaçının sık ve belirgin bir şekilde ortaya çıkmasıyla karakterize edilen bozukluktur. Yaşanan güçlük etkili iletişim, sosyal katılım, akademik alanlarda sınırlılık durumu kaygıya neden olabilecek düzeydedir. Bu bozukluk bir konuşma-motor veya duyusal kusura, nörolojik hasarla (ör. felç, tümör, travma vb.) ilişkili akıcılık bozukluğuna veya başka bir tıbbi duruma bağlanamaz ve başka bir zihinsel bozuklukla daha iyi açıklanamaz.
Sosyal (pragmatik) iletişim bozukluğu	Sözlü ve sözsüz iletişimin sosyal kullanımında (ör. selamlaşma ve paylaşma gibi sosyal amaçlar için iletişimi kullanmada, konuşma ve hikâye anlatımı gibi durumlarda kuralları takip etmede, dilin gerçek olmayan veya belirsiz anlamları anlamada ve yorumlamada vb.) erken dönemde belirtileri gözlenen kalıcı güçlüktür. Yaşanan güçlük etkili iletişim, sosyal katılım, sosyal ilişkiler, akademik ve benzeri alanlarda sınırlılık neden olabilecek düzeydedir. Semptomlar başka bir tıbbi veya nörolojik duruma veya kelime yapısı ve dilbilgisi alanlarındaki düşük yeteneklere bağlanamaz ve OSB, zihinsel yetersizlik, genel gelişimsel gecikme veya başka bir zihinsel bozukluk durumuyla daha iyi açıklanamaz.
Diğer tanımlanmış ve tanımlanmamış iletişim bozuklukları	Klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında bozulmaya neden olan iletişim bozukluğunun belirtilerinin baskın olduğu, ancak iletişim bozukluğu ya da nörogelişimsel bozukluktaki herhangi bir bozukluğun tanı ölçütlerini tam karşılamadığı durumlar olarak adlandırılmaktadır.

Kaynak: American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* American Psychiatric Association Publishing. https://www.appi.org/products/dsm

Tanılama Süreci

Kapsamlı bir değerlendirme için öncelikli adım yaşanan bozukluğa neden olan durumun belirlenmesi ve neden olan duruma (ör. konuşma sesi üreten organların yapısı, işleyişinde yaşanan bir sorun vb.) gerekli tıbbi müdahalelerin gerçekleştirilmesidir. Tıbbi değerlendirme süreciyle birlikte iletişim, dil ve konuşma ayrıntılı olarak incelenmelidir. Dil, iletişim ve konuşma becerilerini değerlendirmek için uzmanlar tarafından kullanılan dört değerlendirme türü bulunmaktadır. Bunlar ölçüt bağımlı değerlendirme, performans temelli değerlendirme, norma dayalı değerlendirme ve dinamik değerlendirmedir (Owens vd., 2015) (*Ek bilgi için bk. III. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Temel Uygulamalar, 1. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme*). Dil, iletişim ve konuşma bozukluklarının uluslararası ve ulusal düzeyde tarama ve tanılama sürecinde değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Erken dönemde kullanılan değerlendirme araçları Erken Dil Gelişim Ölçeği (The Early Language Milestone Scale [ELM]), Dil Gelişim Anketi (The Language Development Survey [LDS]), Mac Arthur İletişimsel Gelişim Envanteri (The MacArthur Communicative Developmental Inventories [CDIs]), Goldman-Fristoe Artikülasyon Testi (The Goldman-Fristoe Test of Articulation) ve Dil Bileşenlerinin Klinik Değerlendirmesi (The Clinical Evaluation of Language Fundamentals [CELF]) olarak örneklendirilebilir. Ulusal düzeyde dil, konuşma ve iletişim becerilerini değerlendirmek üzere kullanılan standardize edilmiş test sayısı sınırlı olup, sık kullanılan değerlendirme araçları ve Tablo 10'da gösterilmektedir.

Ayrıntılı ve kapsamlı bir değerlendirme doğru müdahale uygulamasına karar vermede büyük öneme sahiptir. Ayrıntılı değerlendirme ardından EM çalışmalarıyla çocukların dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla birlikte desteklenmelidir. İşlevsel konuşma edinimiyle ilgili sorun yaşayan çocuklarda ise alternatif ve destekleyici iletişim yöntemleri kullanımı mutlaka değerlendirilmelidir (Kuder, 2018; Owens vd., 2015).

Özellikler

Dil bozuklukları; ses bilgisine, biçim bilgisine, söz dizimine ve anlam bilgisine ilişkin bozukluklardır (Bishop vd., 2017). Konuşma bozuklukları ise, artikülasyon, ses ve akıcılık bozuklukları olarak üç grupta toplanmaktadır. Konuşma bozuklukları yapısal, nörolojik bir durumdan kaynaklanabilmektedir. Dil, iletişim ve konuşma bozuklukları yaygın olarak görülen bir yetersizlik grubu olmakla birlikte, farklı yetersizlik durumlarına eşlik eden bir bozukluktur. OSB, zihinsel yetersizlik, serebral palsi olmak üzere farklı yetersizlik gruplarında yer alan çocuklarda dil, konuşma ve iletişim bozuklukları görülebilmektedir (Kuder, 2018). Bu durum çocukların özelliklerinin belirlenmesini zorlaştırmakta ve ayrıntılı değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Dil, iletişim ve konuşma bozukluğu olan çocukların özellikleri Tablo 11'de özetlenmektedir.

Dil, iletişim ve konuşma bozukluğu olan çocukların özellikleri incelendiğinde bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının önemli ölçüde etkilendiği görülmekte-

dir. Bunun yanı sıra akademik performans açısından da organize olma, fonem tanıma ve yönergelere uyma gibi birçok becerilerde sınırlılık yaşanmaktadır. Erken dönemde dil ve konuşmaya yönelik bozukluğun belirlenerek müdahalelerin gerçekleştirilmesi birçok gelişim alanını olumlu etkileyerek çocuğun gelişimine katkı sağlayacaktır.

Tablo 10

Konuşma, Dil ve İletişim Becerilerine Yönelik Standardize Edilmiş Değerlendirme Araçları

Testin adı	Uygulama yaş aralığı
Ankara Artikülasyon Testi (ATT)	2-14 yaş
Türkçe Sesletim ve Ses Bilgisi Testi (TSST)	3+ yaş
Test of Early Language Development (TELD)	3-12 yaş
Türkçe Erken Okul Dönemi Dil Gelişimi Testi (TODİL)	4-9 yaş
Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri I-II (TİGE I-II)	8-16 ay (TİGE I) / 16-36 ay (TİGE II)
Bilgisayar Destekli Dil Örneği Analizi Programı (SALT)	2.5- 9.5 yaş
Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	2-8 yaş
Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	2-12 yaş

Kaynak: Turan, F. (2018). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (ss. 179-226). Anı Yayıncılık.

Tablo 11

Dil ve İletişim Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

Akademik performans
Tartışmalara katılmada isteksizlik
Düşüncelerini organize etmede zorluk
Fonemleri tanımada zorluk
Ses üretmede zorluk
Yönergelere uyulmaması
Bir şeyler için doğru kelimeyi bulmada zorluk
Sosyal etkileşim
Diğer çocuklarla etkileşimde isteksizlik
Diğer çocuklar tarafından dışlanma veya reddedilme
Bir konuşmayı sürdürmede zorluk
Oyun kurallarıyla ilgili sorunlar yaşama
Bilişsel işlev
Hatırlamak için bilgileri organize etme zorluk
Yavaş yanıtlama
Dikkatsizlik
Davranış
Öfke/kızgınlık
Sık münakaşaya girme
Yaşıtlarıyla kavga etmek
Etkileşimden çekinme

Kaynak: Kuder, J. (2018). *Teaching students with language and communication disabilities.* Pearson Publishing.

Erken Çocukluk Müdahaleleri

Erken dönemde çocuğun dil gelişiminin desteklenmesi çevresiyle etkileşimini ve dolayısıyla öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Erken dönem dil becerilerine yönelik müdahalelerde doğal müdahale yöntemlerinin ve stratejilerinin sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Doğal bağlamda kullanılan stratejilerin yanı sıra çok bileşenli müdahale programları da söz konusudur. Erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik programlar; ESDM, Erken Sosyal Etkileşim (Early Social Interaction [ESI]), Geliştirilmiş Milieu Öğretimi (Enhanced Milieu Teaching [EMT]), Hanen Programları (Hanen Programs/Hanen Parent Programs), Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]) Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Teaching [PRT] ve Dil Öncesi Milieu Öğretimi (Prelinguistic Milieu Teaching [PMT]) olarak sıralanmaktadır (Reichow vd., 2016). Bu programlardan ESDM ve JASPER programlarının OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Geliştirilmiş Milieu Öğretimi, aileler ve uzmanlar tarafından klinik ortamlar veya ev ortamında uygulanan bir programdır. Davranışsal yaklaşım bileşenleri ve yanıtlayıcı öğretim (responsive teaching) stratejilerinin birlikte uygulandığı, çocuğun liderliğinin izlendiği çocuk yönlendirmeli bir müdahaledir. Uygulama sürecinde yetişkin çocuğun iletişim girişimlerini yanıtlamaktadır. Dil/Söz Öncesi Milieu Öğretimi, amaçlı iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan, çok bileşenli ve kapsamlı bir müdahale programıdır. Bu programın uygulama sürecinde yanıtlayıcı etkileşim, çevre düzenleme stratejileri ve yetişkin ipuçları kullanılmaktadır (*Ek bilgi için bk. IV Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Müdahale, 4. Bölüm: Doğal Müdahaleler*).

Hanen Programları, erken çocukluk dönemindeki çocukların iletişim becerilerini geliştirmek üzere ebeveynlere yönelik bir müdahale programıdır. Programda ebeveynlere dil ve konuşma terapisti tarafından grup eğitimi ve geribildirim oturumları düzenlenmektedir. Program kapsamında ebeveynlere yanıtlayıcı öğretim ve model olma stratejileri öğretilmekte ve gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik geri bildirimler sunulmaktadır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar

DEHB, gelişimsel düzeye uygun olmayan okul, toplum veya işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen aşırı hareketlilik, dikkatsizlik ve dürtüsellikle karakterize edilen bir bozukluktur (APA, 2013). DSM-5' e göre DEHB tanısı için dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik-dürtüsellik kategorileri altında belirtilerden en az altısının, en az altı ay süreyle gelişim seviyesine aykırı düzeyde var olması, bireyin sosyal, mesleki ve akademik aktivitelerinde doğrudan bozucu etki yapması gerekmektedir. DEHB'ye yönelik tanı ölçütleri Tablo 12'de yer almaktadır (APA, 2013).

Nedenler ve Sınıflandırma

2022 yılı verileri doğrultusunda yapılan ulusal bir ebeveyn anketi sonuçlarına göre 3-17 yaş aralığında yaklaşık tahmini 7 milyon DEHB tanılı çocuk bulunmakta olup Erkeklerin (%15) kızlara (%8) göre DEHB tanısı alma olasılığı daha yüksektir (CDC, 2024). Erkeklerin (%12,9) kızlara (%5,6) göre DEHB tanısı alma olasılığı daha yüksektir (Danielson vd., 2018). Ülkemizde ise yaygınlık oranına ilişkin gerçekleştirilen araştırmada (Zorlu vd., 2020) 6-14 yaş aralığında DEHB oranı %8'dir. DEHB nedenlerine bakıldığında araştırmacıların genetik etmenler üzerine yoğunlaştığı, genetik etmenlerin yanı sıra beyin hasarı, hamilelikte ya da küçük yaşta toksine maruz kalma, hamilelikte alkol ve tütün kullanımı, prematüre doğum ve düşük doğum ağırlığı olası risk faktörleri olarak belirtilmektedir (CDC, 2021; Thapar vd., 2013).

Tablo 12

DEHB Tanı Ölçütleri

A. İşlevsellik veya gelişmeyi engelleyen kalıcı bir dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik örüntüsü
Dikkatsizlik: Gelişim düzeyine uygun olmayan, sosyal ve akademik/mesleki faaliyetleri doğrudan olumsuz etkileyen aşağıdaki belirtilerden en az altısının (ya da daha fazlasının) olması ve altı aydır devam etmesi
• Çoğu kez/sıklıkla ayrıntılara dikkat etmez veya okul ödevlerinde, işte veya diğer etkinlikler sırasında dikkatsizce hatalar yapar (ör. ayrıntıları gözden kaçırır veya gözden kaçırır vb.).
• Çoğu kez/sıklıkla görevlerde veya oyun etkinliklerinde dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (ör. dersler, konuşmalar veya uzun okumalar sırasında odaklanmakta güçlük çeker vb.).
• Doğrudan kendisiyle konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür (ör. belirgin bir dikkat dağınıklığı olmasa bile zihin başka bir yerde görünür vb.).
• Çoğu kez/sıklıkla yönergeleri takip etmez ve okul ödevlerini, günlük işleri veya iş yerindeki görevleri bitiremez (ör. görevlere başlar, ancak çabucak odağını kaybeder vb.).
• Çoğu kez/sıklıkla görevleri ve etkinlikleri organize etmekte güçlük çeker (ör. sıralı görevleri yönetmede güçlük, malzemeleri ve eşyaları düzenli tutmada güçlük, dağınık, düzensiz işler, zayıf zaman yönetimine sahiptir, son teslim tarihlerini karşılayamamaktadır vb.).
• Sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden (ör. okul ödevi veya ev ödevi; daha büyük ergenler ve yetişkinler için rapor hazırlamak, formları doldurmak, uzun makaleleri gözden geçirmek vb.) sıklıkla kaçınır, hoşlanmaz veya bunlara katılmakta isteksizdir.
• Çoğu kez/sıklıkla görevler veya etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder (ör. okul malzemeleri, kalemler, kitaplar, aletler, cüzdanlar, anahtarlar, evrak işleri, gözlükler, cep telefonları vb.).
• Çoğu kez/sıklıkla dış uyaranlarla kolayca dikkati dağılır (ör. daha büyük ergenler ve yetişkinler için ilgisiz düşünceler içerebilir vb.).
• Günlük aktivitelerinde sıklıkla unutkandır (ör. ev işleri yapmak, ayak işleri yapmak; daha büyük ergenler ve yetişkinler için, aramaları cevaplamak, faturaları ödemek, randevuları tutmak vb.).

Tablo 12 *(devamı)*

Hiperaktivite ve dürtüsellik: Gelişim düzeyine uygun olmayan, sosyal ve akademik/mesleki faaliyetleri doğrudan olumsuz etkileyen aşağıdaki belirtilerden en az altısının (ya da daha fazlasının) olması ve altı aydır devam etmesi
• Çoğu kez/sıklıkla kıpırdanır. • Çoğu zaman oturmasının beklendiği durumlarda yerinden kalkar (ör. sınıfta, ofiste veya başka bir işyerinde veya yerinde kalmasını gerektiren diğer durumlarda yerinden kalkar vb.). • Çoğu kez/sıklıkla uygunsuz olduğu durumlarda koşar veya tırmanır. • Çoğu kez/sıklıkla sessizce oyun oynayamaz veya boş zaman etkinliklerine katılamaz. • Çoğu kez/sıklıkla "hareket halindedir", sanki "bir motor tarafından sürülüyor" gibi davranır (ör. restoranlarda, toplantılarda olduğu gibi uzun süre hareketsiz kalamaz veya rahatsız olur, başkaları tarafından huzursuz veya tutulması zor olarak tanımlanabilir vb.). • Çoğu kez aşırı konuşur. • Çoğu kez/sıklıkla bir soru tamamlanmadan önce yanıtını ağzından kaçırır (ör. insanların cümlelerini tamamlar; konuşmanın sırasını bekleyemez vb.). • Çoğu zaman sırasını beklemekte güçlük çeker (ör. sırada beklerken vb.). • Sıklıkla araya girer (ör. konuşmalara, oyunlara veya etkinliklere girer; başkalarının eşyalarını izin almadan veya istemeden kullanmaya başlayabilir vb.).
B. 12 yaşından önce çeşitli dikkatsizlik veya hiperaktif-dürtüsellik belirtileri bulunmaktadır.
C. İki veya daha fazla ortamda (ör. evde, okulda veya işte; arkadaşlar veya akrabalarla, diğer etkinliklerde vb.) çeşitli dikkatsizlik veya hiperaktif-dürtüsellik belirtileri gözlemlenmektedir.
D. Belirtilerin sosyal, akademik veya mesleki işlevselliğe müdahale ettiğine veya kalitesini azalttığına dair açık kanıtlar bulunmaktadır.
E. Belirtiler yalnızca şizofreni veya başka bir psikotik bozukluğun seyri sırasında ortaya çıkmaz ve başka bir ruhsal bozukluk (ör. duygu durum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, dissosiyatif bozukluk, kişilik bozukluğu, madde intoksikasyonu veya yoksunluğu vb.) ile daha iyi açıklanamaz.

Kaynak: American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* American Psychiatric Association Publishing. https://www.appi.org/products/dsm

DSM-5 tanı ölçütleri doğrultusunda DEHB, bireyin gelişimine uygun olmayan, toplumsal ortamlara katılımını olumsuz yönde etkileyen, dikkatsizlik, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik içeren davranışların gözlendiği bir bozukluktur.

DEHB; dikkat eksikliği baskın tip, hiperaktivite/dürtüsellik baskın tip ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bileşik tip olmak üzere sınıflandırılmaktadır (APA, 2013). DEHB baskın tipin belirlenmesinde baskın olan tipte sergilenen belirtilerden en az altısının (ya da daha fazlasının) olması ve altı aydır devam etmesi belirleyici olmaktadır. Dikkat eksikliği baskın tipte son altı ay içerisinde hiperktivite ve dürtüsellik belirtileri gözlemlenmezken dikkatsizlik belirtileri görülmektedir. Hiperaktivite/dürtüsellik baskın tipte son altı ay içerisinde dikkatsizlik belirtileri gözlemlenmezken hiperktivite ve dürtüsellik belirtileri görülmektedir. Bileşik tipte ise her baskın tipin belirtileri birlikte ve en az altı ay süreyle gözlemlenmektedir (APA, 2013).

DSM-5'e göre DEHB sınıflandırması gözlemlenen belirtilerin sıklığı ve şiddeti doğrultusunda dikkat eksikliği baskın tip, hiperaktivite/dürtüsellik baskın tip ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bileşik tip olarak sınıflandırılmaktadır.

Tanılama Süreci

Tanılama süreci tıbbi tanılama ile başlamakta ve müdahaleyi belirlemek amacıyla ayrıntılı değerlendirme süreciyle devam etmektedir. DEHB, tanı sürecinde belirtilerin en az altısının en az altı ay süreyle gözlemlenmesi ve belirtilerin 12 yaş öncesinde bulunması gerekmektedir. Ayrıca belirtilerin yalnızca tek bir çevrede değil farklı ortamlarda gözlemlenmesi ve bireyin işlevselliğinin etkilenmesi beklenmektedir. Bir diğer önemli nokta ise belirtilerin sıklığı ve şiddeti tanı sürecinde kritik öneme sahiptir. Tanı sürecinde kullanılan değerlendirme araçları söz konusudur.

Bu değerlendirme araçları, Çocuklar İçin Tanısal Görüşme Listesi (Diagnostic Interview Schedule for Children [DISC/DISC IV]), Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behavior Checklist [CBCL]), Connor's Derecelendirme Ölçekleri (Conners' Rating Scales), DEHB Derecelendirme Ölçeği-IV (ADHD Rating Scale-IV [ADHD-RS-IV]), Vanderbilt DEHB Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (Vanderbilt ADHD Parent Rating Scale [VADPRS]) ve Dikkat Değişkenlerinin Ölçümü (Test of Variables of Attention [TOVA]) olarak örneklendirebilir. Bu değerlendirme araçlarından ülkemizde yaygın kullanılan araçlar Türkçeye uyarlanan Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (YDB-TDÖ; Conners Teacher Rating Scale, Child Behavior Rubric, and Screening and Evaluation Scale of Disruptive Behavior Disorders), Çocuk Davranış Değerlendirme Listesi ve Yıkıcı Davranım Bozukluklarının Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (YDB-TDÖ) şeklindedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için en sık kullanılanı Ercan Okul Öncesi Yıkıcı Davranış Bozuklukları Değerlendirme Ölçeğidir (Ercan Preschool Disruptive Behavior Disorders Rating Scale) (Görgün, 2020). Bunun yanı sıra erken çocukluk döneminde çocuğun karakteristik özellikleri ile genetik yatkınlığı, çevresel koşulları ve çocuğun gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi DEHB tanısı için belirleyici olabilmektedir (Semerci & Turgay, 2010). DEHB belirtilerine yönelik olası davranışlar gözlemlendiğinde risk durumu değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra DEHB olan çocuklarda davranış bozuklukları, anksiyete ya da depresyon (Barkley, 2006), obsessif-kompulsif bozukluk, tik bozukluğu ve OSB gibi durumlar birlikte gözlenebilmektedir (APA, 2013). Bu nedenle gerçekleştirilecek değerlendirmelerde belirtilen durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

DEHB tanı sürecinde belirtilerin en az altısının en az altı ay süreyle gözlemlenmesi ve farklı ortamlarda gözlemlemesi gerekmektedir.

Özellikler

Dikkat, öğrenme süreci için önemli bir bileşendir. DEHB olan çocuklarda gözlemlenen dikkat eksikliği öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilemekte ve dolayısıyla akademik becerilerde düşük performans sergilemesine neden olmaktadır (Barkley, 2006; Martin, 2014). Aynı zamanda davranışlarda gözlemlenen sorunlar çocukların sosyal becerilerini de etkilemektedir (Mikami vd., 2007). DEHB olan çocukların birçoğu dürtüsel davranışları nedeniyle arkadaş ilişkileri kurma ve sürdürmede (Hoza, 2007) ve ileri yaşlarda kaza, trafikte öfke kontrolü (Cox vd., 2000), madde bağımlılığı gibi sorunlar (Niemala vd., 2006) yaşayabilmektedir. DEHB; zihinsel yetersizlik, OSB, duygu-davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü ile birlikte gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle DEHB olan çocukların özellikleri incelenirken eşlik eden durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Erken Çocukluk Müdahaleleri

DEHB olan çocuklarda ilaçla tedavi öncelikli olarak ele alınmakta olup çocuğun ve ailenin desteklenmesi amacıyla bireysel terapiler, aile terapileri ve akademik başarıyı desteklemek üzere bire bir eğitim desteği sunulabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklardaki yıkıcı davranışlar ve DEHB üzerinde etkililiği belirlenmiş ebeveyn eğitim programları bulunmaktadır. Bu programlar, Anne-Baba/Çocuk Etkileşim Terapisi (Parent-Child Interaction Therapy) ve Olumlu Anne-Babalık Programı (Positive Parenting of Program) olarak sıralanmaktadır (Konuk Er & Kurt Özdöner, 2020).

Anne-Baba/Çocuk Etkileşim Terapisi, 1970 yılında 2-7 yaş aralığında yıkıcı davranış sorunu olan çocuklara yönelik hazırlanan ve hala sürdürülen kanıt temelli bir ebeveyn eğitim programıdır. Program yaklaşık 15 hafta süren iki ardışık aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ailelere didaktik eğitim sunulmakta, ikinci aşamada ise doğal ortamda koçluk uygulaması gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlere olumlu ve uygun davranışları pekiştirme ve olumsuz diğer davranışlardan kaçınma yolları öğretilmektedir (Funderburg & Eyberg, 2011).

Olumlu Anne-Babalık Programı, 35 yıldan daha fazla süredir farklı ülkelerde uygulanan kanıt temelli bir ebeveyn eğitim programıdır. Bu program, çocuklara kötü muameleyi ve çocukların davranış sorunlarını azaltmayı amaçlamaktadır. Program, farklı yaş gruplarına yönelik sekiz modülden oluşan web tabanlı bir programdır. Web tabanlı sekiz modül, videolar, çalışma kağıtları, ipuçları ve etkinliklerden oluşmaktadır.

DEHB erken çocukluk döneminde sık gözlenen bir durum olmasına karşın, bu yetersizlik grubuna ilişkin kapsamlı müdahale programlarının sayıca az olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Çıkarımlar

Alanyazın incelendiğinde sık rastlanan yetersizlik gruplarına ilişkin temel ve uygulamalı araştırmaların uzun yıllardır devam ettiği görülmekte olup erken tanı ve müdahale sürecinin önemi vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2020). Son yıllarda EÇÖzE'ye ilişkin bilimsel çalışmaların ve geliştirilen müdahale programlarında sayısında artış olduğu görülmektedir (Tomris & Çelik, 2021). Sık rastlanan yetersizlik grubunda yer alan her bir yetersizlik bağlamında erken tarama ve tanılama araçlarına yönelik bilimsel çalışmaların yapılması ve yetersizliğin etkilerini en aza indirgemeye yönelik kapsamlı müdahale programlarının geliştirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sık rastlanan yetersizlik gruplarından zihinsel yetersizlik, OSB, öğrenme güçlüğü, dil-konuşma bozukluğu ve DEHB olan çocukların tanılama sürecine yönelik tarama ve tanılama araçları bulunmaktadır. Ancak ülkemizde tarama ve tanılama düzeyinde değerlendirme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. EM süreci için tarama araçlarının geliştirilmesine ve yaygın olarak uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanı sıra erken dönemde özel gereksinimleri olan ya da risk altındaki çocuklara ve ailelerine kapsamlı programların hazırlanması ve uygulanması oldukça kritiktir. Türkiye'de EM/EÇÖzE uygulamaları incelendiğinde son yıllarda iyileşme gözlemlenmekle birlikte yasal düzenlemelerin yetersiz kaldığı, alanda uzmanın az sayıda olduğu ve bir sistem modelinin ortaya konulamadığı görülmektedir (Tomris & Çelik, 2021). Bu doğrultuda önleyici hizmetler kapsamında tarama, gelişim takibi ve aile bilgilendirmesi üzerine disiplinler arası ya da ötesi destek birimlerinin oluşturulması, erken dönemde yoğun eğitim ve destek hizmetlerin sunulması, erken çocukluk alanına yönelik uzman personelin yetiştirilmesi, erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmesi ve okul ortamlarında öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması son derece önemlidir.

Kaynaklar

Acarlar, F. (2021). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 21-73). Kök Yayıncılık.

Akın, U., & Özmen, E. R. (2020). Öğrenme güçlüğünün tanılanması ve karşılaşılan sorunlar. A. Ataman & E. R. Özmen (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (ss. 21-35). Vize Akademik Yayıncılık.

Akoğlu, G. (2021). Bilişsel gelişim. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan Müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 157-181). Vize Akademik Yayıncılılık.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of supports.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Publishing. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* American Psychiatric Association Publishing. https://www.appi.org/products/dsm

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (1993). *Definitions of communication disorders and variations.* https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/

Ataman, A. (2011). Özel eğitimin tarihçesi. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 49-70). Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Bakkaloğlu, H. (2020). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna yönelik erken çocukluk müdahale programları raporu.* Tohum Otizm Vakfı.

Barkley, A. R. (2006). *Attention-deficit hiperactiviy disorder. A handbook diagnosis and treatment*. The Guilford Press.

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Tez numarası: 101661) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise 2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Bauer, L., & Schanzenbach, D. W. (2016). The long-term impact of the Head Start program. *The Hamilton Project.* 1-8. https://www.hamiltonproject.org/assets/files/long_term_impact_of_head_start_program.pdf

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05

Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*, *41*(1), 163-177. https://doi.org/10.1007/BF02648084

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2016). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years.* http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1external icon.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2017). *Data brief 291. estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014–2016.* https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291_table.pdf#page=3

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *What is ADHD?* https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html#1

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Helping children live to the fullest by understanding developmental disabilities.* https://www.cdc.gov/ncbddd/aboutus/helping-children/index.html

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2022). *Data & statistics on autism spectrum disorder.* https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024). *Data and statistics on ADHD*. https://www.cdc.gov/adhd/data/index.html

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2025). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. https://www. cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Collins, D. W., & Rourke, B. (2003). Learning-disabled brains: A review of the literature. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 25,* 1011-1034. https://doi.org/10.1076/jcen.25.7.1011.16487

Cox, D. J., Merkel, R. L., Kovatchev, B., & Seward, R. (2000). Effect of stimulant medication on driving performance of young adults with attention-deficit hyperactivity disorder: A preliminary double-blind placebo controlled trial. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *188*(4), 230-234. https://doi.org/10.1097/00005053-200004000-00006

Doğan, H. (2012*). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Tez numarası: 319492) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, H. (2019). Özgül öğrenme güçlüğünde değerlendirme ve erken müdahale. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (ss. 187-219). Vize Akademik Yayıncılılık.

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(2), 199-212. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860

Demir, Ş. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarihçe, tanımlar ve sınıflandırma. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 3-33). Vize Akademik Yayıncılılık.

Dietert, R. R., Dietert, J. M., & DeWitt, J. C. (2011). Environmental risk factors for autism. *Emerging Health Threats Journal*, *4*(1), 1-11. https://doi.org/10.3402/ehtj.v4i0.7111

Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 14(2), 187-214. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/496890

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention.* Guilford Publications.

Flowers, L., Meyer, M., Lovato, J., Wood, F., & Felton, R. (2001). Does third grade discrepancy status predict the course of reading development?. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 49-71. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-001-0005-2.pdf

Funderburg, B. W., & Eyberg, S. (2011). *Parent-child interaction therapy.* http://www.pcit.org/

Garber, H. L. (1988). *The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk.* American Association on Mental Retardation.

Getchell, N., McMenamin, S., & Whitall, J. (2005). Dual motor task coordination in children with and without learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *22*(1), 21-38. https://doi.org/10.1123/apaq.22.1.21

Görgün, B. (2020). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların eğitimi. S. Talas (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 135-157). Nobel Akademik Yayıncılık.

Günden, U. O. (2020). Özel eğitim ile ilgili temel kavramlar. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 2-31). Pegem Akademi Yayıncılık.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (Eds.). (2014). *Exceptional learners an introduction to special education.* Pearson Education Limited.

Haworth, C. M., Kovas, Y., Harlaar, N., Hayiou Thomas, M. E., Petrill, S. A., Dale, P. S., & Plomin, R. (2009). Generalist genes and learning disabilities: A multivariate genetic analysis of low performance in reading, mathematics, language and general cognitive ability in a sample of 8000 12 year old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(10), 1318-1325. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02114.x

Hebbeler, K., & Wagner, M. (1998). *The national early intervention longitudinal study (NEILS) design overview.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471880.pdf

Hebbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R., & Nelson, L. (2007). *Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services, and outcomes.* https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/neils_finalreport_200702.pdf

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children an introduction to special education* (11th ed.). Pearson Education Limited.

Individuals with Disabilities Education Act. (2004). *P.L. 108-446. Depertmant of Education,* Washington, D.C.

Hook, P. E., Macaruso, P., & Jones, S. (2001). Efficacy of fast for word training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties-A longitudinal study. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 73-96. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-001-0006-1.pdf

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(6), 655-663. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024.

Johnson, B. (2017). Learning disabilities in children: Epidemiology, risk factors and importance of early intervention. *BMH Medical Journal, 4*(1), 31-37. https://www.babymhospital.org/BMH_MJ/index.php/BMHMJ/article/view/120

Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(4), 359-372. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611

Karadaş, C., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2021). Exploring the effect of motor coordination on repetitive behaviours in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *0*(0), 1-10. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1948318

Karadaş, C. (2021). Motor gelişim ve duyusal işlemleme. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 163-203). Vize Akademik Yayıncılık.

Kim, J. M., & Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 26*(2), 117-130. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.08.001

Kim, J. Y., Son, M. J., Son, C. Y., Radua, J., Eisenhut, M., Gressier, F., Koyanagi, A., Carvalho A.F., Stubbs, B., Solmi M., Rais, T. B., Lee, K. H., Kronbichler, A., Dragioti E., Shin, J., & Fusar-Poli, P. (2019). Environmental risk factors and biomarkers for autism spectrum disorder: An umbrella review of the evidence. *The Lancet Psychiatry*, *6*(7), 590-600. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30181-6

Konuk Er R., & Kurt Özdöner B. (2020). Erken Çocukluk döneminin gelişim özellikleri ve erken çocuklukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. A. Kurnaz & G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* içinde (ss. 75-102). Kök Yayıncılık.

Kuder, S. J. (2018). *Teaching students with language and communication disabilities*. Pearson Education Limited.

Kurtz, L. A. (2008). *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities: A guide to improving coordination.* Jessica Kingsley Publishers.

Küçüker, S., Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(1) 61-71. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000054

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *26*(2), 77-85. https://journals.lww.com/jrnldbp/fulltext/2005/04000/

Martin, A. J. (2014). The role of ADHD in academic adversity: Disentangling ADHD effects from other personal and contextual factors. *School Psychology Quarterly, 29*, 395-408. https://doi.org/10.1037/spq0000069

McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs.* The Guilford Press.

Mikami, A. Y., Huang-Pollock, C. L., Pfiffner, L. J., McBurnett, K., & Hangai, D. (2007). Social skills differences among attention-deficit/hyperactivity disorder types in a chat room assessment task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(4), 509-521. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9108-5

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Milli eğitim istatistikleri (Örgün eğitim 2023/2024)*. https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Mustafayev, R., (2019). *Gelişimi izleme ve destekleme rehberi standardizasyon çalışmasının Türkiye örnekleminde gelişimsel risklerinin belirlenmesi* (Tez numarası: 561256) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Montgomery, J. M., Stoesz, B. M., & McCrimmon, A. W. (2012). Emotional intelligence, theory of mind, and executive functions as predictors of social outcomes young adults with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(1), 4-13. https://doi.org/10.1177/1088357612461525

Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(1), 115-128. https://doi.org/10.1007/BF02206861

National Autism Center (NAC). (2020). *Early signs of autism.* www.nationalautismcenter.org/autism/early-signs/

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention.* http://www.ldonline.org/about/partners/njcld

National Center for Education Statistics. (2024). Students With Disabilities. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg

Niemelä, S., Sourander, A., Poikolainen, K., Helenius, H., Sillanmäki, L., Parkkola, K., Piha, J., Kumpulainen K., Almqvist F., & Moilanen, I. (2006). Childhood predictors of drunkenness in late adolescence among males: A 10 year population based follow up study. *Addiction*, *101*(4), 512-521. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01381.x

Ochoa, S. H., & Olivarez Jr, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, *29*(1), 1-19. https://doi.org/10.1177/002246699502900101

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*(3), 247-257. https://doi.org/10.1007/BF02172225

Owens, R. E., Metz, D. E., & Farinella, K. A. (2015). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective* (Global edition). Pearson Education Limited.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 163-192. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293

Özdemir, O. (2021). Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 405-440). Vize Akademik Yayıncılık.

Provost, B., Lopez, B. R., & Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: Autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 321-328. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0170-6

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference?. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 471-491. https://muse.jhu.edu/article/173860/summary

Redden, S. C., Ramey, S. L., Ramey, C. T., Forness, S. R., & Brezausek, C. M. (2003). Special education placements among former Head Start children in kindergarten: A descriptive multi-site study. *Education and Treatment of Children, 26*(2), 128-148. https://www.jstor.org/stable/pdf/42899742.pdf

Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). (2016). *Handbook of early childhood special education*. Springer Publishing.

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Publications.

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *45*(2), 116-124. https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021a). An overview of intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *126*(6), 439-442. https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021b). Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: An emerging consensus. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(3), 29-36. https://doi.org/10.14201/scero20215232936

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 156-168. https://doi.org/10.1177/02711214040240030301

Semerci, B., & Turgay, A. (2010). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. Alfa Yayınları.

Simonoff, E. (2012). Autism spectrum disorder: Prevalence and cause may be bound together. *The British Journal of Psychiatry, 201*(2), 88-89. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.104703

Sucuoğlu, B. (2009a). Zihin engeli tanımları, sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 48-82). Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009b). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.) *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 120-173). Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 47-80). Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (6. Baskı) içinde (ss. 47-80). Vize Yayıncılık.

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner review: What have we learnt about the causes of ADHD?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(1), 3-16. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x

Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* (Tez numarası: 542844) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Toper, Ö., Diken, İ. H., Vuran, S., & Mahoney, G. (2019). The effects of home-based responsive teaching curriculum on interactional behaviors of mothers and their children with autism spectrum disorder: A mixed design study in Turkey. *International Journal of Progressive Education, 15*(6), 33-50. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237197.pdf

Turan, F. (2018). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (ss. 179-226) Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Türk dil kurumu sözcükleri.* https://sozluk.gov.tr/

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010). Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf

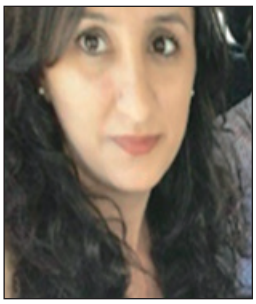
Uran Kurtgöz, P. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama ve tanılama (Tıbbi değerlendirme). B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 101-119). Vize Akademik Yayıncılık.

Zorlu, A., Unlu, G., Cakaloz, B., Zencir, M., Buber, A., & Işıldar, Y. (2020). The prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. *Journal of Attention Disorders, 24*(9), 1237-1245. https://doi.org/10.1177/1087054715577991

4. Bölüm

Erken Çocukluk Döneminde Nadir Rastlanan Yetersizlikler

*Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN



2009 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. 2010 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında öğretmen olarak görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Programında 2010 yılında başlayan yüksek lisans eğitimini 2013 yılında tamamlamıştır. Aynı yıl Anadolu Üniversitesinde Zihin Engellilerin Eğitimi Programında doktora eğitimine başlamış ve 2019 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010 yılında İnönü Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2013 yılı itibariyle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi adına Anadolu Üniversitesinde 'Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı' kapsamında araştırma görevlisi olarak görevine devam etmiştir. 2020 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümüne doktor öğretim üyesi olarak atanmıştır. Bilimsel çalışma alanları arasında; aile eğitimi, bilimsel dayanaklı uygulamalar, otizm spektrum bozukluğu, etkili öğretim yöntemleri yer almaktadır. Dr. ŞAHİN'in bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri, kitap ve kitap bölümleri, TÜBİTAK tarafından desteklenen projeleri, uluslararası ve ulusal kongrelerde sunulan çok sayıda bildirisi bulunmaktadır.

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, candansahin@mu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-2414-1874

İçindekiler

Özet
Giriş
Görme Yetersizliği Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Bedensel Yetersizliği Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Programları

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar
- Nedenler ve Sınıflandırma
- Tanılama Süreci
- Özellikler
- Erken Çocukluk Müdahaleleri

Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Özel gereksinimleri olan bireyler farklı yetersizlik gruplarını kapsamaktadır. Özel gereksinimleri olan bireylerin yaygınlık oranı toplumlara göre farklılık göstermektedir. Nadir Hastalık Raporuna (2019) göre "nadir hastalıklar" genel nüfus oranının yaklaşık %6-8'ini etkileyen, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, kronik ve ilerleyici bozukluklardır. Türkiye'de nadir hastalıklar 2.000 kişide 1 kişiyi etkilemektedir. Bu tanımlamada görülme sıklığı göz önünde bulundurulmakta olup nadir rastlanan yetersizlik grubunda yer alan yetersizliklerin görülme sıklığı düşüktür. Nadir rastlanan yetersizlik grupları ise görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, çoklu yetersizlik ve duygu ve davranış bozukluğu olarak sıralanmaktadır. Nadir rastlanan yetersizlik gruplarına ilişkin farklı kuruluşlar ya da birlikler tarafından yapılan tanımlamalar söz konusudur. Yetersizliğe ilişkin yasal tanımlar sunulan destek ve hizmetlerin belirlenmesinde kritik öneme sahiptir. Bunun yanı sıra yetersizliğe neden olan etmenler yetersizliğin önlenmesi ve müdahale programlarının geliştirilmesinde belirleyicidir. Nadir rastlanan yetersizlik grupları incelendiğinde bu etmenlerin sıklıkla doğum öncesi, sırası ve sonrası olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalarla birlikte yetersizlikten etkilenme düzeyi ve gereksinim duyulan desteğe yönelik sınıflandırmalar da söz konusudur. Bu tür sınıflandırmalar eğitsel tanılama sürecinde önemli olup, çocuğun tüm gelişim alanlarının bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Nadir rastlanan yetersizlik gruplarında tanılama süreci tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama süreci olarak iki aşamadan oluşmakta ve tanılama sürecinde çeşitli değerlendirme araçlarına başvurulmaktadır. Erken müdahale programlarına bakıldığında ise çocuğun gelişimini destekleyen programlarla birlikte doğrudan yetersizlikten etkilenen çocuk ve ailelere yönelik programlar bulunmaktadır. Bu programlar, VIISA Projesi, INTINSE Modeli, Başarıya İlk Adım ve S.O.S Erken Müdahale programı olarak örneklendirebilir. Alanyazında nadir rastlanan yetersizliklere yönelik erken müdahale programlarının ve etkililiğine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Her bir yetersizlik grubunun gereksinimleri doğrultusunda kanıt temelli uygulamalar ve kapsamlı müdahale programlarının oluşturulmasına ve etkili programların yaygınlaştırılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Giriş

Özel gereksinimleri olan bireylerin sınıflandırmasında yaygın olarak Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından yayınlanan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Diseases [ICD-11]) ve Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association [APA]) tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskısının (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition [DSM-5]) sınıflandırması kullanılmaktadır. Ancak her bir yetersizlik grubunun nedenleri, tanılama süreci ve dolayısıyla toplumda görülme sıklığı çeşitlilik göstermektedir. Bu doğrultuda yaygınlık oranları dikkate alınarak "sık rastlanan yetersizlikler" ve "nadir rastlanan yetersizlikler" olarak ele alındığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) özel gereksinimleri olan birey; "akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" tanımlanmakta ve "zihinsel engelli", "işitme engelli", "bedensel engelli", "görme engelli", "otiz-

mesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde standardizasyonu gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda değerlendirme aracı bulunmaktadır. Tarama ve tanılama sürecinde yaşanan sınırlılık yaygınlık oranlarını da etkilemektedir. Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik erken dönemde tanı ve etkili müdahalenin olumlu etkileri olduğu çalışmalarda görülmektedir. Uygulanan EM programlarının yaygınlaştırılması, ailelerin ve öğretmenlerin etkili stratejiler konusunda bilgilendirilmesi ve aile odaklı müdahale programlarının geliştirilerek uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf

Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergi*si, *24*(1), 151-160. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000718

Alexander, G. C., & Gray, G. (1999). Personality and the subjective assessment of hearing aids. *Journal of the American Academy of Audiology, 10*(1), 1-13. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.841.4965&rep=rep1&type=pdf

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2022). Guidelines for audiology service provision in and for school. http://asha.org/policy/GL2002-00005

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 212-237. https://doi.org/10.20489/intjecse.12075

Atkinson, J., Anker, S., Rae, S., Hughes, C., & Braddick, O. (2002). A test battery of child development for examining functional vision (ABCDEFV). *Strabismus, 10*(4), 245-269. https://doi.org/10.1076/stra.10.4.245.13831

Bachmann, K. R., & Arvedson, J. C. (1998). Early identification and ıntervention for children who are hearing impaired. *Pediatrics in Review, 19(5),* 155-165. https://doi.org/10.1542/pir.19-5-155

Başar, M., & Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için Başarıya İlk Adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 176-197. https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20280/215243

Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., Jacobsson, B., & Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology, 47*(8), 571-576. https://doi.org/10.1017/S001216220500112X

Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39856/471732

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (Eds.). (2020). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* Sage Publication.

Cankuvvet, N. (2021). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 35-63). Pegem Akademi.

Cambra, C. (1996). A comparative study of personality descriptors attributed to the deaf, the blind, and individuals with no sensory disability. *American Annals of the Deaf, 141*(1), 24-28. https://www.jstor.org/stable/44401006

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2017). *Data brief 291. estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014-2016.* https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291_table.pdf#page=3

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Data and statistics for cerebral palsy.* https://www.cdc.gov/ncbddd/cp/data.html

Charlson, E., Strong, M., & Gold, R. (1992). How successful deaf teenagers experience and cope with isolation. *American Annals of the Deaf, 137*, 261-270. https://muse.jhu.edu/article/385111.

Chen, Y. (2004). *Education to multiple disabilities in China.* https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/382/12d-228_12.pdf

Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD). (2020). https://debh.exceptionalchildren.org/behavior-disorders-definitions-characteristics-related-information

Coster, W. J., & Haltiwanger, J. T. (2004). Social behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education, 25*(2), 95-103. https://doi.org/10.1177/07419325040250020401

CP-NET (2022). *About cerebral palsy.* http://cpnet.canchild.ca/en/about-cp/about-cerebral-palsy

Çuhadar, S. (2020). Az rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken, (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 276-314). Pegem Akademi.

Denisson, E. M. (2000). The VIISA project: A model national in-service training program for infants and young children with visual impairments. *Journal af Visual Impairment ve Blindness, 94*(11), 695-705. https://doi.org/10.1177/0145482X0009401103

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S. Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). First step to success-a school/home invertention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Diffuculties*, *15*(3), 207-221. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E.S. Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2011). Implementation of Turkish version of first step to success program for preventing antisocial behaviors. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 145-158. http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/513/292

Dinçer, Ç., Deniz, K. Z., Akgün, E., & Ulubey, Ö. (2018). Sınıf yönetiminde öğretmen stratejileri envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 355-371. https://doi.org/10.17860/mersinefd.361859

Divison for Emotional Behavioral Health (DEBH). (2020). *Information about emotional/behavioral disorders.* https://debh.exceptionalchildren.org/behavior-disorders-definitions-characteristics-related-information

Doğan, M., & Akkaya, E. (2021). İşitme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 101-123). Pegem Akademi.

Douglas, G., & McLinden, M. (2005). Visual impairment. In A. Lewis & B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children?* (pp. 26-40). Open University Press.

Durmaz, E., Dinçer, F. Ç., & Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *İlkogretim Online*, *19*(4) 2202-2211. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.763849

Elbasan, B., & Yıldırım, İ. (2021). *Bedensel yetersizliği olan bireyler "Aileler için rehberlik kitapçık"* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102238_bedensel_yeterszylyyy_olan_byreyler_tr.pdf

Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi* (Tez numarası: 333504) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eldeniz-Çetin, M., & Sönmez, M. (2018). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Elementary Education Online, 17*(3) 1252-1267. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466339

Ertürk Mustul, E. (2021). *0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi* (Tez numarası: 672712) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Fazzi, E., Lanners, J., Danova, S., Ferrarri-Ginevra, O., Gheza, C., Luparia, A., Balottin, U., & Lanzi, G. (1999). Stereotyped behaviours in blind children. *Brain Development, 21*(8), 522-528. https://doi.org/10.1016/S0387-7604(99)00059-5

Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral ınterventıon and support: the evidence-based of the pyramid model for supporting social emotional competence in ınfants and young children*. *Pyramid model consortium*. https://www.pyramidmodel.org/

Gal, E., Dyck, M. J., & Passmore, A. (2009). The relationship between stereotyped movements and self-injurious behavior in children with developmental or sensory disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 342-352. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.06.003

Golly, A., Sprague, J., Walker, H., Beard, K., & Gorham, G. (2000). The First Step to Success Program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders, 25*(3), 170-182. https://doi.org/10.1177/019874290002500305

Graham, H. K. (2005). Classifying cerebral palsy. *Journal of Pediatric Orthopaedics, 25*(1), 127-128. https://journals.lww.com/pedorthopaedics/fulltext/2005/01000/classifying_cerebral_palsy.26.aspx?casa_token=_3L7vJVMlfwAAAAA:q7rQPy8GBj7P7t86bhoAjS6kDJDRfzRf-152gCm7tllSmwg8UUqPq1HYrTB2dOUMqe8vPEga6d4MnBnPFppQZA

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24,* 6-28. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development, 67*(2), 471-489. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01746.x

Gürgür, H., & Kurtoğlu, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık" https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102504_yyyytme_yetersyzlyyy_olan_byreyler_tr.pdf

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (Eds.). (2014). *Exceptional learners an introduction to special education.* Pearson Education Limited.

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education,* 36(3), 133-146. https://doi.org/10.1177/0271121416653386

Heward W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (Eds.). (2017). *Exceptional children an introduction to special education*. Pearson Education Limited.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children an introduction to special education*. Pearson Education Limited.

Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., & Hartman, E. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: A review. *Council for Exceptional Children, 75*(4), 464-492. https://doi.org/10.1177/001440290907500405.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). P. L. 108-446. Department of Education, Washington, D.C.

Ingoldsby, E. M., & Shaw, D. S. (2002). Neighborhood contextual factors and early-starting antisocial pathways. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(1), 21-55. https://doi.org/10.1023/A:1014521724498

Joint Committee on Infant Hearing. (1994). Position statement. *Audiol Today, 6,* 6-9. https://doi.org/10.1044/1059-0889(2000/005)

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği* (Tez numarası: 547516) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakoç, T., & Çelik, S. (2021). *Görme yetersizliği olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102429_gorme_yetersyzlyyy_olan_byreyler_tr.pdf

Kaner, S. (2003). Duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 171-194). Gündüz Eğitim ve Yayın.

Kesiktaş, A. D. (2009). Görme engellilerde erken çocukluk özel eğitimi: Sorunlar ve çözümler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(2), 799-832. https://docplayer.biz.tr/4142045-Gorme-engellilerde-erken-cocukluk-ozel-egitimi-sorunlar-ve-cozumler.html

Kizir, M. (2021). Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi. S. Rakap (Ed.), *Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar* içinde (ss. 23-49). Vize Akademik Yayıncılık.

Kizir, M., & Tekinarslan, İ. Ç. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 233-256. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.321683

Koca, A. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi* (Tez numarası: 438254) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Landrum, T. J. (2011). Emotional and behavioral disorders. In J. M. Kauffman & P. Daniel (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 209-220). Routledge Taylor &Francis group.

Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment, 35*(1), 29-43. https://doi.org/10.1177/0264619616677171

Lam, L. T., & Wong, E. M. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0

Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(3), 449-464. https://doi.org/10.1348/026151000165797

Lin, Y., Morgan, P. L., Hillemeier, M., Cook M., Maczuga, S., & Farkas, G. (2013). Reading, mathematics, and behavioural difficulties interrelate: Evidence from a cross-lagged panel design and population-based sample of US upper elementary students. *Behavioral Disorders, 38*(4), 212-227. https://doi.org/10.1177/019874291303800404

McIntyre, S., Morgan, C., Walker, K., & Novak, I. (2011). Cerebral palsy-don't delay. *Developmental Disabilities Research Reviews*, *17*(2), 114-129. https://doi.org/10.1002/ddrr.1106

Mednick, M. (2004). *Supporting children with multiple disabilities.* The Questions Publishing.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Mirenda P. & Downing, J. (2017). Teaching communication skills. In F. P Orelove, D. Sobsey & D. L. Gilles (Eds.), *Educating students with severe and multiple disabilities: A collaborative approach* (pp. 166-183). Paul H. Brookes Publishing.

Molinaro, A., Micheletti, S., Rossi, A., Gitti, F., Galli, J., Merabet, L. B., & Fazzi, E. M. (2020). Autistic-like features in visually ımpaired children: A review of literature and directions for future research. *Brian Sciences, 10*(8), 1-10. https://doi.org/10.3390/brainsci10080507

Molloy, A., & Rowe, F. J. (2011). Manneristic behaviors of visually impaired children. *Strabismus 19,* 77-84. https://doi.org/10.3109/09273972.2011.600417

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD). (2017). Hearing aids. https://www.nidcd.nih.gov/health/hearing-aids

National Center for Education Statistics. (2024). Students With Disabilities. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg.

Nittrouer, S., & Burton, L. T. (2001). The role of early language experience in the development of speech perception and language processing abilities in children with hearing loss. *Volta Review*, *103*(1), 5-37. https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=bacfb005-71f4-4a90-904b-bfe09f5b7f27%40redis

Novak, I., Hines, M., Goldsmith, S., & Barclay, R. (2012). Clinical prognostic messages from a systematic review on cerebral palsy. *Pediatrics, 130*(5), 1285-1312. https://doi.org/10.1542/peds.2012-0924

Oi, S., & Mitchell, R. (2012). Large-scale academic achievements testing of deaf and hard of hearing students: Past, present and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(1), 1-18. https://doi.org/10.1093/deafed/enr028

Özböke, C. (2020). Fiziksel yetersizliği olan öğrenciler. S. Talas (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 301-322). Nobel Akademi Yayıncılık.

Özdemir, O. (2016). Duygu ve davranış bozuklu olan öğrenciler. V. Aksoy, (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 111-150). Pegem Akademi.

Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(01), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000163

Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). *S.O.S. Erken Müdahale Programı.* https://abademy.com.tr/seminerler/s-o-s-erken-mudahale-programi-s-o-s-emp-uygulamaci-sertifika-egitimi/

Roberts, S., Arthur-Kelly, M., Foreman, P., & Pascoe, S. (2005). Educational approaches for maximizing arousal in children with multiple and severe disability: New directions for research and practice in early childhood contexts. *Pediatric Rehabilitation*, *8*(2), 88-91. https://doi.org/10.1080/13638490400022428

Sazak-Pınar, E. (2010). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 120-158) Pegem Akademi yayıncılık.

Scholl, G. T. (1986). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth–Theory and practice*. American Foundation for the Blind.

Şafak, P. (2019). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*. Vize Akademik Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2000). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 81-96). Anadolu Üniversitesi Yayınları (Yayın Numarası 1411).

The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare (CEBC). (2015). *The incredible years.* https://www.cebc4cw.org/program/the-incredible-years/detailed

Turan, Z., Küçüköncü, D. T., Cankuvvet, N., & Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 54*(2), 142-150. https://doi.org/10.5455/gulhane.21674

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010). Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf

Uysal, H. (2015). Fiziksel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 215-315). Pegem Akademi.

Wagner, M., & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood? Findings from the National Longitudinal Transition Study 2. *Journal of Emotional and behavioral disorders*, *14*(2), 86-98. https://doi.org/10.1177/10634266060140020501

World Health Organization (WHO). (2021). *Deafness and hearing loss fact sheet*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

World Health Organization (WHO). (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570

Yıldırım, E. S., & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *3*(1), 74-89. http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314197

YoshinagaItano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: Impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 9*(4), 252-266. https://doi.org/10.1002/mrdd.10088

Ziviani, J., Feeney, R., Rodger, S., & Watter, P. (2010). Systematic review of early intervention programmes for children from birth to nine years who have a physical disability. *Australian Occupational Therapy Journal, 57*(4), 210-223. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;sequence=1

Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., Rodger, S., & Watter, P. (2014). Early intervention services of children with physical disabilities: Complexity of child and family needs. *Australian Occupational Therapy Journal, 61*(2), 67-75. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12059

Zihl, J., & Dutton, G.N. (2015). *Cerebral visual impairment in children visuoperceptive and visuocognitive disorders*. Springer Wien Heidelberg Publishing.

Zusfindhana, I. H., Megaswarie, R. N. Ariyanto, D., & Prystiananta, N. C. (2019). Early intervention for children with visual impairment. *Journal of ICSAR, 3*(2), 64-69. http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/7312/4758

III. KISIM

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNDE TEMEL UYGULAMALAR

1. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme

*Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ



Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Ankara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş, Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünde doktora programını tamamlamıştır. 2012 yılına Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak göreve başlayan Dr. ÖKCÜN AKÇAMUŞ, halen aynı kurumda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. ÖKCÜN AKÇAMUŞ, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi, çocuklarda oyun gelişimi ve oyun becerilerinin desteklenmesi ile erken okuryazarlık becerileri üzerine çalışmalar yapmaktadır.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, okcun@ankara.edu.tr, **ORCID:** 0000-0003-3297-9711

İçindekiler

Özet
Giriş
Değerlendirmenin Temel Özellikleri
Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme Türleri
- Norma Dayalı Değerlendirme
- Otantik Değerlendirme
- Yargıya Dayalı Değerlendirme

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirmenin Amaçları
- Tarama
- Tanılama
- Program Planlama
- İzlemeye Yönelik (Biçimlendirici) Değerlendirme
- Programın Değerlendirilmesi

Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinde değerlendirme, müdahale sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme, karar alma süreçlerinde kullanılmak üzere gözlemler, görüşmeler gibi farklı yöntemleri kullanarak çocuklar hakkında sistematik bir biçimde bilgi toplama, bu bilgileri kaydetme ve yorumlama sürecidir. Değerlendirme sürecinde toplanan veriler, özel destek hizmetlerine gereksinim duyma olasılığı olan çocukların belirlenmesinden, bu çocukların tanılanmasına ve özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilmesine; müdahale programlarının planlanmasından, uygulama sırasında çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve programın etkililiğinin belirlenmesine kadar erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin her aşamasında aktif olarak kullanılmaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak değerlendirme yüksek nitelikli erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak hem çocukların bireysel gereksinimlerine uygun müdahale hizmetlerinin sağlanması hem de sunulan hizmetlerin güçlü ve zayıf yönlerinin analiz edilmesi ve bu analize göre hizmetlerin niteliğinin artırılması mümkündür. Dolayısıyla erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerindeki hesap verebilirliği sağlamak için de değerlendirmenin sistematik yapılması önem taşımaktadır. Bununla birlikte erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinde kullanılan değerlendirme araçları, değerlendirmenin türlerine ve amaçlarına göre farklılaşmaktadır. Değerlendirmenin yapılma amacına göre uygun değerlendirme tür ve araçlarını seçmek, bu değerlendirme süreçlerini amaca ve araca uygun bir biçimde planlamak da değerlendirmenin niteliği açısından önemlidir. Kitabın bu bölümünde erken çocukluk özel eğitiminde değerlendirmenin tanımı, önemi, temel özellikleri, türleri ve değerlendirme amaçları konularına yer verilmiştir.

Giriş

Küçük çocukların gelişiminin ve öğrenmesinin değerlendirilmesi son zamanlarda giderek daha da önem kazanmaktadır. Günümüzde ekonomik olarak dezavantajlı evlerden ve topluluklardan gelen çocuklar ile özel gereksinimleri olan ve farklı nedenlerle gelişimsel olarak risk altındaki küçük çocukların, erken dönemden itibaren gelişimlerinin ve okula hazır bulunuşluklarının desteklenmesinde erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) programlarının çok önemli olduğu kabul edilen bir gerçektir (Snow & Van Hemel, 2008). Değerlendirme ise gelişimsel olarak risk altındaki çocukların belirlenmesinden tanı alma süreçlerine; müdahale hizmetlerinin planlanmasından bu müdahale hizmetlerinin etkililiğinin belirlenmesine kadar EÇÖzE hizmetlerinin tüm aşamalarında aktif olarak uygulanmakta ve EÇÖzE hizmetlerinin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (McConnell & Rahn, 2016). Dolayısıyla değerlendirme, gelişimin erken dönemlerindeki çocuklara ve onların ebeveynlerine hizmet sunan uzmanların ve eğitimcilerin temel, önemli ve daimî sorumluluklarından biridir (McLean, 1996). Kitabın bu bölümünde EÇÖzE'de değerlendirmenin tanımı, önemi, temel özellikleri, türleri ve amaçları konularına yer verilmiştir.

Değerlendirme (assessment); karar alma süreçlerinde kullanılmak üzere gözlemler, görüşmeler ve testler gibi farklı yöntemleri kullanarak (Essa, 2011) çocuklar hakkında sistematik bir biçimde bilgi toplama, bu bilgileri kaydetme ve yorumlama süreci

olarak tanımlanabilir (Allen & Cowdery, 2015; McConnell & Rahn, 2016; National Research Council, 2008). Değerlendirme sürecinde toplanan veriler, hangi çocukların destek hizmetlerine gereksinim duyduklarının, çocuklara sunulacak destek hizmetlerin türlerinin, içeriklerinin ve sunulan müdahalenin çocukların gelişimine olan etkilerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Allen & Cowdery, 2015; McLean, 1996). Tüm bunlara bağlı olarak değerlendirme yüksek nitelikli EÇÖzE hizmetlerinin sağlanmasında da önemli bir unsurdur. Nitekim değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak hem çocukların bireysel gereksinimlerine uygun müdahale hizmetlerinin sağlanması hem de sunulan hizmetlerin güçlü ve zayıf yönlerinin analiz edilmesi ve bu analize göre hizmetlerin niteliğinin artırılması mümkündür (Snow & Van Hemel, 2008). Dolayısıyla EÇÖzE hizmetlerindeki hesap verebilirliği (accountability) sağlamak için de değerlendirmenin sistematik yapılması önem taşımaktadır. Hesap verebilirlik, genel olarak bir programı veya girişimi finanse eden kurum veya kişilere karşı sorumlu olmak, programda amaçlanan hedeflere ulaşılmasını sağlamak ve fonların programın belirtilen hedeflerine ulaşmak amacıyla iyi kullanılmasını sağlamak olarak ele alınabilir (Council of Chief State School Officers, 2008'den akt., Essa, 2011). Hesap verebilirlik, bu yönüyle hizmet alan çocuklar ve ailelerinin fayda düzeyinin en üst düzeye çıkmasına katkı sağlarken aynı zamanda hizmet sağlayıcıların sundukları eğitim hizmetlerinin niteliğinin artmasına da olumlu yönde etki eder (Yu-Lefler vd., 2022). Hesap verebilirliği sağlamada önemli olan iki bileşen bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim verilen ülkenin ve bölgenin öğrenmeye ilişkin standartlarının oluşturulması iken, ikinci bileşen ise sistematik değerlendirme süreçlerinde elde edilen verilerdir (Essa, 2011). Öğrenmeye ilişkin standartlar, eğitimin değerlerinden, beklentilerinden ve çıktılarından oluşur. Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri için bu standartların belirlenmesi önemlidir, çünkü standartlar eğitim ve değerlendirme hizmetleri kapsamında hedeflenebilecek beklentilerin temelini oluşturur. Standartlar ayrıca erken çocukluk döneminde sunulan eğitim hizmetlerinin hedeflerinin anlaşılmasına ve tanımlanmasına yardımcı olur (Bowman vd., 2001). Sistematik değerlendirme ise çocukların değerlendirme amacına uygun araçlarla geçerli ve güvenilir bir biçimde düzenli aralıklarla değerlendirilmesini gerektirir. Nitekim, EÇÖzE'de çocuklara yönelik yapılan değerlendirmelerin amaçlı ve sistematik olması önemlidir. Değerlendirmeler belirli bir amaca hizmet edecek biçimde yapılmalı ve bu amaç değerlendirme sonucunda alınacak olan kararlara rehberlik etmelidir. Sistematiklik kapsamında ise değerlendirme faaliyeti, tüm çocuklar için optimal gelişimi destekleyen tutarlı bir sağlık, eğitim ve aile desteği sistemi içinde yürütülmelidir (National Research Council, 2008). Tüm bunlardan yola çıkılarak EÇÖzE'de değerlendirmenin özelde çocukların bireysel özelliklerine uygun ve nitelikli müdahale hizmeti almasında ve gelişimlerinin desteklenmesinde, genelde ise müdahale hizmetlerinin ve programlarının niteliğinin artırılmasında önemli olduğunu söylemek mümkündür.

reylerin gelişimi hem de hesap verilebilirliğin sağlanması adına sistemin gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve bunun yanı sıra EÇÖzE hizmetlerinin niteliğinin artmasında değerlendirme uygulamaları önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle EÇÖzE hizmetleri kapsamındaki değerlendirmelerin standartlarının oluşturulması, değerlendirme araçlarının çeşitliliğinin artırılması, hizmet sağlayıcıların nitelikli değerlendirme yapma konusunda yetiştirilmesi, risk altında ve yetersizliği olan küçük çocuklara hizmet veren okul ve kurumlar için değerlendirme çerçeveleri oluşturulması ve bunların etkililiğinin belirlenmesi gibi çalışmaların nitelikli eğitim hizmetleri sağlama açısından hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Alak, G. (2017). Zihin yetersizliği: Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) içinde (ss. 56-92). Pegem Akademi.

Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.

Altunhan, H., & Yılmaz, F. H. (2018). Yenidoğanın değerlendirilmesi ve yenidoğan taramaları. *Türkiye Klinikleri Journal of Family Medicine Special Topics, 9*(1), 28-32. https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-yenidoganin-degerlendirilmesi-ve-yenidogan-taramalari-80880.html

Anlar, B., Bayoğlu, B., & Yalaz, K. (2007). *Denver–II Gelişimsel Tarama Testi el kitabı.* Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.

Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. Guilford Press.

Bagnato, S. J., & Ho, H. Y. (2006). High-stakes testing with preschool children: Violation of professional standards for evidence-based practice in early childhood intervention. *KEDI Journal of Educational Policy, 3*(1), 23-43.https://www.proquest.com/openview/f340c4a901ed9fe46a8b76e1f5e0fdf5/1?pq origsite=gscholar&cbl=946348

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children, 64*(3), 313-328. https://doi.org/10.1177/001440299806400302

Bayley, N. (2005). *Bayley Infant and Toddler Development Screening Test* (3rd ed.). Harcourt Assessment.

Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development: Technical manual* (3rd ed.). Harcourt Assessment.

Biddle, G. K. A., Garcia-Nevarez, A., Roundtree Henderson, W. J., & Valero-Kerrick, A. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. SAGE.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* National Academic Press.

Brady, N. C., & Keen, D. (2016). Individualized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicatiors on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer.

Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J. J., Macy, M., Slentz, K., & Waddell, M. (2022). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, Third Edition (AEPS-3).* Brookes Publishing Co.

Bruckner, C., McLean, M., & Snyder, P. (2011). Building a comprehensive assessment system in early intervention/early childhood special education. In S. P. Maude (Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families-Volume 2* (pp. 109-135). Praeger.

Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement skills assessment.* Human Kitetics.

Buzhardt, J., Greenwood, C., Walker, D., Carta, J., Terry, B., & Garrett, M. (2010). A web-based tool to support data-based early intervention decision making. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(4), 201-213. https://doi.org/10.1177/0271121409353350

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/00098650903267784

Coplan, J. (1993). *Early Language Milestone Scale* (2nd ed.). Pro-Ed.

Council on Children with Disabilities, Section on Developmental Behavioral Pediatrics, and Bright Furutes Steering Committee. (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics, 118*(1), 405-420. https://doi.org/10.1542/peds.2006-1231

Deiner, P. L. (2010). *Inclusine early childhood education: Development, resources, and practice* (5th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Dennis, L. R., Rueter, J. A., & Simpson, C. G. (2013). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(4), 189-195. https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.681715

Diken, İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Bozkurt, F. (2014). *0-36 aylık çocuklar için Gelişimsel Destek Programı (GEDEP).* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ECTA Center. (2017). Authentic child assessment. *Practitioner Practice Guide: Assessment 3.1.* https://ectacenter.org/~pdfs/decrp/PG_Asm_AuthenticChildAsm_prac_print_2017.pdf

Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education* (6th ed.). Watshworth Cengage Learning.

Fleischer, K. H., Belgredan, J. H., Bagnato, S. J., & Ogonosky, A. B. (1990). An overview of judgment-based assessment. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(3), 13-23. https://doi.org/10.1177/027112149001000303

Frankenburg, W. K., Dodds, J., Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1992). The Denver II: A major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatrics, 89,* 91-97. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1370185/

Garro, A. (2016). Early childhood assessment: An integrative framework. In A. Garro (Ed.), *Early childhood assessment in school and clinical child psychology* (pp. 1-24). Springer Science.

Gilliam, W. S., & Mayes, L. C. (2004). Integrating clinical and psychometric approaches: Developmental assessment and the infant mental health evaluation. In R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (pp. 185-204). Oxford University Press.

Griffin, P. (2014). *Assessment for teaching.* Cambridge University Press.

Grisham-Brown, J. L., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Paul H. Brookes Publishing.

Grisham-Brown, J., & Pretti-Frontczak, K. (2011). *Assessing young children in inclusive settings: The blended practices.* Brookes Publishing.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). Teacher College Press.

Gümüş-Doğan, D. (2006). *Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi 0-2 yaş standardizasyon çalışması* (Tez Numarası: 192067) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity? *Council of Chief State School Officers*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf

Hojnoski, R. L., Gischlar, K. L., & Missall, K. N. (2009). Improving child outcomes with data-based decision making: Collecting data. *Young Exceptional Children, 12*(3), 32-44. https://doi.org/10.1177/1096250609333025

İçke, S., & Genç, R. E. (2017). Topuk kanı örneği ile yapılan ulusal yenidoğan tarama testleri ve önemi. *The Journal of Pediatric Research, 4*(4), 186-90. https://doi.org/10.4274/jpr.22932

Kapçı, E. G., Küçüker, S., & Uslu, R. İ. (2015) *Erken Gelişim Evreleri Envanteri el kitabı.* Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Kaufman Brief Intelligence Test-Second edition.* Pearson Inc.

Kumar , S. (2024). Impact of Assessment on Childhood Education Theories and Practice. In. M. Badea & M. Suditu (Eds.). Modern Early Childhood Teacher Education: Theories and Practice (pp. 84-101). IGI Global.

LeLaurin, K. (1990). Judgment-based assessment: Making the implicit explicit. *Topics in Early Childhood Special Education*, *10*(3), 96-110. https://doi.org/10.1177/027112149001000308

Luongo-Orlando, K. (2003). *Authentic assessment: Designing performance-based tasks*. Pembroke Publishers Limited.

Marangoz, E. (2009). *Portage erken eğitim rehberi etkinlik önerileri* (2. Baskı). Duyal Matbası.

Macy, M., & Bagnato, S. J. (2013). Authentic assessment alternative for early childhood education. In D. H. Saklofske, C. R. Reynolds & V. L. Schwean (Eds.), *The Oxford handbook of child psychological assessment* (pp. 671-681). Oxford University Press.

McConnell, S. R., & Rahn, L. N. (2016). Assessment in early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 89-106), Springer International Publishing.

McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.

McLean, M. (1996). Assessment and its importance in early intervention/early childhood special education. In M. McLean, D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Assessing infants and preschoolers wit special needs* (pp. 1-22). Merrill.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı değerlendirme kitapçığı.* https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/okuloncesi/0-36aydegerlendirmekitapcigi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı değerlendirme kitapçığı.* https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/okuloncesi/3778ayokuloncesiozelegitimogretimprogramidegerlendirmekitapcigi.pdf

Morgan, A. M., & Aldag, J. C. (1996). Early identification of cerebral palsy using a profile of abnormal motor patterns. *Pediatrics, 98*(4), 692-697. https://doi.org/10.1542/peds.100.5.902

Mullen, E. M. (1995). *Mullen Scales of Early Learning: AGS education.* American Guidance Service.

National Research Council. (2008). Early childhood assessment: Why, what, and how: Committee on developmental outcomes and assessments for young children. In C. E. Snow & S. B. Van Hemel (Eds.), *Board on children, youth, and families, board on testing and assessment, division of behavioral and social sciences and education.* The National Academies Press.

National Research Council. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/12446

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf

Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2000). Recommended practice in assessment. In S. Sandall, M. E. McLean & B. J. Smith (Eds.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 17-27). Sopris West.

Newborg, J. (2005). *Battelle Developmental Inventory* (2nd ed.). Riverside Publishing.

Notari-Syverson, A., & Losardo, A. (2004). What assessment means to early childhood educators. *Exchange* (*September-October*), 72-75. https://www.childcareexchange.com/library/5015972.pdf

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (3rd ed.). Mosby Elsevier.

Pieterse, M., & Treloar, R. (2007). *Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı.* (Çev. G. Kırcaali-İftar). Daktylos Yayınevi.

Raver, S. A. (2009). *Early childhood special education 0 to 8 years*. Pearson Education Inc.

Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire (SCQ).* Western Psychological Services

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education*. Wadsworth Cengage Learning.

Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı.* Türk Psikologlar Birliği.

Schwartz, I. S., Ashmun, J., McBride, B., Scott, C., & Sandall, S. R. (2017). *The DATA Model for teaching preschoolers with autism*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2015). *Early childhood curriculum for all learners: Integrating play and literacy activities.* Sage Publications.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. O. (1998). *Principles and recommendations from early childhood assessments*. National Education Goals Panel.

Slentz, K. L. (2008). Assessment in early childhood. In *A guide to assessment in early childhood: Infancy to age eight. Washington State Office of Supritendent of Public Instruction.* https://wvde.state.wv.us/oel/docs/Washington%20Assessment%20Guide.pdf

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. (2009). *ASQ-3: User's guide.* Paul H. Brookes Publishing.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324-328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414

Sürmeliler, E. (2005). *Prenatal tanı amaçlı kromozom analizi gerektiren amniyosentez endikasyonları ve sonuçlarının değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 165473) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Temel F., Ersoy Ö., Avcı N., & Turla A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı.* Rekmay Ltd. Şti.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal, 7*(2), 185-203. https://doi.org/10.1080/0958517960070205

Warner, L., Lynch, S., Nabors, D., & Simpson, C. (2008). *Themes for inclusive classrooms: Lesson plans for every learner*. Gryphon House.

Warshaw, S. P. (2004). *Hawaii Early Learning Profile (HELP) strands 0-3.* VORT Corporation.

Wood, J. W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction.* Pearson Education Inc.

Woods, K., & Griffin, P. (2013). Judgement-based performance measures of literacy for students with additional needs: Seeing students through the eyes of experienced special education teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(3), 325-348. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.734777

Wortham, S. (2014). *Assessment in early childhood education* (6th ed.). Pearson.

Yu-Lefler, H. F., Marsteller, J., & Riley, A. W. (2022). Outcomes accountability systems for early childhood disruptive behaviors: A scoping review of availability. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 49(5), 735-756. https://doi.org/10.1007/s10488-022-01196-0

Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). Sınıf yönetimi ve davranış kontrolü. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 655-698). Vize Yayıncılık.

Yüreğir, Ö. Ö., Büyükkurt, S., Koç, F., & Pazarbaşı, A. (2012). Prenatal tanı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 21*(1), 80-94. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/25365

2. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetlerinin Planlanması

*Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT - **Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON



Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında lisans, 2011 yılında yüksek lisans ve 2017 yılında doktora derecelerini almıştır. Doktora eğitimi sırasında TÜBİTAK-Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı ile Vanderbilt Üniversitesi Peabody College'da çalışmalarda bulunmuştur. Dr. ALDEMİR FIRAT özel eğitim öğretmeni olarak başladığı meslek yaşamında 2010-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2017 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olan Dr. ALDEMİR FIRAT halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'de aynı unvanla çalışmalarını sürdürmektedir. Dr. ALDEMİR FIRAT'ın bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, etkili öğretim, geçiş hizmetleri, gömülü öğretim, öğretmen eğitimi, kaynaştırma, küçük grup öğretim düzenlemesi ve gözleyerek öğrenme bulunmaktadır. Dr. ALDEMİR FIRAT'ın ilgi alanları doğrultusunda ulusal ve uluslararası dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ve kitap bölümleri bulunmaktadır.



Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON 1993 yılında Gazi Üniversitesi'nde özel eğitim alanında lisans, 1997 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında Anadolu Üniversitesi'nde doktora derecelerini almıştır. 1993-1997 yılları arasında özel eğitim öğretmeni olarak başladığı meslek yaşamına 1997 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak devam etmiştir. Doktorasını tamamladıktan sonra 2005-2006 yılları arasında altı ay süreyle Amerika Birleşik Devletleri'nde Indiana Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde konuk öğretim elemanı olarak bulunmuştur. Özel eğitim alanında 2006 yılında yardımcı doçent, 2013 yılında doçent, 2020 yılında ise profesör unvanını almıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışmalarını sürdürmektedir. Prof. Dr. ERGENEKON'un bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, etkili öğretim, geçiş ve geçiş hizmetleri, gelişimsel yetersizliği (zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu) olan bireylerin eğitimi, bağımsız yaşam becerileri, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik dönemi, öğretmenlerin mesleki gelişimi konuları yer almaktadır. Bilimsel ilgi alanları doğrultusunda ulusal ve uluslararası dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, ulusal ve uluslararası projeleri, kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

* Pamukkale Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, ofirat@pau.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-6960-1881
** Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, yergenek@anadolu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0003-2443-0884

İçindekiler

Özet
Giriş
Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri, Planlanması ve Önemi
0-3 Yaş Dönemi: Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)
Temel Kavramlar: BAHP
BAHP geliştirme süreci
Aile gereksinimlerinin belirlenmesi
Ailelerin gereksinim duyabilecekleri destek türleri
BAHP sürecine aile katılımının sağlanması
BAHP sürecinde yaşanan zorluklar
3 Yaş ve Sonrası: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)
Temel Kavramlar: BEP
BEP: hazırlama, izleme ve değerlendirme süreci
BEP'in hazırlanması
BEP'in izlenmesi ve değerlendirilmesi
BEP sürecine katılım
BEP sürecinde yaşanan zorluklar
BAHP ve BEP Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar
Geçiş Süreci ve Geçiş Planlamaları
Temel Kavramlar: Geçiş ve Geçiş Planlaması
Geçişleri planlamanın önemi
Etkili geçiş planlamaları için temel ilkeler
Geçiş planlaması sürecine katılım
Çocuğun katılımı
Ailenin katılımı
Uzmanların katılımı
Geçiş planlaması sürecinde yaşanan zorluklar
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri 0-3 yaşa yönelik "erken müdahale/erken özel eğitim" ve 4-6 yaşa yönelik ise "okul öncesi özel eğitim" hizmetlerini kapsamaktadır. Erken müdahale/erken özel eğitim döneminde olan çocuğa ve ailesine yönelik bireyselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP) hazırlanmalıdır. BAHP, özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun bulunan ailelere ve 0-3 yaş arasındaki çocuklarına özgü sunulacak erken müdahale hizmetlerine yönelik uygulamalara rehberlik eden, hizmetleri özetleyen yazılı belgedir. BAHP süreci, her ailenin gereksinimlerine, isteklerine, tercihlerine ve endişelerine göre özel planlanmaktadır. Bu nedenle BAHP'ın hazırlanması sürecinde ailenin yapısının, çevresinin iyi analiz edilmesi ve buna göre planlamaların yapılması aileye uygun desteklerin sunulabilmesi açısından önemlidir. Özel gereksinimleri olan çocuğa sahip aileler duygusal desteğe, maddi desteğe ve bilgi desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkemizde BAHP hazırlanması yasalarla zorunlu hale getirilmemiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), 3-21 yaş aralığındaki özel eğitim hizmeti alması uygun görülen çocuğun ve ailesinin gereksinimleri doğrultusunda bir ekip tarafından yıllık olarak hazırlanan, ailenin onayıyla uygulanan, sunulan hizmetlerle çocuğun performansını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, uygun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinin nerede, ne sıklıkla ve süreyle, nasıl, kimler tarafından sunulacağını belirleyen ve yazılı olarak hazırlanan dinamik bir yol haritasıdır. Ülkemizde özel gereksinimleri olan her çocuk için BEP'in hazırlanması yasal bir zorunluluktur. BEP'in etkililiğini değerlendirebilmek için hazırlanan programın uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. BAHP ve BEP içerik olarak benzer olsalar da odakları farklıdır. BAHP'da çocuğa ve aileye odaklanılırken BEP'te çocuğun eğitsel gereksinimleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca tüm bireyler için yaşamın karşı konulmaz bir parçası olan geçişler özel gereksinimleri olan bireyler için de kritik öneme sahiptir. Diğer çocuklar gibi özel gereksinimleri olan çocuklar da yaşamları boyunca farklı geçiş deneyimleri yaşarlar. Geçiş süreci erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimleri olan çocuklar için çok daha kritik bir öneme sahiptir. Çünkü erken çocukluk döneminde atılacak sağlam bir temel çocuğun yaşamı boyunca etkili olacaktır. Bu temel atılırken geçişlerin iyi şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır.

Giriş

Erken çocukluk dönemindeki çocukların uygun ve nitelikli eğitim olanaklarına erişmelerinin, sonraki öğrenim ve sosyal yaşamlarını biçimlendirmede son derece önemli bir güç olduğu söylenebilir. Hem tipik gelişen hem de özel gereksinimleri olan çocukların bu yeri doldurulamaz dönemde gereksinim duydukları nitelikteki eğitim hizmetlerine ulaşmaları en temel haklarıdır. Özel gereksinimleri olan çocukların kendileri için planlanmış, uygun ve nitelikli özel eğitim hizmetlerine ulaşmaları gerek kendileri gerek aileleri gerekse toplum için büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle kitabın bu bölümünde özel eğitim ve erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) hizmetlerinin planlanmasına, bireyselleştirilmiş aile hizmet planına (BAHP; individualized family service plan [IFSP]), bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP; individual education programs [IEPs]) ve geçiş planlamalarına yönelik bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır.

Dempsey, 2012; Mereoiu vd., 2016; Özan & Sarıca, 2021; Şahin, 2025; Timothy & Agbenyega, 2018; Yell vd., 2020). Yapılan çalışmalar BEP sürecine ailelerin ve öğretmenlerin sınırlı katılım gösterdiklerini ve bu süreci iş birliği içinde yürütmekte zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca aileler BEP toplantıları sırasında kendilerini BEP sürecinde diğer ekip üyeleri ile eşit görmediklerini ve kendilerine yönelik olumsuz tutumlardan dolayı kendilerini ifade etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir (Mereoiu vd., 2016; Zeitlin & Curcic, 2014). Ülkemizde ise BEP ile ilgili yasal düzenlemeler genel olarak olumlu ve yeterli olmasına rağmen uygulamada birtakım sorunların yaşandığı ifade edilmektedir (Söğüt & Deniz, 2018). Bu sorunların başında BEP sürecinin sağlıklı bir şekilde uygulanmaması gelmektedir. Ayrıca öğretmenler bu süreçte kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadıklarını, seminer ve uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını, sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olduğunu, sınıf mevcutlarının çok olduğunu, ekip üyelerinin sağlıklı iletişim kuramadıklarını, iş birliği sergilemede sorun yaşadıklarını, tüm bu sorunların BEP sürecine aile katılımını olumsuz şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir (Aksoy, 2024; Kızılkaya, 2023; Söğüt & Deniz, 2018; Şahin vd., 2023; Tekin Ersan & Ata, 2017; Yell vd., 2020).

Görüldüğü üzere EÇÖzE hizmetleriyle ilgili olarak hem dünyada hem de ülkemizde çeşitli çalışmalar ve hizmetler olmakla birlikte bu hizmetlere ve yürütülmesine ilişkin de çok sayıda sorun olduğu görülmektedir. Bu süreçte sorunların doğru teşhis edilmesi ve çözüm için bir an önce harekete geçilmesi çok önemlidir. Bu eylemler yapılırken erken çocukluk döneminde atılacak sağlam bir temelin çocuğun yaşamı boyunca etkili olacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle hizmetler sunulurken çalışmaların çocuk ve aile merkezli olarak yürütülmesi, çocuğun üstün yararının göz önünde bulundurulması, çocuğun ve ailenin bütüncül olarak değerlendirilmesi ve hizmetlerin buna göre planlanması ve uygulanması, uygulama sürecinde kanıt temelli uygulamalara yer verilmesi, veriye dayalı çalışmalar yapılması yaşamsal önem taşımaktadır.

Kaynakça

Acar, Ç. (2012). Aileleri desteklemede birlikte çalışalım. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (ss. 49-62). Vize Yayıncılık.

Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?* National Instititue for Early Education Research Preschool Policy Report. https://nieer.org/state-preschool-yearbooks/state-of-preschool-2005

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalıştayı sonuç raporu*. https://www.aile.gov.tr/media/84698/ulusal_erken_mudahale_-programi_gelistirme_calistay_raporu.pdf

Akçamete, G. (2018). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 1-29). Anı Yayıncılık.

Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 436737) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksoy, B. (2024). *Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik yeterlik*

algılarının incelenmesi (Tez No: 922146). [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aldemir-Fırat, Ö. (2019a). Özel eğitimde değerlendirme. M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Eds.), *Özel eğitim* içinde (ss. 23-45). Vize Akademik.

Aldemir-Fırat, Ö. (2019b). Engelli çocukların ailelerinde aile katılımı ve aile eğitimi. S. Odluyurt (Ed.), *Aile katılımı ve iş birliği* içinde (ss. 63-73). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Alış, S. (2018). *Gelişim geriliği riski altındaki prematüre bebeklerin hastaneden eve geçişinde anne gereksinimleri* (Tez Numarası: 494183) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aras, E. G. (2023). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekip üyelerinin program hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri: Özel eğitim anaokulu örneği* (Yayın Numarası: 794102) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2022a). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gelişimi. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 1-16). Vize Akademik.

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2022b). BEP ekibi: Ekip üyeleri, rol ve sorumluluklar, ekibin işleyişi. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 17-30). Vize Akademik.

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2022c). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlaması. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 105-118). Vize Akademik.

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2022d). BEP kapsamında bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanması. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 121-145). Vize Akademik.

Austin, K., & Witting, M. K. (2013). Individualized transition planning: Building the roadmap to adulthood. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities* (pp. 95-119). Paul H. Brookes Publishing Co.

Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi* (Tez Numarası: 141528) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 273-291. https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RBMU1qQXc=/okuloncesi-gecis-becerilerini-degerlendirme-olcegi-nin-gelistirilmesi-gecerlik-ve-guvenirlik-calismalari

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 292-348). Kök Yayıncılık.

Bakkaloğlu, H. (2010). Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 203-242). Kök Yayıncılık.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 311-327. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284/516

Bakkaloğlu, H. (2020). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna yönelik erken çocukluk müdahale programları raporu*. Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları IV. https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Bakken, J. P., & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do.* Charles C. Thomas Publisher.

Barton, E. E. (2021). Individualized family service plan. In F. S. Volkmar (Ed.), Encyclopedia of autism spectrum disorders. Springer Science Business Media.

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3rd ed.). Sopris West.

Batz, R., & Yadav, A. (2023). Parents' Experiences Navigating Early Intervention and Early Childhood Special Education Services: A Qualitative Metasynthesis. Journal of Early Intervention, 46(1), 19–38. https://doi.org/10.1177/10538151231164902

Batu, S. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışmalarına yer verilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilmesi* içinde (2. Baskı, ss. 33-41). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Behan, C., Kennelly, B., Roche, E., Renwick, L., Masterson, S., Lyne, J., O'donoghue, B., Waddington, J., McDonough, C., McCrone, P., & Clarke, M. (2020). Early intervention in psychosis: Health economic evaluation using the net benefit approach in a real-world setting. *The British Journal of Psychiatry, 217*(3), 484-490. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.126

Beirne-Smith, M, Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6th ed.). Merrill Prentice Hall.

Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 99-109. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000062

Blasco, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Allyn and Bacon.

Bondurant-Utz, J. (2002). *Practical guide to assessing infants and preschoolers with special needs*. Merrill Prentice Hall.

Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., & Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: Timeline for early successful transition (TEST). *Intervention in School and Clinic, 42*(4), 204-211. https://doi.org/10.1177/10534512070420040301

Branson, D. M., & Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children, 12*(3), 15-31. https://doi.org/10.1177/1096250609332306

Bryden, D. A., & Ensher, G. L. (2009). Home and school programs for infants and young children with special needs. In G. L. Ensher, D. A. Clark & N. S. Songer (Eds.), *Families, infants, & young children at risk* (pp. 335-352). Paul H. Brookes Publishing Co.

Campbell, P. H., Strickland, B., & La Forme, C. (1992). Enhancing parent participation in the individualized family service plan. *Topics in Early Childhood Special Education, 11*(4), 112-124. https://doi.org/10.1177/027112149201100410

Cavkaytar, A. (2019). Özel gereksinimli çocukları ve otizm spektrum bozukluğunu anlamak. Y. Ergenekon (Ed.), *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı* (ss. 1-16). Ayrıntı Basımevi.

Center for Parent Information & Resources. (2018). *Parent-to-parent project*. https://www.parentcenterhub.org/parent-to-parent

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Developmental disability basics.* Retrieved (June 2, 2025), from https://www.cdc.gov/child-development/about/developmental-disability-basics.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html

Christenson, S. L. (1999). Families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 143-177). Paul H. Brookes Publishing Co.

Chun J, Curtiss SL, Richard C, Zhou K, Rios YC, Park S, et al. (2025). Where Does Hope Lie? The Dialectical Tensions Between Hopes and Expectations of Vocational Transition Planning from the Perspectives of Autistic Young Adults, Parents, and Practitioners. Journal of Autism and Developmental Disorders, 55(5), 1857-1875. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06348-9

Cook, R. E., Klein, M. D., & Tessier, A. (2007). *Adapting early childhood curricula for children with special needs* (7th edition). Pearson Merrill Prentice Hall.

Çakıroğlu, O., & Ünal, E. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar ve konular. M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Eds.), *Özel eğitim* içinde (ss. 1-21). Vize Akademik.

Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Tez Numarası: 524175) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, H. E. (2023). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin sistematik bir derleme* (Tez No: 861475) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (International Journal of Society Researches), 15*(10. Yıl Özel Sayısı), 5121-5148. https://doi.org/10.26466/opus.659506

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 3-30). Maya Akademi.

Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 409-419. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001

Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *The Australasian Journal of Special Education, 36*(1), 21-31. https://doi.org/10.1017/jse.2012.5

Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 38,* 265-270. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z

Diken, H. İ., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., Gunel, M. K., & Kaya-Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children, 25*(4), 346-353. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transition to school: Perceptions, expectations, experiences.* University of New South Wales Press.

Doğan, M., & Acar, F. M. (2018). İşitme ve görme yetersizliği olan çocukların aileleri. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 262-282) (2. Baskı). Pegem Akademi.

Duccare, L. M. (2021). Redefining the right to quality education for autistic children through a neurodiverse perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research, 26*(1), 366-379. https://doi.org/10.16993/sjdr.1043

Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. Pearson Education.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Tez Numarası: 189793) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ergenekon, Y. (2015a). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 211-249). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü.

Ergenekon, Y. (2015b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 257-287). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü.

Ergenekon, Y. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar & D. Tekin Ersan (Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 259-295). Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y. (2019). Kaynaştırma ortamlarında geçiş. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (ss. 247-271). Vize Akademik.

Ergenekon, Y. (2021a). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin yetişkinliğe geçişinin ve istihdamının desteklenmesi.* Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme Raporları V. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2021/07/Deg%CC%86erlendirme-Raporu-V.pdf

Ergenekon, Y. (2021b). Ergenlik ve yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 773-802). Vize Akademik.

Ergin, G. (2024). *Kaynaştırma ortamlarında okul öncesi eğitim öğretmenlerince sunulan akran zorbalığı eğitim paketinin etkileri* (Yayın Numarası: 860212) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Florida Department of Education Bureau of Exceptional Education and Student Services. (2021). *Transition planning*

for students with disabilities: A guide for families. (Erişim tarihi: 27.04.2022 https:// www.fldoe.org/core/fileparse.

php/7764/urlt/0084240transition.pdf)

Fowler, S., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, *58*(2), 136-145. https://doi.org/10.1177/001440299105800205

Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-158. https://doi.org/10.1177/10634266020100030301

Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2005). Delivering services to young children with special needs. In R. M. Gargiulo, & J. L. Kilgo (Eds.), *Young children with special needs* (2nd ed., pp. 152-186). Delmar Cengage Learning.

Gibb, G. S., & Dyches, T. T. (2016). *Writing quality individualized education programs* (3rd ed.). Pearson Education.

Gümüşkaya, Ö. (2019). Erken çocukluk döneminde yetersizliği olan çocuğa sahip olan aileler için destek hizmetler. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (ss. 116-138). Vize Akademik.

Gürsel, O. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 31-56). Pegem Akademi.

Gürsel, O., & Vuran, S. (2013). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 193-230). Pegem Akademi.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15130/15130.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Güven, G., & Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 2-50). Pegem Akademi.

Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention, 23*(4), 279-293. https://doi.org/10.1177/105381510002300407 01

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 322*(5782), 1900-1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Holmes, S. C. (2025). IEP process as an avenue or barrier to inclusion for autism spectrum students: The importance of collaboration.Tapestry: Journal of Research in Education Tapestry: Journal

of Research in Education, 3(1), 1-36. https://digitalcommons.acu.edu/deie/vol3/iss1/9?utm_source=digitalcommons.acu.edu%2Fdeie%2Fvol3%2Fiss1%2F9&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

IEP Team Guide. (1999). *What is an IEP?* Council for Exceptional Children.

Jung, L. A. (2010). Identifying families' supports and other resources. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-22). The Guilford Press.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103

Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (2. Baskı, ss. 77-112). Kök Yayıncılık.

Katims, D. S., & Pierce, P. L. (1995). Literacy-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 219-234. https://doi.org/10.1177/027112149501500205

Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology, 20*(4), 393-411. https://doi.org/10.1080/713663756

Kızılkaya, H. (2023). Ebeveynlerin BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama sürecine katılımlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* (95), 109-121. https://doi.org/10.17753/sosekev.1269118

Konuk-Er, R., Karaman, E. & Yıldırım-Doğru, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecini değerlendirmesi: Risk grubunda yer alan çocuklar açısından. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(2), 153–170. https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.926

Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities.* Pearson Education.

Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 58*(2), 96-102. https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.782532

Mason, R. A., Lory, C., Gregori, E., Gerow, S., Rispoli, M. J., David, M., Kim, S. Y., & Wang, D. (2022). Evidence-based practice in inclusive settings for students with autism: A best-evidence synthesis. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 11, 564-580. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00352-4

Menlove, R., Hudson, P., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children, 33*(5), 28-33. https://doi.org/10.1177/004005990103300504

Mereoiu, M., Abercrombie, S., & Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International, 26*(1), 36-52. https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7734

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs* (6th ed.). Pearson Education.

McWilliam, R. A. (2010). Assessing families' needs with the routines-based interview. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 27-41). The Guilford Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özürlü çocuklara yönelik rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetleri çalışması raporu.* Başbakanlık Özürlüler İdaresi. https://www.sgkrehberi.com/haber/909/ozurlu-cocuklara-yonelik-rehabilitasyon-ve-ozel-egitim-hizmetleri-calismasi-raporu.html

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel *Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Özel *Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Morningstar, M., & Clavenna-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Noonan, M., Ratokalau, N., Lauth-Torres, L., McCormick, L., Esaki, C., & Claybaugh, K. (1992). Validating critical skills for preschool success. *Infant-Toddler Intervention, 2*(3), 187-202. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Noonan%2C+M.%2C

O'Shea, C. (2025). Exploring Children's disability network team practitioners' Attitudes, Perceptions and Experiences of family-centred practices in the implementation of individual family service plans. https://dspace.mic.ul.ie/handle/10395/3441

O'shea, D. J., O'shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Allyn and Bacon.

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 147-174. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973

Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 359-362. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919906.pdf

Özen, A., & Ergenekon, Y. (2013). Özel eğitim uygulamaları, eğitim programları ve genel eğitimin desteklenmesi. *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)* içinde (ss. 73-118). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Palladino, C. A. (2025). Parental perceptions of the IEP process for children receiving autistic support services:

Parents of children with an IEP. https://www.proquest.com/docview/3226843832?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *The School Community Journal, 20*(2), 183-198. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908215.pdf

Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. (2010). The transition experience to pre-school for six families with children with disabilities. *Occupational Therapy International, 17,* 177-187. https://doi.org/10.1002/oti.298

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 39-56. https://doi.org/10.14812/cufej.2014.012

Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, *13*, 35-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217-251). Paul H. Brookes Publishing Co.

Raver, S. A. (2009). *Early childhood-special education-0-8 years: Strategies for positive outcomes.* Pearson Education, Inc.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning.* Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.

Rous, B. S., & Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1*(4), 17-28. https://doi.org/10.1177/109625069800100403

Rowe, A. D., Kortering, L., & Test, W, D. (2012). Transition assessment for instruction. In D. W. Test (Ed.), *Evidence based instructional strategies for transition* (pp.13-28). Paul H. Brookes Publishing Co.

Sabancı Vakfı. (2020). *Koza ebeveynden ebeveyne destek programının geliştirilmesi*. https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/koza-ebeveynden-ebeveyne-destek-programinin-gelistirilmesi-2

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education* (11th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Sarı, H., & İlik, Ş. Ş. (2014). *Öğretmenler-uzmanlar-aileler için bireyselleştirilmiş eğitim programı: Geliştirme-uygulama-değerlendirme.* Eğiten Kitap.

Sarı, H., & Yalçın, H. (Ed.). (2025). Erken Çocuklukta Özel Eğitim. Akademisyen Yayınevi.

Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 71-83. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159184

Sheppard, M. E., & Moran, K. K. (2021). The role of early care providers in early intervention and early childhood special education systems. *Early Childhood Education Journal, 217*, 484-490. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 423-443. https://doi.org/10.17556/erziefd.402532

Sönmez Kartal, M. (2019). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler ve aile özellikleri. M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Eds.), *Özel eğitim* içinde (ss. 106-120). Vize Akademik.

Sönmez, M. (2012). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss. 122-144). Vize Yayıncılık.

Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education* (3rd ed.). Pearson Education.

Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Allyn and Bacon.

Şahin, S. (2025). Özel eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecinin incelenmesi: Eylem araştırması.(Tez Numarası: .....) [Doktora tezi, Anadolu Universitesi]. Yuksekoğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, S., Ergenekon Y. ve Uzuner, Y. (2023, 20-23 Eylül). *Bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin iki uzmanın görüşlerinin incelenmesi: İkili/karşılıklı görüşme* [Sözlü bildiri]. International Education Congress (EDUCongress) 2023, Ankara, Türkiye.

Şahin, V. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde uzmandan ebeveyne, ebeveynden ebeveyne sunulan eğitimin etkililiği(Tez Numarası: 867237) [Doktora tezi, Anadolu

Universitesi]. Yuksekoğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekin Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 162-177. https://doi.org/10.24315/trkefd.366706F

Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling, 14*(1), 1-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170727.pdf

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Tuna, D. M. (2024). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sahip ebeveynler için koza ebeveynden ebeveyne destek programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Tez Numarası: 873297) [Doktora tezi, Anadolu Universitesi]. Yuksekoğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toprak, Ö. F., & Ergenekon, Y. (2022a). Değerlendirme. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 43-53). Vize Akademik.

Toprak, Ö. F., & Ergenekon, Y. (2022b). BEP Toplantıları. İçinde Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* (ss. 32-38). Vize Akademik.

Ünal, Z. H. (2017). *Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 477226) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., & Weiss, J. (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 4-43. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.4.pdf

Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilmesi* içinde (2. Baskı, ss. 3-10). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). Transition planning strategies. In J. Seabrooks-Blackmore & G. Williams (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 91-102). Routledge.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson.

Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2010). *The complete guide to special education: Expert advice on evaluations, IEPs, and helping kids succeed* (2nd ed.). Jossey-Basss.

Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education, 84*(5), 260-266. https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523022

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253-280). Paul H. Brookes.

Wright, W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs*. Harbor House Law Press.

Yell, M., & Bateman, D. (2024). The Critical Nature of Collaboration in Special Education: An Analysis of the IDEA. Journal of Educational and Psychological Consultation, 35(2), 156–173. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2391329

Yell, M. L., Collins, J., Kumpiene, G. and Bateman, D. (2020). The individualized education program: Procedural and substantive requirements. TEACHING Exceptional Children, 52(5), 304-318. https://doi.org/10.1177/0040059920906592

Yıldırım Doğru, S. (2018). Erken çocukluk özel eğitimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 317-336). Vize Akademik.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Tez Numarası: 449827) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 14-35. https://dergipark.org.tr/en/pub/huner/issue/36364/411258

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B., & Kargın, T. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(5), 1487-1524. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135

Yücesoy Özkan, Ş. (2015a). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozuklukları aile bilgilendirme rehberi* içinde (ss. 51-59). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Yücesoy Özkan, Ş. (2015b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 169-208). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü.

Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society, 29*(3), 373-387. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493

Zigmond, N. (2001). Special education at a crossroads. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 45*(2), 70-74. https://doi.org/10.1080/10459880109603319

3. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Hizmet Sunma Modelleri ve Programları

Doç. Dr. Şeyda DEMİR



Dr. Şeyda DEMİR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünde 2005 yılında lisans, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında 2009 yılında yüksek lisans, 2016 yılında aynı anabilim dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2007 yılından 2016 yılına kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi, 2018-2021 yılları arasında Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmıştır. 2021 yılından itibaren ise aynı bölümde Doçent olarak çalışmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri öğretimi, okul öncesi kaynaştırma ve öğretmen eğitimi yer alan Dr. DEMİR, ulusal projelerde de bursiyer ve araştırmacı olarak görev almıştır.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, sedemir@ankara.edu.tr, **ORCID :** 0000-0002-7344-7853

İçindekiler

Özet
Giriş
Ev Temelli Programlar
Ev Temelli Programların Avantajları
Ev Temelli Programların Dezavantajları
Ev Temelli Programların Etkililiğine İlişkin Araştırma Sonuçları
Kurum Temelli Programlar
Kurum Temelli Programların Avantajları
Kurum Temelli Programların Dezavantajları
Kurum Temelli Programların Etkililiğine İlişkin Araştırma Sonuçları
Ev ve Kurum Temelli Programlar
Ev ve Kurum Temelli Programların Avantajları
Ev ve Kurum Temelli Programların Dezavantajları
Ev ve Kurum Temelli Programların Etkililiğine İlişkin Araştırma Sonuçları
Uzaktan Eğitim Programları
Uzaktan Eğitim Programlarının Avantajları
Uzaktan Eğitim Programlarının Dezavantajları
Uzaktan Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Araştırma Sonuçları
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Küçük yaştaki özel gereksinimleri olan çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı hizmet modelleri geliştirilmeye çalışılmakta, geliştirilen modeller bilimsel araştırmaların ve gelişmelerin ışığında sürekli güncellenmektedir. Erken çocukluk özel eğitiminde hizmet sunma modelleri dörde ayrılmaktadır. Bunlar; (a) ev temelli programlar, (b) kurum temelli programlar, (c) ev ve kurum temelli programlar ve (d) uzaktan eğitim programlarıdır. Özel gereksinimleri olan çocuğa sunulan hizmetlerin ev ortamında sağlandığı programlar "ev temelli programlar"; okul, merkez ve kurumlarda sağlandığı programlar "kurum temelli programlar", hem ev hem de okul, merkez ya da kurumda sağlandığı programlar "ev ve kurum temelli programlar" olarak isimlendirilmektedir. Çevrimiçi platformlarda bilgisayar ve akıllı teknoloji kullanılarak sağlanan programlar ise "uzaktan eğitim programları" olarak adlandırılmaktadır. Her bir programın kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmakta, çocukların ve ailelerin gereksinimlerine göre uygun programların seçilmesi gerekmektedir. Dünya'da ve Türkiye'de Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, Head Start, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı gibi ev, kurum, ev ve kurum temelli birçok program geliştirilmiş ve bu programların hem çocukların gelişimleri hem ebeveynleri üzerindeki etkilikleri (ör. çocuklarıyla olumlu etkileşim kurabilme, ebeveynlik becerilerinin güçlendirilmesi vb.) araştırmalarda ortaya konmuştur. Uzaktan eğitim programları göreceli olarak daha yeni bir hizmet sunma modeli olduğundan etkililiğine ilişkin çalışmalar da çoğunlukla yenidir. Türkiye'de geliştirilen ya da ülkeye uyarlanan programlar olmakla birlikte halen sınırlı sayıda program olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de geliştirilen programların standartlaştırılması, yaygınlaştırılması ve programlara erişim konusu da çözüm bekleyen sorunlar arasındadır.

Giriş

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) kökeni bilimsel araştırmalara dayanan, çocuklarla çalışırken kanıt temelli uygulamaların kullanılması gerektiği belirtilen ve çocuk için ailenin önemine vurgu yapılan bir alandır (Odom & Wolery, 2003). EÇÖzE'de kullanılan müdahalelerin güvenli oluşu (safety), fizibilitesi/uygulanabilirliği (feasibility), maliyet açısından etkinliği (cost effectiveness) ve hizmeti alanların hizmetlerden doyumu (patient satisfaction) da çok önemli olmaktadır (Kingsley & Mailloux, 2013). Bu nedenle küçük yaştaki özel gereksinimleri olan çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı hizmet modelleri geliştirilmeye çalışılmakta, bu modeller alanyazındaki araştırmalar ve gelişmelerin ışığında sürekli güncellenmektedir. Müdahalelerin geliştirildiği ilk yıllarda yalnızca özel gereksinimleri olan çocuklara akademik becerilerin öğretimi, dil ve konuşma terapisi gibi belirli gelişim alanlarında hizmetler sunulduğu belirtilmektedir. Zamanla özel gereksinimleri olan çocukların yanı sıra ailelerine de hizmetlerin sunulduğu daha kapsamlı hizmetlere geçiş söz konusu olduğu görülmektedir (Harbin & West, 1998). Başka bir deyişle EÇÖzE'de sunulan hizmetlerin çocuk odaklı uygulamalardan aile merkezli uygulamalara doğru bir değişim gösterdiği, böylece zaman içerisinde EÇÖzE alanında farklı ve çeşitli hizmet sunma modellerinin geliştirildiği

Kaynakça

Anne Çocuk Eğitimi Vakfı. (2016). *AÇEV faaliyet raporu 2016*. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/2016_acev-faaliyet-raporu.pdf

Anne Çocuk Eğitimi Vakfı. (2017). *AÇEV 2017 faaliyet raporu*. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/08/acev_2017_TR.pdf

Ansari, A., Purtell, K., & Gershoff, E. (2016). Classroom age composition and the school readiness of 3-and 4-year-olds in the Head Start program. *Psychological Science, 27*(1), 53-63. http://doi.org/10.1177/0956797615610882

Baggett, K. M., Davis, B., Feil, E. G., Sheeber, L. L., Landry, S. H., Carta, J. J., & Leve, C. (2010). Technologies for expanding the reach of evidence-based interventions: Preliminary results for promoting social-emotional development in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(4), 226-238. https://doi.org/10.1177/0271121409354782

Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health, 16*(6), 727-731. https://doi.org/10.1089/tmj.2010.0029

Bailey, D. B., & Bruder, M. B. (2005). *Family outcomes of early intervention and early childhood special education: Issues and considerations.* Menlo Park, California: Early Childhood Outcomes Center, SRI International. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.565.2980&rep=rep1&type=pdf

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 27-47. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80024-6

Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., & Bradley, R. H. (2005). Those who have, receive: The Matthew effect in early childhood intervention in the home environment. *Review of Educational Research, 75*(1)*,* 1-26. https://doi.org/10.3102/00346543075001001

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Education and Science, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children, 5*(3)*,* 25-50. https://doi.org/10.2307/1602366

Behl, D. D., Blaiser, K., Cook, G., Barrett, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B. M., Dawson, P., Quigley, S., & White, K. R. (2017). A multisite study evaluating the benefits of early. Intervention via telepractice. *Infants & Young Children, 30*(2), 147-161. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000090

Behl, D., Houston, K. T, Guthrie, W. S., & Guthrie, N. (2010). Tele-intervention: The wave of the future fits families' lives today. *Exceptional Parent, 40*(12), 23-28. https://eric.ed.gov/?id=EJ908921

Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat. Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi*. Kansu Matbaası.

Benzies, K., Mychasiuk, R., Kurilova, J., Tough, S., Edwards, N., & Donnelly, C. (2014). Two-generation preschool programme: Immediate and 7-year-old outcomes for low-income children and their parents. *Child & Family Social Work, 19*(2), 203-214. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00894.x

Berrueta-Clement, J. R. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Eight. Monograph Series, High/Scope Foundation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313128.pdf

Biber, K., & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1181-1204. http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1649

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head

Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821-843. https://doi.org/10.1017/S0954579408000394

Blaiser, K. M., Behl, D., Callow-Heusser, C., & White, K. R. (2013). Measuring costs and outcomes of tele-intervention when serving families of children who are deaf/hard-of-hearing. *International Journal of Telerehabilitation, 5*(2), 3-10. http://doi.org/10.5195/ijt.2013.6129

Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 35-47. http://doi.org/10.1080/01650250444000315

Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M., & Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(6), 423-432. https://doi.org/10.3109/17518423.2010.499889

Bricker, D. D., & Pretti-Frontczak, K. L. (Eds.) (1996). *The assessment, evaluation, and programming system for infants and young children: Vol. 3 AEPS measurement for three to six years.* Paul H. Brookes.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children 15*(1), 139-168. https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001

Brue, A. W., & Oakland, T. (2001). The portage guide to early intervention: An evaluation of published evidence. *School Psychology International, 22*(3), 243-252. https://doi.org/10.1177/0143034301223001

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*(2), 606-620. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01754.x

Burton, C. B., Hains, A. H., Hanline, M. F., McLean, M., & McCormick, K. (1992). Early childhood intervention and education: The urgency of technologies unification. *Topics in Early Childhood Special Education, 11*(4), 53-69. https://doi.org/10.1177/027112149201100407

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E. S., Soukakou, E., LaForett, D. R., Fettig, A., & Schaaf, J. M. (2013). Recognition and response. A model of response to intervention to promote academic learning in early education. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 69-101). Brookes Publishing.

Cameron, R. J. (1997). Early intervention for young children with developmental delay: The Portage approach. *Child: Care, Health and Development, 23*(1), 11-27. https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1997.838838.x

Cason, J. (2009). A pilot telerehabilitation program: Delivering early intervention services to rural families. International *Journal of Telerehabilitation, 1*(1), 29-37. https://doi.org/10.5195/ijt.2009.6007

Cason, J. (2011). Telerehabilitation: An adjunct service delivery model for early intervention services. *International Journal of Telerehabilitation, 3*(1), 19-30. https://doi.org/10.5195/ijt.2011.6071

Casto, G., & Mastropieri, M. A. (1986). The efficacy of early intervention programs: A meta-analysis. *Exceptional Children, 52*(5), 417-424. http://doi.org/10.1177/001440298605200503

Cheng, T. L., Johnson, S. B., & Goodman, E. (2016). Breaking the intergenerational cycle of disadvantage: The three generation approach. *Pediatrics, 137*(6), 1-12. http://doi.org/10.1542/peds.2015-2467

Cole, B. Pickard, K., & Stredler-Brown, A. (2019). Report on the use of telehealth in early intervention in Colorado: Strengths and challenges with telehealth as a service delivery method. *International Journal of Telerehabilitation, 11*(1), 33-40. http://doi.org/10.5195/ijt.2019.6273

Cook, R. E., Klein, M. D., & Chen, D. (2017). *Adapting early childhood curricula for children with special needs* (9th ed.). Pearson.

Curran, V. R. (2006). Tele-education. *Journal of Telemedicine and Telecare, 12*(2), 57-63. https://doi.org/10.1258/135763306776084400

Çelik, S., Tomris, G., & Tuna, D. M. (2022). The COVID-19 pandemic: The evaluation of the emergency remote parent training program based on at-home support for children with down syndrome. *Children and Youth Services Review, 133*, 106-325. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106325

Çelik, S., Arikan, A., Diken, I. H., Aksoy, F., Çolak, A., & Tomris, G. (2016). Effectiveness of the preschool version of the First Step to Success Early Intervention Program for preventing antisocial behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(2), 511-535. https://eric.ed.gov/?id=EJ1101190

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik "Başarıya İlk Adım Programı" Türkçe Versiyonu'nun etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 145-158. http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/513

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success – a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(3), 207-221. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660

Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. Merrill/Pearson.

Dunst, C. J. (1995). *Key characteristics and features of community-based family support programs*. Family Resource Coalition. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388392.pdf

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education, 36*(3), 141-149. https://doi.org/10.1177/00224669020360030401

Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods, 2*(3), 268-288. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ805086.pdf

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work, 12*(2), 119-143. https://doi.org/10.1080/10522150802713322

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 68-92. https://doi.org/10.1177/027112140102100202

Farran, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed) (pp. 510-548). Cambridge University Press.

Ferguson, J., Craig, E. A., & Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(2), 582-616. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3724-5

Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development, 62*(4), 863-870. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01575.x

Field, T., Masi, W., Goldestein, S., Perry, S., & Parl, S. (1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(4), 341-359. https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90034-8

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2009). *Response to intervention and the pyramid model.* Tampa, FL: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

Friedler, R., & Szanzer, Z. (1999). *The perceptions of occupational therapists on the role of natural environment and center-based programs for parents and children receiving early intervention*. Touro College.

Gomby, D. S., Culross, P. L., & Behrman, R. E. (1999). Home visiting: Recent program evaluations – analysis and recommendations. *Future of Children 9*(1), 4-26. https://www.jstor.org/stable/pdf/1602719.pdf?refreqid=excelsior%3A2ae5cc178476bd7c5284456398398eb1

Guralnick, M. J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children, 58*(2), 174-183. https://doi.org/10.1177/001440299105800209

Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Güven, N., Bal, S., Metin, N., Şahin, S., Bilir, Ş., & Mağden, D. (21-23 Kasım, 1998). *An assessment for the purposes of educational diagnosis, on the development of preschool age normal children using the Portage Early Education Program Checklist.* VII. Uluslararası Portage Konferansı, Hiroşima, Japonya.

Güven, N., Bal, S., Metin, N., & Atay, M. (6-8 Ekim, 2000). *Usage of the portage in Turkey and extending its usage throughout Turkey.* VIII. Uluslararası Portage Konferansı, Alabama, Birmingham, ABD.

Halpern, R. (2000). Early intervention for low-income children and families. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed; pp. 361-386). Cambridge University Press.

Hao, Y., Franco, J. H., Sundarrajan, M., & Chen, Y. (2021). A pilot study comparing tele-therapy and in-person therapy: Perspectives from parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(1), 129-143. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04439-x

Harbin, G. L., & West, T. (1998). *Early ıntervention service delivery models and their impact on children and families.* Chapel Hill, NC, USA: University of North Carolina, Early Childhood Research Institute on Service Utilization, Frank Porter Graham Child Development Center. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417507.pdf

Harper, D. C. (2006). Telemedicine for children with disabilities. *Children's Health Care, 35*(1), 11-27. https://doi.org/10.1207/s15326888chc3501_3

Hilty, D. M., & Mucic, D. (2016). Technology, health, and contemporary practice: How does e-mental health fit it and what does it offer? In *e-Mental Health* (pp. 3-27). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20852-7.pdf

Hinton, S., Sheffield, J., Sanders, M. R., & Sofronoff, K. (2017). A randomized controlled trial of a telehealth parenting intervention: A mixed-disability trial. *Research in Developmental Disabilities, 65*, 74-85. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.005

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hoffman, T. K. (2016). An exploration of service delivery in early intervention over the last two decades. *International Journal of Early Childhood Special Education, 8*(2), 107-112. https://www.doi.org/10.20489/intjecse.284568

Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(7), 2275-2284. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z

Johnson, R. C., & Jackson, C. K. (2019). Reducing inequality through dynamic complementarity: Evidence from Head Start and public school spending. *American Economic Journal: Economic Policy, 11*(4), 310-349. https://doi.org/10.1257/pol.20180510

Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special education inclusion. *Psychological Science, 25*(9), 1722-1729. https://doi.org/10.1177/0956797614538978

Karaaslan, O., & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(6), 458-469. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.458

Karaaslan, O., & Mahoney, G. (2015). Mediational analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 37*(4), 286-299. https://doi.org/10.1177/1053815115617294

Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of Responsive Teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 18-27. https://doi.org/10.1177/0271121411429749

Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promises.* RAND. https://www.rand.org/pubs/monographs/MG341.html

Kelso, G. L., Fiechtl, B. J., Olsen, S. T., & Rule, S. (2009). The feasibility of virtual home visits to provide early intervention: A pilot study. *Infants & Young Children, 22*(4), 332-340. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181b9873c

Kemp, C., & Carter, M. (1993). Efficacy research in early intervention: An elusive quest?. *Australasian Journal of Special Education, 17*(2), 3-15. http://doi.org/10.1017/S1030011200022867

Khetani, M. A., McManus, B. M., Albrecht, E. C., Kaelin, V. C., Dooling-Litfin, J. K., & Scully, E. A. (2020). Early intervention service intensity and young children's home participation. *BMC Pediatrics, 20*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12887-020-02182-x

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Kurt, O. (2016). *Otistik Çocuklar İçin Erken Davranışsal Eğitim Programı 1*. Anı Yayıncılık.

Kingsley, K., & Mailloux, Z. (2013). Evidence for the effectiveness of different service delivery models in early intervention services. *American Journal of Occupational Therapy, 67*(4), 431-436. https://doi.org/10.5014/ajot.2013.006171

Kuravackel, G. M., Ruble, L. A., Reese, R. J., Ables, A. P., Rodgers, A. D., & Toland, M. D. (2018). Compass for hope: Evaluating the effectiveness of a parent training and support program for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(8), 404-416. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3333-8

Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry, 30*(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1432574

Lee, V. E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(1), 62-82. https://doi.org./10.2307/1164270

Lewis, T. J., Adamson, R., Mitchell, B. S., & Lembke, E. S. (2013). An overview of programwide positive behavior supports: Building a comprehensive continuum of early social behavior supports for at-risk children. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 57-68). Brookes Publishing.

Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: Systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1-24. https://pdfs.semanticscholar.org/4770/0eae832c0bd2103a36b319dd8477ec7d689c.pdf

Lipsey, M. W., Hofer, K. G., Dong, N., Farran, D. C., & Bilbrey, C. (2013). *Evaluation of the Tennessee Voluntary Prekindergarten Program: Kindergarten and first grade follow-up results from the randomized control design. Research report.* Peabody Research Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566667.pdf

Longo, E., de Campos, A. C., & Schiariti, V. (2020). COVID-19 pandemic: Is this a good time for implementation of home programs for children's rehabilitation in low-and middle-income countries?. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 40*(4), 361-364. https://doi.org/10.1080/01942638.2020.1759947

Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell, D., & Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology, 41*(6), 885-901. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885

MacLennan, N. (1995). *Coaching and mentoring*. Gower.

Mahoney, G., & Bella, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 83-94. https://doi.org/10.1177/027112149801800204

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 131-140. https://doi.org/10.1177/027112149901900301

Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. PRO-ED.

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). A comparison of the impact of relationship-focused intervention on young children with pervasive developmental disorders and other disabilities. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85. http://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 77-89. https://doi.org/10.1177/02711214030230020301

Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *Journal of Special Education, 22*(1), 82-96. https://doi.org/10.1177/002246698802200110

Marino, F., Chilà, P., Failla, C., Crimi, I., Minutoli, R., Puglisi, A., Arnao, A. A., Tartarisco, G., Ruta, L., Vagni, D., & Pioggia, G. (2020). Tele-assisted behavioral intervention for families with children with autism spectrum disorders: A randomized control trial. *Brain Sciences, 10*(9), 649-660. https://doi.org/10.3390/brainsci10090649

McBride, S. L., & Peterson, C. (1997). Home-based early ınterventıon with families of children with disabilities: Who is doing what?. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 209-233. https://doi.org/10.1177/027112149701700206

McCabe, L. A., & Ackerman, D. J. (2007). *Child care center quality: Measurement issues and links to child developmental outcomes (No. 25).* DIW Data Documentation. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/129238/1/diw_datadoc_2007-025.pdf

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, E. S., & Abbeduto, L. (2013). Distance videoteleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(10), 1-14. https://doi.org/10.1177/0271121413476348

McIntyre, L. L., & Phaneuf, L. K. (2008). A three-tier model of parent education in early childhood: Applying a problem-solving model. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 214-222. https://doi.org/10.1177/0271121407311239

McKey, R. H. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities: Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project: Executive summary*. US Department of Health and Human Services. https://play.google.com/books/reader?id=y-hEAAAAYAAJ&pg=GBS.PA2&hl=tr

McWilliam, R. A. (2018). Doğumdan 3 yaşa: Erken müdahale (A. B. Özbek, Çev.). H. Bakkaloğlu & Ş. Demir (Eds.), *Erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* içinde (ss. 75-88). Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2016)

McWilliam, R. A. (2010a). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families.* Paul H. Brookes.

McWilliam, R. (2010b). *Routines-based model for early interventions in natural environments. From early interventions in natural environments: A five-component model.* http://www.siskin.org/downloads/EINE__-_A_Five-Component_Model.pdf

McWilliam, R. A., & Bailey Jr, D. B. (1994). Predictors of service-delivery models in center-based early intervention. *Exceptional Children, 61*(1), 56-71. https://doi.org/10.1177/001440299406100106

Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Daczewitz, M. E. (2014). Parent implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 1-16. https://doi.org/10.1177/1088357613517504

Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., & Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3-10. https://doi.org/10.1177/875687051303200302

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/1053815116630327

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Mucic, D., & Hilty, D. M. (2016). Preface. In D. Mucic & D. M. Hilty (Eds), *e-Mental health* (pp. vii-ix). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20852-7.pdf

Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 64*(10), 739-749. https://doi.org/10.1111/jir.12769

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

O'Farrelly, C., Watt, H., Babalis, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., Barker, B., Byford, S., Ganguli, P., Grimas, E., Iles, J., Mattock, H., McGinley, J., Pjillips, C., Ryan, R., Scott, S., Smith, J., Stein, A., Stecens, E., van Ijzendoorn, M. H., Warwick, J., & Ramchandani, P. G. (2021). A brief home-based parenting intervention to reduce behavior problems in young children: A pragmatic randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics, 175*(6), 567-576. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6834

Parks, S. (1997). *Inside HELP: Administration and reference manual*. VORT Corporation.

Parks, S. (2006). *Inside HELP: Administration and reference manual for HELP birth-3 years*. VORT Corporation.

Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood-special education*. Love Publishing Company.

Pieterse, M. (1989). *Small Steps: An early intervention program for children with developmental delays.* Macquarie University, Special Education Centre, North Ryde, Macquarie University, New South Wales 2109, Australia.

Pieterse, M., & Treloar, R. (2007). *Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı.* (Çev. Ed. G. Kırcaali-İftar). Daktylos Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1989)

Pluess, M., & Belsky J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology, 46*(2), 379-390. https://doi.org/10.1037/a0015203

Poole, M. E., Fettig, A., McKee, R. A., & Gauvreau, A. N. (2020). Inside the virtual visit: Using tele-intervention to support families in early intervention. *Young Exceptional Children, XX*(X), 1-12. https://doi.org/10.1177/1096250620948061

Porter, L. (2002). *Educating young children with special needs* (1st ed.). Routledge.

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., Jenkins, F., Fletcher, P., Quinn, L., Friedman, J., Ciarico, J., Rohacek, M., Adams, G., & Spier, E. (2010). *Head Start impact study. Final report.* Administration for Children & Families. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507845.pdf

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1992). Effective early intervention. *Mental Retardation, 30*(6), 337-345. https://www.proquest.com/openview/e818033aec55bdc0d29b13b04621a6e8/1?cbl=1976608&pq-origsite=gscholar

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*(2), 109-120. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109

Ramey, C. T., Yeates, K. O., & Short, E. J. (1984). The plasticity of intellectual development: Insights from preventive intervention. *Child Development, 55*(5), 1913-1925. https://doi.org/10.2307/1129938

Raver, S. A. (2009). *Early childhood special education-0 to 8 years: Strategies for positive outcomes*. Merrill.

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., Lu., C., Lucas, J. E., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z. A., Stenberg, K., Gertler, P., & Darmstadt, G. L., (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet, 389*(10064), 103-118. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1

Rubenstein, J. L., Howes, C., & Boyle, P. (1981). A two-year follow-up of infants in community-based day care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*(3), 209-218. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00547.x

Salmone, E., & Arduino, G. M. (2017). Parental attitudes to telehealth parent coaching for autism spectrum disorder. *Journal of Telemedicine and Telecare, 23*(3), 416-420. https://doi.org/10.1177/1357633X16642067

Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1986). The early childhood enterprise: Care and education of the young. *American Psychologist, 41*(10), 1140-1146. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1140

Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C., & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of parents as teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly, 48*, 173-185. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007

Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). "Am I doing enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. *Education Sciences, 10*(11), 320-335. https://doi.org/10.3390/educsci10110320

Scott, M. M., Popkin, S. J., & Simington, J. K. (2016). *A theoretical framework for two-generation models. Lessons from the HOST demonstration.* Urban Institute. https://www.urban.org/sites/default/files/publication/76846/2000578-A-Theoretical-Framework-for-Two-Generation-Models.pdf

Shearer, M. S., & Shearer, D. E. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children, 39*(3), 210-217. https://doi.org/10.1177/001440297203900304

Shelden, M. L., & Rush, D. D. (2001). The ten myths about providing early ıntervention services in natural environments. *Infants & Young Children, 14*(1), 1-13. http://doi.org/10.1097/00001163-200114010-00004

Shelton, T. L., & Stepanek, J. S. (1994). *Family-centered care for children needing specialized health and developmental services* (2nd ed.). Association for the Care of Children's Health.

Shonkoff, J. P., & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and Psychopathology, 25*(2013), 1635-1653. http://doi.org/10.1017/S0954579413000813.

Smith, M., & Bissell, J. (1970). Report analysis: The impact of Head Start. *Harvard Educational Review, 40*(1), 51-104. https://doi.org/10.17763/haer.40.1.f3h6164m816t2552

St. Pierre, R. G., Layzer, J. I., & Barnes, H. V. (1995). Two-generation programs: Design, cost, and short-term effectiveness. *Future of Children, 5*(3), 76-93. https://doi.org/10.2307/1602368

Stredler-Brown, A. (2017). *Examination of coaching behaviors used by providers when delivering early intervention via telehealth to families of children who are deaf or hard of hearing.* Perspectives of the ASHA Special Interest Group. https://doi.org/10.1044/persp2.SIG9.25

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların gelişimlerinin boylamsal analizi.* Yayımlanmamış proje raporu. https://app.trdizin.gov.tr/proje/TVRnd01URXg/okul-oncesinde-kaynastirma-egitimine-devam-eden-ozel-gereksinimli-olan-ve-olmayan-cocuklarin-gelisimlerinin-boylamsal-analizi

Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in ınclusive preschools. *Infants & Young Children, 32*(2), 77-98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, M. C., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H.R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143. https://doi.org/10.1177/109830070000200302

Sweet, M. A., & Applebaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development, 75*(5), 1435-1456. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00750.x

Thompson, L., Lobb, C., Elling, R., Herman, S., Jurkiewicz, T., & Hulleza, C. (1997). Pathways to family empowerment: Effects of family-centered delivery of early intervention services. *Exceptional Children, 64*(1), 99-113. https://doi.org/10.1177/001440299706400107

Toper, O., Diken, I. H., Vuran, S., & Mahoney, G. (2019). The effects of home-based responsive teaching curriculum on interactional behaviors of mothers and their children with autism spectrum disorder: A mixed design study in Turkey. *International Journal of Progressive Education, 15*(6), 33-50. https://eric.ed.gov/?id=EJ1237197

Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2005). DEC recommended practices: Family-based practices. In S. Sandall, M. L. Hemmeter, B. J. Smith, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education* (pp. 107-126). Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451662.pdf

Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 523810) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

United States Congress. (1990). Individuals with Disabilities Education Act of 1990. https://sites.ed.gov/idea/

United States Congress. (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. https://sites.ed.gov/idea/

Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.

Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Vol. 78). University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty. https://doi.org/10.1037/E305862003-001

Vinovskis, M. A. (2008). *The birth of Head Start*. University of Chicago Press.

Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 96-107. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.002

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H., & Feil, E. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*(2), 66-80. https://doi.org/10.1177/106342669800600201

Wallisch, A., Little, L., Pope, E., & Dunn, W. (2019). Parent perspectives of an occupational therapy telehealth intervention. *International Journal of Telerehabilitation, 11*(1), 15-22. https://doi.org/10.5195/ijt.2019.6274

White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research, 62*(1), 91-125. https://doi.org/10.3102/00346543062001091

World Bank. (2020). *Guidance note on remote learning and COVID-19 (English).* World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/Guidance-Note-onRemote-Learning-and-COVID-19

Yeomans-Maldonado, G., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2019). The mediating role of classroom quality on peer effects and language gain in pre-kindergarten ECSE classrooms. *Applied Developmental Science, 23*(1), 90-103. http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1321484

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), 31-44. https://doi.org/10.1177/154079699502000104

4. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Ekip ve İş Birliği

*Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ



2007 yılında Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği, 2008 yılında ise Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarında lisans eğitimlerini tamamlamıştır. 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programına başlamış, 2012 yılında bu programı başarıyla bitirmiştir. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programından doktorasını almıştır. 2008-2010 yılları arasında Eskişehir ilinde yer alan çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında gözlemci araştırmacı olarak kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. Özel gereksinimleri olan çocuklarla ve aileleriyle uygulamalı çalışmalar yürüten yazar, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi BAP tarafından desteklenen çok çeşitli projelerde çalışmıştır. Yazarın özel ilgi ve çalışma alanları "erken müdahale", "erken çocukluk özel eğitimi", "kapsayıcı erken çocukluk eğitimi/okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları", "kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde öğretmen ve aile eğitimi", "nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi", "erken çocukluk döneminde kanıt temelli uygulamalar" ve "yöntembilimsel paradigmalar" konularıdır. 2012 yılında Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında başladığı akademisyenlik görevine halen devam etmektedir. Erken Çocuklukta Özel Eğitim Derneği (EÇOMDER) Kurucu Üyesi ve Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde bulunmuştur.

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,, secilcelik@anadolu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-1393-3382

İçindekiler

Özet
Giriş
Ekip Yaklaşımının Felsefi-Yasal Temelleri, Tanımı ve Önemi
Ekip Üyeleri ve Üyelerin Rolleri
- Aile Üyeleri
- Öğretmenler
- Farklı Disiplin Alanlarındaki Diğer Uzmanlar

Ekip Yaklaşımı Türleri
- Tek Disiplinli Ekip Yaklaşımı
- Çok Disiplinli Ekip Yaklaşımı
- Çapraz Disipliner Ekip Yaklaşımı
- Disiplinlinler Arası Ekip Yaklaşımı
- Disiplinler Ötesi Ekip Yaklaşımı

Etkili Bir Ekip Çalışması Geliştirilmesine Yönelik Temel Stratejiler
Ekibin Geliştirilmesindeki Önemli Aşamalar
Ekip Çalışmalarıyla İlgili Araştırmalara Bakış
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin kalitesi, çeşitli hizmetlerin bir sistem dâhilinde ve uzman bir ekip tarafından sunulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Gerçekte hiçbir disiplin alanı, risk altındaki ya da özel gereksinimleri olan çocukların tüm özel ihtiyaçlarını karşılayacak uzmanlığa, kaynağa ve araca sahip değildir. Kaliteli bir program planlama ve uygulama sürecinde birçok disiplin alanındaki uzman "ekip" olarak birlikte çalışmalıdır. Ekip, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan ve problem çözen bir grup insanı ifade etmektedir. Gerçek bir ekip çalışması ise çeşitli süreçlerde iş birliği, iletişim, gönüllülük, birbirine saygı ve problem çözme temelinde birlikte çalışmak anlamına gelmektedir. Alanda tek disiplinli, çok disiplinli, çapraz disipliner, disiplinler arası ve disiplinler ötesi olmak üzere farklı ekip yaklaşımları bulunmaktadır. Ancak, sunulacak hizmetlerin kalitesi söz konusu olduğunda iş birliğini üst düzeyde destekleyen disiplinler arası veya disiplinler ötesi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Hangi yaklaşım olursa olsun, bir ekibin başarıya ulaşmasında şu anahtar noktalar göz önünde bulundurulmalıdır: (a) Her disiplin üyesi ekip yaklaşımına bağlı olmalı, kendisini bir solist olarak değil, o ekibin ayrılmaz bir parçası olarak görmelidir. (b) Ekip üyeleri diğer üyelerin yetkinliğine güvenmeli, bir çocuğun özel ihtiyaçlarına bağlı olarak rollerini değiştirmeye veya bırakmaya gönüllü olmalıdır. (c) Üyeler arasındaki iş birliği ve etkili iletişim sürecin her adımında gereklidir. (e) Ekibin felsefesi ve uygulamaları arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Ekip üyeleri programın felsefesi, hedefleri, ekibe kimlerin dâhil edileceği ve hangi hizmetlerin sunulacağı konusunda anlaşma sağlamalıdır. (f) Hizmetlerdeki tüm faaliyetlerin (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, değerlendirme, yönlendirme, izleme vb.) kaydını tutmak büyük önem taşımaktadır. Kitabın bu bölümünde ekip yaklaşımının felsefi-yasal temellerine, tanımına ve önemine, ekip yaklaşımı türlerine, ekip üyelerine ve üyelerin rollerine, etkili bir ekip çalışması geliştirilmesine yönelik temel stratejilere, ekibin geliştirilme sürecindeki önemli aşamalara ve ekip çalışmalarıyla ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Giriş

Bir parmak izi gibi eşsiz olan erken çocukluk dönemi, tüm gelişim alanlarında hızlı ilerleme kaydedildiği ve ileriki yaşantılar için temel becerilerin kazanıldığı yıllardır (Guralnick, 2005; Shonkoff & Meisels, 2000). Yapılan boylamsal araştırma sonuçları; kaliteli erken çocukluk eğitiminin kısa vadede çocuklardaki gelişimsel/akademik başarıya, uzun vadede ise ülkelerin toplumsal ve ekonomik gelişimine büyük katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Arons vd., 2016; Heckman, 2006; Molnar, 2018). Erken dönemde sunulacak hizmetlerin kalitesi "kaybedilecek zamanı olmayan" risk altındaki ya da özel gereksinimleri olan çocuklar için çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Howard vd., 2010; Sabuncuoğlu & Diken, 2010; Shonkoff & Meisels, 2010; Tomris & Çelik, 2021). Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE); "0-6/8 yaş arasında risk altındaki ya da özel gereksinimleri olan çocuğa ve yakın çevresine sağlanan sağlık, bakım, eğitim, sosyal hizmet vb. hizmetler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Bowe, 2008; Odom vd., 2003; Oser & Cohen, 2003; Soriano, 2005). Tanımında görüldüğü gibi, EÇÖzE sürecinde gereksinimler doğrultusunda çocuğa ve yakın çevresine sunulacak, birbirleriyle ilişkilendirilme-

çok telefon ya da yüz yüze görüşmelerden öteye gidemediği görülmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'de küçük çocuklarla çalışan tüm paydaşların ekip çalışmalarının derinlemesine incelenmesine, hangi tür ekip yaklaşımları düzeyinde olunduğunun keşfedilmesine ve ekip çalışmalarının niteliğinin artırılmasını sağlayan destek programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 6*(10), 171-183. https://doi.org/10.5281/zenodo.3605128

Alak, G. (2017). Problem ve çatışma çözme. H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu (Çev. Eds.), *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme* içinde (ss. 101-120). Nobel Akademik Yayıncılık.

Anderson, E. M. (2013). Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34*(1), 23-35. https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758535

Arons, A., Bolbocean, C., Bush, N. R., Tylavsky, F. A., & LeWinn, K. Z., (2016). Participation in the special supplemental nutrition program for women, infants, and children is not associated with early childhood socioemotional development: Results from a longitudinal cohort study. *Preventive Medicine Reports, 7*(4), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.09.00

Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve iş birliği aracı geçerlilik güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve iş birliğinin yönetici öğretmen aile bakış açısına göre incelenmesi* (Tez Numarası: 218922) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, A. (2020). *Aile-öğretmen iş birliğinin okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimine olan etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 211683) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals.* Guildford Press.

Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). *Family assessment in early intervention.* Merrill Publishing Company.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/47/414.pdf

Bibou-Nakou, I. (2004). Helping teachers to help children living with a mentally ill parent. *School Psychology International, 25*(1), 42-58. https://doi.org/10.1177/0143034304041502

Bondurant-Utz, J. (2002). *Practical guide to assessing infants and preschoolers with special needs.* Merrill Prentice Hall.

Bowe, G. F. (2008). *Early childhood special education: Birth to eight* (4th ed.). Thomson Delmar Learning.

Boyer, V. E., & Thompson, S. D. (2013). Transdisciplinary model and early intervention: Building collaborative relationships. *Young Exceptional Children, 17*(3), 19-32. https://doi.org/10.1177/1096250613493446

Bremner, C., & Rodgers, P. (2013). Design without discipline. *Design Issues, 29*(3), 4-13. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00217

Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, *40*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177/1053815118771392

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). Wiley Publishing.

Cameron-Lansing, D., & Tveit-Dorthe, A. (2019). 'You know that collaboration works when…' identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 189*(7), 1189-1202. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1371703

Cheatham, G. A. (2011). Language interpretation, parent participation, and young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(2), 78-88. https://doi.org/10.1177/0271121410377120

Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820-832. https://doi.org/10.1037/a0027183

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Cooc, N., & Bui, O. T. (2017). Characteristics of parent center assistance from the federation for children with special needs. *The Journal of Special Education, 51*(3) 138-149. https://doi.org/10.1177/0022466917696285

Crais, E. R., & Woods, J. (2016). The role of speech-language pathologists in providing early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 363-385). Springer International Publishing.

Deno, S. L. & Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data-based special education problem solving. *Exceptional Children, 19*(8), 1-16. https://doi.org/10.17161/fec.v19i8.7497

Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Pearson Publishing.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*(3), 141-149. https://doi.org/10.1177/00224669020360030401

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.

Fewell, R. R. (1983). The team approach to infant education. In S. G. Garwood & R. R. Fewell (Eds.), *Educating handicapped infants: Issues in development and intervention* (pp. 299-322). Aspen Publishing.

Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 463459) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Guralnick, J. M. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Brookes Publishing.

Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children, 23*(2), 73-83. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14

Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 279737) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900-1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Helterbran, V. R., & Fennimore, B. S. (2004). Collaborative early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early Childhood Education Journal, 31*(4), 267-271. https://doi.org/1082-3301/04/0600-0267/0

Howard, V. F., Williams, B. F., Port, P. D., & Lepper, C. (2000). *Very young children with special needs: A formative approach 21st century* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers* (4th ed.). Pearson Education Publishing.

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life-How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management, 55,* 102-183. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183

Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Tez Numarası: 211683) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İnal, G. (2006). *Öğretmenlerin anaokulları ile anasınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği)* (Tez Numarası: 173452) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Jordan, K. (2020). COVID-19 School closures in low-and middle-income countries: Emergent perspectives on the role of educational technology. *Journal of Learning of Development, 7*(3), 399-415. https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/433

Josilowski, C. S. (2019). Teachers' perception of the home-school collaboration: Enhancing learning for children with autism. *The Qualitative Report, 24*(12), 3008-3021. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3408

Kadeverek, J. N. (2009). Perspectives from the field of early childhood special education. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 40*(4), 403-405. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0019)

Kaya, Ö. (2013). *Özel eğitimde roller ve sorumluluklar.* Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 31-54). Maya Akademi.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115

King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young Children, 22*(3), 211-223. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3

Laletas, S., Reupert, A. E., & Goodyear, M. J. (2020). Exploring the experiences of preschool teachers working with children living with parental mental illness. *Early Childhood Education Journal*, 18, 1-15. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01131-8

Longo, E., de Campos, A. C., & Schiariti, V. (2020). COVID-19 Pandemic: Is this a good time for implementation of home programs for children's rehabilitation in low-and middle-income countries? *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *40*(4), 361-364. https://doi.org/10.1080/01942638.2020.1759947

Mcwilliam, R. A. (2016). Birth to three: Early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-89). Springer International Publishing.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/1053815116630327

Molnar, B. E., Lees, K. E., Roper, K., Byars, N., Méndez Peñate, L., Moulin, C., McMullen, W., Wolfe, J., & Allen, D. (2018). Enhancing early childhood mental health primary care services: Evaluation of MA project LAUNCH. *Maternal and Child Health Journal*, *22*, 1502-1510. https://doi.org/10.1007/s10995-018-2548-4

Noonan, M. J., & Mccormick, L. (1993). *Early intervention in natural environments: Methods and precedures.* Brooks/Cole Publishing.

Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 21-37). Springer International Publishing.

Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (2003). *Early intervention practices around the world.* Brookes Publishing.

Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile işbirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 481890) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Oser, C., & Cohen, J. (2003). *Improving Part C Early Intervention: Using what we know about infants and toddlers with disabilities to reauthorize Part C of IDEA.* Retrieved June, 14, 2020, from https://www.zerotothree.org/ztt_policy.html

Ostrosky, M. M., & Cheatham, G. A. (2005). Teaching the use of a problem-solving process: To early childhood edicators. *Young Exceptional Children, 9*(1), 12-19. https://doi.org/10.1177/109625060500900102

Peterson, N. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early special education.* Love Publishing Company.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225-238. https://www.jstor.org/stable/1002217?seq=1#metadata_info_tab_contents-

Pletcher, C. L., & Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. In C. Groark & S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). ABC-CLIO, LLC.

Powell, L., & Sable, J. (2001) Professional preparation of allied health practitioners and special educators using a collaborative transdisciplinary approach. *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 16*(1), 33-48. https://doi.org/10.1080/1937156X.2001.11949468

Radford, L., & Wolfe, S. (1987). Development of an early childhood assessment team. In G. Guarneri, A. Carr, & L. Brekken (Eds.), *Team assessment in early childhood special education* (2nd ed., pp. 39-52). Educational Resources Information Center.

Sabuncuoğlu, M. E., & Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education 2*(2), 149-160. https://www.researchgate.net/publication/294619094

Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school around children in need of special support: The Swedish perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 14*(8), 741-754. https://doi.org/10.1080/13603110802504606

Scheidecker, D., & Freeman, W. (2015). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids.* Skyhorse Publishing.

Seçkin, N., & Koç, G. (1997). Okulöncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 51,* 5-10. https://acikerisim.iku.edu.tr/handle/11413/6073

Shea, T. M., & Baurer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities* (2nd ed.). Ally and Bacon.

Shonkoff, P. J., & Meisels, J. S. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Smith, T. C. E., Gartin, B. C., Murdick, N. K., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs.* Pearson Merrill Prentice Hall.

Soriano, V. (Ed.). (2005). *Early childhood intervention: Analysis of situation in Europe-key aspects and recommendations.* European Agency for Development in Special Needs Education.

Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly, 31*(2), 226-240. https://doi.org/10.1037/spq0000148

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm.* https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.123456

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust.* Pearson Education Publishing.

Wijesooriya, N. R, Mishra, V., Brand, P. L. P., & Rubin, B. K. (2020). COVID-19 and telehealth, education, and research adaptations. *Pediatric Respiratory Reviews, 35,* 38-42. https://doi.org/10.1016/j.prrv.2020.06.009

Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.)*, Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Springer International Publishing.

Woodruff, G., & McGonigel, M. J. (1988). Early intervention team approaches: The transdisiplinary model. In J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hutinger & M. B. Karnes (Eds.), *Early childhood special education: Birth to three* (pp. 164-181). The Council for Exceptional Children.

IV. KISIM

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNDE MÜDAHALE

1. Bölüm

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Etkili Uygulamalar

Arş. Gör. Dr. Samet Burak TAYLAN



Samet Burak TAYLAN lisans eğitimini 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında tamamlamıştır. Aynı yıl başladığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Yüksek Lisans Programını 2020 yılında, doktora programını ise 2025 yılında tamamlamıştır. Yüksek lisans tezinin konusu, otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişen çocukların modeli taklit etme ve modelin niyetini anlama düzeylerinin karşılaştırılması, doktora tez konusu ise okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişen çocuklarda prososyal davranışların karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. 2019 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırma ilgi alanları arasında erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal-iletişimsel yeterlikleri yer almaktadır.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, sbtaylan@ankara.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-9569-9712

İçindekiler

Giriş
Etkili Uygulamaların Belirlenmesi
Gelişime Uygun Uygulamalar
- İlgili/Güdülenmiş Bir Öğrenenler Topluluğu Yaratma
- Gelişimi ve Öğrenmeyi Desteklemek İçin Öğretim Sunma
- Önemli Amaçlara Ulaşmak İçin Müfredatı Planlama
- Çocukların Gelişim ve Öğrenmelerini Değerlendirme
- Ailelerle Karşılıklı İlişkiler Kurma

Önerilen Uygulamalar
- Liderlik
- Değerlendirme
- Çevre
- Aile
- Öğretim
- Etkileşim
- Ekip ve İş Birliği
- Geçiş

Kanıt Temelli Uygulamalar
En İyi Uygulamalar
- Ailelere Yönelik En İyi Uygulamalar
- Öğretime Yönelik En İyi Uygulamalar
- Kapsamlı Müdahaleler ve Aşamalı Modeller

Etkili Uygulamaların Gerçek Öğrenme Ortamlarına Yansımaları: Karşılaşılan Sorunlar
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi, özel gereksinimleri olan küçük çocukların gelişim ve öğrenme çıktılarını desteklemeyi, böylece tipik gelişen akranlarıyla aralarında oluşabilecek farkın erken dönemlerden itibaren önlenmesini hedefleyen bir alandır. Gelişimin daha ileri yaşlara oranla çok daha hızlı olduğu erken çocukluk döneminde sunulacak müdahalelerin etkililiği, gelişim ve öğrenme çıktılarını desteklemede fark yaratmaktadır. Bu doğrultuda, giderek gelişen ve daha çok araştırmanın yürütüldüğü bu alanda etkili müdahalelere ilişkin çalışmalar da çeşitlenmekte; araştırmacılar ve çeşitli kuruluşlar erken çocukluk dönemi hizmetlerinde en etkili uygulamaların ortaya konmasını hedefleyen çalışmalar yayınlamaktadırlar. Buna karşın etkililiği araştırmalarca teorik olarak ortaya konmuş uygulamaların gerçek öğrenme ortamlarına aktarılmasında çeşitli güçlükler yaşanabildiği görülmektedir. Bu güçlükler özel gereksinimleri olan küçük çocukların mümkün olan en kaliteli hizmetlere erişmede sınırlılıklar yaşamalarına neden olabilmekte; bu nedenle acilen çözüm üretilmesi gereken bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmalar ve uygulamalar arasındaki bu boşluğu giderebilmek için artık günümüzde etkili uygulamaların yaygınlaştırılmasına ve uygulamacıların daha yetkin hale getirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu bölümde ilk olarak erken çocukluk özel eğitimi alanında etkili uygulamaların özel gereksinimleri olan küçük çocuklar için önemi açıklanmıştır. Ardından erken çocukluk döneminde sunulan etkili uygulamaların belirlenmesi ve yaygınlaşması yönündeki önemli çalışmalar olan gelişime uygun uygulamalar, önerilen uygulamalar ve kanıt temelli uygulamalar ile birlikte son olarak en iyi uygulamalar konuları ele alınmıştır.

Giriş

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) alanı, tipik gelişen akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimleri olan küçük çocukların ihtiyaç duydukları destekleri sağlamayı hedeflemektedir. Kaynağını erken çocukluk eğitimi (EÇE) ve özel eğitim alanlarından alan, aynı zamanda farklı alanlardan da (ör. psikoloji, sosyoloji, sağlık bilimleri vb.) etkilenen (McLean vd., 2016) EÇÖzE alanı bu destekleri sağlamada bilimsel araştırmaların sonuçlarından yararlanmaktadır. Erken müdahale (EM) alanına ilişkin teorik altyapıyla paylaşımlı olarak oluşan EM/EÇÖzE ortak uygulama teorisi, dayanaklarını ilgili alanyazından alan esaslar ve uygulamaları barındırmaktadır (bk. Tablo 1; Odom & Wolery, 2003). Erken çocukluk döneminde sunulacak müdahalelerin ve uygulamaların bilimsel araştırmalarca oluşturulmuş dayanakları uygulamaların etkililiğine ilişkin en büyük bilgi kaynağını sağlarken EM ve EÇE alanlarının sağladığı uygulama deneyimi de önemli bir bilgi kaynağıdır. Bu doğrultuda, bazı kuruluşlar (ör. Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD] bulunan Olağanüstü Çocuklar Konseyinin [CEC; Council for Exceptional Children] Erken Çocukluk Bölümü [DEC; Division for Early Childhood], Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği [NAEYC; National Association for the Education of Young Children], Etkili Uygulamalar İçin Bilgi Yayma Kuruluşu [WWC; What Works Clearinghouse] vb.) özel gereksinimleri olan çocukları desteklemede etkili olan uygulamaların belirlenmesini ve uygulanmasını sağlamak amacıyla hem araş-

olumlu bir ilişki kurulması gerekmektedir. Uygulamacılara ailelerle iletişimlerinde ailelerin gereksinim ve önceliklerinin farkında ve bunlara duyarlı olmaları, aileleri gereksinim duydukları alanlarda destek sunabilecek kaynaklara yönlendirmeleri, ailelerin uygulamalarda alınacak kararlarda söz sahibi olmalarını sağlamaları ve aileleri süreç hakkında düzenli olarak bilgilendiriyor olmaları önerilmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimleri olan çocukları desteklemede görev alan tüm uygulamacılar arasında da aileyle olduğu gibi olumlu bir iletişim ile düzenli bilgi paylaşımı olmalıdır. Uygulamalar hakkındaki bilgilerin ve süreçte toplanan verilerin tüm uygulamacılarla paylaşılması gelişimin destekleneceği alanlar, bu alanlara ilişkin amaçlar ve yararlanılacak uygulamalar ile kaynaklar hakkında verilecek kararları etkileyecektir. Bu nedenle uygulamacıların özel gereksinimleri olan çocuk ve ailesine müdahalede düzenli bilgi paylaşımı ve olumlu iletişimi sağlayarak ortak hareket etmeleri önerilmektedir.

Uygulamacılar ailelerle olumlu, onların gereksinimlerine duyarlı ve iş birliğine dayalı bir iletişim kurmalı; ekipte yer alan diğer uygulamacılarla iletişimlerinde ise bilgi paylaşımı ve iş birliğini öncelemelidirler.

Kaynakça

Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 39-60. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057302.pdf

Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 206-217. https://doi.org/10.1177/1088357611421169

Autism Focused Intervention Resources & Modules. (n.d.). *AFIRM modules*. Retrieved July 11, 2021, from https://afirm.fpg.unc.edu/node/137

Aydın, O., Tekin-İftar, E., & Rakap, S. (2019). Bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemede "tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(3), 597-628. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.421952

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 27-47. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80024-6

Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 229-249. https://doi.org/10.17679/inuefd.303060

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Barnett, W. S. (2004). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications.* National Institute for Early Education Research. https://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/2.pdf

Berčnik, S., & Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(4), 12-22. https://doi.org/10.26529/cepsj.372

Berg, A. T., Caplan, R., Baca, C. B., & Vickrey, B. G. (2013). Adaptive behavior and later school achievement in children with early-onset epilepsy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 55*(7), 661-667. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/dmcn.12143

Black, M. M., & Aboud, F. E. (2011). Responsive feeding is embedded in a theoretical framework of responsive parenting. *The Journal of Nutrition, 141*(3), 490-494. https://doi.org/10.3945/jn.110.129973

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Springer.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*(2), 606-620. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01754.x

Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. S. (2014). Response to intervention: Conceptual foundations for the early childhood field. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 3-23). Paul H. Brookes Publishing Co.

Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Expanded ed.). National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (3rd ed.). Pearson.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). National Association for the Education of Young Children.

Bruder, M. B., Dunst, C., Maude, S. P., Schnurr, M., Van Polen, A., Frolek Clark, G., Winslow, A., & Gethmann, D. (2020). Practitioner appraisals of their desired and current use of the 2014 division for early childhood recommended practices. *Journal of Early Intervention, 42*(3), 259-274. https://doi.org/10.1177/1053815119886105

Center for Best Practices in Early Childhood Education (n.d.). *About the Center for Best Practices in Early Childhood Education*. Retrieved February 15, 2022, from http://www.wiu.edu/coehs/thecenter/about_us.php

Clancy-Menchetti, J. L. (2006). *Early literacy professional development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers* (Publication No. 3216479) [Doctoral dissertation, The Florida State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/early-literacy-professional-development-exploring/docview/305333699/se-2?accountid=8319

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development, 30*(6), 800-816. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*(2), 135-144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S., & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of teacher study groups. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 62-77. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing, 22*(4), 487-510. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z

Çifci-Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences, 15*(3), 1756-1772. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5373

Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi.

Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4(1), 27-48. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121

DEC Task Force on Recommended Practices. (1993). *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370253.pdf

Demir, Ş. (2016). Zihin yetersizliği: İyi uygulamalar. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 131-161). Pegem Akademi.

Diken, İ. H., Diken, Ö., Aksoy, V., Yanardağ, M., Günden, U. O., Kaymak, A., İnce, G., Kalaycı, C., Kalaycı, G. Ö., Canpolat-Çiğ, N. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kanıt temelli uygulamalar: AFIRM modüllerinin uyarlanması ve kullanıcı görüşlerinin değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Eskişehir, Türkiye.

Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success - a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(3), 207-221. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660

Dinç, V., & Kalkan, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Barrier Free Life and Society, 6*(1), 1-20. https://doi.org/10.29329/baflas.2022.547.1

Division for Early Childhood, & National Asssociation for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the DEC and the NAEYC*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices*. www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2008). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(1), 40-52. https://doi.org/10.1177/0271121408329227

Early Childhood Technical Assistance Center. (n.d.) *Evidence-based practice: Where do you find early childhood evidence-based practices?* https://ectacenter.org/topics/evbased/evbased.asp

Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 173-191. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000226

Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M., Evrenkaya, N., Çakır, R., Kılıç-Tülü, B., Akoğlu, G., & Bahap-Kudret, Z. (7-10 Temmuz 2021). *Doğal dil örneği ölçümlerinin birinci ve ikinci sınıftaki okuduğunu anlama performansını yordama gücü* [Sözlü bildiri]. VIIIth International Eurasian Educational Research Congress, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye.

Fox, L., Hanline, M. F., Vail, C. O., & Galant, K. R. (1994). Developmentally appropriate practice: Applications for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 243-257. https://doi.org/10.1177/105381519401800301

Hamilton, M. E., Roach, M. A., & Riley, D. A. (2003). Moving toward family-centered early care and education: The past, the present, and a glimpse of the future. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 225-232. https://doi.org/10.1023/A:1023335523871

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and my teaching partner professional development resources. *Early Education and Development, 23*(6), 809-832. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607360

Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 961-971. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5

Honig, A. S. (2010). *Little kids, big worries: Stressbusting tips for early childhood classrooms*. Paul H. Brookes.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

Hsiao, Y., & Sorensen-Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 42*(3), 193-208. https://doi.org/10.1177/0888406418758464

Individuals with Disabilities Education Act-IDEA 20 U.S.C. §1401 *et seq*. (2004). https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401

Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273-288. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663

Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(3), 375-406. https://doi.org/10.1177/027112149601600307

Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., & Kılıç-Çakmak, E. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 141-189). Kök Yayıncılık.

Kong, N. Y., & Carta, J. J. (2011). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 4-17. https://doi.org/10.1177/0271121411426486

Lieberman-Betz, R. G., Vail, C. O., & Chai, Z. (2013). Examining response to intervention using a framework of best practice from early childhood special education. *Exceptionality, 21*(1), 51-67. https://doi.org/10.1080/09362835.2013.750122

Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(4), 204-216. https://doi.org/10.1177/0271121419846342

McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2016). Assessment in early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 89-106). Springer.

McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. (2016). A history of early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 3-19). Springer.

Minzenberg, B., Laughlin, J., & Kaczmarek, L. (1999). Early childhood special education in the developmentally appropriate classroom: A framework for conversation. *Young Exceptional Children, 2*(2), 10-17. https://doi.org/10.1177/109625069900200202

Movahedazarhouligh, S. (2022). Evidence-based, empirically supported, or scientifically unsupported? An overview of the research to practice gap in early childhood special education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches, 2*(1), 37-51. https://www.jesma.net/index.php/jesma/article/view/23/27

Muda-Ismail, F. L., & Ismail, A. (2015). Managing public preschool education: Links between school leadership and provisions of service quality *International Journal of Education and Social Science, 2*(11), 37-44. http://www.ijessnet.com/uploades/volumes/1598623288.pdf

Nagle, R. J., Gagnon, S. G., & Kidder-Ashley, P. (2020). Issues in preschool assessment. In V. C. Alfonso, B. A. Bracken & R. J. Nagle (Eds.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (5th ed., pp. 3-31). Routledge.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care, 191*(2), 159-172. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978

National Asssociation for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf

National Autism Center. (2009). *National standards project: Phase 1*. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/history/

National Autism Center. (2015). *National standards project: Phase 2*. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice. (n.d.). *2020 Evidence-based practices report*. Retrieved July 17, 2021, from https://ncaep.fpg.unc.edu

No Child Left Behind Act-NCLB 20 U.S.C.A. § 9101 *et seq*. (2001). https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1

O'Connor, R. E., & Fuchs, L. S. (2014). Responsiveness to intervention in the elementary grades. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 41-55). Paul H. Brookes Publishing Co.

Odom, S. L., Bratlinger, E., & Gersten R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum, 45*, 829-849. https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9

Reichow, B. (2016). Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 107-121). Springer.

Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2017). Tüm öğrencilerin gereksinimlerini destekleyen stratejiler (A. B. Özbek, Çev.). *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme: Çocuklar, öğretmenler ve okulları destekleyen stratejileri [Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs]* içinde (H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Çev. Eds., ss. 135-156). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)

Romano, M., & Schnurr, M. (2020). Mind the gap: Strategies to bridge the research-to-practice divide in early intervention caregiver coaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education, Online First*. https://doi.org/10.1177/0271121419899163

Sandall, S., Hemmeter, M. L. Smith, B. J., & McLean, M. E. (Eds.) (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.

Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. https://eric.ed.gov/?id=ED451662

Sandall, S. R., & Schwartz, I. L. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde Temel Yapı Taşları [Building Blocks for teaching preschoolers with special needs]* (H. Bakkaloğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2008)

Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 42*(1), 36-48. https://doi.org/10.1177/0888406417736

Schwartz, I., Ashmun, J., McBride, B., Scott, C., & Sandall, S. (2019). *Otizmi olan okul öncesi çocuklar için DATA modeli [The DATA model for teaching preschoolers with autism]* (H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün-Akçamuş, Çev. Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2017)

Shanker, S. (2012). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.

Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(4), 78-85. https://doi.org/10.1177/183693911203700411

Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(2), 66-79. https://doi.org/10.1177/10883576050200020301

Stayton, V., & Bruder, M. B. (1999). Early intervention personnel preparation for the new millennium: Early childhood special education. *Infants and Young Children, 12*(1), 59-69.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Stipek, D. (2011). Classroom practices and children's motivation to learn. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-k debates: Current controversies and issues* (pp. 98-103). Brookes.

Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' characteristics and ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders, 37*(1), 19-29. http://www.jstor.org/stable/23890723

Straus, S. E., Glasziou, P., Richardson, W. S., & Haynes, R. B. (2019). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM* (5th ed.). Elsevier.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1467-1495. https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=5745

Technical Assistance & Training System. (n.d.). *Evidence-based practices and observation guides*. https://tats.ucf.edu/evidence-based-practices-and-observation-guides/

Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D., & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 3209-3235. https://doi.org/10.53444/deubefd.1368139

Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 195-203. https://doi.org/10.1177/1053451216659466

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*(2), 66-80. https://doi.org/10.1177/106342669800600201

What Works Clearinghouse. (n.d.). *Find what works*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW

2. Bölüm

Davranışsal Müdahaleler

*Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN - **Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN



1983 yılında Burdur'da doğmuş, ilk ve orta öğrenimini burada tamamlamıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından 2005 yılında lisans derecesini almıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2010 yılında yüksek lisans, 2016 yılında doktora derecelerini almıştır. 2006-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Ayrıca, 2009-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Biriminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara grup ve bireysel eğitimler vermiştir. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Texas A&M Üniversitesinde konuk araştırmacı olarak doktora tezi için çalışmalarda bulunmuştur. 2017 yılından itibaren Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi, alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, bilimsel dayanaklı uygulamalar ve uygulamalı davranış analizi bilimsel ilgi alanları arasında yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış araştırma makaleleri vardır.



1984 yılında İstanbul'da doğmuş, 2003 yılında orta öğrenimini İstanbul'da tamamladıktan sonra 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümünden lisans, 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından yüksek lisans ve 2018 yılında doktora derecelerini almıştır. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde, 2011-2018 yılları arasında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2016 yılında doktora tezi için Amerika Birleşik Devletleri New Jersey Alpine Learning Group'ta otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yürütülen uygulamalara ilişkin gözlem yapmıştır. 2008 yılından itibaren Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programını (OÇİDEP) uygulamakta ve programa ilişkin öğretmen ve öğrencilere danışmanlık yapmaktadır. 2020 yılından itibaren İstanbul Kültür Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar, uygulamalı davranış analizi, etkinlik çizelgeleri ve ortak dikkat becerilerinin öğretimi yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, dgenc@ogu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0003-1528-1565
** İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, o.eyiip@iku.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-1836-4756

İçindekiler

Özet
Giriş
Davranışsal Yaklaşımın Kuramsal Temelleri
Davranışsal Yaklaşımı Temel Alan Müdahaleler
Odaklanmış Uygulamalar
Ayrık denemelerle öğretim
Kapsamlı Uygulamalar ve Müdahale Programları
Lovaas Programı
Deneyimle Öğrenme, Okul Öncesi Çocuklar ve Anne Babaları için Alternatif Bir Program
May Enstitüsü
Otizmi Olan Okul Öncesi Çocukları İçin DATA Modeli
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Davranışsal yaklaşım, gözlenebilen davranışları inceleyen ve davranışların çevreyle etkileşim yoluyla öğrenildiğini destekleyen psikolojik bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma ilişkin yapılan ilk çalışmalar, davranış ilkelerinin insan davranışına uygulanabilir olduğunu açıkça ortaya koymuştur ve uygulamalı davranış analizinin gelişimi için zemin hazırlamıştır. Uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı müdahaleler, başta otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar olmak üzere özel gereksinimleri olan pek çok çocuk için etkili müdahalelerdir. Uygulamalı davranış analizine dayalı müdahalelerin özel gereksinimleri olan çocuklar ile tipik olarak gelişen akranları arasındaki gelişim boşluğunu kapatma potansiyelini gösteren çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamaları odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar olarak iki sınıfta incelemek mümkündür. Odaklanmış uygulamalar öğrencilere belirli hedef davranışları kazandırmak için belirli sürelerle gerçekleştirilen uygulamalardır. Örneğin, ayrık denemelerle öğretim gelişimsel yetersizliği olan bireyler için kullanılan kanıt temelli en eski odaklanmış uygulamalardan biridir. Kapsamlı uygulamalar ise öğrencinin yetersizlik gösterdiği tüm alanlarda geniş kapsamlı değişiklikler yaratmak amacıyla geliştirilen birden fazla odaklanmış uygulamanın bir arada kullanılabildiği uygulamalardır. Bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar farklı yaş gruplarına yönelik geliştirilen çok sayıda kapsamlı uygulama modelleri bulunmaktadır. Örneğin, Lovaas programı uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı olarak oluşturulmuş çeşitli öğretim tekniklerinin sistematik kullanımıyla haftada 30-40 saat otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara çeşitli beceriler kazandırmak amacıyla geliştirilmiş bir kapsamlı müdahale programıdır. May programı uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı olarak doğumdan yetişkinliğe, evde, okulda, merkezde farklı toplumsal alanlarda otizm spektrum bozukluğu ve farklı gelişimsel yetersizliğe sahip bireylere hizmet sunmaktadır. LEAP programı, otizm spektrum bozukluğu olan çocukları tipik gelişen akranlarıyla bir sınıfa dâhil ederek entegre olma fırsatı sağlayan ilk modellerden biridir. DATA Modeli ise uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim stratejilerinin okul öncesindeki rutin öğretim etkinliklerinin içine yerleştirildiği kapsamlı bir programdır.

Giriş

Davranışsal kuram, erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) uygulamalarının temelini oluşturan başlıca kuramlardan biridir (Strain vd., 1992). Davranışsal kuramın birincil tezi, insan davranışlarının öğrenilebilir olduğudur. Davranışsal kurama göre davranışların bir amacı vardır ve olumlu sonuçlar doğuran davranışların ileride tekrar edilme olasılığı artmaktadır. Davranışsal kurama göre öğrenmenin konusu gözlenebilen, ölçülebilen davranışlardır ve öğrenme çevre ve yaşantılar sonucu oluşur. Davranışsal yaklaşıma göre davranışlar; deneysel davranış analizi (experimental behavior analysis) ve uygulamalı davranış analizi (applied behavior analysis) olmak üzere iki biçimde analiz edilmektedir. Deneysel davranış analizi, davranış analizi ilkelerinin klinik ortamlarda incelendiği uygulamalardır. Uygulamalı davranış analizi UDA ise davranış analizinin ilke ve süreçlerini kullanarak sosyal açıdan önemli insan davranışlarını açıklamayı ele alan bir disiplindir. UDA, edimsel koşullama ilkeleri üzerine kurulu bir çalışma alanıdır ve EÇÖzE'de edimsel koşullama uygu-

lamalarına daha çok yer verilmektedir (Odom, 2016). Okumakta olduğunuz bu bölümünde, davranışsal yaklaşımın kuramsal temelleri, deneysel davranış analizi ve UDA özellikleri hakkında bilgi verilecektir. Ardından davranışsal yaklaşıma dayalı geliştirilmiş odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar açıklanacaktır.

Davranışsal Yaklaşımın Kuramsal Temelleri

1900'lerin başında davranış ve davranışlardaki değişiklikler, psikoloji yaklaşımlarının temelini oluşturan yapısalcılık ve işlevselcilik kuramları temelinde; bilinç, imgeler ve diğer zihinsel süreçlerin incelenmesiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Yapısalcılık, bir kültürde anlamı ortaya çıkaran alt birimler arasındaki ilişkiyi incelerken, işlevselcilik insan zihnini anlamaya odaklanmış ve zihni anlamak için yapısından daha çok işlevine bakılması gerektiğini savunmuştur. Ancak, J. B. Watson bilinç ve düşünce gibi gözlenemeyen olayların aksine davranış ve davranışlardaki değişiklikleri açıklamak için gözlenebilen davranışların ele alınması gerektiğini savunarak psikoloji alanında yeni bir bakış açısının sözcüsü olmuştur. 1913 yılında yazdığı bir makale ile bütün davranışların çevresel olayların etkisi altında olduğunu ve davranışların çevresel olaylarla kontrol edilebileceğini ifade etmiştir. Yaptığı çalışmalarla uyaran-tepki arasındaki ilişkiyi tanımlamış ve bu ilişki davranışsal kuram adıyla anılmıştır (Bacanlı, 2020; Cooper vd., 2014; Tekin-İftar, 2018) (*Ek bilgi için bk. I. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri, 2. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Kuramsal Temelleri*).

Davranışsal yaklaşıma göre çalışmalar; deneysel davranış analizi ve UDA olmak üzere iki temel alanda yürütülmektedir. Deneysel davranış analizi, davranışın çevreyle olan ilişkisini ele alan özel bir çalışma alanıdır. Bu dönemde yapılan çalışmalar davranış analizi alanının gelişmesinde büyük rol oynayan deneysel çalışmalardır. Deneysel davranış analizi resmi olarak 1938'de B. F. Skinner'in Organizmaların Davranışı (The Behavior of Organisms) kitabının yayınlanmasıyla başlamıştır. Kitapta, Skinner'ın 1930-1938 yılları arasında yaptığı laboratuvar çalışmaları özetlenmiştir. Ayrıca, tepkisel ve edimsel olmak üzere iki tür davranış tanımlanmıştır (Cooper vd., 2014). Tepkisel davranışlar, davranış öncesinde sunulan uyaranlar tarafından ortaya çıkarılan istemsiz davranışlardır. Örneğin, sıcak bir nesneye dokunduğunda eli yanan kişinin hızla elini çekmesi refleksif, başka bir deyişle tepkisel bir davranıştır. Göz kırpma, nefes alma, heyecanlanma gibi davranışlar tepkisel davranış olarak ele alınmaktadır. Edimsel davranışlar ise geçmişte davranışı takip eden uyaran değişikliklerinden etkilenir. Başka bir ifadeyle, edimsel davranışlar davranışların sonuçları tarafından kontrol edilmektedir. Örneğin, acıktığında "mama" diyen bir çocuğa annesinin mama vermesi, çocuğun daha sonra acıktığında tekrar "mama" deme ihtimalini artıracaktır. Edimsel davranışlarda, davranışı oluşturan uyaran değil, organizmanın kendisidir. Yürüme, kaşık kullanma, konuşma gibi insan davranışlarının çoğu edimsel davranışlardır (Cooper vd., 2014; Senemoğlu, 2001).

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin- İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 121-182). Vize Yayıncılık.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

Bacanlı, H. (2016). Behaviorist approach. In Z. Kaya & S. Akdemir (Eds.), *Learning and teaching: Theories, approaches and models* (2nd ed., pp. 19-30). Çözüm Eğitim Yayıncılık.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(1), 91-97. http://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91

Bakkaloğlu, H. (2020). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna yönelik erken çocukluk müdahale programları raporu.* Tohum Otizm Vakfı. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf

Bakkaloğlu, H., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (Çev. Eds.). (2019). *Otizmi olan okul öncesi çocuklar için DATA Modeli.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Birnbrauer, J. S., & Leach, D. J. (1993) The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change, 10(2),* 63-74. https://doi.org/10.1017/s0813483900005556

Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R., & McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*(2), 94-105. https://doi.org/10.1177/02711214060260020401

Campbell, S., Cannon, B., Ellis, J. T., Lifter, K., Luiselli, J. K., Navalta, C. P., & Taras, M. (1998). The May Center for early childhood education: Description of a continuum of services model for children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, *45*(2), 173-187. https://doi.org/10.1080/1034912980450204

Clinton, E. (2016). A meta-analysis of video modeling interventions for children and adolescents with emotional/behavioral disorders. *Educational Research Quarterly*, *40*(2), 67. https://www.proquest.com/scholarly-journals/meta-analysis-video-modeling-interventions/docview/1845724793/se-2?accountid=16716

Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), S145-S155. https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00013

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behvior analysis* (2nd ed.). Pearson.

Cordisco, L. K., & Strain, P. S. (1986). Assessment of generalization and maintenance in a multicomponent parent training program. *Journal of the Division for Early Childhood, 10*(1), 10-24. https://doi.org/10.1177/105381518601000102

Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children, 18*(2), 74-85. https://doi.org/10.1097/00001163-200504000-00002

Çakıroğlu, O. (2017). Uygulamalı davranış analizi: Tanımı ve tarihsel gelişimi. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 3-38). Pegem Akademi.

Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 307-326). Paul H. Brookes Publishing Co.

Değirmenci, H. D. (2018). Hoşa giden uyaran çekme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* (4. Baskı, ss. 513-564). Vize Akademik.

Didden, R., Korzilius, H., van Oorsouw, W., & Sturmey, P. (2006). Behavioral treatment of challenging behaviors in individuals with mild mental retardation: Meta-analysis of single-subject research. *American Journal on Mental Retardation*, *111*(4), 290-298. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[290:BTOCBI]2.0.CO;2

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 30*(1), 158-178. https://doi.org/10.3109/17549507.2013.859732

Eikeseth, S. (2011). Intensive early intervention. In J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 321-338). Springer.

Eikeseth, S., Smith, D. P., & Klintwall, L. (2014). Discrete trial teaching and discrimination training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders* (pp. 293-324). Springer.

Eggen P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology* (3th ed.). Merrill-Prentice Hall.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performances in autistic children in an automaticallycontrolled environment. *Journal of Chronic Diseases, 13(4)*, 312-345. https://doi.org/10.1016/0021-9681(61)90059-5

Garwood, J. D., & Van Loan, C. L. (2019). Using social stories with students with social, emotional, and behavioral disabilities: The promise and the perils. *Exceptionality*, *27*(2), 133-148. https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409118

Genç-Tosun, D. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitimi. M. Melekoğlu & M. Sönmez-Kartal (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 179-201). Eğiten Kitap.

Goldstein, H., & Wickstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and non-handicapped preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(2), 209-214. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-209

Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for children with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16(2),* 72-85. https://doi.org/10.1177/108835760101600203

Gresham, F. M., & Macmillan, D. L. (1998). Early Intervention Project: Can its claims be substantiated and its effects replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 5-13. https://doi.org/10.1023/a:1026002717402

Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta uygulamalı davranış analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *3*(2), 129-147. https://doi.org/10.20489/intjecse.107950

Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *10*(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 26*(4), 359-383. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.09.005

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S. Mclntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı I.* Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-266). Vize Yayıncılık.

Kodak, T., & Grow, L. L. (2011). Behavioral treatment of autism. In W. W. Fisher, C. C. Piazza & H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 402-416) The Guilford Press.

Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 92-102. https://doi.org/10.1177/027112149901900203

Kurt, O., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education, 7(1)*, 155-182. https://doi.org/10.19126/suje.273808

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2021). Concerns about ABA-based intervention: An evaluation and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1-16. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05137-y

Leytham, P. A., Nguyen, N., & Rago, D. (2020). Curriculum programming in the general education setting for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 53*(6), 404-413. https://doi.org/10.1177/0040059920968885

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Lovaas, O.I., Ackerman, A., Alexander, D., Fırestone, P., Perkins, M., Young, D. B., Carr, E. G., & Newsom, C. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The me book.* Austin, TX: Pro-Ed

Makrygianni, M. K., & Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioral early intervention programs for children with autistic spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 577-593. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.014

Marshall, G. R. (1966). Toilet training of an autistic eight-year-old through operant conditioning therapy: A case report. *Behaviour Research and Therapy, 4*(1-2), 242-245. https://doi.org/10.1016/0005-7967(66)90076-3

Marshall, N. R., & Hegrenes, J. R. (1970). Programmed communication therapy for autistic mentally retarded children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 35*(1), 70-83. https://doi.org/10.1044/jshd.3501.70

Matson, J. L., & Smith, K. R. (2008). Current status of intensive behavioral interventions for young children with autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(1), 60-74. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.03.003

McConnell, O. L. (1967). Control of eye contact in an autistic child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 8*(3-4), 249-255. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02200.x

McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation, 97(4)*, 359-372. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8427693/

Moore, B. J., & Bailey, J. S. (1973). Social punishment in the modification of a preschool child's "autistic like" behaviorwith a mother as therapist. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6(3)*, 497-507. https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-497

National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2.* http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/

Naveed, S., Waqas, A., Amray, A. N., Memon, R. I., Javed, N., Tahir, M. A., Ghozy, S., Jahan, N., Khan, A. S., & Rahman, A. (2019). Implementation and effectiveness of non-specialist mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE, 14*(11), 1-10. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224362

Odom, S. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 21-36). Springer.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40(4)*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: Cross setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 3-16. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-3

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(4), 512-520. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1218-9

Risley, T. R., & Wolf, M. M. (1967). Establishment of functional speech in echolalic children. *Behaviour Research and Therapy, 5(2)*, 73-88. https://doi.org/10.1016/0005-7967(67)90001-0

Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation, 110*(6), 417-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:ibtfcw]2.0.co;2

Schopler, E., Short, A. B., & Mesibov, G. B. (1989). Relation of behavioral treatment to normal functioning: Comment on Lovaas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology 57*(1), 162-164. https://doi.org/10.1037/0022-006x.57.1.162

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *24*(3), 156-168. https://doi.org/10.1177/02711214040240030301

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (3. Baskı). Gazi Kitapevi Yayınları.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 86-92. https://doi.org/10.1177/108835760101600204

Smith, T., & Lovaas, I. O. (1998). Intensive and early behavioral intervention with autism: The UCLA Young Autism Project. *Infants & Young Children, 10*(3), 67-78. https://doi.org/10.1097/00001163-199801000-00010

Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*(4), 269-285. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0269:rtoiei>2.0.co;2

Strain, P. S. (1987). Comprehensive evaluation of young autistic children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *7*(2), 97-110. https://doi.org/10.1177/027112148700700210

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/0271121411408740

Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 116-122. https://doi.org/10.1177/027112140002000207

Strain, P. S., McConnell, S. R., Carta, J. J., Fowler, S. A., Neisworth, J. T., & Wolery, M. (1992). Behaviorism in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 12(1)*, 121-141. https://doi.org/10.1177/027112149201200111

Tarbox, R. S. F., & Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioural support interventions that work* (pp. 181-194). Oxford.

Tekin-İftar, E. (2018). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 3-40) (4. Baskı). Vize Akademik.

3. Bölüm

Gelişimsel Müdahaleler

*Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ



1985 yılında Ankara'da doğmuş, ilk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından birincilikle mezun olmuş ve aynı yıl Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından yan dal sertifikası almıştır. 2008-2012 yılları arasında Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bir vakıf okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2008 yılında lisans, 2017 yılında doktora derecesini almıştır. 2012-2018 yılları arasında aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmış, 2018 yılında doktor öğretim üyesi unvanını almıştır. 2019-2023 yılları arasında bölüm başkan yardımcılığı yapan yazar, halen aynı bölümde öğretim üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bilimsel çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, kanıt temelli uygulamalar, temel tepki öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması, erken çocuklukta özel eğitim ve aile eğitimi yer almaktadır. Dr. BOZKUŞ GENÇ'in bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, tamamlanmış projeleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çok sayıda bildirisi bulunmaktadır.

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Anabilim Dalı, guldenbozkus@anadolu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-9444-7393

İçindekiler

Özet
Giriş
Gelişimsel Yaklaşımın Kuramsal Temelleri
Gelişimsel Yaklaşımın Temel Özellikleri
Gelişimsel Yaklaşımı Temel Alan Müdahaleler
Erken Başlangıç Denver Modeli (ESDM)
DIR/Floortime Modeli
Yanıtlayıcı Öğretim
Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER)
Ortak Dikkat Temelli Sosyal İletişim Programı (ODSİ)
İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Project ImPACT)
Temel Tepki Öğretimi (TTÖ)
Sosyal İletişim, Duygusal Düzenleme ve Etkileşimsel Destek (SCERTS)
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Özel gereksinimleri olan çocukların potansiyellerini en yükseğe çıkarmak ve yaşam kalitelerini mümkün olduğu kadar artırmak için önümüzde başarılması gereken üç öncelikli hedef vardır. Bunlardan ilki erken fark etmek ve tanılamak; ikincisi risk altında olan ve/veya tanı almış çocuk ve aileleri için yüksek nitelikte erken müdahale programlarını erişilebilir kılmak; sonuncusu ise çocuklara ve ailelerine sürekli destekler sağlamak yoluyla karşılaştıkları sorunlara anında çözümler üretmektir. Söz konusu hedefleri başarmada çeşitli güçlüklerin yaşanabileceği tartışılmaz bir gerçektir; ancak imkânsız da değildir. Bu noktada erken çocukluk döneminde bulunan farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımları temel alan çok çeşitli müdahaleler karşımıza çıkar. Bu çeşitlilik, eğitimci/ebeveynlerin çocukları için neyin en iyi olduğunu belirlemeleri ve doğru kararlar verebilmeleri için bir bilgi labirentinde gezinmelerini gerektirir. Bu labirentte gitmek istedikleri yönü kaybolmadan bulmalarına yardımcı olmak, süreci daha kolay ve anlaşılır hale getirmek, bu bölümün ana motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bölümde erken müdahale hizmetlerinin sunulmasına rehberlik edebilecek gelişimsel yaklaşım ve gelişimsel bakış açısının önemi ele alınarak, bu yaklaşımın özellikleri ve varsayımları özetlenmiştir. Gelişimsel yaklaşımın, erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerine yön veren çeşitli yaklaşımlardan etkilendiği söylenebilir. Bu yaklaşımlara örnek olarak çocuğun gelişimini, ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyimler ve bu sosyal çevrede yer alan bireylerle kurduğu olumlu ve karşılıklı etkileşimler sonucu meydana geldiğini ileri süren transaksiyonel/karşılıklı etkileşim modeli verilebilir. Diğer bir örnek ise, çocuğun merkezde olduğu, onu çevreleyen ekolojik sistemlerin gelişim üzerinde önemli etkisi olduğu görüşünü benimseyen biyoekolojik sistemler modelidir. Çocuğun çeşitli ihtiyaçlarının en iyi nasıl karşılanacağı üzerine odaklanan gelişimsel bakış açısı, eğitime çocuk için gelişime uygun müdahalelere yer verilmesi şeklinde yansımış ve dolayısıyla pek çok müdahalenin temel esin kaynağını oluşturmuştur. Bu bakış açısının uygulamaya nasıl yansıdığını ortaya koymak amacıyla bu bölümde Erken Başlangıç Denver Modeli, Etkileşimsel Oyun Terapisi, Yanıtlayıcı Öğretim, JASPER, ODSİ, Project ImPACT, Temel Tepki Öğretimi ve SCRETS'e ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu müdahaleler, benzersiz özelliklerinin yanı sıra temel birtakım benzerliklere de sahiptir.

Giriş

Çocuklar ve içinde yaşadıkları bağlamlar çok karmaşık ve çoğu zaman benzersizdir. Çocukları ve dünyalarını anlamak için en büyük umudumuz, onların içinde yaşadıkları farklı bağlamların sistematik olarak incelenmesidir. Bu en iyi, çeşitli kanıt temelli yöntemlerin kullanıldığı eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunun için önce onların günlük yaşam ortamlarında nasıl geliştikleri, büyüdükleri ve öğrendikleri anlaşılmaya çalışır, sonra bu bilgi çocuklar için etkili öğrenme ortamları tasarlanmak amacıyla kullanılır. Bu nedenle, çocuklarla çalışmanın çok az basit cevabı ve çözümü olduğu söylenebilir.

Geçmişten günümüze çocuk eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde, çocukların öğrenmesinin, davranışlarının ve gelişiminin anlamını açıklamaya çalışan pek çok kuram ve yaklaşımın geliştirildiği görülmektedir. Etkili bir öğretime ulaşma çerçevesinde söz konusu kuram ve yaklaşımlar, çocuğa ilişkin veriler toplamak için

kısa dönemler içinde değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, bu alanında çalışan uygulamacı ve araştırmacıların gelişimsel yaklaşımı temel alan müdahalelere ilişkin araştırma alanyazınındaki güncel gelişmeleri izlemeleri önemlidir. Gelişimsel yaklaşımı temel alan bazı müdahalelerin bugün itibariyle çok eski bir geçmişe sahip olmadığı; dolayısıyla, bu alanda kullanılan müdahalelerin etkililiği konusundaki bilgilerin zamanla değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, okuyuculara alanyazında gelişimsel yaklaşımı temel alan farklı bakış açılarının yansıtan müdahalelerin bulunduğu, bu bölümde tanıtılan müdahalelerin birbiriyle kıyaslanmadığı ve bu uygulamalar dışında da pek çok farklı uygulamanın olduğu hatırlatılabilir.

Kaynakça

Aksan, N., Kochanska, G., & Ortmann, M. R. (2006). Mutually responsive orientation between parents and their young children: Toward methodological advances in the science of relationships. *Developmental Psychology, 42*, 833-848. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.833

American Psychological Association (APA). (2005). *Evidence based practice in psychology*. https://www.apa.org/practice/resources/evidence/

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2020). *Evidence based practice.* https://www.asha.org/Research/EBP/Evidence-Based-Practice/

Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *40*(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150

Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N., & Walsh, A. J. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior.* Springer Science.

Bakkaloğlu, H. (2020). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna yönelik erken çocukluk müdahale programları raporu*. Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları IV. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf

Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, S. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question-asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 3868-3886-19. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y

Bozkuş-Genç, G. (2020). Temel Tepki Öğretimi: Motivasyon temel alanının kullanılması. E. Ünlü (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar* içinde (ss. 145-172). Vize Yayıncılık.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications, Inc.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). Wiley.

Bruinsma, Y., Minjares, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Paul H Brookes Publishing Co.

Cadogan, S., & McCrimmon, A. W. (2015). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorder: A systematic review of research quality. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(2), 137-144. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.845615

Carroll, R. A., & Kodak, T. (2018). Evidence-based models of treatment. In C. B. McNail, L. B. Quetsch & C. M. Anderson (Eds.), *Handbook of parent-child interaction therapy for children on the autism spectrum* (pp. 41-53). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03213-5

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. *Autism*, *17*(2), 220-241. https://doi.org/10.1177/1362361311422052

Center on the Developing Child at Harvard University (CDCHU). (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families.* www.developingchild.harvard.edu.

Cicchetti, D., & Cohen, D. (2006). Development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (2nd ed., pp. 1-23). John Wiley & Sons.

D'Alessio, A. C., & Szyf, M. (2006). Epigenetic tete-a-tete: The bilateral relationship between chromatin modifications and DNA methylation. *Biochemistry and cell biology, 84*(4), 463-466.

Davies, L. N. (2016). *An evaluation of the use of a DIR/Floortime intervention model in a specialist school setting* (Doctoral dissertation, Cardiff University). http://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/95849

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, *40*(2), 271-283. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271

Diken, İ. H. (2013). *Gelişim geriliği/yetersizliği olan çocuklar, aileleri, eğitimcileri ve uzmanlarınayönelik etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı: ETEÇOM hakkında ve ETEÇOM Formları 1, ETEÇOM Statejileri 2, ETEÇOM Bilgi Notları 3*. https://www.etecom.org/hakkinda

Dönmez, B. (2004). *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi*. Pegem Yayıncılık.

Dunlap, L. L. (2005). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Peason Education.

Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2014). Educational interventions for young children with autism spectrum disorders. In V. B. Patel, V. R. Preedy & C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* (pp. 2101-2123). Springer.

Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 329-354. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x

Fiaz, H., & Rehman, A. U. (2020). Effectiveness of the social communication emotional regulation and transactional support (SCERTS) model based intervention in language development and fostering social communication in children with autism spectrum disorder. *Journal of Fatima Jinnah Medical University*, *14*(1), 16-18. https://doi.org/10.37018/ienh3595

Floortime İstanbul Akademi. (2021). *DIR Floortime nedir?* http://www.floortimeistanbul.com/dir-floortime.php

Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blacher, J. & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 981-997. http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01220.x

Gray, C., & MacBlain, S. (2015). *Learning theories in childhood*. Sage.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive developmental approach to assessment and intervention.* American Psychiatric Publishing.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(3), 147-161.https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.147

Guralnick, M. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. In M. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Paul H. Brookes Publishing Co.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, *24*, 6-28. http://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Guralnick, M. J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at environmental risk. *Infants & Young Children*, *26*(4), 270-285. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182a6832f

Guralnick, M. J. (2015). Merging policy initiatives and developmental perspectives in early intervention. *Escritos de Psicologia*, *8*(2), 6-13. https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1004

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays. In H. Sukkar, C. J. Dunst & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention* (pp. 17-35). Routledge.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B., & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child-and parent-related stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(12), 1138-1154. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01073.x

Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514-555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Gulsrud, A. C., Hellemann, G., Shire, S., & Kasari, C. (2015). Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(5), 606-613. https://doi.org/10.1111/jcpp.12481

Hess, E. B. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents. *International Journal of Child Health and Human Development*, *6*(3), 267-274. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.1478&rep=rep1&type=pdf

Horn, S. E. (2011). DIR/Floortime Model: Using relationship-based intervention to increase social-emotional functioning in children with autism. *Research Papers, 67*. http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/67

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism.* Guilford Press.

Ingersol, B., & Dvortcsak, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi–Ebeveynler için el kitabı* [Teaching social comminacation to children with autism–A manuel for parents]. (F. Acarlar, Çev. Ed., 1. Baskı). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2010)

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(12), 2943-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9

Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(7), 2275-2284. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z

Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education, 33,* 18-27. https://doi.org/10.1177/0271121411429749

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6), 611-620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *83*(3), 554-563. http://dx.doi.org/10.1037/a0039080

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(9), 1045-1056. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(1), 125-137. https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125

Kim, J., & Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 26*(2), 101-201. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.08.001

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Navab, A., & Koegel, R. L. (2016). Improving Empathic Communication Skills in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(3), 921-933. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2633-0

Koegel R.L, & Koegel L.K. (2012). *The PRT Pocket Guide. Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Paul H Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(5), 1055-1063. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1956-y

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 1-21. https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11217/133954

Lewis, M. (2000). Toward a development of psychopathology: Models, definitions, and prediction. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 3-22). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/ Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *34*(4), 356-367. https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918074

Macy, M. (2007). Theory and theory-driven practices of activity-based intervention. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, 4*(3), 561-585. http://dx.doi.org/10.1037/h0100392

Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals.* PRO-ED.

Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmentalintervention. In R. M. Hodapp (Ed.), *International review of research on mental retardation* (pp. 73-125). Academic Press.

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 74-86. https://doi.org/10.1177/02711214030230020301

Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI Models. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 21-42). Paul H. Brookes Publishing Co.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2899-2907. https://doi.org/2899-2907. 10.1007/s10803-015-2451-4

Molteni, P., Guldberg, K., & Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS Model. *British Journal of Special Education*, *40*(3), 137-145. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12030

Morgan, L., Hooker, J. L., Sparapani, N., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2018). Cluster randomized trial of the classroom SCERTS intervention for elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 86*(7), 631-644. https://doi.org/10.1037/ccp0000314

National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National Standarts Project, phase 2*. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC). (2017). *Matrix of evidence-based practices by outcome and age.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Frank Porter Graham Child Development Institute. https://autismpdc.fpg.unc.edu/%20 implementation

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425-436. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Hume, K., Boyd, B. A., & Stabel, A. (2012). Moving beyond the intensive behavioral treatment vs. eclectic dichotomy: Evidence-based and individualized programs for learners with ASD. *Behavior Modification, 36*(3), 270-297. https://doi.org/10.1177/0145445512444595

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Olsson, M. B. & Hwang, C. P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*, 1102-1113. http://dx.doi.org/10.1111/j.1365- 2788.2008.01081.x

Özdemir, S., & Bülbül, I. A. (2021). *Otizm spektrum bozukluğunda dikkat aracılı müdahaleler ve ortak dikkat becerileri erken müdahale programı (ODSİ)* [Video]. YouTube. http://oeaum.ankara.edu.tr

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study: A developmental approach* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pilarz, K. (2009). *Evaluation of the efficacy of a seven week public school curriculum based dir/floortime parent training program for parents of children on the autism spectrum* [Unpublished doctoral dissertation]. Temple University. https://digital.library.temple.edu/digital/collection/p245801coll10/id/16852/

Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*(2), 109-124. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x

Princiotta, D., & Goldstein, S. (2013). Early Start Denver Model. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Interventions for autism spectrum disorders: Translating science into practice* (pp. 59-73). Springer.

Prizant, B., Laurent, A. & Rubin, E. (2020). *The SCERTS Model and evidence based practice.* SCERTS-and-Evidence-based-practice-July-2020-final.pdf

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., & Laurent, A. (2014). *The SCERTS model description.* file:///D:/OSB%20K%C4%B0TAP%20B%C3%96L%C3%9CM/SCERTS_2pg_3_16.pdf

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders (Vol. 1*). Paul H Brookes Publishing.

Raspa, M., Bailey, D. B., Bann, C., & Bishop, E. (2014). Modeling family adaptation to Fragile X syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119*, 33-48. http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558- 119.1.33

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with ASD: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Guo, M., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003

Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile ASD. *Development and Psychopathology, 3*(2), 137-162. https://doi.org/10.1017/S0954579400005204

Rubin E., Prizant B., Laurent A., & Wetherby A. (2013) Social communication, emotional regulation, and transactional support (SCERTS). In S. Goldstein & J. Naglieri (Eds.), *Interventions for autism spectrum disorders* (pp. 107-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7_6

Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11877-001

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-160). Cambirdge University Press.

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Pearson Education.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E. Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Thousand Corwin Press.

Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera & D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). Cambrigde University Press.

Stadnick, N. A., Stahmer, A., & Brookman-Frazee, L. (2015). Preliminary effectiveness of Project ImPACT: A parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder delivered in a community program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 2092-2104. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2376-y

Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism*, *24*(3), 617-632. https://doi.org/10.1177/1362361319878080

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://fpg.unc.edu/publications/evidence-based-practices-children-youth-and-young-adults-autism-spectrum-disorder-1

Şengül-Erdem, H. (2021). DIR/Floortime: Otizm spektrum bozukluğunda bir erken müdahale programı. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 21-39. https://doi.org/10.23863/kalem.2021.177

Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children, 24*, 41-59. http://dx.doi.org/10.1353/foc.2014.0004

Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 385584) [Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tomris, G., (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 542844) [Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* https://sozluk.gov.tr/

Underwood, K., Valeo, A., & Wood, R. (2012). Understanding inclusive early childhood education: A capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *13*(4), 290-299. https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.290

Vismara, L. A., McCormick, C. E. B., Wagner, A. L., Monlux, M., Nadhan, A., & Young, G. S. (2016). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., & Rogers, S. J. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implementing a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 3140-3153. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9

Yu, L., & Zhu, X. (2020). Correction to: Effectiveness of a SCERTS Model-based intervention for children with autism spectrum disorder (ASD) in Hong Kong: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(5), 1854-1854. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3849-

Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, *25*(8), 2370-2385. https://doi.org/10.1177/13623613211019162

Wainer, A. L., Pickard, K., & Ingersoll, B. R. (2017). Using web-based instruction, brief workshops, and remote consultation to teach community-based providers a parent-mediated intervention. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(6), 1592-1602. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0671-2

Wieder, S., & Greenspan, S. (2001). The DIR (developmental, individual-difference, relationship-based) approach to assessment and intervention planning. *Zero to Three*, *21*(4), 11-19.

Wieder, S. ve Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR Model through floor time/interactive play. *Autism*, *7*(4), 425-435. https://doi.org/10.1177/1362361303007004008

Zhou, B., Xu, Q., Li, H., Zhang, Y., Wang, Y., Rogers, S. J., & Xu, X. (2018). Effects of parent-implemented Early Start Denver Model intervention on Chinese Toddlers with autism spectrum disorder: A non-randomized controlled trial. *Autism Research*, *11*(4), 654-666. https://doi.org/10.1002/aur.1917

4. Bölüm

Doğal Müdahaleler

*Doç. Dr. Özlem TOPER



Yazar, 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuştur. Ardından, aynı üniversitede ve bölümde 2006 yılında yüksek lisans ve 2015 yılında ise doktora eğitimini tamamlamıştır. 2002-2012 yılları arasında çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde zihin engelliler öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra, 2012 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde göreve başlamıştır. 2015-2016 yılları arasında TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı bursiyeri olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Houston-Clear Lake Üniversitesinde bir yıl süreyle ziyaretçi araştırmacı olarak çalışmış olup, halen Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Uygulamalı davranış analizi, problem davranışların işlevsel değerlendirmesi, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimlerine yönelik müdahaleler çalışma ve ilgi alanları arasında yer almaktadır.

* Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozlemtoper@uludag.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-0243-4844

İçindekiler

Özet
Giriş
Doğal Yaklaşımın Kuramsal Temelleri
    Doğal Müdahalelerin Temel Özellikleri
Doğal Öğretim Yöntemleri
    Fırsat Öğretimi
    Talep Etme-Model Olma Öğretimi
    Bekleme Süreli Öğretim
    Yanıtlayıcı Etkileşim Stratejileri
Doğal Öğretim Yaklaşımları
    Geçiş Temelli Öğretim
    Rutin Temelli Öğretim
    Etkinlik Temelli Öğretim
    Gömülü Öğretim
    Milieu Öğretimi
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Yaklaşım, yöntem, teknik ve strateji gibi farklı terimlerle isimlendirilen ve sınıflandırılan doğal öğretim müdahaleleri, temeli davranışsal yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın öğrenme ilkelerine dayalı olan ve çocukların gelişimini ev, sınıf ve/veya diğer doğal ortamlarında desteklemeyi amaçlayan planlı ve sistematik öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Günümüz alanyazınında "doğal-gelişimsel-davranışsal yaklaşımlar" olarak da isimlendirilen bu müdahalelerde öğretimler, öğretim amaçlarının çocuğun günlük olarak devam eden etkinlikleri, rutinleri, geçişleri ve/veya oyun zamanlarına gömülmesi ve sıklıkla bir yetişkinle kurulan etkileşimler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Çocuğun en iyi öğrenme ortamının kendi doğal çevresi olduğu görüşüne dayanan bu uygulamalar, evde ebeveynlerin, sınıfta ise öğretmenlerin günlük işlerini kesintiye uğratmadan kullanabilecekleri uygulamalardır. Bilinen ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri fırsat öğretimidir. Bu öğretim yönteminin başka doğal öğretim yöntemlerinin ve bu yöntemlerin kullanılmasını içeren çeşitli doğal öğretim yaklaşımları ile kapsamlı müdahale programlarının geliştirilmesi üzerine önemli etkileri olmuştur. Pek çok ortak özelliği olan ancak farklı isimlerle adlandırılan çeşitli doğal öğretim müdahaleleri bulunmaktadır. Bunlar arasında özellikle dil ve iletişim becerilerini desteklemek üzere öğretim amaçlı kullanılan doğal öğretim yöntemleri fırsat öğretimi, talep etme-model olma öğretimi ve bekleme süreli öğretimken; etkinlik temelli öğretim, gömülü öğretim, rutin temelli öğretim, geçiş temelli öğretim ve milieu öğretimi ise bu yöntemlerin kullanımını içeren doğal öğretim yaklaşımları arasında sayılmaktadır. Doğal öğretim müdahalelerinin dil ve iletişim güçlükleri, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların başta dil ve iletişim becerileri olmak üzere sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çok sayıda bilimsel araştırma bulgusu bulunmaktadır. Bu araştırmalar temelinde, doğal öğretim müdahaleleri günümüzde erken çocukluk özel eğitiminde "önerilen uygulamalar" ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan öğretim uygulamalarının değerlendirildiği raporlarda kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır.

Giriş

Zihinsel yetersizlik (ZY), otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimsel yetersizlik tanısı olan bireylerin 1950'li yıllarda eğitimden faydalanamayacakları ve yeni beceriler ile davranışları öğrenemeyecekleri düşünülürdü. Ancak edimsel koşullama kuramı ilkelerinin etkilerinin sınandığı ve o yıllarda insan davranışları üzerindeki etkisinin de incelendiği ilk araştırmalar (Fuller, 1949; Ferster & DeMyer, 1961; 1962), ZY ve OSB olan çocukların belirli uyaranlar karşısında verdikleri tepkileri güvenilir ve tutarlı bir şekilde olumlu bir etkiyle sonuçlandığında öğrenebileceklerini göstermiştir (Dixon vd., 2012; Schreibman vd., 2020) (*Ek bilgi için bk. I. Kısım: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri, 2. Bölüm: Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Kuramsal Temelleri*). Örneğin günümüzde başta OSB olmak üzere gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri ayrık denemelerle öğretimdir (ADÖ; discrete trial teaching). ADÖ, 1950'li yılların sonlarına doğru küçük çocukların eğitimlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Wolf ve meslektaşları (1964), OSB tanılı küçük bir çocuğa ADÖ kullana-

amaçlandığı görülmektedir (Çelik, 2019; Çelik vd., 2021; Tomris, 2019). Doğal öğretim yaklaşımlarının etkisine yönelik verilerin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmek mümkün olsa da ülkemiz alanyazını için yayımlanmış araştırmalara halen bir gereksinim olduğu görülmektedir. Diğer yandan, doğal öğretim müdahalelerinde öğretimlerin gelişimsel yetersizliği olan çocukların devam eden günlük yaşantıları için de sunulması gerekliliği, bu uygulamaların evde birincil bakıcılar ile çocukların devam ettikleri genel eğitim ortamlarındaki öğretmenlere öğretilmesine ilişkin gerçekleştirilecek araştırmaların daha önemli olduğunu düşündürmektedir. Ülkemiz alanyazınında doğal öğretim müdahalelerin ebeveynlere veya öğretmenlere öğretiminin etkisinin sınandığı araştırmalar bulunmakta ve bu araştırmaların sonuçları doğal öğretim müdahalelerinin ebeveynler ve öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir (Aktaş, 2015; Çelik vd., 2021; Tomris, 2019; Ünal, 2017). Ancak diğer yandan özellikle ülkemizde benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılması EÇÖzE açısından halen bir gereksinimdir. Dolayısıyla özellikle ilgili kişilerin doğal öğretim müdahalelerini kullanma konusundaki bilgi ve becerilerinin arttırılması yönünde yapılacak her türlü çalışmanın, erken çocukluk döneminde bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların doğal ortamlarındaki işlevsel beceri ve davranışları öğrenmelerinde yüksek düzeyde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Doğal öğretim müdahaleleri, öğretimlerin çocukların evlerinde ya da kapsayıcı eğitim ortamlarında sunulması özelliğine sahip olmakla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bazı çocuklar için en az kısıtlayıcı eğitim ortamları ayrı özel eğitim kurumları olabilmekte ve halen pek çok çocuk özel eğitim anaokullarında ya da destek eğitim hizmeti sunmakta olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim hizmetlerinden yararlanmaya devam etmektedir. Dolayısıyla bazı çocuklar için bu ortamlar kendi yaşantılarındaki doğal ortamlar arasında sayılabilmektedir. Bu nedenle, çocukların birincil bakıcıları veya öğretmenleri dışında, ayrı özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin de doğal öğretim müdahalelerine yönelik bilgi ve becerilerinin arttırılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması, E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 121-182). Vize Yayıncılık.

Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* (Tez Numarası:415923) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, B., Çifci-Tekinarslan, İ., & Eldeniz-Çetin, M. (2021). Gelişimsel geriliği olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında tepki isteme-model olma tekniği kullanımı: Meta analiz örneği. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1386-1400. https://doi.org/10.24315/tred.852046

Alai-Rosales S., Toussaint K. A., & McGee, G. G. (2017) Incidental teaching: Happy progress. In J. Leaf (Ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder. Autism and child*

psychopathology series (pp. 171-185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_11

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Education.

Aldemir-Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379-401. http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444

Aldemir-Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 1-20, https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://213.14.10.181/index.php/EB/article/viewFile/9280/3266

Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. L. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian& S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 213-240). Oxford University Press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arslan-Armutçu, O. (2017). *Bit-koç öğretmen eğitim programının öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu* Öğretim *Yöntemi'ni uygulamalarında ve Down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi* (Tez numarası: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bakkaloglu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(2), 393-406. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831159.pdf

Bricker, D., & Woods-Cripe, J. J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H. Brookes Publishing.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Correia, N. (2016). Effects of an in-service training program using the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 67-77. https://doi.org/10.1177/0271121415604327

Chiang, H. M. (2017). Curriculums. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of autism spectrum disorders* (pp. 255-267). Springer International Publishing.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited.

Curtis, P. R., Kaiser, A. P., Estabrook, R., & Roberts, M. Y. (2019). The longitudinal effects of early language ınterventıon on children's problem behaviors. *Child Development*, *90*(2), 576-592. http://doi.org/10.1111/cdev.12942

Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODOP) etkililiğinin incelenmesi* (Tez numarası: 544399) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, S., Diken, İ. H., & Gürgür, H. (2021). Examination of the effectiveness of naturalistic teaching education program developed for pre-school teachers in Turkey. *International Online Journal of Primary Education, 10*(1), 207-234. http://www.iojpe.org/index.php/iojpe/article/view/14

Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instructions on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Chilhood Special Education, 21*, 213-221. https://doi.org/10.1177/027112140102100402

Diken, İ. H. (2013a). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 263-314). Kök Yayıncılık.

Diken, Ö. (2013b). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 217-354). Kök Yayıncılık.

Dixon, D. R., Vogel, T., & Tarbox, J. (2012). A brief history of functional analysis and applied behavior analysis. In J. L. Matson (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors* (pp. 3-24). Springer.

Dufek, S., & Schreibman, L. (2014). Naturel environment training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P.

Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (pp. 325-344). Springer International Publishing.

Dunn-Davison, M., Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2020). Enhanced milieu teaching strategies for preschool children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children*, *24*(4), 191-199. http://doi.org/10.1177/1096250620928335

Eikeseths, S. (2017). Additional treatment parameters and issues requiring study: Patholy intensive behavioral intervention EIBI. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of autism spectrum disorders* (pp. 209-230). Springer International Publishing.

Ergin, G., & Diken, İ. H. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla rutin temelli öğretim yaklaşımlarının uygulandığı çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(4), 815-840. http://doi.org./ 10.21565/ozelegitimdergisi.467638

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases, 13,* 312-345. https://doi.org/10.1016/0021-9681(61)90059-5

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1962). A method for the experimental analysis of the behavior of autistic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 32*(1), 89-98. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1962.tb00267.x

Flores, S., & Schwabe, D. (2000). Early childhood corner: Activity-based intervention. *T/TAC Bulletin, 9*(2). http://tac.elps.vt.edu/ htmldocs/Newsletters/newsletter

Fuller, P. R. (1949). Operant conditioning of a vegetative human organism. *The American Journal of Psychology, 62*(4), 587-590. https://doi.org/10.2307/1418565

Frea, W. D., & McNerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis intervention for autism. In J. L. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 83-110). Oxford University Press.

Genç-Tosun, D. (2017). Davranış öncesi uyarlamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 26-328). Vize Yayıncılık.

Goldstein, H. (2002). Comminication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*2(5) 373-396. https://doi.org/10.1023/A:1020589821992

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 205-218. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256455

Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 18-27. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/4990/1097

Hancock, T. B., Ledbetter-Cho, K., Howell, A., & Lang, R. (2016). Enhanced Milieu Teaching. In Lang R., Hancock T., & Singh N. (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder: Evidence-based practices in behavioral health* (pp. 177-218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_7

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203-233). Paul H. Brookes Publishing.

Hancock, T. B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 191-212. https://doi.org/10.1177/027112140202200402

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 109-120. https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental*

Psychology, 28, 1096- 1105. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1096

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Paul Brookes.

Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1990). Environmental influences on children's language: A model and case study. *Education and Treatment of Children, 13*, 331-346. https://www.jstor.org/stable/42899177

Hwang, A. W., Chao, M. Y., & Liu, S. W. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(10), 3112-3123. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.037

Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, *40*(2), 13-23. https://www.wvsha.org/wp-content/uploads/events-manager-uploads/sessionhandouts/Handout%20Preschool%20Language%202.pdf

Johnson, J. J., Rahn, N. L., & Bricker, D. (2015). *Activity-based intervention: A comprehensive framework for use with young children* (4th ed.). Brookes.

Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 329-367). Vize Yayıncılık.

Kim, J., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive intervention with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38. https://doi.org/10.1177/02711214040240010301

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Fredeen, R. M., & Gengoux, G. W. (2008). Naturalistic behavioral approaches to treatment, In K. Chawarska, A. Klin & R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 207-242). The Guilford Press.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 83-120). Vize Yayıncılık.

Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*, 53-64. https://doi.org/10.1177/0271121408316046

LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., & Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of Verbal Behavior*, *22*(1), 49-60. https://doi.org/10.1007/BF03393026

Macy, M. (2007). Theory and theory-driven practices of activity based intervention. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 4*(3), 561-585. https://eric.ed.gov/?id=EJ805562

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Whedeen, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/027112149801800104

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education, 23*(2), 74-86. https://doi.org/10.1177/02711214030230020301

McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children. https://eric.ed.gov/?id=ED541044

McDuffie, A. (2013) Milieu teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1679

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Brookes Publishing.

Mısır-Horasan, M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-383. https://www.int-jecse.net/data-cms/articles/20200531110352pm7209.pdf

Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI models. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disordes* (pp. 21-32). Paul H. Brookes Publishing Co.

National Autism Center (NAC). (2015). *National autism center's national standards report.* Randolph, Massachusetts. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Özel eğitim öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 262-274. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-267.html

Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 351-362. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15581/15581.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peters-Scheffer N. C., Huskens B., Didden R., & van der Meer L. (2016). Prelinguistic milieu teaching. In R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder: Evidence-based practices in behavioral health* (pp. 151-175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_6 ss 151-175

Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *The Behavior Analyst Today, 5*(4), 404-424. http://dx.doi.org/10.1037/h010004

Peterson, P. (2005). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. In G. D. Sideridis & T. A. Citro (Eds.), *Research to practice: Effective interventions in learning disabilities* (pp. 72-89). Learning Disabilities Worldwide, Inc.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Brookes.

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

Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction, 59*, 54-64. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.001

Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 1*9(1), 79-96. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548946

Rogers-Warren, A., & Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization. *Behavior Modification, 4*, 361-382. https://doi.org/10.1177/014544558043006

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmtental Disorders*, *45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disordes* (pp. 3-20). Paul H. Brookes Publishing Co.

Schlosser, R. W. & Sigafoos, J. (2008). Communication intervention for children with autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (pp. 299-324). Elsevier.

Sewell, T., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using imultaneous promting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21*, 132-145. https://doi.org/10.1177/105381519802100206

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Brookes.

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Şentürk, I. (2006). *Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği* (Tez numarası: 187652) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tarbox, R. S. F., & Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. In J. L Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp.181-194). Oxford University Press.

Tekin-İftar, E., & Değirmenci, D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 267-327). Vize Yayıncılık.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel eğitimde yanlışsız öğretim *yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği* (Tez numarası:141860) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toğram, B., & Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model – one of the milieu teaching techniques. *Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 198-215.https://www.researchgate.net/profile/DilekErbas/publication/287232355_The_Effectiveness_of_Instruction_on_Mand_Model__One_of_the_Milieu_Teaching_Techniques/links/56b8e90d08ae3b658a88b448/The-Effectiveness-of-Instruction-on-Mand-Model-One-of-the-Milieu-Teaching-Techniques.pdf

Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkileri* (Tez numarası: 542844) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının arttırılmasındaki etkililiği* (Tez numarası: 414422) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Trivette, C. M. (2003). Influence of caregiver responsiveness of on the development of young children with or at risk for developmental disabilities. *Bridges, 1*(3), 1-13.

Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği* (Tez numarası: 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Wagner, A. M., Wallace, K.S., & Rogers, S. (2014). Developmental approaches to treatment of young children with autism spectrum disorder, In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (pp, 501-542). Springer.

Weiss, M. J., Fiske, K., & Ferraioli, S. (2008). Evidence-based practice for autism spectrum disorder. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (pp. 33-63). Elsevier.

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15*(4), 320-334. https://www.jstor.org/stable/42899280

Werts, M., Wolery, M., Venn, M., Demblowski, D., & Doren, H. (1996). Effects of transition-based teaching with instructive feedback on skill acquisition by children with and without disabilities. *The Journal of Educational Research, 90*(2), 75-86. http://www.jstor.org/stable/27542074

Wetherby, A. M., & Woods, J. (2008). Developmental approaches to treatment. In K. Chawarska, A. Klin & R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and Treatment* (pp. 170-206). The Guilford Press.

Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, *21*(2), 117-131. https://doi.org/10.1177/105381519802100205

Wolery, M., Doyle, P. M, Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*, 160-176. https://doi.org/10.1177/105381519301700207

Wong, C., Odom, S. L., Cox, A. N., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. https://file:///C:/Users/User/Downloads/2014_EBP_Report%20(1).pdf

Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*, 175-193. https://doi.org/10.1177/105381510402600302

Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* (Tez numarası: 239268) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(6), 1158-1174. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094)

Young-Kong, N., & Carta, J. J. (2011). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/0271121411426486

V. KISIM

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNDE SEÇME KONULAR

1. Bölüm

Aile

*Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU



Doç. Dr. Yusuf Akemoğlu, lisans derecesini 2010 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünden, yüksek lisans derecesini 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon'da Erken Müdahale/Erken Çocukluk Özel Eğitimi alanında ve doktora derecesini 2017 yılında University of Illinois at Urbana-Champaign'de Özel Eğitim alanında almıştır. Doktora sonrası University of Alabama'da öğretim üyesi olarak görev yapmış, burada "Telepractice Lab"ı kurarak ebeveynlere yönelik uzaktan eğitim ve teleuygulama tabanlı müdahaleler konusunda fon destekli projeler yürütmüştür. 2021 yılında Türkiye'ye dönerek Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde önce Dr. Öğretim Üyesi, ardından Doçent olarak görev yapmaya başlamıştır. 2024–2025 yıllarında TÜBİTAK bursiyeri olarak University at Buffalo'daki National AI Institute for Exceptional Education'da misafir öğretim üyesi, 2025 itibarıyla da aynı kurumda Research Scholar olarak yapay zekâ alanında çalışmalarını sürdürmektedir.

Araştırmalarında erken çocukluk özel eğitimi, ebeveyn eğitimi ve koçluğu, doğal dil ve iletişim teknikleri, ebeveyn aracılı müdahaleler ve teleuygulama yoluyla aile destek programlarına odaklanmaktadır. Son yıllarda yapay zekâ ve özel eğitim kesişiminde çalışmalar yürüten Dr. Akemoğlu, aileleri desteklemek amacıyla geliştirdiği Parent's AI Coach (PAC.AI) uygulamasıyla ebeveynlere, çocuklarının sosyal iletişim ve davranış becerilerini desteklemede anlık, erişilebilir ve uzman temelli geribildirim sağlayan yenilikçi bir araç geliştirmiştir. Bu kapsamda, yapay zekâ tabanlı koçluk sistemlerinin erişilebilirlik, ölçeklenebilirlik ve ebeveyn güçlendirmesi açısından potansiyelini araştırmaya devam etmektedir.

* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, yusufakemoglu@gmail.com, **ORCID:** 0000-0001-6957-0085

İçindekiler

Özet
Giriş
Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Aile ve Ailenin Önemi
Aile-Merkezli Uygulamalar
    Aile-Merkezli Uygulamaların Kuramsal Temelleri
    Aile Kapasitesini Güçlendirmek ve Artırmak
    Aile-Merkezli Uygulamaları Destekleyen Bilimsel Araştırmalar
Ebeveyn Aracılı Müdahaleler
    Ebeveyn Aracılı Müdahaleleri Destekleyen Bilimsel Araştırmalar
    Ebeveyn Aracılı Müdahalelerde Rutinlerin Önemi
    Ebeveyn Aracılı Müdahalelerde Ebeveyn Koçluğu
    Ebeveyn Koçluğunu Destekleyen Bilimsel Araştırmalar
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi ve erken müdahale kompleks hizmetler sistemidir ve gelişimi risk altındaki ya da özel gereksinimleri olan 0-6 yaş çocuklar ve ailelerine destek ve hizmet sağlamak üzere tasarlanmıştır. Küçük çocukların yaşamları aileleriyle çok iç içe olduğundan, çocuklara yönelik programlar ve hizmetler aileyi bir bütün olarak ele almalıdır. Bu nedenle aileler erken müdahaleye kendi ihtiyaçlarını, endişelerini, kaynaklarını, önceliklerini ve hedeflerini getirir ve bunlara yönelik hizmetlerin sağlanması erken müdahale profesyonellerinin görevidir. Ailenin bu hizmetlerden maksimum fayda sağlaması için hedef kazanımların belirlenmesi, ölçülmesi ve bilimsel uygulamaların kullanılması elzemdir. Bu bölümde, aileler için faydalı sonuçlar sağlaması muhtemel uygulamalara odaklanılmıştır. İlk olarak erken çocukluk özel eğitiminde ailenin önemi ve daha sonra "aile-merkezli" olmanın ne anlama geldiği açıklanmıştır. Daha sonra, aile-merkezli uygulamaların kuramsal temelleri incelenmiş ve "aile kapasitesini güçlendirme" kavramı açıklanmıştır. Son olarak, aileleri desteklemek için kullanılan ebeveyn aracılı müdahale yöntemleri ve ebeveyn koçluğu gibi uygulamalar üzerinde durulmuş ve bu uygulamaları destekleyen bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

Giriş

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE), gelişimi risk altındaki veya özel gereksinimleri olan 0-6 yaş arası küçük çocuklara ve ailelerine yönelik sağlanan hizmetler bütünüdür (Guralnick, 2005). EÇÖzE hizmetleri, alandaki uygulayıcılar yani hizmet verenler tarafından sağlanmaktadır ve hizmetler arasında özel eğitim, konuşma ve dil terapisi, fizyoterapi, davranışsal terapi, tıbbi hizmetler, yardımcı teknolojiler, odjoloji hizmetleri, beslenme ve bakım hizmetleri yer almaktadır (Pletcher & Younggren, 2011). Bu nedenle, bu bölümde EÇÖzE alanında yer alan uzmanlara "EÇÖzE uygulayıcıları" olarak atıfta bulunulmaktadır.

EÇÖzE hizmetine dâhil olan her çocuk kendine özgü ihtiyaçlarını, gelişim özelliklerini, işlevsel becerilerini, öğrenme tarzlarını ve özel gereksinim özelliklerini beraberinde getirmektedir. Aynı şekilde, aileler de kendilerine özgü ihtiyaçlarını, endişelerini, önceliklerini ve hedeflerini EÇÖzE'ye taşımaktadır (Guralnick, 2005; Mahoney & Wiggers, 2007). Her yıl onlarca aile, çocuğunun özel gereksinimleri olduğunu öğrenmekte ve pek çok karar verdikleri, yeni bilgi bombardımanına maruz kaldıkları ve çocukları için endişe duydukları bir sürece girmektedir. Bu süreçte çocuklarının özel gereksinimleri olduğunu öğrenen bazı aileler şok, inkâr, kızgınlık, kendilerini veya başkalarını suçlama, depresyon, çaresizlik ve umutsuzluk gibi evrelerden geçmektedir (Gallagher vd., 2002). Bu evrelerden geçen ailelere destek olmak, EÇÖzE hizmetlerinin öncelikleri arasında yer almaktadır. Zira, EÇÖzE'nin amaçlarından biri, ailelere, çocuklarının gelişimini desteklemek ve özel gereksinim durumunun veya gelişimsel gecikmelerin etkilerini en aza indirgemek ve önlemek için bilgi, destek ve hizmet sağlamaktır (Guralnick, 2005; Odom vd., 2003). Ayrıca, EÇÖzE hizmetleri genellikle bir çocuk ve ailenin yaşam kalitesini artırmayı ve çocuğun ve ailenin günlük yaşamlarında bağımsız ve işlevsel olabilmesini amaç edi-

tedir. EÇÖzE bağlamında yapılan araştırmalar, EÇÖzE uygulayıcılarının aile-merkezli bir yaklaşımı benimsediğinde, ebeveynlerin memnuniyet düzeyinin arttığını ve bu sürecin çocukların gelişimine daha çok katkı sunduğunu ortaya koymuştur (Dunst & Trivette, 2009).

Hem aile-merkezli uygulamaların hem de ebeveyn koçluğunun ilkelerinin sadece kuramda kalmaması, aynı zamanda uygulamaya aktarılması gerekir (McLeod vd., 2021). Aile-merkezli uygulamalar, ebeveyn ve çocuklarla etkileşimde bulunulan her an ve ortamda uygulandığı takdirde etkili olabilecektir. Her ne kadar bu bölümde aile-merkezli uygulamalar ana hatlarıyla anlatılsa da hem ülkemizde hem uluslararası alanda bu konuda yapılacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Özellikle, ülkemizde aile-merkezli uygulamalar ile ebeveyn koçluğuna ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar arasında birincil olarak, EÇÖzE alanında evde hizmetlerin ülkemizde çok nadir uygulanması gelmektedir. Evde EÇÖzE hizmetlerinin yaygınlaşması için devlet destekli politikalar ve altyapı çalışmaları yapılmalı ve EÇÖzE alanında çalışacak özel uzmanlar yetiştirilmelidir. İkinci olarak, hali hazırda alanda çalışan uygulayıcıların "aile-merkezli" uygulamalarının ve ebeveyn koçluğunun kuram ve uygulama kısmında yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmaması gelmektedir. Alanda çalışan uygulayıcıların, hizmet içi seminerler ve kurslar ile aile-merkezli uygulamalar ve ebeveyn koçluğu hakkında bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması hedeflenmelidir. Ayrıca hem alanda çalışan hem de alana sonradan girecek olan lisans ve lisansüstü eğitim öğrencilerine ekip çalışması ve disiplinler arası çalışma eğitimleri verilip, uygulama deneyimleri kazandırılmalıdır. Son olarak, hem aile-merkezli uygulamaların hem de ebeveyn koçluğunun etkililiğini araştırmak için özellikle ülkemizde daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Örneğin, aile-merkezli yaklaşımın genel ilkeleri çok sayıda araştırma çalışması ve meta-analizde doğrulanmış olsa da bu çalışmalar ülkemizde yapılmamıştır. Bu tür çalışmaların yapılması, ülkemizdeki ailelerin bireysel ihtiyaçlarını, hizmetlerin nasıl verildiğini ve aile-merkezli uygulama ilkelerinden hangilerinin kültürümüze daha uyumlu olduğunu ortaya koyabilir. Sonuç olarak, EÇÖzE uygulayıcılarının, bir çocuk ve ailesi için neyin en önemli ve en uygun olduğuna karar vermede ailenin rolünü tanıması gerekmektedir. Zira duyarlı ve gerçekten bireyselleştirilmiş hizmet ve müdahale uygulamaları, ailenin ihtiyaçlarını ve isteklerini belirleyen ve bunları karşılamak için aile ile iş birliği yapan uygulamalardır.

Kaynakça

Acar, S., & Akamoglu, Y. (2014). Practices for parent participation in early intervention/early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*, 80-101. https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=87

Akamoglu, Y., & Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication interventions. *Young Exceptional Children, 20*(*1*), 41-50. https://doi.org/10.1177/1096250615598815

Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *5*(3), 294-309. https://doi.org/10.1177%2F1096250615598815

Akemoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education, 29*, 282-316. https://doi.org/10.1007/s10864-019-09356-3

Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). A parent-implemented shared reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 2974-2987. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04757-0

American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention: Position statement*. www.asha.org/policy

Barton, E. E., & Fettig, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities: A review of fidelity features. *Journal of Early Intervention*, *35*(2), 194-219. https://doi.org/10.1177%2F1053815113504625

Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A. Spiker, D., & Mallik, M. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, *113*, 887-896. https://doi.org/10.1542/peds.113.4.887

Bowe, G. F. (2009). *Early childhood special education: Birth to eight* (4th ed.). Thomson Delmar Learning.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D., Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). American Psychological Association Press.

Brown, J. A., & Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention*, *37*(1), 44-68. https://doi.org/10.1177/1053815115589350

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, *76*, 339-355. https://doi.org/10.1177%2F001440291007600306

Cohen, S. E., & Syme, S. L. (1985). *Social support and health*. Academic Press.

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). Guilford Press.

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.

Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 515-526. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009b). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, *12*(2), 119-143. https://doi.org/10.1080/10522150802713322

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1002/mrdd.20176

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helpgiving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing, 22*(4), 334-338. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8852113/#:~:text=Family%2Dcentered%20care%20is%20a,seeking%20professional%20advice%20and%20expertise.

Epley, R. H., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention*, *33*(3), 201-219. https://doi.org/10.1177%2F1053815111425929

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency, and evidence. *Support for Learning*, *23(3)*, 136-143. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x

Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, *25*(1), 62-82. http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12

Gallagher, P. A., Fialka, J., Rhodes, C., & Arceneaux, C. (2002). Working with families: Rethinking denial. *Young Exceptional Children*, *5*(2), 11-17. https://doi.org/10.1177%2F109625060200500202

Guralnick, J. M. (2005). *The developmental systems approach to early intervention.* Brookes Publishing.

Individuals with Disabilities Improvement Education Act, 20 U.S.C. § 1400. (2004). https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400

Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295-309. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231)

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *83*(3), 554. https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0039080

Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Science, 49*(3), 466-485. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/036)

Karaaslan, O., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(1), 18-27. https://doi.org/10.1177%2F0271121411429749

Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, *27*(4), 305-324. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000018

Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, *29*(1), 7-15. https://doi.org/10.1093/cs/29.1.7

Mas, J. M., Dunst, C. J., Balcells-Balcells, A., Garcia-Ventura, S., Giné, C., & Cañadas, M. (2019). Family-centered practices and the parental well-being of young children with disabilities and developmental delay. *Research in Developmental Disabilities, 94*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103495

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics In Early Childhood Special Education*, *33*(3), 172-185. https://doi.org/10.1177%2F0271121413476348

McLeod, R., Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). Is coaching home visitors an evidence-based professional development approach? A review of the literature. *Infants and Young Children, 34*(2), 95-108. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000186

McWilliam, R. A. (Ed.). (2010). *Working with families of young children with special needs*. Guilford Press.

McWilliam, R. A., Tocci, L., & Harbin, G. (1998). Family-centered services: Service providers' discourse and behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18(4)*, 206-221. https://doi.org/10.1177/027112149801800404

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, *38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177%2F1053815116630327

Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212-224. https://doi.org/10.1177%2F0271121413497520

Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (2003). *Early intervention practices around the world.* Brookes Publication.

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, *37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177%2F00224669030370030601

Pearson, J., Akamoglu, Y., Chung, M., & Meadan, H. (2019). Building family-professional partnerships with culturally, linguistically, and economically diverse families of young children. *Multicultural Perspectives, 21*(4)*,* 208-216. https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1686381

Pletcher, L. C., & Younggren, N. O. (2013). *The early intervention workbook: Essential practices for quality services*. Brookes.

Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, *13*, 35-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180-199. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)

Rush D. D., Shelden M. L., & Hanft B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process or collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, *16*(1), 33-47. https://doi.org/10.1097/00001163-200301000-00005

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge University Press.

Shonkoff, P. J., & Meisels, J. S. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35(3)*,133-143. https://doi.org/10.1177/0271121415594925.

Sone, B. J., Lee, J., & Roberts, M. Y. (2021). Comparing instructional approaches in caregiver-implemented intervention: An interdisciplinary systematic review and meta-analysis. *Journal of Early Intervention*, *43*(4), 339-360. https://doi.org/10.1177%2F1053815121989807

Swanson, J., Raab, M., & Dunst, C. J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, *9*(1), 66-80. https://doi.org/10.1177%2F1476718X10368588

Tomeny, K. R., García-Grau, P., & McWilliam, R. A. (2021). Early interventionists' ratings of family-centered practices in natural environments. *Infants & Young Children*, *34*(4), 266-283. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000203

Tomeny, K. R., McWilliam, R. A., & Tomeny, T. S. (2020). Caregiver-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review of coaching components. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(2), 168-181. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00186-7

Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, *30*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177%2F0271121410364250

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall

Turnbull, A. P., Summers, J. A., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P., Roberts, R., & Stroup-Rentier, V. (2007). Family supports and services in early intervention: A bold vision. *Journal of Early Intervention*, *29*(3), 187-206. https://doi.org/10.1177%2F105381510702900301

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K., & A. (2015*). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust* (7th ed.). Merrill/ Prentice Hall.

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer.

Winton, P. J., Sloop, S., & Rodriguez, P. (1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 157-161. https://doi.org/10.1177%2F027112149901900306

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M., Plavnick, J., Fleury, V., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Woods, J. J., Wilcox, M. J., Friedman, M., & Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*(3), 379-392. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0016)

2. Bölüm

Personel

*Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK



Doktor Öğretim Üyesi Esra ORUM ÇATTIK 1987 yılında Eskişehir'de doğmuştur. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde 2009 yılında tamamlamıştır. 2009-2012 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programından; 2020 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programından mezun olmuştur. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitimi, bağımsızlığa hazırlanmaları ve istihdamına ilişkin çeşitli bilimsel araştırma projelerinde görev almıştır. Özel eğitim alanında yazılan kitaplarda kitap bölümleri ve bilimsel makaleleri vardır. 2013-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde gelişimsel yetersizliği olan bireylere ve ailelerine eğitim, değerlendirme ve danışmanlık hizmetleri sunmuştur. 2021 yılından bu yana Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Anabilim Dalı'nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Otizm Spektrum Bozukluğu Anabilim Dalı, eocattik@ogu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-9080-3311

İçindekiler

Özet
Giriş
Erken Çocukluk Özel Eğitimi Alanında Çalışan Personeller ve EÇÖZE'deki Rolleri
- Özel Eğitim Öğretmeni
- Erken Çocukluk Özel Eğitimi Uzmanı
- Çocuk Gelişimi Uzmanı
- Okul Öncesi Öğretmeni
- Dil ve Konuşma Terapisti
- Fizyoterapist
- Pediatri Uzmanı
- Çocuk Psikoloğu

Erken Çocukluk Özel Eğitimi Alanında Çalışan Personeller için Disiplinler Arası Çalışma ve İş Birliğinin Önemi
- Etkili Personel Yetiştirme Modelleri ve Uygulamaları
  - Yüz yüze eğitim programları
  - Web tabanlı eğitim programları
  - Hizmet öncesi eğitim programları
  - Hizmet içi eğitim programları
  - Koçluk programları
  - Danışmanlık programları
- Personel Yetiştirmede Türkiye'deki Durum

Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk döneminde sistematik ve yoğun biçimde sağlanan özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimleri olan ya da risk altındaki çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin niteliği ve sürdürülebilirliği süreçte yer alan personelin yeterlikleri, bilgi ve becerileriyle yakından ilişkilidir. Erken çocukluk özel eğitimi, çocuk ve ailenin değerlendirilmesi aşamasından hazırlanan eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine kadar olan tüm süreçlerde görev alan, farklı disiplin alanlarında çalışan çeşitli uzmanların varlığını gerektirmektedir. Bu uzmanların erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarına katkı sağlamaları için kendi disiplin alanlarına ilişkin bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmeleri ve buna ek olarak özel gereksinimleri olan çocukların özellikleri ve gereksinimleri açısından kendilerini geliştirmeleri ve diğer uzmanlarla iş birliği içerisinde bir ekip çalışması yürütmeleri gerekmektedir. Tüm alanlarda olduğu gibi erken çocukluk özel eğitimi alanında çalışan uzmanların da mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak uygulamalara katılmaları oldukça önemlidir. Erken çocukluk özel eğitiminde hizmetlerin etkili, nitelikli ve verimli bir biçimde sunulması için personelin gelişimi ve eğitimi oldukça önemlidir Personelin gelişimi ve eğitimi personelin mesleki yeterliliğinin yanı sıra hizmetin niteliği ve hizmet alan kitle için de oldukça yararlı bir süreçtir. Kitabın bu bölümünde erken çocukluk özel eğitiminde çalışan uzmanların kimler olduğu erken çocukluk özel eğitimindeki görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir. Ayrıca erken çocukluk özel eğitiminde çalışan uzmanların mesleki gelişimlerini desteklemek üzere kullanılabilecek uygulamalar ve bu uygulamaların kullanıldığı araştırmalardan söz edilmiştir. Buna ek olarak Türkiye'de erken çocukluk özel eğitimi personelinin mesleki gelişimini arttırmak amacıyla ileride gerçekleştirilecek araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Yaşamın ilk yıllarında gerçekleştirilen deneyimler çocukların tüm alanlardaki gelişimlerini etkilemektedir (Sameroff, 2010). Gelişimsel yetersizlik kategorisi içerisinde yer alan zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi yetersizliklerin yaygınlığının son yıllarda çeşitli nedenlerle artış gösterdiği bilinmektedir (Boyle vd., 2011; Fitzpatrick vd., 2022; Walters, 2022). Bu durum özellikle erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) hizmetlerinin önemini arttırmaktadır. EÇÖzE çocuğun nitelikli bir erken çocukluk eğitimiyle yaşamını sürdürmesini amaçlayan, birçok farklı uygulama ve/veya müdahaleye yer veren bütüncül ve kapsamlı bir süreci içerir (Reichow, 2016; Tomris & Çelik, 2021). Bu süreçte özel gereksinimleri olan çocuğa ve ailesine sunulan müdahaleler kendi alanında uzman personeller tarafından gerçekleştirilmelidir (Pletcher & Younggren, 2011). EÇÖzE'de görev alan personelin bilgi, beceri ve yeterlilikleri arttıkça EÇÖzE'nin başarısı da artmaktadır (Allen & Kelly, 2015; Cook & Odom, 2013).

EÇÖzE programlarının hedef kitlesini heterojen bir grup oluşturmaktadır (Bruder vd., 2019). Bu grubun içerisinde risk altındaki, gelişim geriliği olan ya da birden çok tanısı olan çocuklar ve onların aileleri yer alabilir. Çocukların ve ailelerin gereksinimleri farklılaştıkça EÇÖzE'de kullanılan programlar ve bu programlarda

Kaynakça

Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(3), 247-261. https://doi.org/10.1002/mrdd.20158

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 501-514. https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601

Akköse, M. (2020). *Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamaları'nın etkililiği* (Tez Numarası: 544890) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the workforce for children age birth through 8.* Washington, DC: The National Academies Press.

American Academy of Pediatrics. (2014*). American academy of pediatrics agenda for children: Medical home.* https://www.aap.org/

American Physical Therapy Association. (2014). *Guide to physical therapy practice*. https://guide.apta.org/

American Psychiatric Association (2013). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC.

American Speech-Language-Hearing Association. (2007). *Scope of practice in speech-language pathology [Scope of Practice].* https://www.asha.org/policy

Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, *32*(4), 97-117. https://www.jstor.org/stable/23478748?seq=1#metadata_info_tab_contents

Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L., Shore, C., & Volterra, V. (1980). Vocal and gestural symbols at 13 months. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *26*(4), 407-423. https://www.jstor.org/stable/23084046?seq=1#metadata_info_tab_contents

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, *28*(3), 153-162. https://doi.org/10.1017/S0813483900008238

Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education, 36*(2), 97-114. https://doi.org/10.1177/0888406413478637

Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, *91*(7), 1116-1129. https://doi.org/10.2522/ptj.20100294

Binger, C., Kent-Walsh, J., Ewing, C., & Taylor, S. (2010). Teaching educational assistants to facilitate multi-symbol message productions of young students who require AAC. *American Journal of Speech Language Pathology, 19*, 108-120. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0015)

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Bodisch Lynch, K., Uhl, M., Reece, J., McGuire Buck, D., & Gilles, D. L. (2016). Impact of a statewide early childhood curriculum enhancement initiative on community college faculty and paraprofessional students. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 37*(3), 245-259. https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1204575

Boe, E. E. (2014). Teacher demand, supply, and shortage in special education: A national perspective. In P. T. Sindelar, E. D. McCray, M. T. Brownell & B. Lignugaris/Kraft (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (pp. 67-93). Routledge.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education–teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93-117. https://doi.org/10.26529/cepsj.241

Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Susanna, V., & Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics*, *127*(6), 1034-1042. https://doi.org/10.1542/peds.20102989

Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimation the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports, 121* (2006), 303-310. https://doi.org/10.1177/003335490612100314

Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177%2F1053815118771392

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children, 76*(3), 339-355. https://doi.org/10.1177/001440291007600306

Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-333). Springer, Cham.

Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D., & Ziegler, D. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, *32*(4), 280-293. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000153

Bruder, M. B., Mogro-Wilson, C., Stayton, V. D., & Dietrich, S. L. (2009). The national status of in-service professional development systems for early intervention and early childhood special education practitioners. *Infants & Young Children*, *22*(1), 13-20. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000343333.49775.f8

Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Roberts, W., Szatmari, P., Rombough, V., & McDermott, C. (2007). A prospective case series of high-risk infants who developed autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 12-24. https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0328-2#citeas

Bunton, K., & Leddy, M. (2011). An evaluation of articulatory working space area in vowel production of adults with Down syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics, 25*(4), 321-334. https://doi.org/10.3109/02699206.2010.535647

Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(4), 235-243. https://doi.org/10.1177/0271121408328173

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488. https://doi.org/10.1017/S0954579400003114

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 45 (*2002), 1142-1157. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093)

Chang, F., Early, D. M., & Winton, P. J. (2005). Early childhood teacher preparation in special education at 2 and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention, 27*(2), 110-124. https://doi.org/10.1177/105381510502700206

Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *41*(4), 861-873. https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.861

Chiat, S., & Roy, P. (2008). Early phonological and sociocognitive skills as predictors of later language and social communication outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(6), 635-645. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01881.x

Crais, E. R., & Woods, J. (2016). The role of speech-language pathologists in providing early childhood special education. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 363-383). Springer, Cham.

Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 25*(9), 1079-1090. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590

Culp, A. M., Culp, R. E., Hechtner-Galvin, T., Howell, C. S., Saathoff-Wells, T., & Marr, P. (2004). First-time mothers in home visitation services utilizing child development specialists. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *25*(1), 1-15. https://doi.org/10.1002/imhj.10086

Cup, E. H., Pieterse, A. J., Knuijt, S., Hendricks, H. T., van Engelen, B. G., Oostendorp, R. A., & Van der Wilt, G. J. (2007). Referral of patients with neuromuscular disease to occupational therapy, physical therapy and speech therapy: Usual practice versus multidisciplinary advice. *Disability and Rehabilitation*, *29*(9), 717-726. https://doi.org/10.1080/09638280600926702

Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODÖP) etkiliğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 544399) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher, 35*(7), 13-24. https://doi.org/10.3102%2F0013189X035007013

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education, 7*(3), 252-263. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3930/Desimone%20En%20ingles.pdf?s

Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into Practice, 56*(1), 3-12. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947

Dillenburger, K. (2018). Staff training. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 95-107). Springer, Cham

Dillenburger, K., & McKerr, L. (2011). 'How long are we able to go on?' Issues faced by older family caregivers of adults with disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *39*(1), 29-38. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00613.x

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2012). ABA-based programs for children diagnosed with autism spectrum disorder: Parental and professional experiences at school and at home. *Child & Family Behavior Therapy*, *34*(2), 111-129. https://doi.org/10.1080/07317107.2012.684645

Dillenburger, K., McKerr, L., & Jordan, J. A. (2014). Lost in translation: Public policies, evidence-based practice, and Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, *61*(2), 134-151. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905059

Donoghue, E. A., & Kraft, C. A. (2009). *Managing chronic health needs in child care and schools*. American Academy of Pediatrics.

Douglas, S. N., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2013). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(2), 91-101. https://doi.org/10.1177%2F0271121412467074

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235-252). Hauppauge, Nova.

Effgen, S. K. (2013). *Meeting the physical therapy needs of children* (2nd ed.). Davis.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401-433. https://doi.org/10.3102%2F0034654317751918

Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(2)*, 313-337. https://doi.org/10.1080/15374410701820117

El-Choueifati, N., Purcell, A., McCabe, P., & Munro, N. (2012). Evidence-based practice in speech language pathologist training of early childhood professionals. *Evidence-based Communication Assessment and Intervention, 6*(3), 150-165. https://doi.org/10.1080/17489539.2012.745293

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(2), 474-495. https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c0945886-ca94-4479-90d8-4c48629a9119%40redis

Fitzpatrick, V., Rivelli, A., Chaudhari, S., Chicoine, L., Jia, G., Rzhetsky, A., & Chicoine, B. (2022). Prevalence of Infectious Diseases Among 6078 Individuals with Down Syndrome in the United States. *Journal of Patient-Centered Research and Reviews*, *9*(1), 64-69. http://dx.doi.org/10.17294/2330-0698.1876

Frantz, J. M., & Rhoda, A. J. (2017). Implementing interprofessional education and practice: Lessons from a resource-constrained university. *Journal of Interprofessional Care, 31*(2), 180-183. https://doi.org/10.1080/13561820.2016.1261097

Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal, 19*(1), 30-35. https://eric.ed.gov/?id=eJ948685

Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M. J. (2021). Promoting time management and self-efficacy through digital competence in university students: A mediational model. *Contemporary Educational Technology, 13*(2), 294-301. https://doi.org/10.30935/cedtech/9607

Geer, B., & Rosenberg R., (2016). Early childhood special education in context of pediatrics and medical home. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 419-439). Springer, Cham.

Gomez, R. E. (2012). Resistance, reproduction, both, or neither: Exploring the influence of early childhood professional development specialists on the field of early childhood. *NHSA Dialog*, *15*(1), 81-94. https://doi.org/10.1080/15240754.2011.636487

Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, *41*(2), 169-186. https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F19415257.2014.986820

Gürsel, O. (2011). Erken çocukluk eğitiminde iş birliği. E. S. Batu (Ed.), *0-6 yaş aralığındaki Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri* içinde (1. Baskı; ss. 335-356). Vize Yayıncılık.

Hagan, J. F., Shaw, J. S., & Duncan, P. (2008). *Guidelines for health supervision of infants, children, and adolescents.* American Academy of Pediatrics.

Halfon, N., Larson, K., Lu, M., Tullis, E., & Russ, S. (2014). Lifecourse health development: Past, present and future. *Maternal and Child Health Journal, 18*(2), 344-365. https://link.springer.com/article/10.1007/S10995-013-1346-2#citeas

Hanson, M., & Espinosa, L. (2018). Culture, ethnicity, and linguistic diversity: Implications for early childhood special education. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 455-471). Springer, Cham.

Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 96-109. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.004

Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *Online Submission, 3(*6), 480-498. https://eric.ed.gov/?id=ED544122

Hojnoski, R. L., & Missall, K. N. (2006). Addressing school readiness: Expanding school psychology in early education. *School Psychology Review*, *35*(4), 602-614. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087964

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 234-256. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101

Houwen, S., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2014). A systematic review of the effects of motor interventions to improve motor, cognitive, and/or social functioning in people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35*(9), 2093-2116. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.006

Howard, J. S., Stanislaw, H., Green, G., Sparkman, C. R., & Cohen, H. G. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(12), 3326-3344. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.021

Iverson, J. M., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (2003). Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *38*(2), 179-190. https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=891

Jamil, F. M., Linder, S. M., & Stegelin, D. A. (2018). Early childhood teacher beliefs about STEAM education after a professional development conference. *Early Childhood Education Journal*, *46*(4), 409-417. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0875-5

Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1996). Role of collaborative dialogue in teacher's conceptions of appropriate practice for students at risk. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *7*(1), 9-24. https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?epc0701_2

Joyce, B., & Showers, B. (1996). Staff development as a comprehensive service organization. *Journal of Staff Development*, *17*(1), 2-6. https://eric.ed.gov/?id=EJ526750

Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2012). *Early childhood systems: Transforming early learning*. Teachers College Press.

Kagan, S. L., Kauerz, K., & Tarrant, K. (2008). *The early care and education teaching workforce at the fulcrum: An agenda for reform*. Teachers College Press.

Karoly, L., Kilburn, R., & Cannon, J. S. (2005). *Proven benefits of early childhood interventions.* RAND Corporation. http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9145.html.

Kazemi, E., Shapiro, M., & Kavner, A. (2015). Predictors of intention to turnover in behavior technicians working with individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *17*(2005), 106-115. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.06.012

Kemple, K. M., Hartle, L. C., Correa, V. I., & Fox, L. (1994). Preparing teachers for inclusive education: The development of a unified teacher education program in early childhood and early childhood special education. *Teacher Education and Special Education, 17*(1), 38-51. https://doi.org/10.1177/088840649401700105

Kennedy, E. T., & Effgen, S. K. (2018). Role of physical therapy within the context of early childhood special education. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 403-417). Springer, Cham.

Kent, R. D., & Vorperian, H. K. (2013). Speech impairment in Down syndrome: A review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, *56*(1), 178-210 https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0148)

Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development, 30*(1), 18-22. https://learningforward.org/wp-content/uploads/2007/03/march07-issue.pdf

Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years.* Prentice Hall.

Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education, 33*(4), 279-299. https://doi.org/10.1177%2F0888406410371643

Kretlow, A. G., Cooke, N. L., & Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education, 33*(6), 348-361. https://doi.org/10.1177%2F0741932510395397

Kurz, N., & Paul, P. V. (2005). Toward an inclusive teacher education program. *Journal of Teaching and Learning, 3*(2), 1-13. https://doi.org/10.22329/jtl.v3i2.100

Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry, 64*(7), 853-864. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.06.004

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology, 42*(4), 627-642. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.4.627

Lawrence-Brown, D., & Muschaweck, K. S. (2004). Getting started with collaborative teamwork for inclusion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 8(*2), 146-161. https://eric.ed.gov/?id=EJ1006516

Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(1), 52-60. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003

McCollum, J. A., Gooler, F., Appl, D., & Yates, T. J. (2001). PIWI: Enhancing parent-child interaction as a foundation for early intervention. *Infants and Young Children, 14(1)*, 34-45. https://journals.lww.com/iycjournal/Citation/2001/14010/PIWI__Enhancing_Parent_Child_Interaction_as_a.7.aspx

McConnell, S. R., & Missall, K. N. (2008). Best practices in monitoring progress for preschool children. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed., pp. 561-573). National Association of School Psychologists.

McCulloch, E. B., & Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(1), 132-141. https://www.jstor.org/stable/23879892

Mclntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2016); Early childhood special education in the context of school psychology. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 441-453). Springer, Cham.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/meb/ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3-35). Cambridge University Press.

Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peackock, G. G. (2012). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices* (2nd ed.). Guilford Press.

Milton, D. E. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & Society*, *27*(6), 883-887. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(1), 59-75. https://doi.org/10.1080/00313830701786628

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education,*

34(2), 119-132. https://doi.org/10.1177%2F0888406410376660

National Association of School Psychologists. (2009). *Early childhood assessment (Position Statement)*. National Association of School Psychologists.

National Professional Development Center on Inclusion. (2018). *Research synthesis points on quality inclusive practices. Chapel Hill: University of North Carolina.* National Professional Development Center on Inclusion.

Ngoc, N. T. (2021). Effects of family education on children's personal development. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 13*(1), 80-84. https://www.int-jecse.net/data-cms/articles/20210505124949pm211010.pdf

Oller, D. K. (2000). *The emergence of the speech capacity*. Psychology Press.

O'Neal, K., Jones, W. P., Miller, S. P., Campbell, P., & Pierce, T. (2007). Comparing web-based to traditional instruction for teaching special education content. *Teacher Education and Special Education, 30*(1), 34-41. https://doi.org/10.1177%2F088840640703000104

Öhrvall, A. M., Eliasson, A. C., Löwing, K., Ödman, P., & Krumlinde-Sundholm, L. (2010). Self-care and mobility skills in children with cerebral palsy, related to their manual ability and gross motor function classifications. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *52*(11), 1048-1055. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03764.x

Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University, 2*(7), 761-794. https://dergipark.org.tr/en/pub/jyasar/issue/19119/202887

Pearson, P. H., & Williams, C. E. (1972). *Physical disabilities in the developmental disabilities*. Charles C. Thomas.

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(2001), 117-132. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00089-8

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.

Pierce, K., & Courchesne, E. (2001). Evidence for a cerebellar role in reduced exploration and stereotyped behavior in autism. *Biological Psychiatry*, *49*(8), 655-664. https://doi.org/10.1016/S0006-3223(00)01008-8

Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 182-198. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628691

Pletcher, C. L., & Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. In C. Groark & S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). Routledge.

Powers, K., Hagans, K., & Busse, R. T. (2008). School psychologists as instructional consultants in a response-to-intervention model. *The California School Psychologist, 13*(2008), 41-53. https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340941

Prater, M. A., Harris, T., & Fisher, L. (2007). Special education attrition in the state of Utah: Rural vs. urban school districts. *Rural Special Education Quarterly*, *26*(3), 25-31. https://doi.org/10.1177%2F875687050702600304

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydin, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *10*(1), 11-25. https://doi.org/10.20489/intjecse.454103

Ratcliffe, M. M., Merrigan, K. A., Rogers, B. L., & Goldberg, J. P. (2011). The effects of school garden experiences on middle school-aged students' knowledge, attitudes, and behaviors associated with vegetable consumption. *Health Promotion Practice, 12*(1), 36-43. https://doi.org/10.1177%2F1524839909349182

Reichow, B (2016). Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 107-124). Springer, Cham.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education, 23*(1), 150-167. https://link.springer.com/article/10.1007/s10864-013-9186-0

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 147-166. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1

Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(1), 26-35. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1

Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Smith, A., Cheslock, M., & Bakeman, R. (2011). Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(2), 111-118. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/09-0087)

Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children, 34*(5), 60-66. https://journalvFm3MLCg8x5afGJd3wzK6fZF3Ul4-Af0GP9AGXhJ0mONT0rzVqFT6OdHEo

Sağlık Bakanlığı. (2008). *Bebek ve Çocuk İzlem Protokolü.* Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-147). Cambridge University Press.

Savaş, M., & Toğram, B. (2013). Türkiye'deki dil ve konuşma terapistlerinin otizm alanındaki eğitim ve klinik bilgilerinin belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 13*(4), 1-13. https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=bf48df2e-b71c-46a8-a0e6-7ee4d7c7c246%40redis

Scott, A., & McPhee, M. (2006). Multidisciplinary care: Speech and language therapy. In D. Oliver, G. D. Borasio & W. Johnston (Eds.), *Palliative care in amyotrophic lateral sclerosis: From diagnosis to bereavement* (pp. 213-227). Oxford.

Shapiro, E. S. (2008). Best practices in setting progress monitoring goals for academic skill improvement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 141-158). National Association of School Psychologists.

Sharma, N., O'Hare, K., Antonelli, R. C., & Sawicki, G. S. (2014). Transition care: Future directions in education, health policy, and outcomes research. *Academic Pediatrics, 14*(2), 120-127. https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.11.007

Sheehan, D., Robertson, L., & Ormond, T. (2007). Comparison of language used and patterns of communication in interprofessional and multidisciplinary teams. *Journal of Interprofessional Care*, *21*(1), 17-30. https://doi.org/10.1080/13561820601025336

Sia, C., Tonniges, T. F., Osterhus, E., & Taba, S. (2004). History of the medical home concept. *Pediatrics*, *113*(4), 1473-1478. https://doi.org/10.1542/peds.113.S4.1473

Skibbe, L., Grimm, K., Stanton-Chapman, T., Justice, L., Pence, K., & Bowles, R. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(4), 475-486. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0016)

Stoel-Gammon, C. (2001). Down syndrome phonology: Developmental patterns and intervention strategies. *Down Syndrome Research and Practice*, *7*(3), 93-100. https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/07/3/down-syndrome-phonology-developmental-patterns-intervention-strategies

Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(4), 324-341. https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328

Tercan, H., & Bıçakçı, M. Y. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3*(1), 157-168. https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/28056/300892

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Tunc-Paftali, A., & Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 44*(3), 255-273. https://doi.org/10.1177%2F0888406420925014

Turnbull, A. P., Summers, J. A., Lee, S. H., & Kyzar, K. (2007). Conceptualization and measurement of family outcomes associated with families of individuals with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(4), 346-356. https://doi.org/10.1002/mrdd.20174

Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *26*(1), 56-62. https://doi.org/10.2511%2Frpsd.26.1.56

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century, 64*(1), 108-119. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=955350

VanDerHeyden, A. M., & Snyder, P. (2006). Integrating frameworks from early childhood intervention and school psychology to accelerate growth for all young children. *School Psychology Review, 35(4)*, 519-534. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087959

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavioral problems* (7th ed.). Pearson.

Wakeford, (2016). Occupational therapy in early intervention and early childhood special education. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 383-401). Springer, Cham.

Walters, A. S. (2022). Increases in prevalence rates for autism spectrum disorder: Clinical considerations. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, *38*(3), 8-9. https://doi.org/10.1002/cbl.30614

Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science*, *25*(7), 1314-1324. https://doi.org/10.1177%2F0956797614531023

Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review, 13*(4), 330-338. https://doi.org/10.1002/mrdd.20177

Watt, N., Wetherby, A., & Shumway, S. (2006). Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(6), 1224-1237. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/088)

Weatherby-Fell, N., Duchesne, S., & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *The Australian Educational Researcher, 46*(4), 621-637. https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-019-00340-4

Wetherby, A. M., Brosnan-Maddox, S., Peace, V., & Newton, L. (2008). Validation of the Infant-Toddler Checklist as a broadband screener for autism spectrum disorders from 9 to 24 months of age. *Autism*, *12*(5), 487-511. https://doi.org/10.1177%2F1362361308094501

Wetherby, A., Goldstein, H., Cleary, J., Allen, L., & Kublin, K. (2003). Early identification of children with communication disorders: Concurrent and predictive validity of the CSBS Developmental Profile. *Infants & Young Children, 16*(2), 161-174. https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2003/04000/early_identification_of_children_with.8.aspx?casa_token=eM9U5O_XTEgAAAAA:CTYFuJw_dvHMpYVTqqhQZAfMKyvW_TF4l1wTq_v-hEVWsv-bYJ8NL-cIhEa3b7fDF45OMtyfC_ixZEtOsZVrRSR_5Na7yno

Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: Evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education, 29*(4), 521-543. https://doi.org/10.1080/0305498032000153061

Wilcox, M., Guimond, A., Campbell, P., & Weintraub Moore, H. (2006). Assistive technology for infants and toddlers with disabilities: Provider perspectives regarding use, decision-making practices, and resources. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(1), 33-50. https://doi.org/10.1177%2F02711214060260010401

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers, 33*(2007), 1-13, https://eric.ed.gov/?id=eD498548

Zaga, C. J., Pandian, V., Brodsky, M. B., Wallace, S., Cameron, T. S., Chao, C., Orloff, L. A., Atkins, N. A., McGrath, B. A., Lazarus, C. L., Vogel, A. P., & Brenner, M. J. (2020). Speech-language pathology guidance for tracheostomy during the COVID-19 pandemic: An international multidisciplinary perspective. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *29*(3), 1320-1334. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00089

Zaslow, M. J. (2009). Strengthening the conceptualization of early childhood professional development initiatives and evaluations. *Early Education and Development*, *20*(3), 527-536. https://doi.org/10.1080/10409280902908833

3. Bölüm

Kapsayıcı Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN



Dr. Betül YILMAZ ATMAN 2009 yılında Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından, 2010 yılında Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından çift anadal yaparak mezun oldu. 2010-2012 yılları arasında özel kurumlarda okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği yaptı. Öğretmenlik yaparken Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksek lisans programına başladı, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olması ile yüksek lisans programını 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi konusunda yaptığı tezi ile tamamladı. 2020 yılında okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin artırılmasına yönelik uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programını uyguladığı tezi ile doktora derecesini aldı. 2022 yılı başında Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaya başladı. Çalışmalarını Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında sürdüren Dr. Yılmaz Atman, Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmet Bakanlığı, UNICEF ve TÜBİTAK iş birliği ile gerçekleştirilen pek çok projede görev almıştır. Kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimi, erken çocukluk özel eğitimi, kapsayıcı eğitim konularında çalışmaları bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki farklı gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve aileleri ile de çalışmakta; danışman akademisyen olarak okul öncesi kurumlarda öğretmenlere mesleki gelişimleri konusunda destek vermektedir.

* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, betul.yilmaz.atman@ege.edu.tr, **ORCID**: 0000-0002-2633-5592

İçindekiler

Özet
Giriş
Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı ile İlgili Temel Kavramlar ve Terminoloji
Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler
    Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uluslararası Düzenlemeler
        İnsan hakları temelli süreç (1948 ve sonrası)
        Özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik süreç (1990 ve sonrası)
        Marjinal gruplara yönelik süreç (2000 ve sonrası)
        Eğitim sistemlerinin dönüşümü (2005 ve sonrası)
    Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ulusal Düzenlemeler
Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımının Önemi ve İlkeleri
Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi ve Bileşenleri
Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitiminin Kalitesi
Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda Yapılan Güncel Araştırmalar
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Kapsayıcı eğitim son yıllarda eğitim sistemlerinin dönüşümü bağlamında önemli yol haritası sunan bir yaklaşımdır. "Herkes için eğitim" bakış açısıyla tüm öğrenenlerin gelişimsel ve öğrenme özelliklerini, tercihlerini dikkate almayı öngörerek eğitim ortamına katılmasını ve desteklenmesini temel almaktadır. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimleri olan çocukların akranlarının eğitim aldığı ortamlara "yerleştirilmesinden" çok daha fazlasıdır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı tarihsel süreç içerisinde farklı kavramlar üzerinde şekillenip 2020'li yıllarda üzerinde daha fazla konuşulan bir konu durumuna gelmiştir. Her ne kadar tanımının kapsamı, içeriği ve uygulamaya aktarılma özellikleri noktasında belli bir çerçeve yer alsa da üzerinde retorik tartışmaların yapılmasına ve ülkelerin eğitim politikalarında yer vermek üzere uygun şekilde anlatılmasına gereksinim bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim her kademedeki öğrenenler için çok önemli olmakla birlikte, özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için çok daha yaşamsaldır. Çeşitli öğrenme ve gelişim özellikleri olan çocukların erken çocukluk döneminde bir arada öğrenmesi, öğretmenleri tarafından uygun şekilde desteklenmesi gelişimsel kazançlarını daha da artırmaktadır. Gelişimsel sistem yaklaşımına göre de erken çocukluk özel eğitiminin temel ilkesi olan kapsayıcı eğitim, uluslararası alanda olduğu gibi ülkemizde de belli bir yasal temele sahiptir. Yasal zeminde belli bir geçmişe sahip kapsayıcı erken çocukluk hizmetlerinin geliştirilmesi boyutunda "kalite" kavramı ön plana çıkmakta ve bu doğrultuda hizmetlerin planlanması, sunulması ve değerlendirilmesine gereksinim bulunmaktadır. Ülkemizde kapsayıcı erken çocukluk eğitimi ile ilgili yapılan güncel araştırmalarda mevcut durumu çocuklar, öğretmenler, aileler, sosyal etkileşim ve ilişkiler bakımından ortaya koyan çalışmalar olmakla birlikte, sınırlı sayıda müdahale çalışması yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili işleyişi ortaya koyan mevzuatta "kimler, hangi durumlarda, ne amaçla, nasıl ve kimler tarafından" sorularının yanıtını karşılayabilen düzenlemelerin yapılması ülkemiz için önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitim uygulamalarını destekleyen biçimde organize edilmesi, ailelerin çocukları ile birlikte topluma katılımlarının artırılması ve bulundukları ortama aidiyetlerinin desteklenmesi ile "Kapsayıcı eğitim nasıl işler hale getirilebilir?" sorusu da yanıt bulmuş olabilecektir.

Giriş

Kapsayıcı eğitim, özel eğitim alanı da dahil olmak üzere pek çok alanda ele alınan ve son yıllarda sıklıkla gündeme gelen kavramlardan biridir. Üzerinde uzlaşmaya varılan net bir tanımı olmamakla birlikte, farklı açılardan ele alınarak tanımlanmaya çalışılmaktadır. Kapsayıcı eğitim ifadesi pek çok kavramın yerine, onlarla örtüşük biçimde kullanılsa da bu yaklaşımın yasal, kuramsal, tarihsel, sosyal ve politik bir alt yapısı bulunmaktadır. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim, erken çocukluk özel eğitiminin (EÇÖzE) temel ilkesidir (Guralnick, 2005). Başka bir deyişle, EÇÖzE alanında kapsayıcı anlayış sunulan hizmetlerin temel bakış açısını oluşturmaktadır.

Bu bölümde kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili temel kavramlara ve terminolojiye, kapsayıcı eğitim yaklaşımının ülkemizdeki ve uluslararası alandaki tarihsel gelişimi ve yasal düzenlemelerine, kapsayıcı eğitim yaklaşımının önemi ve ilkeleri

kapsayıcı eğitime çok boyutlu bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitim tüm dünyada son yıllarda eğitim sistemlerinin dönüşüm rotasını belirleyen önemli bir kavramdır. Bu kavramın ne olduğu, çerçevesi ve uygulama içeriğine yönelik alanyazında çeşitli fikirler olsa da bu fikirlerin uzlaşmaya varılan tanımları ve açıklamalarına yönelik tartışmalara gereksinim bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik olarak Türkçe alanyazında birden fazla ve birbirinin yerine kullanılan kavramlar olması, üzerinde uzlaşmaya varılan net bir tanıma gereksinim olduğunu göstermektedir. Üzerinde hemfikir olunabilen tanımın olmaması durumunun uygulamaya yön veren politikaların geliştirilmesinde birden fazla kavramın kullanılmasına, kapsayıcı eğitimin felsefi temeli ve kuramsal gerekçelerine uygun uygulamaların sınırlı kalmasına ve disiplinler arası çalışmaların aynı nokta üzerinden ilerleyememesine yol açtığı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının uygulamaya aktarılmasına yön verebilecek politikaları üreten ana aktörler olan BM kuruluşları ve AB'nin uluslararası düzenlemelerinin ülkemiz eğitim politikalarında yer alması açısından, sözleşmelerin ve diğer dokümanların kapsamlı biçimde ele alınmasına gereksinim olduğu da düşünülmektedir. Ülkemizin taraf olduğu birçok sözleşmenin maddelerinin de işler hale getirilmesi için sistemsel bir bakış açısına ve düzenlemelere gerek duyulmaktadır. Bu düzenlemeler yapıldığı takdirde gerek kapsayıcı eğitim anlayışına sahip ve uygulama yeterliği olan öğretmen yetiştirme boyutunda, gerekse hiçbir çocuğun dışlanmaya maruz kalmadan eğitim hakkını alması boyutunda kapsayıcı eğitim işler hale gelebilecektir.

Ülkemizde kapsayıcı erken çocukluk eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda hem mevcut durumun farklı yönleriyle ortaya koymayı amaçlayan hem de müdahale çalışmalarına ilişkin sınırlı çalışma yer almaktadır. Araştırmaların kapsayıcı eğitimin etkililiği/başarısı, etkililiğini/başarısını etkileyen faktörler ve özellikle uygulamaya yönelik müdahaleler boyutunda artması; öğretmenlerin mesleki gelişimi, ailelerin çocukları ile etkileşimleri konusunda somut örneklerle yaygınlaştırılması ile "Kapsayıcı eğitimi nasıl işler hale getirilebilir?" sorusu da yanıt bulmuş olacaktır. Özellikle sınıf ve ev ortamlarının kalitesinin artması, çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerine göre öğretim süreçlerinin desteklenmesi ve kapsayıcı okul kültürünün oluşturulması ile kapsayıcı eğitimden beklenen kazanımlar karşılanmaya başlanacaktır.

Kaynakça

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Akbulut, F., & Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-52.

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *11*(22), 191-208. http://ebuline.com/pdfs/22Sayi/EBU22_5.pdf

Akman, B., Uzun, E. M., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 96-114. https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage learning.

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(12), 1277-1295. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304

Armstrong, D. (2005). Reinventing inclusion: New labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, *31*(1), 135-151. https://doi.org/10.1080/0305498042000337237

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, *15*(1), 29-39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Atalay, D. (2024). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması: Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgisi ve yeterlilik faktörleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25*(3), 261-275. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1328588

Bakkaloğlu, H., & Ergin, E. (2020). Preschool teachers' views on in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 41-57 https://doi.org/10.20489/intjecse.724950

Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 229-249. https://doi.org/10.17679/inuefd.303060

Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 369-391. https://10.24130/eccd-jecs.1967202042240

Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online, 17*(2), 580-595. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, *44*(199). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 119-150. https://doi.org/10.17679/inuefd.302031

Bal, M., & Cengiz, G. Å. T. (2023). Inclusive Education in the Preschool Period: A Bibliometric Mapping Analysis. *i-Manager's Journal on School Educational Technology, 19*(1), 1.

Balık, F., & Ozgun, O. (2024). Inclusive education in early childhood: teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 487-506.

Balikci, S., & Bayrakdar, E. (2024). How do early childhood leaders perceive inclusion of young children with disabilities in general education classrooms? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 6*(2), 23-32. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2024.0150

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools*? (pp.14-26). David Fulton.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?. *International Journal of Inclusive Education*, *1*(3), 231-242. https://doi.org/10.1080/1360311970010301

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015a). *The preschool inclusion toolbox: How to build and lead a high-quality program*. Brookes Publishing.

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015b). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(2), 69-78. https://doi.org/10.1177/0271121415583048

Başpınar, S., & Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(4), 921- 943. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.799776

Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 628795) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baştuğ, Y. E., & Bakkaloğlu, H. (2024). Examination of early literacy-rich settings in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2406375

Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 401-420. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374

Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 28*(13), 3321-3340.

Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programının (ODÖP) etkiliğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 544399) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, S., & Tomris, G. (2024). "A chain of interlocking rings": Preschool teachers' experiences regarding home-school collaboration with a focus on children with special needs and their parents in inclusive education. Children and Youth Services Review, 163, 107700.

Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Yayıncılık.

Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 883-910. https://doi.org/10.17152/gefad.335127

Davis, J., Gillett-Swan, J., Graham, L. J., & Malaquias, C. (2020). Inclusive education as a human right. In L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century, theory, policy and practices* (pp. 41-46). Allen & Unwin.

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(2), 91-94. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159261

Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 141-162. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246292

DEC & NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion_0.pdf

Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, *29*(3), 231-238. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000065

Elaldı, Ş., Çifçi, T., & Yerliyurt, N. S. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının öğrenme çıktılarına etkililiğinin meta-analitik değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 231-258. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9853

Erçetin, Ş. Ş., & Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 223-246. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000186142

Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, *189*(5), 820-834. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891

Erol-Sahillioğlu, D. E. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, *1*(1), 24-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/56579/758186

ERG. (2011). *Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den örnekler.* https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/4.pdf

Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, *52*(1), 54-70. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings–a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century, theory, policy and practices.* Allen & Unwin.

Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Brookes Publishing.

Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 59-69). Brookes Publishing.

Hacıibrahimoğlu, B., & Ustaoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 491-506. https://doi.org/10.17679/inuefd.441184

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Hegarty, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*, *30*(3), 243-249. https://doi.org/10.1080/03057240120077246

Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 229-246.

Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education, 47*(3), 308-328. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312

Horn, E. M., Palmer, S. B., Butera, G. D., & Lieber, J. A. (2016). *Six step to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for children's school success.* Brookes Publishing.

Howes, C., James, J., & Ritchie, R. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 104-120. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5

Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, *49*(2), 272-290. https://doi.org/10.1111/ejed.12043

Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 35-45. http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/366923

Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: Tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 220-234. https://doi.org/10.17679/inuefd.306517

Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması* (Tez Numarası: 577076) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Korkmaz-Ersan, V. D., & Kartal-Sönmez, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *5*(2), 74-100. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1212053

Kurth, J. A., & Gross, M. (2014). *The inclusion toolbox: Strategies and techniques for all teachers*. Corwin Press.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 1-24. https://doi.org/10.1348/000709906X156881

Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *89*(3), 370-415. https://doi.org/10.3102/0034654319837540

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, *15*(2), 123-147. https://doi.org/10.1177/027112149501500201

Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, *21*(4), 431-445. https://doi.org/10.1080/08856250600957905

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education, 25*(3), 239-252 https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

NPDCI. (2011). *Research synthesis points on practices that support inclusion.* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, *33*(4), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2013). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 162-179). Sage Publications.

Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in United States*. Gallaudet University Press.

Özokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, *11*(9), 79-89. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189523.pdf

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

Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, *59*, 54-64. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.001

Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(11), 1223-1237. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254

Rakap, S. (2024). Pathways to inclusion: Exploring early childhood school administrators' attitudes towards including children with disabilities in Türkiye. *European Journal of Special Needs Education, 39*(3), 431-445.

Rakap, S., & Balikci, S. (2024). Enhancing Preschool Teachers' Use of Pyramid Model Practices Through Coaching Intervention. *Journal of Behavioral Education*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s10864-024-09551-x

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim.* Nobel Yayınları.

Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, *20*(2), 181-192. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w

Spandagou, I. (2020). Inclusive education: Principles and practices. In I. Spandagou, C. Little, D. Evans & M. L. Bonati (Eds.), *Inclusive education in schools and early childhood settings* (pp. 35-43). Springer International Publishing.

Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities In M. Zaslow, I., Martinez-Beck, K. Tout & Halle, T. (Eds), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229-256). Brookes Publishing.

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2270-2297. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/611445

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02), 15-23. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000083

Sucuoglu, N. B., Bakkaloglu, H., & Demir, E. (2020a). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

Sucuoğlu, B., Avcı, K., Öztürk, N., & Bektaş, N. (2020b). The quality of the home environments of young children with disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *21*(3), 451-477. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.675678

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, S. (2018). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, *190*(10), 1497-1511. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1539842

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, S., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children, 32*(2), 77-98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., Karasu, F. I., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *9*(2), 66-80. https://doi.org/10.20489/intjecse.107991

Sucuoğlu, B., Özbek, A. B., Demir, E., & Bakkaloğlu, H. (2024). Factors Classifying School Adjustment of Children With and Without Special Needs in Inclusive Preschools. *Journal of the International Special Needs Education, 27*(2), 79–90. https://doi.org/10.9782/JISNE-D-23-00012

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *Inclusive education* (pp. 17-26). The Routledge Falmer.

Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development, 20*, 285-304. https://doi.org/10.1080/10409280902773351

Tıkıroğlu, Ç., & Özen, A. (2020). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* Erken Görünüm. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.636260

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple.* UNESCO.https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 523810) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile İlgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 27-40.

UNESCO. (2003). Open file on inclusive education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/IE_policy_guidelines_draft.pdf

UNESCO. (2020). Towards inclusion in education: Status trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246?fbclid=IwAR2BDzzOWHH6NQb0KOcxjTqS1aso61z-VI3EPhlGNcfaaGWhsm2ZlqMT_XU

UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A right based approach to inclusive education. https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

UNICEF. (2020). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi masabaşı inceleme raporu. http://www.egitimdebirlikteyiz.org/Materyaller/MateryalGrup/1

Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In B. Reichow, B., Boyd, E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Springer International Publishing.

Wolery, R. A., & Odom, S. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.

Yazıcı, D., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(1),* 105-128. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.284253

Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *1*(1), 70-85. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0104

Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz Atman, B., & Karasu, N. (2025). Practice-based coaching to improve the quality of inclusive preschool classrooms: a model trial from Türkiye. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 1–19*. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2513917

Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 181-198 https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652

Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 17-53). Pegem Akademi.

4. Bölüm

Etik ve Etik Konular

***Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR**



Lisans eğitimini 2002 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümünde, lisansüstü eğitimini ise 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında tamamladı. 2009 yılından bu yana Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır. Otizmli bireylerin değerlendirilmesi ve eğitimleri, özel eğitimde teknoloji kullanımı, özel eğitim etiği konuları ilgi alanlarını oluşturmaktadır. Özel eğitime ilişkin ulusal ve üniversite projelerinde görev almıştır. Bunun yanı sıra, çeşitli bilimsel makalelerde ve kitap bölümlerinde yazarlık yapmıştır.

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, onur.ozdemir@marmara.edu.tr, **ORCID**: 0000-0002-7242-6946

İçindekiler

Özet
Giriş
Etik ve Etik İlkeler
    Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetlerinde Etik İlkeler
Aileler ve Etik
    Aileler ve Özen
Olası Etik Sorunlar
    Çocuk İstismarı ve İhmali
        Uzmanların/öğretmenlerin sorumlulukları
    Sözde Bilimsel Uygulamalar
        Uzmanların/öğretmenlerin sorumlulukları
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi ve ilişkili alanlarda hizmet sunanların çeşitli etik sorumlukları vardır. Bunlardan biri meslek etiğine uyma yükümlülüğüdür. Meslek etiği, meslekle ilgili değerleri vurgulayan, hizmet alanlara ve meslektaşlara yönelik doğruları ve yanlışları bildiren kılavuzlardır. Meslek etiği, uyulması zorunlu ve sosyal ilişkilere kıyasla katı kurallar ve yaptırımlar içermektedir. Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerine ilişkin çeşitli mesleklerde, çocuklara zararlı olabilecek durumların engellenmesi ile aileye karşı saygının etik ilkelerde vurgulandığı görülmektedir. Etik ilkelerin varlığına rağmen uzmanlar/öğretmenler etik dışı davranışlar gösterebilir ya da doğru kararları almakta zorlanabilirler. Bu noktada öğretmenler/uzmanlar için genel bir kılavuz işlevi görebilecek etik teoriler faydalı olabilmektedir. Erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sunumunda faydalı olabilecek bir etik teori özen etiğidir. Özen etiği, etiğe ilişkin değerlendirmelerde bağlamın ve bireyler arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Buna göre uzmanlar/öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği özeni gösterdiklerinde ve diğer paydaşların bakış açısını dikkate aldıklarında doğru kararlar verebilirler. Erken çocukluk özel eğitimindeki etik sorunların tek kaynağı öğretmen/uzmanların etik dışı davranışları değildir. Bazen de ebeveynler çocukları için zararlı olabilecek davranışlar ve yaklaşımlar göstermektedir. Çocukların ebeveynlerce istismar ve ihmale uğraması ya da bilimsel kanıtlı olmayan uygulamalara maruz bırakılmaları söz konusu olabilir. Uzmanlar/öğretmenler, ebeveynlerin çocuk için zararlı olabilecek davranışları ve yaklaşımları konusunda da sorumludurlar. Özen etiği bu konularda da faydalı olabilir.

Giriş

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE), birtakım özellikleri nedeniyle etik bakımdan diğer hizmet alanlarına kıyasla farklı ve hassas bir konumdadır. Bilindiği üzere EÇÖzE hizmetlerinin temellendirildiği dayanaklardan biri gelişimdeki kritik dönemlerin önemidir. Hayatlarının erken dönemlerinde çocukların duyusal veya sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve uygun öğrenme fırsatları ile karşılaşmaları uzun dönemli olumlu etkiler sağlamaktadır (Odom, 2016). Bu nedenle, çocuk için mümkün olduğunca çok faydanın sağlanması ve zarardan kaçınılması gerekmektedir. Genel bir değerlendirmeyle etik davranış ve yaklaşımların faydalı uygulamalarla, etik dışı olanların ise zararlı uygulamalarla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle EÇÖzE hizmetlerindeki bütün paydaşların sınırlı bir zaman aralığında mümkün olduğunca etik davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Aksi durumda zararlı uygulamalar ya da değerlendirmeler sonradan telafisi güç sonuçlara neden olabilmektedir.

EÇÖzE'nin bir diğer özelliği aile odaklı hizmetleri içermesidir. Hizmetlerin sunumu uzmanlar, öğretmenler ve aile bireyleri arasındaki yakın iş birliğini gerektirmektedir (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Söz konusu iş birliği etik değerlendirmelerin ve tartışmaların kapsamını genişletmektedir. Örneğin, uzmanların/öğretmenlerin etik ve etik dışı davranışları bütün aile sistemini etkilemektedir. Bu nedenle etik değerlendirmeler tekil bireyler için değil, çeşitli bağlarla bir araya

Sonuç ve Çıkarımlar

EÇÖzE hizmetlerinde görev alan uzmanlar/öğretmenler, üstesinden gelmesi kolay olmayan görevler üstlenmektedirler. Hem kendileri meslek etiğine uymalı hem de aileyi doğru davranışlar için yönlendirebilmelidirler. Meslek etiği ilkeleri bu görevde kılavuzluk görevi görmektedir. Bunun yanı sıra mesleki düzenlemeler de uzmanlara/öğretmenlere yükümlülüklerini bildirmektedir. Son yıllarda önemi anlaşılan etik teorilerden özen etiği ise yazılı belgelerde kolayca vurgulanamayan insani ilişkileri ön plana almaya çalışmaktadır. Uzmanlar/öğretmenler, kendilerini çocuktan ve aileden ayrıştırmak yerine, onların bakış açılarını, kaygılarını, isteklerini anlayabilecekleri bir ilişki kurabilirler. Bu ilişkide yer alan paydaşlar güçlerini bir araya getirdiklerinde çok daha fazla olumlu çıktıya ulaşacaklardır.

Kaynakça

Abbott, A. (1983). Professional ethics. *American Journal of Sociology, 88*(5), 855-885. https://doi.org/10.1086/227762

Able, H., West, T. A., & Lim, C. I. (2017). Ethical issues in early intervention. *Infants & Young Children, 30*(3), 204-220. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000098

Able-Boone, H. (1996). Ethics and early intervention: Toward more relationship-focused interventions. *Infants & Young Children*, *9*(2), 13-21. https://journals.lww.com/iycjournal/Abstract/1996/10000/x

Airaksinen, T. (2012). Professional ethics. In R. Chadwick (Ed.), *Encyclopedia of applied ethics* (pp. 612-623). Elsevier Scientific Publ. Co.

Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, not hits. Warmth and spanking as predictors of child social competence. *Journal of Marriage and Family, 78(3)*, 695-714. http://dx.doi.org/10.1111/jomf.12306

Atak, S., & Gül, S. K. (2014). *Meslek etiği kavramları*. Adalet.

Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education, 31(*4), 216–223. https://doi.org/10.1177/0271121411427077

Baron, M., Pettit, P., & Slote, M. (2001). Three methods of ethics. *Philosophical and Phenomenological Research*, *62*(3), 721-723. https://doi.org/10.2307/2653550

Blaisdell, K. N., Imhof, A. M., & Fisher, P. A. (2019). Early adversity, child neglect, and stress neurobiology: From observations of impact to empirical evaluations of mechanisms. *International Journal of Developmental Neuroscience*, *78,* 139-146. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2019.06.008

Bowker, A., D'Angelo, N. M., Hicks, R., & Wells, K. (2011). Treatments for autism: Parental choices and perceptions of change. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(10), 1373-1382. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1164-y

Börekci, D. Y. (2009). Paternalistic leadership style's evolution in e-culture. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 38*(2), 103-109. https://dergipark.org.tr/en/pub/iuisletme/issue/9246/115679

Brodhead, M. T., & Higbee, T. S. (2012). Teaching and maintaining ethical behavior in a professional organization. *Behavior Analysis in Practice, 5*(2), 82-88. https://doi.org/10.1007/BF03391827

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 105-115. https://doi.org/10.1177/027121400020002060

Bruns, D. A., & LaRocco, D. J. (2019). Supporting parents' confidence to pull up a chair at the early intervention/early childhood special education table. *Young Exceptional Children, 22*(1), 38-49. https://doi.org/10.1177/1096250617725514

Burton, B. K., & Dunn, C. P. (2013). *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/ethics-of-care

Can, N. (2020). İstismarı önlemede psikolojik danışmanların etik, yasal sorumlulukları ve önleyici rehberlik çalışmalarına öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *53*(3), 1129-1152. https://doi.org/10.30964/auebfd.618883

Capuano, A. M., & Killu, K. (2020). Understanding and addressing pseudoscientific practices in the treatment of neurodevelopmental disorders: Considerations for applied behavior analysis practitioners. *Behavioral Interventions*, *36*(1), 242-260. https://doi.org/10.1002/bin.1750

Carlin, A. S., Kemper, K., Ward, N. G., Sowell, H., Gustafson, B., & Stevens, N. (1994). The effect of differences in objective and subjective definitions of childhood physical abuse on estimates of its incidence and relationship to psychop. *Child Abuse & Neglect*, *18*(5), 393-399. https://doi.org/10.1016/0145-2134(94)90024-8

Carnevale, F. A., Teachman, G., & Bogossian, A. (2017). A relational ethics framework for advancing practice with children with complex health care needs and their parents. *Comprehensive child and adolescent nursing, 40*(4), 268-284. https://doi.org/10.1080/24694193.2017.1373162

Chaffin, M., Silovsky, J. F., Funderburk, B., Valle, L. A., Brestan, E. V., Balachova, T., Jackson, S., Lensgraf, J., & Bonner, B. L. (2004). Parent-child interaction therapy with physically abusive parents: Efficacy for reducing future abuse reports. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *72*(3), 500. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15279533/

Coleman, D. L., Dodge, K. A., & Campbell, S. K. (2010). Where and how to draw the line between reasonable corporal punishment and abuse. *Law and Contemporary Problems*, *73*(2), 107-166. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3805039/pdf/nihms491470.pdf

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016) Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice.* Brookline Books.

Dünya Sağlık Örgütü. (2006). Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: Bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365

Dünya Sağlık Örgütü. (2022). Child maltreatment. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Edwards, S. D. (2009). Three versions of an ethics of care. *Nursing Philosophy*, *10*(4), 231-240. https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00415.x

Egeland, B., Sroufe, L. A., & Erickson, M. (1983) The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, *7*(4), 459-469. https://doi.org/10.1016/0145-2134(83)90053-4

Ellis, P. (2020). *Understanding ethics for nursing students.* Sage.

Eyberg, S. M., & Robinson, E. A. (1982). Parent-child interaction training: Effects on family functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *11*(2), 130-137. https://doi.org/10.1080/15374418209533076

Farrell T., Rappaport L., Sell N., & Tang B. (2011). Vitamin and exercise-based therapies. Developed for the autism case training: A developmental-behavioral pediatrics curriculum. https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/autism/casemodules/pdf/treatments/Vitamin%20Dietary%20Supplements%20and%20Exercise-Based%20Therapies.pdf

Fieser, J. (t. y.). *Internet encyclopedia of philosophy*. https://iep.utm.edu/ethics/#H2

FitzGerald, C., MacCormack, J., & Sider, S. (2023). Perspectives of school leaders on supporting learners with special education needs during the COVID-19 pandemic: An ethic of care analysis. *Journal of School Leadership, 33*(4), 409-427. https://doi.org/10.1177/10526846221133997

Finn, P. (2019). Countering the False Promise of Pseudoscience in Schools: Why do parents, administrators, and school staff increasingly buy into pseudoscientific treatment claims? How can educational audiologists and school-based SLPs debunk those claims?. https://doi.org/10.1044/leader.SCM.24072019.36

Fleury, V. P., Trevors, G., & Kendeou, P. (2019). Public perception of autism treatments: The role of credibility and evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(5), 1876-1886. https://doi.org/10.1007/s10803-018-03868-z

Frankel, M. S. (1989). Professional codes: Why, how, and with what impact. *Journal of Business Ethics, 8*(2), 109-115. https://doi.org/10.1007/BF00382575

Gardiner, P. (2003). A virtue ethics approach to moral dilemmas in medicine. *Journal of Medical Ethics, 29*(5), 297-302. http://dx.doi.org/10.1136/jme.29.5.297

Gershoff, E. T., Lee, S. J., & Durrant, J. E. (2017). Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment. *Child Abuse & Neglect, 71*, 9-23. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.017

Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2007). Parental reports on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *1*(3), 195-209. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.08.006

Gore, M. T., & Janssen, K. N. (2007). What educators need to know about abused children with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(1), 49-55. https://doi.org/10.3200/PSFL.52.1.49-55

Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M., & Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *27*(1), 70-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002

Harrington, J. W., Patrick, P. A., Edwards, K. S., & Brand, D. A. (2006). Parental beliefs about autism: Implications for the treating physician. *Autism*, *10*(5), 452-462. https://doi.org/10.1177/1362361306066609

Hebert, E. B. (2014). Factors affecting parental decision-making regarding interventions for their child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *29*(2), 111-124. https://doi.org/10.1177/1088357614522291

Held, V. (2006). The ethics of care: Personal, political, and global. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0195180992.001.0001

Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington, E. L., Jr., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counseling Psychology, 60*(3), 353–366. https://doi.org/10.1037/a0032595

Howe, K. R., & Miramontes, O. B. (1991). A framework for ethical deliberation in special education. *The Journal of Special Education*, *25*(1), 7-25. https://doi.org/10.1177/002246699102500102

Jimenez-Arberas, E., Casais-Suarez, Y., Fernandez-Mendez, A., Menendez-Espina, S., Rodriguez-Menendez, S., Llosa, J. A., & Prieto-Saborit, J. A. (2024). Evidence-based implementation of the family-centered model and the use of tele-intervention in early childhood services: A systematic review. *Healthcare 12*(1), 1-29. https://doi.org/10.3390/healthcare12010112

Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T. & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, *380*(9845), 899-907. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8

Kaptein, M., & Wempe, J. (2011). Three general theories of ethics and the integrative role of integrity theory. *SSRN Electronic Journal*. https://ssrn.com/abstract=1940393

Karakurt, N., Durmaz, H., & Kanbur, A. (2021). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 22-28. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1674347

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children). (2011). Etik davranış kuralları ve taahhüt beyanı [Code of ethical conduct and statement of commitment]. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05.pdf

Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *3*(4), 199-221. https://doi.org/10.1023/A:1026473020315

Lau, A. S., Valeri, S. M., McCarty, C. A., & Weisz, J. R. (2006). Abusive parents' reports of child behavior problems: Relationship to observed parent-child interactions. *Child Abuse & Neglect, 30*(6), 639-655. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2005.11.009

Lebacqz, K. (1985). *Professional ethics: Power and paradox*. Abingdon Press.

Lee, S. J., Grogan-Kaylor, A., & Berger, L. M. (2014). Parental spanking of 1-year-old children and subsequent protective services involvement. *Child Abuse & Neglect, 38*, 875-883. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.018

Levi, B. H., & Crowell, K. (2011). Child abuse experts disagree about the threshold for mandated reporting. *Clinical Pediatrics*, *50*(4), 321-329. https://doi.org/10.1177%2F0009922810389170

Levy, S. E., & Hyman, S. L. (2005). Novel treatments for autistic spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(2), 131-142. https://doi.org/10.1002/mrdd.20062

Lichstein, K. L., & Schreibman, L. (1976). Employing electric shock with autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, *6*(2), 163-173. https://doi.org/10.1007/BF01538060

Marino, L., & Lilienfeld, S. O. (2021). Third time's the charm or three strikes you're out? An updated review of the efficacy of dolphin-assisted therapy for autism and developmental disabilities. *Journal of Clinical Psychology. 77(6)*, 1265-1279. https://doi.org/10.1002/jclp.23110

Mead, R. (1994). *International management*. Blackwell.

Mitchell, L. M., Turbiville, V., & Turnbull III, H. R. (1999). Reporting abuse and neglect of children with disabilities: Early childhood service providers' views. *Infants & Young Children*, *11*(3), 19-26. https://journals.lww.com/iycjournal/abstract/1999/01000/reporting_abuse_and_neglect_of_children_with.6.aspx

Metz, B., Mulick, J. A., & Butter, E. M. (2005). Autism: A late-20th-century fad magnet. In. J. W. Jacobson, R. M. Foxx & J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in professional practice* (pp. 237-263). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, *20*(1), 7-21. http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134(95)00112-3

Noddings, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press.

Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 21-36). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_2

Olağanüstü Çocuklar Konseyi-Erken Çocukluk Bölümü (Council for Exceptional Children-Division for Early Childhood). (2009). Etik ilkeler [Code of ethics]. https://www.decdocs.org/member-code-of-ethics

Özdemir, O. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: İyi uygulamalar. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss.283-312). Pegem.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.

Rosenbaum, P., & Stewart, D. (2002). Alternative and complementary therapies for children and youth with disabilities. *Infants & Young Children, 15*(1), 51-59. https://doi.org/10.1097/00001163-200207000-00008

Sander-Staudt, M. (t.y.) *Internet encylopedia of philosophy*. https://iep.utm.edu/care-eth/

Sayın, U., & Metin, E. N. (2015). Saldırgan davranışları önleme ebeveyn eğitim programının (SADEP) 48-72 ay arası çocukların davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(30), 139-166. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208849

Schreck, K. A., & Miller, V. A. (2010). How to behave ethically in a world of fads. *Behavioral Interventions*, *25*(4), 307-324. https://doi.org/10.1002/bin.305

Sinnott-Armstrong, W. (2019). Consequentialism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2019 ed.). https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/consequentialism/

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2016). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability, 25-38. Routledge.

Sokoly, M. M., & Dokecki, P. R. (1992). Ethical perspectives on family-centered early intervention. *Infants & Young Children, 4*(4), 23-32. https://journals.lww.com/iycjournal/abstract/1992/04000/ethical

Spielthenner, G. (2017). Virtue-based approaches to professional ethics a plea for more rigorous use of empirical science. *Ethic@-An international Journal for Moral Philosophy, 16*(1), 15-34. https://doi.org/10.5007/1677-2954.2017v16n1p15

Stalker, K., & McArthur, K. (2012). Child abuse, child protection and disabled children: A review of recent research. *Child Abuse Review, 21*(1), 24-40. https://doi.org/10.1002/car.1154

Stefkovich, J. A., & O'Brien, G. M. (2004). Best interests of the student: An ethical model. *Journal of Educational Administration, 42*(2), 197-214. http://dx.doi.org/10.1108/09578230410525603

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., Mcintyre, N. S., Yucesoy Özkan, Ş., Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder.* https://www.researchgate.net/publication/340999799_EvidenceBased_Practices_for_Children_Youth_and_Young_Adults_with_Autism_Spectrum_Disorder

Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect, 24*(10), 1257-1273. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3

Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, *35*(2), 82-86. https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/188

Taylor, J. S. (2017). *Encyclopedia Britannica.* https://www.britannica.com/topic/autonomy

Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9*(2), 117–125. https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233

Thompson, R. A., & Baumrind, D. (2019). The ethics of parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: The practice of parenting* (pp. 3-33). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780429401695-1

Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, *34*(1), 70-74. http://www.diclemedj.org/upload/sayi/54/Dicle%20Med%20J-02602.pdf

Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic, 52*, 195-203. https://doi.org/10.1177%2F1053451216659466

Travers, J. C., Ayers, K., Simpson, R. L., & Crutchfield, S. (2016). Fad, pseudoscientific, and controversial Interventions. In R. Lang, T. Hancock & N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder. Evidence-based practices in behavioral health*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_9

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care.* Routledge

Türk Ceza Kanunu. (2004). T.C. Resmî Gazete (25611) (26 Eylül 2004). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm

Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center). (2015). Ulusal standartlar projesi, kısım 2 [National standards project, phase 2.] http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

Ulusal Özel Eğitim Öğretmenleri Birliği (National Association of Special Education Teachers) (t.y.). Etik ilkeler [Code of ethics]. https://www.naset.org/about-naset/mission-statement/code-of-ethics

Vuran, S. (Ed.). (2020). Özel *eğitim öğretmenleri için belirlenmiş etik ilkeler kılavuzu.* Vize.

Yıldırım, U. (2025). Çocuğun üstün yararı. Kadim Hukuk ve Danışmanlık. https://kadimhukuk.com.tr/makale/cocugun-ustun-yarari/

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *6*(2), 66-80. https://doi.org/10.1177%2F106342669800600201

Wesley, P. W., & Buysse, V. (2006). Ethics and evidence in consultation. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(3), 131-141. https://doi.org/10.1177/02711214060260030101

Woods, J. J., & Brown, J. A. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders, 31*(3), 235-246. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318227fde4

5. Bölüm

Teknoloji

*Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT -**Dr. Z. Alperen SAĞDIÇ



1983 yılında Antalya'da doğan yazar ilk, orta ve lise eğitimini Antalya'da tamamlamıştır. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Almanca Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuştur. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünden yüksek lisans ve 2016 yılında ise doktora derecesini almıştır. 2012-2018 yılı arasında Araştırma Görevlisi olarak çalışan yazar 2018 yılında Doktor Öğretim Üyesi ve 2021 yılında Doçent unvanını almıştır. 2019 yılında ise aynı bölümde Bölüm Başkan Yardımcılığı görevine atanmış ve halen aynı bölümde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış olan makaleleri, ulusal proje görevleri, ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlarda gerçekleştirdiği sunumları ve ulusal ve uluslararası kitaplarda yazmış olduğu kitap bölümleri bulunmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında ise otizm spektrum bozukluğu, özel eğitimde kanıt temelli uygulamalar, etkili öğretim, özel eğitimde teknoloji destekli uygulamalar yer almaktadır.



Dr. Z. Alperen SAĞDIÇ, 2016 yılında Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından lisans, 2019 yılında Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden yüksek lisans derecesine sahiptir. 2016 yılında Tohum Otizm Vakfı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2024 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Programında doktora derecesini almıştır. Bu görevinin ardından Binyamin Birkan Akademi'de Eğitim Koordinatörü olarak geçiş yapmış ve burada çalıştığı süreçte otizmli bireylere yönelik verilen kanıt temelli uygulamaları yaygınlaştırmak amacıyla farklı ülkelerde ve şehirlerde bulunan özel eğitim kurumlarına otizm birimleri kurulmasında öncülük etmiştir. Şu anda Sobe Otizm Vakfında Eğitim Direktörlüğü görevini yürütmektedir. Öncelikli çalışma alanları olarak otizm spektrum bozukluğu, uygulamalı davranış analizi, teknoloji destekli uygulamalar, öğretmen yeterliliklerini artırma ve mesleki gelişimlerini destekleme ile ilgilenmektedir.

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ssbozkurt@anadolu.edu.tr, **ORCID**: 0000-0001-6648-9636
** Sobe Otizm Vakfı, alperen.sagdic@sobe.org.tr, **ORCID**: 0000-0002-5508-9554

İçindekiler

Özet
Giriş
Teknolojinin Tanımı
Teknolojinin Gelişimi
    Teknolojinin Avantajları
    Teknolojinin Dezavantajları
    Teknolojinin Sınıflandırılması
Değerlendirme ve Müdahalede/Eğitimde Teknoloji Kullanımı
    Sanal Gerçeklik
    Artırılmış Gerçeklik
    Yapay Zekâ
    Robotik Teknolojiler
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Teknoloji ve teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan kapasite artışı teknoloji kullanımını hayatın hemen hemen her alanında bir tercih olmaktan çıkarıp bir gereklilik haline getirmiştir. Teknolojik gelişmeler aynı zamanda insanlara sınırsız iletişim olanağı ve birçok bilgiye kolayca ulaşabilme şansı sunmaktadır. Özellikle dijital çağın çocukları bilgiye ulaşma ve iletişim kurmada yeni nesil teknolojileri kullanmaktadır. Bu çağın çocuklarının tercihleri yazılı içerikler yerine daha zengin iletişime olanak sağlayan görsel ve etkileşimli içeriklerdir. Bilgi edinmek için genellikle resim, ses, animasyon ve video gibi çoklu ortam materyallerini tercih ederlerken bilgiye ulaşmada hız, görsellik ve eğlence oldukça ön plandadır. Her çocuk, öğrenme yetenekleri ve özelliklerine bağlı olarak kendi içinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Teknoloji, bireysel farklılıklara hitap edecek şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için öğrenme ihtiyaçlarına yönelik araç, yöntem ve tekniklerin işe koşulmasını sağlamaktadır. Teknoloji destekli öğrenme-öğretme etkinliklerinin amacı eğitim sürecini zenginleştirmek, etkili, verimli ve çekici öğrenme deneyimleri sağlamaktır. Ayrıca erişilebilirlik, kullanım kolaylığı, çocukların motivasyonunu artırmak gibi avantajları kullanarak çocukların akademik başarılarını artırmaktır. Teknoloji destekli çoklu öğrenme ortamları iyi tasarlandıklarında gerçek yaşamın benzetilmiş şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte bu yolla çocuklar yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatını yakalayabilmektedir. Son yıllarda özellikle eğitimde sıklıkla kullanılan teknoloji destekli uygulamaların başında ise sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ ve robotik uygulamalar adından sıklıkla söz ettirmektedir. Bu uygulamalar çocukların olumlu kazanımlar elde etmesine yardımcı olması ve bu kazanımlar sürecinde öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli kılması gibi avantajları nedeniyle, bu teknolojinin kullanıldığı uygulamalar üzerine yapılan çalışmalar hızla giderek artmaktadır. Çocuklara oynama, keşfetme ve öğrenme için birçok fırsat sunan teknoloji destekli bu uygulamaların söz edilen avantajlarının yanı sıra birtakım noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Teknoloji destekli erken öğrenme fırsatlarının, çocukların gelişiminde kritik bir döneme denk geldiği için yanlış şekilde, yanlış miktarda kullanımının çocuklar için büyük riskler getirebileceği unutulmamalıdır.

Giriş

21. yüzyıl teknolojileri, modern cihazların geliştirilmesi ve bilginin paylaşılabilirliğinin artması gibi faktörler, teknolojinin eğitime entegrasyonunu zorunlu hale getirmiş ve artık günümüzde eğitimde teknolojiden yararlanmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretim artık tekdüzelikten çıkmış, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları anlamlı öğrenme deneyimlerine olanak sağlayacak şekilde sunulur olmuştur. Bu yönüyle teknolojinin her yaştan öğrenen için oldukça cezbedici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji kullanımının faydaları kadar zararlarından ya da olumsuz yönlerinden söz edildiğinde ise en özenli ve hassas olunması gereken dönem erken çocukluk dönemidir. Erken çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişiminin hızlı olduğu ve çocuğun hayata dair temel kavramları öğrendiği kritik bir dönemdir. Günümüzde teknolojinin hemen hemen hayatın her alanında olması erken çocukluk döneminde çocukların doğrudan veya dolaylı olarak bu teknolojilere

Sonuç ve Çıkarımlar

Bilgiye erişimin, güncel bilgiyi edinerek 21. yüzyıl gereksinimlerine ayak uydurmanın, hızla gelişen ve değişen dünyanın beklentilerine cevap vermenin önemli olduğu bir dünyada eğitimin her alanında olduğu gibi hem genel eğitim hem de özel eğitimde teknoloji entegrasyonunu düşünmemek çok olası değildir. Bununla beraber teknoloji hiçbir zaman bir amaç olmamış, doğru ve dengeli kullanıldığında ise etkili, verimli ve çekici öğrenme deneyimlerini sağlamak için güçlü bir araç olmuştur. Eğitimin her döneminde olduğu gibi amaçlı kullanıldığında ve dengeli bir öğretim tasarımı yapıldığında eğitimde teknoloji entegrasyonu EÇÖzE'de de önemli bir bileşendir. Bu durumda teknolojiyi program amaç ve kazanımlarıyla bütünleştirmek olumlu katkılar sağlayacaktır. Erken çocukluk dönemi çocukların temel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikleri çağlardır ve bunun için teknoloji en etkili şekilde, eğitiminin bireyselleştirmesinde, farklı öğrenme stillerine uygun öğrenmeyi sağlamada ve dünyayı sınıfa getiren durumlar yaratmada kullanılmalıdır. Böyle bir eğitim ortamı da ancak hem teknolojinin etkili bir biçimde kullanılması hem de teknolojik bilginin alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile birleştirilmesi ile mümkündür. Program amaçlarıyla bütünleştirilmesi ayrıca yeni nesil dijital dönüşüm yetkinliklerin temel özelliklerinden biri olan teknoloji okuryazarlığını da gündeme getirmektedir. Erken çocukluk döneminde teknolojinin öneminin bilinmesi ve kullanılması, bu süreçte ortaya çıkan sorunların fark edilmesi ve bu sorunlara çözüm bulunması amacıyla teknoloji okuryazarlığının hem çocuk hem öğretmen hem de aileyi kapsayacak şekilde ele alınması gerekmektedir. Gelecekte teknolojinin hayatımızın her alanına daha da fazla etki edeceği düşünüldüğünde, eğitimde teknolojiden en iyi şekilde yararlanmanın ve doğru ve uygun teknoloji kullanımının çocukları gelecek için şimdiden hazırlamaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

Kaynakça

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(3), 39-56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Alkan, C. (1987). *Eğitim teknolojisi.* Yargıçoğlu Matbaası.

Aloraini, S. (2012). The impact of using multimedia on students' academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, *24*(2), 75-82. https://doi.org/10.1016/j.jksult.2012.05.002

American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media. (2011). Policy statement: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics, 128*(5), 1040-1045. https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753.

Amiri, A. M., Peltier, N., Goldberg, C., Sun, Y., Nathan, A., Hiremath, S. V., & Mankodiya, K. (2017, March). WearSense: Detecting autism stereotypic behaviors through smartwatches. *In Healthcare, 5*(11), 2-9. https://doi.org/10.3390/healthcare5010011

Anderson, P. L., Rothbaum, B. O., & Hodges, L. (2001). Virtual reality: Using the virtual world to improve quality of life in the real world. *Bulletin of the Menninger Clinic, 65*(1), 78-91. https://doi.org/10.1521/bumc.65.1.78.18713

Anderson, A. (2019). Virtual reality, augmented reality and artificial intelligence in special education: A practical guide to supporting students with learning differences. Routledge.

Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 5*(2), 317-348. https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054

Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6*(4), 355-385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Bamodu, O., & Ye, X. (2013). *Virtual reality and virtual reality system components*. Proceedings of the 2nd International Conference on Systems Engineering and Modeling (pp. 921-924). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icsem.2013.192

Bartlett, M. E., Costescu, C., Baxter, P., & Thill, S. (2020). Requirements for robotic interpretation of social signals "in the wild": Insights from diagnostic criteria of autism spectrum disorder. *Information*, *11*(2), 1-20. https://doi.org/10.3390/info11020081

Berryman, D. R. (2012). Augmented reality: A review. *Medical Reference Services Quarterly*, *31*(2), 212-218. https://doi.org/10.1080/02763869.2012.670604

Bers, M., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education, 21*(3), 355-377. https://www.learntechlib.org/primary/p/41987/.

Bharatharaj, J., Huang, L., Mohan, R., Al-Jumaily, A., & Krägeloh, C. (2017). Robot-assisted therapy for learning and social interaction of children with autism spectrum disorder. *Robotics*, *6*(4), 1-11. https://doi.org/10.3390/robotics6010004

Blanchard, J., & Moore, T. (2010). *The digital world of young children: Impact on emergent literacy*. Pearson Foundation.

Boccanfuso, L., Scarborough, S., Abramson, R. K., Hall, A. V., Wright, H. H., & O'Kane, J. M. (2017). A low-cost socially assistive robot and robot-assisted intervention for children with autism spectrum disorder: Field trials and lessons learned. *Autonomous Robots*, *41*(3), 637-655. https://doi.org/10.1007/s10514-016-9554-4

Boser, K. I., Goodwin, M. S., & Wayland, S. C. (2014). *Technology tools for students with autism: Innovations that enhance independence and learning*. Paul Brookes.

Bouck, E. C., Maeda, Y., & Flanagan, S. M. (2012). Assistive technology and students with high-incidence disabilities: Understanding the relationship through the NLTS2. *Remedial and Special Education, 33*(5), 298-308. https://doi.org/10.1177/0741932511401037

Bronack, S. C. (2011). The role of immersive media in online education. *Journal of Continuing Higher Education, 59*(2), 113-117. https://doi.org/10.1080/07377363.2011.583186

Bozkurt, A. (2018). Giyilebilir teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik kavramsal bir değerlendirme. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD), 4*(4), 87-102. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/42908/519022

Brown, J. M. (2011). *Does the use of technology in the classroom increase students' overall academic performance?* Gonzaga University.

Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, *68*, 536-544. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.017

Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Journal ofthe American Academy of Pediatrics, 138*(5), 3-6. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593

Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, *25*(5), 3443-3463. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7

Chen, G. D., Nurkhamid, Wang, C. Y., Yang, S. H., Lu, W. Y., & Chang, C. K. (2013). Digital learning playground: Supporting authentic learning experiences in the classroom. *Interactive Learning Environments*, *21*(2), 172-183. https://doi.org/10.1080/10494820.2012.705856

Coogle, C. G., Storie, S., Ottley, J. R., Rahn, N. L., & Kurowski-Burt, A. (2021). Technology-enhanced performance-based feedback to support teacher practice and child outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(2), 72-85. https://doi.org/10.1177%2F0271121419838624

Costescu, C. A., Vanderborght, B., & David, D. O. (2015). Reversal learning task in children with autism spectrum disorder: A robot-based approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(11), 3715-3725. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2319-z

Çakır, R., Korkmaz, Ö., İdil, Ö., & Erdoğmuş, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, *40*, 100-812. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812

Dalton, E. M. (2017). Universal design for learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, *9*(2), 17-29. https://doi.org/10.23860/jmle-2019-09-02-02

Delello, J. A. (2014). Insights from pre-service teachers using science-based augmented reality. *Journal of Computers in Education*, *1*(4), 295-311. https://doi.org/10.1007/s40692-014-0021-y

Demir, S., & Özmantar, F. M. (2013). Teknoloji destekli matematik öğretiminde pedagojik prensipler. M. Doğan & E. Karakırık (Eds.), *Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı* içinde (ss. 1-25). Nobel Yayıncılık.

Di Lieto, M. C., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell'Omo, M., Laschi, C., Pecini, C., Santerini, G., Sgandurra, G., & Dario, P. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: A pilot study. *Computers in Human Behavior, 71*, 16-23. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.018

Diehl, J. J., Schmitt, L. M., Villano, M., & Crowell, C. R. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(1), 249-262. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.006

Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2012). Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, *28*(6),1366-1372. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.497.203&rep=rep1&type=pdf

Duquette, A., Michaud, F., & Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with children with low-functioning autism. *Autonomous Robots, 24*(2), 147-157. https://doi.org/110.1007/s10514-007-9056-5

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology, 18*(1), 7-22. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development, 8*(4), 106-118. https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.14057

Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage, 26*(2), 471-479. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.02.004

Foss, A., Wilcoxen, C., & Rasmus, J. (2019). The academic and behavioral implications of robotics in the classroom: An elementary case study. *Technology & Innovation*, *20*(3), 321-332. https://doi.org/10.21300/20.3.2019.321

Freina, L., & Ott, M. (2015, April). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. In *The international scientific conference elearning and software for education* (pp. 10-1007). Romania. https://progesis.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%20Ott%20Paper.pdf

Fuhrman, O., Eckerling, A., Friedmann, N., Tarrasch, R., & Raz, G. (2021). The moving learner: Object manipulation in virtual reality improves vocabulary learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(3), 672-683. https://doi.org/10.1111/jcal.12515

Ganschow, L., Philips, L., & Schneider, E. (2001). Closing the gap: Accommodating students with language learning disabilities in college. *Topics in Language Disorders*, *21*(2), 17-37. https://doi.org/10.1097/00011363-200102000-00005

Giannopulu, I., Montreynaud, V., & Watanabe, T. (2016). Minimalistic toy robot to analyze a scenery of speaker–listener condition in autism. *Cognitive Processing*, *17*(2), 195-203. https://doi.org/10.1007/s10339-016-0752-y

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.

Guttentag, D. A. (2010). Virtual reality: Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, *31*(5), 637-651. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.07.003

Harris, C., & Straker, L. (2000). Survey of physical ergonomics issues associated with school children's use of laptop computers. *International Journal of Industrial Ergonomics, 26*(3), 337-346. https://doi.org/10.1016/S0169-8141(00)00009-3

Hammond, D. L., Whatley, A. D., Ayres, K. M., & Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intelectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(4), 525-538. https://www.jstor.org/stable/23879758

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Merrill Prentice Hall.

Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S., & Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics, 65*, 41-50. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.05.011

Hsiao, K. F., Chen, N. S., & Huang, S. Y. (2012). Learning while exercising for science education in augmented reality among adolescents. *Interactive Learning Environments, 20*(4), 331-349. https://doi.org/10.1080/10494820.2010.486682

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5*(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001

Jacobs, K., Hudak, S., & McGiffert, J. (2009). Computer-related posture and musculoskeletal discomfort in middle school students. *Work, 32*(3), 275-283. https://doi.org/10.3233/wor-2009-0826

Jago, R., Sebire, S. J., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. *European Journal of Pediatrics*, *172*(11), 1543-1545. https://doi.org/10.1007/s00431-013-2077-5

Josman, N., Ben-Chaim, H. M., Friedrich, S., & Weiss, P. L. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development, 7*(1), 49-56. https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.1.49

Kaleci, D., Tepe, T., & Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *21*(3), 669-689. https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/33038/325906

Karadeniz, A., & Akpınar, E. (2015). Web tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 177*(40), 217-231. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2702

Karsenti, T. (2019). Artificial Intelligence in Education: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools. *Formation et Profession, 27*(1), 112-116. https://doi.org/10.18162/fp. 2019. a166

Karsenti, T., Bugmann, J., & Gros, P-P. (2017). Using humanoid robots to support students with autism spectrum disorder. *Formation et Profession*, *25*(3), 123-126. https://doi.org/10.18162/fp.2017.a135

Kosmicki, J. A., Sochat, V., Duda, M., & Wall, D. P. (2015). Searching for a minimal set of behaviors for autism detection through feature selection-based machine learning. *Translational Psychiatry, 5*(2), e514-e514. https://doi.org/10.1038/tp.2015.7

Kounavis, C. D., Kasimati, A. E., & Zamani, E. D. (2012). Enhancing the tourism experience through mobile augmented reality: Challenges and prospects. *International Journal of Engineering Business Management*, *4*(10), 1-6. https://doi.org/10.5772%2F51644

Kumar, V., Rajan, B., Venkatesan, R., & Lecinski, J. (2019). Understanding the role of artificial intelligence in personalized engagement marketing. *California Management Review*, *61*(4), 135-155. https://doi.org/10.1177%2F0008125619859317

Kuprenko, V. (2020). Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases. https://medium.com/towards-artificial-intelligence/artificial-intelligence-in-educationbenefits-challenges-and-use-cases-db52d8921f7a

Küçük, S., Yilmaz, R., Baydas, Ö., & Göktas, Y. (2014). Augmented reality applications attitude scale in secondary schools: Validity and reliability study. *Egitim ve Bilim*, *39*(176), 383-392. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3590

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *23*(2), 72-82. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370

Mujeeb, S., Javed, M. H., & Arshad, T. (2017). Aquabot: A diagnostic chatbot for achluophobia and autism. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 8*(9), 209-216. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2017.080930

Li, H., John-John, C., & Tan, Y. K. (2011). Towards an effective design of social robots. *International Journal of Social Robotics*, *3*(4), 333-335. https://doi.org/10.1007/s12369-011-0121-z

Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, *27*(1), 47-69. https://doi.org/10.1348/026151008X400445

Malihi, M., Nguyen, J., Cardy, R. E., Eldon, S., Petta, C., & Kushki, A. (2020). Evaluating the safety and usability of head-mounted virtual reality compared to monitor-displayed video for children with autism spectrum disorder. *Autism, 24*(7), 1924-1929. https://doi.org/10.1177%2F1362361320934214

Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. *Procedia Computer Science*, 25, 144-153. https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.018

Matsuda, S., Nunez, E., Hirokawa, M., Yamamoto, J., & Suzuki, K. (2017). Facilitating social play for children with PDDs: Effects of paired robotic devices. *Frontiers in Psychology, 8,* 1029. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01029

Mayer, R. E., & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 390-397. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.390

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2th ed.). Cambridge University Press.

McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, *15*(1), 73-95. https://www.learntechlib.org/p/19982/

Mitchell, P. (2000). Internet addiction: Genuine diagnosis or not? *The Lancet, 355*(9204), 632. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)72500-9

Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations. *Social Science Computer Review, 23*(1), 39-48. https://doi.org/10.1177%2F0894439304271533

Nabiyev, V. V. (2005). *Artificial intelligence: Problems, methods, algorithms.* Seckin Publication.

National Association for the Education of Young Children and Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8: A joint position statement.* http://www.naeyc.org/fi les/naeyc/fi le/positions/PS_technology_WEB2.pdf

Nunez, E., Matsuda, S., Hirokawa, M., Yamamoto, J., & Suzuki, K. (2016, August). *An approach to facilitate turn-taking behavior with paired devices for children with Autism Spectrum Disorder.* In 2016 25th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 837-842). IEEE. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2016.7745216

Ohl, T. M. (2001). An interaction-centric learning model. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *10*(4), 311-332. https://www.learntechlib.org/p/8438/

Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J. (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & Graphics*, *30*(1), 20-28. https://doi.org/10.1016/j.cag.2005.10.004

Papadakis, S. (2020). Robots and robotics kits for early childhood and first school age. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 14*(18), 34-56. https://doi.org/10.3991/ijim.v14i18.16631

Parette, H. P., & Stoner, J. B. (2008). Benefits of assistive technology user groups for early childhood education professionals. *Early Childhood Education Journal*, *35*(4), 313-319. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0211-6

Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, *9*(2), 165-183. https://doi.org/10.1002/aur.1527

Petric, F., Miklic, D., & Kovacic, Z. (2017, March). *Robot-assisted autism spectrum disorder diagnostics using POMDPs.* In Proceedings of the Companion of the 2017 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (pp. 369-370). https://doi.org/10.1145/3029798.3034819

Pettersson, I., & Fahlström, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: a qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 5*(5), 295-304. https://doi.org/10.3109/17483100903100285

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society, 24*(1), 63-74. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(22), 1-13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-81

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 2: Do they really think differently?" *On the Horizon, 9*(6), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Pugnali, A., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2017). The impact of user interface on young children's computational thinking. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 16,* 171-193.https://doi.org/10.28945/3768

Rambli, D. R. A., Matcha, W., & Sulaiman, S. (2013). Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science, 25*, 211-219. https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.026

Ramírez-Duque, A. A., Aycardi, L. F., Villa, A., Munera, M., Bastos, T., Belpaeme, T., Frizera-Neto, A., & Cifuentes, C. A. (2021). Collaborative and inclusive process with the autism community: A case study in Colombia about social robot design. *International Journal of Social Robotics*, *13*(2), 153-167. https://doi.org/10.1007/s12369-020-00627-y

Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. In D. L. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Eds.), *Handbook of special educaiton technology research and practice* (pp. 61-77). Knowledge by Design.

Ribeiro, V., & Sousa, V. (2017). Travel through the oceans: augmented reality to enhance learning in early childhood education. In 3rd Annual International Conference of the Immersive Learning Research

Network (iLRN) (pp. 248-245). Springer. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2463

Rideout, V., Saphir, M., Tsang, V., & Bozdech, B. (2011). *Zero to eight children's media use in America*. Common Sense Media.

Riva, G. (2005). Virtual reality in psychotherapy: Review. *Cyberpsychology and Behavior, 8*(3), 220-230. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.220

Ryan, M. L. (1999). Immersion vs. interactivity: Virtual reality and literary theory. *SubStance*, *28*(2), 110-137. https://doi.org/10.2307/3685793

Saettler, P. (1968). *A history of instructional technology*. McGraw-Hill.

Sağdıç, Z. A., & Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 92-111. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/768540

Saleh, M. A., Hanapiah, F. A., & Hashim, H. (2021). Robot applications for autism: A comprehensive review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*(6), 580-602. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1685016

Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 37-60. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378439

Sani-Bozkurt, S., & Bozkus-Genc, G. (2021). Social robots for joint attention development in autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education 68*(7), 1-19. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1905153

Sani-Bozkurt, S., Vuran, S., & Akbulut, Y. (2017). Design and use of interactive social stories for children with autism spectrum disorder (ASD). *Contemporary Educational Technology*, *8*(1), 1-25. https://doi.org/10.30935/cedtech/6184

Shahrbanian, S., Ma, X., Aghaei, N., Korner-Bitensky, N., Moshiri, K., & Simmonds, M. J. (2012). Shernoff, D. J., Tonks, S., & Anderson, B. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *Teachers College Record*, *116*(13), 166-177. https://doi.org/10.1177/016146811411601315

Siegle, D. (2017). Technology: The dark side of using technology. *Gifted Child Today*, *40*(4), 232-235. https://doi.org/10.1177%2F1076217517723678

Silalahi, A., Hutabarat, W., Tarigan, S., & Chandra, Y. (2018). Impact of multimedia-based off-line learning on student motivation and outcomes. *Asian Journal of Social Science Studies*, *3*(4), 1-11. https://doi.org/10.20849/ajsss.v3i4.471

Simon, H. A. (1983). Computers in education: Realizing the potential. *American Education, 19*(10), 17-23. https://eric.ed.gov/?id=EJ296344

Simut, R. E., Vanderfaeillie, J., Peca, A., Van de Perre, G., & Vanderborght, B. (2016). Children with autism spectrum disorders make a fruit salad with Probo, the social robot: An interaction study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(1), 113-126. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2556-9

Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, *151(4)*, 103-114. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862

So, W. C., Cheng, C. H., Lam, W. Y., Huang, Y., Ng, K. C., Tung, H. C., & Wong, W. (2020). A robot-based play-drama intervention may improve the joint attention and functional play behaviors of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 467-481. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04270-z

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4*(1), 63-80. https://doi.org/10.17943/etku.88319

Srinivasan, B., & Parthasarathi, R. (2013). An intelligent task analysis approach for special education based on MIRA. *Journal of Applied Logic, 11*(1), 137-145. https://doi.org/10.1016/j.jal.2012.12.001

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM

education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 2*(1), 1-7.https://doi.org/10.5703/1288284314653

Sula, A., & Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centers to support children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 3*(1), 203-212. http://dx.doi.org/10.5901/ajis.2014.v3n1p203

Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The wheels on the bot go round and round: Robotics curriculum in pre-kindergarten. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, *12(15)*, 203-219. https://jite.org/documents/Vol12/JITEv12IIPp203-219Sullivan1257.pdf

Valcheva, E. (2019). Creative thinking ıi technology and entrepreneurship action. *Knowledge International Journal*, *35*(1), 305-310. http://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/1634

Volti, R. (2006). *Society and technological change.* Macmillan.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Winston, P. H., & Prendergast, K. A. (Eds.). (1984). *The AI business: Commercial uses of artificial intelligence*. Massachusetts Institute of Technology.

Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers and Education, 68*, 570-585. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.014

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers and Education*, *62*, 41-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024

Yang, Y. D., Allen, T., Abdullahi, S. M., Pelphrey, K. A., Volkmar, F. R., & Chapman, S. B. (2017). Brain responses to biological motion predict treatment outcome in young adults with autism receiving virtual reality social cognition training: Preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy, 93*, 55-66. https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.03.014

Yeşilorman, M., & Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 117-133. https://doi.org/10.18069/fusbed.72486

Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, *4*(1), 119-140. https://doi.org/10.18785/jetde.0401.10

Yun, S. S., Choi, J., Park, S. K., Bong, G. Y., & Yoo, H. (2017). Social skills training for children with autism spectrum disorder using a robotic behavioral intervention system. *Autism Research*, *10*(7), 1306-1323. https://doi.org/10.1002/aur.1778

Zheng, Z., Das, S., Young, E. M., Swanson, A., Warren, Z., & Sarkar, N. (2014, May). Autonomous robot-mediated imitation learning for children with autism. In *2014 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 2707-2712). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICRA.2014.6907247

Zheng, Z., Nie, G., Swanson, A., Weitlauf, A., Warren, Z., & Sarkar, N. (2016, November). Longitudinal impact of autonomous robot-mediated joint attention intervention for young children with ASD. In *International Conference on Social Robotics* (pp. 581-590). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47437-3_57

Zisimopoulos, D., Sigafoos, J., & Koutromanos, G. (2011). Using video prompting and constant time delay to teach an internet search basic skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(2), 238-250. https://www.jstor.org/stable/23879694

6. Bölüm

Problem Davranışlar

Dr. Öğr. Üyesi Buket ERTÜRK İNAL



1989 Bursa doğumlu olan Dr. Buket ERTÜRK İNAL, ilk, orta ve lise öğrenimini Bursa'da tamamladıktan sonra Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2011 yılında mezun olmuştur. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisansı kapsamında bilimsel hazırlığını tamamladıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı bursunu kazanmış, yüksek lisansını Amerika Birleşik Devletleri Oregon Üniversitesi Erken Çocukluk Özel Eğitimi ve Erken Müdahale bölümünde 2015 yılında tamamlamıştır. Aynı yıl doktora öğrenimine Oregon Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde başlamış, 2019 yılında mezun olmuştur. Amerika'nın Oregon eyaletinde üniversite bünyesinde ve bağımsız klinik ortamlarda çeşitli eğitim ve araştırma faaliyetleri yürütmüştür. 2020 yılı itibari ile Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünde öğretim görevlisi olarak görevini sürdürmektedir. Araştırma ve uzmanlık alanları, uygulamalı davranış analizi, otizm spektrum bozukluğu olan erken çocukluk dönemindeki bireylerin sosyal iletişim becerileri, problem davranışın değerlendirilmesi ve müdahalesi ve aile eğitimidir. Bu alanlarda uluslararası dergilerde yayınlaşmış makaleleri ve uluslararası kitaplarda üniteleri bulunmaktadır. Bunlara ek olarak uluslararası kongre ve sempozyumlarda bildirileri bulunmaktadır.

* Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, buketerturk@odu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7053-8274

İçindekiler

Özet
Giriş
Problem Davranışın Tanımı
Problem Davranışın Tanımlanması
Davranışın sıklığı
Davranışın süresi
Örtülü davranış
Davranışın şiddeti
Problem Davranışın Etkileri
Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranış ve Erken Müdahale
Problem Davranışın Önlenmesi
Problem Davranışa Müdahale
Problem davranışın işlevini belirleme
İşlevsel analizin koşulları
Problem davranışın olası işlevleri
Davranış destek planı
Problem davranışın azaltılmasına yönelik kullanılabilecek stratejiler
Öncüllere dayalı müdahaleler
Yeni davranış öğretimi
Davranışın sonuçlarına dayalı müdahaleler
Problem davranışın azaltılmasında kullanılabilecek programlar/müdahaleler
Olumlu Davranışsal Destek
Piramit Modeli
Başarıya İlk Adım
İnanılmaz Yıllar
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk döneminde görülmeye başlanan problem davranışlara müdahale edilmemesi durumunda, bu davranışlar çocuğun büyümesi ve olgunlaşması ile birlikte daha zor mücadele edilebilecek davranışlar haline gelmekte ve çocuğun sosyal davranışlarını, eğitim hayatını ve öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. İstenmeyen her davranışa problem davranış demek mümkün değildir. Bu ancak, problem davranış tekrarlayan bir örüntüye sahipse, çocuğa veya diğer bireylere zarar veriyorsa ve çocuğun öğrenmesini olumsuz etkiliyorsa mümkün olabilir. Erken çocukluk döneminde bu davranışların önlenebilmesi kaliteli eğitim-öğretim ortamları yaratmak, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin kalitesini artırmak, çocuklara uygun sosyal davranışlar ile iletişim davranışlarını öğretmekten geçer. Var olan problem davranışlara müdahale ise öncelikle problem davranışa dair veri toplamak, davranışın özelliklerini belirlemek, davranışın hangi boyutunun azaltılmak veya değiştirilmek istendiğine karar vermek, işlevsel davranış değerlendirmesini yapmak, davranışın işlevini belirledikten sonra etkili davranış destek planları hazırlamayı içermektedir. Davranış destek planı hazırlanırken, problem davranışın işlevi ile bağlantı kurulmalı, kanıt temelli uygulamalara öncelik verilmelidir. Problem davranışa müdahale için seçilecek yöntemler; davranışın öncülüne, davranışın kendisine ve davranışın sonucuna dayalı müdahaleler olarak gruplanabilir. Davranışın öncülüne dayalı müdahaleler önlemeye yönelik müdahaleler olarak da adlandırılabilir. Yeni davranışlar öğretmek ve problem davranışı etkisiz kılmak, davranışın kendisine dayalı uygulamaların temelidir. Bunlardan etkili olduğu belirlenen ve pek çok farklı yetersizlik grubu için sıkça kullanılan yöntemlerden biri işlevsel iletişim öğretimidir. İşlevsel iletişim öğretimi, çocuğa uygun ve aynı işleve hizmet eden bir davranışın ayrımlı olarak pekiştirilmesi ve problem davranışın sergilenmesine karşın görmezden gelerek pekiştirecin geri çekilmesi esasına dayanır. Bu uygulama pek çok farklı topoğrafyada ve şiddette görülen problem davranışları azaltmakta oldukça etkilidir. Son olarak, problem davranışın sonucuna dayalı uygulamalar da bulunmaktadır. Sıkça gördüğümüz sonuca dayalı uygulamalar uygun davranışlar için kullanılan pekiştirecin artırılması, farklı tarifelerde pekiştireç kullanımı ve ayrımlı pekiştirme uygulamasıdır.

Giriş

Özel gereksinimleri olan çocukların sahip olabildiği pek çok yetersizlik türünde sıkça gözlenen özelliklerden biri problem davranıştır. Problem davranış, özel gereksinimleri olan çocuklarda her yaşta gözlenebildiği gibi pek çok farklı topografyaya sahiptir. Erken çocukluk döneminde özel eğitime gereksinim duyan çocukların, tipik gelişen akranlarından daha fazla problem davranış sergileyebildikleri rapor edilmiştir (Emerson & Einfield, 2010; Fauth vd., 2017). Problem davranışın topoğrafyası, sıklığı ve şiddetine göre, bu davranışların küçük çocuklara pek çok olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin; okul başarısı, sosyal kabul ve sosyal dışlanma ve çocukların öğrenmesi bu istenmeyen davranışların etkisi altındadır. Bu bölümde problem davranış tanımlanmış, sınıflandırılmış, problem davranışın erken çocukluk dönemindeki çocuklar ve aileleri üzerindeki etkileri incelenmiş, problem davranışı önleme üzerine yapılabilecekler hakkında bilgi verilmiş, problem davranışın değerlendirilmesi ve müdahalesine yönelik yöntemler üzerinde durulmuştur.

Sonuç ve Çıkarımlar

Küçük yaştaki çocukların büyümesiyle gerek özel gereksinimli gerekse normal gelişen çocukların problem davranışlarının etkileri de giderek büyümektedir. Bu etkiler yalnızca çocukları değil, aile üyelerini de olumsuz etkilemekte ve endişelerini artırmaktadır. Bu nedenle erken çocuklukta problem davranışla mücadeleye mümkün olan en kısa zamanda başlanmalıdır. Problem davranışla müdahale edebilmek için öncelikle davranışları önleyici tedbirler alınması, uygun ortamlar sağlanması ve ailelerin önleyici tedbirlere yönelik bilgilendirilmesi şarttır. Buna ek olarak, problem davranışın özellikleri ve işlevi belirlendikten sonra, bu bölümde bahsi geçen problem davranışla mücadele yöntemleri, işleve uygun olarak seçilmeli ve davranış destek programlarında yer almalıdır. Davranış destek programlarının etkililiği, kanıt temelli uygulamaların seçilmesi, etkili ve doğru uygulanması, aile bireylerinin de uygulamada aktif rol alması, davranış destek programlarının sürekli ve tutarlı şekilde değerlendirilmesi gibi değişkenlere bağlıdır. Buna ek olarak, davranış destek programlarının yalnızca problem davranışı azaltmak yerine, uygun davranışların artırılmasını da hedeflediği unutulmamalıdır. Azalan problem davranış ve artan sosyal becerilerin sonucunda, gelecek yaşantıların da olumlu yönde etkileneceği öngörülebilir. Bu noktada, eğitimciler ve ebeveynlerin, davranış destek programları ve EM programlarına erişim ve bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Ebeveyn-çocuk-eğitimci ilişkisinin güçlenmesi, çocuğun gelişiminin çoklu ortamlarda desteklenmesi, tipik gelişen akranlarıyla iletişimin güçlenmesi ve gelişimi engellemesi mümkün olan problem davranışların önlenmesi ile müdahalesinin bu sayede gerçekleşebileceğini ifade etmek mümkündür.

Kaynakça

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

Apaydın, G., & Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(3), 451-483. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336153

Barbarin, O. A. (2007). Mental health screening of preschool children: Validity and reliability of ABLE. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(3), 402-418. https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.3.402

Barrett, S., Eber, L., McIntosh, K., Perales, K., & Romer, N. (2018). Teaching social-emotional competencies within a PBIS framework. *OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*. https://www.pbis.org/resource/teaching-social-emotional-competencies-withinapbis-framework

Barton-Arwood, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005). Project IMPROVE: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*, *1*(1), 430-443. https://www.jstor.org/stable/42899863

Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist, 67*(4), 309-318. https://doi.org/10.1037/a0027493

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(1), 113-149. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x

Carr, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*, *84*(4), 800-816. https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.800

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*(2), 111-126. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111

Carr, J. E., Severtson, J. M., & Lepper, T. L. (2009). Noncontingent reinforcement is an empirically supported treatment for problem behavior exhibitied by individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*(1), 44-57. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.03.002

Center on PBIS. (2022). Positive behavioral interventions and supports [Websitte]. www.pbis.org.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson.

Cristofaro, T. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*, *12*(1), 68-97. https://doi.org/10.1177/1468798411416879

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. Guilford.

Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*(1), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002

Davis, E. P., Glynn, L. M., Sandman, C. A., & Tottenham, N. (2024). The power of predictability: Patterns of signals in early life and implications for development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. https://doi.org/10.1111/jcpp.13958

DeVore, S., & Bowers, B. (2006). Childcare for children with disabilities: Families search for specialized care and cooperative childcare partnerships. *Infants and Young Children, 19*(3), 203-212. https://doi.org/10.1097/00001163-200607000-00005

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of First Step to Success Program in Preventing Antisocial Behaviors. *Education & Science*, *36*(161). 145-158. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660

Division for Early Childhood. (2017). *DEC position statement: Challenging behavior and young children.* Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/DEC_PositionStatement_ChallengingBehavior.pdf

Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., & Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, *28*(2), 81-96. http://doi.org/10.1177/105381510602800201

Dunlap, G., & Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, *33*(4), 333-343. https://doi.org/10.1177/1053815111429971

Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J., Conroy, M., Smith, B., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: A Summary of current knowledge. *Behavioral Disorders, 32*(1), 29-45. https://doi.org/10.1177/019874290603200103

Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders, 32*(1), 29–45.

Emerson, E., & Einfeld, S. (2010). Emotional and behavioural difficulties in young children with and without developmental delay: A bi-national perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(5), 583-593. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02179.x

Fauth, R. C., Platt, L., & Parsons, S. (2017). The development of behavior problems among disabled and non-disabled children in England. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *52*(1), 46-58. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.008

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children, 58*(4), 48-52. https://doi.org/10.1002/cbl.20134

Fox, L. (2024). Establishing policies and procedures to eliminate the use of suspension and expulsion in early childhood programs [White paper]. National Center for Pyramid Model Innovations.

Gaynor, A. K. (2015). Development toward school readiness: A holistic model. *Journal of Education, 195*(3), 27-40. https://doi.org/10.1177/002205741519500304

Guralnick, M. J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at environmental risk. *Infants and Young Children*, *26*(4), 270. https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3182a6832f

Hemmeter, M. L., & Conroy, M. A. (2018). Advancement of evidence-based programs for young children with social and emotional learning difficulties. *School Mental Health*, *10*(3), 199-201. https://doi.org/10.1007/s12310018-9275-2

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, *35*(4), 583-601. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963

Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P., (2013). A tiered model for promoting social emotional competence and addressing challenging behavior. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 85-101). Brookes.

Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M., & Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of Pyramid Model practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 144–156. https://doi.org/10.1177/0271121415594924

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social–emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*, 133–146.

Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., Algina, J., Hardy, J. K., Bishop, C., & Veguilla, M. (2021). Corollary child outcomes from the Pyramid Model professional development intervention efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 204–218.

Holtz, C. A., Fox, R. A., & Meurer, J. R. (2015). Incidence of behavior problems in toddlers and preschool children from families living in poverty. *The Journal of Psychology, 149*(2), 161–174. https://doi.org/10.1080/00223980.20

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(3), 133-146. https://doi.org/10.1177/0271121416653386

Hoppe, S. (2005). Parent perceptions: Communication, interaction, and behavior in autism. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(4), 1-11. https://dlib.bc.edu/education/tecplus/vol1/iss4/5

Horner, R. H., & Day, H. M. (1991). The effects of response efficiency on functionally equivalent competing behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *24*(4), 719-732. https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-719

Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child and Family Psychology Review, 20*(20), 25-35. https://doi.org/10.1007/s10567-017-0224-7

Hutton, A. M., & Caron, S. L. (2005). Experiences of families with children with autism in rural New England. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 180-189. https://doi.org/10.1177/10883576050200030601

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2*(1), 3-20. https://

doi.org/10.1016/0270-4684(82)90003-9

Iwata, B. A., Pace, G. M., Dorsey, M. F., Zarcone, J. R., Vollmer, T. R., Smith, R. G., Rodgers, T. A., Lerman, D. C., Shore, B. A., Mazaleski, J. L., Goh, H., Cowdery, G. E., Kalsher, M. J., McCosh, K. C., & Wills, K. D. (1994). The functions of self-injurious behavior: An experimental-epidemiological analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(2), 215-240. https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-215

Iwata, B. A., & Dozier, C. L. (2008). Clinical application of functional analysis methodology. *Behavior Analysis in Practice*, *1*(1), 3-9. https://doi.org/10.1007/bf03391714

Jing, J.-Q., Yang, C.-J., Wang, Y., Su, X.-Y., & Du, Y.-J. (2024). Impact of COVID-19 on emotional and behavioral problems among preschool children: A meta-analysis. *BMC Pediatrics, 24*, 455. https://doi.org/10.1186/s12887-024-04931-8

Kalkan, S. (2021). Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde Piramit Modeli. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *3*(1), 1-22. https://doi.org/10.37233/trsped.2021.0110

Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2007). *Challenging behavior in young children*. Pearson.

Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(2), 137-147. https://doi.org/10.1002/pits.20624

Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Menzies, M. H. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviour: A step by step approach.* Guildford.

Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, *30*(1), 85-98. https://doi.org/10.1353/etc.2007.0002

Lerman, D. C., & Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *35*(4), 431-464. https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-431

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2003). Moving on up: Neighborhood effects on children and families. In M. Bornstein & R. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 209-230). Lawrence Erlbaum.

Long, C. E., Gurka, M. J., & Blackman, J. A. (2008). Family stress and children's language and behavior problems: Results from the National Survey of Children's Health. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(3), 148-157. http://doi.org/10.1177/0271121408318678

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Ppsychology Quarterly*, *17*(1), 1-23. https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902

Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, *59*(1), 42-46. https://doi.org/10.4135/9781544308661.n7

National Center for Pyramid Model Innovations. (2023, November 14). Bringing social, emotional, and behavioral teaching practices to Pre-K and kindergarten classrooms: Implementing the Pyramid Model. https://challengingbehavior.org/wp-content/uploads/2023/11/evidence_summary.pdf

Qiao, T., Sun, Y., Ye, P., Yan, J., Wang, X., & Song, Z. (2024). The association between family functioning and problem behaviors among Chinese preschool left-behind children: the chain mediating effect of emotion regulation and psychological resilience. *Frontiers in Psychology, 15*, 1343908.

O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior. A practical handbook* (3rd ed.). Cengage Learning.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior.* Brooks/Cole Publishing.

Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme.* Kök Yayıncılık.

Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging

behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children, 19*(1), 25-35. https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004

Powell, B. J., McMillen, J. C., Proctor, E. K., Carpenter, C. R., Griffey, R. T., Bunger, A. C., Glass, J. E., & York, J. L. (2012). A compilation of strategies for implementing clinical innovations in health and mental health. *Medical Care Research and Review*, *69*(2), 123-157. https://doi.org/10.1177/1077558711430690

Proctor, E. K., Powell, B. J., & McMillen, J. C. (2013). Implementation strategies: Recommendations for specifying and reporting. *Implementation Science*, *8*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-139

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*(2), 109- 120. https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.2.109

Rous, B., & Hyson, M. (2007). *Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation*. Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children.

Sam, A., & AFIRM Team. (2016). *Antecedent-based intervention*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. http://afirm.fpg.unc.edu/antecedent-based-intervention

Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. J. (2012). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Pearson.

Smith, R. G. (2011). Developing antecent interventions for problem behavior. In W. W. Fisher, C. C., Piazza & H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 297-334). Guilford Press.

Smith, B., & Fox, L. (2003). Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior. Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior. www.challengingbehavior.org

Stormont, M., & Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior, 18*(3), 26-32. https://doi.org/10.4135/9781483388489.n5

Strain, P. S. (1984). Social behavior patterns of nonhandicapped and nonhandicapped-developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*(1)*,* 15-28. https://doi.org/10.1016/0270-4684(84)90015-6

Studts, C. R., & van Zyl, M. A. (2013). Identification of developmentally appropriate screening items for disruptive behavior problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(6), 851-863. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9738-8

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*(1-2), 23-50. https://doi.org/10.1300/j019v24n01_03

Uysal, H. (2016). *Eşsiz yıllar müdahale programı çocuk boyutunun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Vaughn B. J., & Horner R. H. (1997) Identifying instructional tasks that occasion problem behaviors and assessing the effects of student versus teacher choice among these tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*(2), 299-312. https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-299

Vaughn, B., White, R., Johnston, S., & Dunlap, G. (2005). Positive behavior support as a family-centered endeavor. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(1), 55-58. https://doi.org/10.1177/10983007050070010601

Wacker, D. P., Berg, W. K., Harding, J. W., Barretto, A., Rankin, B., & Ganzer, J. (2005). Treatment effectiveness, stimulus generalization, and acceptability to parents of functional communication training. *Educational Psychology*, *25*(2-3), 233-256. https://doi.org/10.1080/01443410420003011 84

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral

interventions and supports on bullying and peer rejection. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(2), 149-156. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755

Walker, C., & Colvin, G. (1999). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Brooks/Cole Publishing.

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*(2), 66-80. https://doi.org/10.1177/106342669800600201

Watson, T. S., Gresham, F. M., & Skinner, C. H. (2001). Introduction to the mini-series: Issues and procedures for implementing functional behavior assessments in schools. *School Psychology Review*, *30*(2), 153-155. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086105

Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, *18*(3), 31-45. https://doi.org/10.1300/j007v18n03_04

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001a). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(3), 283-302. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003_2

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001b). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(7), 943-952. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790

Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. McGraw-Hill.

West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergartener*. US Department of Education, National Center for Educational Statistic.

Zeng, S., Pereira, B., Larson, A., Corr, C. P., O'Grady, C., & Stone-MacDonald, A. (2021). Preschool suspension and expulsion for young children with disabilities. *Exceptional Children, 87*(2), 199-216."

Zinsser, K. M., Silver, H. C., Shenberger, E. R., & Jackson, V. (2022). A systematic review of early childhood exclusionary discipline. *Review of Educational Research, 92*(5), 743–785. https://doi.org/10.3102/00346543211070047

7. Bölüm

Erken Okuryazarlık

Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TÜLÜ



2009 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2009-2011 yılları arasında bir özel eğitim kurumunda öğretmenlik yapmıştır. 2011-2013 yılları arasında TÜBİTAK tarafından desteklenen bir projede tam zamanlı bursiyer olarak çalışmıştır. 2013 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. 2014 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde uzman olarak çalışmaya başlamıştır. 2020 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim dalından doktora derecesini almış, 2022 yılından beri Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri, zihin kuramı becerileri, erken okuryazarlık becerileri, erken dönem öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve okuma güçlükleri yer almaktadır. Dr. KILIÇ TÜLÜ'nün bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ve tamamlanmış projeleri bulunmaktadır.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, tulu@ankara.edu.tr, **ORCID:** 0000-0002-9623-8392

İçindekiler

Özet

Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Gelişimi

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Boyutları ve Bu Alt Boyutların Okuma Yazmayla İlişkisi

- Sözcük Bilgisi
- Yazı Farkındalığı
- Harf Bilgisi
- Sesbilgisel Farkındalık
- Dinlediğini Anlama

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi

- Uluslararası Alanyazında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testler
- Ulusal Alanyazında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testler

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Çocukların okuryazarlık gelişimlerinin doğumdan itibaren başlayan ve formal okuma yazma öğretimine kadar devam ettiğini savunan erken okuryazarlık yaklaşımı, erken okuryazarlık becerilerinde etkili olan bir dizi alanı ve bilişsel beceriyi kapsamaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuklar dilde gelişim gösterdikçe, çevresel uyaranlar ve yetişkin yönlendirmeleriyle birlikte onları okuryazarlığa taşıyacak bazı bilgi, beceri ve okuryazarlığa ilişkin tutumlar geliştirirler. Bu beceriler sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerileridir. Erken okuryazarlık becerileri olarak isimlendirilen bu beceriler çocukların ilerleyen yıllardaki okuma yazma becerileriyle oldukça ilişkilidir. Okul öncesi dönemde bu becerilerde yetersizlik gösteren çocuklar okuma yazma güçlükleri geliştirmek açısından risk altındadır. Bu kapsamda bu bölümde erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarına, gelişimine, okuma yazmayla ilişkisine, bu becerilerin nasıl değerlendirildiği ve desteklendiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

Okuma yazmayı öğrenmek okuryazar olan toplumlarda yaşayan tüm bireyler için oldukça önemlidir. Buna paralel olarak, ilkokulun en temel amacı çocuklara okuma yazma becerilerini kazandırmaktır. Hem diğer akademik becerilerin temelinde yer alması hem de bilgi edinmek için önemli bir araç olması nedeniyle okuma, çocukların tüm yaşantılarını etkileyen bir beceridir. Okulun ilk yıllarında okuma becerilerini sorunsuz bir şekilde edinen çocuklar sınıf düzeyi ilerledikçe okumayı bilgi edinmek için bir araç olarak kullanmaya başlarlar ve okumaktan keyif alırlar (Cunningham & Stanovich, 1997). Okumaktan keyif alan çocuklar, daha fazla okuma girişiminde bulunurlar, daha fazla kelimenin anlamını öğrenirler, daha fazla geribildirim alırlar ve okuma becerilerini geliştirme konusunda daha fazla fırsat elde ederler (Cain & Oakhill, 2011). Buna karşın, ilk yıllarda okuma ediniminde problem yaşayan çocukların okumaktan keyif alamadıkları, okumada başarılı olan akranlarına göre daha az okuma girişiminde bulundukları ve daha az deneyime sahip oldukları görülür (Leppanen vd., 2005). Zaman içinde okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesi oldukça olası olan bu çocuklar, okumanın öğrenmeye olan aracı rolünü de kullanamazlar ve bu durum bir döngü şeklinde devam eder. Başka bir deyişle, beceri beceriyi, öğrenme öğrenmeyi getirir (Heckman & Masterov, 2007).

Okumayı edinme sürecinde bazı çocuklar hiçbir problem yaşamadan okuma yazma becerilerini kazansa da çocukların üçte biri okumayı öğrenme aşamasında problemler yaşamaktadır (National Assessment of Educational Progress, 2013). Çocukların okulun ilk yıllarında yaşadıkları okuma problemleri sıklıkla akademik hayatları boyunca devam etmektedir (Snowling vd., 2003). Okumada yaşanan problemler zaman içinde anlama, yazma gibi akademik beceriler başta olmak üzere çocukların pek çok alanda problem yaşamalarına neden olmaktadır (Entwisle vd., 2005; Grimm vd., 2018). Nitekim özel eğitim hizmetlerine yönlendirilen okul çağı çocuklarının büyük bir bölümü okumada yetersiz performans göstermeleri nede-

niyle değerlendirmeye alınmaktadır (Stanford & Oakland, 2000). Okuma edinimi erken çocukluk döneminin en önemli becerilerinden biridir ve bu becerilerde problem yaşayan çocuklar diğer akademik becerilerde ve daha farklı alanlarda problemler geliştirebilirler (Hagtvet, 2000). Okuma problemleri olan çocuklar akademik başarısızlık riskinin yanı sıra, sosyal-duygusal problemler, suça karışma, madde bağımlılığı gibi konularda da risk altındadırlar (Whitehurst, 2001). Bu çocukların pek çoğunun okuma güçlüklerinin temelinde ise okuma yazma becerileri üzerinde oldukça etkili olan yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve sözel dildeki problemlerin/yetersizliklerin yer aldığı görülmektedir (Caravolas vd., 2005; Lei vd., 2011; Wimmer, 2006). Bu becerilerde yetersizlikler göstererek okula başlayan çocuklar okuma güçlüğü geliştirmek açısından risk altındadırlar ve bu becerilerde gösterdikleri bireysel farklılıklar ilerleyen yıllardaki okuma performanslarını büyük ölçüde açıklamaktadır (National Reading Panel, 2000). Erken okuryazarlığın alt boyutları olarak ele alınan bu becerileri tanımlamak, bu becerilerin gelişimsel sürecini anlamak, bu becerilerde problem yaşayan çocukları erken dönemde belirlemek ve desteklemek, çocukların ileri yıllardaki okuma yazma performansı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde okuma yazma başarısı için oldukça önemli olan erken okuryazarlığın tanımına, önemine, gelişimine, erken okuryazarlığın alt alanlarına ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkisine, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine, bu becerilerin değerlendirilmesinde ve izlenmesinde kullanılan testlere ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin müdahalelere yer verilmesi amaçlanmıştır.

Okul çağı çocuklarının yaklaşık %35'i okumada problem yaşamaktadır ve okumada problemler yaşayan çocuklar büyük ölçüde öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır.

Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Gelişimi

Son yıllarda okuma yazma edinmek için gereken bilgi ve becerileri çocukların nasıl edindiklerini anlamaya yönelik yoğun bir ilgi vardır. Okuma yazma edinimi konusunda ileri sürülen teoriler hem okuryazarlığın nasıl geliştiğini anlama konusunda hem de bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunda önemli fikirler vermektedir. Bu kapsamda çocukların okuma yazma gelişiminin formal öğretimden çok daha önce başladığını temel alan erken okuryazarlık yaklaşımı günümüzde yaygın şekilde kabul görmektedir. Bu yaklaşım çocukların doğumdan itibaren devam eden bir süreç içinde okuma yazma edinimine temel olan bazı bilişsel beceriler kazandığını ve çevrenin de etkisiyle yazılı dili öğrenebileceklerini ileri sürmektedir. Erken okuryazarlık becerileri olarak isimlendirilen bu beceriler çocukların formal bir öğretimden önce okuma yazmaya ilişkin tüm bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Rohde, 2015). Bu kapsamda çocukların sözel dil becerileri, sözcük

Kaynakça

Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*, 63-73. https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320020000m000207.pdf

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* MIT Press.

Adams, M. J. (2002). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 66-80). Guilford Press.

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum.* Paul H. Brookes.

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing, 19*, 933-958. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z

Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik Sesfar Müdahale Programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(6), 2609-2622. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459

Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2019). Okul öncesi dönem Türk çocuklarda yazı farkındalığı becerileri ve ev okuryazarlık ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 90-105. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772

Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2), 622-639. http://ilkogretim-online.org.tr

Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 72-79. https://doi.org/10.1177/10534512030390020201

Al-Qaryoutl, İ. A., Ihmeideh, F. M., Al bustami, G. J., & Homidi, M. A. (2016). Evidence-based strategies to support children's emergent literacy in the gulf cooperation conuncil (GCC) countries. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(5), 545-562. https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1124038

Anthony, J., L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 43-55. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43

Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R., & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing, 20*(5), 463-494. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9039-5

Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 628795) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., Schrag, J., & Tilly, W. D. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Board of Directors of Special Education.

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 8-22. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/61-published.pdf

Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R., & Tangel, D. M. (2000). *Road to the code: A phonological awareness program for young children*. Brookes.

Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing, 19*, 991-1016. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179. https://doi.org/10.3102/0034654309359353

Bridgeman, B., Chittenden, E., & Cline, F. (1995). *Characteristics of a portfolio scale for rating early literacy*. Educational Testing Service.

Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success.* National Academy Press.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 509-518. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904325.pdf

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 85*(1), 104-111. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.104

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 608-620. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 431-443. https://doi.org/10.1177/0022219411410042

Çakar, T. Y. (2022). *Okul öncesi erken okuryazarlık ortamı değerlendirme aracı geliştirme çalışması* (Tez Numarası: 740643) [Yuksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*(2), 107-139. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003

Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics, 15*(3), 371-394. https://doi.org/10.1017/S0142716400004501

Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Early Childhood Development.

Clay, M. (1991). *Literacy before schooling. Becoming literate: The constrcution of inner control*. Heinemann.

Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.

Crain, S., & Zhou, P. (2017). Acquisition of logical connectives and focus, L1. In R. Sybesma, W. Behr, Y. Gu, Z. Handel, CT. J. Huang & J. Myers (Eds.), *Encyclopedia of Chinese language and linguistics* (Vol. 1, pp. 34-40). Brill.

Crist, B., Donovan, C. V., Doran-Myers, M., & Hofschire, L. (2020). Supporting Parents in Early Literacy through Libraries (SPELL): An evaluation of a multi-site library project. *Public Library Quarterly, 39*(2), 89-101. https://doi.org/10.1080/01616846.2019.1622070

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Çelik Şahin, A. (2024). *Çok Bileşenli Etkileşimli Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiği.* (Tez Numarası: 902221) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demir, M., & Doğanay Bilgi, A. (2018). Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. *İlköğretim Online, 17*(1), 450-468. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413802

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language.* Brookes.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465

Dunn, L., & Dunn, L. (1997). *The Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). American Guidance Service.

Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 53-79. https://doi.org/10.1177/1468798412451590

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393-447. https://doi.org/10.3102/00346543071003393

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care, 183*(9), 1229-1241. http://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology, 110*(5), 1458-1502. https://doi.org/10.1086/428444

Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 789-809. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335465

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 41-50. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1008/437

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap, Z., & Deniz, K. Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low SES backgrounds. *Journal of Education and Training Studies, 4*(7), 169-184. https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565

Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Demir, E., Kılıç Tülü B., & Bahap Kudret, Z. (2019). Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners. *Early Child Development and Care, 191*(10), 1651-1667. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1670654

Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals of Dyslexia, 57*, 161-178. https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Tez Numarası: 333426) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to responsiveness-to-intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 92-99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

García, J. R., & Cain, K. (2013). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74-111. https://doi.org/10.3102/0034654313499616

Gaux, C., & Gombert, J. É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(2), 169-188. https://doi.org/10.1348/026151099165212

Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2006). Conceptual development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Wiley.

Gershkoff -Stowe, L., & Hahn, E. R. (2007). Fast mapping skills in the developing lexicon. *Journal of Speech, Language, and Hearing, 50*(3), 682-697. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/048)

Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2007). Applying a response-to-intervention model for early literacy development in low-income children. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 198-213. https://doi.org/10.1177/0271121407311238

Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology, 33*(1-2), 11-46. https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630605

Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Denston, A., Wilson, L., Carson, K., & Macfarlane, A. H. (2019). A better start to literacy learning: Findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. *Reading and Writing, 32*, 1989-2012. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9933-7

Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C., Mccune, L., Carta, J., Atwater, J., Guerrero, G., Schneider, N., McCarthy, T., & Kelley, E. (2017). Efficacy of a supplemental phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(1), 89-103. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0451

Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Ablex.

Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics, 21*(1), 63-93. https://doi.org/10.1017/S0142716400001041

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S., & Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology, 69*, 111-126. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.009

Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classroom. *Journal of Early Intervention, 35*(1), 40-60. https://doi.org/10.1177/1053815113500343

Gül Güven, A., & Kazak Berument, S. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanma kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15(*1), 251-272. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25973

Hafızoğlu-Çelik, G., Er, S., & Yıldız-Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitabi okuma sürecinin çocuklarin dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-10. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esbder/issue/53619/601821

Hagtvet, B. E. (2000). Prevention and prediction of reading problems. In N. A. Badian (Ed.), *The prediction and prevention of reading failure* (pp. 105-132). York Press.

Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children, 70*(4), 453-468. http://doi.org/10.1177/001440290407000405

Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics, 29*, 446-493. http://www.nber.org/papers/w13016

Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language, 34*(2), 178-197. https://doi.org/10.1177/0142723714525945

Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*(3), 199-207. http://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 252-271. https://

doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier J., & Swank, L. (2004). *Teacher's manual, phonological awareness literacy screening,* Virginia Department of Education University of Virginia. https://pals.virginia.edu/public/pdfs/rd/tech/PreK_technical_chapter.pdf

Justice, L. M. (2006). Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches. In L. M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (pp. 3-27). Plural.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(1), 17-29. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement technique and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(2), 185-193. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018)

Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 35*(3), 201-211. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020)

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113. https://doi.org/10.1177/02711214030230030101

Justice, L. M., Chow, S. M., Michel, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 320-332. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/078)

Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(4), 504-520. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0056)

Justice, L. M., Weber, S., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental references to print during shared storybook reading. *American Journal of Speech Language Pathology*, *11*(1), 30-40. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004)

Justice, L., Chen, J., Jiang, H., Tambyraja, S., & Logan, J. (2020). Early-literacy intervention conducted by caregivers of children with language impairment: Implementation patterns using survival analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(5), 1668-1682. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03925-1

Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Promises and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(4), 395-406. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/043)

Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 35*(3), 212-228. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021)

Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review, 25*(2), 215-227. https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085812

Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 24*, 45-56. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/99942

Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Degerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 516-541. https://doi.org/10.17860/efd.02080

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231

Kartal, G., & Terziyan, T. (2016). Development and evaluation of game-like phonological awareness software for kindergarteners: JerenAli. *Journal of Educational Computing Research, 53*(4), 519–539. https://doi.org/10.1177/0735633115608397

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. https://doi.org/10.1037/a0015956

Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum, 44*(6), 835-852. https://doi.org/10.1007/s10566-015-9309-y

Koutsoftas, A. D., Harmon, M. T., & Gray, S. (2009). The effect of tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 116-130. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0101)

Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing, 33*(1), 207-238. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4

Lei, L., Pan, J., Liu, H., McBride-Chang, C., Li, H., & Zhang, Y., Chen, L., Tardif, T., Liang, W., Zhang, Z., & Shu, H. (2011). Developmental trajectories of reading development and impairment from ages 3 to 8 years in Chinese children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 212-2020. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02311.x

Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28*(4), 383-399. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x

Levin, I., Both-De Vries, A., Aram, D., & Bus, A. G. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics, 26*(3), 463-477. https://doi.org/10.1017/S0142716405050253

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(1), 63-93. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.07.003

Lindamood, C. H., & Lindamood, P. C. (1979). *Lindamood Auditory Conceptualization Test-Revised.* Pro-Ed.

Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15-31). The Guilford Press.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). *Executive summary. Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from a latentvariable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596-613. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596

Lonigan, C. J., Clancy-Menchetti, J., Phillips, B. M., McDowell, K., & Farver, J. (2005). *Literacy express: A preschool curriculum*. Literacy Express.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). National Institue for Literacy.

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2002). *Preschool Comprehensive Test of Phonological & Print Processing*. Authors.

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Pro-Ed.

Lucas, R., & Norbury, C. (2015). Making inferences from text: It's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(4), 1224-1232. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0330

Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension in its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*(4), 327-365. https://doi.org/10.1080/02702710802165416

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M. L., Leppfinen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., Richardson, U., & Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annalls of Dyslexia*, *54*(2), 184-220 https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-004-0010-3.pdf

Malani, M. D., Barina, A., Kludjian, K., Perkowski, J., Nye, C., & Schwartz, C. (2010). Added value of dialogic book reading for young children's vocabulary development. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 4*(4), 178-182. https://doi.org/10.1080/17489539.2011.567891

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300-335. https://doi.org/10.3102/0034654310377087

McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators*. National Association for the Education of Young Children.

McIlraith, A. L. (2018). Predicting word reading ability: A quantile regression study. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 79-96. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12089

McTigue, E. M., Solheim, O. J., Zimmer, W. K., & Uppstad, P. H. (2020). Critically reviewing graphogame across the world: Recommendations and cautions for research and implementation of Computer-Assisted instruction for Word-Reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 55*(1), 45–73. https://doi.org/10.1002/rrq.256

Missal, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review, 36*(3), 433-452. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087932

Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1999). *Phonological Abilities Test.* The Psychological Corporation.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681. http://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665

Nathan, E., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the 'critical age hypothesis'. *Journal of Speech Hearing and Language Research, 47*(2), 377-391. http://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031)

National Assessment of Educational Progress. (2013). *A first look: 2013 mathematics and reading.* National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2013/pdf/2014451.pdf

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy. https://lincs.ed.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, *41*(2), 428-442. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

National Educational Goals Council. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessment*. Aouthor.

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2011). *Handbook of early literacy research* (Vol. 3). Guilford.

Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly, 27*(3), 202-235. https://doi.org/10.2307/747792

Neuman, S., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal, 30*(1), 95-122. https://doi.org/10.3102/00028312030001095

Notari-Syverson, A., O'Connor, R., & Vadasy, P. F. (1998). *Ladders to literacy: A preschool activity book*. Brookes.

O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading, 3*(2), 159-197. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_4

O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A., & Vadasy, P. (1996). Ladders to literacy: The effects of teacher-led phonological activities for kindergarten children with and without disabilities. *Exceptional Children, 63*(1), 117-130. https://doi.org/10.1177/001440299606300110

O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A., & Vadasy, P. (1998). *Ladders to literacy: A kindergarten activity book*. Brookes.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. http://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. Kilpatrick, R. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties* (pp. 83-115). Springer.

Owens, R. E., Jr. (2007). *Language development: An introduction.* Allyn & Bacon.

Özbek, A. B., & Torppa, M. (2025). Developing an early literacy mobile app: design process and testing the app with children with special needs. Education and Information Technologies, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13599-1

Öztunç, S. (1994). *Okuma Kavramları Testinin Türk çocuklarına uyarlanması* (Tez Numarası: 36840) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 228-241). The Guilford Press.

Patel, P., Torppa, M., Aro, M., Richardson, U., & Lyytinen, H. (2022). Assessing the effectiveness of a game-based phonics intervention for first and second grade english Language learners in India: A randomized controlled trial. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 76–89. https://doiorg/101111/jcal12592

Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S., III. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 52*(3), 195-208. https://doi.org/10.1177/0022219418809080

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*(2), 203-244. https://doi.org/10.3102/0034654313509492

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28(1),* 3-17. https://doi.org/10.1177/0271121407313813

Piasta, S. B., & Wagner, R. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly, 45(1)*, 8-38. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83(3)*, 810-820. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2

Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(2), 146-158. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.03.001

Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Tez Numarası: 133582). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98. https://doi.org/10.1177/10534512030390020401

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 284-294. https://doi.org/10.1016. 2011.09.003

Ramdoss, S., Mulloy, A., Lang, R. B., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., Didden, R., & Zein, E., F (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(4), 1306–1318. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.004

Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 712-722. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157

Reid, G. (2009). *Dyslexia*. *A Practitioner's handbook* (4th ed.). Wiley-Blackwell.

Robertson, C., & Salter, W. (1997). *Phonological Awareness Test*. East Moline, IL: LinguiSystems.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open, 5*(1), 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244015577664

Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 58*(2), 52-60. EJ490741. https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Roskos/publication/242649333_The_Essentials_of_Early_Literacy_Instruction/links/00b49528f9dacad5f5000000/The-Essentials-of-Early-Literacy-Instruction.pdf

Roskos, K., & Neuman, S. B. (2018). Çevre ve çevrenin erken okuryazarlık öğrenme ve öğretimi üzerine etkileri (S. Işıtan & M. Saçkes, Çev.). C. Ergül & G. Akoğlu (Çev. Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (ss. 281-292). Nobel Yayıncılık.

Roth, F. P., & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech–language pathologists. *Seminars in Speech and Language, 22*(3), 163-173. https://doi.org/10.1055/s-2001-16143

Salinger, T., & Chittenden, E. (1994). Analysis of an early literacy portfolio: Consequences for instruction. *Language Arts, 71*(6), 446-452. https://eric.ed.gov/?id=EJ490741

Sarı, B., & Aktan-Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2195-2215. https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1793

Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği–EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444-459. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016

Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the "phon" words and some related terms. *Journal of Literacy Research, 34*(1), 299-334. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_3

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*(3), 245-302. https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010

Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265-282. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265

Schickedanz, J. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher, 58*(1), 86-100. http://www.jstor.org/stable/20205451

Schickendanz, J. (2003). Engaging preschoolers in code learning. In D. Barone & L. Morrow (Eds.), *Literacy and young children* (pp. 121-139). The Guilford Press.

Schiff, R., & Raveh, M. (2007). Deficient morphological processing in adults with developmental dyslexia: Another barrier to efficient word recognition? *Dyslexia, 13*(2), 110-129. https://doi.org/10.1002/dys.322

Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Duel, L. S., & Linebarger, D. L. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior, 81*, 378-389. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.036

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460. https://doi.org/10. 1111/1467-8624.00417

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552-1568. https://doi.org/10.1111/cdev.12222

Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-182). Guilford.

Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(1), 50-55. https://doi.org/10.1177/183693911403900107

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* National Research Council.

Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*(2), 358-373. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402003

Soriano, M., & Miranda, A. (2010). Developmental dyslexia in a transparent orthography: A study of Spanish dyslexic children. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Literacy and learning. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 95-114). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2010)0000023006

Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology, 41*(1), 225-234. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225

Stanford, G., & Oakland, T. (2000). Cognitive deficits underlying learning disabilities: Research perspectives from the United States. *School Psychology International, 21*(3), 306-321. https://doi.org/10.1177/0143034300213007

Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Erlbaum.

Storch, A. S., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934

Strickland, D., & Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood education: The essential guide.* Teachers College Press.

Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2014). The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*, 1395-1412. http://doi.org/10.1007/s11145-014-9498-z

Suggate, S. P., Schaughency, E. S., McAnally, H. M., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early reading, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82-95. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005

Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher, 44*, 498-500. http://www.jstor.org/stable/20200711

Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Paul H Brookes Publishing.

Taylor, M., & Pearson, P. D. (2002). *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*. Lawrence Erlbaum.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Ablex.

Topbaş, S., & Güven, O. S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi*. Detay Yayıncılık.

Torgesen, J. K., & Bryant, B. A. (1994). *Test of Phonological Awareness*. Pro-Ed.

Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). Does set for variability mediate the influence of vocabulary knowledge on the development of word recognition skills? *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 122-140. http://doi.org/10.1080/10888438.2010.542527

Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örnekleminde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testinin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması* (Tez Numarası: 278278) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

van Alphen, P., de Bree, E., Gerrits, E., de Jong, J., Wilsenach, C., & Wijnen, F. (2004). Early language development in children with a genetic risk of dyslexia. *Dyslexia, 10*(4), 265-288. https://doi.org/10.1002/dys.272

van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*(2-3), 299-316. https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651685

van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development, 20*(1), 33-51. https://doi.org/10.1177/152574019802000105

van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*(3), 65-76. https://doi.org/10.1044/1058-0360.0703.65

Verhoef, E., Shapland, C. Y., Fisher, S. E., Dale, P. S., & St Pourcain, B. (2020). The developmental origins of genetic factors influencing language and literacy: Associations with early-childhood vocabulary. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(6), 728-738. https://doi.org/10.1111/jcpp.13327

Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. Educational Research Review, 30, 100325. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325

Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 153-170. https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90003-5

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*(1), 73-87. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73

Walker, S., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly, 50(1)*, 68-85. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher, 72*(3), 369-378. https://doi.org/10.1002/trtr.1730

Wasik, B. H., & Hendrickson, J. S. (2004). Family literacy practices. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 154-174). Guilford Press.

Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(1), 5-17. https://doi.org/10.1080/02568540709594609

Werfel, K. L., Lund, E., & Schuele, C. M. (2015). Print knowledge of preschool children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly, 36*(2), 107-111. https://doi.org/10.1177/1525740114539002

Whitehurst, G. J. (2001). *Address to the White House summit on early childhood cognitive development.* Washington, DC: U.S. Department of Education. http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2001/07/07262001_whitehurst.html

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Get ready to read!* Pearson Early Learning.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). Guilford Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30(5)*, 679-689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Wilcox, M. J., Gray, S. I., Guimond, A. B., & Lafferty, A. E. (2011). Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 278-294. https://doi.org/10.1016/j.ecresq. 2010.12.003

Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the teaching early literacy and language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2), 124-143. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005

Wimmer, H. (2006). Don't neglect reading fluency! *Developmental Science, 9*(5), 447-448. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00527.x

Yangın, B., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2008). Fonolojik Farkındalık Ölçeği I. https://www.academia.edu/2030482

Yigit, H., Diken, Ö., Günden, U. O., Sinoğlu-Günden, T., & Diken, İ. H. (2024). The effects of the Quality Book Reading (NIKO) early intervention program on Turkish mothers of children with Down syndrome and their children. Early Child Development and Care, 194(9-10), 1004-1021.Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54(2),* 130-143. https://www.jstor.org/stable/20204888

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play! *Young Children, 64*(1), 12-21. http://msmc.s3.amazonaws.com/files/resources/cell-phonological-awareness-is-childs-play.pdf

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

8. Bölüm

Oyun

*Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU - **Prof. Dr. Arzu ÖZEN



1981 yılında Denizli'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Denizli'de tamamladı. Lisans eğitimini 2002 yılında Pamukkale Üniversitesi Hemşirelik, 2009 yılında ise aynı üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında tamamladı. 2009 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programına başladı. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programına geçiş yaparak 2019 yılında doktora derecesini aldı. 2009-2020 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2020 yılından itibaren aynı üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir. Bilimsel ilgi alanları arasında gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve akran aracılı müdahaleler yer almaktadır.



1968 yılında Bursa'da doğdu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 1991'de lisans, 1995'te yüksek lisans ve 1999 yılında doktora derecesini aldı. 1991-1994 yılları arasında aynı fakültenin Zihin Engelliler Uygulama Biriminde özel eğitim öğretmeni olarak çalıştı. Dr. Özen 1999 yılında yardımcı doçent, 2010 yılında doçent, 2016 yılında ise profesör unvanını aldı. 2005-2006 yılında 7 ay süreyle Amerika Birleşik Devletleri'nde Indiana Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde konuk öğretim elemanı olarak bulundu. Dr. ÖZEN'in uluslararası ve ulusal hakemli dergilerde yayınlanmış pek çok makalesi ve özel eğitim alanında ulusal yayınevleri tarafından basılan kitaplarda pek çok kitap bölümü ve ortak yazarlı bir kitabı bulunmaktadır. Dr. ÖZEN, halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışmalarını sürdürmektedir. Bilimsel ilgi alanları arasında; uygulamalı davranış analizi, doğal öğretim yöntemleri ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara oyun öğretimi yer almaktadır.

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ccuruk@pau.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-8413-6981
** Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, aozen@anadolu.edu.tr, **ORCID**: 0000-0002-5321-4892

İçindekiler

Özet
Giriş
Oyunun Tanımı ve Özellikleri
Oyunun Önemi ve Gelişim Alanlarına Katkıları
    Oyunun Psiko-Motor Gelişime Katkıları
    Oyunun Zihinsel Gelişime Katkıları
    Oyunun Dil Gelişimine Katkıları
    Oyunun Sosyal-Duygusal Gelişime Katkıları
Oyunun Sınıflandırılması
    Sosyal Oyun
    Bilişsel Oyun
Oyun Türleri
Oyunda Nitelikli Yetişkin-Çocuk Etkileşimi Stratejileri
Oyun ve Değerlendirme
    Oyun Temelli Değerlendirme
Oyun Temelli Müdahaleler
    Çevresel Müdahaleler
    Yardımcı Teknolojilerin Kullanıldığı Müdahaleler
    Model Olma ve İpucu Süreçlerinin İzlendiği Müdahaleler
    Spesifik Müdahaleler
Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Oyunla İlgili Güncel Araştırmaların Sonuçları
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun yaşamında önemli bir öğrenme ve gelişim aracıdır. Çocuklar oyun yoluyla gerçek yaşamı denerler, fiziksel ve sosyal çevrelerini keşfederler ve her şeyden önemlisi yaşamdan keyif alırlar. Oyun aynı zamanda çocukların farklı gelişim alanlarını da (ör. psiko-motor, zihinsel, dil, sosyal-duygusal vb.) destekleyen bir etkinliktir. Oyunun bebeklikten çocukluğa doğru karmaşıklaşan sosyal ve bilişsel olmak üzere iki temel sınıflandırması; ev oyunları, yapı inşa oyunu, hayali oyunlar, doğa malzemeleriyle oyun ve dışarıda oyun olmak üzere dört temel türü bulunmaktadır. Yetişkinler, çocukların oyunları sırasında onların oyunlarının doğasını bozmayacak şekilde belli stratejiler kullanarak nitelikli bir yetişkin-çocuk etkileşimi oluşturabilirler. Örneğin çocuklara, oyun etkinliklerini seçmeleri ve bu etkinlikleri devam ettirmeleri, zorlandıkları oyun etkinliklerini tamamlamaları, hayali oyunlara katılmaları ve akranlarıyla iletişim kurmaları ya da iş birliği yapmaları konusunda destek olabilirler. Oyunun, tipik gelişen çocukların yanı sıra özel gereksinimleri olan çocukların gelişiminde ve eğitiminde de önemli bir yeri vardır. Yetersizlikten hafif derecede etkilenen veya risk altındaki çocuklar, oyun becerilerini çoğu zaman doğal ortamlarda gerçekleşen nitelikli yetişkin-çocuk ve/veya akran etkileşimleri yoluyla kolaylıkla öğrenebilirler. Yetersizlikten orta ve ağır derecede etkilenen çocuklar ise bu becerileri edinmede daha yapılandırılmış öğretim düzenlemelerine gereksinim duyabilirler. Bu çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesi, onların doğal ortamlarda gerçekleşen etkinlik ve oyunlara katılmalarını destekleyebilir. Özel gereksinimleri olan çocukların oyuna ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesinde oyun temelli değerlendirme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Oyun temelli değerlendirmede oyun iki farklı şekilde ele alınmaktadır. İlkinde oyun, çocuğun gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. İkincisinde ise, oyunun kendisi başlı başına bir gelişim alanı olarak kabul edilmekte ve oyun gelişimi aşamaları takip edilerek çocuğun oyun becerilerindeki işlevde bulunma/performans düzeyi değerlendirilmektedir. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, oyuna dayalı müdahalelerin planlanmasında yol gösterici olmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik oyun temelli müdahaleler çevresel müdahaleler, yardımcı teknolojilerin kullanıldığı müdahaleler, model olma ve ipucu süreçlerinin izlendiği müdahaleler ile spesifik müdahale yaklaşımları olarak sıralanmaktadır.

Giriş

Oyun, çocuğun içsel motivasyonuyla yöneldiği ve kendiliğinden gelişen bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Tipik gelişen çocuklar, yanıtlayıcı yetişkinlerle ve akranlarıyla bir arada bulundukları nitelikli ortamlarda oyun becerilerini çoğu zaman kendiliğinden kazanabilmektedir. Yetersizlikten hafif derecede etkilenen özel gereksinimleri olan ve risk altındaki çocuklar ise zaman zaman yetişkinler ve/veya akranlar tarafından sağlanan yönlendirmelere gereksinim duyabilmektedir. Yetişkinler bu çocukları, onların doğal ortamlarda oynadıkları oyunları gözleyerek, oyun girişimlerini cesaretlendirerek, seçtikleri ve ilgilendikleri oyun/oyuncakları dikkate alarak, uygun oyun davranışlarına model olarak ve oyunlarını genişleterek destekleyebilirler (Barton, 2015; Lifter vd., 2011a). Ancak erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE) alanında oyun üzerine yapılan deneysel çalışmalar, yetersizlikten daha ağır derecede etkilenen çocukların oyun becerilerinde birtakım sınırlılıklar yaşadıklarını ve oyun

becerilerinin bu çocuklara daha yapılandırılmış ortamlarda kanıt temelli uygulamaları kullanarak öğretilmesi gerektiğini göstermektedir (Barton vd., 2020; Jung & Sainato, 2013; Movahedazarhouling, 2018). Bu çalışmaların bulguları, özel gereksinimleri olan çocukların oyun gelişiminde gösterdikleri ilerlemelerin diğer gelişim alanlarına da önemli katkılar sağladığını ve gelecek yıllarda onların akademik ve sosyal başarısına temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Lifter vd., 2011a). Oyun müdahaleleriyle ilgili yakın zamanlı pek çok derleme çalışması, EÇÖzE'de oyun temelli öğrenmenin önemini vurgulamakta ve özel gereksinimleri olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde araştırma/kanıt temelli müdahalelerin kullanımıyla ilgili öneriler sunmaktadır (Barton vd., 2019; Jung & Sainato, 2013; Movahedazarhouling, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda kitabın bu bölümünde, tipik gelişim sürecinin yanı sıra özel gereksinimleri olan ya da risk altındaki çocukların bireysel farklılıkları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak oyun tanımlanmakta, oyunun özellikleri, önemi ve yararları açıklanmaktadır. Bu bölümde ayrıca oyunun sınıflandırılması, oyun türleri, oyunda nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri, oyun temelli değerlendirme, oyun temelli müdahaleler ve son olarak da oyuna dayalı araştırmalara yer verilmektedir.

Oyunun Tanımı ve Özellikleri

Oyun (play), tanımlanması oldukça güç bir olgudur. Yavuzer (1993) oyunu, çocuğa çevresindeki dünyayı tanıma ve keşfetme fırsatı sunan, sonucu düşünülmeden ve dıştan bir etki ve baskı olmaksızın eğlenmek amacıyla yapılan, çoğu zaman kendiliğinden oluşan içgüdüsel hareketler olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, ancak her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkili öğrenme sürecidir (Baykoç-Dönmez, 2000). Oyun, çocukların gelişimsel özelliklerine ve içlerinde yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre değişiklik gösterir. Oyuna ilişkin yapılan çeşitli tanımlarda oyunun özelliklerine odaklanılmıştır (Karslı, 2016). Alanyazındaki oyun tanımlarında vurgulanan oyunun yedi özelliği (Karslı, 2016; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012; Wolfberg, 2003) aşağıda sıralanmıştır:

- ***Oyun keyifli bir etkinliktir.*** Çocuklar oyun oynarken mutluluklarını çoğunlukla gülerek, kendi kendilerine mırıldanarak ve şarkı söyleyerek yansıtırlar.
- ***Oyun gönüllülük esasına dayalıdır.*** Bir eylemin oyun olarak tanımlanmasının en temel ölçütlerinden biri, çocukların oyunda gönüllü bir şekilde yer almaları ve oyunu sürdürmeleridir.
- ***Oyun aktif katılım gerektirir.*** Çocuklar oyunda çevreyi aktif olarak keşfederler, önceki deneyimlerini ve yaratıcılıklarını kullanırlar.

olmaktadır. Etkililiği tek denekli araştırmalarla sınanan yapılandırılmış öğretim uygulamaları (ör. ADÖ, yanlışsız öğretim, ipucu stratejileri, videoyla model olma vb.) ile TTÖ ve karşılıklı taklit eğitimi gibi yapılandırılmamış doğal öğretim yaklaşımları, oyun temelli müdahaleler arasında yer almaktadır. Ancak oyunun kendine özgü doğası ve özel gereksinimleri olan çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alınarak yürütülen, bilimsel dayanağı güçlü araştırmalara halen gereksinim duyulmaktadır. Oyun temelli müdahalelerin okul, klinik, ev gibi farklı ortamlarda ve öğretmenler, anne-babalar, akranlar gibi farklı uygulamacılar tarafından nasıl uygulanabileceğini açıklayan el kitapçıklarının hazırlanması da konuyla ilgili önemli bir gereksinimdir. Bu gereksinimin karşılanması, müdahalelerin yaygınlaşması ve uygulama güvenirliği verilerinin toplanması açısından son derece önemlidir. Tercih edilen oyun temelli müdahalenin, genelleme ve kalıcılık üzerine etkisi de dikkate alınarak planlamaların yapılması ve ayrıca oyunun uzun dönemli etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Son olarak her bir müdahalenin güçlü ve sınırlı yanlarını belirlemek için iki farklı müdahaleyi karşılaştıran verimlilik çalışmalarına ve bu çalışmaların doğrudan tüketicisi olan katılımcıların (ör. öğretmen, anne baba, akran vb.) görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmaktadır. Sıralanan tüm bu gereksinimlerin dikkate alınması, konuyla ilgili yapılan çalışmaların niteliğini ve hiç kuşkusuz özel gereksinimleri olan çocukların oyun becerilerindeki kazanımlarını artıracaktır.

Kaynakça

Athanasiou, M. S. (2004). Play-based approaches to preschool assessment. In B. Bracken & R. Nagle (Eds.), *Pyschoeducational assessment of preschool children* (pp. 219-238). Erlbaum.

Aydın, A. (2012). Sembolik Oyun Testinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 905-925. https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNd01qWTJOZz09

Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & Young Children*, *23*(4), 247-261. https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3181f22072

Barton, E. E. (2014). Assessing social competence and play skills. In. M.E. McLean, M. L. Hemmeter & P. Snyder (Eds.), *Assessing infants and preschoolers with special needs* (pp. 195-237). Pearson.

Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children, 81*(4), 489-506. https://doi.org/10.1177/0014402914563694

Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. In B. R. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. A. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267-283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-715

Barton, E. E., Choi, G., & Mauldin, E. G. (2019). Teaching sequences of pretend play to children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 41*(1), 13-29. https://doi.org/10.1177/1053815118799466

Barton, E. E., Murray, R., O'Flaherty, C., Sweeney, E. M., & Gossett, S. (2020). Teaching object play to young children with disabilities: A systematic review of methods and rigor. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 125*(1), 14-36. https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.1.14

Barton, E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children, 15*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/1096250611424106

Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(2), 109-125. https://doi.org/10.1177/0271121408318799

Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children, 77*(1), 85-106. https://doi.org/10.1177%2F001440291007700104

Baykoç-Dönmez, N. (2000). *Oyun kitabı.* Esin Yayınevi.

Brown, J., & Murray, D. (2001). Strategies for enhancing play skills for children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(3), 312-317. https://www.jstor.org/stable/23879984

Camgöz, A. (2010). *Ankara örneklemine Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması* (Tez Numarası: 279591) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29,* 1-16. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001

Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(5), 1436-1445. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3388-6

Charlop, M., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). All children can play: Prompting and modeling procedures to teach play to children with autism spectrum disorder. In M. Charlop, R. Lang & M. Rispoli (Eds.), *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 33-52). Springer.

Cohen, L. E., & Uhry, J. K. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 302-315. https://doi.org/10.1080/02568540709594596

Colozzi, G., Ward, L., & Crotty, K. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(2), 226-248. https://www.jstor.org/stable/23879932?seq=1

Copple, C. E., Cocking, R. R., & Matthews, W. S. (2018). Objects, symbols, and substitutes: The nature of the cognitive activity during symbolic play. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 108-126). Routledge.

Cunningham, C. C., Glenn, S. M., Wilkinson, P., & Sloper, P. (1985). Mental ability, symbolic play and receptive expressive language of young children with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(2), 255-265. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1985.tb02264.x

De Klerk, C. (2020). The importance of face-to-face play for infants' social development. *International Journal of Birth & Parent Education, 7*(4), 22-26. https://ijbpe.com/journals/volume-7/49-vol-7-issue-4

Dervan, M., & Egan, M. (2018). I want to say so I can play: An examination of a pragmatic language intervention for children with specific speech and language disorder. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland, 31*(1), 22-37. https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/23

Duenas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. S. (2019). Effects of joint video modeling on unscripted play behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(1), 236-247. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3719-2

Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education birth to age five.* Upper Saddle River.

English, K., Shafer, K., Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1997). Teaching buddy skills to preschoolers. *Innovations: American Association on Mental Retardation, Research to Practice Series, 9*, 1-39. https://eric.ed.gov/?id=ED415638

Fahy, S., Delicâte, N., & Lynch, H. (2021). Now, being, occupational: Outdoor play and children with autism. *Journal of Occupational Science, 28*(1), 114-132. https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1816207

Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 308-327. https://doi.org/10.1177/027112149301300308

Fragale, C. L. (2014). Video modeling interventions to improve play skills of children with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*(3), 165-178. http://dx.doi.org/10.1007/s40489-014-0019-4

Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(2), 99-111. https://doi.org/10.1177/0271121410378758

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3), 37-49. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213

Gerken, K. C. (2004). Assessment of preschool children with severe disabilities. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 298-348). Lawrence Erlbaum Associates.

Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults.* Jones & Bartlett Learning.

Gould, P., & Sullivan, J. (1999). *Inclusive early childhood classroom.* Gryphon House.

Harding, J., Meldon-Smith, L., & Sheridan, M. D. (2002). *Play in early childhood: From birth to six years.* Taylor & Francis.

Hill, P. M., & McCune-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. *Child Development, 52*(2), 611-617. https://doi.org/10.2307/1129181

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(1), 4013-4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education.* Pearson.

Jung, S., & Sainato, D. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 74-90. https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732220

Karslı, E. (2016). Çocuk, oyun ve eğitim. M. Ören (Ed.), *Çocuk ve oyun* içinde (ss. 2-22). Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kaugars, A. S. (2011). Assessment of pretend play. In S. W. Russ & L. N. Niec (Eds.), *Play in clinical practice evidence-based approaches* (pp. 51-82). The Guilford Press.

Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2008). Best practices in play assessment and intervention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in schooll psychology V* (pp. 549-559). NASP.

Kim, S. (2016). Use of video modeling to teach developmentally appropriate play with Korean American children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41*(3), 158-172. https://doi.org/10.1177/1540796916658015

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings.* Cengage Learning.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatment for autism spectrum disorders.* Paulh Brookes Publishing.

Kuhn, L., Bodkin, A., Devlin, S., & Doggett, R. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(1), 37-45. http://www.jstor.org/stable/23879742

Lane, S. J., & Mistrett, S. (2002). Let's play! Assistive technology interventions for play. *Young Exceptional Children, 5*(2), 19-27. https://doi.org/10.1177/109625060200500203

Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., & Didden, R. (2014). Play skills taught via behavioral intervention generalize, maintain, and persist in the absence of socially mediated reinforcement in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(7), 860-872. http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2014.04.007

Lang R, O'Reilly M, Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G. E., Aguilar, J., & Fragale, C. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification, 34*(4), 267-289. https://doi.org/10.1177%2F0145445510370713

Lee, G. T., Hu, X., Liu, Y., & Ren, Y. (2021). Effects of video modeling on the acquisition, maintenance, and generalization of playing with imaginary objects in children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification, 45*(6),1041-1069. https://doi.org/10.1177/0145445520939856

Liber, D. B., Frea, W. D., & Symon, J. B. G. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(2), 312-323. https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0395-z

Lieber, J. (1993). A comparison of social pretend play in young children with and without disabilities. *Early Education and Development, 4*(3), 148-161. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0403_1

Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund & C. E. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228-261). Wiley.

Lifter, K., & Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior & Development, 12*(4), 395-423. https://doi.org/10.1016/0163-6383(89)90023-4

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011a). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children, 24*(3), 225-245. https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/IYC.0b013e31821e995c

Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011b). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 281-297. https://doi.org/10.1177/1053815111429465

Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., & Cowdery, G. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention, 17*, 139-59. https://doi.org/10.1177%2F105381519301700206

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment.* Paul H. Brookes Publishing.

Luckenbill, J., Subramaniam, A., & Thompson, J. (2019). *This is play: Environments and interactions that engage infants and toddlers.* National Association for the Education of Young Children.

Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B., & Herman, B. (2006). Responsive teaching: Early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down's Syndrome, Research and Practice: The Journal of the Sarah Duffen Centre, 11*(1), 18-28. https://doi.org/10.3104/perspectives.311

McCracken, H. (2006). *That's what's different about me! Helping children understand autism spectrum disorders.* Autism Asperger Publishing.

Morrissey, A. M., & Brown, P. M. (2009). Mother and toddler activity in the zone of proximal development for pretend play as a predictor of higher child IQ. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 106-120. https://doi.org/10.1177/0016986208330563

Movahedazarhouligh, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. *Early Childhood Education Journal, 46*(2), 587-599. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0917-7

National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*. NAEYC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf

National Autism Center. (2015). *National Standards Report 2*. National Autism Center.

Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., & Greee, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 80-87. https://doi.org/10.1177/109830070200400203

Ogelman, H. G. (2012). Preschool Play Behaviour Scale's (PPBS) reliability and validity studies. *İİB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 3*(2), 201-221. https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20133157278

Özen, A, Batu, S., & Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism trough video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(1), 84-96. http://www.jstor.org/stable/23880564

Park, J., Bouck, E., & Duenas, A. (2019). The effect of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Special Education Technology, 34*(1), 3-16. https://doi.org/10.1177/0162643418780464

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *2*(3), 243-269. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0074524

Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of Menninger Clinic, 26*(3), 120-128. https://psycnet.apa.org/record/1964-04060-001

Pizzo, L., & Bruce, S. M. (2010). Language and play in students with multiple disabilities and visual impairments or deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(5), 287-297. https://doi.org/10.1177/0145482X1010400504

Qui, J., Barton, E. E., & Choi, G. (2019). Using system of least prompts to teach play to young children with disabilities. *The Journal of Special Education*, *52*(4), 242-251. https://doi.org/10.1177/0022466918796479

Rettig, M., Kallam, M., & McCarthy-Salm, K. (1993). The effect of social and isolate toys on the social interactions of preschool-aged children. *Education and Training in Mental Retardation, 28*(3), 252-256. http://www.jstor.org/stable/23878790

Rosenberg, N., & Boulware, G. L. (2005). Playdates for young children with autism and other disabilities. *Young Exceptional Children, 8*(2), 11-20. https://doi.org/10.1177/109625060500800202

Sani-Bozkurt, S., & Özen, A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(1), 71-83. https://www.jstor.org/stable/pdf/24827502.pdf

Shukla-Metha, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(1), 23-36. https://doi.org/10.1177/1088357609352901

Sigman, M., Ruskin, E., Arbeile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., López, A., & Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(1), 1-114. https://doi.org/10.1111/1540-5834.00002

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(2), 123-141. https://doi.org/10.1007/BF02178500

Stahmer, A. C., Ingersoll, B., & Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism*, *7*(4), 401-413. https://doi.org/10.1177/1362361303007004006

Stockall, N., Dennis, L. R., & Rueter, J. A. (2014). Play-based interventions for children with PDD. *Young Exceptional Children, 17*(4), 3-14. https://doi.org/10.1177/1096250613493192

Şahin, R., & Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(02), 101-123. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000223

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25(3)*, 265-282. https://doi.org/10.1007/BF02179288

Trawick-Smith, J. (2020). *Young children's play: Development, disabilities, and diversity.* Taylor and Francis.

Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010) Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence "good-fit" responses to children's play? *Journal of Early Childhood Teacher Education, 31*(2), 106-128. https://doi.org/10.1080/10901021003781148

Tröster, H., & Brambring, M. (1994). The play behaviour and play materials in blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 88*(5), 421-432. https://psycnet.apa.org/record/1995-14244-001

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Çocuklarda oyun gelişimine genel bakış. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), Çocukta oyun gelişimi içinde (ss. 55-72). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 421-468). Vize Yayıncılık.

VanDerHeyden, A. M., Snyder, P., DiCarlo, C. F., Stricklin, S. B., & Vagianos, L. A. (2002). Comparison of within-stimulus and extra stimulus prompts to increase targeted play behaviors in an inclusive early intervention program. *The Behavior Analyst Today, 3*(2),189-198. https://doi.org/10.1037/h0099967

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science, 25*(3), 177-182. https://doi.org/10.1177/0963721416645512

Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*(3), 1-12. https://doi.org/10.1177/2396941517713186

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum*: *The art of guiding children's socialization and imagination.* Autism Asperger Publishing.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(10), 2152-2161. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

9. Bölüm

Çoklu Yetersizliğe Yol Açan Ciddi Sağlık Sorunları: Doğumsal Bozukluklar ve Nadir Görülen Sendromlar

*Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ



1975 Ünye doğumludur. 1998 yılında İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuş, 2004 yılında aynı bölümden yüksek lisans derecesini almıştır. 1998-2011 yılları arasında Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler Okulunda rehber öğretmenlik ve müdür yardımcılığı görevlerini sürdürmüştür. Eylül 2001-Mayıs 2002 arasında, Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaletindeki Perkins Görme Engelliler Okulunda (Perkins School for the Blind) çok engelli görmeyen çocuk ve gençlerin eğitimi konusunda katıldığı Eğitim Liderliği Programını (Hilton Perkins Foundation-Edudational Leadership Program) bitirmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında başladığı, "Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi" başlıklı doktora çalışmasını Haziran 2012'de tamamlamıştır. Temmuz 2015'ten bu yana, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Aynı zamanda Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Başkan vekilidir. 2008 yılından bu yana İstanbul'daki çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinin Özel Eğitim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde özel eğitimle ilişkili çeşitli dersler vermektedir. Çalışma alanları içerisinde erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk özel eğitimi, çok engelli görmeyen çocuklar ve görme-işitme engelli çocukların erken müdahale çalışmaları, aile ve öğretmen eğitimi, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP) yer almaktadır. Türk Psikologlar Derneği üyesi, Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği üyesi, ICEVI (Görme Engelli Kişilerin Eğitimi Uluslararası Konseyi) Türkiye ülke temsilcisi ve Ayşe Nurtaç Sözbir Günebakan Çok Engelli Görmeyen Çocuklar ve Ailelerine Destek Derneği Genel Sekreteri olan Dr. AYYILDIZ, iki çocuk annesidir.

* İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, emine.ayyildiz@medeniyet.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-4472-1320

İçindekiler

Özet
Giriş
Çoklu Yetersizlik ve Görme-İşitme Yetersizliği
Kronik ve Ciddi Sağlık Sorunları Olan Çocuklar
Prematüre (Erken Doğan) Bebekler
Doğumsal Bozukluklar
Genetik Bozukluklar
Nadir görülen sendromlar
Çoklu Yetersizliği Olan Küçük Çocukların Ailelerinin Yaşadığı Sorunlar
Çoklu Yetersizliği Olan Küçük Çocukların Ailelerine Yönelik Öneriler
Çoklu Yetersizliğe Yol Açan Durumlarda Erken Müdahalenin Önemi
Farklı Erken Müdahale Yaklaşımları ve Erken Müdahalede Yeni Gelişmeler
Bebekler için çok duyulu özel uyarımların sağlanması
Ebeveynlerin bebek bakımına yönelik eğitimi
Erken müdahale ekibinin disiplinler ötesi (transdisipliner) çalışması
Erken müdahalede e-sağlık uygulamaları
Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklarda Erken Müdahalenin Etkililiğine İlişkin Araştırmalar
Çoklu Yetersizliği Olan Küçük Çocuklara Hizmet Veren Sağlık Çalışanları ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler
Çoklu Yetersizliği Olan Küçük Çocuklarla Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler
Sonuç ve Çıkarımlar
Kaynakça

Özet

Çoklu yetersizlik, ülkemizde özel gereksinim grupları içerisinde az bilinen, hem akademisyenler hem de alanda çalışan öğretmen ve uzmanlarca çalışılması en güç grup olarak ifade edilen bir yetersizlik türüdür. Çoklu yetersizliği olan çocuklar, çoğunlukla erken doğumla ilişkili ve yine yaşamın erken yıllarında ortaya çıkabilecek ciddi bazı sağlık sorunları ile doğumsal bir bozukluk ve/veya nadir görülen spesifik bazı sendromlarla dünyaya gelebilmektedir. Bu durum, birçok ülkede farklı bir yetersizlik türü olarak ele alınan görme-işitme yetersizliği olan çocuklar için de geçerlidir. Sebebi ne olursa olsun, doğuştan veya erken çocukluk döneminde ortaya çıkan çoklu yetersizlik, çocuğun gelişimi ve öğrenme potansiyeli kadar, anne babasının ve tüm ailenin yaşamını da hem duygusal hem de maddi olarak ciddi şekilde etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde, herhangi bir gelişimsel riskle dünyaya gelen veya tanılanmış bir yetersizliği olan 0-3 yaş arasındaki çocuklar ve aileleri için elzem olan erken müdahale hizmetlerinin sağlanması, çoklu yetersizliği olan çocuklar için olmazsa olmazdır. Zira çoklu yetersizlik ile dünyaya gelen veya çeşitli sendrom yahut beyin hasarına yol açabilecek hastalık, kaza ve benzeri sebeplerle bu durumu yaşayan çocukların, sahip oldukları yetersizlik, sağlık sorunu ve/ya gelişimsel güçlüklerin belirli bir sayısı ve şiddeti bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çocukların mümkün olan en erken zamanda ve kendilerine özgü gereksinimleri karşılayan hizmetlerden faydalanmaları büyük önem taşımaktadır.

Giriş

Dünyada her geçen gün daha fazla sayıda bebek, çoklu yetersizlik (ÇY; multiple disabilities) durumu yaşamalarına neden olabilecek ciddi sağlık sorunlarıyla dünyaya gelmektedir. Bu sorunlar genellikle doğuştan (konjenital; congenital) olup, doğumla ilişkilidir (World Health Organization, 2018a). Özellikle prematüre doğum (erken doğum; premature birth) ile dünyaya gelen bebeklerin gelişen sağlık teknolojisiyle yaşatılabilmesi sağlık alanındaki önemli bir başarıdır (Ayyıldız, 2007; Chaudhari vd., 2003; Clark Gerken, 2004). Ancak bebeğin erken doğum yoğun bakım ünitesinden çıkışının ardından eve gelişiyle birlikte anne babanın onun bakımı, sağlık kontrolleri ve alınması gereken diğer hizmetler konusunda yaşadıkları maddi ve manevi sorunlar ciddi bir stres kaynağı olmaktadır (Ayyıldız, 2024; Bower & Hayes, 1998). Bazı bebekler ise zamanında doğsalar da nadir görülen sendromlarla (rare syndromes) dünyaya gelebilirler (Bee & Boyd, 2009; Centers for Disease and Prevention [CDP], 2021). Bu durumlarda bebeğin bir veya birden çok yetersizliği olduğu ve/ya sağlık sorunu vb. yaşadığının anlaşılmasının, yani tanının konulmasının hemen ardından, ÇY olan bebek ve ailesinin alması gereken sağlık ve eğitim hizmetlerini kapsayan erken müdahale (EM; early intervention) hizmetlerinin ivedilikle ve her bir bebek/çocuk ve ailesine özgü şekilde planlanıp uygulanması önem kazanmaktadır (Ayyıldız, 2020; Heward, 2014).

Bu bölümde, ülkemizde tıbbi bir tanı kategorisinde yer almayan ÇY durumuna kısaca değinilmiş, ÇY olan çocukların yaşadığı tıbbi ve gelişimsel sorunların gö-

ğum, nadir sendromlar ve ciddi sağlık sorunları gibi nedenlerle eskiden yaşama tutunamayan bu bebekleri yaşatmak gelişen sağlık teknolojisi sayesinde mümkün olmaktadır. Aslında ÇY ve GİY ile ilgili araştırmalar uluslararası alanyazında uzun zamandan beri yapılmaktadır. Ancak, her iki yetersizliğin de ülkemizde tıbbi tanı kategorisinde bulunmaması, bu çocukların sahip oldukları ağır düzeydeki ve birden fazla yetersizlik durumları ve bunlara eşlik eden sağlık sorunları, hem bu çocukların ailelerinin daha çok tıbbi tedaviye zaman harcamalarına hem de çoğu eğitimci ve uzmanın bu çocuklarla çalışmayı istememesine yol açmaktadır. Ülkemizde özel eğitim hizmetlerinin 1990'ların ortalarından itibaren ciddi derecede geliştiği düşünüldüğünde, bu iki yetersizlik türünün fazlaca ihmal edildiği kolayca anlaşılacaktır. Bu noktada, bu çocuklara verilecek olan özel eğitim hizmetlerinin tıbbi tedavileriyle eşzamanlı ve sağlık çalışanlarıyla iş birliği içerisinde devam etmesi ve mümkün olan en erken zamanda başlaması elzemdir. Zira tüm çocuklar için gelişimin tüm alanlarının en hızlı ve etkili şekilde desteklenebildiği yıllar yaşamın ilk yıllarıdır. Ülkemizde özel gereksinimleri olan çocuklara EM hizmetlerinin sunulmasında sistematik ve yapılandırılmış hizmetlerin azlığının yanı sıra, ailelerin ihtiyaç duyduğu yönlendirme ve rehberlik hizmetlerinin eksikliği de reddedilemeyecek bir gerçektir. Elbette ÇY veya GİY olan bebek ve küçük çocuklar ve aileleri bu eksikliklerden daha fazla ve olumsuz yönde etkilenmektedir. Böylece EÇÖzE alanında yetkin eğitimci ve akademisyenlerin yetiştirilmesine daha fazla önem verilmesi ve bu kişilerin bazılarının ÇY ve GİY üzerine çalışmalar yapması için teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Birçok ülkede özel eğitim öğretmenlerinden bazılarının EM uzmanı olarak çalıştığı, böylece bu çocuklara gerek ev temelli gerek merkez temelli gerekse ev ve merkez temelli EM hizmetlerinin sağlandığı, ÇY veya GİY olan çocukların EM programlarında teknoloji kullanımının olmazsa olmaz olduğu unutulmaması gereken noktalardandır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli hakları ulusal eylem planı* (2023-2025). https://aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf

Akçamete, G. (1991). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(1), 151-160. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000718

American Academy of Pediatrics. (2025). *Conditions: A-Z.* https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/Pages/default.aspx

Axelsson, A.K., & Wilder J. (2014). Frequency of occurrence and child presence in family activities: A comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *International Journal of Developmental Disabilities, 60*(1), 13-25. https://doi.org/10.1179/ 2047387712Y.0000000008

Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi, 3*(10), 50-52. https://www.ruzgarterapi.com/wp-content/uploads/PDF/sapiens-sayi-10.pdf#page=47

Ayyıldız, E. (2011). Okul öncesi çocuk ve engellilik. M. Ormanlıoğlu Uluğ & G. Karadeniz (Eds.), *Okul öncesi çocuk ve…* içinde (ss. 437-451). Nobel Akademik Yayıncılık

Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez Numarası: 320404) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Ayyıldız, E. (2018). Sağlık sorunları olan çocuklar ve eğitim sorunları. Z. Seçer (Ed.), *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 313-329). Eğiten Kitap

Ayyıldız, E. (2019a). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. H. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Eds.), Özel *gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim* içinde (ss. 187-217). Vize Akademik

Ayyıldız, E. (2019b, 20-23 October). *How does it feel to be a parent of a child with multiple disabilities? The perceptions and experiences*. [Oral conference presentation]. 7. ICEVI Balkan Conference, Sofia, Bulgaria. http://www.icevi-europe.org/newsletter/issue68.php#a7

Ayyıldız, E. (2020). Erken çocukluk döneminde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin desteklenmesi. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (ss. 185-214). Vize Yayıncılık

Ayyıldız, E. (2024). *Çoklu yetersizlik aile eğitimi kitap seti: 0-3 yaş.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/27110950_cokluyetersizlik03yas2.pdf

Ayyıldız E., Akçin N., & Güven Y. (2016). Development of preverbal communication skills scale for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Human Sciences, 2*, 2668-2681. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3718

Ayyıldız, E., Güven, Y., & Akçin, F. N. (2021). Söz öncesi iletişim becerileri ve iletişim becerilerinin öğretimi. A. E. Sardohan Yıldırım & M. Eldeniz Çetin (Eds.), Özel *gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi: Çoklu yetersizlik* içinde (ss. 197-223). Eğiten Kitap

Bahçıvancıoğlu Yazıcı, A., & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(2), 335-356. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490009

Bakkaloğlu, H. (2016). Erken çocukluk özel eğitimi. *Öğretmen Dünyası, 439*, 21-26. https://www.researchgate.net/profile/Hatice-Bakkaloglu/publication/309194531_Erken_cocukluk_ozel_egitimi/links/580493e008ae1c5148d0a47a/Erken-cocukluk-oezel-egitimi.pdf

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2007)

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar-Doğum öncesinden orta çocukluğa: Doğum ve yeni doğmuş bebek*. (Çev. E. F. Bedel). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi, 2012)

Best, S., & Bigge, J. L. (2001). Multiple disabilities. In J. L. Bigge, S. J. Best & K. Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities* (4th ed., pp. 92-117). Merrill Prentice Hall

Biber, K., & Ural, O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(27), 87-125. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/854129

Bower, A. M., & Hayes, A. (1998). Mothering in families with and without a child with disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 45*(3), 313-322. https://doi.org/10.1080/1034912980450306

Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(4), 274-286. https://doi.org/10.3109/07434610903384529

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3).* https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-3_FINAL_03-03-15.pdf

Can, C. Ö., Yöney, H., & Alişoğlu Çankaya, E. (2011). *Sabancı Vakfı ve Vista desteğiyle Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve İş Okulu ve Perkins Görme Engelliler Okulu (Perkins School for the Blind) işbirliğinde çok engelli görmeyen çocuklar projesi değerlendirme raporu*. https://www.sabancivakfi.org/i/assets/documents/WEB_TSGEO_Perkins_Degerlendirme_Raporu_2011.pdf

Centers for Disease and Prevention (CDP). (2021). *What are birth defects.* https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/ facts.html.

Cerrah Celayir, A. (2015). Çok düşük doğum ağırlıklı prematüreleri bekleyen sorunlar ve sonuçları. *Çocuk Cerrahisi Dergisi, 29*(1), 14-26. https://doi.org/10.5222/JTAPS.2015.014.

Chaudhari, S., Otiv, M., Chitale, A., Pandit, A., & Hoge, M., (2003). Pune low birth weight study-Cognitive abilities and educational performance at twelve years. *Indian Pediatrics, 41*, 121-128. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15004297/

Clark Gerken, K. (2004). Assessment of preschool children with severe disabilities. In B. A. Bracken (Ed.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 298-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Corradi, F., Scherer, M. J., & Lo Presti, A. (2012). *Measuring the assistive technology match*. https://www.researchgate.net/publication/291311338_Measuring_the_Assistive_Technology_Match

DiCarloa, C. F., Reidb, D. H., & Stricklin, S. B. (2015). Increasing toy play among toddlers with multiple disabilities in an inclusive classroom: A more-to-less, child-directed intervention continuum. *Research in Developmental Disabilities, 24(*3), 195-209. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(03)00025-8.

Durualp, E., Kara, F. N., Yılmaz, V., & Alaybeyoğlu, K. (2010). Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların ve ebeveynlerinin görüşlerine göre yaşam kalitelerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 63*(2), 55-63. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/38684

Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom*. AFB Press.

Early Intervention Services for Families wit Children with Vision Impairment and Additional Disabilities. (2020). *The early intervention services conference for little children with MDVI and their families*. http://erisfavia.sed.uth.gr/index.php/news/26-the-early-intervention-services-conference-for-little-children-with-mdvi-and-their-families.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2011). *Learners with profound and multiple learning disabilities (PMLD). Results of the thematic session-Malta*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Malta-thematic-session-final-paper.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2021). *Key Principles–Supporting policy development and implementation for inclusive education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20%E2%80%93%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation%20for%20inclusive%20education_1.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2022). *Home.* https://www.european-agency.org/.

European Deafblind Network. (2014). *European deafblind indicators. Mapping opportunities for deafblind people across Europe: Government and voluntary sector responses to the growing issue of deafblindness in Europe*. https://siketvak.hu/wp-content/uploads/2014/07/Final-Report-Deafblind-Indicators.pdf

Eurostat. (2023). *Health statistics-children.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Health_statistics_-_children#Disability_.28activity_limitations_due_to_health_problems.29

Ferrari, S., Di Iorio, İ., Barbaro, V., Ponzin, D., Sorrentino, F. S., & Parmeggiani, F. (2011). Retinitis pigmentosa: Genes and disease mechanisms. *Current Genomics, 12*(4), 238-249. https://doi.org/10.2174/138920211795860107

Field, F., Hernandez-Reif, M., Feijo, L., & Freedman, J. (2006). Prenatal, perinatal and neonatal stimulation: A survey of neonatal nurseries. *Infant Behavior and Development, 29*(1), 24-31.https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.07.006

Fredericks, H. D. B., & Baldwin, V. L. (1987). Individuals with sensory impairments: Who are they? How are they educated? In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innavative program design for individuals with dual sensory impairments* (pp. 3-12). Paul Brookes Publishing

Glass, H. C., Costarino, A. T., Stephen, A. S., Brett, C., Cladis, F., & Davis, P. J. (2018). Outcomes for extremely premature infants. *Anesthesia & Analgesia, 120*(6), 1337-1351. https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000000705

Graham, L. J., & Slee, R. (2006). *Inclusion?*. In Proceedings of the Disability Studies in Education Special Interest Group, American Educational Research Association (AERA) 2006 Annual Conference, San Francisco. https://eprints.qut.edu.au/3832/1/3832_1.pdf

Gürel Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514-555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Heward, W. L. (2014). *Exceptional children: An introduction to special education* (Pearson New International ed.). Pearson Education, Inc

Harding, C., Lindsay, G., O'Brien, A., Dipper, L., & Wright, J. (2011). Implementing AAC with children with profound and multiple learning disabilities: A study in rationale underpinning intervention. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2), 120-129. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010. 01184.x

Hardy, P. J., & Hardy, K. (2018). Chromosomal instability in first trimester miscarriage: A common cause of pregnancy loss? *Translational Pediatrics, 7*(3), 211-218. https://doi.org/10.21037/tp.2018.03.02

Hathazi, A. (2014). Interaction-based intervention programs in multiple disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(12), 135-139. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_12_October_2014/16.pdf

Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 4*(2), 159-171. https://doi.org/10.1023/A:1015219514621

Horn, E. M., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn?. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 241-248. https://doi.org/10.1177/0271121411426487

Hutinger, P., Hall, S., Johanson, J., Robinson, L., Stoneburner, R., & Wisslead, K. (1994). *State of practice: How assistive technologies are used in educational programs of children with multiple disabilities: A final report for the project: Effective use of technology to meet educational goals of children with disabilities.* Technology, Educational Media, and Materials for Individuals with Disabilities Program, United States Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378721.pdf

Iezzoni, L. I. (2020). Multiple chronic conditions and disabilities: Implications for health services research and data demands. *HSR: Health Services Research, 45*(5), 1523-1540. https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2010.01145.x

Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 (IDEA). (1997). *Public Law 105–17 105th Congress: An Act*. https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf

Individuals with Disabilities Education Act. (2018a). Sec. 300.8 (c). https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c

Individuals with Disabilities Education Act. (2018b). *Building the Legacy: IDEA 2004.* https://sites.ed.gov/idea/building-the-legacy-idea-2004/

Individuals with Disability Education Act. (2024). *A history of the individuals with disabilities education act.* https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History

Karaaslan, O., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 18-27. https://doi.org/10.1177/0271121411429749

Konstantina, N., Eleni, F., Evangelos, K., Giagazoglou, P., Vasilis, T., & Sidiropoulou, M. (2014). Parental satisfaction with early intervention services for children with visual impairments and multiple disabilities in Greece. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(1), 60-65. https://doi.org/10.7752/jpes.2014.01010

Koppenhaver, D. A., Hendrix, M. P., & Williams, A. R. (2007). Toward evidence-based literacy interventions for children with severe and multiple disabilities. *Seminars in Speech and Language*, *28*(1), 79-89. https://doi.org/10.1055/s-2007-967932

Landauer, W. (1948). The phenotypic modification of hereditary polydactylism of fowl by selection and by insulin. *Genetics, 33,* 133-157. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1209401/pdf/133.pdf

Lawhon, G. (1997). Providing developmentally supportive care in the newborn intensive care unit: An evolving challenge. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing, 10*(4), 48-61. https://doi.org/10.1097/00005237-199703000-00013.

Lim, Y. (2023) Impact of raising children with rare diseases on parental quality of life and family functioning. *International Journal of Rare Diseases & Disorders, 6*(1). 6:053. doi.org/10.23937/2643-4571/1710053

Loftin, R. W., Habli, M., Snyder, C. C. Cormier, C. M., Lewis, D. F., & DeFranco, E. A. (2010). Late preterm birth. *Reviews in Obstetrics & Gynecology, 3*(1), 10-19. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2876317/pdf/RIOG003001_0010.pdf

Luijkx, J., van der Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2017). Time use of parents raising children with severe or profound intellectual and multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development, 43*(4), 518-526. https://doi.org/10.1111/cch.12446

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: a comparative study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85. https://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002

Marder, C. (2006). *SEELS. A national profile of students with visual impairments in elementary and middle schools: A special topic report from the special education elementary longitudinal study.* https://seels.sri.com/designdocs/SEELS_VI_report_final.pdf

Masonbrick, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics, 146*(3), 1440. https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Özel *Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

MedlinePlus. (2020). *Genetic conditions*. https://medlineplus.gov/genetics/condition/

Mlinar, L. P., Alimović, S., & Pinjatela, R. (2015). Early intervention for children with multiple disabilities in Croatia. *International Forum for Education, 8,* 155-170. https://www.researchgate.net/publication/323546857_Early_intervention_for_children_with_multiple_disabilities_in_Croatia

Miles, B., & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Perkins School for the Blind, Massachusetts, USA

National Center on Deaf-Blindness. (2022). *2023 National deafblind child count report*. https://www.nationaldb.org/media/doc/2023_National_Deafblind_Child_Count_Report_a.pdf

Nelson, A. (2020). *How COVID-19 has affected special education students*. https://now.tufts.edu/articles/how-covid-19-has-affected-special-education-students

Office of Head Start. (2020). *Head Start Programs*. https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start

Ofsted. (2006). Inclusion: Does it matter where pupils are taught? Provision and outcomes in different settings for pupils with learning difficulties and disabilities. https://dera.ioe.ac.uk/6001/1/Inclusion%20does%20it%20matter%20where%20pupils%20are%20taught%20(pdf%20format)%20.pdf

Olff, M., Van Zuiden, M., & Bakker, A. (2015). Early interventions: From e-health to neurobiology. *European Journal of Psychotraumatology, 6,* 28545. https://doi.org/10.3402/ejpt.v6.28545

Perkins School for the Blind. (2025). *Infant toddler tele-health*.https://www.perkins.org/resource/infant-toddler-tele-health/

Pieterse, M., Treolar, R., Cairns, S., Uther, D., & Brar, E. (1996). *Küçük adımlar gelişim becerileri envanteri*. G. Kırcaali-İftar (Çev. Ed.), & G. Kırcaali-İftar, Y. Uzuner, E. S. Batu, & E. Tekin (Çev.). Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayınları (Orijinal kitabın yayın yılı 1989)

Rahi, J. S., Gilbert, C. E., Foster, A., & Minassian, D. (1999). Measuring the burden of childhood blindness. *British Journal of Ophthalmology, 83*, 387-388. https://doi.org/10.1136/bjo.83.4.387

Rogers, W., & Johnson, N. (2018). Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 37*(2), 1-12. https://doi.org/10.14434/pders.v37i2.24881

Royal National Institute of Blind People. (2011). *Effective practice guide: Information and communication technology (ICT) and complex needs.* http://www.narhu.org/wp-content/uploads/2016/02/cn_ict_and_complex_needs.pdf

Rowland, C., & Schweigert, P. (2005). Enhancing the acquisition of functional language and communication. In S. Z. Sacks & R. K. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments with other disabilities* (pp. 413-439). Paul Brookes Publishing

Sacks, S. Z. (1998). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Sacks & R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities* (pp. 3-38). Paul H. Brookes

Sardohan Yıldırım, A. E., & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 3*(1), 74-89. https://doi.org/10.30703/cije.321336

Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 71-83.https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000098

Silberman, R. K., Bruce, S.M., & Nelson, C. (2004). Children with sensory impairments. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collabortive approach* (pp. 425-528). Paul Brookes Publishing

Smith, A. L., & Hustad, K. C. (2015). AAC and early intervention for children with cerebral palsy: Parent perceptions and child risk factors. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(4), 336-350. https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1084373

Statista. (2022). Number of 3 to 21 year olds with multiple disabilities served under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in the U.S. from 1990/91 to 2018/19. https://www.statista.com/statistics/236325/number-of-disabled-youth-in-the-us/

Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayınları

The Salamanca Statement. (1994, 7-10 June). The Salamanca Statement and framework for action. World conference on special needs education: Access and quality, Salamanca: Spain. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753

Thuppal, M., & Sobsey, D. (2004). Children with special health care needs. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.). *Educating children with multiple disabilities: A collabortive approach*. (4th ed., pp. 311-377). Paul Brookes Publishing

Trachtenbarg, D. E., & Golemon, T. B. (1998). *Care of the premature infant: Part I. Monitoring growth and development*. https://www.aafp.org/afp/1998/0501/p2123.html

Tufan, İ., & Arun, Ö. (2006). *Türkiye özürlüler araştırması 2002: İkincil analizi.* https://ozgurarun.com.tr/wp-content/uploads/2015/08/TufanveArun_TOA.pdf

Turgeon, T., & Allair, B. (2021, 01 May). *Infant toddler tele-health* [Conference webinar presentation]. Early Connections Conference 2021, Boston, MA, United States. https://www.perkins.org/early-connections-2021-conference-q-a/

United States Environmental Protection Agency. (2019). *Health: Neurodevelopmental disorders-Report contents.*https://19january2021snapshot.epa.gov/americaschildrenenvironment/health-neurodevelopmental-disorders-report-contents_.html

Van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A., & van Dijk, J. (2010). Deaf children with severe multiple disabilities: Etiologies, intervention and assessment. In M. Marschark & P. E.Spencer (Eds.), *The oxford handbook of deaf studies, language, and education, Vol. 2* (pp. 172-194). Oxford University Press Inc

Van Gils, A., (2019). *Developing e-health applications to promote a patient-centered approach to medically unexplained symptoms* (Electronic ISBNs: 978-94-034-1660-1) [PhD Thesis, Rijksuniversiteit Groningen], https://nalk.info/wp-content/uploads/2020/11/Developing-e-health-applications-to-promote-a-patient-centered-approach-to-medically-unexplained-symptoms.pdf

Van Gils, A., Hanssen, D., van Asselt, A., Burger, H., & Rosmalen, J. (2019). Personalized, internet-based, guided, self-help for patients with medically unexplained symptoms: Design of a randomized controlled trial in primary care.unexplained symptoms. *JMIR Research Protocols, 8*(10), e13738. https://doi.org/10.2196/13738

Van Sleuwen, B. E., Engelberts, A. C., Boere-Boonekamp, M. M., Kuis, W., Schulpen, T. W. J., & L'Hoir, M. P. (2007). Swaddling: A systematic review. *Pediatrics, 120*(4), e1097-e1106. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2083

Worldcat. (2025). *Portage guide to early education*. https://search.worldcat.org/title/Portage-guide-to-early-education/oclc/13831386

World Health Organization (WHO). (2023). *Preterm birth*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth

World Health Organization (WHO). (2018b). *Zika virus*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/zika-virus

10. Bölüm

Gelecekte Bizi Neler Bekliyor?

*Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ - **Doç. Dr. Gözde TOMRİS
*** Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU



Dr. ÇELİK DEMİRTAŞ , Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında 2007-2008 yıllarında lisans, Erken Çocukluk Özel Eğitimi alanında 2012 yılında yüksek lisans ve Özel Eğitim alanında 2019 yılında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. 2008-2010 yılları arasında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında gözlemci araştırmacı olarak kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde akademisyenlik görevini sürdüren Dr. ÇELİK'in ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan çalışmaları, kitap bölümleri, bildirileri ve çeşitli projelerde aldığı görevler bulunmaktadır. Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetleri ve Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevlerinde bulunmuştur.



Dr. TOMRİS, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında 2010 yılında lisans, Anadolu Üniversitesi Erken Çocukluk Özel Eğitimi alanında 2012 yılında yüksek lisans ve 2019 yılında Özel Eğitim alanında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. 2010-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde görev yapmış, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında gözlemci araştırmacı olarak kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. 2020 yılından itibaren Dr. öğretim üyesi olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde çalışmalarını sürdüren Dr. TOMRİS'in ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan çalışmaları, kitap bölümleri, bildirileri ve çeşitli projelerde aldığı görevler bulunmaktadır. 2016 yılından itibaren Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetleri ve Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevlerinde bulunmuştur.



Dr. BAKKALOĞLU, Gazi Üniversitesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında 1994 yılında lisans, Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim alanında 1998 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Yazar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde 2000-2003 yıllarında araştırma görevlisi, 2005-2010 yıllarında Dr. öğretim görevlisi, 2010-2015 yıllarında yardımcı doçent ve 2015-2021 yıllarında doçent ve 2021 yılından itibaren ise profesör olarak çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan araştırmaları, bildirileri, kitap, kitap bölümleri, editörlükleri ve projeleri bulunan Dr. BAKKALOĞLU 2015 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörlüğü ve 2017 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü görevlerini de yürütmektedir

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, secilcelik@anadolu.edu.tr, **ORCID**: 0000-0002-1393-3382
** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gtomris@ogu.edu.tr, **ORCID:** 0000-0001-9035-911
*** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, haticebakkaloğlu@gmail.com, **ORCID:** 0000-0002-3226-9077

İçindekiler

Özet

Giriş

Geleneksel Yöntemlerden Eklektik Müdahalelere Geçiş

Nitelikli Eğitime Bir Model Önerisi: Kapsayıcılık

EÇÖzE Araştırmalarının Kapsamında ve Yöntembilimsel Paradigmalarda Yaşanan Değişim

Araştırma ile Uygulama Arasındaki Boşluğu Kapatabilmenin Temel Formülü: Etkili Müdahalelerin Uygulamaya Aktarılması

Aile Katılımının Değişmeyen Gücü

Ekip Olma ve İş Birliği İçerisinde Çalışma

Personel Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Fırsatları Sunma

Teknolojinin Avantajlarından Yararlanma

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Çoğul bir hedef kitleye sahip olan erken çocukluk özel eğitiminin heterojen, ekolojik ve karmaşık doğasını anlayabilmenin yolu, alana çoklu bir perspektiften bakabilmekle mümkündür. Bunu başarabilmek, toplumdaki tüm çeşitlilikleri kabul edebilecek zihinsel ve davranışsal dönüşümleri gerektirir. Günümüze kadar erken çocukluk özel eğitimi alanı farklı disiplin alanlarıyla iş birliğiyle uluslararası ve ulusal bağlamda pek çok gelişmeye imza atmıştır ve gelişmeye devam etmektedir. Geçmişteki ayrıştırıcı ve ötekileştiren bakış açılarının yerini çeşitliliklere kucak açan kapsayıcılık yaklaşımı almış, yetersizlik odaklı bakış açısı çocuğu geniş bir perspektiften bütüncül olarak değerlendiren yaklaşımlara doğru evrilmiştir. Aile sunulan tüm hizmetlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, müdahaleler uygulamacıların ve çocukların merkezde olduğu yaklaşımlardan ebeveynlik becerilerini güçlendiren yönde değişime uğramıştır. Birden fazla kuramı bir araya getiren ve çocuğun doğal ortamlarında işletilebilecek eklektik/karma/hibrid müdahaleler ön plana çıkmıştır. Teknolojik gelişmelerin etkisiyle üst düzey teknolojilerin kullanımını içeren müdahaleler ve farklı sunum şekillerini, kaynakları ve destek sistemlerini kapsayan çok bileşenli eğitim programları alana girmiştir. Bu tür programların en temel hedefi, uygulamacılara mesleki gelişim fırsatları sunmak, aileleri güçlendirmek ve sunulan bilgilerin kalıcılığını artırmaktır. Bu gelişmelerle birlikte ülkeler, taramadan değerlendirmeye erken müdahaleden kapsayıcı eğitim sistemine kadar uzanan birçok karmaşık sorunla halen mücadele etmektedir. Kanıt temelli müdahalelerin uygulamalara yansıyamaması ve araştırmaların gerçek yaşam ortamlarına dokunamaması gibi nedenlerle oluşan araştırma ve uygulama arasındaki boşluklar uluslararası ve ulusal düzeyde çözüm beklemektedir. Günümüzde ve gelecekte erken çocukluk özel eğitimi alanının ilerleme kaydetmesi; toplumdaki tüm paydaşların erken çocukluk özel eğitiminin önemine inanmaları, araştırmacıların farklı yöntembilimsel paradigmalara kapılarını açarak alana daha geniş bir perspektiften bakabilmeleri, yaşanan sorunları çoklu veri toplama araçlarıyla kapsamlı olarak değerlendirebilmeleri, kanıt temelli ve önerilen uygulamaların öğrenme ortamlarına taşınması ile mümkün olabilir. Gelecekte farklı disiplin alanlarıyla kurulacak daha güçlü ağlarla alanın daha hızlı bir gelişme kaydedeceği, ülkelerin bölgesel farklılıkları temelinde geliştirilen işlevsel sistem modelleri ile daha fazla çocuğun toplumla gerçek anlamda bütünleşebileceği öngörülmekte ve umut edilmektedir.

Giriş

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖzE), çok bileşenli bir sistem yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Bu sistem ülkelerin politik, ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak gelişme göstermektedir. Bu nedenle her ülkenin işlettiği sistem kendine özgüdür. Gelişmiş ülkelere bakıldığında; çocuk bulmadan tanılamaya, tanılamadan erken müdahaleye, erken müdahaleden kapsayıcı okul öncesi eğitime kadar uzanan süreçlerin ve bu süreçler arasındaki geçişlerin sistematik işletilebildiği çok boyutlu modeller söz konusudur. Böylesine karmaşık ve çok boyutlu bir sistemi işletebilmek oldukça zorludur. Her bir ülke EÇÖzE sisteminin her bir sürecinde belli başlı sorunlar yaşamaktadır (Guralnick, 2005). Erken tanılama, yasaların ve bilimsel araştırmaların uygulamaya aktarılması, disiplinler arası ya da ötesi ekip ve iş birliği, personel yetiştirme ve mesleki gelişim ve aile katılımı gibi pek çok

konudaki zorluk halen çözüm beklemektedir (Bricker vd., 2018, 2022). Gelişmekte olan ülkeler açısından bakıldığında ise, bu tür zorluklarla birlikte sistemin tüm aşamalarını başarılı bir şekilde işletebilmenin teorik bilgilerden öteye gidemediği gözlenmektedir (Guralnick, 2005). Örneğin, Türkiye'de EÇÖzE halen gelişmekte olan bir disiplin alanıdır. Bu alanda güçlü yasal düzenlemeler olsa da yapılan bilimsel çalışmalar her geçen gün artsa da ve uygulamalarda belli bir yol kat edilmiş olsa da yapılan uygulamalar üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve bireysel çabaların ötesine geçememektedir. Oysaki EÇÖzE tek bir kişinin, kurumun ya da disiplin alanının çabaları ile yürütülebilecek bir süreç değildir. Türkiye'de ülkeye özgü, ülke çapında, bölgesel farklılıklar temelinde, iş birliğine dayalı olarak işleyen sistem modellerine gereksinim duyulmaktadır. Şekil 1'deki görsel EÇÖzE sistemini oluşturan temel süreçlerin ve bileşenlerin işleyişine örnek olabilir. Şekilde görüldüğü gibi, sisteme giriş yapan çocuk ve ailesi tarama, tanılama, yönlendirme, erken müdahale (EM) gibi pek çok aşamanın sistematik ve koordineli bir şekilde işlediği süreçlerden geçmektedir. Bu süreçlerin herhangi birinde yaşanabilecek bir aksaklık, sistemin işletilmesini zorlaştırmaktadır. Aslında Türkiye'de her bir kurum ve kuruluşun kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda bu aşamaları işleten bir yapıya sahip olduğu gözlenmektedir. Örneğin, hastanelerde çocuk izlemleri ve takipleri yapılmakta, Sağlık Bakanlığı çocuk izlem protokolleri geliştirmekte ve tıbbi tanılamayı yapmakta, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri eğitsel tanı ve değerlendirme hizmetlerini yürütmekte, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve birtakım üniversitelerin uygulama birimleri çeşitli hizmetler sunmaktadır. Tüm bunlar ülkemizde EÇÖzE alanının gelişimi için çok değerlidir. Ancak, EÇÖzE sisteminde yer alan tüm bu kurumlar, kuruluşlar ve paydaşlar arasındaki iş birliği yetersizliği, sunulan hizmetlerin birbirleriyle koordineli bir şekilde yürütülememesine neden olmaktadır. İş birliğine dayalı modellerin geliştirilmesi ve ülkeye uygunluğunun sınanması uzun yıllar gerektirse de zaman kaybetmeden hayata geçirilmesi gereken öncelikli adımlar olduğu düşünülmektedir. Ulusal alanyazında gerçekleştirilmesi önerilen pek çok adıma vurgu yapılmaktadır. Bunlar; var olan yasalara ilişkin yaptırımların getirilmesi, önerilen ve kanıt temelli müdahalelerin uygulamaya aktarılması, EÇÖzE'nin tüm aşamalarında (ör. tarama, tanılama, yönlendirme, erken müdahale, yerleştirme, geçiş vb.) sunulan hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesi ve kalite standartlarının oluşturulması, sürecin ana paydaşlarından olan uygulamacıların niteliğini artıracak mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi, bu programların ülkenin her bir bölgesinde yaygınlaştırılması, bilimsel araştırmaların gerçek yaşam ortamlarındaki sorunları çok boyutlu ve derinlemesine ele alması ve bu çalışmaların bulgularının sistem modelleri önerebilecek noktaya taşınması olarak sıralanabilir (Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010; Diken vd., 2016). Ancak, bu adımlardan önce farkında olunması ge-

sek kaliteli EÇÖzE hizmetleriyle daha fazla sayıdaki çocuğa ve aileye tüm yaşamları boyunca yol gösterebilecek temellerin atılabilmesidir.

Kaynakça

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 6*(10), 171-183. https://doi.org/10.5281/zenodo.3605128

Alak, G. (2017). Problem ve çatışma çözme. H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu (Çev. Eds.), *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme* (ss. 101-120). Nobel Akademik Yayıncılık.

Al-Azawei, A., & Badii, A. (2022). Artificial intelligence applications in special education: A review. *Education and Information Technologies, 27*(6), 8159–8182. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10944-8

Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: Teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 17*(1), 23-33. https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824

Alsolami, A. S. (2022). Teachers of special education and assistive technology: Teachers' perceptions of knowledge, competencies and professional development. *SAGE Open, 12*(1), 21-58. https://doi.org/10.1177/21582440221079900

Arzubiaga, A. E., Artiles, A. J., King, K. A., & Harris-Murri, N. (2008). Beyond research on cultural minorities: Challenges and implications of research as situated cultural practice. *Exceptional Children, 74*(3), 309-327. https://doi.org/10.1177/001440290807400303

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, A. L., Hebbeler, H., Simeonsson, R. J., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early *invervention*: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children, 64*(3), 313-328. https://doi.org/10.1177/001440299806400302

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Education and Science, 44*(199), 223-238. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 119-150. https://doi.org/10.17679/inuefd.302031

Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 229-249. https://doi.org/10.17679/inuefd.303060

Bartlett, M. E., Costescu, C., Baxter, P., & Thill, S. (2020). Requirements for robotic interpretation of social signals "in the wild": Insights from diagnostic criteria of autism spectrum disorder. *Information*, *11*(2), 81-95. https://doi.org/10.3390/info11020081

Beneke, M., & Cheatham, G. A. (2015). Speaking up for African American English: Equity and inclusion in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal, 43*(2), 127-134. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0641-x

Bower, K. M., Nimer, M., West, A. L., & Gross, D. (2020). Parent involvement in maternal, infant, and early childhood home visiting programs: An integrative review. *Prevention Science, 21,* 728-747. https://doi.org/10.1007/s11121-020-01129-z

Bricker, D., Veltman, P., & Munkres, A. (2014). *Activity-based intervention.* Paul H Brokes Publishing Co.

Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, *40*(2), 121-137. https://doi.org/10.1177/1053815118771392

Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., & Storie, S. O. M. (2022). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education, 41*(4), 240-252. https://doi.org/10.1177/0271121419890683

Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? In B. Z. Friedlander, G. M. Sterritt, & G. E. Kirk (Eds.), *Exceptional infant: Vol. 3. Assessment and intervention* (pp. 449-475). Brunner/Mazel.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). Wiley.

Brookes-Gunn, J., Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds*.), Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 549-588). Cambridge University Press.

Brown, J. A., & Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention*, *37*(1), 44-68. https://doi.org/10.1177/1053815115589350

Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D., & Ziegler, D. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, *32*(4), 280-293. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000153

Bruinsma, Y., Minjares, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (1st ed.). Paul H Brookes Publishing Co.

Çakır, R., Korkmaz, Ö., İdil, Ö., & Erdoğmuş, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, *40*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812

Cameron-Lansing, D., & Tveit-Dorthe, A. (2019). 'You know that collaboration works when…' identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 189*(7), 1189-1202. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1371703

Çelik, S., Diken, İ. H., & Gürgür, H. (2021). Examination of the effectiveness of naturalistic teaching education program developed for pre-school teachers in Turkey. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE), 10*(1), 207-234. http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IOJPE/article/view/1136

Chadwell, M. R., Roberts, A. M., & Daro, A. M. (2019). Ready to teach all children? Unpacking early childhood educators' feelings of preparedness for working with children with disabilities. *Early Education and Development, 31*(1), 100-112. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1621584

Chen, G., Huang, R. H., & Wang, C. (2023). Artificial intelligence in early childhood education: Applications and challenges. *Early Child Development and Care, 193*(8), 1157–1172. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1991335

Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 4*(1), 67-100. https://www.researchgate.net/publication/242218134

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, *79*(2), 135-144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2016). A replication by any other name: A systematic review of replicative intervention studies. *Remedial and Special Education*, *37*(4), 223-234. https://doi.org/10.1177/0741932516637198

Corr, C., Snodgrass, M. R, Love, H, Scott, I. M, Kim, J., & Andrews, L. (2021). Exploring the landscape of published mixed methods research in special education: A systematic review. *Remedial and Special Education, 42*(5), 317-328. https://doi.org/10.1177/0741932520924030

Corr, C., Snodgrass, M. R., Greene, J. C., Meadan, H., & Santos, R. M. (2020). Mixed methods in early childhood special education research: Purposes, challenges, and guidance. *Journal of Early Intervention, 42*(1), 20-30. https://doi.org/10.1177/1053815119873096

Corrigan, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2020). Toward a meta-framework for conducting mixed methods representation analyses to optimize meta-inferences. *The Qualitative Report, 25*(3), 785-812. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3579

Dalgın-Eyiip, Ö. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot görünümüyle sunulan öğretimin ortak dikkat becerileri üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 494212) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Diken, H. İ., Rakap, S., Diken, Ö., Tomris, G., Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children, 29*(3), 231-238. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000065

Dillenburger, K. (2018). Staff training. In B. Reichow, A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Ed.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 95-107). Springer, Cham

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014.* http://www.dec-sped.org/recommend- edpractices

Donovan, S., & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education.* National Academy Press.

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, *29*(1), 40-52. https://doi.org/10.1177/0271121408329227

Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Raab, M. (2019). Modeling the relationships between practitioner capacity building practices and the behavior and development of young children with disabilities and delays. *Educational Research and Reviews, 14*(9), 309-319. https://doi.org/10.5897/ERR2019.3742

Dunst, C. J., Howse, R. B., Embler, D., & Hamby, D. H. (2018). Evaluation of e-learning lessons for strengthening early childhood practitioner use of family capacity-building practices. *International Journal of Educational Technology and Learning, 4*(1), 34-39. https://doi.org/10.20448/2003.41.34.39

Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, M. C., & Hamby, H. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children 58,* 115-126. https://doi.org/10.1177001440299105800203

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies: Supplemental tables and references. *Learning*, *3*(1), 91-112. http://w.puckett.org/Meta-analysis-effectiveness-four-adult-learning-methods-strategies-Supplemental-tables-references.pdf

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2020). *Öğrenciler ve eğitime eşit erişim.* Retrieved from https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR20_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review, 66*(1), 1-26. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33

Ergün, M., & Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim.* Eğitim reformu girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/

Er-Sabuncuoglu, M., & Diken, I. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2*(2), 149-160. https://doi.org/10.20489/intjecse.107966

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children, 79*(2), 213-230. https://doi.org/10.1177/001440291307900206

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings–a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century, theory, policy and practices.* Allen & Unwin.

Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-20). Brookes.

Hebbeler, Spiker, D., & Kahn, L. (2012). Individuals with Disabilities Education Act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*, 199-207. https://doi.org/10.1177/0271121411429077

Hiebert-Murphy, D., Trute, B., & Wright, A. (2011). Parents definition of effective child disability support services: Implications for implementing family-centered practice. *Journal of Family Social Work, 14,* 144-158. https://doi.org/10.1080/10522158.2011.552404.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). *Policy documents.* https://sites.ed.gov/idea/policy-letters-policy-support-documents/

Josilowski, C. S. (2019). Teachers' perception of the home-school collaboration: Enhancing learning for children with autism. *The Qualitative Report, 24*(12), 3008-3021. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3408

Kellar-Guenther, Y., Rosenberg, S. A., Block, S. R., & Robinson, C. C. (2014). Parent involvement in early intervention: What role does setting play? *Early Years: An International Research Journal, 34*(1), 81-93. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.823382

Kernan, M. (2012). *Parental involvement in early learning: A review of research, policy and good practice*. The Hague, Netherlands: International Child Development Initiatives and Bernard Leer Foundation. http://bernardvanleer.org/files/Parental_involvement_in_early_learning.pdf

Klingner, J. K., & Boardman, A. G. (2011). Addressing the "research gap" in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly, 34*(3), 208-218. https://doi.org/10.1177/0731948711417559

Kosmicki, J. A., Sochat, V., Duda, M., & Wall, D. P. (2015). Searching for a minimal set of behaviors for autism detection through feature selection-based machine learning. *Translational Psychiatry, 5*(2), e514-e514. https://doi.org/10.1038/tp.2015.7

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, L. U., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2021). Concerns about ABA-based intervention: An evaluation and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Online First.* https://doi.org/10.1007/s10803-021-05137-y

Love, H. R., & Beneke, M. R. (2021). Pursuing justice-driven inclusive education research: Disability critical race theory (discrit) in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education, 41*(1), 31-44. https://doi.org/10.1177/0271121421990833

Ma, X., Shen, j., Kreen, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental ınvolvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review, 28,* 771-801. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1

Mas, J. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Baqués, N., & Giné, C. (2022). Relationships between family-centred practices and parent involvement in early childhood intervention. *European Journal of Special Needs Education, 37(*1), 1-13. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, E. S., & Abbeduto, L. (2013). Distance video teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-İmplemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(10), 1-14. https://doi.org/10.1177/0271121413476348

McWilliam, R. A. (2010b). *Working with families of young children with special needs*. The Guilford Press.

Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care*, *185*(1), 155-169. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, *38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/1053815116630327

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G., & Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality*, *25*(4), 253-269. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196451

Meadan, H., Stoner, J. B., Angell, M. E., Daczewitz, M. E., Cheema, J., & Rugutt, J. K. (2014). Do you see a difference? Evaluating outcomes of a parent implemented intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26,* 415-430. https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-014-9376-2

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3-35). Cambridge University Press.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(3), 212-225. https://doi.org/10.1177/1558689807302811

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *National education statistics formal education 2020/2021.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb.pdf

Movahedazarhouligh, S. (2019). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care, Online First.* https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148

Movahedazarhouligh, S. (2022). Evidence-based, empirically supported, or scientifically unsupported? An overview of the research to practice gap in early childhood special education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches, 2*(1), 1-10. https://jesma.net/index.php/jesma/article/view/23

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2020). *Early learning standarts: Creating the conditions for success.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/position_statement.pdf

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27. https://doi.org/10.1177/027112140002000104

Odom S. L, & Strain P. S. (2002). Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention, 25*(2), 151-160. https://doi.org/10.1177/105381510202500212

Odom, S. L. (2009). The tie that binds evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(1), 53-61. https://doi.org/10.1177/0271121408329171

Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (2003). *Early intervention practices around the world.* Brookes Publishing.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

Ostrosky, M. M., & Cheatham, G. A. (2005). Teaching the use of a problem-solving process: To early childhood edicators. *Young Exceptional Children, 9*(1), 12-19. https://doi.org/10.1177/109625060500900102

Parsons, S., Yuill, N., & Good, J. (2023). Mixed reality in special education: Current perspectives and future possibilities. *British Journal of Educational Technology, 54*(1), 5–24. https://doi.org/10.1111/bjet.13234

Pettersson, I., & Fahlström, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: A qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 5*(5), 295-304. https://doi.org/10.3109/17483100903100285

Pretti-Frontczak, K. L., Barr, D. M., Macy, M., & Carter, A. (2003). Research and resources related to activity-based intervention, embedded learning opportunities, and routines-based instruction: An annotated bibliography. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(1), 29-39. https://doi.org/10.1177/027112140302300104

Rahiem, M. D. H. (2020). Technological barriers and challenges in the use of ICT during the COVID-19 emergency remote learning. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11), 6124-6133. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248

Raudenbush, S. W. (2005). Learning from attempts to improve schooling: The contribution of methodological diversity. *Educational Researcher, 34*(5), 25-31. https://doi.org/10.3102/0013189X034005025

Reeves, S., Pelone, F., Harrison, R., Goldman, J., & Zwarenstein, M. (2017). Interprofessional collaboration to improve professional practice and healthcare outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *6*, 1-72.

Reichow, B. (2016). Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 25-48). Springer International Publishing.

Riva, G. (2005). Virtual reality in psychotherapy: Review. *Cyberpsychology and Behavior, 8*(3), 220-230. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.220

Sadao, K. C., & Robinson, N. B. (2010). *Assistive technology for young children: Creating inclusive learning environments*. Brookes Publishing Company.

Saleh, M. A., Hanapiah, F. A., & Hashim, H. (2021). Robot applications for autism: A comprehensive review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*(6), 580-602. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1685016

Şan, E. (2020). Türkiye›de eğitim alanında yayınlanan karma yönteme dayalı makalelerin incelenmesi (Tez Numarası: 624474) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sani-Bozkurt, S., Vuran, S., & Akbulut, Y. (2017). Design and use of interactive social stories for children with autism spectrum disorder (ASD). *Contemporary Educational Technology, 8*(1), 1-25. https://doi.org/10.30935/cedtech/6184

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review, 20*(2), 181-192. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 133-143. https://doi.org/10.1177/0271121415594925

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera, & D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). Cambrigde University Press.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stoner, J. B., Meadan, H., Angell, M. E., & Daczewitz, M. (2012). Evaluation of the Parent-implemented Communication Strategies (PiCS) project using the Multiattribute Utility (MAU) approach. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(1), 57-73. https://link.springer.com/article/10.1007/s11092

Storie, S., Coogle, C. G., Rahn, N., & Ottley, J. R. (2017). Distance coaching for pre-service teachers: Impacts on children's functional communication in inclusive preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal, 45*, 735-743. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0824-8

Strain, P. S. (2018). Personal thoughts on early childhood special education research: An historical perspective, threats to relevance, and call to action. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 107-116. https://doi.org/10.1177/1053815117750411

Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 232-236). Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1190-1201. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261124

Taylor, H. F., McCorkle, L. S., Vestal, A. R., & Wood, C. L. (2022). "I need you to show me:" Coaching early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal, 50*(3), 503-513. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01172-7

The Recovery Board (2009). *Contract, grant, and loan programs.* http://www.recovery.gov/Transparency/fundingoverview/Pages/contractsgrantsloans-details.aspx#Infrastructure

Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 542844) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Trainor, A. A. (2011). Commentary: Using mixed methods to transform special education research. *Learning Disability Quarterly, 34*(3), 219-221. https://doi.org/10.1177/0731948711417560

Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic, 52,* 195-203. https://doi.org/10.1177/1053451216659466

Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, *26*(2), 1-10. https://eric.ed.gov/?id=ED536954

Tuna, A. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot tarafından sunulan öğretim uygulamasının çocukların sembolik oyun becerileri üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 647876) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). Child with statistics, 2020. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228

Ünal, F. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerine gömülü öğretime dayalı web ortamında sunulan danışmanlığın öğretmenlerin gömülü öğretim becerileri ve öğrencilerinin hedef davranışları öğrenim düzeyi üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 533316) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246?fbclid=IwAR2BDzzOWHH6NQb0KOcxjTqS1aso61z-VI3EPhlGNcfaaGWhsm2ZlqMT_XU

UNICEF (2019). *Turkey humanitarian situation report* (Report No. 36). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf

UNICEF (2021). *Seen, counted included using data the shed light on the well-being of children with disabilities.* https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/

Vaughn, S., Klingner, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children, 66*(2), 163-171. https://doi.org/10.1177/001440290006600202

Vygotsky, L. S. (1995). *Düşünce ve dil [Thought and language].* (S. Koray, Çev., 1. Baskı). Toplumsal Düşünüm Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1966).

Watson, A. H., Ito, M., Smith, R. O., & Andersen, L. T. (2010). Effect of assistive technology in a public school setting. *The American Journal of Occupational Therapy, 64*(1), 18-29. https://doi.org/10.5014/ajot.64.1.18

Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers and Education, 68*, 570-585. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.014

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers and Education*, *62*, 41-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024

Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası. 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 181-198. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652

Eleştirel Düşünme: Kuram, Yöntem ve Uygulamalarla Çocuklar İçin Derinleşen Bir Yolculuk

Editörler
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

Yazarlar
Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN
Prof. Dr. Kurtul GÜLENÇ
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL
Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU
Doç. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Doç. Dr. Sema TAN
Doç. Dr. Sezen CAMCI
Doç. Dr. Şule GÜÇYETER
Doç. Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ
Dr. Bahar UYAROĞLU
Dr. Ferda YILDIRIM GÜLENÇ
Dr. Furkan ATMACA
Dr. Gülhan YILMAZ BURSA
Dr. İrem AKÇAYIR
Dr. Merve TOPAK-JAMSRAN
Dr. Özlem ATALAY
Dr. Sevinç Zeynep KAVRUK
Dr. Sıla BALIM
Dr. Sıla DOĞMAZ TUNALI
Dr. Şerif Ali ÇAKIRAY
İlknur BULUT

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Eleştirel Düşünme:
Kuram, Yöntem ve Uygulamalarla Çocuklar İçin Derinleşen Bir Yolculuk

Editörler:
Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ - Filiz KARADAĞ

Yazarlar:
Ahmet BİLDİREN - Kurtul GÜLENÇ - Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ - Fatma Betül ŞENOL
Filiz KARADAĞ - Mahmut ÇİTİL - Necati ÇOBANOĞLU - Nilgün KİRİŞÇİ - Sema TAN
Sezen CAMCI - Şule GÜÇYETER - Şule DEMİREL DİNGEÇ - Bahar UYAROĞLU
Ferda YILDIRIM GÜLENÇ - Furkan ATMACA - Gülhan YILMAZ BURSA - İrem AKÇAYIR
Merve TOPAK-JAMSRAN - Özlem ATALAY - Sevinç Zeynep KAVRUK
Sıla BALIM - Sıla DOĞMAZ TUNALI - Şerif Ali ÇAKIRAY - İlknur BULUT

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-93663-0-2

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

Tüm çocuklarımızın geleceği için...

ÖNSÖZ

Günümüzde hızla değişen bilgi, teknoloji ve toplumsal yapı, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, bilgiyi sorgulama, analiz etme, yeniden yapılandırma ve etik temelde karar verme becerilerini bir başka deyişle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Eleştirel düşünme, birçok araştırmacı tarafından bilgiyi nesnel biçimde analiz ederek akılcı yargılara ulaşma, neye inanılacağına ve nasıl davranılacağına karar verme yetisi olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bireylerin hızla değişen demokratik toplumlara ve ekonomilere etkin katılım sağlamalarında geliştirilmesi gereken 21. Yüzyılın en önemli becerileri arasında yerini almaktadır. Eleştirel düşünmenin bu kadar önemli olması bizi "bu konuda ne yapabiliriz" düşüncesi ile karşı karşıya bıraktı. Sonuç olarak ta elinizi aldığınız bu kitap fikri ortaya çıktı. Alanında uzman olan akademisyen arkadaşlarımız da bu kitap fikrimizi destekledi. Kendilerini bize verdikleri destek için minnettarız.

Eleştirel düşünme erken yaşlardan itibaren doğru yöntem ve tekniklerle geliştirilebilir bir beceridir. Bu nedenle kitabımızın oluşturulmasında çocuklar açısından eleştirel düşünmenin kuramsal ve uygulamalı yönlerini bütüncül biçimde ele almak istedik ve bu amaçla kitabımızı dört ana bölümden oluşturduk. Kitabımızın birinci bölümünde, "Kuramsal Temeller ve Tarihsel Arka Plan" başlığı altında, eleştirel düşünmenin rolü ve önemi, kavramsal çerçevesi, tarihsel gelişimi ve felsefi kökenleri, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri ile 21. yüzyıl becerileri bağlamındaki yeri incelenmiştir.

İkinci bölümde, "Model, Yöntem ve Teknikler" başlığı altında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı, düşünme rutinleri ve görsel düşünme teknikleri gibi yöntemlerin yanı sıra Paul & Elder eleştirel düşünme modeli ile Ennis'in eleştirel düşünme yeterlikleri ve dispozisyonları ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, "Uygulamalar ve Eğitim Ortamlarında Eleştirel Düşünme" başlığıyla, kuramsal temelleri eğitim uygulamalarına taşımak istedik. Bu bölümde; özel yetenekli çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, etik düşünme ve çocuklarla tartışma yöntemleri, çocuk kitapları ve hikâye temelli eleştirel düşünme uygulamaları, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi: ölçme ve gözlem araçları, öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme: program ve uygulamaları, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde uygulama örnekleri, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin temelleri: oyun, sorgulama ve keşif yoluyla düşünmeyi destekleme konuları kapsamlı biçimde işlenmiştir.

Dördüncü ve son bölümde "Güncel Yönelimler ve Disiplinlerarası Bakış", başlığı altında empati, sosyal adalet ve eleştirel pedagoji arasındaki bağlantılar tartışılmış; STEAM, yaratıcılık ve bütünleşik öğrenme modelleri bağlamında

eleştirel düşünmenin rolü vurgulanmış; ayrıca milli eğitim politikalarında eleştirel düşünmenin programlara yansımaları üzerine güncel analizlere yer verilmiştir.

Bu dört bölümle kitabımız eleştirel düşünmeyi derinlemesine inceleyen yapısı yanında nasıl geliştirilebileceğini uygulamalı örneklerle ele almıştır. Bu nedenle kitabımızın alanda çalışan öğretmenler, öğretmen adayları, akademisyenler ve araştırmacılar için hem kuramsal bir kaynak hem de uygulama rehberi olarak yararlı olacağını düşünmekteyiz.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm değerli yazarlarımıza, bilimsel birikimlerini paylaşarak kitabımıza katkı sundukları için teşekkür ederiz. Ayrıca Vize Akademik ekibinin verdiği destek çok değerliydi, bizi güçlendirdi. Bunların yanında bu kitabı okuyacak olan tüm araştırmacılara, öğretmen adaylarına, eğitimcilere ve ebeveynlere çocukların düşünme dünyasını zenginleştirmeyi ve sorgulama kültürünü yaygınlaştırmayı hedefledikleri için minnettarız. Editörler olarak en büyük isteğimiz, kitabımız aracılığı ile eleştirel düşünmenin erken çocukluktan başlayarak tüm kademelerde, öğretim programlarına ve sınıf içi uygulamalara yansımasıdır. Kitabımızın düşünen, üreten, sorgulayan ve topluma duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlaması dileği ile…

Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

İÇİNDEKİLER

KISIM I

KURAMSAL TEMELLER VE TARİHSEL ARKA PLAN [1]

BÖLÜM 1:

Eleştirel Düşünmenin Kavramsal Çerçevesi 3

Prof. Dr. Kurtul GÜLENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Ferda YILDIRIM GÜLENÇ

BÖLÜM 2:

Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi ve Felsefi Temelleri 25

Dr. Şerif Ali ÇAKIRAY

BÖLÜM 3:

Eleştirel Düşünmenin Bilişsel ve Duyuşsal Bileşenleri 41

Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI

BÖLÜM 4:

Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Rolü ve Önemi 67

Doç. Dr. Sezen CAMCI
Doç. Dr. Şule GÜÇYETER

BÖLÜM 5:

21. Yüzyıl Becerileri ve Eleştirel Düşünme 91

Doç. Dr. Sema TAN

KISIM II

MODEL, YÖNTEM VE TEKNİKLER [105]

BÖLÜM 6:

Paul & Elder Eleştirel Düşünme Modeli 107

Arş. Gör. Dr. Sevinç Zeynep KAVRUK
Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN

BÖLÜM 7:

Ennis'in Eleştirel Düşünme Yeterlikleri ve Dispozisyonları 129

Dr. Furkan ATMACA
Dr. Merve TOPAK-JAMSRAN

BÖLÜM 8:
Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri.....147
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

BÖLÜM 9:
Düşünme Rutinleri ve Görsel Düşünme Teknikleri 173
Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU

KISIM III
UYGULAMALAR VE EĞİTİM ORTAMLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME [199]

BÖLÜM 10:
Özel Yetenekli Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi.....201
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ
İlknur BULUT

BÖLÜM 11:
Eleştirel Düşünme ve Etik Düşünme: Çocuklarla Tartışma Yöntemleri 231
Doç. Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ

BÖLÜM 12:
Çocuk Kitapları ve Hikâye Temelli Eleştirel Düşünme Uygulamaları 247
Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL

BÖLÜM 13:
Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi: Ölçme ve Gözlem Araçları 273
Doç. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

BÖLÜM 14:
Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Düşünme: Program ve Uygulamalar 291
Dr. Özlem ATALAY

BÖLÜM 15:
Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi: Uygulama Örnekleri 313
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

BÖLÜM 16:
Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Düşünmenin Temelleri:
Oyun, Sorgulama ve Keşif Yoluyla Düşünmeyi Desteklemek 343
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan YILMAZ BURSA

KISIM IV

GÜNCEL YÖNELİMLER VE DİSİPLİNLERARASI BAKIŞ [367]

BÖLÜM 17:

Eleştirel Düşünme, Empati ve Sosyal Adalet: Çocuklarla Eleştirel Pedagoji 369

Dr. Bahar UYAROĞLU

BÖLÜM 18:

STEAM, Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme: Bütünleşik Öğrenme Modelleri.....389

Dr. Sıla BALIM

BÖLÜM 19:

Eleştirel Düşünme ve Milli Eğitim Politikaları: Programlara Yansımaları 413

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. İrem AKÇAYIR

KISIM I

KURAMSAL TEMELLER VE TARİHSEL ARKA PLAN

BÖLÜM 1

Eleştirel Düşünmenin Kavramsal Çerçevesi

Prof. Dr. Kurtul GÜLENÇ

Dr. Öğr. Üyesi Ferda YILDIRIM GÜLENÇ

**Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü*
***Mardin Artuklu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı*

Özet

Gündelik yaşam pratiklerindeki basit akıl yürütme biçimlerinden zor ve karmaşık problemleri çözmek üzere kullanılan muhakeme yetisine uzanan bir çerçeveye ve öneme sahip olan eleştirel düşünme, içerisinde yaşadığımız çağın eğitim dünyasında temel bir beceri olarak kabul edilmekte ve bunun bir sonucu olarak eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik adımlarla desteklenen eğitim planlamalarına duyulan ihtiyaç sıklıkla dile getirilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi hızla dönüşen dünya karşısında değişebilir ve sorgulanabilir bir yaşamın önemini açığa çıkardığı gibi, bireyin maddi ve entelektüel kapasitelerinin yetkinleştirilmesine de olanak tanır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eleştirel düşünme, insanın hem zihinsel yaşamının hem de pratik edimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak tezahür eder. Eleştirel düşünmenin kavramsal çerçevesinin sunulduğu bu çalışma birbiriyle ilişkili dört aşamada ilerlemektedir. Çalışmada ilk olarak düşünmenin ne olduğu sorusuna yanıt aranarak düşünme etkinliğinin geniş ve dar anlamlarda tanımı yapılmaktadır. İlgili tanımlama doğrultusunda düşünme etkinliğinin ayırt edici unsurlarına değinilerek düşünmenin duygu, hayal ve fantezi kurmak gibi etkinliklerden yapıca farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Çalışmada ikinci olarak akıl yürütme ve mantık ilkeleri düşünme etkinliği açısından tartışılmaktadır. Söz konusu tartışmada mantığın düşünme etkinliği ile ilişkisinin akıl yürütme süreçleri üzerinden nasıl analiz edilebileceği gösterilmektedir. Çalışmada üçüncü olarak eleştirel düşünmenin ne olduğu sorusuna yanıt aranarak bu düşünme biçiminin yine mantıkla ve akıl yürütme süreçleriyle ilişkisi açısından ayırt edici yönleri detaylandırılmaktadır. Son olarak ise eleştirel düşünme ile felsefe ara-

sındaki ilişkiye değinilerek eleştiri kavramının etimolojisine ve felsefe tarihindeki önemine yer verilmektedir. Felsefeyle ilgisi bağlamında ele alındığında eleştirel düşünme, gündelik hayatta karşılaştığımız herhangi bir sorun üzerine kullandığımız bir yeti olmanın yanı sıra daha derin, karmaşık ve yaşama dair daha çetin sorular hakkında soruşturma yürütürken açığa çıkan bir beceri olarak kendisini gösterir.

Albert Einstein, eğitimi, gerçeklerin öğretilmesinden çok, düşünmek için aklın işleyişinin dönüştürülerek daha iyi hale getirilmesi olarak tanımlar. Gerçeklere ilişkin bilgi dağarcığımızın geliştirilmesi kuşkusuz değerli bir çabadır, ne var ki dâhi bilim adamının bu ifadesinde kastettiği, aklın düşünsel kapasitelerini yetkinleştirmenin bilgi depomuzun ezbere genişletilmesinden çok daha önemli olduğudur. 21. yüzyılın ilk çeyreğini tamamlamak üzere olduğumuz bu zaman diliminde eğitimcilerin Einstein'ın önerisini dikkate aldığı gözlemlenmektedir. Bunun en temel göstergelerinden biri çağımızın en önemli eğitim platformlarından birisi olan "21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık" topluluğunun yapmış olduğu çalışmalardır. Bu çalışmalarda bir kişinin yaşadığımız yüzyılın şartlarında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken en temel becerinin eleştirel düşünme olduğu ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünmeyi tamamlayan diğer düşünme biçimleri ise çok-yönlü ve yenilikçi düşünme şekilleridir (Muhtaroğlu, 2022, s. 20). Zaman zaman birbirinin içine geçen, zaman zaman da birbirini destekleyen bu üç düşünme şekli bir kişinin maddi ve entelektüel düzeydeki kapasitelerini yetkinleştirmesi noktasında ona imkân tanımakta ve bunun sonucunda kişinin sınanabilir/sorgulanabilir ve dönüşüme açık bir hayatı yaşaması mümkün olmaktadır.

Bu çalışmada çağımız eğitim dünyasında temel beceri olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin kavramsal çerçevesi incelenecektir. Bu inceleme ilgili çerçevenin felsefeyle bağlantısı bakımından ayırt edici niteliklerinin gösterilmesi aracılığıyla yürütülecektir. Bu amaç çerçevesinde ilk olarak düşünme etkinliğinin geniş ve dar tanımları sunularak bu etkinliğin ayırt edici özellikleri ortaya konacak, ardından düşünme etkinliğinin akıl yürütmeyle bağlantısı ekseninde mantık alanı temel kavramları ve ölçütleri bakımından incelenecek, sonrasında eleştirel düşünmenin tanımı verilerek bu tanımın ima ettiği özellikler açıklanacak, son olarak ise eleştirel düşünmenin felsefeyle akrabalığı etimolojik ve yapısal düzlemde açıklanarak çalışma sonlandırılacaktır.

Düşünmek Ne Demektir?

Düşünme etkinliğine odaklanarak başlayalım. Düşünme etkinliğini geniş anlamıyla ele alacak olursak, bu etkinlik zihnimizde olup biten her şeyi kapsar görünmektedir: bir anı, bir hayal, bir duygu, belirli bir duruma ilişkin bir endişe, çözmeye çalıştığımız bir problem vb. Bilinçli olduğumuz sürece zihnimizde her zaman bir şeyler olup bitmekte, bir akış mevcut olmaktadır. Bu anlamıyla düşünmekten

kaçınmak olanaklı değil gibidir, hatta düşünmek istemediğimizi tekrarlayıp kendimizi ikna etmeye çabalarken bile düşünmeye devam ederiz. Daha dar anlamıyla düşünme etkinliği, belirli bir problemi çözmek, bir sınava çalışmak, içinde yer aldığımız tartışmalı bir konuda kendi savunumuzu belirlemek, bir eylemi planlamak gibi belirli türden bir zihinsel etkinliğe gönderimde bulunur. Böylesi bir tanımın da hala yeterince sınırlı olmadığı söylenebilir. Buna yönelik yapılabilecek hamlelerden biri düşünme etkinliğinin çerçevesini çizmeye çalışmaktır. Bu çabada iki unsur ön plana çıkar. İlk olarak, düşünmeyi duygudan ayırt edebiliriz. Düşünme, bir şeyi anlamaya veya bilgi edinmeye çalışırken kullandığımız bilişsel bir sürece işaret eder ve bu etkinlik, olaylara karşı duygusal tepkilerimizden farklıdır. Bu ayrım, insanların sıklıkla varsaydığı gibi, güçlü duygulara sahip bir kişinin mutlaka mantıksız olduğu veya mantıklı bir kişinin duygusuz olması gerektiği anlamına gelmez (Kelley, 2014, s. 1). Aksine, hem açık, mantıklı bir zihne hem de tutkulu duygulara sahip olmamız için hiçbir engel yoktur. Ancak burada ifade edilmeye çalışılan düşünme ve hissetmenin, zihinsel yaşantılarımızda farklı roller oynadığı ve farklı işlevlere sahip olduğudur. Her ne kadar bu iki yeti analitik olarak kâğıt üzerinde ayrıştırılabilse de, gündelik hayat pratikleri bir yandan düşüncemizin kontrolsüz duyguların dayattığı saplantılara açık olduğunu diğer yandan da sağlam ve yapıcı fikirlerin düşünce dünyamızı şekillendirebileceğini göstermiştir. Bütünlüklü varlık yapısıyla insan, zihninin bu iki yetisine karar ve eylem alanında başvurmakta, düşünme etkinliğinin olumlu veya olumsuz, hangi yöne hareket edeceğini belirlemektedir. Bu aşamada olumsuz, saçma sapan ve yıkıcı düşüncelerden kaçınabilmek için düşünme etkinliğinin yetkinleştirilme ihtiyacı ortaya çıkar. Bunun olabilmesi, başka bir ifadeyle düşüncenin mükemmeliyet kazanabilmesi, ilgili etkinliğin eleştiri, çok-yönlülük ve yenilikçilik gibi niteliklere kavuşmasıyla mümkün olur (Muhtaroğlu, 2022, s. 22).

Düşünme etkinliğini ayırt eden ikinci unsur ilgili etkinliğin amaçlı olmasıdır. Düşünmek, hayal ve fantezi kurmak gibi, zihnimizin istediği yere/yöne gitmesine izin verdiğimiz etkinliklerden yapıca farklıdır. Düşünmek, genellikle bir miktar çaba gerektiren, üzerinde çalışarak gerçekleştirmemiz gereken bir şeydir. Bir hedefe yönelik olduğu için, farklı derecelerde başarıyla yapılabilen bir etkinliktir. Bir sorunu çözmede, bir plan yapmada, okuduğumuz bir şeyi kavramada veya bir savı kanıtlamada başarılı olabiliriz ya da olmayabiliriz. Bu bakımdan da hayal kurmaktan yapısal olarak farklıdır, çünkü hayal kurmada başarı ve başarısızlık kavramlarına pek yer yoktur (Kelley, 2014, s. 1). Düşünmek en temel düzeyde bir beceridir. Herkesin bir dereceye kadar sahip olduğu bir beceridir, ama aynı zamanda herkesin geliştirebileceği bir beceridir. Düşünme becerisinin yetkinleştirilebilmesi için aklın işleyişinin dönüştürülerek daha iyi hale getirilmesi gereklidir.

KAYNAKLAR

Albayrak, M. B. (2022). "Felsefi refleksiyon kavramına genel bir bakış". https://www.sabahulkesi.com/2022/06/25/felsefi-refleksiyon-kavramina-genel-bir-bakis/

Aristoteles (2020). *Nikomakhos'a etik*. (S. Babür, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

Bacon, F. (2012). *Novum organum-tabiatın yorumu ve insan âlemi hakkında özlü sözler*. (S. Önal, Çev.). Say Yayınları.

Cevizci, A. (2012). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say Yayınları.

Copi, I. M., Cohen, C. ve McMahon K. (2014). *Introduction to logic* (14th Edition). Pearson Education Ltd.

Descartes, René (1989). *Aklın idaresi için kurallar*. (M. Karasan, Çev.). MEB Yayınları.

Descartes, René (1984). *Metot üzerine konuşma*. (K. Sahir Sel, Çev.). Sosyal Yayınlar.

Feldman, R. (2014). *Reason and argument* (2nd Edition). Pearson Education Ltd.

Howard-Snyder, F., Howard-Snyder, D. ve Wasserman, R. (2009). *The power of logic* (4th Edition). The McGraw-Hill Companies.

Kant, I. (2000). *The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant: Critique of pure reason*. (P. Guyer & A. Wood, Trans.) Cambridge University Press.

Kelley, D. (2014). *The art of reasoning, an introduction to logic and critical thinking* (4th Edition). W. W. Norton & Company, Inc.

Kesler, Ş. (2022). Kamusal irade için transandantal bir ilke: Kant ve toplum sözleşmesi. *Felsefi Düşün*, (19): 1-27.

Koselleck, R. (2012). *Kritik ve kriz* (E. Yolsal Murteza, Çev.). Otonom Yayıncılık.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Muhtaroğlu, N. (2022). *Aklın üç yüzü: Eleştirel, çok-yönlü ve yenilikçi düşünce*. Bilge Kültür-Sanat.

Mutçalı, S. (1995). *Arapça-Türkçe sözlük*. Dağarcık Yayınları.

Pink, T. (2023). *Özgür irade*. (K. Gülenç, Çev.). Say Yayınları.

Tekin, S. (2017). Adalet, pratik akıl, eylem. D. Sezer & N. Kalaycı (Haz.), *Siyasalın peşinde: Dünyaya tragedyalarla bakmak* (s. 79-118) içinde. Metis Yayınları.

Thomson, A. (2009). *Critical reasoning: A practical introduction* (3rd Edition). Routledge.

Vaughn, L. (2019). *The power of critical thinking* (6th Edition). Oxford University Press.

BÖLÜM 2

Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi ve Felsefi Temelleri

Dr. Şerif Ali ÇAKIRAY

Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Eleştirel düşüncenin kökeni ve eleştirel düşünmeye dair tarihteki ilk izler Antik Yunan felsefesine kadar dayandırılmaktadır. Sokrates'in sorgulayıcı yöntemiyle başlayan ve Platon ve Arstioteles ile sistematik hale getirilen mantıksal sorgulama ilkeleri, eleştirel düşüncenin felsefi temellerini oluşturmuştur. Ortaçağda özellikle Avrupa'da düşünce sistemleri büyük ölçüde dogmatik yapıların etkisi altına girse de eleştirel düşünce kendisine bu dönemde de yer bulmuş, Roger Bacon, Aquinalı Thomas, Farabi ve İbn-Sina gibi düşünürlerin fikirleri içerisinde kendini göstermiştir. Rönesan ile birlikte insan merkezli düşünce yükselmiş, Aydınlanma Çağı'nda bilimsel yöntem ön plana çıkmış, Descartes, John Locke, Kant ve David Hume gibi düşünürler modern anlamda eleştirel düşüncenin temellerini atmışlardır. 19. Yüzyılda pozitivizmin etkisi ile bilginin doğruluğu, doğrulanabilirliği ve faydasına dair ilkeler eleştirel düşüncenin bilimsel ilerlemedeki yerini sağlamlaştırmıştır. Yine 19.yüzyılda Sanayi Devriminin oluşturduğu yeni toplum ve ekonomi düzeni pek çok düşünür tarafından eleştiriye tabi tutulmuştur. 20. Yüzyılda eğitim bağlamında kendine geniş yer bulan eleştirel düşünme becerileri, yine bu yüzyılda eğitim hedeflerinden biri haline gelmiştir. Günümüzde ise eleştirel düşünme becerileri bireyin çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmesi için gerekli olan 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer almaktadır.

Giriş

İnsanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren bireyler doğru bilgiye ulaşmak için çeşitli yöntemler geliştirip kullanmışlardır. Bu doğru bilgiye ulaşma çabası eleştirel düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Bu süreç sezgi ve dogmanın yerine mantık, sorgulama, kanıt ve sistematik düşünce ile bilgiye ulaşma çabasını içerir. Eleştirel düşünce tarihsel süreç içinde, yeri geldiğinde karar vericiler tarafından oluşturulan yasa ve politikaların oluşturulmasından adalet önünde kimin suçlu kimin suçsuz olduğuna karar vermeye, bir hastalığın tedavisinden bir aile kurmaya kadar hayatın pek çok alanında doğru bilgiye ulaşmak için çeşitli formlarda kullanılmıştır. Bunun yanı sıra eleştirel düşünce, tarihsel süreç içerisinde otoriteyi sorgulama işlevi görmüş ve modern bilimin ortaya çıkışında önemli bir rol oynamıştır.

Eleştirel düşünce ya da diğer bir adıyla "kritik" düşüncenin etimolojik kökenine baktığımızda terimin Yunanca ayırt edebilen, eleştirebilen ve değerlendirebilen anlamına gelen "kritikos" kelimesinden geldiğini görmekteyiz. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında eleştirel düşüncenin Yunan medeniyetiyle tek bağlantısının terimin etimolojik kökeni olmadığını, eleştirel düşünce kavramının kendisinin de özellikle Antik Yunan Filozofları ile güçlü bir şekilde ilişkilendirildiğini göreceğiz.

Eleştirel düşüncenin tarihsel kökenini incelerken göz önünde bulundurulması gereken temel sorular bulunmaktadır. Bu sorular eleştirel düşüncenin tarihsel gelişimini hem bir kavram hem de bir terim olarak incelememizi mümkün kılmaktadır. Bu sorulardan ilki yazılı tarihi kaynaklarda eleştirel düşünce kavramını ne kadar geride bulabileceğimiz ile ilgilidir (Lau, 2024). Diğer bir soru ise "eleştirel düşünce" teriminin ilk olarak hangi yazılı kaynaklarda karşımıza çıktığı ve tarihsel süreç içerisinde anlamının nasıl değiştiği ile ilişkilidir (Lau, 2024). Kitabımızın bu bölümünde bu iki soru kronolojik olarak ele alınıp Presokratik dönemlerden günümüze eleştirel düşüncenin nasıl evrimleştiği incelenecektir.

1. Antik Dünyada Eleştirel Düşünce

1. 1. Antik Yunan'da Eleştirel Düşünce

Literatürdeki genel kanı eleştirel düşüncenin Sokrates ve onun Sokratik sorgulamasıyla başladığı yönündedir. Sokratik sorgulama, doğru bilgiye ve anlama sistematik ve derinlemesine sorular sorarak ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir. Sokrates, öğrencilerine bilgiyi eleştirel ve sistematik soruları sorarak öğretmeyi amaçlamıştır. Sokratik sorgulama yönteminde ilk olarak öğrencinin eksik ya da yanlış önermesini eleştirecek örnekler oluşturmaya yönelik sorular sorulur, son-

rasında bu sorulara verilen cevaplar ile ortaya çıkan yeni verilerin rehberliğinde eski önermeler yanlışlanır ya da düzeltilir (Türkçapar, Kahraman & Sargın, 2015). Bütün bu sorgulama ve diyalog mantıksal bir tutarlılık içerisinde sürdürülür. Sokrates bu yöntemi ile mantıksal tutarlılığın, derin ve sistematik sorgulama ve analizler yapmanın doğru bilgiye ulaşmaktaki önemini ortaya koymuştur. Bu sorgulama genel kanıların, inanışların ve açıklamaların yeniden tartışılmasına sağlamış ve mantıksal zemine oturan ve oturmayan kanı ve inanışların ayırdının yapılabilmesine izin vermiştir. Böylece Sokrates bu yöntemle, gerçeğe otoritenin söyledikleriyle veya dogmalarla değil, mantıksal, eleştirel ve derin sorgulamalarla ulaşılabileceğini göstermiştir. Sokrates'in ortaya koyduğu bu eleştirel ve sorgulayıcı yöntem, literatürde genellikle eleştirel düşüncenin tarihteki ilk örneği olarak kabul edilmiştir (Vendrell-Morancho & Moya, 2025; Xasanova & Kamariddinova, 2025). Ancak, bazı araştırmacılar bir kavram olarak eleştirel düşüncenin izlerine Sokrates öncesi dönemlerde de rastlandığını öne sürmektedirler (Lau, 2024).

Presokratik ya da Sokrates öncesi dönem incelendiğinde, bu dönem filozoflarının da akılcı yaklaşımlarla çevrelerini açıklama çabasında olduklarını görebilmekteyiz. Bu dönem filozofları her ne kadar doğaüstü açıklamaları kökten reddetmese de dönemin mitolojisine karşı eleştirel bir duruş sergilemişlerdir. Örneğin, Heraklitos bilginin vahiylerden değil duyular ve akıl yürütmeden geldiğini savunmuştur. Yine aynı dönem filozoflarından Ksenofanes tanrıları insan biçiminde tasavvur etmeyi eleştirmiş ve dönemin normu kabul edilebilecek çok tanrılı inanç sistemini eleştirerek tek tanrı fikrini ortaya atmıştır. Bu örnekleri göz önünde bulundurarak Sokrates'in yanı sıra Sokrates öncesi filozofların da eleştirel tartışma geleneğinin öncüleri arasında göstermek mümkündür (Lau2025; Popper, 1958).

Yazılı eser bırakmayan Sokrates'in düşünce tarzı ve sorgulamaları öğrencisi Platon tarafından kayıt altına alınmış, bu eserlerde tutarlı akıl yürütmenin önemini vurgulamış ve hocası Sokrates'ten aldığı sorgulayıcı diyalog geleneğini geliştirip sistematik bir hale getirerek eleştirel düşünceye katkıda bulunmuştur (Paul, Elder & Bartell, 1997; Vendrell-Morancho & Moya, 2025). Gerçek bilgiye duyusal deneyimlerden çok mantıksal sorgulamalarla ulaşılabileceğini savunmuştur. Bunun yanı sıra Platon'un kurduğu akademi (batı dünyasının ilk yükseköğretim kurumu), sadece bilgi aktarmamış aynı zamanda münazaralar ile öğrencilere tartışma, sorgulama ve mantıksal akıl yürütme fırsatları sağlayarak eleştirel düşünceye katkıda bulunmuştur.

Platon'un öğrencisi olan Aristoteles, mantığı sistematikleştiren ve bağımsız bir disiplin haline getiren ilk düşünür olarak kabul edilmektedir (Paul, Elder

KAYNAKLAR

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly, 31*(1), 71–94.

Baan, W. (2025). Cartesian doubt encourages critical thinking in education. *INTERACTION: Jurnal Pendidikan Bahasa, 12*(1), 277–288.

Chagalakonda, J. (2024). *Comparative study: Critical thinking skills of Western philosophy versus non-Western philosophy students* (Doctoral dissertation, Indiana State University).

Dewey, J. (1903). *Studies in logical theory.* The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1910). *How we think.* D. C. Heath.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D. C. Heath.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman.

Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan US.

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi, 37*(1), 165–184.

Facione, N. C., & Facione, P. A. (1994). The *California Critical Thinking Skills Test* and the National League for Nursing accreditation requirement in critical thinking.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).*

Flinders, D., & Thornton, S. (2013). *The curriculum studies reader* (4th ed.). Routledge.

Fosl, P. S. (2019). *Hume's scepticism: Pyrrhonian and academic.* Edinburgh University Press.

Graham, A. C. (1967). Chinese logic. In P. Edwards (Ed.), *The encyclopedia of philosophy* (Vol. 4, pp. 523–525). Macmillan Publishing.

Gutek, G. (2014). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education* (2nd ed.). Pearson.

Hammond, S., & Gao, H. (2002). Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. In X. Lu, W. Jia, & D. R. Heisey (Eds.), *Chinese communication studies: Contexts and comparisons* (pp. 227–244). Ablex Publishing.

Hitchcock, D. (2024, Summer edition). Critical thinking. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy.* https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/critical-thinking/

King, P., & Arlig, A. (2023, Fall edition). Peter Abelard. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy.* https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/abelard/

Kuhn, T. S. (1997). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 962). University of Chicago Press.

Lau, J. Y. (2024). Revisiting the origin of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 56*(7), 724–733.

Leiter, B. (2024, Fall edition). Nietzsche's moral and political philosophy. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy.* https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/nietzsche-moral-political/

Munro, D. J. (1969). *The concept of man in early China.* Stanford University Press.

Ormerod, R. J. (2009). The history and ideas of critical rationalism: The philo-

sophy of Karl Popper and its implications for OR. *Journal of the Operational Research Society, 60*(4), 441–460.

Pageni, S. (2024). A thematic study of Nyaya philosophy with research methodology. *Pargatishil Darpan, 8*(1), 44–49.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* Rowman & Littlefield.

Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *A brief history of the idea of critical thinking.* Foundation for Critical Thinking.

Popper, K. R. (1958). Back to the pre-Socratics: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society, 59*, 1–24.

Radhakrishnan, S. (1940). *Indian philosophy* (Vol. 1). George Allen & Unwin Ltd. (Original work published 1923).

Rahman, S. A., & Manaf, N. F. A. (2017). A critical analysis of Bloom's taxonomy in teaching creative and critical thinking skills in Malaysia through English literature. *English Language Teaching, 10*(9), 245–256.

Sampson, D. C., Moore, R., & Jackson, M. J. (2007). Critical thinking: Do they really have "it" if they don't know what "it" is? *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings, 12*(1), 47. Jordan Whitney Enterprises, Inc.

Selçuk, R. (2024). İslam dünyası ve eleştirel düşünce bağlamında mantık ilminin eleştirel düşünmeye katkısı: Fârâbî ve İbn Sînâ örneği. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 723–739.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. baskı). Anı Yayıncılık.

Susongko, P., Yuenyong, C., & Zainudin, A. (2022). Buddhist critical thinking assessment using Rasch model. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 43*(2), 285–292.

Tan, C. (2017). A Confucian conception of critical thinking. *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 331–343.

Tew, E. W. (2014). *Critical thinking in the context of group learning: A qualitative study of postgraduate accounting and finance students' perceptions* (Doctoral dissertation, University of the West of England, Bristol).

Thonney, T., & Montgomery, J. C. (2019). Defining critical thinking across disciplines: An analysis of community college faculty perspectives. *College Teaching, 67*(3), 169–176.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 15–20.

Ugwu, A. F. (2024). Francis Bacon's theory of knowledge: An appraisal. *ScienceOpen Preprints.*

Urbinati, N. (2010). An alternative modernity: Mill on capitalism and quality of life. In B. Eggleston, D. E. Miller, & D. Weinstein (Eds.), *John Stuart Mill and the art of life* (pp. 177–198). Oxford University Press.

Vendrell-Morancho, M., & Moya, A. V. (2025). Mapping critical thinking: Key contributions for rethinking education. *Educação e Pesquisa, 51*, e278119.

Vivekanandan, R., & Pierre-Louis, M. (2020). *21st century skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A landscape review.* Global Partnership for Education.

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education, 9*(1), 7–25.

Xasanova, S. M., & Kamariddinovna, M. E. (2025). Critical thinking skills: Content, essence, history, and components. *Western European Journal of Linguistics and Education, 3*(4), 6–9.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11*(2), 349–368.

BÖLÜM 3

Eleştirel Düşünmenin Bilişsel ve Duyuşsal Bileşenleri

Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI

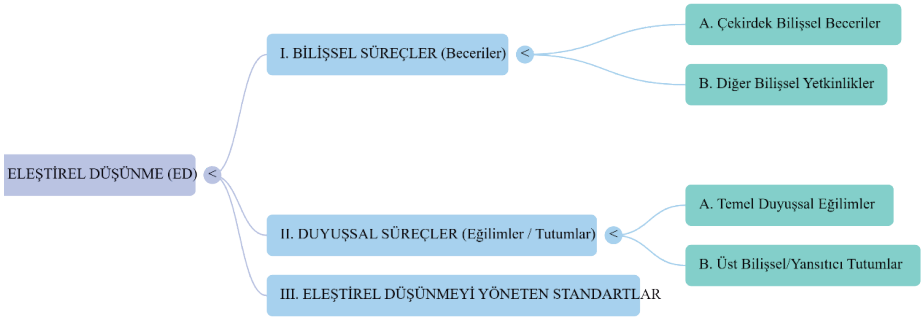
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu bölüm, eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerini bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri, düşünme sürecinin yalnızca bilgiye dayalı bir zihinsel etkinlik olmadığını; aynı zamanda bireyin tutumları, değerleri ve duygusal yönelimleriyle de derinden ilişkili olduğunu anlatmaktadır. Eleştirel düşünme, bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar verirken mantıklı, yansıtıcı ve rasyonel bir yaklaşım sergilemesini gerektiren üst düzey bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel bileşenler arasında yer alan yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme, bireyin bilgiyi yapılandırma, anlamlandırma ve doğrulama becerilerini kapsamaktadır. Buna ek olarak akıl yürütme, problem çözme, kanıt yönetimi ve sorgulama gibi alt beceriler, eleştirel düşünmenin etkin biçimde işletilmesini desteklemektedir. Duyuşsal bileşenler ise bireyin sahip olduğu eğilimleri, tutumları ve karakter özelliklerini yansıtmaktadır. Açık fikirlilik, nesnellik, azim, entelektüel merak, esneklik ve empati, eleştirel düşünmenin uygulanabilirliğini belirleyen temel duyuşsal unsurlardır. Bu tutumlar, bireyin önyargılardan arınmasına, hatalı akıl yürütmeleri fark edebilmesine ve düşüncelerini sistematik biçimde gözden geçirmesine olanak tanımaktadır. Bölümde, eleştirel düşünme ile akıl yürütme, karar verme ve tutumlar arasındaki ilişkiler de tartışılmıştır. Akıl yürütme, eleştirel düşünmenin temelini oluşturarak düşünce süreçlerinin doğruluğunu ve mantıksal tutarlılığını sağlamaktadır. Karar verme süreci açısından eleştirel düşünme, bireyin rastlantısal veya önyargılı yargılardan uzaklaşıp kanıta dayalı ve adil hükümler vermesini mümkün kılmaktadır. Duyuşsal süreçlerin bilişsel süreçlerle etkileşimi, düşünmenin kalitesini belirleyen entelektüel standartlar (açıklık, kesinlik, mantıklılık, hakkaniyet) temelinde açıklanmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme, yalnızca bilişsel bir beceri değil, aynı zamanda entelektüel dürüstlük, dikkat, merak ve etik duyarlılıkla desteklenen disiplinli bir düşünme biçimidir; bireyin karmaşık durumlarda rasyonel, adil ve temellendirilmiş kararlar almasını sağlayan üst bilişsel bir çerçeve sunmaktadır.

Giriş

Bu bölümde, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme süreci olarak tanımlanan eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal süreçlerine yönelik derinlemesine bir inceleme sunmaktadır. Eleştirel düşünme, bireyin zekâ, bilgi, hafıza ve bilişsel becerileri aktif olarak kullanmasını gerektiren yüksek düzeyde bir düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme, hem bilişsel süreçleri (teknik beceriler) hem de bu becerileri kullanma istekliliğini gösteren duyuşsal eğilimleri (içsel tutumlar) içeren hiyerarşik bir yapı üzerinden değerlendirilecektir. Bölümde ilk olarak, deneyimleri yorumlama, argümanları analiz etme, güvenilirliği değerlendirme, makul sonuçlar çıkarma ve kendini düzenleme (öz düzenleme) gibi altı temel bilişsel süreç detaylıca açıklanacak; buna ek olarak akıl yürütme, problem çözme ve kanıt yönetimi gibi diğer bilişsel yetkinlikler de incelenecektir. Ardından, bilişsel becerilerin etkili kullanımı için gerekli olan ve "eleştirel düşünme eğilimi" adı verilen duyuşsal boyut ele alınacak, bu kapsamda açık fikirlilik, nesnellik, entelektüel merak ve azim gibi temel tutumların önemi vurgulanacaktır. Son olarak, eleştirel düşünmenin rasyonel ve adil hükümler verilmesini sağlayan disiplinli bir üst bilişsel çerçeve olduğu belirtilerek, düşüncenin kalitesini belirleyen açıklık/netlik, kesinlik, mantıklılık ve hakkaniyet gibi entelektüel standartlar açıklanacaktır. Eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerine ait yapılandırılmış zihin haritası modeli şekil 1'de sunulmuştur.

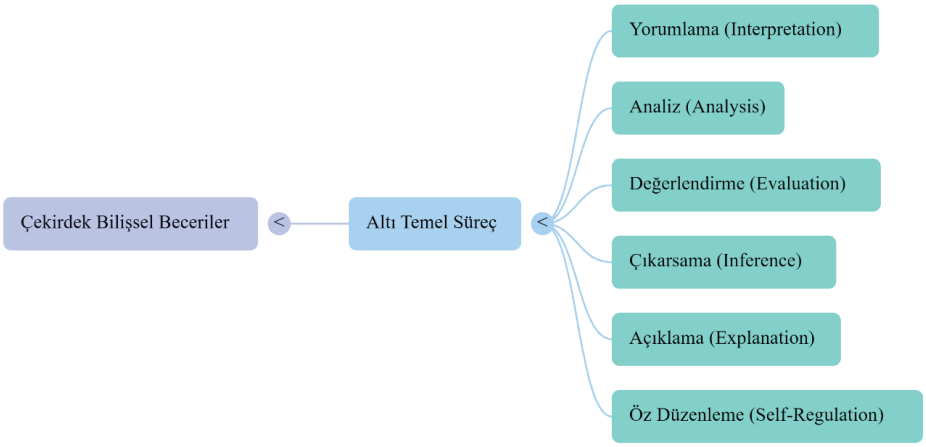


Şekil 1. *Eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri*

Eleştirel Düşünmenin Bilişsel Süreçleri

Eleştirel düşünme, basit bir düşünme biçimi olmaktan öte, bireyin ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme sürecidir (Evancho, 2000; Chance, 1986). Bu süreç, bir durumu objektif bir şekilde analiz etme ve değerlendirme yeteneğini

kapsar (Hitchcock, 2018). Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncesiyle beraber etkileşim kurduğu kişilerin fikirlerini de dikkate alarak kendini, çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı hedefleyen bir zihinsel süreçtir (Stanovich & Stanovich, 2010). Eleştirel düşünme, bilişsel süreçlerin aktif bir şekilde kullanılmasını gerektiren, yüksek düzeyde bir düşünme becerisidir. Bu süreçte birey, zekâ, bilgi, hafıza ve bilişsel becerileri aktif olarak kullanır. Uzmanların fikir birliği sağladığı temel eleştirel düşünme becerileri (Facione, 1998), altı temel bilişsel süreçten oluşmaktadır (Seventika vd., 2018). Eleştirel düşünmenin çekirdek bileşenleri şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. *Eleştirel düşünmenin 6 temel bileşeni*

Yorumlama: Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, kararların, inançların veya kriterlerin anlamını veya önemini kavrama ve açıklamaktır (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Yorumlama, kategorize etme, kod çözme ve anlamı netleştirme gibi alt becerileri içermektedir.

Analiz (Çözümleme): İfadeler, sorular, kavramlar, tanımlar veya düşünceleri ifade etmeyi amaçlayan diğer temsil şekilleri arasındaki amaçlanan ve fiili çıkarımsal ilişkileri tanımlamaktır (Paul & Elder, 1990). Analiz, fikirleri incelemeyi, argümanları tespit etmeyi ve argümanların analizini içermektedir (Facione, 1998). Karmaşık durumlarda eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler analiz ve sentez sürecini işletebilirler.

Değerlendirme: Bir kişinin algısını, deneyimini, yargısını veya inancını açıklayan ifadelerin güvenilirliğini değerlendirerek aralarındaki gerçek veya amaçlanan çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü ortaya koymaktır (Rimiene,

KAYNAKLAR

Akar, C., & Kara, M. (2020). Critical thinking attitude and some other variables in predicting students' democratic attitudes. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *7*(2), 226-245.

Aydın, A., & Muratoğlu Pehlivan, B. (2019). Eleştirel düşünme: sosyal bilimler ve iletişim perspektifi. İstanbul: Der Yayınları.

Bayıroğlu, G. B., & Pepe, O. (2024). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Hipotetik-Yaratıcı Akıl Yürütme Becerileri. *Socıal Mentalıty And Researcher Thınkers Journal (Smart Journal)*, *9*(69), 3080-3085.

Blanchette, I. (2006). The effect of emotion on interpretation and logic in a conditional reasoning task. Memory & cognition, 34(5), 1112-1125.

Boonsathirakul, J., & Kerdsomboon, C. (2021). The Investigation of Critical Thinking Disposition among Kasetsart University Students. *Higher Education Studies*, *11*(2), 224. https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p224

Brunt, B. A. (2005). Models, measurement, and strategies in developing critical-thinking skills. *The journal of continuing education in nursing*, *36*(6), 255-262.

Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

Cormier, G., Turkoglu, A., Ozhan, I., Liu, A., Pascarella, V., & Drapeau, M. (2025). Ideological Open-mindedness is a State-Based Cognitive Style Needed for Critical Thinking: A Scoping Review. *International Journal of Social Policy and Education*, *7*(1), 14-34. https://doi.org/10.61494/ijspe.v7n1a2

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 114-134.

Dian, K., & Moh, Z. (2018). The critical thinking dispositions of students around coffee plantation area in solving algebraic problems. *International Journal of Engineering & Technology*, *7*(2.10), 18. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.10.10946

Doğan Akdeniz, E., Kartal, B., & Aydın, A. (2021). Matematik destekli yoğunluk konusu öğretiminin öğrencilerin başarıları ve fen ve matematik tutumları üzerindeki etkisi. Trakya Eğitim Dergisi, 11(3), 1130-1147. https://doi.org/10.24315/tred.699450

Dong, J., Xu, S., Zhang, W., Yun, P., Jiang, W., & Yan, H. (2023). Connectome-based predictive modeling: A new approach of predicting individual critical thinking ability. *Thinking Skills and Creativity*, *49*, 101378. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101378

Duran, V. (2019). *Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)* (Yayın No. [537005]). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elder, L., & Paul, R. (2020). Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use. Bloomsbury Publishing PLC.

Evancho, S. R. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Southern Connecticut State University.

Facione, P. (1998). Critical thinking. L Lea d Er Sh Ip, 104.

Friedman, H. H. (2023). Critical thinking, cognitive distortions, and logical reasoning: A guide for those who want

to empower their minds. *Cognitive Distortions, and Logical Reasoning: A Guide for Those Who Want to Empower Their Minds (December 31, 2023)*.

Godzyk, K. E. (2008). *Critical thinking disposition and transformational leadership behaviors: A correlational study*. University of Phoenix.

Hanscomb, S. (2023). *Critical thinking: The basics*. Routledge.

Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy.

Hussain, H., & Anwar, N. (2017). Effects of problem based learning on students' critical thinking skills, attitudes towards learning and achievement. Journal of Educational Research, 20(2), 28-41.

Karadağ, M., Alparslan, Ö., & İşeri, Ö. P. (2018). Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri. *Cukurova medical journal*, *43*(1), 13-21.

Karagöl, İ., & Bekmezci, S. (2015). Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(4), 86-92.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, *28*(2), 16-46.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson's research reports, 6(1), 40-41.

Liu, Z., Li, S., Shang, S., & Ren, X. (2021). How do critical thinking ability and critical thinking disposition relate to the mental health of university students?. *Frontiers in psychology*, *12*, 704229.

Lu, P. (2019). *Critical thinking attitude: an exploration of a critical thinking construct* (Doctoral dissertation).

Morial, E., & Abuzo, E. (2024). Learnıng styles and mathematıcal dısposıtıons as predıctors of the crıtıcal thınkıng skılls of junıor hıgh school students. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. https://doi.org/10.36713/epra16232.

Nosich, G. (2021). *Critical writing: a guide to writing a paper using the concepts and processes of critical thinking*. Bloomsbury Publishing PLC.

Nurdiana, N., Hunaepi, H., Ikhsan, M., Suwono, H., & Sulisetijono, S. (2023). Exploring curiosity and critical thinking skills for prospective biology teacher. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *12*(1), 131. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23302

Palavan, Ö. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Reviews*, *15*(10), 606-627. https://doi.org/10.5897/ERR2020.4035

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing critical thinking: consequences for education, blueprint for future research in cognitive science. *Mind, Brain, and Education*, *15*(2), 168-176.

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing Critical Thinking: Consequences for Education, Blueprint for Future Research in Cognitive Science. *Mind, Brain, and Education*, *15*(2), 168-176. https://doi.org/10.1111/mbe.12286

Paul, R., & Elder, L. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.

Paul, R., & Elder, L. (2009). Critical Thinking: Ethical Reasoning and Fairminded Thinking, Part I. *Journal of Developmental Education*, *33*(1), 38-39.

Powell, C., Nettelbeck, T., & Burns, N. R. (2016). Deconstructing intellectual curiosity. *Personality and Individual Differences*, *95*, 147-151. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.037

Pu, D., Ni, J., Song, D., Zhang, W., Wang, Y., Wu, L., Wang, X., & Wang, Y. (2019). Influence of critical thinking disposition on the learning efficiency of problem-based learning in undergraduate medical students. *BMC Medical Education*, *19*(1), 1. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1418-5

Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. Psychology Learning & Teaching, 2(1), 17-22.

Seventika, S. Y., Sukestiyarno, Y. L., & Mariani, S. (2018, March). Critical thinking analysis based on Facione (2015)–Angelo (1995) logical mathematics material of vocational high school (VHS). In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 983, No. 1, p. 012067). IOP Publishing.

Silvia, P. J., & Christensen, A. P. (2020). Looking up at the curious personality: Individual differences in curiosity and openness to experience. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *35*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.013

Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2010). A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 195–237). Springer Publishing Company.

Strauss, D. (2016). How critical is "critical thinking"?. *South African Journal of Philosophy*, *35*(3), 261-271.

Stupple, E. J., Maratos, F. A., Elander, J., Hunt, T. E., Cheung, K. Y., & Aubeeluck, A. V. (2017). Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. *Thinking skills and creativity*, *23*, 91-100.

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(14), 15-43.

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 107-123.

Verducci, S. (2019). Critical thinking and open-mindedness in polarized times. *Encounters in Theory and History of Education*, *20*(1), 6-23.

Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 454-479.

Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve analitik düşünme* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Zhang, Y., Bian, Y., Wu, H., Tang, W., & Li, Q. (2023). Intuition or rationality: Impact of critical thinking dispositions on the cognitive processing of creative information. *Thinking Skills and Creativity*, *48*, 101278.

Zhang, Y., Bian, Y., Wu, H., Tang, W., & Li, Q. (2023). Intuition or rationality: Impact of critical thinking dispositions on the cognitive processing of creative information. *Thinking Skills and Creativity*, *48*, 101278. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101278



Dr. Sıla DOĞMAZ TUNALI

Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda tamamlamıştır. Ardından, yüksek lisans ve doktora eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda gerçekleştirmiştir. Akademik çalışmaları, başta özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu olmak üzere özel gereksinimli bireylerin eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Özellikle bu bireyler için öğretimsel uyarlamalar, etkin öğretim stratejileri ve bilişsel farkındalık yaklaşımları konularında araştırmalar yürütmektedir. Dr. Tunalı, halen İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmakta; lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte ve özel eğitim alanında çeşitli akademik projelere katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM 4

Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Rolü ve Önemi

Doç. Dr. Sezen CAMCI*, Doç. Dr. Şule GÜÇYETER**

**İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı*
***Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı*

Özet

Bireylerin kendilerini gerçekleştirmek ve topluma en üst düzeyde katkı sunmak için ihtiyaç duyduğu üst düzey düşünme becerilerinden birisi de eleştirel düşünmedir. Erken çocukluktan başlayıp, hayat boyu devam eden düşünme ve öğrenme sürecinde, rasyonel olabilmek ve bu rasyonelliği kontrol ederek yaşam boyu sürdürebilmek önemlidir. Birey, karşılaştığı olay ya da durumları doğru anlaması ve değerlendirmesi için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple eğitim ortamlarında da hem bilgiye ulaşma hem de nitelikli kullanma ve bunu yaşam boyu sürdürme açısından eleştirel düşünme temel bir dayanaktır. Bu bölümde eleştirel düşünmenin eğitimdeki rolü ve önemi tartışılmıştır. Eleştirel düşünmenin rolü ve önemi tartışılırken öncelikle eleştirel düşünmenin bireyler ve toplum açısından neden önemli görüldüğüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ardından eleştirel düşünme ve eğitim arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Bu noktada eleştirel düşünmeye öğretim programlarında nasıl yer verildiği, hangi yaklaşımlar temel alınarak öğretilebileceği ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin araştırma bulguları tartışılmıştır. Eleştirel düşünme öğretim yaklaşımları yanında alan yazında eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri temel alan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Eleştirel düşünmenin akademik başarıyla ilişkisine dair alan yazından çeşitli araştırma bulguları sunularak eleştirel düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Ardından eleştirel düşünmenin sürdürülebilirliğini sağlamada safsatalara, hatalı akıl yürütmelere karsı uyanık olmak konusu vurgulanarak, yaşamda sık karşılaşılabilecek safsata türleri örnekler üzerinden açıklanmıştır.

Giriş

Günümüz yüzyılında öğrencilerin hem günlük yaşamlarını daha kolay ve anlamlı yaşamasını sağlamak hem de onları geleceğe hazırlamak tüm ülkelerin titizlikle odaklandığı bir konudur. Bireylerin sahip oldukları potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirebilmeleri için özellikle çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen sürede bazı becerilere ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (National Research Council, 2012). Eleştirel düşünme becerileri de bu becerilerden biridir.

Eleştirel düşünmenin temel hedeflerinden birisi düşünce, duygu ve davranışlarımızı daha rasyonel şekilde kontrol etmek, yönlendirmek ve sürdürmektir (Paul ve Elder, 2013). Bu yüzden eleştirel düşünme hem bireysel hem de toplumsal olarak önem arz etmekte, gelişimin önünde de önemli bir anahtar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bireyin karşılaştığı olayları ya da problemleri daha doğru anlamasını ve değerlendirmesini sağlar (Yücel, 2024). Bu sebeple bireyin hem bireysel hem de toplumsal karar ve aksiyon almasında ve bu aksiyonu sonucundaki üretkenliğinin temelinde de eleştirel düşünme olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Eleştirel düşünmenin, sadece çocukluk ya da öğrencilik döneminde değil; sorgulayan ve üreten vatandaşlar olabilmek için yaşam boyu gerekli olduğu açıktır (Abrami ve diğ., 2008). Bu yüzden eleştirel düşünmenin sadece K-12 kademesinde öğretilecek bilişsel bir beceri olarak görülmemesi gerekmektedir. İş dünyasının da ilgi göstermesi ile eleştirel düşünme (Al-Zou'bi, 2021), demokratik yurttaşlığın da entelektüel altyapısı olduğu için tüm eğitim kademelerinde ve sonrasında önem arz etmektedir (Tsui, 2002).

Neden Eleştirel Düşünme?

Literatürde eleştirel düşünmeye ilişkin birçok tanım bulunmaktadır **(**Ennis, 1962; Facione, 1990). Abrami ve diğerlerine (2008) göre eleştirel düşünme, amaçlı ve öz-düzenleyici yargılama olarak tanımlanmaktadır. İyi bir eleştirel düşünür, meraklı, sorgulayan, açık fikirli, önyargılarının farkında, tarafsız ve düşüncelerini yenilemeye motive bireyler olarak tanımlanabilir (Facione, 1990). Bu sebeple eleştirel düşünme bireylerin sadece akademik alanlardaki düşünmesini değil; sosyal, politik ve etik alanlarda da düşünmesini içermektedir.

Eleştirel düşünmenin farklı disiplin alanlarına aktarılabilecek genel bir düşünme becerisi mi yoksa disiplin alanına bağlı bir beceri mi olduğu tartışma konusudur. Bazı araştırmacılara göre özellikle mantıksal hataların fark edildiği, herhangi bir alandan bağımsız farklı alanlarda uygulanabilen genel beceriler kümesidir (Davies, 2013; Ennis,1989; Paul ve Elder, 2013). Bazı araştırmacılar ise

her alanın kendine ait bir epistemolojisi olduğu için bu düşünme şeklinin spesifik olarak bir konu alanına ya da disipline bağlı olduğunu ifade eder (Halliday, 2000; Mcpeck, 1990; Moore, 2004). Smith (2002) ise bir beceriden bahsedebilmek için hem bilgi içeriği hem de yöntemsel bilgiye sahip olmak gerektiğini vurgulayarak; sadece belirli disiplinlerde kullanılan becerilerin değil, günlük hayata etkisi olan düşünme becerilerinin öğretilmesinde de önemli olduğunu vurgular.

Eleştirel düşünmenin, eğitim sürecinde farklı düzeylerde vurgulanması önemlidir. Bilişsel düzeyde eleştirel düşünme analiz etme, yorumlama, çıkarım yapma, akıl yürütme, problem çözme vb. gibi becerileri içerse de (Halpern, 2014); duyuşsal düzeyde meraklı olma, açık görüşlü olma, şüpheci olma, gerçeği öğrenmeye istekli olma, belirsizliklere tolerans gösterme vb. eğilimleri de içermektedir (Ennis, 2018; Facione, 1990). Tek başına bu becerilere sahip olmak ya da tek başına bu eğilimlere sahip olmak yeterli olmamakta; iyi bir eleştirel düşünür olmak açısından her ikisine de sahip olmak gerekmektedir (Orhan ve Çeviker Ay, 2023). İyi bir eleştirel düşünür olmak için bireyin kendi düşünmesi ile ilgili de eleştirel olması oldukça önemlidir; zira kendi düşüncelerine eleştirel yaklaşmayan birisi doğruyu arama noktasında gerçekçi davranmamakta ve süreç eleştirmekten öteye geçmemektedir (Akbıyık, 2002; Norris, 1985).

Eğitimde eleştirel düşünme, toplumsal düzeyde değerlendirildiğinde, demokratik değerlere bağlı, özerk ve bilinçli bireyler yetişmesi açısından önemlidir (Ennis, 1996). Zira eleştirel düşünme bireylerin sadece okul başarısını etkilemekle kalmaz, bireylerin yetişkin yaşamlarında da aktif ve üretken vatandaşlar olmalarına katkı sunar. Erken yaşta olaylar, durumlar hakkında eleştirel yaklaşabilen bireyler, özellikle yetişkinlikte toplumsal refah ve birlik için aksiyon alabilen ve etkili sonuçlar doğurabilen bireylere dönüşebilmektedir ve bu da demokrasinin sürdürülebilirliği için kıymetlidir (Abrami ve diğ., 2008).

Bireylerin durum ve olayları analiz ederek ve farklı bakış açılarını değerlendirerek ortak bir mantıksal karara ulaşması toplumdaki demokratik süreçlerin de kalitesini etkiler (Paul ve Elder, 2013). Bireylerin sadece bilgiyi edinen tarafta olmadan; bilgiyi aktif bir şekilde kullanan, değiştiren, dönüştüren, eleştiren ve iş birliği ile toplumsal sorunlara çözüm arayışında olan bireyler olabilmeleri için eleştirel düşünme kilit bir rol üstlenmektedir (Beyer, 1985; Facione, 1990). Ayrıca, eleştirel düşünme dezenformasyonun ve ötekileşmenin çok hızlı olduğu günümüzde, bireylerin güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşarak karar verme kapasitesini de güçlendirir (Brookfield, 2012). Bu yönleriyle eleştirel düşünme sadece bireysel değil, toplumsal bir sorumluluk olarak da karşımıza çıkmaktadır ve bu durum, eleştirel düşünmenin demokratik katılıma açık bir etkisi olduğunu ortaya koyar. Hatta iyi bir vatandaş olabilmenin en önemli ölçütlerinden birinin

KAYNAKLAR

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1102-1134.

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2014). Strategies for teaching students to think critically: A Meta-Analysis. R*eview of Educational Research, 85*(2) 275 –314.

Acun, İ., Demir, M. & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 107-123.

Açar, D., & Dilbilir, Y. (2025). Aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*(2), 452-472. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1324312

Afshar, H. S., Rahimi, A. & Rahimi, M. (2014). Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners. *Issues in Educational Research, 24* (3), 281 - 298.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik Başarı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.

Alatlı, A. (2005). *Safsata Kılavuzu*. https://archive.org/details/safsata-kilavuzu/page/n1/mode/2up adresinden 10 Ekim 2025 tarihinde erişilmiştir.

Al-Ghadouni, A. M. (2021). Instructional approaches to critical thinking: An overview of reviews. *Revista De Clínica Psicológica, 30*(1), 240-246.

Al-Zou'bi, R. (2021). The impact of media and information literacy on acquiring the critical thinking skill by the educational faculty's students. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100782.

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, J. M. (2011). *Critical thinking: A student's introduction* (4th ed.). McGraw-Hill.

Bailin, S. & Siegel, H. (2003). *Critical thinking.* N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), The Blackwell guide to the philosophy of education içinde (pp. 181-193). Oxford, UK: Blackwell.

Beyer, B. K. (1985). Teaching critical thinking: A direct approach. *Social Education*, *49*(4), 297-303.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions.* Jossey-Bass.

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development, 32(*4), 529–544. doi:10.1080/07294360.2012.697878

Demirel, O. E. (2024). Eleştirel düşünme ve akademik başarının doğasını anlamak: Fen eğitimi kapsamında bir analiz. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(17), 75-86. https://doi.org/10.57135/jier.1447227

Derin, H. (t.y.). Mantıksal safsatalar ile ilgili bazı kaynaklar. *Evrim Ağacı*. https://evrimagaci.org/blog/mantiksal-safsatalar-ile-ilgili-bazi-kaynaklar-11596

Dinç, A. (2019). *Gazete ve dergilerde görülen mantık yanlışları üzerine bir*

inceleme (Yayın No. 30839049) [Yüksek lisans tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global]. ProQuest. https://www.proquest.com/dissertations-theses/gazete-ve-dergilerde-görüle -mantik-yanlişlari/docview/2925386991/se-2

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3).20262

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review, 32, 81–111.*

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, *18*(3), 4-10.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165–184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations.* Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED3 15423

Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T., & Kim, Y. W. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*, *26*, 71-83.

Geçkin, V. (2021, Kasım). Veli-öğretmen görüşmelerinde mantık safsataları. *3. Uluslararası* Eğitim Araştırmaları Kongresi (3RD International Educational Research *Conference)*, (ss. 30–43).

Giroux, H. (2011). Rejecting academic labor as a subaltern class: Learning from Paulo Freire and the politics of critical pedagogy. *Fast Capitalism*, *8*(2), 35-40.

Halliday, J. (2000). Critical thinking and the academic vocational divide. *The Curriculum Journal*, *11*(2), 159-175.

Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.). Psychology Press.

Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2000). Disposition towards critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *32*(1), 84-90.

İskender, H. (2020). *Mantık yanlışlarından hareketle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ve tutumları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.

Kwan, Y. W. & Wong, A. F. L. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. International Journal of Education Research, 70, 68–79. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.006.

Kibar, S., & Gültekin, S. (2023). Öğrencilerin gündelik dildeki mantık hatalarına ilişkin farkındalıkları ve eleştirel düşünme becerisi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 559–585. https://doi.org/10.20981/kaygi.1349829

McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in higher education*, *26*(1), 3-29.

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, *19*(4), 10-12. https://doi.org/10.3102/0013189X019004010

Moore, T. (2004). The critical thinking debate: How general are general thin-

king skills? Higher Education Research & Development, 23(1), 3–18. doi:10.1080/0729436032000168469

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* The National Academies Press.

Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction, 13*(4), 367–380

Nippold, M. A. (2023). Unlocking logical fallacies: A key to building critical thinking skills in adolescents. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. https://doi.org/10.1044/2023_persp-23-00108

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, *42*(8), 40-45.

Orhan, A. (2022). The relationship between critical thinking and academic achievement: A meta-analysis study. *Psycho-Educational Research Reviews*, *11*(1), 283-299.

Orhan, A. K., & Çeviker Ay, H. (2023). How to teach critical thinking: an experimental study with three different approaches. *Learning Environments Research, 26*(1), doi:1-20.10.1007/s10984-022-09413-1

Özbilen, U., & Güven, A. Z. (2025). Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, *15*(1), 221-244. Doi: 10.29228/beytulhikme.80540

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem A Yayınları

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.

Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, *42*(3), 237-249.

Ramazan, Y. (2023). *Düşünmenin alfabesi* (3. baskı). Babil Kitap.

Ramasamy, S., & Ping, F. H. (2015, October 4). *The analysis of informal reasoning fallacy*

and critical thinking disposition among Malaysian undergraduates. Proceedings of the AeU International Research Conference 2015, Asia e University, Kuala Lumpur

Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century" skills. *American educator*, *17*(1), 17-20.

Savaş, Ö. (2023). *Türkçe dersinde mantık yanlışlarından yararlanarak eleştirel düşünme öğretimi* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Shehab, H. M. & Nussbaum, E. M. (2015). Cognitive load of critical thinking strategies. *Learning and Instruction*, *35*, 51–61. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.09.004.

Smith, G. (2002). Are there domain-specific thinking skills? *Journal of Philosophy of Education, 36, 207–227. doi:10.1111/1467-9752.00270*

Song, Y., Deane, P. & Fowles, M. (2017). *Examining students' ability to critique arguments and exploring the implications for assessment and instruction* (Research Report). Princeton. Educational Testing Service.

Song, Q., Liu, Y., & Zhang, Q. (2025). Effects of critical thinking instruction on Chinese college students with varying baseline critical thinking abilities: A quasi-experimental study. *British Educational Research Journal*, *51*,1445–1468. https://doi.org/10.1002/berj.4131

Şimşek, F. (2025). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yöntemine dayalı la-

boratuvar uygulamalarının akademik başarı, bilgilerin kalıcılığı ve öz yeterlik üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 8*(1), 50-72. doi: 10.33400/kuje.1530062

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education, 73,* 740–763. Retrieved from http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_higher_education/v073/73.6tsui.pdf

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Safsata* [Sözlük anlamı]. https://sozluk.gov.tr/

Uyar, T. (2019a). *Safsatalar*: *Aklın kırk haramisi.* Destek Yayınları.

Uyar, T. (2019b). Gramer hatalarına dayalı argümantasyon ve bir ad hominem alt türü olarak "de ayrı" safsatası. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 27–38. van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, *23*, 57-77. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001

Weinstock, M., Neuman, Y., & Tabak, I. (2004). Missing the point or missing the norms? Epistemological norms as predictors of students' ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 77–94

Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(26), 204-220.

Yücel, A. G. (2024). Türkiye kaynaklı yayınlarda eleştirel düşünme: Bibliyometrik Analiz*, International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 15*(57), 983-999. *http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4524*

BÖLÜM 5

21. Yüzyıl Becerileri ve Eleştirel Düşünme

Doç. Dr. Sema TAN

Sinop Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

21.yüzyıl becerileri 1990'lı yıllardan itibaren birçok farklı kurum ve kuruluşun gündemine girmiş ve bu kurum ve kuruluşlar başta ekonomi olmak üzere birçok farklı alanda, bu yüzyılda var olabilmek için gerekli olan beceri ve yeterlilikleri tartışmışlardır. Birçok araştırmacı 21.yüzyılda gerekli olan nitelikleri araştırma konusu edinmiş ve bu konuda UNESCO, Dünya Ekonomik Forumu, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü başta olmak üzere çeşitli saygın kurum ve kuruluşların raporları üzerinden derleme ve analizler gerçekleştirmişlerdir.

Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, her ne kadar risk almak, girişimcilik, sayısal okuryazarlık, etik ve sosyal etki, yaratıcılık ve esneklik gibi farklı öneriler sunulmuş olsa da tüm kurum ve kuruluşların üzerinde uzlaştıkları dört tema öne çıkmaktadır. Buna göre 21.yüzyıl nitelikleri arasında iş birliği, iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve sosyal ve/veya kültürel beceriler ve yurttaşlık temaları bu yüzyılda gerekli olan beceri ve yeterliliklerin kapsamını oluşturmaktadır. Bu temalar incelendiğinde ise her birinin eleştirel düşünme açısından önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

İş birliği, eleştirel düşünmede farklı bakış açılarının geliştirilmesine katkı sağlarken, iletişim becerisi bilgi paylaşımı ve bilgi üretimi süreçlerinde kritik öneme sahip görünmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı özellikle dijital kaynaklar ve medyada yer alan bilgilerin detaylı analiz edilmesi ve değerlendirilmesi konusunda temel bir yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak sosyal ve/veya kültürel beceriler ve yurttaşlık farkındalığının ise demokratik toplumlarda manipülasyona karşı bilinç oluşturmak ve hazırlıklı olmak konusunda büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bu becerilerin bireylerin hızla değişen günümüz dünyasında başarılı olabilmek ve topluma anlamlı katkılar sunabilmek için eleştirel düşünme ile işe koşmaları gereken temel yeterlilikler olarak önce çıktığı anlaşılmaktadır.

GİRİŞ

21. yüzyıl becerileri ile ilgili literatürde kısa bir tarama yapıldığında bu becerileri içeren birçok yayına ulaşılabilmektedir. Bununla birlikte biraz daha derinlemesine yapılan bir taramada, özellikle yabancı kaynaklarda 21. yüzyıl ile ilgili yapılan yayınların çeşitlendiği göze çarpmaktadır. Bazı kaynaklar 21. yüzyılda gereken nitelikler için beceri anlamına gelen "skills" kavramını kullanırken (Bircan & Çalışıcı, 2022; Chen ve ark., 2023; Joynes ve ark., 2019) bazılarının yeterlilik ya da yetkinlik anlamına gelen "competencies" kavramını kullandığı görülmektedir (Ho & Le, 2026; Özmen, 2025; Voogt & Roblin, 2012). Bazı kaynaklarda ise her ne kadar hem beceri hem de yeterlilik kavramları birlikte kullanılsa da (Ananiadou & Claro, 2009; Chalkiadaki, 2018) literatürdeki birçok kaynakta neredeyse aynı anlama gelecek şekilde dönüşümlü kullanılan bu iki kavramın aslında anlam bakımından farklı durumları ifade ettiği anlaşılmaktadır. Ananiadou ve Claro (2009) bu durumu şöyle açıklar; yeterlilik bilgi ve beceriden daha fazlası ve dahi tutum, bilgi ve/veya beceriyi kullanarak karmaşık bir talebe cevap verme veya probleme çözüm bulma işidir. Beceri kavramı bir görevi yerine getirebilecek yeteneğe sahip olma durumunu ifade ederken, yeterlilik kavramı bu yeteneği uygun bir bağlamda kullanabilme gücünü ifade eder. Bu bölümde hem 21. yüzyılda varlık gösterebilmek ve iz bırakabilmek için gerekli olan becerilere hem de bu becerilerin genelde eğitim özelde ise eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesi bağlamında kullanılmasına değinilecektir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Eğitimdeki Rolü

21. yüzyılda varlık gösterebilmek ve iz bırakabilmek için gerekli olan becerilerin, 20. yüzyıldan farklılık gösteriyor olması 90'lı yılların başından itibaren sesli olarak dile getirilmeye başlanmıştır. 1991 yılında ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde bilgi ve iletişim teknolojileri için harcanan paranın endüstriyel materyaller için harcanan parayı geçtiği açıklanmış, ilk defa insanların bilgisayarlara, serverlara, yazılım programlarına, telefon ve iletişim ağlarına motorlara, makinelere, üretime, ulaşıma ve enerji tüketimine harcadıklarından daha fazla para harcadıkları belirlenmiştir (Trilling & Fadel, 2009). Bu durum, dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin ağır ağır yükselen etkisi olarak kabul edilmiş ve bu doğrultuda gençlerin 21. yüzyıl bilgi toplumunda verimli birer çalışan ve etkili bir değişimin önünü açan bireyler olması için gerekli beceriler ve yeterlilikler dillendirilmeye başlanmıştır (Ananiadou & Claro, 2009).

Birçok farklı kurum ve kuruluş 21. yüzyıl becerilerine dair çeşitli ihtiyaç analizleri ve meta-analizler yapmış ve kendi ihtiyaç ve öngörüleri doğrultusunda 21.yüzyılda ayakta kalabilmek için gerekli olan beceri ve yeterliliklere yönelik bir kavramsal çerçeve oluşturmuşlardır. Örneğin Dünya Ekonomik Forumu

(World Economic Forum; WEF) ekonominin büyümesi ve şirketlerin kalifiye personel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bu çerçeveyi temel okuryazarlık, yeterlilikler ve karakter nitelikleri başlıkları altında 16 farklı beceri etrafında şekillendirmiştir (World Economic Forum, 2015). Buna göre öğrenciler 21. yüzyılda günlük görevleri tamamlayabilmek için okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, fen okuryazarlığı, bilişim teknolojileri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve kültürel ve yurttaşlık okuryazarlığı gibi becerileri kullanırlar. Bu becerileri eleştirel düşünme/problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliğine dair yeterlilikleri ile desteklerler. Son olarak ise değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için merak, girişimcilik, azim, adapte olabilme yeteneği, liderlik ve sosyal ve kültürel farkındalık gibi karakter özellikleri geliştirirler.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD) ise 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerini kavramsallaştırırken bilgi, iletişim ve etik ve sosyal etki bağlamında bir çerçeve çizmiştir (Ananiadou & Claro, 2009). Bu çerçevede bilgi hem kaynak hem de ürün olarak iki farklı şekilde değerlendirmeye alınabilir. Bir kaynak olarak bilgi başta dijital kaynaklar olmak üzere tüm bilgi kaynaklarını bilgiye ulaşma yolculuğunda etkili ve verimli bir biçimde kullanmayı ifade ederken, bir ürün olarak bilgi ise öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi elde ettikten sonra bu bilgiyi bilginin daha iyi anlaşılması, yeni bir bilginin elde edilmesi ve/veya farklı bilgilere kapı açacak şekilde yorumlanması için eldeki bilgiyi dönüştürmesi ve geliştirmesi için kullanabilmesini ifade eder (Ananiadou & Claro, 2009). OECD'nin 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde iletişim, bilginin ve fikirlerin başta dijital ortamlar olmak üzere yayılması, eleştirilmesi ve incelenmesi için bir araç görevi görür (Ananiadou & Claro,2009). Bu kavramsal çerçeveyi tamamlayan üçüncü faktör olan etik ve sosyal etki ise bilginin kullanımından doğan sorumluluğun altını çizer ve kişilerin bilgi kullanımı ve aktarımı ile büyük bir sosyal etki yaratabileceğini ve bu olumlu ya da olumsuz etkinin oluşmasındaki sorumluluklarının farkında olmaları gerektiğinin altını çizer (Annaniadou & Claro, 2009).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO) tarafından yayınlanan raporda kişiselleştirme, iş birliği, iletişim, informal öğrenme, üretkenlik ve içerik üretmenin 21. yüzyıl için temel beceriler olduğu belirtilmiştir (Scott, 2015). Ancak bu becerilerin yanı sıra inisiyatif, sorumluluk ve risk almak, yaratıcılık ve esneklik gibi kişisel beceriler, takım çalışması, network oluşturma, empati ve sağduyu gibi sosyal beceriler ve yönetme, düzenleme, üst-bilişsel beceriler ve hatalardan/başarısızlıklardan ders çıkarma gibi öğrenme becerilerinin de 21. yüzyılda öğrenmenin gerçekleşmesi için anahtar beceriler olduğu belirtilmiştir (Scott, 2015).

KAYNAKLAR

Amalia, S., & Wuryandani, W. (2020). Socio-Cultural Based Learning Module for Critical Thinking Ability in Elementary School: Systematic Search. *Acta Educationis Generalis*, *10*(2), 180-187. https://doi.org/10.2478/atd-2020-0017

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (OECD Education Working Papers No. 41; OECD Education Working Papers, C. 41). https://www.oecd.org/en/publications/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154.html

Andrews, J. J., & Rapp, D. N. (2015). Benefits, costs, and challenges of collaboration for learning and memory. *Translational Issues in Psychological Science*, *1*(2), 182-191. https://doi.org/10.1037/tps0000025

Bircan, M. A., & Çalışıcı, H. (2022). STEM Eğitimi Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına, 21. Yüzyıl Becerilerine ve Matematik Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *47*(211). https://doi.org/10.15390/EB.2022.10710

Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, *11*(3), 1-16. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a

Chen, S.-K., Yang, Y.-T. C., Lin, C., & Lin, S. S. J. (2023). Dispositions of 21st-Century Skills in STEM Programs and Their Changes over Time. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *21*(4), 1363-1380. https://doi.org/10.1007/s10763-022-10288-0

Claro, M., Preiss, D. D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, J. E., Valenzuela, S., Cortes, F., & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, *59*(3), 1042-1053. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, *12*, 43-52. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. https://eric.ed.gov/?id=ED315423

Ho, N. T. T., & Le, H. V. (2026). Embedding 21st-Century Competencies into Higher Education: Insights from Vietnamese Lecturers' Perspectives and Pedagogical Strategies. *Thinking Skills and Creativity*, *59*, 101990. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101990

Hu, Y., & Shu, J. (2025). The Effect of Drama Education on Enhancing Critical Thinking Through Collaboration and Communication. *Education Sciences*, *15*(5), 565. https://doi.org/10.3390/educsci15050565

Jaswal, P., & Behera, B. (2024). Blended matters: Nurturing critical thinking. *E-Learning and Digital Media*, *21*(2), 106-124. https://doi.org/10.1177/20427530231156184

Joynes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, F. (2019). *21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts* [K4D Helpdesk Report]. Institute of Development Studies.

Lu, D., & Xie, Y.-N. (2024). Critical thinking cultivation in TESOL with ICT tools: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, *37*(1-2), 222-242. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033788

Manalo, E., Kusumi, T., Koyasu, M., Michita, Y., & Tanaka, Y. (2015). Do Students from Different Cultures Think Differently about Critical and Other Thinking Skills? İçinde M. Davies & R. Barnett (Ed.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (ss. 299-316). Palgrave Macmillan.

Owens, A. D., & Hite, R. L. (2022). Enhancing student communication competencies in STEM using virtual global collaboration project based learning. *Research in Science & Technological Education*, *40*(1), 76-102. https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1778663

Özmen, E. (2025). 2024 yenilenen öğretim programında 21. Yüzyıl yeterlilikleri: Yapay zeka destekli bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *50*, 36-66. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1711045

Pagán-Castaño, J., Sánchez-Garcia, J., Callarisa-Filiol, L., & Pagán-Castaño, E. (2024). The influence of new media literacy to develop critical thinking in high school students / *La influencia de la alfabetización en nuevos medios para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria*. *Culture and Education: Cultura y Educación*, *36*(4), 1044-1069. https://doi.org/10.1177/11356405241290420

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing Critical Thinking: Consequences for Education, Blueprint for Future Research in Cognitive Science. *Mind, Brain, and Education*, *15*(2), 168-176. https://doi.org/10.1111/mbe.12286

Piedade, F., Malafaia, C., Neves, T., Loff, M., & Menezes, I. (2020). Educating critical citizens? Portuguese teachers and students' visions of critical thinking at school. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100690. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100690

Saldıray, A., & Doğanay, A. (2024). An action research to develop critical thinking skills in the context of citizenship education in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *53*, 101584. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101584

Saputra, M. D., Joyoatmojo, S., Wardani, D. K., & Sangka, K. B. (2019). Developing Critical-Thinking Skills through the Collaboration of Jigsaw Model with Problem-Based Learning Model. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 1077-1094.

Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* (No. ED.2015/WS/23).

Scoular, C., Duckworth, D., Heard, J., & Ramalingam, D. (2025). *Collaboration: Skill development framework. 2nd edition*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/42

Shahsavar, Z. (2014). The impact of culture on using critical thinking skills through the blog. *Media & Mass Communication*, *3*(1), 99-105.

Styron, R. A. (2014). Critical thinking and collaboration: A strategy to enhance student learning. *Systemics, Cybernetics, and Informatics*, *12*(7), 25-30.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, *14*(4), 359-379. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon,

F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, *11*(3), 54. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills learning for life in our times*.

van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *Sage Open*, *10*(1), 2158244019900176. https://doi.org/10.1177/2158244019900176

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Waite, S., & Davis, B. (2006). Collaboration as a catalyst for critical thinking in undergraduate research. *Journal of Further and Higher Education*, *30*(4), 405-419. https://doi.org/10.1080/03098770600965417

Wei, J., & Li, H. (2024). A Systematic Review of Critical Thinking Development in Information and Communication Technology-Supported English as a Foreign Language Teaching from 2015 to 2024. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(6). https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7478

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Ye, P., & Xu, X. (2023). A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate "4C skills". *Frontiers in Psychology*, *14*, 1080811. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080811

Yusuf, F., & Adeoye, E. (2012). Developing Critical Thinking and Communication Skills in Students: Implications for Practice in Education. *African Research Review*, *6*(1), 311-324. https://doi.org/10.4314/afrrev.v6i1.26

Zandvakili, E., Washington, E., Gordon, E., & Wells, C. (2018). Mastery Learning in the Classroom: Concept Maps, Critical Thinking, Collaborative Assessment (M3CA) Using Multiple Choice Items (MCIs). *Journal of Education and Learning*, *7*(6), p45. https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p45

Zhang, H., & Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), 579-592. https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2

KISIM II

MODEL, YÖNTEM VE TEKNİKLER

BÖLÜM 6

Paul & Elder Eleştirel Düşünme Modeli

Arş. Gör. Dr. Sevinç Zeynep KAVRUK*

Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN**

**Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü*

***Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı*

Özet

Bu bölüm, Richard Paul ve Linda Elder'in geliştirdiği Paul-Elder Eleştirel Düşünme Modelini bütüncül biçimde ele almaktadır. Günümüzde bireylerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve etkili biçimde kullanma becerileri de kritik önem taşımaktadır. Bu çerçevede model, düşünmenin temel öğelerini görünür kılarak, evrensel entelektüel standartlar aracılığıyla değerlendirilmesini sağlar ve bireylerin entelektüel niteliklerini geliştirmeyi hedefler. Model, üç temel bileşenden oluşur: düşünme öğeleri, evrensel entelektüel standartlar ve entelektüel nitelikler. Düşünme öğeleri; amaç, sorular, bilgi, yorum-çıkarım, kavramlar, varsayımlar, sonuçlar ve bakış açısını kapsar. Evrensel standartlar (örneğin açıklık, doğruluk, kesinlik, uygunluk, derinlik, kapsamlılık, mantıklılık ve adillik) bu öğelerin niteliğini değerlendirirken; entelektüel nitelikler ise alçakgönüllülük, dürüstlük, cesaret, sebat, empati ve adalet gibi erdemleri temsil eder. Bu üçlü yapı dinamik bir etkileşim içindedir; standartların öğelere uygulanmasıyla nitelikler gelişir, gelişen nitelikler de daha derin ve adil akıl yürütmeye zemin hazırlar Bölümde ayrıca eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tanımlanan mikro ve makro bilişsel stratejiler ile duyuşsal stratejiler açıklanmaktadır. Mikro stratejiler, temel gözlem ve ayırt etme becerilerini; makro stratejiler, farklı disiplinler arası bağlantılar kurma, alternatif çözümler üretme ve argümanları değerlendirme gibi daha üst düzey becerileri içerir. Duyuşsal stratejiler ise motivasyon, zihinsel cesaret ve tarafsızlık gibi tutumları kapsar. Eğitim bağlamında model, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine sorgulayıcı ve analitik biçimde öğrenmelerini desteklemektedir. Farklı araş-

tırmalar, modelin ilkokuldan yükseköğretime, mühendislikten dil eğitimine kadar geniş bir alanda etkili biçimde kullanılabildiğini göstermektedir. Sonuç olarak, Paul-Elder modeli bireylere yalnızca güçlü bilişsel beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda etik değerlere dayalı sorumlu ve tutarlı düşünme biçimini de teşvik eder. Bu yönüyle, eleştirel düşünmenin öğretiminde disiplinler arası uygulanabilir güçlü bir kuramsal dayanak sunmaktadır

1. Giriş

Günümüzün hızlı değişen ve karmaşıklaşan dünyasında bireylerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve etkili biçimde kullanma becerileri de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bireylerin hem akademik hem de gündelik yaşamlarında bilinçli kararlar alabilmelerini, problemlere çok yönlü çözümler geliştirebilmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket edebilmelerini sağlayan temel bir yeterlik olarak öne çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin literatürde farklı tanımlar ve modeller bulunmakla birlikte, Richard Paul ve Linda Elder'in geliştirdiği yaklaşım, bu alanda en kapsamlı ve disiplinler arası nitelik taşıyan çerçevelerden biridir. Paul-Elder modeli, düşünmenin temel öğelerini görünür kılmakta, bu öğelerin evrensel entelektüel standartlarla değerlendirilmesine imkân tanımakta ve süreç içinde bireylerin entelektüel niteliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bütüncül yapı, eleştirel düşünmeyi yalnızca bilişsel bir beceri olarak değil, aynı zamanda etik ve entelektüel boyutlarıyla da ele alarak düşünme süreçlerini daha derin, tutarlı ve adil hale getirmektedir.

Bu bölümde Paul-Elder Eleştirel Düşünme Modeli, temelleri ve bileşenleriyle birlikte ele alınmakta; modelin entelektüel standartlar, düşünme öğeleri ve entelektüel nitelikler arasındaki etkileşim üzerine kurulu yapısı açıklanmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme stratejileri ayrıntılı biçimde tartışılmakta ve modelin eğitim bağlamındaki rolüne ilişkin değerlendirmeler sunulmaktadır. Böylece bölüm, hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle eleştirel düşünmenin geliştirilmesine ilişkin kapsamlı bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. Paul-Elder Eleştirel Düşünme Modeli

Eleştirel düşünme alanının önde gelen isimlerinden Richard Paul, bu kavramı erken çalışmalarında hem gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma biçimi (Paul, 1991) hem de kişinin kendi düşünmesini geliştirmek amacıyla düşünürken düşünmesi (Paul, 1992) olarak tanımlamıştır. Ona göre eleştirel düşünme yalnızca zihinsel bir etkinlik değildir; bireyin kendisini nasıl geliştirdiği üzerine dü-

şünmesini, kendi düşünmesini değerlendirmeye yarayan ölçütler kullanmasını ve böylece bilişsel kapasitesini artırmasını da içerir. Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünmeyi "düşünmeyi daha iyi hale getirmek için düşünürken düşünme sanatı" olarak tanımlamış ve bu yaklaşımı insan doğasında bulunan benmerkezcilik ve toplum-merkezcilik eğilimlerini aşmada, etkili iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, Paul-Elder Eleştirel Düşünme Çerçevesi ile biçimsel bir modele dönüştürülmüştür. Disiplinler arası kullanılabilen tarafsız bir şema olan bu çerçeve (Paul & Elder, 2009), evrensel entelektüel standartların düşünmenin temel öğeleri üzerinde sistematik olarak uygulanmasıyla düşünürlerde belirli entelektüel niteliklerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, standartlar düşünmenin öğelerini değerlendirmenin ölçütlerini sunmakta ve bu ölçütlerin tutarlı kullanımıyla entelektüel nitelikler güçlenmektedir.

Paul, düşünme öğelerinin düşünmenin temelini oluşturduğunu vurgular (Paul & Elder, 2019). Bu öğeler; amaç, sorular/konu, bilgi, yorum-çıkarım, kavramlar, varsayımlar, sonuçlar ve olası etkiler ile bakış açısından oluşur ve herhangi bir problemin anlamlı ve derinlikli biçimde analiz edilmesinde kritik bir rol oynar. Paul ve Elder'e göre akıl yürütme, bireyin kendi bakış açısından amaç edinmesi, sorunları çözmeye çalışması, varsayımlar yapması, bilgi toplaması, kuramlara başvurması, yorumlar üretmesi ve çıkarımlar sunması şeklinde işler. Bu öğeler analitik kavramlar olduklarından farklı bağlamlara uyarlanabilir; öğrenci yalnızca tek tek öğelerin etkisini değil, aynı zamanda bunların birbirleriyle etkileşimlerini de kavrayarak düşünmenin bütününü anlamlandırabilir (Paul & Elder, 2019).

Eleştirel düşünmenin kavramsal olarak anlaşılabilmesi için ölçütlere bağlı kalmanın önemine dikkat çeken Paul, bu nedenle evrensel entelektüel standartlara özel bir vurgu yapar. Paul ve Elder (2019), öğrencilerin bu standartları benimsediklerinde daha mantıklı ve adil bir biçimde akıl yürütebildiklerini belirtir. Bu standartlar şunlardır: açıklık, doğruluk, kesinlik, uygunluk, derinlik, kapsamlılık, mantıklılık, önemlilik ve adillik. Sekiz düşünme öğesi, insan akıl yürütmesinin her kültür ve bağlamda ortak olarak görülen temel bileşenleri olması nedeniyle evrensel nitelik taşırken, bu standartlar da akıl yürütmenin kalitesini değerlendirmek ve bireyleri daha iyi düşünmeye yönlendirmek için rehber niteliği sunar (Paul & Elder, 2006)

Paul, eleştirel düşünme alanında öncü bir figür olarak akademik çevrelerde geniş kabul görmektedir (Hale, 2008). Onun kuramsal katkıları, eleştirel düşünmenin disiplinler arası aktarılabilirliğini vurgulayan yaklaşımıyla literatürde önemli bir etki yaratmış, pek çok araştırmacıya esin kaynağı olmuştur (Fasko,

KAYNAKLAR

Elder, L. (2022). *Critical Thinking.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE215-1

Fasko, D. (2003). Critical thinking:origins, historical development, future directions. D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning:Current Research Theory and Practice* içinde (s. 3-18). Hampton Press.

Hale, E. (2008). *Project demonstrating excellence: A critical analysis of Richard Paul's substantive trans-disciplinary conception of critical thinking* (Doktora tezi). http://www.criticalthitiking.org/files/Hale PDE Final.pdf.

Hitchcock, D. (2002). Bertrand Russell and critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 20*(2), 3-50.

Hu, Y. (2018, Aralık 2–3). *The influence of debate on Chinese college students' critical thinking disposition: A multiple case study based on the Paul–Elder model of critical thinking* [Konferans bildirisi]. 2018 2nd International Conference on Education Science and Economic Management (ICESEM 2018), China. Atlantis Press.

Mozaffari, Z., Abdollahi, M. H., Farzad, V., & Ghayedi, Y. (2021). The effectiveness of critical thinking training based on the Paul-Elder model on students' critical thinking skills. *Trainingal Psychology*, *18*(44), 20-9.

Paul, R. W., Binker, A. J. A., Douglas, M., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school. A guide for redesigning instruction.* Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world.* Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R. W., Binker, A. J. A., Douglas, M., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4. – 6. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science.* Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.

Paul, R. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. A. Costa (Ed.), *Developing minds* içinde (s. 77-84). ASCD.

Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, *77*, 3-24.

Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Prentice Hall.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn the tools the best thinkers use.* Pearson/Prentice Hall.

Paul, R., & Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (5. baskı). Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. & Elder, L. (2009). *The miniature guide to critical thinking: Concepts & tools.* The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life.* Pearson Education.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* Rowman & Littlefield.

Raju, M., Sivapurapu, L., & Thumma, T. (2024). Employing CEFR speaking rubrics to paul-elder critical thinking framework to assess undergraduate level students speaking skills. *Journal of Engineering Education Transformations*, *38*(2), 197–209. https://doi.org/10.16920/jeet/2024/v38i2/24202

Thompson, A., Ralston, P. A., & Hieb, J. L. (2012, Haziran). Engaging freshman engineers using the Paul-Elder model of critical thinking. *2012 ASEE Annual Conference & Exposition* (s. 25-529).

BÖLÜM 7

Ennis'in Eleştirel Düşünme Yeterlikleri ve Dispozisyonları

Dr. Furkan ATMACA*

Dr. Merve TOPAK-JAMSRAN*

**Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı*

Özet

Bu bölümde, Robert H. Ennis'in eleştirel düşünme modeli, günümüz dünyasının gerektirdiği aktarılabilir becerilerin önemi bağlamında kapsamlı bir şekilde incelenmektedir. Ennis'in, eleştirel düşünmeyi ilk olarak "önermelerin/ifadelerin doğru değerlendirilmesi" şeklinde tanımladığı, ancak daha sonra "neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünme" olarak güncellediği bütüncül yaklaşımı, modelin temelini oluşturmaktadır. Bu tanım, eleştirel düşünmenin yaratıcı yönlerini ve karar verme süreçlerini içermesiyle öne çıkar. Modelin en önemli gücü, eleştirel düşünmeyi iki temel bileşen üzerinden ele almasıdır: Bilişsel "yeterlikler" (abilities) ve bu yeterlikleri kullanma "eğilimleri" (dispositions). Bölümde, ideal bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken 12 temel eğilim (örn. açık fikirli olmak, güvenilir kaynakları aramak ve kanıt yetersizken yargıyı ertelemek) detaylandırılmaktadır. Bu tutumların yanı sıra, gereken bilişsel beceriler de beş ana kategoride (Temel Netleştirme, Kararın Temelleri, Çıkarım, İleri Netleştirme ve Yardımcı Yeterlikler) sunulmuştur. Bu teorik çerçevenin gündelik hayattaki karmaşık problemlere nasıl uygulanabileceğini somutlaştırmak amacıyla, OSB tanılı çocukları için sunulan bilimsel olmayan bir "tedavi kürünü" değerlendiren ebeveynlerin vaka analizi kullanılmıştır. Bu örnek, bireylerin kaynak güvenilirliğini sorgulama, argümanları analiz etme ve örtük varsayımları tespit etme gibi yeterlikleri eğilimleriyle nasıl birleştirdiğini göstermektedir. Son olarak bölümde, Ennis'in eleştirel düşünmenin öğretilebilir ve farklı disiplinlere transfer edilebilir olduğu görüşünden yola çıkılarak, eğitimciler için pratik bir yol haritası su-

nulmaktadır. Bu becerilerin öğretimini hedefleyen dört temel yaklaşım (Genel, Konuya Entegre Etme, Daldırma ve Karma) sınıf içinde uygulanabilecek etkinlik örnekleriyle açıklanmıştır. Ayrıca Ennis'in (2018) "Müfredat Boyunca Eleştirel Düşünme" vizyonu, bu becerilerin özellikle yükseköğretim düzeyinde programlı bir şekilde nasıl geliştirilebileceğine dair kapsamlı bir model olarak özetlenmiştir. Bu haliyle Ennis'in modelinin eğitimcilere önemli kazanımlar sağlayacağına inanıyoruz.

Giriş

Dünyada daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır (Cropley, 2001; Kaufman & Sternberg, 2010). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]), yayımladığı raporda belirsiz ve hızla değişen durumlarda başarılı olabilmek için aktarılabilir becerilerin önemli olduğunu; bireylerin, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve öğrenme ve uyum sağlama kapasitesi gibi bilişsel ve üstbilişsel becerileri içeren çeşitli bir beceri setine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2018). Küresel Rekabet Raporu'na (Schwab, 2018) göre ise gelecek hızlı teknolojik ilerlemeler, artan küreselleşme ve değişen iş piyasasıyla şekillenecek ve bizler için çocuklarımızın geleceğinde dünyanın nasıl bir yer olacağını öngörmek zorlaşacaktır. Bu nedenle, eğitimciler için iyi eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek her zamankinden daha büyük bir önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğine ilişkin çalışmalarıyla alanyazında önemli bir yer edinen araştırmacılardan birisi Robert H. Ennis'tir. 1960'lı yıllardan beri çeşitli uyarlamalarla savunduğu modeli alanyazında güncelliğini korumaktadır. Ennis, farklı görüşlere karşın (örn. McPeck, 1990) eleştirel düşünmenin öğretilebilir ve farklı içeriklere transfer edilebilir bir beceri olduğuna dair güçlü bir görüşü desteklemiştir. Özellikle "Müfredat Boyunca Eleştirel Düşünme" (Critical Thinking Across the Curriculum) ismiyle öne sürdüğü yaklaşım, eleştirel düşünmenin öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu varsayımından yola çıkarak, bu becerilerin zorunlu dersler ve disiplinler arası entegrasyon yoluyla nasıl en etkili şekilde geliştirilebileceğine dair kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır (bkz. Ennis, 2018). Bu haliyle Ennis'in modelinin eğitimcilere önemli kazanımlar sağlayacağına inanıyoruz. Bu bölümde, Ennis'in eleştirel düşünme tanımı, yıllar içerisinde kavramsallaştırdığı yeterlik ve eğilimler (dispozisyonlar) üzerinde durulmuş; Ennis'in önerdiği modelin sınıf içinde nasıl uygulanabileceği çeşitli etkinliklerle örneklendirilmiştir.

Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Ennis (1962), konuya ilişkin ilk çalışmalarında eleştirel düşünmeyi "önermelerin/ifadelerin doğru değerlendirilmesi" olarak tanımlamıştır. Ancak ilerleyen yıllarda, bu "saf beceri" yaklaşımının eksikliklerini ortadan kaldırdığına inandığı, daha kapsamlı ve bütüncül bir yeni eleştirel düşünme tanımını ileri sürmüştür. Daha sonraki çalışmalarına da temel olacak bu tanımlamada eleştirel düşünmeyi, "*neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünme*" olarak ifade etmiştir (Ennis, 1985). Ennis, tanımının merkezinde yansıtıcılık, makullük (rasyonalite) ve karar verme kavramlarının yer aldığını özellikle vurgulamaktadır (Ennis, 1991). Ayrıca bu tanımlama, ilk tanımın alternatifler tasarlama, hipotezler - tanımlar formüle etme, deneyler planlama gibi eleştirel düşünmenin yaratıcı yönlerini dışladığına ilişkin öz eleştiri yaptığı noktaları da kapsamıştır (Ennis, 1993). Bu tanım, eleştirel düşünmenin sadece bir dizi bilişsel beceriden ibaret olmadığını, aynı zamanda bu becerileri kullanmaya yönelik bir tutum ve motivasyonu (eğilimi) da içerdiğini vurgulaması açısından kritiktir. Daha güncel çalışmalarında, 1980'li yıllarda yaptığı tanımlamanın hala geçerliliğini koruduğunu ifade eden Ennis (2018), alternatif eleştirel düşünme tanımlarının (örn. Facione, 1990; Kuhn, 2015; Siegel, 1988) ne kendi tanımından ne de birbirlerinden belirgin şekilde farklılaştığını; aslında tüm bu alternatiflerin sadece "aynı kavramsal pastayı kesmenin farklı yolları" olduğunu ifade etmektedir.

Eğilimler ve Yeterlikler

Ennis'in modelinin en önemli yanı, eleştirel düşünmenin hem eğilimler (dispositions) hem de yeterlikler (abilities) olmak üzere iki temel bileşeni içerdiğini açıkça ortaya koymasıdır. Bu sayede düşünme becerileri ile bu becerileri kullanma isteğini ve tutumu birleştirmiştir. Ennis modelindeki bu iki temel bileşeni detaylı gündelik hayat örnekleriyle açıklamaktadır. Bu sayede eleştirel düşünme için gerekli eğilimleri ve yeterlikleri açıklayan, öğretim ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonuna rehber olabilecek bir liste sunmuştur (Ennis, 2018). Yıllar içerisinde eğilim ve yeterlikler listesi üzerinde çeşitli değişikliklere rağmen arka plandaki fikrin aynı kaldığı görülmektedir (Ennis, 1987, 1996, 2011, 2015). Modele göre iyi bir eleştirel düşünür birbirine bağımlı ve kısmen örtüşen bir dizi eğilim ve yeterliklere sahip olmalıdır (Ennis, 1991). Aşağıda sırasıyla iyi bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken eğilimler ve yeterlikler sunulmuştur.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eğilimler, ideal bir eleştirel düşünürün sahip olduğu karakter özelliklerini ve tutumları ifade etmektedir. Ennis (2018) iyi bir eleştirel düşünürün şu 12 eğilime sahip olması gerektiğini savunur:

KAYNAKLAR

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review, 32*(1), 81-111.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18*(3), 4-10.

Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific: Further clarification. *Educational Researcher, 19*(4), 13-16.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24.

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice, 32*(3), 179-186. https://doi.org/10.1080/00405849309543594

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.

Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines, 26*(2), 5-19. https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215

Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31-47). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi, 37*(1), 165-184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California Academic Press.

IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205

Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher, 44*(1), 46-53. https://doi.org/10.3102/0013189X15569530

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher, 19*(4), 10-12. https://doi.org/10.3102/0013189X019004010

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Schwab, K. (2018). *The global competitiveness report 2018*. World Economic Forum.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315001722

Topak-Jamsran, M. (2023). *Pre-service teachers' perceptions of creativity in education* (Order No. 32116190). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3232868077). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/pre-service-teachers-perceptions-creativity/docview/3232868077/se-2

BÖLÜM 8

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler, Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu bölümde, Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımı tarihsel, kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele alınmakta ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerine katkıları kapsamlı biçimde incelenmektedir. P4C, 1970'lerde Matthew Lipman tarafından geliştirilmiş ve çocukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini iş birlikli diyalog yoluyla geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. John Dewey'in pragmatist felsefesinden esinlenen bu model, sorgulama topluluğu (community of inquiry) kavramını merkeze alarak, öğrencilerin demokratik ve güvenli bir ortamda felsefi tartışmalara katılmalarını teşvik eder. Bölümde P4C'nin temel bileşenleri; kolaylaştırıcı rolü, uyarıcı materyal kullanımı, yapılandırılmış tartışma süreçleri ve eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin entegrasyonu bağlamında açıklanmıştır.

Kuramsal çerçevede P4C'nin felsefi kökenleri, Piaget ve Vygotsky'nin görüşleriyle bağlantısı ve ikinci kuşak temsilcilerle birlikte kazandığı yeni yönelimler tartışılmıştır. Araştırma bulguları, P4C uygulamalarının öğrencilerin mantıksal akıl yürütme, okuduğunu anlama, empati, sosyal beceriler ve benlik saygısı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca, meta-analiz bulguları bu yaklaşımın eleştirel düşünme becerileri üzerinde güçlü ve tutarlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bölümün son kısmında erken çocukluk ve ilkokul düzeyinde iki örnek P4C oturumu (arkadaşlık ve adalet temalarıyla) adım adım açıklanmış; uyarıcı seçiminden yansıtma ve kapanış sürecine kadar öğretmenlere rehberlik edecek uygulama detaylarına yer verilmiştir. Böylece, P4C'nin hem teorik temellere dayalı hem de uygulamaya dönük boyutları bütüncül bir şekilde sunularak, eğitim ortamlarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik pratik bir çerçeve sağlanmıştır.

1. GİRİŞ

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children, P4C), felsefi sorgulamayı çocuklarla tanıştıran ve iş birliğine dayalı diyalog yoluyla onların eleştirel, yaratıcı ve özen gösteren düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. 1970'li yıllarda "Philosophy for Children" (P4C) terimi ile literatüre giren bu yaklaşım, Amerikalı filozof Matthew Lipman tarafından, çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini felsefi diyalog aracılığıyla geliştirme yöntemi olarak ortaya konmuştur. Bu yaklaşım, bireysel hedefler veya rekabet yerine, grubun bakış açısının zenginleşmesini ve işbirliğini ön plana çıkarır (Lipman & Sharp, 1980; Lipman, 1995, 2003). Günümüzde P4C, 50'den fazla ülkede uygulanmakta olup, yönteme ilişkin materyaller 20 farklı dile çevrilmiştir (Daniel & Auriac, 2011). Bu materyaller, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve ortak bir sorunun çözümü için akranlarıyla etkili iletişim kurma kapasitelerini artırmayı hedeflemektedir. Lipman, bu programları tasarlarken, John Dewey'in pragmatist felsefesinden ve onun eleştirel düşünme anlayışından önemli ölçüde etkilenmiştir (Lipman, 1995). Programın nihai amacı, çocukların daha fazla düşünen, yargı geliştirebilen, bu yargıyı savunabilen, gerekçelendirebilen ve sorgulama yapabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktır (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Lipman'ı diğer eğitimcilerden ayıran temel unsur, eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini savunmasıdır. Ona göre bu eğitimin gerçekleştirilebilmesi için felsefe vazgeçilmezdir. Zira Lipman, eleştirel düşünmenin üç temel koşulunun – (1) kriterlere dayalı olma, (2) kendi kendini doğrulama ve (3) bağlama duyarlılık – yalnızca felsefe aracılığıyla sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesinde en etkili yöntemin, felsefi perspektifi ilkokul müfredatının merkezine yerleştirmek olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde "Philosophy for Children" (P4C) yaklaşımını başlatmıştır.

P4C, çocukların doğal düşünürler olduğu varsayımına dayanan ve esasen felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına entegre etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocukların merak duygusunu harekete geçirecek pratik, işlevsel ve ilgi çekici yollar sunar. Küçük yaşta P4C uygulamalarının amacı, bağımsız düşünmenin norm haline geldiği bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Matthew Lipman'ın vizyonu, çocukları hem gerekçelendirme hem de gerekçelendirilmiş akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik etmektir. Bugün dünya genelinde pek çok ülkede uygulanan bu yaklaşım, çözüm odaklı olmamakla birlikte, birtakım bilişsel hedefler barındırmaktadır. P4C uygulamalarında amaç, çocukları düşünceli,

esnek ve mantıklı bireyler olarak yetiştirmektir. Düzenli ve doğru şekilde uygulandığında, bu program yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal yaşamı da olumlu yönde etkiler. Ayrıca, çocukların yansıtıcı (reflektif) düşünme becerileri gelişerek onları yaşamın karşısına çıkarabileceği sorunlara rasyonel biçimde tepki verebilecek ve entelektüel yetkinliklerini üst düzeyde kullanabilecek konuma getirir (Trickey & Topping, 2004). P4C uygulamaları çocuklara yeni koşullar karşısında uygun tepkiler verme ve davranışlarını geleceğe yönelik hedefler doğrultusunda biçimlendirme yetkisi kazandırır; bu yetki, aynı zamanda sorumluluğun kaynağıdır (Venter & Higgs, 2014).

Lipman'a göre, P4C yaklaşımının hedefleri arasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etik değerler, etik değerlerin aktarımı, sanat değeri ile kişisel ve kişilerarası olgunluk yer almaktadır. Lipman, ilkokul ve ortaokullarda yaygın olarak kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaktan uzak olduğunu, bu nedenle yetişkinlikte ayrım yapma ve mantıklı karar verme temelli yaşam becerilerinden yeterince yararlanamayacaklarını savunmaktadır. Ona göre, geleneksel öğretim teknikleri büyük ölçüde içeriklerin ezberlenmesine, belleğe alınmasına ve belleğin yoğun biçimde doldurulmasına odaklanmakta, bu nedenle çocuklara daha az değerli ve yüzeysel reflektif beceriler kazandırmaktadır. Lipman, bunun yerine kavramsallaştırma, anlamsal çözümleme, akıl yürütme gibi entelektüel becerileri geliştirmeye yönelik yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Lipman, 2003).

Çocuklar için felsefe alanında geniş ölçekli çalışmalar yürüten UNESCO bu yaklaşımın altı temel amacını belirlemiştir. Bu amaçlar; **bağımsız düşünebilme, özenli bir yurttaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil ile konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma ve çocuklara özgü bir öğretim yöntemi inşa etme** şeklinde sıralanmaktadır (UNESCO, 2007, s. 3). Yaklaşım, felsefi içerik ve yöntemleri okullarda kullanılmak üzere uyarlayarak felsefeyi yalnızca ileri yaştaki öğrenciler için değil, her yaştan çocuğa erişilebilir hale getirmiştir. P4C, sınıf ortamını "sorgulama topluluğu" olarak ele alır. Katılımcılar, genellikle hikâyeler veya sorularla tetiklenen açık uçlu tartışmalara katılarak felsefi fikirleri birlikte keşfederler (Cam, 2019; Kidd, 2020; Vansieleghem & Kennedy, 2011; Wahab ve ark., 2022).

P4C, birçok ülkede ve binlerce okulda uygulanarak uluslararası ölçekte yayılmıştır. Araştırmalar, P4C'nin öğrencilerin akıl yürütme, okuma, bilişsel yetiler ve benlik saygısı üzerinde tutarlı ve orta düzeyde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenler de sınıf ortamı ve öğrenci katılımında olumlu gelişmeler bildirmektedir (Trickey & Topping, 2004; Jensen, 2021; Wahab ve ark., 2022).

KAYNAKLAR

Akan, R., & Çüçen, A. K. (2023). The interrelation between Philosophy for Children (P4C) and creative thinking. *Balkan Journal of Philosophy*, *15*(1), 35-40. https://doi.org/10.5840/bjp20231515.

Aksoy, M., & Uğraş, M. (2024). The effect of philosophy for children's (P4C) approach on primary school students' attitude towards science and problem-solving skills. *Journal of Advanced Education Studies, 6* (2), 1-26. https://doi.org/10.48166/ejaes.1513792.

Anderson, A. (2020). Categories of Goals in Philosophy for Children. *Studies in Philosophy and Education,* 1-17. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09724-x.

Benade, L. (2011). Philosophy for Children (P4C): A New Zealand School-based Action Research Case Study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *8*(2), 141-155.

Brenifier, O. (2004). Philosophy as a practice. *Analytic teaching*, *25*(1), 73-95.

Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Sydney: Hale & Iremonger.

Cam, P. (2019). Philosophy for Children. *Philosophy*. https://doi.org/10.1093/obo/9780195396577-0387.

Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early child development and care*, *183*(8), 1072-1083. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509.

Cleghorn, P. (2002) *Thinking through philosophy.* Blackburn, England, Educational Printing Services.

Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.

Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(5), 415-435.

Doherr, E. A. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behaviour therapy in young children: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability* [Doktora Tezi] University of East Anglia.

Dyfed County Council (1994) *Improving reading standards in primary schools Project* , Wales, Dyfed County Council.

Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum, A. Costa (Ed.), *Developing minds* içinde (s. 54-57). Association for Supervision and Curriculum Development.

Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100686. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686.

Fields, J. (1995) Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care,*107, 115–128.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury.

Ghaedi, Y., Mahdian, M., & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during ımplementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, *3*(5), 547-551. DOI:10.12691/education-3-5-2.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. C*hildhood & Philosophy*, *9*(17), 63-89.

Gülenç, K. (2006). Polemikçi bir gelenek olarak felsefe. *Felsefe nedir acaba.* B. Çotuksoken (Ed), *Kimin için felsefe* içinde (s. 59-75). Heyamola Yayıncılık.

Haas H. (1976), *Philosophical Thinking in the Elementary Schools: An Evaluation of the Educational Program Philosophy for Children*, (ERIC Document Reproduction Service ED 172 910).

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.

Haynes, J., & Murris, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, *45*(2), 285-303. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x.

Huxtable, M., Hurford, R., Mounter, J., Maines, B., & Robinson, G. (2023). *Creative and Philosophical Thinking in Primary School: Developing Creative and Philosophical Thinking in the Everyday Classroom*. Taylor & Francis.

Imani, H., Ahghar, G., & Naraghi, M. S. (2016) The role of Philosophy for Children (P4C) Teaching Approach for Improving the Reading Comprehension Skills of Guidance School Female Students. *Interdisciplinary Journal of Education*, 44.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (2002) *IAPC research: experimentation and qualitative information.* www.montclair.edu/pages/iapc/experimentalinfo.html, adresinden 18 Temmuz 2025'de erişildi.

Jensen, S. (2021). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*, *49*, 388- 401. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1871323.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education and Science*, *43* (195). https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268.

Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5-6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(4), 1025-1037. DOI: https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.010

Kidd, K. B. (2020). *Theory for Beginners: Children's literature as critical thought*. Fordham University Press.

Kilby, B. (2025). Philosophy for/with Children: A Meta-Analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *12*(1), 26-38. https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.703.

Lipman, M. & Bierman, J. (1980) Appendix B: experimental research in philosophy for children. M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon (Ed.), *Philosophy in the classroom* içinde. Temple University Press.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines, 15* (1), 1–13.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lipman, M. (2014). Thinking skills fostered by philosophy for children. J. W. Segal, S. V. Chipman R. Glaser (Ed.), *Thinking and learning skills* içinde (s. 83-108). Routledge.

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Social inquiry: Instructional manual to accompany MARK*. First Mountain Foundation.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1980) *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.

Long, F. (2005). Thomas Reid and Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education, 39*, 599-614. https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.2005.00458.X.

Marziyeh, A., Pourghaz, A., & Rahdar, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction, 11*(3), 539-556. https://doi.org/10.12973/IJI.2018.11337A.

Murris, K. (2000). The role of the facilitator in philosophical inquiry. *Thinking*, *15*(2), 40-46.

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, *107*(1), 45–55.

Naldoniová, L. (2023). Philosophy and creativity with children: Lipman, Vygotsky, Rodari. *Ruch Filozoficzny, 80* (1), 51-67. https://doi.org/10.12775/rf.2024.05.

Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A., & Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3* (5) 398-406.

Öztürk, Y., & Işiklar, S. (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem-Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9* (1), 130-142. https://doi.org/10.33200/ijcer.942575.

Pala, F. (2022). The Effect of Philosophy Education for Children (P4C) on Students' Conceptual Achievement and Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research. *Education Quarterly Reviews*, *5* (3), 27-41. https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.522.

Paul, R. (1990) Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective. B. F. Jones & L. Idol (Ed.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* içinde (s. 447–495). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American behavioral scientist*, *37*(1), 21-39.

Pintes, G., & Borisová, S. (2023). The Impact of Philosophical Literary Stories in the Development of Creativity in Relation to Nature Protection and Sustainable Development. *Journal of Education Culture and Society, 14*(2), 365-379. https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.365.379.

Potts, B. (1994). *Strategies for teaching critical thinking. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation,* The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. (ERIC Education Resources Information Center).

Robert, F. (2017). Talking to think: Why children need philosophical discussion. D. James, P. Hodson (Ed.), *Unlocking Speaking and Listening içinde* (s. 34-46). Routledge.

Santi, M., & Biggeri, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities, 13,* 373- 395. https://doi.org/10.1080/19452829.2012.694858.

Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children.

Thinking: The Journal of Philosophy for Children, *11*(2), 30-32.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (30).

Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, a preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, *30* (1), 14.

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. ACER Press.

Trickey, S., & Topping, K. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, *19,* 365- 380. https://doi.org/10.1080/02671520420002480l6.

Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, *19* (3), 365–380.

UNESCO (2007). *A School of Freedom*. UNESCO, France.

Van der Leeuw, K. (1993). Experiences with Kio & Gus. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *11*(1), 31-38.

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education, 45*, 171-182. https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.2011.00801.X.

Venter, E., & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for children in a democratic classroom. *Journal of Social Sciences*, *41*(1), 11-16. https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893336

Wahab, M., Zulkifli, H., & Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children, 9.* https://doi.org/10.3390/children9111671.

Williams, S. (1993). *Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school*. Village Community School Philosophy for Children Project.

Xu A., (2022). The Importance of Philosophy for Children. *International Journal of New Developments in Education, 4* (7), 21-34. https://doi.org/10.25236/ijnde.2022.040705.

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19* (2), 29-45. https://doi.org/10.1016/j.tifs.2019.12.029.

BÖLÜM 9

Düşünme Rutinleri ve Görsel Düşünme Teknikleri

Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu bölüm, düşünme rutinleri ve görsel düşünme tekniklerinin eğitim süreçlerinde öğrenmeyi derinleştiren, öğrencinin bilişsel farkındalığını artıran ve öğretim kültürünü dönüştüren yönlerini kapsamlı biçimde ele almaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, yalnızca bilgi aktarımına değil, öğrencinin anlam kurma, sorgulama ve düşünme süreçlerini görünür kılmaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda, düşünme rutinleri öğrencilerin gözlem, yorumlama, bağlantı kurma ve kanıta dayalı akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerini yapılandıran kısa, tekrar edilebilir stratejilerdir. Görsel düşünme teknikleri ise kavram haritaları, zihin haritaları, diyagramlar ve infografikler gibi araçlarla öğrencilerin düşüncelerini dışsallaştırmasına, ilişkileri fark etmesine ve karmaşık bilgileri anlamlandırmasına imkân verir.

Bölümde, Harvard Project Zero'nun "Visible Thinking" yaklaşımına dayanan teorik çerçeve detaylandırılmış; yapılandırmacılık, üstbiliş, sosyokültürel teori, çoklu zekâ kuramı ve bilişsel yük teorisi gibi öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi açıklanmıştır. Düşünme rutinlerinin öğrencilerde merak, sorgulama ve eleştirel farkındalık geliştirdiği; görsel düşünmenin ise soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği vurgulanmıştır.

Ayrıca, düşünme rutinleri ve görsel araçların farklı ders alanlarında —fen, matematik, dil, sosyal bilgiler ve sanat— nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunulmuştur. Dijital çağın sunduğu Canva, Padlet, Jamboard ve Miro gibi araçların, işbirlikli öğrenme ve biçimlendirici değerlendirme süreçlerine nasıl entegre edilebileceği açıklanmıştır. Bu stratejilerin öğrenci katılımını, motivasyonu, metabilişsel farkındalığı ve kapsayıcılığı artırdığı; özellikle farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için erişilebilir öğrenme ortamları sağladığı belirtilmiştir.

Son olarak, düşünme odaklı öğretimin yalnızca pedagojik bir yöntem değil, bir kültür değişimi olduğu vurgulanmıştır. Düşünme rutinleri ve görsel düşünme teknikleri, öğrencileri bilgi tüketicisinden anlam üreticisine dönüştürür; öğretmenleri ise bilgi aktarıcısından öğrenme sürecinin rehberine taşır. Böylece eğitim, sadece neyin öğretildiğiyle değil, nasıl düşünüldüğüyle değer kazanır ve düşünmenin görünür kılındığı, kapsayıcı, eleştirel ve yaratıcı bir öğrenme kültürü inşa edilir.

Giriş

Günümüzde eğitim anlayışı, bilgi aktarmanın ötesine geçerek öğrencilerin aktif katılımını**,** düşünme becerilerini ve öğrenme süreçlerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Modern eğitim yaklaşımları, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemesini değil, bilgiyi anlamlandırmasını**,** yorumlamasını ve kendi düşünme biçimlerini fark etmesini hedefler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür hale getiren ve onları öğrenme sürecinde aktif tutan yöntemlere yönelmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda, düşünme rutinleri ve görsel düşünme teknikleri**,** öğrenmeyi derinleştiren etkili stratejiler olarak dikkat çekmektedir.

Düşünme rutinleri, öğrencilerin bilişsel süreçlerine rehberlik eden kısa, yapılandırılmış bir dizi yönlendirme veya sorudur. Uygulanması kolay ve çeşitli konulara uyarlanabilir şekilde tasarlanan bu rutinler, öğrenenleri sistematik olarak gözlemlemeye, yorumlamaya, akıl yürütmeye ve düşünmeye sevk eder (Ritchhart ve ark., 2011). Tekrarlayıcı ve aşamalı yapıları, her yaştan öğrenenlerde düşünme alışkanlıkları ve üstbilişsel farkındalık geliştirmeye yardımcı olur.

Görsel düşünme teknikleri ise kavram haritaları, diyagramlar, zaman çizelgeleri ve eskiz notları gibi görsel temsiller aracılığıyla düşünce süreçlerinin dışsallaştırılmasını içerir. Bu araçlar, öğrencilerin daha derin bir kavrayış ve örüntü tanıma becerisini destekleyen uzamsal yollarla anlayışlarını ifade etmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur (Wang, 2021). Görsel yöntem, hafıza tutma becerisini geliştirir ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel katılımı ve fikirler arasındaki bağlantıları izlemesine olanak tanır. Kasıtlı olarak kullanıldığında, görsel araçlar sadece bilgiyi sergilemek için değil, aynı zamanda bilgiyi inşa etmek ve geliştirmek için de bir araç haline gelir.

1.1. Eğitimde Düşünmeyi Görünür Kılmanın Önemi

Düşünmeyi görünür kılma kavramı, eğitimde önemli bir soruna dikkat çeker: Öğrencilerin çoğu zaman düşünme süreçleri görünmezdir. Yani, öğrenciler derste aktif olarak düşünüp fikirler üretse bile, öğretmenler bu süreçleri doğrudan göremez. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin konuyu ne kadar anladıklarını değerlendirmesini ve onlara uygun şekilde destek vermesini zorlaştırır. Gelenek-

sel öğretim yöntemleri, genellikle öğrencilerin test puanları ya da yazılı ödevleri gibi sonuçlara odaklanır; ancak bu sonuçların arkasındaki düşünce süreçlerine pek fazla yer vermez (Tishman ve ark., 1993).

Buna karşılık, düşünme rutinleri ve görsel stratejiler kullanıldığında öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini nasıl oluşturduklarını, nasıl sorular sorduklarını, düşüncelerini nasıl gerekçelendirdiklerini ve gerektiğinde nasıl değiştirdiklerini daha iyi gözlemleyebilir.

Bu yaklaşım hem öğrenciler hem de öğretmenler için pek çok fayda sağlar. Öğrenciler, kendi düşüncelerini fark ettikçe daha bilinçli, özgüvenli ve sorumluluk sahibi öğrenenler haline gelir. Öğretmenler ise öğrencilerin düşünme biçimlerini daha net gördükleri için, onların ihtiyaçlarına göre daha etkili bir öğretim sunabilir. Ayrıca, düşünmenin görünür hale gelmesi sınıfta merak, sorgulama ve fikir paylaşımının değer gördüğü bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğrenciler hem kendi hem de arkadaşlarının düşünme yollarını gördükçe, eleştirel, yaratıcı ve işbirliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

1.2. Harvard Project Zero ve Eğitim Uygulamaları Üzerindeki Etkisi

Düşünme rutinlerini ve görünür düşünme uygulamalarını destekleyen en önemli girişimlerden biri, Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı bir araştırma merkezi olan Harvard Project Zero'dur. 1967 yılında filozof Nelson Goodman tarafından kurulan bu proje, başlangıçta sanat eğitiminin zihinsel (bilişsel) yönlerini incelemeye odaklanmıştır. Zamanla çalışma alanını genişleterek farklı derslerde öğrenme, anlama ve düşünme süreçleriyle ilgili daha genel sorulara da yönelmiştir (Hetland ve ark., 2013).

Project Zero'nun önemli bir katkısı, öğrenmeyi derinleştirmeyi amaçlayan Görünür Düşünme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerde merak, sorgulama, empati gibi düşünme eğilimlerini geliştirmeyi ve bu zihinsel alışkanlıkları destekleyen düşünme rutinlerini sınıf ortamına yerleştirmeyi hedefler. Araştırmacılar Ron Ritchhart, Mark Church ve Karin Morrison (2011), bu yaklaşımı öğretmenlerin günlük derslerinde kolayca kullanabilecekleri bir dizi pratik düşünme rutiniyle somut hale getirmiştir. Bu rutinler, iyi düşünmenin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, aksine düzenli uygulama, rehberlik ve örneklerle geliştirilebileceğini vurgular.

Project Zero'nun etkisi zamanla dünya çapına yayılmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenleri sadece bilgi aktaran bir rolün ötesine geçmeye ve öğrencilerde düşünme, akıl yürütme ve anlam kurma süreçlerini öne çıkaran bir öğretim anlayışına yönlendirmiştir. Proje, düşünmeyi görünür kılmanın tek başına kullanılan bir-

KAYNAKLAR

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the core of pedagogy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*(1), 5–20. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09312-w

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking.* University of California Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.).* Jossey-Bass.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*(1), 21–32.

Cahyono, D., & Rusiadi. (2025). The role of the teacher as a facilitator in the learning process: A review of educational psychology. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL), 3*(1), 205-212.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org

Claxton, G. (2018). *The learning power approach: Teaching learners to teach themselves.* Crown House Publishing.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). *Habits of Mind: A developmental series*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning (2nd ed.).* Corwin Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gholam, A. (2018). Student engagement through visual thinking routines. *Athens Journal of Education, 5*(2), 161–172. https://doi.org/10.30958/aje.5-2-4

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education.* Teachers College Press.

Horn, R. E. (1998). *Visual language: Global communication for the 21st century*. MacroVU Press.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Perkins, D. (2009). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. Jossey-Bass.

Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology, 35*(3), 223–230.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Project Zero. (2020). *Visible Thinking routines: See–Think–Wonder; Think–Puzzle–Explore*. Harvard Graduate School of Education.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools.* Jossey-Bass.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership, 65*(5), 57-61.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary *Educational Psychology, 19*(4), 460–475.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice, 32*(3), 147–153. https://doi.org/10.1080/00405849309543590

Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan, 78*(5), 368–374.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 20-27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, Y. (2021). Visual thinking strategies in education: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society, 24*(2), 1–12.



Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU

Necati ÇOBANOĞLU, 1995-1999 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği okudu. 2011-2013 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yüksek lisans, 2013-2019 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yaptı. 1999-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü olarak çeşitli kademelerde görev yaptı. 2016-2018 yılları arasında Malatya Yeşilyurt Belediyesinde Strateji Geliştirme Müdürlüğü ve Yeşilyurt Kent Konseyi Genel Sekreterliği görevlerini birlikte yürüttü. 2018 – 2021 yılları arasında Malatya Büyükşehir Belediyesinde Şube Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Malatya Kent Konseyi Genel Sekreterliği görevlerini yürüttü. Mart 2021-Mayıs 2022 arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde Doktor Öğretim Üyesi ve Buharkent Meslek Yüksekokulu Müdürü olarak çalıştı. Mayıs 2022'den itibaren İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doçent olarak görev yapmaktadır. 1 Ocak 2025 tarihinden itibaren İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Dekan Yardımcılığı ve Kariyer Merkezi Koordinatörlüğü görevlerini sürdürmektedir. Eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası yayınevlerinde yayımlanmış 1 kitap, 15 kitap bölümü, 35 Makale, 57 bildiri ve 3 tane de ulusal projesi bulunmaktadır.

KISIM III

UYGULAMALAR VE EĞİTİM ORTAMLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME

BÖLÜM 10

Özel Yetenekli Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ*

İlknur BULUT*

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı*

Özet

Bu bölüm, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan kuramsal ve uygulamalı yaklaşımları kapsamlı biçimde ele almaktadır. Eleştirel düşünme kavramı, bilgiyi mantıklı ve yansıtıcı biçimde analiz etme, argümanları değerlendirme ve karmaşık problemlere çözüm üretme süreci olarak tanımlanmıştır. Çocuklarda eleştirel düşünmenin gelişimi, dil, sosyal-duygusal beceriler ve erken yaşta sunulan uygun öğretim stratejileriyle desteklenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde bu becerilerin yüksek olduğu, uygun müfredat ve öğrenme ortamlarıyla daha da güçlendirilebileceği literatürle desteklenmiştir.

Bölüm, eleştirel düşünmenin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde temel bir unsur olduğunu ve zenginleştirilmiş, hızlandırılmış ve farklılaştırılmış programlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin içerik, süreç ve ürün boyutlarında bireyselleştirilmiş yaklaşımlar uygulaması, öğrencilerin üst düzey düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmede kritik görülmektedir. Renzulli'nin Okul Çapında Zenginleştirme Modeli ve Tip II oturumları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme kapasitelerini sistematik olarak geliştiren örnek uygulamalar olarak sunulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için eleştirel düşünme eğitimi, bireyselleştirilmiş programlar, zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri ile mentörlük uygulamalarının bütüncül bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, sosyal-duygusal becerilerini güçlendirerek onların bilinçli, yaratıcı ve sorumlu bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır.

10.1. Özel Yetenekli Çocuklar

Özel yetenekli bireylerin tanımlanması ve tanılanması sürecinin kökleri binlerce yıl öncesine dayanan uzun bir araştırma geçmişine sahiptir. Bu kapsamda özel yeteneklilik kavramı, tarih boyunca filozoflar, eğitimciler ve psikologlar tarafından incelenmiştir (Kuznetsova ve ark., 2024; Plucker & Callahan, 2014). Bilimsel yöntemlerin yaygın olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte, 20. yüzyılın başlarından itibaren özel yetenekli bireylerin tanımlanması ve tanılanmasına ilişkin çalışmalar daha sistematik bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, özel yetenekli birey kavramı kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlama göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Literatürde bu kavrama ilişkin evrensel bir tanım üzerinde henüz uzlaşı sağlanamamaktadır (Baudson, 2016; Sternberg, 2023). Geniş araştırma geçmişine rağmen özel yeteneklilikle ilgili bu durum halen tartışmalı bir alan sorunu olmayı sürdürmekte ve özel yeteneklilik bileşenleri ile olağanüstü yeteneklerin belirlenmesinde geçerli kriterler net olarak ortaya konulamamaktadır (Robinson ve ark., 2000; Sternberg & Davidson, 2005; Subotnik ve ark., 2011). Günümüzde ana hatlarıyla özel yetenekli bireyler; genel akademik ortalamanın üzerinde olağanüstü performans sergileyen, yaratıcı, sanatsal ve liderlik becerilerine sahip, yüksek entelektüel zeka düzeyine ulaşan, gelişmiş öğrenme yetenekleri ve üst düzey bilişsel beceriler gibi alanlarda üstün başarı gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Reis & Renzulli, 2020; Syafril ve ark., 2020; Winner, 2000; Worrell ve ark., 2019). Çağdaş yaklaşımlar, özel yetenekliliği genellikle ölçülebilir özellikler ve yetenek gelişimi çerçeveleriyle açıklarken, toplumda ve medyada daha çok "dahi" gibi prototipik imgeler öne çıkar (Baudson, 2016; McBee & Makel, 2019; Worrell ve ark., 2019). Bazı modeller, özel yeteneklilği yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, aynı zamanda bu yeteneklerin topluma katkı sunmasıyla da ilişkilendirir (Sternberg, 2024; Sternberg & Karami, 2021). Ayrıca, özel yeteneklilik potansiyel (doğuştan gelen kapasite) ve başarı (gerçekleştirilen performans) olarak iki boyutta da ele alınmaktadır. Bu doğrultuda çocuklarda daha çok potansiyele, yetişkinlerde ise başarıya odaklanılmaktadır (Baudson, 2016; McBee & Makel, 2019). Tanımlamada kullanılan kriterler ve alanlar (örneğin, akademik, sanatsal, liderlik) genişledikçe, "özel yetenekli" olarak tanılanan bireylerin oranı da değişmekte; bu durum, eğitimde uygulama ve kaynak dağılımı açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır (McBee & Makel, 2019; Passow, 1981).

Özel yetenekli bireylerin tanımı; bireysel yetenek, toplumsal katkı, potansiyel ve başarı gibi çok boyutlu ve bağlama duyarlı unsurları içermektedir (Baudson, 2016; McBee & Makel, 2019; Reis & Renzulli, 2020; Sternberg, 2023; Sternberg, 2024; Sternberg & Karami, 2021; Worrell ve ark., 2019). Özel yetenekli çocukların bilişsel profili, genellikle dikkat, dil, matematik, sözel çalışma

belleği, zihinsel esneklik ve sosyal problem çözme gibi alanlarda yaşıtlarına göre üstün performans göstermeleriyle öne çıkar. Bununla birlikte, görsel-uzamsal işlemleme, planlama, inhibisyon ve yüz tanıma gibi bazı bilişsel alanlarda ise tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde performans sergileyebilirler; yani özel yetenekli çocukların bilişsel profili homojen değildir ve güçlü yönlerin yanı sıra zayıf yönler de içerebilir (Bucaille ve ark., 2021; Kuznetsova ve ark., 2024). Ayrıca, özel yetenekli çocuklar genellikle içsel motivasyon, öz-yeterlik ve deneyime açıklık gibi psikolojik özelliklerde de daha yüksek puanlar alırlar (Kuznetsova ve ark., 2024). Bu kapsamda özel yetenekli olarak tanımlanan bu bireyler ileri düzeyde bilişsel kapasiteye sahip olmalarına rağmen, duygusal gelişimleri her zaman aynı hızda ilerlemeyebilir. Asenkronize gelişim denilen bu durum, çocukların yaşlarına göre farklı alanlarda farklı gelişim seviyelerine sahip olmalarına yol açar ve bazen sosyal uyum sorunları, yoğun duygusal hassasiyet veya içsel çatışmalar gibi zorluklara neden olabilir. Gelişimsel asenkroni, özel yeteneklilğin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilir ve bireyin karmaşıklık, yoğunluk, farkındalık, sosyal yabancılaşma riski ve kırılganlık gibi yönlerini de kapsar (Silverman, 1997). Bu kavram, özel yetenekli çocukların içsel deneyimlerinin ve gelişimsel farklılıklarının anlaşılması için önemli bir çerçeve sunar. Asenkroni, özel yeteneklilğin bir rekabet unsuru değil, bireysel farklılıkların bir yansıması olarak değerlendirilir. Bu nedenle, özel yetenekli çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve danışmanları için gelişimsel asenkroniyi anlamak, onların ihtiyaçlarına uygun destek ve rehberlik sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Renati ve ark., 2022; Silverman, 1997;). Bu bağlamda, özel yetenekli çocukların bilişsel ve duygusal profilleri, onların güçlü ve zayıf yönlerini anlamak açısından önemli ipuçları sunar. Duygusal profilleri ise çeşitlilik gösterebilir. Bazı özel yetenekli çocuklar olumlu benlik kavramı, öz-saygı ve içsel kontrol odağı gibi özelliklerde akranlarından daha yüksek puanlar alırken, gelişimsel eşzamanlılık (örneğin sözel ve performans alanları arasında belirgin farklar) gösteren çocuklarda duygusal düzensizlik ve kaygı gibi sorunlar daha sık görülebilir (Casino-García ve ark., 2021; Guénolé ve ark., 2015; Lehman & Erdwins, 1981). Duygusal zeka düzeyleri de kendi aralarında farklılık gösterebilir ve bu farklılıklar öz-saygı ve benlik kavramı üzerinde etkili olabilir (Belousova ve ark., 2024; Casino-García ve ark., 2021;). Özetle, özel yetenekli çocukların bilişsel ve duygusal profilleri oldukça heterojendir. Özel yetenekli çocukların bireysel olarak güçlü yönleri, gelişmeye açık yönleri ve çevresel destek unsurları gelişimlerini önemli ölçüde şekillendirir (McGuffog ve ark., 1987; Papadopoulos, 2020;).

Gubbels ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında, özel yetenekli çocukların bilişsel, sosyo-duygusal ve akademik profillerini incelemiştir. Çalışmada 5. sınıf düzeyinde üst %10'a giren 45 çocuk, analitik (A+), yaratıcı (C+) ve analitik-yara-

KAYNAKLAR

Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *2*(2), 31-44.

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439.

Asensio, D., Fernández-Mera, A., & Duñabeitia, J. (2023). The Cognitive Profile of Intellectual Giftedness. *International Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.17583/ijep.11828.

Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski- Shoplik, A., (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students (Vol. 1). Acceleration Institute at the Belin-Blank Center, The University of Iowa.

Austermann, Q., Reis, S., & Delgado, J. (2024). Evidence-Based Instructional Practices for Twice-Exceptional Students With Autism. *Gifted Child Quarterly*, 69, 34-48. https://doi.org/10.1177/00169862241285151.

Aybala, Ç., & Emine, B. (2023). The effect of differentiated instruction on gifted students critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes. *Educational Research and Reviews*. https://doi.org/10.5897/err2023.4375.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies, 31*, 285-302. https://doi.org/10.1080/002202799183133.

Bastien, L., Théoret, R., Gagnon, K., Chicoine, M., & Godbout, R. (2021). Sleep Characteristics and Socio-Emotional Functioning of Gifted Children. *Behavioral Sleep Medicine, 20*, 598-609. https://doi.org/10.1080/15402002.2021.1971984.

Baudson, T. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Frontiers in Psychology, 7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368.

Behrens W. A., Lupkowski-Shoplik A. (2020). It's about time! Robins J. H., Jolly J. L., Karnes F. A., Bean S. M. (Ed.), *Methods and materials for teaching the gifted* içinde (s. 231–257). Prufrock Academic Press.

Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity, 41*, 100856. https://doi.org/10.1016/J.TSC.2021.100856.

Belousova, A., Syurtukova, M., Drozdova, I., & Churyukin, G. (2024). Features of emotional intelligence of gifted high school students with different educational profiles. *BIO Web of Conferences*. https://doi.org/10.1051/bioconf/202411607011.

Benjamin, L. (2020). Differentiated Instruction in Middle School Inclusion Classrooms to Support Special Education Students.

Bernstein, B., Lubinski, D., & Benbow, C. (2020). Academic Acceleration in Gifted Youth and Fruitless Concerns Regarding Psychological Well-Being: A 35-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, *113* (4), 830-845. https://doi.org/10.1037/edu0000500.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation.

Roeper Review, *26*(4), 190-191.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 248-253. https://doi.org/10.1177/001698628803200202.

Bisland, A. (2001). Mentoring: An Educational Alternative for Gifted Students. *Gifted Child Today, 24(4)*, 22-64. https://doi.org/10.4219/GCT-2001-550.

Branch, J. L. (2000). Investigating the information-seeking processes of adolescents: The value of using think alouds and think afters. *Library & Information Science Research*, 22(4), 371-392. https://doi.org/10.1016/S0740-8188(00)00051-7.

Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S., & Roy, A. (2021). Neuropsychological Profile of Intellectually Gifted Children: A Systematic Review. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28, 424- 440. https://doi.org/10.1017/S1355617721000515.

Casino-García, A., Llopis-Bueno, M., & Llinares-Insa, L. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. https://doi.org/10.3390/ijerph18031006.

Chen, W.-R., & Chen, M.-F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, *36*(2), 108-129. https://doi.org/10.1177/0261429420917878.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1997). *Mentoring programs in schools: Guidelines and strategies.* Haworth Press.

Coleman L. J., Cross T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching.* Prufrock Press.

Cornoldi, C., Giofrè, D., Mammarella, I., & Toffalini, E. (2021). Emotional Response to Testing in Gifted and Highly Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 66, 208- 219. https://doi.org/10.1177/00169862211042901.

Ćurić, A., & Blanuša Trošelj, D. (2023). Možemo li drugačije? Uvođenje Modela obogaćivanja škole. *Metodički obzori/Methodological horizons*, *17*(1 (32)), 83-94.

Çayır, A., & Balcı, E. (2023). The Effect of Differentiated Instruction on Gifted Students' Critical Thinking Skills and Mathematics Problem Solving Attitudes. *Educational Research and Reviews*, *18*(12), 392-398.

Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory, 43*, 415-435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.

David, H. (2017). A Double Label: Learning Disabilities and Emotional Problems among Gifted Children. *International Letters of Social and Humanistic Sciences, 75*, 22-31. https://doi.org/10.18052/WWW.SCIPRESS.COM/ILSHS.75.22.

Dixon, F. A. (1996). Using a dialectical approach to improve critical thinking in secondary classrooms. *Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.*

Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical-Thinking Needs of Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, *28*(1), 56-76. https://doi.org/10.1177/016235320402800104.

Diyanni, R., & Borst, A. (2020). Critical Thinking. In *The Craft of College Teaching, 9.* https://doi.org/10.23943/princeton/9780691183800.003.0011.

Drobin, A., Kaplinsky, V., Akimova, O., Martyniuk, Z., Matiushchenko, I., & Boiarchuk, O. (2025). Developing Critical Thinking in Schoolchildren: The Neuroscientific Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.* https://doi.org/10.70594/brain/16.s1/18

Dulun, Ö., & Lane, J. (2022). Supporting critical thinking skills needed for the International Baccalaureate Diploma Programme: A content analysis of a national and two international education programs in Turkey. *Thinking Skills and Creativity.* https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101211.

Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity, 12*, 43-52. https://doi.org/10.1016/J.TSC.2013.12.004.

Elballah, K., Alkhalifah, N., Alomari, A., & Alghamdi, A. (2024). Enhancing cognitive dimensions in gifted students through future problem-solving enrichment programs. *Discover Sustainability*, *5*(1), 248.

Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi, 37*, 165-184. https://doi.org/10.1007/S11245-016-9401-4.

Eren, F., Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2017). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro psikiyatri arsivi*, *55* (2), 105-112. https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731.

Fabio, R., Croce, A., & Calabrese, C. (2022). Critical Thinking in Ethical and Neutral Settings in Gifted Children and Non-Gifted Children. *Children, 10.* https://doi.org/10.3390/children10010074.

Florea, N., & Hurjui, E. (2015). Critical Thinking in Elementary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*, 565-572. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.02.161.

Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child.. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 24* (3), 481-5. https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.1983.TB00123.X.

Gheyssens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education, 26*, 1383- 1400. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739.

Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2021). The assessment of critical thinking skills of gifted children before and after taking a critical thinking development course. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100780.

Goddard, Y., Goddard, R., Bailes, L., & Nichols, R. (2019). From School Leadership to Differentiated Instruction. *The Elementary School Journal*, 120, 197-219. https://doi.org/10.1086/705827.

Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies, 21*, 27-46. https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087.

Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How children's intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional, and academic functioning. High Ability Studies, *29 (*2), 149–168. https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507902 .

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emo-

tional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes.. *European journal of paediatric neurology: EJPN : official journal of the European Paediatric Neurology Society*, *19* (4), 402-10. https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006.

Guilbault, K., Eckert, G., & Szymanski, A. (2024). Caregiver Perceptions of the Social and Emotional Characteristics of Gifted Children From Early Childhood Through the Primary School Years. *Roeper Review*, 46, 265- 281. https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2392096

Güney, K. K., & Özmen, H. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programın Sosyal Geçerlik ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *8* (2), 143-173.

Haftador, A., Tehranineshat, B., Keshtkaran, Z., & Mohebbi, Z. (2023). A study of the effects of blended learning on university students' critical thinking: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion, 12*.https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_665_22.

Hameed, M., Dilshad, M., & Rasool, T. (2024). Use of Differentiated Instruction at Special Education Schools: Teachers' Perspective. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*. https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2401.

Heacox, D. (2018). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.

Howe, C. (2020). Differentiated Instruction. https://doi.org/10.4135/9781412972024.n745

Hughes, C. E. (2023). Curricular Considerations for Twice-Exceptional Learners. J. W. Tassel-Baska, C. A. Little(Ed.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners içinde*. Routledge.

Irina, U., Ekaterina, O., Daria, G., & Ksenia, T. (2022). Computer-based performance approach for critical thinking assessment in children. *The British Journal of Educational Psychology.* https://doi.org/10.1111/bjep.12576.

Ivarsson, L. (2024). Acceleration and Enrichment for Gifted Students – From the Perspective of Swedish Principals. *Athens Journal of Education*. https://doi.org/10.30958/aje.11-2-1.

Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Yıldız, T. (2017). Development of Critical Thinking Scale through Philosophical Inquiry for Children 5-6 Years Old. I*nternational Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025-1037. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.010.

Kaynar, H., & Kurnaz, A. (2024). The effect of interdisciplinary teaching approach on the creative and critical thinking skills of gifted pupils. *Thinking Skills and Creativity*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101637.

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. Gifted Child Quarterly, 58(2), 127-136.

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. Gifted Child Quarterly, 60, 102 - 116. https://doi.org/10.1177/0016986216630607.

Klingner, R. (2022). Twice-Exceptional Children and Their Challenges in Dealing with Normality. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci12040268.

Kuhn, D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development, 62*, 146-164. https://doi.org/10.1159/000500171.

Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981.

Küry, L., & Fischer, C. (2025). The Self-Perceptions of Twice-Exceptional Children: A Systematic Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci15010044.

Lassila, E., Hyry-Beihammer, E., Kızkapan, O., Rocena, A., & Sumida, M. (2023). Giftedness in Inclusive Classrooms: A Cross-Cultural Examination of Pre-Service Teachers' Thinking in Finland, Austria, Turkey, the Philippines, and Japan. *Gifted Child Quarterly*, 67, 306- 324. https://doi.org/10.1177/00169862231183652.

Lawrence-Brown, D. (2018). Differentiated Instruction and Inclusive Schooling. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1223.

Lehman, E., & Erdwins, C. (1981). The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually-Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 134- 137. https://doi.org/10.1177/001698628102500311.

Lijbers, K., Van Viersen, S., Van Tilborg, A., & Bakx, A. (2025). Cognitive Profiles of Gifted Discrepant Readers in Primary Education. *Gifted Child Quarterly, 69*, 285-297. https://doi.org/10.1177/00169862251328021.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines,* 15 (1), 1–13.

Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge.

Lipman, M., & Bierman, J. (1980). Appendix B: experimental research in philosophy for children. *Philosophy in the Classroom*, 219-224.

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany MARK*. Montclair, First Mountain Foundation.

Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education, 44*, 844-859. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331.

Maddocks, D. (2020). Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability). *Gifted Child Quarterly*, 64, 18- 3. https://doi.org/10.1177/0016986219886668.

McBee, M., & Makel, M. (2019). The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open, 5*.https://doi.org/10.1177/2332858419831007.

McGuffog, C., Feiring, C., & Lewis, M. (1987). The diverse profile of the extremely gifted child. *Roeper Review*, *10*, 82-89. https://doi.org/10.1080/02783198709553090.

Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education, 38*, 506-522. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995.

Muksalmina, M., Istiarsyah, I., Kamarullah, K., & Sabaruddin, S. (2024). How Effective is Differentiated Instruction Model for Special Needs Students? Perspectives of Inclusive Teachers. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*. https://doi.org/10.57142/picsar.v3i1.586.

Murphy, P., Rowe, M., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. *Educational Psychology Review, 26*, 561-578. https://doi.org/10.1007/S10648-014-9281-3.

Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, *34*(2), 261-279.

Nadurak, V. (2023). Critical thinking: concept and practice. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education* .https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7.

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly,* 51(4), 330–341. https://doi.org/10.1177/0016986207306319.

Nolte, M. (2018). Twice-Exceptional Students: Students with Special Needs and a High Mathematical Potential. Singer, F. (Ed.), *Mathematical Creativity and Mathematical Giftedness* içinde. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73156-8_8.

O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, *46*, 101110.https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110.

Oruç, Ş., & Çağır, S. (2020). Üstün yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5*(2), 302-319.

Özdemir, D., & Bostan, M. (2025). From Which Aspects Do Differentiated Tasks Nurture Mathematically Gifted Students? *Journal of Advanced Academics.* 36, 3. https://doi.org/10.1177/1932202x251325326.

Papadopoulos, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(1), 305-323. https://doi.org/10.17478/jegys.666308.

Passow, H. (1981). The Nature of Giftedness and Talent. *Gifted Child Quarterly, 25*, 10-15. https://doi.org/10.1177/001698628102500102.

Patel, D., & Kim, N. (2024). Differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Experiences of special education teachers. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, *2*(3), 13-20. https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.3.

Paul, R. (1990). Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective. B. F. Jones, L. Idol (Ed), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* içinde (s. 447–495). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Paul, R. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37 (1), 21–39.

Petress, K. (2004). Critical Thinking: An Extended Definition. *Education 3-13, 124*, 461.

Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein, T., & Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*, 259-271. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349.

Porta, T., Todd, N., & Gaunt, L. (2024). Australian senior-secondary teachers' perceptions of leadership and policy for differentiated instruction. *British Educational Research Journal*, *50*(3), 1022-1042. https://doi.org/10.1002/berj.3967.

Raj, T., Chauhan, P., Mehrotra, R., & Sharma, M. (2022). Importance of critical thinking in the education. *World*

Journal of English Language, *12*(3), 126-133. https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p126.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *6*, 87-94.

Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). *Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity.* Education Sciences, *11*(615), 1–9. https://doi.org/10.3390/educsci11100615.

Reis, S., & Renzulli, J. (2020). Giftedness. *The Palgrave Encyclopedia of the Possible.* https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_54-1.

Renati, R., Bonfiglio, N., Dilda, M., Mascia, M., & Penna, M. (2022). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children, 10.* https://doi.org/10.3390/children10010042.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, *56*(3), 150-159.

Riley, T. L. (2004). Qualitative differentiation for gifted and talented students. D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* içinde (s. 345–370). Massey University.

Riley, T. L. (2009). Teaching gifted and talented students in regular classrooms. F. Karnes & S. Bean (Eds), *Methods and materials for teaching the gifted* içinde (s. 631–672). Prufrock Press.

Rinn, A. N. (2018). Gifted students' experiences with participation in makerspace enrichment programs. *Gifted Child Quarterly, 62* (3), 281–294. https://doi.org/10.1177/0016986218763420.

Rogers K. B. (2002). *Reforming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press.

Rogers K. B. (2015). The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis. Assouline S. G., Colangelo N., VanTassel-Baska J. (Ed.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* içinde (Vol. 2, s. 19–29). The University of Iowa.

Sarwanto, S., Fajari, L. E. W., & Chumdari, C. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *18*(2), 161.https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6.

Akgül, S., & Afat, N. (2025). Exploring the Needs and Profiles of Gifted Children: An Analysis of WISC-R Results and Test Administrators' Recommendations. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *7*(1), 39-47. https://doi.org/10.35365/ctjpp.2025.1.05.

Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. N. Colangelo (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 163–173). Allyn & Bacon.

Schleihauf, H., Herrmann, E., Fischer, J., & Engelmann, J. M. (2022). How children revise their beliefs in light of reasons. *Child Development, 93*, 1072-1089.

Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review, 34*, 63-72. https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555.

Shumakova, N. B. (2020). Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice Social Sciences and. *Childhood*, *1*(1). https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103.

Silverman, L. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education, 72*, 36-58. https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865.

Sisk D. (1988). The bored and disinterested gifted child: Going through school lockstep. *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 5–18.

Sk, S., & Halder, S. (2020). Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: Gender as a moderator. *Heliyon*, 6. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05477.

Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (2017). Universal design for learning approach and schoolwide enrichment model: A critical perspective. E*dulearn17 Proceedings* içinde (s. 5386-5392). IATED.

Sosniak, L. A. (1999). An everyday curriculum for the development of talent. *Journal of Secondary Gifted Education, 10*(4), 166–172. https://doi.org/10.4219/jsge-1999-453.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement. *Review of Educational Research*, *86*, 849- 899. https://doi.org/10.3102/0034654316675417.

Sternberg, R. (2023). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International, 40*, 3-24. https://doi.org/10.1177/02614294231156986.

Sternberg, R. (2024). A Duplex Model for Giftedness. *Gifted Child Quarterly, 68*, 91-106. https://doi.org/10.1177/00169862231217730.

Sternberg, R. J. (1996). Educational psychology has fallen, but it can get up. *Educational psychology review*, *8*(2), 175-185.

Sternberg, R. J. (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted. *Roeper Review*, *18*(3), 168-172.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Karami, S. (2021). Gifted for whom? Individualism, dyadism, and collectivism in the definition of giftedness. *Gifted Education International, 38*, 391-396. https://doi.org/10.1177/02614294211052393.

Stott, A., & Hobden, P. A. (2016). Effective learning: A case study of the learning strategies used by a gifted high achiever in learning science. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 63-74.

Swiatek, M., & Benbow, C. (1991). Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 528-538. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.528.

Syafril, S., Yaumas, N. E., Ishak, N. M., Yusof, R., Jaafar, A., Yunus, M. M., & Sugiharta, I. (2020). Characteristics and Educational Needs of Gifted Young Scientists: A Focus Group Study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8(2)*, 947-957. http://dx.doi.org/10.17478/jegys.69171.

Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity, 14*, 47-55. https://doi.org/10.1016/J.TSC.2014.07.002.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. In Association for Supervision and Curriculum Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2021). Differentiated instruction in rural school contexts. A. P. Azano & C. M. Callahan, *Gifted education in rural schools* içinde (s. 79-90). Routledge.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digests, 1–7.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, Carol Ann, & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a Route Toward a Differentiated Instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Trail, B. A. (2022). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Routledge.

Tsai, M. Y. (2023). Comparing perfectionism, cognitive mindset, constructive thinking, and emotional intelligence in gifted students by grade and gender. *Social Sciences*, *12*(4), 233. https://doi.org/10.3390/socsci12040233.

VanTassel-Baska, J. (2021). The role of acceleration for advanced learners. J. VanTassel-Baska &C. A. Little (Ed), *Content-Based Curriculum for High-Ability Learners* içinde (s. 97-120). Routledge.

Verma, R. M., Devi, M., Bishnoi, S., & Jain, R. K. C. (2022). Critical Thinking Process and Its Effect on Engineering. *World Journal of English Language*, *12* (3), 149-149. https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p149.

Wai, J., & Benbow, C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do they have lasting impacts on development? J. VaTaseel-Baska (Ed), *Talent Development in Gifted Education* içinde (s. 115-130). Routledge.

Winner, E. (2000). Giftedness. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153- 156. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00082.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *The American psychologist*, *55* (1), 159-69. https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.159.

Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33, 163- 182. https://doi.org/10.1177/0261429417708879.

BÖLÜM 11

Eleştirel Düşünme ve Etik Düşünme: Çocuklarla Tartışma Yöntemleri

Doç. Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Dinamik bir gelişimi olan düşünme becerilerinin eğitim ortamlarında desteklenmesi ve geliştirilmesi mümkündür. Eleştirel ve etik düşünme becerileri de erken yaştan itibaren geliştirilebilir. Bunu sağlamak için çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Kohlberg etik ikilemler tekniği, çocuklarda eleştirel ve etik düşünme becerilerini güçlendirmek amacıyla kullanılabilecek tekniklerden biridir. Bu teknik, Kohlberg ahlaki gelişim kuramına dayalı olarak geliştirmiştir. Kurama göre bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri iç ana başlıkta incelenebilir. Bunlar gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi düzeylerdir. Gelenek öncesi düzey ceza ve itaat evresiyle çıkara dayalı alışveriş evresinden oluşmaktadır. Geleneksel düzey kişilerarası uyum evresiyle kanun ve düzen evresinden meydana gelmektedir. Son düzey olan gelenek ötesi düzey de sosyal anlaşma evresiyle evrensel ahlaki ilkeler evresi olmak üzere iki evreyi kapsamaktadır. Bu kurama dayalı geliştirilen etik ikilemler tekniğiyle çocuklara bir ikilem durumu sunulur. Bir ikilem durumunun tek bir çıkış noktası olmayabilir. Kurama göre çocukların seçimleri ve gerekçeleri ise Kohlberg ahlaki gelişim düzeyleriyle ilgilidir. Teknik kapsamında sunulan ikilem durumunun öncelikle iyi bir şekilde anlaşılması sağlanmalıdır. İkilemin olası çözüm yöntemleri, seçilen çözümün nedenleri ve etkileri tartışılır. Tekniğin aşamaları takip edilerek aynı olasılığı seçen öğrenciler gruplar halinde görüşlerini savunabilir ve daha sonra yeniden bireysel olarak etik ikilem durumunun çözümünü gerekçesiyle birlikte seçerler. Bu teknikle çocukların ikilem durumlarını çok yönlü görebilmeleri, farklı bakış açılarından haberdar olmaları, çözüm olasılıklarına ahlaki açıdan eleştirel şekilde yaklaşmaları, arkadaşlarından farklı veya arkadaşlarıyla aynı çözümü seçseler

bile gerekçelerinin değişik olabileceğini anlamaları sağlanmaktadır. Teknik farklı yaş gruplarına çok çeşitli konularla sunulabilir. Çalışılacak çocukların günlük hayatta karşılaşabilecekleri ikilem durumları onlara sunulabilir ve ahlaki görecelilik kapsamında tekniğin aşamaları takip edilerek olası çözümler üzerinde tartışılabilir. Bu tekniğin kullanılmasıyla, öğrencilerin daha üst basamaklardaki ahlaki gelişim evrelerine ulaşmaları için bir fırsat oluşturulabilir.

Giriş

Zekâ, yetenek, özel yetenek, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve bu kavramlarla ilişkili daha nice kavram için her bireyin farklı bakış açısı olabilir. Böyle soyut ve anlaşılması, tanımlanması çok kolay olmayan kavramlara ilişkin farklı bakış açıları olması da doğaldır. Farklılıklarla birlikte buluşan ortak noktalar da olabilir ve bunlardan biri bu becerilerin geliştirilebilir olmasıdır. Kalıtım ve epigenetik gelişim konularında Simonton'un (1999) çalışmaları, zekânın dinamik gelişimi hakkında fikir vermektedir. Doğuştan getirilen özellikler, bireyin potansiyelinin belirlenmesinde oldukça etkiliyken; yaşam içerisinde bunların gelişmesi, körelmesi hatta gelişimin durması bile mümkündür. Epigenetik gelişim rotaları da bireye özgü hız ve düzeyde farklılık gösterebilir. İşte bu süreç içerisinde potansiyeldeki özelliklerin, uyaranlarla etkileşime görmesiyle aktifleşmesinden ve gelişiminden söz edilebilir. Bu gelişimi eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerle, atmosferle, yöntem ve tekniklerle desteklemek mümkündür. Eleştirel ve etik düşünme becerileri de geliştirilebilir ve desteklenebilir. Üstelik erken yaşta yapılan müdahalelerin, ilerleyen gelişim dönemlerinde olumlu katlayıcı etkilerini görmek de mümkün olabilir. Bu bağlamda bu bölümde Kohlberg ahlaki gelişim kuramına, bu kurama dayalı geliştirilen etik ikilemler tekniğine ve örneklerine yer verilerek çocuklarda eleştirel ve etik düşünmenin nasıl desteklenebileceğine dair bilgiler paylaşılmıştır.

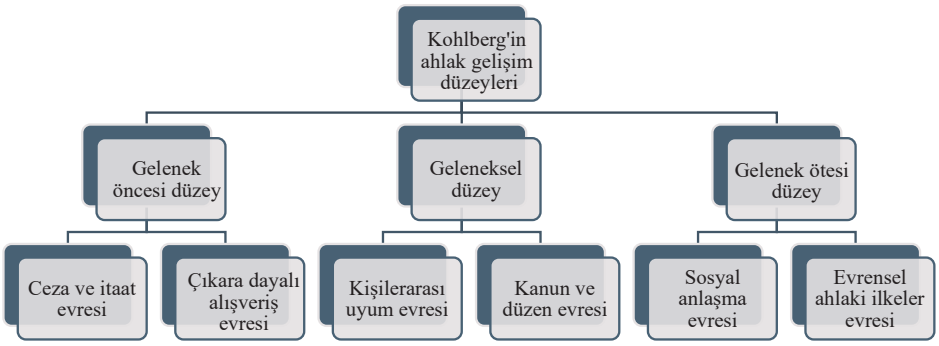
Eleştirel ve Etik Düşünme

Eleştirel düşünme analiz yapma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, yorumlama gibi bileşenlerden oluşur (Facione, 1990). Kestel ve Şahin'e (2018) göre problem çözme, bilgiyi anlamlandırma, yorumlama ve karar verme süreçlerinde etkisi olan bir beceridir. Karar verme süreçleri denildiğinde neyi yapmalı veya yapmamalı soruları akla gelmektedir. Bu sorularla ilgilenen bazı çalışmalar da ahlak gelişimi konusundaki çalışmalardır. Doğrular ve yanlışlar konusunda zihinsel ve sosyal süreçleri kapsayan ahlak kavramı (Dewey, 1920), insan hayatında ne yapmalı veya ne yapmamalı şeklinde kendisini gösterebilir (Oruç, 2010). Yapılması gerekenlerin neler olduğu ve kişilerin bunları seçerken bireyin cezadan kaçması, ödülle motive olması veya gerçekten evrensel ahlaki değerleri

ölçüt olarak alması ise karar verme becerileri ile ahlaki davranışların birleştiği yer olabilir. Bu bağlamda etik düşünme ve eleştirel düşünme kavramları bireylerin doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme ve bir seçim yapma süreçlerinde aynı anda karşımıza çıkmaktadır. Etik düşünmede bağlamdan bağımsız karar almaktan pek söz edilemez (Barnett & Vaicys, 2000). Eleştirel düşünme, karar alma eyleminde kişinin bağlamı, koşulları, nedenleri değerlendirmesi anlamında son derece önemli bir beceri olarak kullanılmaktadır.

Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki değerler ve insani değerler çoğu zaman birlikte anılmaktadır. İnsani değerlere sorumluluk, hoşgörülü olma, barışçıl olma, dürüstlük (Dilmaç, 1999); sevgi, saygı, güzel ahlaklı olma, adil olma, yardımseverlik (Turan, 2019) gibi örnekler verilebilir. Bireylerde bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişimi ile birlikte ahlaki gelişim boyutu da vardır ve kişi insani değerlere paralel olarak hareket ediyorsa ahlaki gelişimi de sağlıklı ilerliyor denebilir (Şaban, 2020). Ahlaki gelişim konusunda kuramsal olarak çalışan en önemli isimler için Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg denebilir (Gündüz, 2010). Konuyla ilgili olarak Kohlberg'in ortaya koyduğu bir ahlaki gelişim kuramı da bulunmaktadır. Kohlberg bireyleri ahlaki muhakeme yeteneklerini, onları ahlaki ikilem ile ya da zor kararlar vermeleri ve vermiş oldukları kararların nedenlerini açıklamaları gereken varsayımsal durumlarla karşı karşıya bırakarak değerlendirmiştir. Böylece insanların kararlarındaki sebepleri incelemiş ve ahlaki muhakeme basamaklarını, nelerin doğru nelerin yanlış olduğu ile ilgili yargıları ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Hoy, 2012). Kohlberg ahlak gelişimi düzeylerini, her bir düzeyde iki evre bulunan üç düzeyli bir modelle açıklamıştır (Kohlberg, 1971, 1976). Bu model Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre gelişim düzeyleri ve evreleri*

KAYNAKLAR

Akbaba, S. (2001). Farklı öğretim kademelerinde okutulan masalların Kohlberg'in moral gelişim evreleri açısından incelenmesi. *Education and Science*, *26*(121), 41-44.

Bacanlı, H. (2025). *Eğitim Psikolojisi.* PegemA Akademi.

Barnett, T., & Vaicys, C. (2000). The moderating effect of individuals' perceptions of ethical work climate on ethical judgments and behavioral intentions. *Journal of Business Ethics*, *27*(4), 351-362.

Bozdoğan, Ç. (2019). *Erken dönem uyumsuz şemalar ile Kohlberg ahlaki gelişim kuramı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Blum, L. (2014). Three educational values for a multicultural society: Difference recognition, national cohesion and equality. *Journal of Moral Education*, *43*(3), 332-344.

Chin, P. H., & Chou, S. Y. (2013). A conceptual analysis of cognitive moral development and altruistic behavior in the work place. *International Journal of Business and Social Science*, *4*(6), 9-14.

Çelen, N. (2016). Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı üzerine görüşler. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *13*(1),95-100.

Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *12*(28), 69-99.

Demirkaya, A. & Akto, A. (2022). Kohlberg's moral development. The Journal of *International Education Science, 9*(33), 269-286.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy.* Henry Hold.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1): 30-31.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and ınstruction.* The California Academic Press.

Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 97-117.

Hoy, A.W. (2012). *Educational psychology.* Pearson.

Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 40-49. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.muharrem_kestel.pdf

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral Education*, *1*(51), 23-92.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. M. Berkowitz and F. K. Oser (Eds.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (ss. 27-87). Holt.

Maker, C., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted*. PRO-ED, Inc.

Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *1*(2), 37-60.

Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi.* Nobel Yayın.

Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review, 106,* 435-457.

Şaban, H. (2020). Ahlak gelişimi ve Lawrence Kohelberg'in ahlak gelişim evreleri. *Internatıonal peer-revıewed journal of scıentıfic research*, *33*(1), 40-47.

Turan, E. Z. (2019, 25-27 Nisan). 7. ve 8. *Sınıf öğrencilerine göre evrensel ve insani değerlerin kazandırılmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin etkisi.* [Sözlü Sunum]. 1. Uluslararası Kapadokya Felsefe ve Sosyal Bilimler Kongresi (CAPASS2019). Nevşehir, Türkiye.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi.* Anı Yayıncılık.

BÖLÜM 12

Çocuk Kitapları ve Hikâye Temelli Eleştirel Düşünme Uygulamaları

Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Çocuk kitapları, çocukların düşünme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Çocuk edebiyatında yer alan hikayeler, eleştirel düşünme becerilerinin oluşumunda kritik bir role sahiptir. Çocukların eleştirel düşünmelerini ve katılımlarının artırılması için eğitimde hikaye anlatımının etkili olduğu belirtilmektedir. Hikaye tabanlı öğrenmenin teorik bilgi ile pratik uygulamayı ve eleştirel düşünmeyi besleme potansiyeli olduğu ortaya konmuştur. Eleştirel düşünme; bilgiye sorgulayıcı yaklaşma, çıkarım yapma, alternatifleri değerlendirme ve karar verme süreçlerini içeren çok boyutlu bir zihinsel etkinliktir. Erken çocukluk döneminden itibaren hikâyeler, çocukların düşünme, dil ve değer geliştirme süreçlerinde önemli bir role sahiptir. Hikâyeler yalnızca bilgi aktarımı değil, anlam inşası, sorgulama ve anlatı yoluyla öğrenme işlevleriyle çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekler. Hikâye temelli eleştirel düşünme yaklaşımında hikâye seçimi, soru yapılandırması ve tartışma düzenlemeleri kritik öneme sahiptir.

Hikâye seçiminde gelişimsel uygunluk, anlamsal ve tematik derinlik, etik ikilemler, karakterlerin çok boyutluluğu, empatiyi tetikleyen anlatılar ve dilsel zenginlik gibi pedagojik ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler çocukların hem anlam inşasını hem de bakış açısı farkındalığını derinleştirir. Soruların yapılandırılması, uygulamanın merkezidir: Analitik sorular neden–sonuç ilişkilerini çözümlerken; alternatif düşünme soruları olası senaryoları zihinde canlandırmayı, etik sorular değer çatışmalarını tartışmayı; yansıtıcı sorular öz-farkındalık ve empatiyi; metabilişsel sorular ise "nasıl düşündüğünü" sorgulatmayı hedefler. Sorular basamaklı bir yaklaşımla düzen-

lendiğinde bilişsel derinlik sistematik olarak artırılabilir. Tartışma düzenlemeleri, bireysel düşünmeyi kolektif anlam üretimine dönüştürür. Demokratik, etkileşimli ve güvenli sınıf ortamları; çember oturma düzenleri, roller ve öğretmenin yönlendirici ama baskın olmayan tutumu, çocukların gerekçeli argüman üretmesini ve çoklu perspektifleri değerlendirmesini kolaylaştırır. Argümantasyon süreçleri, iddia–kanıt–gerekçe şablonlarıyla öğretilerek çocukların mantıksal tutarlılık ve kanıt kullanma becerileri geliştirilebilir. Sonuç olarak hikâye temelli uygulamalar yalnızca bilişsel kazanımlar sağlamaz; duygusal güven, etik duyarlılık, empati ve öz-düşünüm gibi üst düzey yetkinlikleri de destekler. Bu bütüncül yaklaşım, çocukları pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp sorgulayan, yaratıcı, reflektif ve toplumsal sorumluluk taşıyan bireyler olarak yetiştirmeye katkıda bulunur.

1. Giriş

Düşünme, insan zihninin temel işlevidir. Düşünme, dış uyaranlar tarafından alınan bilgilerin zihnin kavraması, uygulaması, analizi ve değerlendirmesidir. Düşünme sürecinde kullanılan yetenek olarak adlandırılan farklı stiller vardır. Düşünme stillerinden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme bir olay, olgu veya durumun akıl yürütülerek yorumlanmasıdır (Hitchcock, 2024; Yılmaz, 2023). Eleştirel düşünme, bireylerin bilgilerini sorgulamayı, çevresindeki kişilerin bakış açılarını değerlendirmeyi, çıkarımda bulunmayı, akıl yürütmeyi, sentezde bulunmayı, değerlendirmeyi ve karar vermeyi kapsar. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için bireylerin deneyimlerinden yararlanarak oluşturduğu arka plan bilgisi gereklidir. Arka plan bilgisi yeterli olan bireylerin eleştirel düşünmeye hazır olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme arka plan bilgisinin yanı sıra bilişsel becerileri ve eğilimleri içermektedir (Lai, 2011). Bu yönüyle çok yönlü bileşene sahip eleştirel düşünme kabul görmüş bir eğitim hedefidir (Hitchcock, 2024).

Eleştirel düşünme eğitimin her kademesinde yer alması gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin erken çocukluk döneminden itibaren temellerinin atıldığı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkinliklerin erken çocukluk dönemi eğitim programları arasında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatını temel alan etkinliklerin çocukların düşünme becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir (Heyrani ve ark., 2021). Bunların başında hikayeler gelmektedir. Hikayeler, bilgi, kültür, değerler anlamında etkili bir öğrenme aracıdır. Hikâyeler, düşünme becerileri, dil, estetik gibi çok fazla kazanım sağlar. Hikayeler çocukların yaşadıkları dünyayı anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olmaktadır (Trostle-Brand & Donato, 2001).

Bu kitap bölümünde, çocuk kitapları aracılığıyla eleştirel düşünmenin nasıl desteklenebileceği ele alınacaktır. Sırasıyla çocuk kitapları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki, çocuk edebiyatının işlevleri, çocuk edebiyatı ve eleştirel düşünmenin gelişimi, hikaye temelli eleştirel düşünme yaklaşımı üzerinde durulacaktır. Özellikle hikaye temelli eleştirel düşünme yaklaşımı başlığı altında üç temel boyut üzerinde durulacaktır: (1) hikâye seçimi, (2) soruların yapılandırılması ve (3) tartışma düzenlemeleri.

2. Çocuk Kitapları ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Çocuk edebiyatı, çocuğu merkeze alan ve erken çocukluk döneminden itibaren çocukların tüm yaşamlarını kapsayan çocukların gelişimlerine uygun olacak şekilde onların duygu ve düşüncelerini sanatsal nitelikte destekleyen önemli öğrenme araçlarından biridir(Sever, 2010). Çocuk edebiyatı, eğlendirirken öğreten bir yapıya sahiptir. Çocuk edebiyatı çocukların hayal dünyalarını geliştirir, yaşamda karşılaştıkları durumları farklı açılardan düşünmelerini sağlar. Masallar, öyküler, şiirler, resimli kitaplar ve romanlar aracılığıyla çocuklar yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda çevrelerindeki dünyayı anlama, başkalarının bakış açılarını kavrama ve olayları farklı açılardan değerlendirme fırsatı bulurlar (Gönen & Veziroğlu, 2013). Bu yönüyle çocuk edebiyatı, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde özel bir yere sahiptir.

Çocuk kitapları, çocukların hayal gücünü beslerken aynı zamanda onlara toplumsal değerler, normlar ve kültürel birikim hakkında ipuçları verir. Ancak çocuk edebiyatının işlevi yalnızca aktarımsal değildir (Nikolajeva, 2014). Nitelikli çocuk kitapları, çocuğu edilgen bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp, aktif bir sorgulayıcıya dönüştürebilir. Örneğin, masallardaki kahramanların verdiği kararların sorgulanması ya da bir öyküdeki karakterin farklı şekilde davranıp davranamayacağı üzerine düşünülmesi, çocuğun eleştirel bakış geliştirmesine yardımcı olur (Tanju, 2013).

2.1. Çocuk Edebiyatının İşlevleri

Çocuk edebiyatının bilgi aktarımı ve anlam inşası, sorgulama ve alternatif senaryolar üretme ve anlatı yoluyla öğrenme işlevleri bulunmaktadır.

2.1.1 Bilgi Aktarımı ve Anlam İnşası

Çocuk kitapları, çocuklara dış dünya hakkında bilgi sunma görevi üstlenmektedirler. Bu görev, salt bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmez; çocuk, hikâyeler aracılığıyla edindikleri bilgiyi kendi zihinsel şemalarıyla bütünleştirmektedir

KAYNAKLAR

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, *33*(5), 561–598. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.

Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. M. Davies ve R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 63–76) içinde. Palgrave Macmillan US.

Boud, D., Keogh, R., ve Walker, D. (2005). Promoting reflection in learning: a Model. D. Boud, R. Keogh, ve D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (s. 18–40) içinde. Routledge.

Brookfield, S. (2013). Teaching for critical thinking. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, *4*(1), 1–15.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley ve Sons.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Harvard University Press.

Ciptadi, M. T., Mochtar, A., ve Maksun, T. (2025). Story-Based exploratory learning model to ımprove students' critical thinking skills and religious understanding. *Journal of Islamic Education*, *10*(1), 302–317.

Çolaklar, H. (2019). Bartın il halk kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: Yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi*, *2*(2), 145–168. https://doi.org/10.33721/by.643555

Costa, A. L. (2000). Describing the habits of mind. In A. L. Costa ve B. Kallick (Eds.), *Habits of mind: A developmental series* (pp. 15–41). ASCD.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.

Dağlıoğlu, H. E., ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 510–534.

Daniel, M., ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(5), 415–435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education ve Development*, *17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Efklides, A. (2008). Metacognition. *European Psychologist*, *13*(4), 277–287. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A Vision. *Topoi*, *37*(1), 165–184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Facione, P. (2023). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment, Https://Insightassessment.Com/Iaresource/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/.

Fernández-Santín, M., ve Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100686. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686

Fisher, R. (2011). *Teaching Children to Think*. Nelson Thornes.

Fivush, R. (2019). *Family narratives and the development of an autobiographical self*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429029158

Fivush, R. (2022). *Autobiographical memory and narrative in childhood*. Cambridge University Press.

Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., ve Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, *46*(5), 321–345. https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gasser, L., Dammert, Y., ve Murphy, P. K. (2022). Correction to: How Do Children Socially Learn from Narrative Fiction: Getting the Lesson, Simulating Social Worlds, or Dialogic Inquiry? *Educational Psychology Review*, *34*(3), 1477–1477. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09674-5

Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 1–12) içinde. Eğiten Kitap.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Heyrani, S., Firoozi Moghaddam, M., ve Alavi Moghaddam, M. (2021). Critical Thinking Skills in Children's Literature. *Journal of Philosophical Investigations*, *15*(37), 397–417.

Hitchcock, D. (2024). Critical Thinking. In Edward N. Z. ve U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024 Edition). Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Kim, K. H. (2011). The Creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, *23*(4), 285–295. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, *31*(2), 338–368. https://doi.org/10.3102/00028312031002338

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development/2 The psychology of moral development*. Harper ve Row.

Kovač, V. B., Nome, D. Ø., Jensen, A. R., ve Skreland, L. Lj. (2025). The why, what and how of deep learning: critical analysis and additional concerns. *Education Inquiry*, *16*(2), 237–253. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2194502

Kuhn, D. (1999). A Developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, *28*(2), 16–46. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, *94*(5), 810–824. https://doi.org/10.1002/sce.20395

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, *6*(1), 1–50.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Marzano, R. J., ve Kendall, J. S. (2007). *The New taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Mercer, N., ve Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Narvaez, D., ve Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher*

Educator, *43*(2), 156–172. https://doi.org/10.1080/08878730701838983

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning*. John Benjamins.

Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

Nucci, L. P. (2016). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

O'Reilly, C., Devitt, A., ve Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *46*, 101110. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110

Osborne, J. (2010). Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse. *Science*, *328*(5977), 463–466. https://doi.org/10.1126/science.1183944

Paul, R., ve Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman ve Littlefield.

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Psychology Press.

Pulimeno, M., Piscitelli, P., ve Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and well-being. *Health Promotion Perspectives*, *10*(1), 13–23. https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05

Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Praeger.

Riquelme, E., ve Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, *20*(3), 226–239. https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781185

Runco, M. A., ve Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 66–75. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929

Runco, M. A., ve Jaeger, G. J. (2012). The Standard definition of creativity. *creativity Research Journal*, *24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Särkelä, A. (2017). Immanent critique as self-transformative practice: hegel, dewey, and contemporary critical theory. *The Journal of Speculative Philosophy*, *31*(2), 218–230. https://doi.org/10.5325/jspecphil.31.2.0218

Sawyer, R. K., ve Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.

Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.

Tanju, E. H. (2013). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 93–155) içinde. Eğiten Kitap.

Tokgöz, İ. D. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi .

Trostle-Brand, S. L., ve Donato, J. M. (2001). *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. Delmar Thomson Learning.

Turiel, E. (2006). The development of morality. N. Eisenberg, W. Damon, ve R.

M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (s. 789–857) içinde. Hoboken.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3–14.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Wainryb, C., ve Recchia, H. E. (2014). Parent–child conversations as contexts for moral development. C. Wainryb ve H. E. Recchia (Eds.), *alking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development* (s. 3–18) içinde. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139207072.002

Walker, L. J., ve Frimer, J. A. (2007). Moral personality of brave and caring exemplars. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(5), 845–860.

Walsh, J. A., ve Sattes, B. D. (2015). *Questioning for classroom discussion: Purposeful speaking, engaged listening, deep thinking*. ASCD.

Wanless, S. B., ve Crawford, P. A. (2016). Reading your way to a culturally responsive classroom. *YC Young Children*, *71*(2), 8–15.

Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer US.

Wright B. L. (2019). Black boys matter: Strategies for a culturally responsive classroom. *Teaching Young Children*, *12*(4), 20–22.

Yılmaz, K. (2023). *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Pegem Akademi.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2–3), 233–255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152

BÖLÜM 13

Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi: Ölçme ve Gözlem Araçları

Doç. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi ABD

Özet

Eleştirel düşünme, modern eğitim sistemlerinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri açısından temel yetkinlik olarak görülmektedir. Bu becerinin yalnızca öğretim programlarında yer alması değil, aynı zamanda geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ele alınmakta; yaygın ve güncel ölçme ve gözlem araçlarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunulmaktadır. Öncelikle eleştirel düşünmeyi değerlendirmenin nedenleri incelenmekte, ardından eleştirel düşünmenin farklı modellerde tanımlanan ortak bileşenleri tartışılmakta ve literatürde öne çıkan ölçme araçları tanıtılmaktadır. Bölümde ayrıca, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerinde kullanılabilen farklı ölçme araçları, hedeflenen beceri boyutları ve ölçme yaklaşımları (performasn-tabanlı yaklaşım, rubrikler, öz-bildirim) dikkate alınarak ayrıntılı biçimde tanıtılmaktadır. Bölüm, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine ilişkin güçlü ve sınırlı yönleri tartışılarak, öğretmenler ve araştırmacılar için uygulanabilir önerilerle son bulmaktadır.

1. NEDEN ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DEĞERLENDİRMELİYİZ?

Eleştirel düşünme doğuştan gelen bir yetenekten ziyade edinilmiş, öğretilebilir bir kapasite olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme becerileri okul öncesinden üniversiteye geliştirilmesi ön plana çıkan eğitim hedeflerinden biridir (VanTassel-Baska, 2013). Dünya çapındaki araştırmacılar, eğitmenler ve kamu politikası yapıcıları uzun zamandır eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini, modern demokratik toplumlarda en yüksek eğitim önceliklerinden ve kamu ihtiyaçlarından biri olarak değerlendirmektedir (Pasquinelli ve ark., 2021). Öte yandan birçok 21.yy becerileri listesinde de eleştirel düşünme en üst sıralarda yer alan beceridir (Thornhill-Miller, 2023; World Economic Forum [WHO], 2023). OECD, eleştirel düşünme becerisinin yalnızca geliştirilmesi için değil, aynı zamanda konu materyalinin anlaşılmasını zenginleştirmek için de öğretim programlarının tüm derslere yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin eğitimdeki bu merkezi rolü, sadece öneminin vurgulanması, bir hedef olarak görmek ve öğretim programlarına entegre edilmesi ile kalmamalı; aynı zamanda öğrencilerin ne ölçüde eleştirel düşündükleri sistematik olarak değerlendirilmeli ve gelişimleri izlenmelidir.

Eğitimde değerlendirme öğrenci performansındaki değişimi, öğretim tekniğinin ve programın ne derece etkili olduğunu belirlemeği amaçlar. Ancak geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yaklaşımı ile sonuçlar doğru bir şekilde yorumlanabilir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinin de önemli nedenleri söz konusudur. Bununla birlikte bir değerlendirme yöntemini ya da ölçeğini seçerken veya geliştirirken eleştirel düşünmenin ayrıntılı bir tanımına sahip olmamızın yanı sıra, ölçme aracının hangi amaçla kullanılacağına dair de net bir fikre sahip olmamız gerekir. Çeşitli olası amaçlar mevcuttur, ancak tek bir test veya değerlendirme prosedürü hepsine uygun değildir. Aşağıda önemli olası amaçlara yer verilmiştir (Ennis, 1993):

1. *Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini tanılamak.* Öğretimimizde nereye odaklanacağımızı bilmek istiyorsak, öğrencilerimizin eleştirel düşünmenin belirli boyutlarında nerede olduklarını belirleyerek başlamalıyız. Testler, belirli güçlü ve zayıf alanları (örneğin, varsayımları belirleme yeteneği) göstererek bu konuda öğretmenlere yardımcı olabilir.
2. *Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri hakkında geri bildirim vermek.* Öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilirlerse, iyileştirme çabalarına daha iyi odaklanabilirler.
3. *Öğrencileri eleştirel düşünme konusunda daha iyi olmaya motive etmek*. Sıklıkla motivasyon aracı olarak yanlış kullanılsa da, testler öğrencileri sınavda işlenecek konuları öğrenmeye motive edebilir. Eleştirel düşünme

testlerden, test bataryalarından veya diğer değerlendirme prosedürlerinden çıkarılırsa, öğrenciler onu ihmal etme eğiliminde olacaktır (Shepard, 1991; Smith, 1991).

4. *Öğretmenleri, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme çabalarının başarısı hakkında bilgilendirmek.* Öğretmenler, eleştirel düşünme eğitimleri hakkında geri bildirim almak için testlerden yararlanabilirler.
5. *Eleştirel düşünme öğretim soruları ve sorunları hakkında araştırma yapmak*. Eleştirel düşünme eğitimi ve müfredat organizasyonundaki zor konulara, çeşitli yaklaşımların dikkatli bir şekilde karşılaştırılması yapılmadan cevap verilemez. Ancak bu araştırmanın değerlendirilmesi, karşılaştırmaların yapılabilmesi için gereklidir.
6. *Bir öğrencinin bir eğitim programına girip girmemesi gerektiğine karar vermede yardımcı olmak*. Tıp, hemşirelik, hukuk, lisansüstü eğitim ya da üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarına kabullerde eleştirel düşünme testleri kullanılabilmektedir.
7. *Okulları, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri konusunda sorumlu tutmak için bilgi sağlamak.* Eleştirel düşünme testleri de dahil olmak üzere, sınavların günümüzde popüler bir amacı, okulları ve öğretmenleri öğrencilerinin sınav sonuçlarından sorumlu tutarak "deneyimli" olmaları konusunda yönlendirmektir.

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ORTAK BİLEŞENLER

Eleştirel düşünme birçok beceriyi içeren bir kavramdır. Alan uzmanlarının tanımlarında da ortak becerilerin yanı sıra farklı beceriler de görülebilir (Ennis, 2011; Facione, 1990; Halpern, 1998). Bu durum hangi eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi gerektiği konusunda tartışmalara da yol açmıştır. Eğitimsel değerlendirme ve öğretim amacıyla ortak ve uzlaşıya varılmış bir tanımı sağlamak amacıyla Amerika Felsefe Birliği alan uzmanları bir panel gerçekleştirmiş ve uzlaşıya varılan altı ölçülebilir eleştirel düşünme becerisini sunmuştur (Facione, 1990). Bu beceriler: (1) yorumlama, (2) analiz, (3) değerlendirme, (4) çıkarım yapma, (5) açıklama, ve (6) öz-düzenleme. Daha sonraki çalışmalar, eleştirel düşünmenin eğilimsel boyutunu ele almış ve duygusal eğilimlerin eleştirel düşünme becerilerinin temellendirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Ennis, 1996). Dolayısıyla eleştirel düşünme bilişsel becerilerin yanı sıra eğilimleri de içermektedir. Bu eğilimler, tutumlar veya karakteristik özellikler olarak görülebilir; açık ve tarafsızlık, meraklılık, esneklik, akıl yürütme, iyi bilgi sahibi olma arzusu ve farklı bakış açılarına saygı ve

KAYNAKLAR

Bandyopadhyay, S., & Szostek, J. (2019). Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. *Journal of Education for Business, 94*(4), 259-270. https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1524355

Bernard, R. M., Zhang, D., Abrami, P. C., Sicoly, F., Borokhovski, E., & Surkes, M. A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales?. *Thinking Skills and Creativity, 3*(1), 15-22. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.11.001

Butler, H. A. (2024). Predicting everyday critical thinking: A review of critical thinking assessments. *Journal of Intelligence, 12*(2), 1-16. https://doi.org/10.3390/jintelligence12020016

De Bie, H., Wilhelm, P., & Van der Meij, H. (2015). The Halpern critical thinking assessment: Toward a Dutch appraisal of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity, 17*, 33-44. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.001

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice, 32*(3), 179-186. https://doi.org/10.1080/00405849309543594

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic, 18*(2), 165-182. https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). The Ennis–Weir critical thinking essay test. Midwest Publications.

Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005). Cornell critical thinking tests (5th ed., Revised). Critical Thinking Company.

Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 345-350.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report*). https://philarchive.org/archive/faccta

Facione, P. A. (1990). The California Critical Thinking Skills Test–College Level. Technical Report# 1. Experimental Validation and Content Validity. https://eric.ed.gov/?id=ED327549

Facione, P. A. (1991). *Using the California Critical Thinking Skills Test in research, evaluation, and assessment*. California Academic Press.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1994). Holistic critical thinking scoring rubric. California Academic Press. http://www.insightassessment.com/Products/Rubrics-Rating-Forms-and-Other-Tools/Holistic-Critical-Thinking-Scoring-Rubric-HCTSR

Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (2000). The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI Test Manual. California Acad. Press.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449–455. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449

Halpern, D. F. (2012). Halpern critical thinking assessment: Test manual. Schuhfried GmbH.

Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordon, B. (2008). *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks.* Guilford Press.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist, 39* (1), 5–18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2

Liu, O. L., Mao, L., Frankel, L., & Xu, J. (2016). Assessing critical thinking in higher education: The HEIghten™ approach and preliminary validity evidence. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(5), 677–694.

Macat International Limited. (2016). *The PACIER model*. Erişim adresi: https://www.macat.com/critical-thinking (Erişim: 26.09.2025).

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing critical thinking: Consequences for education, blueprint for future research in cognitive science. *Mind, Brain, and Education, 15*(2), 168–176. https://doi.org/10.1111/mbe.12286

Paul, R., & Elder, L. (2009). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (6th ed.). Foundation for Critical Thinking Press..

Saxton, E., Belanger, S., & Becker, W. (2012). The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. *Assessing Writing, 17*(4), 251-270. https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.07.002

Shepard, L.A. (1991). Will national tests improve student learning? *Phi Delta Kappan, 73*, 232-238.

Shin, H. J., Li, S., Ryoo, J. H., von Davier, A., Lubart, T., & Khalil, S. (2025). The Nature and Measure of Critical Thinking: The PACIER Framework and Assessment. *Journal of Intelligence, 13*(9), 113. https://doi.org/10.3390/jintelligence13090113

Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher, 20*(5), 8-11. https://doi.org/10.3102/0013189X020005008

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence, 11*(3), 54. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

VanTassel-Baska, J. (Ed.). (2013). *Using the common core state standards for English language arts with gifted and advanced learners.* Prufrock Press.

Watson, G., & Glaser, E. (2002). Watson-Glaser critical thinking appraisal, UK edition: Practice test. Pearson.

Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). Watson–Glaser critical thinking appraisal: Forms A and B. PsychCorp.

World Economic Forum (2023). "Future of Jobs 2023: These are the Most In-Demand Skills Now-and Beyond." June 4, 2023. https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/

BÖLÜM 14

Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Düşünme: Program ve Uygulamalar

Dr. Özlem ATALAY

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Özel Eğitim ABD

Özet

Bilimsel araştırmaların ışığında değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı enformasyon çağında; var olan bilgiler hızla değişimlere uğramakta, yeni detaylandırmalar yapılarak daha karmaşıklaşmakta, bir sarmal olarak disiplinler arası birbiri ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim bilimcilerin; kalıtsal yetimiz olan zihinsel kapasitemizi, çağın değişen hedeflerine yönelik performans üretebilecek hale getirebilmek adına yoğun mesai harcadıkları gözlenmektedir. Eğitimsel ortamların ve aldığımız eğitimin bireysel ihtiyaçlarımızı karşılaması ve gelişime itici güç olması, farkındalık yaratması gerekliliği dikkat çekicidir. Çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak bireylerin yetişmesi amacı ile; öğretim ortamlarında farklı kapasitelerdeki öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını dikkate alan, öğrenme meraklarını artıran, kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması önem kazanmaktadır.

Eğitim bilimciler; öğrenme ortamlarında öğretmeyi en üst düzeye çıkarmak adına etki yaratabilecek öğretmenlerimizin mesleki yetkinliklerine dikkat çekmektedir. Farklı zihinsel kapasitelerde ve yeteneklerde olan bireylerin gelişimlerine destek olabilmek, öğrenme ortamına ait hissettirebilmek adına öğretmen-öğrenci etkileşimi çok kıymetli bir etkidir. Eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, problem çözme olarak ifade ettiğimiz düşünme becerilerimizin eğitim hayatımızda kazanılması ve eğitim programlarına entegre edilmesi zorunluluğu çağın gerekliliği olarak dikkat çekmektedir.

Ders programları; bireysel ihtiyaçları farklı olan öğrencilerin ilgisini çekebilecek karmaşık yapıda, seviyelere uygun seçenekler geliştirebilecek ve çeşitlilik sağlayabilecek bir yapıda olmalıdır. Farklılaştırılmış uygulamalar; okuma-yazma becerilerini or-

taya koyabilecekleri, tartışma becerilerini geliştirecek, sorgulayıcı, iş birlikli projeler ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek, biliş ötesi (metacognition) fonksiyonlarını kontrol etmelerini ve bilişsel farkındalıklarının gelişmesini sağlayarak, kendi yeteneklerine sahip çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Yeni gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştırmakta, geçmiş ve gelecek, pratik ve teorik arasındaki ilişkiyi görebilmeleri adına yardımcı olmaktadır.

Kapsayıcı temalar ve kavramların birleştirilmesi, akıl yürütme ve sorgulama tekniklerinin kullanılması, çoklu perspektif içeren araştırma ve keşif fırsatları sunulması, neden-sonuç ilişkileri ve keşif yapabilme adına kanıt temelli öğretimin kullanımı farklı seviyelerde ve ihtiyaçlarda olan öğrenciler için ihtiyaç duyulan farklılaştırılmış öğretiminin ipuçlarını oluşturmaktadır.

Öğrenme ortamlarında öğretmenlerin bu fırsatları bilinçli bir şekilde kullanmak adına çaba göstermeleri önemli bir gerekliliktir.

Ülkemizin geleceği ve refah içinde olmamız; eğitim yapılandırılmalarının verimliliği ve insan kaynaklarımızın etkin kullanımı ile mümkün olacaktır. Bilgi donanımı, önemli bir içsel güçlülüğümüzdür. Bu güçlülüğün kazandırılmasında etki yaratan eğitimcilerin; eleştirel düşünmeyi içselleştirerek sınıf ortamına yansıtabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünmenin temele alınması ve entegre edilmesinin gerekliliği dikkat çekicidir.

Bu bölüm bu ihtiyacın gerekliliğine vurgu yaparak; farklı üniversitelerden öğretmen yetiştirme programlarından alıntılar ile eleştirel düşünmenin programlara entegre edilişine örnek uygulamalar sunma amacı taşımaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin eğitim programlara entegre edilmesinin gerekliği de vurgulamak istenmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarına Eleştirel Düşünme Becerilerinin Entegre Edilmesinin Gerekliliği

Bilimsel araştırmaların ışığında, hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı enformasyon çağının içinde bulunmaktayız. Teknolojik gelişmeler; bilimsel araştırma alanlarının derinleşmesini, bilginin çok hızlı detaylandırılarak değişimlere uğramasını, daha karmaşık düşünme yapılarının kullanımına açık hale gelmesini ve genel bir sarmal olarak birbiri ile ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilgi derinleştikçe; içselleştirilerek öğrenilmesi, ihtiyaçlara yönelik ilişkilendirilmesi, farklı disiplinlere entegre edilerek özgün yorumlar ve uyarlamalar yapılması gerekliliği önem kazanmakta, eğitim bilimciler araştırma hedeflerini yeni ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirmektedir. Sahip olduğumuz zihinsel kapasitemiz, bu kapasitemizin kullanımı ve performansa dönüştürülmesi çağımızın önemli araştırma konusu olarak dikkatlerimizi çekmektedir. Eğitim bilimcilerin kalıtsal kapasitemizi daha hedeflere yönelik performans üretebilecek hale getirebilmek adına yoğun mesai harcadıkları gözlenmektedir.

Zihinsel Kapasitemizin Performansa Dönüşümünde Eğitimin Etkisi

Hepimiz farklı zihinsel kapasitelerle dünyaya gelmekteyiz. Yaşadığımız enformasyon çağı sürekli ve hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönem olduğu için, adaptasyon becerisinin kazanılması önemli bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır. Uyum sağlayabilmek adına, öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Öğrenme ortamlarında bireysel öğrenme seviyesini en üst düzeye çıkarabilmek hedefi ile; bilginin içselleştirilmesi ve ihtiyaca yönelik ilişkilendirilerek uygulanabilmesi adına, öğretim ortam ve program düzenlemeleri, eğitimcilerin yeterlilikleri öne çıkarılarak, öğrencilerin etkin öğrenme ortamlarına maruz kalması adına dönüşümler yaşanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Cash, 2011).

Öğrenme ortamlarında öğrencilerimizin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitimsel önlemlerin alındığı, kapsayıcılığı geniş eğitimsel programlarının geliştirilmesi, uygulanabilmesi açısından; çağın gereklerine uygun donanımlara sahip, üst düşünme becerilerini içselleştirmiş eğitimcilerin gerekliliği temel ihtiyaç olarak dikkat çekmektedir.

Sahip olduğumuz en önemli yetimiz olan zeka kapasitemizin, performansa dönüşümünün hedeflendiği eğitimsel programlar hazırlanarak; öğrenme ortamlarında kapsayıcılık artırılmaya, farklı kapasitelerdeki bireylerin bireysel öğrenme ihtiyaçları gözetilerek, öğrenme merakları desteklenmeye çalışılmaktadır. Farklı kapasitelerde öğrencilerimizin aynı derse dahil edilmesi için farklılaştırılmış eğitim programları uygulamak adına çaba gösterilmektedir.

Hızlı değişimlerin yaşanması günümüz bireylerinin; problem çözme becerileri gelişmiş, daha çok eleştirel, yaratıcı düşünen, sağlıklı kararlar verebilen bireyler olarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir. Eğitim ve öğretim gereklilikleri değişerek; bilgi alıp verme yerini yetenekli düşünür olabilmeye bırakmaktadır. Bu amaçla gelişmiş toplumlar; farklı bakış açıları ile ihtiyaçları gören, problemlere yaratıcı alternatif çözümler üretebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, bilgiyi kazanma becerilerinin yanında hatırlama ve transfer becerilerini kazandıran eğitim programlarının uygulanmasını hedeflemektedir. Gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en yaygın eleştiriler; ders içeriklerinin düşünme gereksinimi yaratmaktan uzak, sorgulama ve yeni fikir üretimine fırsat tanıyacak biçimde yapılandırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve eleştirel bilincin geliştirilmesi zorunlu bir hal almış, çağımızın hızla değişen şartlarına uyum sağlayabilmek adına önlemler alınması gerekliliği artmıştır. Öğrenme ortamlarının yapı taşı öğretmenlerimizin; donanımı, bilişsel farkındalıkları, üst düşünme becerilerini kazanmış olmalarının gerekliliği dikkat çekmektedir.

KAYNAKLAR

Aksoy, T. (2021). Preservice teachers' critical thinking dispositions and Web 2.0 competencies.*ContemporaryEducationalTechnology,13*(4),1–16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1319225.pdf

Berkeley School of Education (BSE). (b.t.a). *Berkeley Teacher Education Program (BTEP).*https://bse.berkeley.edu/academics/professional-programs/teacher-preparation/BTEP

Berkeley School of Education (BSE). (b.t.b). *Master's in Education program*. https://bse.berkeley.edu/masters-education-program

California Commission on Teacher Credentialing (CTC). (b.t.). *California Teaching Performance Expectations (TPEs).* https://www.ctc.ca.gov/educator-prep/stds-prep-program/california-tpes

Cash, R. M. (2011). *The Thinking Clasroom. Advancing differentiation. Thinking and learning for the 21st century.* Free Spirit Publishing Inc.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı (4.basım)*. Remzi Kitabevi A.Ş.

Çarkıt, C., ve Kurnaz, H. (2022). The relationship between preservice teachers' critical thinking and epistemological beliefs. *International Journal of Progressive Education, 18*(1), 114–127. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1332301.pdf

Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Doğanay, A. (2007). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (3. bs., s. 101–130). Pegem A Yayıncılık.

Ennis, R. H. (1991). The degree to which critical thinking is subject specific: Clarification and needed research in the generalizability of critical thinking. In S. P. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking.* Teachers College Press.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.

Graduate Student Instructor (GSI) Teaching ve Resource Center. (b.t.). *Critical thinking* [Arşiv]. https://gsi.berkeley.edu/tag/critical-thinking/

Gregory, G. H., ve Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size dosen't fit all*. Corwin Press.

Harvard Graduate School of Education (HGSE). (b.t.a). *Education Policy and Analysis* [Program Catalog]. https://www.gse.harvard.edu/degrees/masters/program/epa

Harvard Graduate School of Education (HGSE). (b.t.b). *Harvard Graduate School of EducationCourse Catalog Preview.* https://courses.my.harvard.edu/dw_course/hgse_crse_cat.pdf

Harvard Graduate School of Education (HGSE), Professional and Lifelong Learning (PLL). (b.t.c). *Education ve Teaching Courses*.https://pll.harvard.edu/subject/education-teaching

Harvard Graduate School of Education. (2018, Ocak 10). *Developing critical thinking* [Harvard EdCast]. https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/18/01/developing-critical-thinking

Hirose, S. (1992). *Critical thinking in community colleges* (ERIC Digest No. ED348128). ERIC Clearinghouse for Junior Colleges. https://eric.ed.gov/?id=ED348128

Huitt, W. (1998). *Critical thinking: An overview.* Educational psychology interactive valdosta. GA: Valdosta State University.

Illinois College. (b.t.). *Education* [Catalog]. https://catalog.ic.edu/education

Johns Hopkins University (JHU). (b.t.). *School of Education* [Course Catalog]. https://e-catalogue.jhu.edu/education/

Johns Hopkins University Institute for Excellence in Education (JHU IEE). (b.t.). *Foundations of Teaching and Learning Course*:https://www.hopkinsmedicine.org/institute-excellence-education/foundations-of-medical-education-program/foundations-teaching

Kazancı, Ö. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Kazancı Kitap A.Ş.

Korkmaz, S., ve Harput, Y. (2021). A critical review of reflective practices in pre-service ELT context. *Hacettepe University Journal of Education, 36*(4), 1184–1200. https://doi.org/10.16986/huje.2020063251

McClellan, S. (2016). Teaching critical thinking skills through commonly used resources in course-embedded online modules. *College ve Undergraduate Libraries, 23*(3), 295–314. https://doi.org/10.1080/10681623.2015.1118126

Mpofu, N., ve Maphalala, M. C. (2017). Fostering critical thinking in initial teacher education curriculum: A comprehensive literature review. *Gender and Behaviour, 15*(2), 9226–9236.

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership, 8*, 40–45.

NYU Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. (b.t.). *Courses*. https://steinhardt.nyu.edu/courses

NYU Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. (b.t.). *Enhancing teaching and learning with generative AI*. https://steinhardt.nyu.edu/faculty-and-staff/academic-affairs/steinhardt-ai-hub/enhancing-teaching-and-learning-generative-ai

O'Keefe, J., ve Nadel, L. (1978). *The hippocampus as a cognitive map*. Clarendom.

Papastephanou, V., ve Gotsis, A. (2023). Critical thinking in teacher education: Course design and teaching practicum. *Education Sciences, 13*(8), 837. https://doi.org/10.3390/educsci13080837

Paul, R., ve Elder, L. (1993). *Critical thinking, how to prepare students for a rapidly changing world*. The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., ve Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your lerning and your life*. Prentice Hall.

Paul, R., ve Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and "tools"*. The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., ve Elder, L. (2009). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (5th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce—Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar / Critical thinking—Strategies for relationships, groups, and organizations* (A. E. Aslan, G. Sart, A. Akçeçe ve Y. Yaman, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Lithoxoidou, A., ve Georgiadou, T. (2023). Critical thinking in teacher education: Course design and teaching practicum. *Education Sciences, 13*(8), 837. https://doi.org/10.3390/educsci13080837

Ralston, P. A., ve Bays, C. L. (2013). Enhancing critical thinking across the undergraduate experience: An exemplar from engineering. *American Journal of Engineering Education, 4*(2), 119–

126. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057053.pdf

Stanford Graduate School of Education (GSE). (b.t.). *Curriculum Studies and Teacher Education (CTE)*. https://ed.stanford.edu/academics/doctoral/cte

Stanford Graduate School of Education (GSE). (b.t.). *Graduate School of Education* (Archived Bulletin/Course List). https://archived-bulletin.stanford.mobi/schoolofeducation/

Siegel, H. (1991). *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. Teachers College Press.

Stanford Graduate School of Education (GSE). (b.t.). *Stanford Teacher Education Program(STEP)*. https://ed.stanford.edu/sites/default/files/step/page/step_secondary_handbook_2020-2021.pdf

Patrick, J. J. (1986). *Critical thinking in the social studies* (ERIC Digest No. 30). ERIC Clearinghouse for Social H^Studies/Social Science Education. https://eric.ed.gov/?id=ED272432

Fisher, A., ve Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Edgepress/Centre for Research in Critical Thinking.

Teachers College, Columbia University (TC). (b.t.). *Curriculum ve Teaching* [Catalog]. https://www.tc.columbia.edu/catalog/academics/departments/curriculum-and-teaching/

Teachers College, Columbia University (TC). (b.t.). *Curriculum and teaching*. https://www.tc.columbia.edu/curriculum-and-teaching/curriculum-and-teaching/

Teachers College, Columbia University (TC). (b.t.). *Courses | Organization and Leadership*. https://www.tc.columbia.edu/organization-and-leadership/courses/

McClellan, S. (2016). Teaching critical thinking skills through commonly used resources in course-embedded online modules. *College ve Undergraduate Libraries, 23*(3), 295–314. https://doi.org/10.1080/10681623.2015.1118126

Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

UC Office of the President. (2023). *Educator programs: Discussion item for meeting of September20,2023*.UCRegents.https://regents.universityofcalifornia.edu/regmeet/sept23/a2.pdf

University of Wisconsin-Madison (UW–Madison). (b.t.). *General education learning outcomes*. https://gened.wisc.edu/general-education-requirements/general-education-learning-outcomes/

University of Illinois College of Education. (b.t.a). *Curriculum ve Instruction*. https://education.illinois.edu/ci

University of California, Riverside (UCR) Extension. (b.t.b). *Implementing critical pedagogy in the classroom course*.https://extension.ucr.edu/course/55573327

VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitim programı. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, ve C. A. Little (Eds.), *Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı* (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Z. Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı ve ark., Çev.). Bilimsel Açılım Yayıncılık.

VanTassel-Baska, J., ve Wood, S. M. (2009). The integrated curriculum model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, ve C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., ss. 101–126). Creative Learning Press.

BÖLÜM 15

Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi: Uygulama Örnekleri

Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler, Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu bölümde, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği ile uygulama örneklerine yer verilmiştir. Kuramsal çerçevede eleştirel düşünme kavramı araştırmacıların tanımları, bilişsel psikoloji yaklaşımı ve öğretim boyutu ile ele alınmıştır. Bilişsel psikoloji bakış açısıyla eleştirel düşünme Tip 1 ve Tip 2 olmak üzere iki tür bilişsel işlemle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Yetenek, istek ve duyarlılık olmak üzere üç bileşenden oluşan eleştirel düşünme eğilimi öğretim boyutunda açıklanmıştır. Daha sonra eleştirel düşünme öğretim yaklaşımlarından en önemlilerinden biri olan Ennis'in dört temel öğretim yaklaşımı, (1) Eleştirel düşünmenin bağımsız bir ders olarak öğretilmesi (Beceri temelli/genel yaklaşım); (2) Eleştirel düşünmenin, konu alanı öğretiminde açık bir hedef olarak öğretilmesi (Konu tabanlı/infusion (3) Eleştirel düşünmenin, konu alanı öğretiminde örtük bir hedef olarak öğretilmesi (İçerik temelli/immersion); (4) Eleştirel düşünmenin, konu alanı öğretimine paralel ayrı bir hedef olarak öğretilmesi (Karma yaklaşım) şeklinde ele alınmıştır.

Öğretmen, sınıf içinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde belirleyici bir konuma sahiptir. Bu nedenle, bölümün bir diğer alt başlığı "Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğrenme ve Öğretme Süreçleri ile Öğretmenin Rolü" olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında, eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceği ayrıntılı olarak tartışılmış; öğretmenin bu süreçte üstlendiği yönlendirici rol, benimsemesi gereken öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin niteliği ile eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamının nasıl yapılandırılması gerektiği incelenmiştir.

Bölümün son kısmında aktif öğrenme anlayışına dayalı etkileşimli eleştirel düşünme uygulamaları yer almıştır. İşbirlikli öğrenme, SCAMPER, RAFT, sorgulama, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ile bu bölüm zenginleştirilmiştir.

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim alanında, eleştirel düşünme yaratıcılık, iletişim ve işbirliği ile birlikte "21. yüzyılın 4C becerileri" (creativity, communication, collaboration, critical thinking) arasında sayılmakta; bireylerin hızla değişen demokratik toplumlara ve ekonomilere etkin biçimde katılabilmeleri açısından kritik görülmektedir (Dwyer ve ark., 2014; Evens ve ark., 2014; Forbes, 2018; Jamil ve ark., 2024; Jiang ve ark., 2023; Lombardi ve ark., 2021; Liang & Fung, 2021; Moore, 2011; Shaw, 2014; Van Der Zanden ve ark., 2020).

Eleştirel düşünme, doğuştan gelen bir zihinsel işlev olarak değil; öğrenilebilir beceriler, stratejiler ve eğilimlerden oluşan bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır (Bellaera ve ark., 2021; Cui, & Teo, 2023; Liyanage ve ark., 2021; Lodewyk, 2009; Willingham, 2019). Eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin temel hedefleri; eleştirel akıl (düşünme becerisi), eleştirel karakter (düşünme eğilimi ve yeteneği) ve eleştirel eylem (bu becerilerin uygulamaya konması) olarak üç başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin eğitimsel hedefi yalnızca bilişsel becerilerin kazanımı ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bu becerilerin eyleme dönüştürülmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünme, yalnızca bilişsel bir yeterlik değil, aynı zamanda bu yeterliği uygulamaya istekli olma tutumunu da içeren bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Elen & Verburgh, 2023). Bunun dışında eleştirel düşünme yalnızca bilişsel bir beceri olarak değil, aynı zamanda bireyin bilgiye, kendine ve dünyaya karşı geliştirdiği tutumlar bütünü olarak da değerlendirilmektedir (Vincent-Lancrin, 2023).

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

Eleştirel düşünme, okul öncesi dönemden üniversiteye kadar kademeli olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren uygun program, içerik, yöntem ve stratejilerle eleştirel düşünme eğitimi verilmesi gerekmektedir (Willingham, 2019). Eleştirel düşünmenin güçlü öğrenme ortamlarında nasıl geliştiğini anlamak için üç farklı bakış açısı öne çıkmaktadır. Bunlar, araştırmacıların tanımları, bilişsel psikoloji yaklaşımı ve öğretim boyutudur (Elen & Verburgh, 2023). Birinci bakış açısına göre araştırmacılar farklı tanımlar ortaya koymuştur. Ennis (2015) eleştirel düşünmeyi "neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünce" olarak tanımlarken (Forbes, (2018), McPeck (1981) eleştirel düşünmeyi disiplinlere özgü yansıtıcı kuşkuculuk olarak ele alır (Liang, & Fung, 2021). Paul & Elder (2006 s.9) ise eleştirel düşünmeyi, düşünmeyi analiz edip geliştirmenin sanatı olarak

niteler, Halpern (1999)'da, eleştirel düşünmeyi amaçlı, gerekçeli ve hedef odaklı bir düşünme biçimi olarak tanımlar. Ona göre eleştirel düşünme, problem çözme, çıkarımda bulunma, olasılık hesaplama ve karar verme süreçlerinde kullanılan bilişsel beceri ve stratejiler bütünüdür. Abrami ve ark., (2015)'da benzer şekilde eleştirel düşünmeyi analiz, bağlamsal ayırt etme ve kanıt değerlendirme gibi çok boyutlu bilişsel becerilerin bütünleşik bir seti olarak tanımlamaktadır.

Elen & Verburgh, (2023), bilişsel psikoloji bakış açısıyla eleştirel düşünmeyi şu şekilde özetlemiştir: Eleştirel düşünme Tip 1 ve Tip 2 olmak üzere iki tür bilişsel işlemle ilişkilidir. Tip 1'de işlemler sezgisel, otomatik, hızlı işleyen ve çalışma belleği gerektirmeyen süreçlerdir. Buna karşılık, Tip 2'de işlemler yansıtıcı niteliktedir; çalışma belleğini kullanır, bilişsel ayrıştırma ve zihinsel simülasyon gerektirir. Tip 1'de karmaşık ya da yüksek riskli karar verme durumlarında ya da otomatik süreçlerin hata yapma olasılığı olduğunda Tip 2 süreçlerinin devreye girmesi zorunludur. Sonuç olarak, bilişsel psikoloji yaklaşımı, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel becerilerden ibaret olmadığını; aynı zamanda açık fikirlilik ve yansıtıcı eğilimler gibi zihinsel tutumlarla bütünleşmiş, çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Elen & Verburgh, 2023). Bu beceri; bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme, mantıklı çıkarımlar yapma ve bu yargıları fiziksel eylemlere dönüştürme süreçlerini içerir. Bu nedenle eleştirel düşünme; karar verme, yaratıcılık, muhakeme, problem çözme, tartışma, bilinçli farkındalık ve yansıtıcı yargı gibi birçok akademik nitelikle ilişkilendirilmiştir (Lodewyk, 2009).

Üçüncü bakış açısı öğretim boyutudur. Eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyen eğitimin, bireylerin eğilimlerini şekillendirmede etkili olduğu belirtilmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi yetenek, istek ve duyarlılık olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Yetenek, eleştirel düşünme gibi belirli bir davranışı gerçekleştirebilme kapasitesini ve bu davranışı uygulamak için gerekli bilgi birikimini ifade eder. İstek, eleştirel düşünmeye yönelme ve gerektiğinde bu düşünceyi kullanma arzusu olarak tanımlanır. Duyarlılık ise dar görüşlülük, önyargı veya yanlılık gibi durumlarda eleştirel düşünmenin gerekliliğini fark edebilme becerisidir. Buna göre, eleştirel düşünmenin sürdürülebilir gelişimi yalnızca bilgi ve becerilerin kazandırılmasına değil, aynı zamanda bireylerin bu becerileri kullanma isteği ve uygun durumları fark etme duyarlılığına da bağlıdır (Elen & Verburgh, 2023).

Eleştirel düşünme öğretiminin önemi ve bu öğretime duyulan ihtiyaç bu konuda farklı öğretim yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Bunlardan bir tanesi Ennis'in dört temel öğretim yaklaşımıdır (Abrami ve ark., 2015; Bellaera ve ark., 2021; Elen & Verburgh, 2023; Lombardi ve ark. 2021). Bunlar:

KAYNAKLAR

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Açıkgöz, K. Ü. (2013). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *19*(1), 21-39.

Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100856

Cui, R., & Teo, P. (2023). Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, *125*, 104068.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking skills and Creativity*, *12*, 43-52.

Dekker, T. J. (2020). Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100701. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100701

Dumitru, D. (2019). Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education*, *44*(5), 870-879.

Elen, J., & Verburgh, A. (2023). Fostering critical thinking: Features of powerful learning environments. *European Journal of Education*, *58*(3), 434-446. DOI: 10.1111/ejed.12568

Evens, M., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). The Development of Critical Thinking in Professional and Academic Bachelor Programmes. *Higher education studies*, *4*(2), 42-51.

Forbes, K. (2018). Exploring First Year Undergraduate Students' Conceptualizations of Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *30*(3), 433-442.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New directions for teaching and learning*, *1999*(80), 69-74.

Jamil, M., Hafeez, F. A., & Muhammad, N. (2024). Critical thinking development for 21st century: Analysis of Physics curriculum. *Journal of Social & Organizational Matters*, *3*(1), 1-10.

Jiang, J. P., Hu, J. Y., Zhang, Y. B., & Yin, X. C. (2023). Fostering college students' critical thinking skills through peer assessment in the knowledge building community. *Interactive Learning Environments*, *31*(10), 6480-6496.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education and Science*, *43* (195). https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268.

Lai, E.R. (2011), Critical thinking: A literature review. *Pearson's Res. Rep. 6*, 40–41

Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach. *International Journal of Educational Research*, *84*, 32-42.

Liang, W., & Fung, D. (2021). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100769.

Liyanage, I., Walker, T., & Shokouhi, H. (2021). Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100762.

Lodewyk K. R. (2009) Fostering Critical Thinking in Physical Education Students, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 80:8, 12-18, DOI: 10.1080/07303084.2009.10598368

Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2021). Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Education Sciences*, *11*(9), 505.

Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity*, *6*(1), 1-13.

Meirbekov, A., Maslova, I., & Gallyamova, Z. (2022). Digital education tools for critical thinking development. *Thinking Skills and Creativity*, *44*, 101023.

Moore, T. J. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, *30*(3), 261-274.

Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and theory*, *44*(5), 464-479.

Nobutoshi, M. (2023). Metacognition and reflective teaching: a Synergistic Approach to fostering critical thinking skills. *Research and Advances in Education*, *2*(9), 1-14.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. Educational Research, 42(3), 237-249. http://doi.org/10.1080/001318800440579

Shaw, R. D. (2014). How critical is critical thinking?. *Music Educators Journal*, *101*(2), 65-70.

Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical thinking development—A necessary step in higher education transformation towards sustainability. *Sustainability*, *10*(10), 3366. **https://doi.org/10.3390/su10103366**

Van Der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2020). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices. *Research in Post-Compulsory Education*, *25*(4), 394-419.

Van Gelder, T. (2013) The rationale for rationale. *Law Probab. Risk, 6*, 23–42.

Vincent-Lancrin, S. (2023). Fostering and assessing student critical thinking: From theory to teaching practice. *European Journal of Education*, *58*(3), 354-368.

Yıldız, V. (2003)."Erken Çocukluk eğitiminde aktif öğrenme uygulamaları", *Çoluk- Çocuk Aylık Anne-Baba, Eğitimci Dergisi*, 9(30), 27-29.Yıldız, Demirtaş, 2015

Yıldız Demirtaş V. (Editör Doğan B. ve Alkan V.) (2016), "Kitap Adı: Öğretim İlke ve yöntemleri, "Bölüm 8 Aktif Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yöntem ve Teknikleri' 245-285, Eğiten Kitap-Ankara (ISBN: 978-605-9254-09-0)

Yıldız-Demirtaş, V, &. Karadağ, F., Gülenç.K. (2018). Levels of The Questions Formulated by Preschool Children During the Philosophical Inquiry Process and The Qualities of Their Answers: Philosophy with Children. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES),* 10(2), 277-294.

Yıldız Demirtaş V. (2020), Yaratıcı ve Farklı Düşünmeye Giden Yol: SCAMPER. Eğiten Kitap-Ankara (ISBN: 978-625-7245-25-8)

Yıldız Demirtaş V. & Doğmaz Tunalı S, (2023), "Devoloping writing skills with RAFT strategy", 21st Century Skills in Language Education", Eğiten Kitap, Ankara, pp.37-52, 2023 (ISBN: 978-625-6946-05-7)

Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking. *Education: Future Frontiers*, *1*(1), 1-17.

BÖLÜM 16

Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Düşünmenin Temelleri: Oyun, Sorgulama ve Keşif Yoluyla Düşünmeyi Desteklemek

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan YILMAZ BURSA

Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Çocuk Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal temellerinin hızla şekillendiği kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde çocuklar, çevreleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla düşünme biçimlerini yapılandırır, neden-sonuç ilişkileri kurar ve dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar. Eleştirel düşünme, bireyin gözlem, deneyim ve akıl yürütme yoluyla elde ettiği bilgileri sorgulama, analiz etme ve mantıksal biçimde değerlendirme becerisini ifade eder. Bu becerinin temelleri, erken çocukluk döneminde oyun, keşif ve sorgulama süreçleri aracılığıyla atılır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim ortamları, çocuklara düşünmeyi öğrenme fırsatları sunan en zengin bağlamlardan biridir.

Bu bölümde, erken çocuklukta eleştirel düşünmenin gelişimsel temelleri Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi kuramcıların çocukların bilişsel ve metabilişsel gelişimine ilişkin yaklaşımları ele alınmaktadır. Bölümün odak noktası, oyun, keşif ve sorgulama temelli öğrenme yaklaşımlarının eleştirel düşünmeyi nasıl desteklediğini incelemektir. Oyun ortamlarında öğretmen, bilgi aktarıcısı değil; düşünmeyi kolaylaştıran, gözlemleyen, açık uçlu sorularla yönlendiren ve çocukların kendi düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan bir kolaylaştırıcı konumundadır. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, çocukların yargılama, tahmin yürütme, empati kurma ve problem çözme becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca sorgulama temelli öğrenme uygulamaları (doğa keşifleri, fen etkinlikleri ve proje tabanlı öğrenme gibi) çocukların doğal meraklarını yapılandırılmış araştırma süreçlerine dönüştürür. Bu süreçte çocuklar soru sorma, gözlem yapma, kanıt toplama ve sonuç çıkarma basamaklarını deneyimleyerek bilimsel düşünme alışkanlıkları geliştirirler. Bölümde, bu yaklaşımların sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnek etkinliklere de yer verilmiştir. Oyun köşelerinde problem çözme senaryoları, fen etkinliklerinde hipotez kurma ve gözlem yapma, doğa gezilerinde

kanıt toplama ve çıkarımda bulunma gibi uygulamalar aracılığıyla çocukların eleştirel düşünme becerilerinin nasıl desteklenebileceği somut biçimde gösterilmiştir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmenin desteklenmesi, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir. Öğretmenlerin çocuklara düşünmeyi öğretme konusunda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeleri, açık uçlu sorular, esnek öğrenme ortamları ve yansıtıcı etkinliklerle bu beceriyi güçlendirmeleri gerekmektedir.

1. Giriş

21. yüzyılın hızla değişen toplum koşulları sonucunda bireylerden bilgiye ulaşmasının yanı sıra bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve yeniden yapılandırması da beklenmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken temel bir bilişsel beceri olarak öne çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bireyin gözlem, deneyim, akıl yürütme ve iletişim yoluyla elde ettiği bilgileri, mantıksal ve yansıtıcı bir biçimde analiz etmesi, değerlendirmesi ve karar verme sürecinde etkin biçimde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Bu tanım, eleştirel düşünmenin yalnızca yetişkinlere özgü karmaşık bir beceri olmadığını, aksine erken çocukluk döneminde temelleri atılan bir düşünme biçimi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerini keşfetme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve merak ettikleri olgular hakkında sorular sorma eğilimindedir. Dolayısıyla, bu doğal öğrenme eğilimleri, eleştirel düşünmenin erken temellerini oluşturur. Çocukların dünyayı anlamlandırma çabaları, onların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulama ve alternatif düşünme yolları geliştirmelerini de mümkün kılar (Fisher, 2005).

Bu bölümde, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin gelişimsel temelleri ele alınacak; **oyun, sorgulama ve keşif** aracılığıyla eleştirel düşünmenin nasıl desteklenebileceği incelenecektir. Ayrıca öğretmenin rolü, öğrenme ortamının düzenlenmesi ve pedagojik stratejiler açısından eleştirel düşünmenin nasıl yapılandırılabileceğine ilişkin öneriler sunulacaktır.

2. Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünmenin Gelişimsel Temelleri

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşmasını, gerekçelendirilmiş yargılarda bulunmasını ve karar verme süreçlerini bilinçli biçimde yönetmesini gerektiren bir bilişsel beceridir. Facione (1984) eleştirel düşünmeyi, "*iddiaların ve delillerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci*" olarak tanımlar. Ona göre bu süreç yalnızca bilgiyi değerlendirme değil, aynı zamanda tartışma, sorgulama, gerekçelendirme ve yeniden yapılandırmayı içeren aktif bir zihinsel

etkinliktir. Facione'nin (1990) öncülüğünde yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmeyi altı temel bilişsel bileşen üzerinden tanımlar: yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme. Bu beceriler, bireyin düşünce süreçlerini hem düzenleyebilme hem de gözden geçirebilme yetisini içerir. Özellikle özdüzenleme erken yaşta gelişen üstbilişsel farkındalığın öncülüdür ve okul öncesi dönemde bu becerinin temelleri atılmaya başlanır (Facione, 1990; Kuhn, 1999).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun dünyayı anlamlandırma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve merakını doyurma çabalarının yoğunlaştığı bir gelişim sürecidir. Bu dönemde bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişim alanlarındaki hızlı ilerleme, eleştirel düşünmenin temellerinin atılması açısından benzersiz fırsatlar sunar. Çocukların çevreleriyle etkileşim hâlinde bilgiye ulaşma, sorgulama ve farklı bakış açılarını deneme eğilimleri, eleştirel düşünmenin doğal öncülleri olarak değerlendirilir (Fisher, 2005; Facione, 1990).

2.1. Gelişimsel ve Nöropsikolojik Temeller

Erken çocukluk dönemi (3-6 yaş), beynin ön lobundaki prefrontal korteksin hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir. Bu bölge; dikkat kontrolü, planlama, karar verme, tahmin yürütme ve davranışları düzenleme gibi yürütücü işlevlerden sorumludur (Madi, 2014). Yürütme işlevlerinin olgunlaşmasıyla çocuklar, yalnızca çevresel uyaranlara tepki veren bireyler olmaktan çıkıp, kendi düşünme süreçlerini düzenleyebilen aktif bilişsel aktörler haline gelirler. Bu nöropsikolojik gelişme, eleştirel düşünmenin sinirsel zeminini oluşturur.

4-6 yaş arasında, beynin dorsolateral prefrontal korteks bölgesi, planlı hareket etme ve alternatif çözümler üretme yeteneğini destekler. Bir sorunu çözmeden önce çocuk "Başka bir yol olabilir mi?" diye düşünmeye başlar (Diamond, 2013). Bu davranış biçimi, eleştirel düşüncenin temelini oluşturan bilişsel esneklik ve özdüzenleme becerilerinin ilk belirtilerini temsil eder. Epstein (1993), bu yaş grubundaki çocukların kendi düşüncelerini ve davranışlarını değerlendirme kapasitesine sahip olduklarını ve özellikle oyun sırasında sıklıkla deneme-yanılma ve hipotez test etme süreçlerine girdiklerini belirtir. Örneğin, bir çocuk "Blok kuleyi daha yüksek yaparsam, düşer mi?" diye sorduğunda, bu bir hipotez oluşturma ve sonuca varma bilişsel sürecini gösterir. Heyman (2008), üç yaşındaki çocukların bile yetişkinlerin söylediklerini sorgulayabildiğini göstermiştir. Bir yetişkin yanlış bilgi verdiğinde, çocuklar "Bu doğru değil" veya "Ama ben farklı gördüm" gibi ifadelerle yanıt vererek bilişsel çatışma ve sorgulama davranışı sergilerler. Bu gözlem, eleştirel düşünmenin sadece biçimsel akıl yürütme düzeyinde değil, aynı zamanda erken çocukluk döneminde doğal bir biliş-

KAYNAKLAR

Adagideli, F. H., & Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme* içinde (s. 129-154). Ankara: Nobel.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Pearson.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2009). Actual minds, possible worlds. Harvard university press.

Bybee, R. W. (2006). Scientific Inquiry and Science Teaching. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning and Teacher Education* içinde (sf. 1-14). Dordrecht: Springer.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education, 44*(1), 1-39. https://doi.org/10.1080/03057260701828101

Davis-Seaver, J., Smith, T. & Leflore, D. (2003). Constructivism: A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity, 7*(1), 1-7.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, *64*(1), 135-168.

Duckworth, E. (2006). *"The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning (3rd ed.)*. Teachers College Press.

Epstein, A. S. (1993). *Training for Quality: Improving Early Childhood Programs through Systematic Inservice Training.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction-executive summary-The Delphi Report. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction

Facione, P.A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70, 253-261.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. (2nd edition) London: Nelson thornes.

Forman, G., & B. Fyfe. 2012. Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. C. Edwards, L.Gandini, & G. Forman (Ed). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation içinde sf.247-71. Santa Barbara, CA: Praeger.

French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early childhood research quarterly*, 19(1), 138-149.

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs.* Harper Collins.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn.* William Morrow & Co.

Harlen, W. (2013). *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. Trieste, Italy: Global Network of Science Academies.

Harlen, W., & Qualter, A. (2014). *The Teaching of Science in Primary Schools* (6th ed.). London: Routledge.

Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). *Young*

Investigators: The Project Approach in the Early Years. New York: Teacher's College Press.

Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science, 17(*5), 344-347.

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact upon student outcomes? *Journal of the Learning Sciences, 28*(4-5), 462-512. https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. London: Roudledge and Kegan Paul.

Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach.* Holt, Rinehart and Winston.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-25. Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice, 43*(4), 268-273.

Madi, B. (2014). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?* Ankara: Efil Yayınevi

McDonald, S., & Howell, J. (2012). Watching, creating and achieving: Creative technologies as a conduit for learning in the early years. *British journal of educational technology, 43*(4), 641-651.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together.* London & New York: Routledge.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools.* Foundation for Critical Thinking.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.

Piaget, J. (1977). *The development of thought*. Viking Press.

Piaget, J. (1970). *The Psychology of Intelligence*. New York: Basic Books.

Santrock, J. W. (2014). *Life-span development.* McGraw-Hill.

Singer, J. L., & Singer, D. G. (2005). Preschoolers' imaginative play as precursor of narrative consciousness. *Imagination, Cognition and Personality, 25*(2), 97-117.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000). Developing understandings of mind. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Ed.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* içinde sf. 21-49. Oxford University Press.



Dr. Öğr. Üye. Gülhan YILMAZ BURSA

Lisans eğitiminin ilkini Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde, diğer lisans eğitimini ise İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve doktora eğitimini Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programında tamamlamıştır. 2011-2012 yılında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde; 2012-2014 yılında MEB'e bağlı anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2014 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. 2024 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) merkez müdür yardımcılığı görevi ile işitme engelli bebek-çocuklar ve onların aileleriyle çalışmalar yürütmektedir. Çocuklarda duygu düzenleme, zorbalık, benlik algısı, oyun bağımlılığı, erken okuryazarlık, dezavantajlı çocuklarla araştırma yapma, dil gelişiminin desteklenmesi; ebeveynlerde okuma inançları, öz düzenleme, teknoloji kullanımı, iyi oluş durumları ile ilgili akademik çalışmaları mevcuttur.

KISIM IV

GÜNCEL YÖNELİMLER VE DİSİPLİNLERARASI BAKIŞ

BÖLÜM 17

Eleştirel Düşünme, Empati ve Sosyal Adalet: Çocuklarla Eleştirel Pedagoji

Dr. Bahar UYAROĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
Özel Gereksinimli Çocukların Gelişimi Anabilim Dalı

Özet

Bu bölüm, Paulo Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışını temel alarak eleştirel pedagoji, empati ve sosyal adalet kavramlarını sınıf etkinlikleri ile eğitime yanıstmayı amaçlamıştır. Freire, eğitimi bireyin ve toplumun dönüşümünü mümkün kılan etik ve politik bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, otoriteye dayalı bir hiyerarşi olmaktan çıkmış, karşılıklı diyalog ve insanlaşma süreci olarak yeniden tanımlanmıştır.

Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı tek yönlü very aktarımı türündeki eğitime yönelik eleştirisi, öğrenciyi edilgen konumdan çıkarıp anlam üreten ve toplumsal değişime katılan bir özne hâline getirmeyi amaçlamıştır. Eleştirel pedagoji, bilgiyi aktarmak yerine sorgulama ve dönüştürme gücünü besleyen bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Henry Giroux, bu yaklaşımı "direniş pedagojisi" olarak adlandırmış ve eğitimi baskın anlatıların dışında kalan seslere alan açan bir özgürleşme pratiği olarak tanımlamıştır.

Eleştirel pedagojide önemli bir yere sahip olan empati kavramı, yalnızca duygusal bir eğilim değil, toplumsal farkındalıkla birleşen ve dönüşüme yol açan bir eylem biçimi olarak ele alınmıştır. Sosyal adalet perspektifi ise bilginin tarafsız olmadığı, her bilginin bir değer ve güç ilişkisi taşıdığı anlayışına dayanmıştır. Eğitim, bu yönüyle baskıcı yapıları yeniden üretmek yerine onları dönüştürmeyi amaçlamalıdır.

Metinde yer alan etkinlik örnekleri, eleştirel pedagoji ilkelerini çocuklarla somutlaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. "Soru Fabrikası", "Renklerin Hikâyesi" ve "Adalet

Termometresi" gibi uygulamalar, çocukların sorgulama, empati kurma ve adalet bilinci geliştirme becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Böylece, düşünsel ve duygusal farkındalığı bütünleştiren, bireyi ve toplumu dönüştüren bir eğitim anlayışı olan eleştirel pedagoji erken yaşlardan itibaren uygulama alanı bulabilecektir.

Eleştirel Pedagoji

Paulo Freire (1921–1997), Brezilya'nın Recife kentinde doğmuş ve Latin Amerika'daki yoksulluk, açlık ve sınıf eşitsizliklerinin biçimlendirdiği bir dönemde yetişmiştir. Bu koşullar, onun eğitim anlayışının toplumsal adalet temelinde şekillenmesine yol açmıştır. 1960'lı yıllarda Brezilya'da yürüttüğü okuryazarlık programlarında, eğitimi yalnızca harf öğretimi değil, "dünyayı okuma ve dönüştürme eylemi" olarak tanımlamıştır (Freire, 1968/2010). Bu yaklaşım, eleştiriyi bir öğrenme yöntemi hâline getirir; çünkü Freire'ye göre eğitim, yalnızca dünyayı anlamak değil, onu dönüştürme sorumluluğunu üstlenmektir (Freire, 1968/2010; McLaren, 2020).

Freire'nin bu düşünceleri, Brezilya'daki askeri diktatörlük döneminde politik tehdit olarak görülmüş; kendisi sürgüne gönderilmiştir. Ancak sürgün yılları, kuramının evrenselleşmesini sağlamış ve Freire'nin özgürleştirici pedagojisi, çağdaş eleştirel pedagoji hareketinin temel taşlarından biri hâline gelmiştir. Freire'nin eğitim anlayışı olan eleştirel pedagoji tarihsel ve düşünsel alt yapısı olan etik ve politik bir harekettir (Freire, 1968/2010; Giroux, 2010).

"Ezilenlerin Pedagojisi"nde, dönemin geleneksel eğitimini "bankacı model" olarak adlandırmıştır. Bankacı eğitim modelini öğrenciyi, bilgiyle doldurulan edilgen bir nesneye indirgediği için eleştirmiştir. Bu modele karşılık Freire, öğretmen ve öğrencinin diyaloğa dayalı karşılıklı öğrenme süreci yürütmesi gerektiğini vurgulayan problem tanımlayıcı eğitim anlayışını savunmuştur. Eğitimin, bireyleri farkındalık ve eyleme yönlendiren bir özgürleşme süreci olduğunu savunmaktadır (Freire, 1968/2010). Bu anlayışta öğrenci, edilgen bir alıcı değil; anlam üreten, sorgulayan, kendi yaşamını ve toplumsal çevresini dönüştürme yetkinliğinde bir öznedir. Eğitim, böylelikle teknik beceriden çok, etik ve politik bilinç kazandırma süreci hâline gelmektedir (Freire, 1968/2010). Bu noktada Freire'nin "conscientização" kavramı — kişinin toplumsal koşulları fark edip dönüştürme gücünü keşfetmesi — eleştirel pedagojinin özünü oluşturur (Freire, 1968/2010; Kincheloe, 2004/2023).

Giroux, Freire'nin pedagojisini "demokrasinin tamamlanmamış projesi" olarak tanımlamıştır (Giroux, 2010). Bu yaklaşımda eğitim, yalnızca düşünme biçimlerini değil, duygusal duyarlılığı da dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciyi başkalarının deneyimlerine açık olmaya, empati geliştirmeye ve adalet-

sizliği fark ettiğinde sessiz kalmamaya teşvik etmektedir (Freire, 1992/2021). Freire'ye göre umut, beklenti değil; değişim olasılığını eylemle dönüştürmektir. Bu nedenle eleştirel pedagoji, hem bilişsel hem duyuşsal boyutta özgürleştirici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Böylelikle eleştirel pedagoji, yalnızca bilişsel bir beceri değil, etik bir duruş ve politik farkındalık üretme süreci olarak konumlanmaktadır (Giroux, 2010).

Bu yaklaşım, yetişkinlikte eleştirel bilinç kazanımı için çocukların erken yaşta farkındalık geliştirmesine odaklanmaktadır. Çocuklarla yürütülen eleştirel pedagoji çalışmalarında amaç, bilişsel sorgulamayı duygusal duyarlılıkla bütünleştirmektir. Çünkü çocuk, çevresindeki adaletsizlikleri anlamlandırma ve dönüştürme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla empati, eleştirel düşünmenin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Sosyal adaletin, günlük yaşamın içinde bir uygulama haline gelmesi hedeflenmektedir.

Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışı

Paulo Freire'nin eğitim felsefesi, insanın dünyayı dönüştürme kapasitesine sahip etken bir özne olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Freire (1968/2010), eğitimi yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı teknik bir süreç olarak değil, bireyin ve toplumun özgürleşmesini mümkün kılan etik–politik bir eylem alanı olarak konumlandırmıştır (s. 60-62). Freire'nin bu yaklaşımı, bilgi üretimini iktidar ilişkilerinden bağımsız görmeyen post-yapısalcı eğitim anlayışlarının da öncülü olarak değerlendirilmektedir (Kincheloe, 2004/2023). Onun pedagojisi, öğrenmenin bilişsel olduğu kadar ahlaki, duygusal ve toplumsal bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle Freire'nin yaklaşımı, eğitim aracılığıyla bilinçlenmeyi (*conscientização*) ve bu bilincin dönüştürücü eyleme evrilmesini amaçlamaktadır (Freire, 1968/2010).

Freire dönemin eğitim anlayışını **"**bankacı eğitim modeli**"** olarak tanımlamıştır (Freire, 1968/2010). Öğretmenin bilgi yatıran, öğrencinin ise edilgen bir hesap gibi bilgiyi biriktiren konumda olmasından dolayı dönemin eğitim modeline bu ismi vermiştir. Bu tür bir eğitim, ezber ve tekrara dayalıdır ve öğrenciyi dünyayı sorgulamaktan alıkoymaktadır (Freire, 1968/2010). Freire, bu anlayışın öğrenciyi "ezilen" konumuna ittiğini; düşünme ve eylem arasındaki bağı koptardığını savunmuştur. Kendisinin savunduğu eğitim anlayışı ve politikası bankacı eğitim modeline karşı bir duruş olarak yapılanmıştır. Giroux (2010), neoliberal dönemde eğitimin eleştirel düşünceyi susturan ve öğrencileri edilgenleştiren bir yapıya dönüştüğünü belirtir ve sessizleştirici bir eğitim biçimi olarak yorumlar (s. 716). Öğrencinin sesini geri kazandıran diyalog temelli yapıyı ise direniş pedagojisinin çekirdeği olarak değerlendirir (Giroux, 2022).

KAYNAKLAR

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1968)

Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (E. Özbek, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eser 1967)

Freire, P. (2021). *Umudun Pedagojisi, Ezilenlerin Pedagojisi'ni Yeniden Yaşamak* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eser 1992)

Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher education quarterly*, *31*(1), 31-47.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy futures in education*, *8*(6), 715-721. https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715

Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance* Bloomsbury Academic.

Kincheloe, J. L. (2023). *Eleştirel pedagoji* Yeni İnsan Yayınevi. (Orijinal eser 2004)

Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010). Issues in education: Critical pedagogy: An overview. *Childhood Education*, *86*(5), 332-334. https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420

McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(12), 1243-1248. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963

BÖLÜM 18

STEAM, Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme: Bütünleşik Öğrenme Modelleri

Dr. Sıla BALIM

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bilgiye erişimin kolaylaştığı ancak güvenilirliğin sorgulandığı dijital çağda eğitim, bireylerin bilgiyi eleştirel biçimde analiz etme, kanıta dayalı değerlendirme yapma ve yaratıcı biçimde kullanma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Facione, 2015; Halpern, 2014). Bu bağlamda eleştirel düşünme, 21. yüzyılın temel becerilerinden biri olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin merkezinde yer almaktadır. Eleştirel düşünme; bireyin neye inanacağına, hangi kararı vereceğine ve bilgiyi nasıl kullanacağına ilişkin mantıklı, yansıtıcı ve kanıta dayalı akıl yürütme sürecidir (Ennis, 2011). Bu beceri, analiz, değerlendirme, çıkarım, öz-düzenleme ve açık fikirlilik gibi boyutlarıyla bireylerin problem çözme ve karar verme yetilerini destekler.

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli ise disiplinlerarası yapısı, sorgulamaya dayalı öğrenme ve proje-tabanlı etkinlikleriyle eleştirel düşünmenin öğretim süreçlerine entegrasyonunda güçlü bir pedagojik çerçeve sunar (Yakman & Lee, 2012; Henriksen, 2017). Model; fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerini bütünleştirerek öğrencilerin kanıta dayalı akıl yürütme, alternatif çözüm üretme, argümantasyon ve değerlendirme becerilerini geliştirir (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Alan yazındaki bulgular, STEAM uygulamalarının erken çocukluktan yükseköğretime kadar farklı yaş düzeylerinde eleştirel düşünmeyi bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönleriyle güçlendirdiğini göstermektedir (Yakman, 2019; Liao, 2016). Dolayısıyla STEAM yaklaşımı, bilgi tüketen değil; sorgulayan, üreten ve bilinçli kararlar alabilen bireyler yetiştirmede çağdaş eğitimin temel yapıtaşlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen ve çoğu zaman bilgi kirliliğiyle kuşatılmış dijital ekosisteminde, öğrencilerden beklenen yalnızca bilgiye erişmeleri değildir; aynı zamanda ulaştıkları bilgiyi güvenilirlik açısından sorgulamaları, kanıtlarla destekleyerek değerlendirmeleri, farklı bakış açılarını tartabilmeleri ve bu bilgiyi yaratıcı biçimde yeni durumlara uyarlayabilmeleridir. Bu beklenti, çağdaş eğitim anlayışında 21. yüzyıl becerileri arasında merkezi bir öneme sahip olan sorgulama, kanıta dayalı akıl yürütme ve bilinçli karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri ön plana çıkarmaktadır; bu süreçlerin bütüncül bir çerçevede geliştirilmesi ise eleştirel düşünmenin öğrenme-öğretme ortamlarında temel bir bileşen olarak konumlanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Eleştirel düşünme, bireyin neye inanacağına ya da hangi kararı vereceğine yönelik olarak mantıklı, yansıtıcı ve kanıta dayalı biçimde sistematik akıl yürütmesini sağlayan bir üst düzey sistematik bilişsel süreçtir. Bu süreç, kişinin bilgiyi sorgulamasını, farklı bakış açıları değerlendirmesini, kanıtları birbiri ile mukayese ederek değerlendirmesini ve ulaştığı sonuçların doğruluğunu ve mantıksal tutarlılığını test etme yetisini içerir. Ayrıca eleştirel düşünme, sadece zihinsel işlemlerden ibaret olmayıp; aynı zamanda bireyin açık-fikirlilik, kanıta dayalı yaklaşım, bilişsel esneklik ve öz-eleştiri gibi eğilimlerini de kapsayan çok yönlü bir yetkinliktir. Bu çok yönlü doğası, eleştirel düşünmeyi bilgiyi anlamlandırma, problem çözme ve bilinçli karar verme gibi öğrenme ve yaşam becerilerinin temel dayanağı hâline getirmektedir. Bu açıdan eleştirel düşünme, hem öğrenme süreçlerinin niteliğini yükseltmekte hem de bireylerin günlük yaşamda bilinçli ve sorumlu kararlar almalarını desteklemektedir.

Alan yazında eleştirel düşünme tanımlarına kısaca bakıldığında, Dewey (1910) eleştirel düşünmeyi amaçlı ve bilinçli bir sorgulama süreci olarak tanımlamış ve bu alandaki ilk kuramsal temelleri atmıştır. Glaser (1941)**,** eleştirel düşünmenin; problemleri tanımlama, kanıtları analiz etme, geçerli sonuçlar çıkarma ve bu sonuçların doğruluğunu test etme eğilimini içerdiğini vurgulamıştır. Halpern'a (1996) göre ise eleştirel düşünme, , belirli bir hedefe yönelik olarak kullanılan bilinçli ve amaçlı düşünme biçimini ifade eder. Facione (1990) geliştirdiği kavramsal çerçeve ile eleştirel düşünmenin yalnızca bir düşünme biçimi olmadığını, aynı zamanda tanımlanabilir ve değerlendirilebilir belirli boyutlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu bileşenler; veri, olay ve gözlemleri anlamlandırmayı sağlayan yorumlama**,** bilgiyi parçalara ayırarak aralarındaki ilişkileri ortaya koyan analiz, kanıtlardan mantıksal sonuçlara ulaşmayı içeren çıkarım**,** bilgi ve argümanların geçerliliğini sorgulayan değerlendirme**,** sonuçları tutarlı biçimde ifade etmeyi kapsayan açıklama ve bireyin kendi düşünme sürecini izleyip önyargıları fark ederek düzeltmesine olanak tanıyan öz-düzenleme boyutla-

rını içermektedir Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp; bilgiyi sorgulama, kanıta dayalı düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey bilişsel yetkinliklerini geliştirerek günlük yaşamda bilinçli kararlar alma, karmaşık durumları çok yönlü değerlendirme ve etkili çözüm ve ürün üretme becerilerine de önemli katkılar sağlamaktadır.

Ennis (2011), eleştirel düşünmeyi, bireyin neye inanacağına veya hangi eylemi seçeceğine yönelik rasyonel ve yansıtıcı bir değerlendirme süreci olarak tanımlamış; bu becerinin problem çözme süreçlerinde öğrencilerin aktif etkinliğini artırdığını vurgulamıştır. Paul ve Elder (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Modeli ise, bireyin düşünme sürecini bilinçli biçimde yönlendirmesini, değerlendirmesini ve geliştirmesini amaçlayan sistematik bir çerçevedir. Model, etkili düşünmenin sekiz temel öğesinden (amaç, soru, bilgi, kavramlar, varsayımlar, çıkarımlar, bakış açıları ve sonuçlar) oluşur. Bu öğeler, bireyin düşünme sürecini yapılandırarak karmaşık durumları analiz etmesine, kanıta dayalı sonuçlar üretmesine ve alternatif bakış açılarını değerlendirmesine rehberlik eder. Paul ve Elder ayrıca düşünmenin niteliğini belirleyen sekiz entelektüel standardı tanımlamıştır: açıklık, doğruluk, kesinlik, alaka, derinlik, genişlik, mantıklılık ve adillik. Bu standartlar, bireyin hem kendi akıl yürütmesini hem de başkalarının argümanlarını nesnel biçimde değerlendirmesine yardımcı olur. Dolayısıyla model, öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarını artırarak eleştirel düşünmeyi disiplinli, sistematik ve kanıta dayalı bir süreç hâline getirir.

Günümüzdeki araştırmalar, eleştirel düşünmeyi bilişsel bir becerinin ötesinde; argümantasyon, mantıksal akıl yürütme ve karar verme unsurlarını bütünleştiren bir üstbilişsel yapı olarak görmektedir. Örneğin Lai (2011)**,** eleştirel düşünmeyi problem çözme, mantıksal çıkarım ve gerekçelendirilmiş kararlar verme becerileri için gerekli temel bir üst-düzey düşünme biçimi olarak ele almıştır. Benzer biçimde Korkmaz (2009), eleştirel düşünmeyi üst-düzey bilişsel süreçler bağlamında problem çözme ve karar verme becerileriyle ilişkilendirmiştir. Dwyer, Hogan ve Stewart (2017)**,** eleştirel düşünmeyi bilginin güvenilirliğini sorgulayan, alternatif bakış açılarını değerlendiren ve eleştirel değerlendirmeler üreten sistematik ve aktif bir süreç olarak tanımlayarak bu becerinin öğrenme-öğretme ortamlarında kazandırılması gerektiğini önemle vurgulamışlardır. Benzer biçimde Aybek (2006) de eleştirel düşünme becerisinin öğretim programları aracılığıyla planlı ve sistematik biçimde geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiş ve öğretim programlarına uyarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uluslararası kurumlar da eleştirel düşünme becerisini çağdaş eğitim programlarının vazgeçilmez bir unsuru olarak görmektedir. UNESCO (2021) raporunda, tüm bireylerin hızla değişen modern dünyada bilinçli seçimler yapabil-

meleri için eleştirel düşünmenin problem çözme ve yaratıcı düşünmenin temel bir öğrenme çıktısı olması gerektiğini vurgulamıştır**.** OECD (2023)**,** yaratıcı ve eleştirel düşünmenin 21. yüzyılın bilgiye dayalı toplumlarında bireylerin toplumsal katılımını güçlendiren, yenilikçi üretkenliği artıran ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştiren stratejik bir beceri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Saavedra ve Opfer (2021**)** de eleştirel düşünmeyi, bireylerin toplumsal sorumluluk alabilmeleri ve çok boyutlu sorunlara etkili çözümler geliştirebilmeleri için gerekli bir "gelecek yetisi" olarak tanımlamıştır.

Bu tanımların ortak noktası, eleştirel düşünmenin yalnızca bilgi edinimi değil; kanıta dayalı sorgulama, mantıklı argümantasyon, farklı bakış açılarını kıyaslama ve öz-düzenleyici değerlendirmeler geliştirme süreçleriyle biçimlendiğini göstermektedir. Böylelikle, eleştirel düşünme günümüz eğitiminde yalnızca bir akademik beceri değil; aynı zamanda bilimsel okuryazarlık, etik karar verme, demokratik katılım ve yaşam boyu öğrenme için gerekli bir çok temel yetkinlik edinme sürecidir.

Eleştirel düşünme, yalnızca meta-bilişsel süreçlerden de ibaret olmayıp; aynı zamanda öğrenenlerin düşünme biçimlerini yönlendiren belirli tutum ve eğilimlerin geliştirilmesini de gerektirir. Alan yazında Facione (1990) tarafından vurgulandığı üzere bu eğilimler; *açık-fikirlilik*, *merak*, *kanıta saygı*, *önyargılardan uzak durma*, *bilişsel esneklik*, *öz-eleştiri* ve *entelektüel dürüstlük* gibi temel ahlaki öğeleri içerir. Bu tür eğilimler, bireylerin yalnızca farklı görüşlere karşı hoşgörülü, önyargısız ve tarafsız yaklaşmalarını değil, aynı zamanda argümanları kanıt temelli biçimde değerlendirmelerini ve kendi düşünme süreçlerini öz-düzenlemeli olarak sorgulamalarını destekler. Güncel çalışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin özellikle merak ve açık-fikirlilik düzeylerinin problem çözme ve karar verme performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı rol oynadığını ortaya koymaktadır (Heijltjes ve ark., 2014; Saavedra & Opfer, 2021; Şen & Aybek, 2020). Ayrıca, eleştirel düşünmenin temel bileşenlerinden biri olan bilişsel esneklik ile entelektüel alçakgönüllülüğün, öğrenenlerin belirsizlik içeren karmaşık durumlarda farklı bakış açılarını değerlendirme ve bilimsel tartışmalarda daha tutarlı ve geçerli argümanlar geliştirme ve sunma becerilerini desteklediği öne sürülmektedir (Dwyer ve ark., 2017; Leary ve ark., 2017). Bu bulgular, eleştirel düşünme becerisinin niteliğinin yalnızca mantıksal akıl yürütme süreçlerinden değil; aynı zamanda bireylerin tutumları ve duyuşsal eğilimlerinden de etkilendiğini göstermekte ve güncel eğitim politikalarının, eleştirel düşünmeyi güçlendiren bu eğilimlerin kazandırılmasını da hedefleri arasına alması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum aynı zamanda, eleştirel düşünmenin sadece bilişsel bir yeterlik değil, aynı zamanda öğrenenlerin üst düzey düşünme süreçlerini şekillendiren çok boyutlu bir beceri olduğunu vurgulamak-

tadır. Nitekim eğitim alanındaki araştırmalar, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin sorgulama, argümantasyon ve kanıt temelli karar verme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2021; OECD, 2023). Bu nedenle, çağdaş öğretim programlarında eleştirel düşünme; yaratıcılık ve problem çözmeyle birlikte 21. yüzyılın temel öğrenme çıktılarından biri olarak görülmekte ve tüm disiplinlerde kazandırılması öncelikli hedeflerden biridir.

Sonuç olarak eleştirel düşünme, öğrencilerin yalnızca akademik kavramları öğrenmelerini değil, aynı zamanda yaşam boyu kullanacakları sorgulama, akıl yürütme, kanıta dayalı karar verme ve uygulama gibi yaşam becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan bir çerçeve sunar. Bu kuramsal temel, eleştirel düşünmenin öğretim süreçlerine entegrasyonunun önemini ortaya koymakta ve bu bağlamda disiplinlerarası, deneyimsel ve proje-tabanlı yapısıyla STEAM yaklaşımının eleştirel düşünme becerisini desteklemedeki potansiyel rolünü tartışmak için güçlü bir zemin hazırlamaktadır.

Bu çerçevede STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, disiplinlerarası ve uygulamalı öğrenme fırsatları sunarak öğrencilerin yalnızca fen, matematik, mühendislik ve sanat alanlarındaki bilgilerini bütünleştirmelerini değil aynı zamanda , aynı zamanda bu bilgileri gerçek yaşam problemlerine uyarlama, kanıt temelli akıl yürütme ve alternatif çözümler üretebilme süreçlerini de destekleyen dinamik ve sistematik bir öğrenme ekosistemi sunmaktadır. STEAM'in sorgulamaya dayalı, disiplinlerarası ve proje temelli yapısı, öğrencilerin teorik bilgileri deneysel etkinlikler, mühendislik tasarım uygulamaları ve sanatsal etkinlikler aracılıyla somutlaşır ve kavramlaştırır. Bu süreçte öğrenciler, farklı disiplinlerden gelen verileri analiz etme, çoklu bakış açılarını tartma, çözüm önerilerini eleştirel biçimde değerlendirme ve gerektiğinde yeniden tasarlama gibi eleştirel düşünme bileşenlerinin doğal bir şekilde harekete geçmesini sağlayan basamakları deneyimlerler. Böylece STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, eleştirel düşünme becerisinin yalnızca kuramsal bilgi edinimiyle sınırlı kalmamasını; uygulamalı deneyimler, tartışma süreçleri ve kanıta dayalı karar verme etkinlikleri aracılığıyla derinleşip güçlenmesini sağlayan etkili bir pedagojik yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır.

STEAM BÜTÜNLEŞİK ÖĞRENME MODELİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNE ETKİSİ

STEAM, İngilizce *Science* (Fen), *Technology* (Teknoloji), *Engineering* (Mühendislik), *Arts* (Sanat/Tasarım) ve *Mathematics* (Matematik) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan disiplinlerarası ve bütünleşik bir öğrenme yaklaşımı-

dır. STEM/STEAM Bütünleşik Öğrenme Modelinin temelleri, ABD'de fen ve matematik öğretiminin yeniden yapılandırılması sürecinde, 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin Sputnik'i uzaya fırlatmasıyla başlayan; bilimsel yeterlik, kalite ve uluslararası rekabet odaklı eğitim politikalarının şekillenmesine öncülük eden gelişmelere dayanmaktadır. Bu eğilim, 1983'te yayımlanan *A Nation at Risk* raporuyla kurumsal bir reform söylemine dönüşerek eğitimde kalite ve rekabet vurgusunu ulusal gündemin merkezine taşımıştır (National Commission on Excellence in Education, 1983). Yapılan bu çalışmalar, fen ve matematik öğretimini güçlendirme gereksinimini ortaya çıkarmış, 1990'lı yıllarda ise Ulusal Bilim Vakfı'nın (NSF) öncülüğünde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) disiplinlerinin öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözme becerilerini geliştirmek amacıyla bütünleştirilmesiyle somutlaşmıştır (Bybee, 2010; National Science Board, 2007). 2000'li yıllarda STEM'in teknik bilgi ve analitik düşünmeye fazla odaklandığı, yaratıcılık, estetik ve üretkenlik boyutunun eksik kaldığı eleştirileri gündeme gelmiştir. Bu nedenle Yakman (2006), STEM'e sanat ve tasarım unsurlarını ekleyerek STEAM kavramını geliştirmiştir. 2010'da Rhode Island School of Design'ın başlattığı **"***STEM to STEAM*"" hareketiyle yaklaşım küresel ölçekte yaygınlık kazanmıştır (Yakman & Lee, 2012; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). 2014 yılında ise Ulusal Sanat Eğitimi Derneği (NAEA) STEAM'i "sanat ve tasarım ilkelerinin, kavramlarının ve tekniklerinin STEM eğitimine infüzyonu" olarak tanımlamış ve bu yaklaşımın problem çözme süreçlerinde estetik duyarlılığı, yaratıcılığı ve yenilikçiliği desteklediğini vurgulamıştır (NAEA, 2014). ABD'deki bu gelişimin ardından ise Güney Kore, Avustralya ve Avrupa gibi gelişmiş ülkeler de STEAM'i öğretim programlarına ve öğretmen eğitimlerine entegre etmiş; böylece STEAM, 21. yüzyılın öne çıkan becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Chu, ve ark., 2019; Kim ve ark., 2023). Günümüzde STEAM Bütünleşik öğrenme modeli, okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı düzeylerde; fen, matematik ve mühendislik derslerinin yanı sıra sürdürülebilir kalkınma, çevre eğitimi, sağlık eğitimi, tarım teknolojileri, dijital medya tasarımı ve yapay zekâ gibi pek çok güncel temada disiplinlerarası proje ve uygulamalara yön vermektedir. Mühendislik tasarım döngüsünde öğrencilerin bilimsel verilerden yararlanarak estetik ve işlevsel ürünler geliştirmesi; kanıta dayalı karar alma, çok yönlü değerlendirme yapma ve farklı bakış açılarını dikkate alma gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Chu ve ark., 2019; Tsai & Shirley, 2022; Akgündüz & Ertepınar, 2015). UNESCO (2021) ve OECD (2023), STEAM'in özellikle sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında eleştirel düşünme ve yaratıcılığı birlikte geliştiren güçlü bir pedagojik araç olduğuna dikkat

çekmiştir; ayrıca yaklaşımın öğretim programlarına entegrasyonu için disiplinlerarası ünite/tema tasarımı, 21. yüzyıl becerileriyle hizalanmış öğrenme çıktıları, proje-tabanlı modüller, performans ve portfolyo temelli değerlendirme ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin yapılandırılmasını önermektedir (UNESCO, 2021; OECD, 2023).

Genel olarak bakıldığında STEAM yaklaşımı yalnızca ortaöğretim ve lise düzeyinde değil, erken çocukluk döneminden itibaren uygulanabilen esnek ve yenilikçi bir öğretim modelidir. Erken çocukluk düzeyine odaklanan güncel araştırmalar, hikâye temelli oyunlar, yaratıcı sanat etkinlikleri ve mühendislik tasarımlarının çocukların merak duygusunu, problem çözme ve sosyal işbirliği becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır **(**Sullivan & Bers, 2018; Peppler & Wohlwend, 2018**).** İlkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalar, STEAM-tabanlı sorgulamaya dayalı projelerin ve robotik etkinliklerin öğrencilerin bilimsel okuryazarlık, yaratıcılık ve disiplinlerarası düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur **(**Hadzigeorgiou ve ark., 2020; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Lise ve yükseköğretim düzeyindeki incelemeler ise STEAM proje-tabanlı öğrenmenin üst düzey düşünme, yenilikçi tasarım ve işbirliği becerilerini anlamlı biçimde artırdığını vurgulamaktadır **(**Kim & Park, 2019; Hernández-Barco ve ark., 2022; Pelamonia ve ark., 2025). Böylece STEAM, erken yaşlardan başlayarak kademeli biçimde ilerleyen, uygulamalı ve üretken öğrenme deneyimleri sunarak 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modelinin temel amacı, öğrencileri yalnızca teorik bilgiyle donatmak değil; farklı disiplinlerin bilgi, beceri ve yöntemlerini bir arada kullanabilen, yaratıcı düşünebilen, disiplinlerarası bağlantılar kurabilen ve öğrendiklerini gerçek yaşam problemlerine uygulayabilen bireyler yetiştirmektir (Yakman & Lee, 2012). Bu model, öğrenmeyi soyut kavramların ezberlenmesinden çıkararak deneyim, üretim ve problem çözme süreçleriyle bütünleştirir (Honey ve ark., 2014). STEAM'in öncelikleri arasında; öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını geliştirmek, mühendislik tasarım döngüsü yoluyla işlevsel ve estetik çözümler üretme yeteneği kazandırmak (Land, 2013), sanat yoluyla yaratıcılık ve estetik bakış açısını güçlendirmek, teknolojiyi bilinçli ve etik biçimde kullanma becerisi kazandırmak (Henriksen, 2017; Yakman, 2008) ve bu kazanımları iş birliği, iletişim, girişimcilik ve yenilikçilik gibi 21. yüzyıl becerileriyle desteklemek yer alır (Chu ve ark., 2019; Kim ve ark., 2023). Ayrıca STEAM, öğrencilerin merak, sorgulama ve eleştirel düşünme eğilimlerini canlı tutarak öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hâle getirmeyi; bilgiyle pratiği ilişkilendirerek problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve çoklu disiplinlerden gelen farklı bakış açılarını bütünleştirebilmelerini amaçlar. Bu bağlamda STEAM, eleştirel

düşünme, yaratıcı problem çözme, iletişim, işbirliği ve esnek düşünme gibi üst düzey bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Chu ve ark.,, 2019; Henriksen, 2017; Kim ve ark., 2023; Balım & Yürümezoğlu, 2023).

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerini bütünleştirerek öğrencilerin yalnızca kavramsal bilgi değil, aynı zamanda kanıta dayalı sorgulama, mantıksal değerlendirme ve çok yönlü problem çözme gibi eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaçlar. Bu bütünleşik yapı sayesinde öğrenciler, soyut kavramları deneysel uygulamalar, tasarım süreçleri ve gerçek yaşam problemleri üzerinden yeniden yapılandırarak kanıta dayalı çıkarım yapma, sorgulama ve değerlendirme becerilerini aktif biçimde kullanırken süreçte aktif öğrenen rolü üstlenirler. Bu durum, öğrenme sürecini öğretmen merkezli aktarımdan çıkarıp öğrenci merkezli, araştırmaya dayalı ve eleştirel sorgulamayı teşvik eden bir yapıya dönüştürmektedir **(**Perignat & Katz-Buonincontro, 2019; UNESCO, 2021**)**. Ayrıca STEAM'in sunduğu disiplinler arası proje-temelli etkinlikler; öğrencilerin hipotez kurma, test etme, alternatif çözüm yollarını tartma ve kanıt temelli karar verme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirerek eleştirel düşünmenin uygulamalı yönünü güçlendirir **(**Tsai & Shirley, 2022; Kim & Park, 2019; Hernández-Barco ve ark., 2022**).** Sanat bileşeni ise yalnızca estetik duyarlılık kazandırmakla kalmaz, öğrencilerin yansıtıcı düşünme, farklı bakış açılarını kıyaslama ve yaratıcı problem çözme gibi eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili becerilerini de destekler **(**Henriksen, 2017; Sullivan & Bers, 2018). Bu nedenle STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, günümüzde 21. yüzyılın öne çıkan becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, esnek problem çözme, etik karar verme ve iletişim becerilerinin bütüncül biçimde gelişimine katkı sunan yenilikçi bir pedagojik çerçeve olarak görülmektedir **(**OECD, 2023; Kim ve ark., 2023**).**

DİSİPLİNLERARASI STEAM UYGULAMALARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Disiplinlerarası yapısı ve uygulamalı etkinlikleriyle STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil; bu bilgiyi gerçek yaşam problemlerine aktararak kanıta dayalı akıl yürütme ve sorgulama becerilerini geliştirmelerini hedefler. Bu model, özellikle mühendislik tasarım döngüsüne dayalı problem çözme süreçleri, sanat entegrasyonu, proje-tabanlı öğrenme ve sorgulamaya dayalı bilim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin çağın gerektirdiği analitik düşünme, esnek problem çözme ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirir (Yakman & Lee, 2012; Henriksen, 2017; Tsai & Shirley, 2022; Balım ve ark., 2022**).** Böylece

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli , soyut kavramları somut deneyimlere dönüştürerek öğrencilerin, gözlemleme, kanıt toplama, tartışma, alternatif çözümler üretme, değerlendirme ve karar verme gibi eleştirel düşünme bileşenlerini destekleyen zengin bir öğrenme ekosistemi sunar.

Öncelikle STEAM Bütünleşik Öğrenme Modelinin temelini oluşturan sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin bilimsel sorular geliştirmesine, hipotez kurmasına, veri toplamasına ve bulgularını değerlendirmesine imkân verir. Bu süreçte öğrenciler, yalnızca bilgiye ulaşmakla kalmayıp, elde ettikleri verilerin güvenilirliğini sorgulama ve alternatif açıklamaları tartma gibi eleştirel düşünmenin çekirdek bileşenlerini deneyimleme fırsatı bulur (Chu ve ark., 2019; Kim ve ark., 2023). Özellikle fen, teknoloji ve mühendislik derslerinde yapılan deneyler ve sorgulama etkinlikleri, öğrencilerin mantıksal çıkarım ve değerlendirme becerilerini pekiştirir. Bu modelin önemli bileşenlerinden biri olan mühendislik tasarım döngüsü, problem tanımlama, çözüm üretme, prototip geliştirme, test etme ve gerektiğinde yeniden tasarlama adımlarını içerir. Bu döngü, öğrencilerin kanıta dayalı karar verme, çözüm yollarını eleştirel biçimde değerlendirme ve kendi hatalarından öğrenerek öz-düzenleme yapma gibi eleştirel düşünmenin temel süreçlerini geliştirmelerine olanak tanır (Land, 2013; Honey, ve ark., 2014). Ayrıca tasarım sürecinde ekip çalışması ve akran geribildirimi, öğrencilerin farklı bakış açılarını dikkate alarak daha bilinçli seçimler yapmalarını sağlar.

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli sanat ve tasarım entegrasyonu ile öğrencilerin yansıtıcı düşünme, estetik duyarlılık ve alternatif bakış açılarını tartma becerilerini güçlendirir. Temel bileşenlerinden biri olan yaratıcı üretim süreci, öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel boyutta esnek düşünme, eleştirel gözlem ve argümantasyon becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Henriksen, 2017; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Bu durum, eleştirel düşünmenin sadece mantıksal akıl yürütmeye değil, aynı zamanda yaratıcı problem çözme ve sosyal-duygusal eğilimlere de dayandığını göstermektedir.

STEAM Bütünleşik Öğrenme Modelinin içerdiği pedagojik süreçler, eleştirel düşünmenin farklı bileşenlerini bütüncül biçimde harekete geçirmektedir. Modelin sorgulamaya, tasarıma ve iş birliğine dayalı yapısı; öğrencilerin bilgiye eleştirel yaklaşmalarını, kanıtları değerlendirmelerini ve alternatif çözüm yollarını gerekçelendirmelerini teşvik eder. Bu süreçte öğrenenler, yalnızca bilişsel anlamda akıl yürütme becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda öz-düzenleme, bilişsel esneklik, açık-fikirlilik ve kanıta saygı gibi eleştirel düşünme eğilimlerini de deneyim yoluyla içselleştirirler.

Nitekim alan yazındaki bulgular, STEAM tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal düzeyde eleştirel düşünme becerilerini

geliştirdiğini göstermektedir. Bu ortamlarda öğrenciler, farklı disiplinlerin bakış açılarını bütünleştirerek sorunlara çok yönlü yaklaşmayı öğrenirler. Özellikle grup tartışmaları, akran geribildirimi ve ortak karar verme süreçleri, öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerini yeniden değerlendirmelerine ve alternatif çözüm yollarını gerekçeli biçimde savunmalarına olanak tanır. Böylece eleştirel düşünme, yalnızca bireysel bir bilişsel etkinlik olmaktan çıkarak, sosyal etkileşim içinde gelişen dinamik bir süreç hâline gelir (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019; Chen & Yang, 2019).

Ayrıca STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli kapsamında gerçekleştirilen disiplinlerarası projeler, öğrencilerin kanıta dayalı sorgulama ve analitik değerlendirme süreçlerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar. Örneğin, tasarım temelli uygulamalarda öğrenciler bir ürün ya da çözüm geliştirirken veri toplama, hipotez test etme, argüman oluşturma ve sonuçları değerlendirme aşamalarında eleştirel muhakemeyi etkin biçimde kullanmaktadır (Tsai & Shirley, 2022; Yoon ve ark., 2012). Bu tür deneyimler, eleştirel düşünmenin yalnızca teorik bir beceri değil; karar verme, problem çözme ve yansıtıcı öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Buna ek olarak, sanat entegrasyonuna dayalı STEAM etkinlikleri öğrencilerin estetik duyarlılık, yansıtıcı düşünme ve farklı bakış açılarını tartma becerilerini güçlendirir. Bu yönüyle STEAM yalnızca mantıksal akıl yürütme süreçlerini değil; aynı zamanda yaratıcılık, empati, iletişim ve sosyal işbirliği gibi duyuşsal ve sosyal bileşenleri de harekete geçirir (Henriksen, 2017; Peppler & Wohlwend, 2018). Böylelikle öğrenciler hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde dengeli bir düşünme biçimi geliştirerek, bilgiyi çok boyutlu ve eleştirel bir perspektifle değerlendirmeyi öğrenirler.

Sonuç olarak STEAM tabanlı öğrenme, eleştirel düşünmeyi yalnızca bilişsel bir beceri olarak değil; uygulamalı, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla birlikte geliştirilen çok katmanlı bir yeterlik olarak ele alan güçlü bir pedagojik modeldir. Öğrenciler, disiplinlerarası görevler aracılığıyla kanıt toplama, argümantasyon, değerlendirme ve karar verme süreçlerinde aktif rol üstlenerek eleştirel düşünmeyi öğrenmenin doğal bir bileşeni hâline getirirler.

STEAM YAKLAŞIMININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN UYGULAMALAR

Eleştirel düşünmenin öğrenme ortamlarında görünür hâle gelmesini sağlayan STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli, disiplinlerarası görevler yoluyla öğrencilerin kanıta dayalı sorgulama, tartışma ve değerlendirme becerilerini harekete geçirir. Bu yönüyle model, yalnızca bilgi üretimini değil, düşünmenin niteliğini

dönüştürmeyi hedefleyen yenilikçi bir öğrenme ekosistemi sunar. Özellikle mühendislik tasarım döngüsüne dayalı STEAM uygulamaları, öğrencilerin bilimsel verileri kullanarak estetik ve işlevsel çözümler üretmelerine olanak tanımakta; bu süreçte hipotez oluşturma, alternatif fikirleri tartışma, çözüm yollarını test etme ve sonuçları değerlendirme gibi adımlar eleştirel düşünmenin etkin biçimde kullanılmasına katkıda bulunmaktadır **(**Chu ve ark., 2019; Tsai & Shirley, 2022**).** Erken çocukluk döneminde Sullivan ve Bers (2018), hikâye temelli robotik etkinliklerin çocukların merak, sorgulama ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini güçlendirdiğini; özellikle grup tartışmaları sırasında argümantasyon ve kanıta dayalı gerekçelendirme eğilimlerinin geliştiğini göstermiştir. Benzer şekilde Perignat & Katz-Buonincontro (2019)**,** STEAM temelli yaratıcı tasarım etkinliklerinin küçük yaş gruplarında yaratıcılık ve problem çözme ile eleştirel düşünme davranışlarını da teşvik ettiğini belirtmiştir.

Ortaokul düzeyinde ise Tsai ve Shirley (2022)**,** mühendislik tasarım döngüsü odaklı fen projelerinin öğrencilerin kanıta dayalı karar verme, çözüm yollarını eleştirel biçimde tartma ve tasarımlarını yeniden gözden geçirme davranışlarını önemli ölçüde güçlendirdiğini bildirmiştir. Ayrıca Ku, Ho ve Hau (2019)**,** proje-tabanlı öğrenme ortamlarında eleştirel düşünmenin kanıt toplama, mantıksal çıkarım ve yansıtıcı değerlendirme gibi temel bileşenlerinin geliştiğini ve öğrencilerin problem çözme performansını yükselttiğini ortaya koymuştur. Lise düzeyinde Kim ve Park (2019)**,** STEAM tabanlı fen derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini raporlamıştır. Ayrıca Chung ve ark., (2023)**,** robotik kitler kullanılarak uygulanan kısa süreli STEAM programlarının öğrencilerin argümantasyon ve bilişsel düşünme (computational thinking) becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Üniversite düzeyinde yapılan araştırmalarda, Hernández-Barco ve arkadaşları (2022) fen eğitimi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada, STEAM temelli modüllerin katılımcıların üst düzey düşünme, problem çözme ve eleştirel argümantasyon becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öte yandan Hadzigeorgiou ve ark., (2020**)**, fen derslerinde uygulanan proje-tabanlı STEAM etkinliklerinin öğrencilerin analiz, değerlendirme ve kanıta dayalı karar verme süreçlerinde önemli ilerlemeler sağladığını rapor etmiştir. Bu çalışmaların ortak sonuçlarına bakıldığında, STEAM uygulamalarının yalnızca disiplinlerarası bilgi edinimini değil; aynı zamanda eleştirel düşünmenin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarının gelişimini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla**,** STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli yalnızca disiplinlerarası bilgi aktarımına hizmet eden bir model değil; eleştirel düşünmenin temel bileşenlerini besleyen güçlü bir pedagojik çerçeve olarak değerlendirilmektedir.

Bu uygulamalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, STEAM'in erken çocukluktan üniversiteye kadar her yaş düzeyinde sorgulama, çıkarım, değerlendirme, kanıta dayalı karar verme, argümantasyon ve esnek problem çözme gibi eleştirel düşünme bileşenlerini geliştirmede etkili olduğu açıkça görülmektedir. Farklı yaş gruplarına yönelik araştırmaların bulguları birlikte ele alındığında, STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli yalnızca öğrencilerin disiplinlerarası bilgi ve beceri kazanımlarını desteklemekle kalmayıp; öğrenme sürecinde kanıt toplama, hipotez kurma, alternatif çözüm üretme, akran geribildirimi alma ve sonuçları mantıksal gerekçelerle savunma gibi eleştirel düşünmenin temel süreçlerini de harekete geçirdiği anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli**,** kavramsal içerik öğretiminin ötesine geçerek öğrencilerin bilgiye eleştirel yaklaşmalarını, bilimsel ve mantıksal temellere dayalı gerekçelendirilmiş kararlar almalarını ve çoklu bakış açılarını tartışma kültürü içinde değerlendirmelerini sağlayan güçlü bir pedagojik araç hâline gelmektedir. Bu yönüyle STEAM Bütünleşik Öğrenme Modeli; çağın gerektirdiği eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey becerileri aynı çatı altında bütünleştiren, disiplinlerarası öğrenmeyi derinleştiren ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini artıran kapsayıcı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede**,** eğitim ortamlarında STEAM yaklaşımının benimsenmesi; öğrencilerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, eleştirel düşünen, üreten ve sorgulayan bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayan önemli bir gereklilik olarak görülmelidir.

Bu bağlamda, STEAM tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf içi uygulama örneklerinden biri olarak geliştirilen **"Işığın Yolculuğu"** etkinliği, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcılık ve disiplinlerarası bağlantı kurma becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

KÜRESELLEŞME ÇAĞINDA İYİ DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ: YARATICILIK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME ARASINDAKİ BAĞ

Küreselleşme çağında yaşamak, bireylerin düşünme biçimlerini derinden etkilemekte ve dönüştürmektedir. Günümüz dünyası; küresel ısınma, çevre kirliliği, ekonomik krizler ve salgın hastalıklar gibi tüm insanlığı ilgilendiren karmaşık sorunlarla karşı karşıyadır. Bu çok boyutlu problemler, yalnızca bilgi birikimiyle değil, etkili düşünme becerileri ve yenilikçi fikirlerle çözümlenebilir. Bilgiye erişimin her zamankinden kolaylaştığı günümüzde, edinilen bilginin kısa sürede geçerliliğini yitirmesi bireyleri sürekli olarak düşünmeye, sorgulamaya ve üretmeye zorlamaktadır. Bu nedenle hızla değişen dünyada bireylerden beklenen, bilgiyi yalnızca tüketmekle yetinmeyip onu yeniden yorumlayarak dönüştürebilen aktif düşünürler olmalarıdır.

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği bu değişim, eğitim alanında da yeni bir düşünme biçimini zorunlu kılmıştır. 21. yüzyılın öne çıkan becerileri arasında eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve işbirliği yer almaktadır. Özellikle eleştirel düşünme, bireylerin bilgi kirliliği içinde doğruyu yanlıştan ayırt etmesini, akılcı kararlar almasını ve karmaşık problemleri çözmesini sağlayan temel bir akıl yürütme becerisidir. Yaratıcılıkla birleştiğinde ise bu beceri, bireylerin yalnızca mevcut sorunlara yanıt vermesini değil, aynı zamanda özgün bakış açıları geliştirerek yeni fikirler üretmesini, alternatif çözüm yolları tasarlamasını ve toplumsal ilerlemeye katkı sunacak yenilikçi yaklaşımlar ortaya koymasını mümkün kılar.

Modern dünyada artık, küresel ölçekte düşünebilen, eleştirel sorgulama yapabilen ve yaratıcı fikirler geliştirebilen bireylere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler, insanların belirsizlikle başa çıkmalarını, yeni bilgiyi yapılandırmalarını ve karmaşık problemlere çok boyutlu çözümler geliştirmelerini sağlar. Yaratıcılık, yenilikçi fikirlerin doğmasını sağlarken; eleştirel düşünme, bu fikirlerin gerçeklik ve mantık süzgecinden geçerek değer kazanmasını mümkün kılar. Böylece düşünme, yalnızca bireysel bir bilişsel süreç olmaktan çıkar, toplumsal ilerlemenin, bilimsel üretkenliğin ve sürdürülebilir kalkınmanın temel motorlarından biri haline gelir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler, bilgiye eleştirel yaklaşarak mevcut kalıpları sorgular, yenilikçi fikirlerle toplumsal dönüşümün öncüsü olurlar.

Günümüzün hızla değişen bilgi çağında düşünmenin doğası da dönüşmektedir. Artık düşünme, doğrusal ve tek boyutlu bir süreç olmaktan çıkmış; çoklu bakış açılarını, karmaşık problem çözmeyi ve yeni anlamlar üretmeyi gerektiren dinamik bir zihinsel etkinliğe dönüşmüştür. Bilgi bolluğu, bireyleri yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda bilgiyi eleştiren, yeniden yorumlayan ve dönüştüren düşünürler olmaya zorlamaktadır. Bu bağlamda eleştirel ve yaratıcı düşünme, birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan iki temel zihinsel yönelimdir. Bu iki süreç, birbirini dengeleyen ve tamamlayan yönleriyle düşünmenin üretkenliğini artırır. Eleştirel düşünme, yaratıcılığın sınırsızlığını yapılandırırken; yaratıcılık, eleştirel düşünmeye esneklik ve yenilik kazandırır (Kettler, 2016).

Eğitim alanında bu dönüşüm açıkça hissedilmektedir. Öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak yerine, bilginin sorgulanması, yorumlanması ve yeni bağlamlarda uygulanması hedeflenmektedir. Eleştirel düşünme bu süreçte akıl yürütme, değerlendirme ve karar verme becerilerini güçlendirirken; yaratıcılık, özgün fikirler üretme ve alternatif çözümler geliştirme kapasitesini destekler. Bu iki becerinin etkileşimi, bireylerin hem analitik hem de yenilikçi düşünme yetilerini geliştirerek 21. yüzyılın karmaşık öğrenme ortamlarında daha derin ve anlamlı

öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar (Trilling & Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019).Dolayısıyla, çağımızın en önemli hedeflerinden biri, bireylerin düşünme biçimlerini dönüştürmek ve onları karmaşık, değişken ve belirsiz durumlarda etkili kararlar alabilecek donanıma ulaştırmaktır. Tam da bu noktada, yaratıcılık ve eleştirel düşünme arasındaki etkileşim, yalnızca bireysel bir zihinsel süreç değil, toplumsal ilerlemenin anahtarı olarak görülmelidir.

Sonuç olarak, yaratıcılık ve eleştirel düşünme arasındaki etkileşim, insan zihninin üretkenliğini, esnekliğini ve derinliğini şekillendiren temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Sternberg'e (2018) göre, düşünmenin bu iki boyutu birbirini dengeleyen karşıt güçler gibi işleyerek, bireyin hem yenilikçi hem de mantıksal düşünme kapasitesini geliştirir. Bu iki beceri, bireyin bilgiyi yalnızca edinme süreciyle sınırlı kalmayıp onu dönüştürme, yeniden yapılandırma ve farklı bağlamlarda kullanma kapasitesini de güçlendirir. Yaratıcılık, düşünmeye özgünlük ve sezgisel genişlik kazandırırken; eleştirel düşünme, bu sürece tutarlılık, doğruluk ve bilişsel disiplin katar. Bu karşılıklı etkileşim, bireylerin karmaşık problemlere çok yönlü bakabilmelerini, yenilikçi çözümler üretebilmelerini ve bilinçli kararlar alabilmelerini sağlar. Dolayısıyla, yaratıcılık ve eleştirel düşünme birlikteliği, düşünmenin bütüncül doğasının bir yansıması olarak hem bireysel gelişimin hem de toplumsal ilerlemenin temel dinamiklerinden biri hâline gelmektedir.

YARATICI ve ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ETKİLEŞİMİ

Yaratıcı ve eleştirel düşünme, bireyin bilişsel sisteminde üretkenlik ve düzenleme işlevlerinin kesişim noktasında yer alan iki yüksek düzey düşünme becerisidir. Yaratıcılık, bireyin yeni fikirler üretme, alternatif çözümler geliştirme ve özgün yaklaşımlar ortaya koyma kapasitesini ifade ederken; eleştirel düşünme, bu fikirlerin geçerliliğini, mantıksal yapısını ve kanıta dayalı gerekçelerini sorgulama sürecidir (Paul & Elder, 2006; Halpern, 2014). Bu iki süreç arasındaki etkileşim, düşünmenin yalnızca bilgiye ulaşma değil, aynı zamanda bilgiye anlam kazandırma ve onu dönüştürme biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yaratıcılık düşünmeyi genişletici bir güç olarak işlev görürken, eleştirel düşünme bu genişlemenin doğruluk ve tutarlılığını güvence altına alır.

Yaratıcı düşünme, problem çözme ve yenilik üretme süreçlerinde bireyin üretkenliğini desteklerken; eleştirel düşünme, bu üretkenliği yönlendiren bir denetim mekanizması işlevi görür. Bu durum, düşünmenin yalnızca sezgisel değil, aynı zamanda bilinçli bir süreç olduğunu ortaya koyar. Sternberg (2006), yaratıcılıkla eleştirel düşünmenin birlikte gelişmesinin, bireyin "akıllı yaratıcılık"

(intelligent creativity) düzeyine ulaşmasını sağladığını belirtir. Çünkü yaratıcı fikirlerin değer kazanabilmesi, ancak eleştirel analiz ve yansıtıcı değerlendirme süreçleriyle mümkündür. Bu bağlamda, eleştirel düşünme yaratıcı sürecin doğal bir uzantısı olarak değerlendirilebilir (Brookhart, 2010).

Bilimsel öğrenme ortamlarında yapılan güncel araştırmalar, yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan iki bilişsel süreç olarak birlikte geliştiğini göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, eleştirel düşünme düzeylerinin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur (Akpur, 2020). Benzer biçimde, Siburian, Corebima, Ibrohim ve Saptasari'nin (2019) çalışması, iki beceri arasında güçlü bir pozitif korelasyon saptamış ve birlikte ele alındığında öğrencilerin bilişsel başarılarını %70'in üzerinde açıkladığını rapor etmiştir. Park (2021) tarafından gerçekleştirilen çokkültürlü bir araştırma, kuramsal ve ampirik bulguların yaratıcı ve eleştirel düşünmenin eşzamanlı gelişimini desteklediğini göstermiştir. Ayrıca Almulla'nın (2023) yükseköğretim örnekleminde yürüttüğü çalışmada, eleştirel düşünme ve yaratıcılığın problem çözme becerisine doğrudan ve dolaylı katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, bilimsel düşünmenin hem keşif hem de doğrulama aşamalarında yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin birlikte işlediğini, bireyin yenilikçi olduğu kadar kanıta dayalı bir bakış açısı da geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, eğitim ortamlarında da bu iki bilişsel sürecin etkileşimi giderek daha fazla önem kazanmakta; bilimsel düşünmede gözlenen bu tamamlayıcı ilişki, öğretim süreçlerinin tasarımına da yansımaktadır. Eğitim alanında da yaratıcı ve eleştirel düşünmenin etkileşimi, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer edinmiştir. Öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmeleri değil, aynı zamanda onu analiz etmeleri, sorgulamaları ve yeniden üretmeleri beklenmektedir (Saavedra & Opfer, 2012). Bu süreçte yaratıcı düşünme, öğrencilerin alternatif çözümler üretmesine olanak tanırken; eleştirel düşünme, bu çözümlerin geçerliliğini ve mantıksal tutarlılığını değerlendirir. Bu iki becerinin bütünleşmesi, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarında, özellikle de disiplinler arası modellerde belirgin biçimde gözlemlenir (Yakman & Lee, 2012; Henriksen, 2017). Böylece eğitim, yalnızca bilgi aktarımına değil, düşünmenin kalitesini ve üretkenliğini geliştirmeye de odaklanır.

Sonuç olarak, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin etkileşimi, bireyin düşünme biçimini dönüştürerek onu daha esnek, yansıtıcı ve bilinçli bir düşünür hâline getirir. Bu etkileşim, bireylerin sadece özgün fikirler üretmesini değil, aynı zamanda bu fikirleri toplumsal, bilimsel ve etik bağlamlarda değerlendirmesini sağlar. Yaratıcılık düşünmenin yenilikçi yönünü temsil ederken; eleştirel düşün-

me, bu yeniliği anlamlı, tutarlı ve sürdürülebilir hâle getirir. Bu nedenle çağdaş eğitim, bireylerin yalnızca düşünmeyi değil, nasıl düşüneceklerini öğrenmelerini hedeflemelidir (Facione, 2015; Halpern, 2014). Bu bütüncül yaklaşım, geleceğin karmaşık problemleriyle başa çıkabilen, yenilikçi olduğu kadar sorgulayıcı bireyler yetiştirmenin temelini oluşturur.

Bu etkileşimin bir diğer önemli boyutu, bireyin bilişsel esnekliğini artırırken, öğrenme sürecini de daha anlamlı hâle getirir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi yapılandırırken sistematik, tarafsız ve kanıta dayalı bir bakış açısı geliştirmesini sağlarken; yaratıcılık, bu bilgiyi özgün biçimlerde yeniden kurgulama ve yenilikçi çözümler üretme imkânı sunar (Sternberg & Lubart, 1999; Runco, 2014). Bu iki sürecin etkileşimi, bireyleri yalnızca bilgi tüketicisi olmaktan çıkarıp, bilgi üreten ve yorumlayan aktif düşünürler hâline getirir. Böylece öğrenme, ezbere dayalı bir süreçten çıkarak keşfetme, sorgulama ve üretme odaklı bir yapıya dönüşür.

Sonuç olarak, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birlikte geliştirilmesi, 21. yüzyılın karmaşık problemleriyle baş edebilen, yenilikçi ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmenin temel koşuludur. Nitekim günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca "doğru yanıtı" bulmalarını değil, "doğru soruları" sorabilmelerini de hedeflemektedir (Brookhart, 2010; Halpern, 2014). Bu doğrultuda, eleştirel düşünme öğrencilerin düşüncelerini sorgulama, gerekçelendirme ve destekleme becerilerini güçlendirirken; yaratıcılık, bu düşüncelerin özgün, esnek ve yenilikçi biçimlerde ifade edilmesini sağlar. İki becerinin birleşimi, bireyin hem analitik hem sezgisel düşünme kapasitesini dengede tutarak, öğrenmenin kalıcılığını ve anlamlılığını artırır.

Bu bağlamda Paul ve Elder'in (2006) Eleştirel Düşünme Modeli, bireylerin düşünme süreçlerini sistematik, kanıta dayalı ve yansıtıcı biçimde yapılandırmalarına rehberlik eden bir çerçeve sunmaktadır. Model, düşünmenin temel öğeleri (amaç, soru, bilgi, kavramlar, varsayımlar, çıkarımlar, bakış açıları ve sonuçlar) ile entelektüel standartlarını (açıklık, doğruluk, kesinlik, alaka, derinlik, genişlik, mantıklılık ve adillik) temel alarak düşünmenin kalitesini geliştirmeyi amaçlar. Üretken Öğrenme Yaklaşımı (Perkins, 1992) ise öğrencilerin bu düşünme süreçlerini aktif keşif, üretim, paylaşım ve değerlendirme basamaklarında deneyimlemelerine olanak tanır. Bu iki modelin bütünleşimi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini yalnızca kavramsal düzeyde değil, uygulamalı biçimde deneyimlemelerini desteklemektedir.

1. STEAM Bütünleşik Öğrenme Modelinin Uygulama Örneği

Etkinlik, Paul ve Elder'in Eleştirel Düşünme Modeli ile Üretken Öğrenme Yaklaşımı bütünleştirilerek hazırlanmıştır. Öğrenciler ışığın yayılımı, yansıması ve kırılması üzerine çalışırken; kanıta dayalı akıl yürütme, sorgulama, veri analizi ve gerekçelendirilmiş karar verme süreçlerini deneyimleyeceklerdir.

Etkinlik: Işığın Yolculuğu – STEAM Tabanlı Eleştirel Düşünme Etkinliği

Etkinliğin Adı: Işığın Yolculuğu

Sınıf Düzeyi: 6. ve 7. sınıf

Süre: 2 ders saati (80 dakika)

Disiplinler: Fen – Mühendislik – Sanat – Matematik

Amaç: Fen, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerini bütünleştirerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek.

Eleştirel Düşünme Göstergeleri

1. Bir problemi farklı açılardan analiz edebilme ve kanıta dayalı akıl yürütme yapabilme.
2. Verilen bir duruma yönelik farklı çözüm yollarını karşılaştırarak en uygun olanını gerekçelendirebilme.

Kazanımlar

- Işığın yansıma, kırılma ve doğrusal yayılım ilkelerini keşfeder.
- Işığın izlediği yolu modelleyerek bilimsel açıklamalar geliştirir.
- Deneysel bulgularını sanatsal yollarla ifade eder.
- Matematiksel ölçüm ve analiz becerilerini kullanarak tasarım sürecini değerlendirir.

Etkinlik Süreci (Üretken Öğrenme Modeli Aşamaları)

Aşama 1: Keşfetme

Öğretmen süreci sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla başlatır. Öğrencilere "Işık neden kırılır?" sorusu yöneltilir. Öğrenciler bireysel olarak ön bilgilerini ve tahminlerini paylaşır, grup içinde tartışır. Fen ve mühendislik alanları bütünleşerek öğrencilerin hipotez kurma, veri toplama, deneysel test etme ve kanıta dayalı çıkarım yapma becerilerinin gelişmesi hedeflenir.

Aşama 2: Tasarlama

Gruplar, **"Işığın yönünü kontrol edebilen bir yansıtma düzeneği"** tasarlamakla görevlendirilir.

Malzemeler (ayna, lazer, mukavva, renkli asetat, cetvel, karton, yapıştırıcı vb.) öğrencilere sağlanır.

Öğrenciler, ışığın farklı açılarda yansımasını sağlayacak modeller geliştirirler.

Bu aşamada öğrenciler, matematiksel ölçümler (açı, mesafe) yaparak **deneysel doğrulama ve mühendislik tasarımı** becerilerini uygularlar.

Aşama 3: Üretme ve Uygulama

Her grup tasarımını oluşturur ve lazer ışığını belirlenen rotada hedef noktaya ulaştırmaya çalışır.

Deney sırasında öğrenciler, "ışığın yansıma açısı = gelme açısı" ilkesini gözlemler.

Farklı yüzeylerde (düz ayna, alüminyum folyo, renkli asetat) ışığın davranışlarını karşılaştırır.

Elde ettikleri verileri tablo ve grafik hâlinde kaydederler.

Aşama 4: Sanatsal İfade ve Paylaşım

Öğrenciler deneysel süreçlerini ifade eder:

- "Işığın Yolculuğu" temasında poster, çizim veya dijital kolaj hazırlarlar.
- Işığın izlediği yolu renk geçişleriyle resmederler.
- Bu süreçte öğrenciler, estetik düşünme – sembolik ifade – görsel iletişim becerilerini geliştirirler.
- Her grup tasarımını sınıfta sunarak diğer grupların geri bildirimlerini alır.

Aşama 5: Değerlendirme ve Yansıtma

Öğretmen rehberliğinde "Işığın yönünü değiştirmek için hangi değişkenler etkili oldu?" sorusu tartışılır.

Öğrenciler tasarımlarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir, geliştirme önerileri sunar.

Eleştirel düşünme göstergeleri doğrultusunda bireysel öz-değerlendirme formu doldururlar.

Rubrik değerlendirmesi: bilimsel doğruluk, yaratıcılık, problem çözme ve gerekçelendirme boyutlarını kapsar.

Materyaller

Ayna, lazer ışığı, mukavva, asetat kâğıdı, karton, cetvel, yapıştırıcı, renkli kalemler, göz koruyucu.

Değerlendirme Araçları

- Eleştirel Düşünme Göstergesi Rubriği
- Öğrenci Öz-Değerlendirme Formu
- Grup Tasarım Raporu
- Gözlem Formu

2. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Uygulama Örneği

Etkinliğin Adı: Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Bütünleşik Uygulaması

Sınıf Düzeyi: 6. ve 7. sınıf

Amaç: Öğrencilerin, küresel sorunlara ilişkin alternatif çözümler üretirken eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini bütüncül biçimde kullanmalarını sağlamak.

Analitik Düşünme Göstergesi:

1. Farklı bakış açılarını tanımlayabilme ve değerlendirebilme
2. Önerilen fikirlerin tutarlılığını ve uygulanabilirliğini analiz edebilme

Kazanımlar

- Öğrenciler, bir probleme farklı açılardan yaklaşarak özgün çözümler üretir.
- Yaratıcı fikirleri mantıksal ve kanıta dayalı biçimde savunur.
- Grup içi tartışmalarda eleştirel sorgulama ve iş birliği becerilerini gösterir.
- Ürettiği çözüm önerilerini estetik bir biçimde ifade eder (poster, maket veya dijital tasarım).

Etkinlik Aşaması 1: Keşfetme ve Sorgulama

Öğretmen, öğrencilere "Gelecekte enerji kaynakları tükenirse yaşam nasıl etkilenir?" sorusunu yöneltir.

Öğrenciler kısa bir tartışma yapar, küresel ısınma ve enerji kullanımıyla ilgili görselleri analiz eder.

Her grup, mevcut enerji kaynaklarının avantaj ve dezavantajlarını tartışır ve

sonuçlarını tabloya kaydeder.

Etkinlik Aşaması 2: Yaratıcı Üretim

Gruplar, "Sürdürülebilir enerji" temalı bir yenilikçi çözüm geliştirir. Bu çözüm;

- Bilimsel açıdan uygulanabilir,
- Sanatsal olarak özgün,
- Toplumsal fayda odaklı olmalıdır.
- Öğrenciler geri dönüştürülmüş malzemeler veya dijital araçlar (ör. Canva, Tinkercad) kullanarak tasarımlarını oluşturur.

Etkinlik Aşaması 3: Paylaşım ve Değerlendirme

Her grup çözümünü sınıfta sunar. Diğer gruplar, "eleştirel arkadaş" rolüyle sunumu değerlendirir.

Değerlendirme soruları:

- Çözüm ne kadar yaratıcı?
- Bilimsel olarak uygulanabilir mi?
- Sunum açık, tutarlı ve estetik mi?

KAYNAKLAR

Akgündüz, D., & Ertepınar, H. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi (İSTEM).

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.

Balım, S., & Yürümezoğlu, K. (2023). *STEAM bütünleşik öğrenme modeli üstün/özel yeteneklilerde yaratıcılığı destekler mi? Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 55*, 140–153. https://doi.org/10.53444/deubefd.1207880

Balım, S., Yürümezoğlu, K., & Tezeren, E. (2022). *Bütünleşik STEAM öğretim yaklaşımının fen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 51*(234), 567–592. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1108932

Bybee, R. W. (2010). *Advancing STEM education: A 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30–35.

Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). *Revisiting the effects of project-based learning on students' critical thinking and collaboration: A meta-analysis. Educational Research Review, 28*, 100283. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283

Chu, H. E., Martin, S. N., & Park, J. Y. (2019). *STEAM education in Asian countries: Practices and research. Asia-Pacific Science Education, 5*(1), 1–23. https://doi.org/10.1186/s41029-019-0032-2

Dewey, J. (1910). *How we think.* D. C. Heath.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2017). *An integrated critical thinking framework for the 21st century. Thinking Skills and Creativity, 23*, 91–100. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.011

Ennis, R. H. (2011). *Critical thinking: Reflection and perspective, part I. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26*(1), 4–18. https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).* California Academic Press.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Hadzigeorgiou, Y., Garganourakis, V., & Kanari, Z. (2020). *Developing critical and creative thinking through the arts in science education. Journal of Science Education and Technology, 29*(4), 549–564. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09827-z

Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press

Heijltjes, A., van Gog, T., & Paas, F. (2014). *Improving critical thinking: Effects of dispositions and instructions on economics students' reasoning skills. Learning and Instruction, 29*, 31–42. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.003

Henriksen, D. (2017). *Creating STEAM with design thinking: Fostering creativity in the 21st century. The STEAM Journal, 3*(1), 1–11. https://doi.org/10.5642/steam.20170301.34

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2022). *Effects of STEAM-based science modules on pre-service teachers' critical and creative thinking. Education Sciences, 12*(4), 285. https://doi.org/10.3390/educsci12040285

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K–12 education: Status, prospects, and an agenda for research.* National Academies Press. https://doi.org/10.17226/18612

Kim, S., & Park, N. (2019). *Effects of STEAM-based science classes on students' critical thinking and problem-solving skills. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15*(1), em1662. https://doi.org/10.29333/ejmste/99531

Kim, S., Lee, J., & Chung, Y. (2023). *Integrating STEAM education into secondary science curricula: Impacts on creativity and higher-order thinking. Asia-Pacific Education Review, 24*(2), 213–226. https://doi.org/10.1007/s12564-023-09804-2

Korkmaz, Ö. (2009). *Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 879–902.

Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review.* Pearson.

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education, 69*(6), 44–49.

Land, M. H. (2013). *Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. Procedia Computer Science, 20*, 547–552. https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317

Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., … & Hoyle, R. H. (2017). *Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(6), 793–813. https://doi.org/10.1177/0146167217697695

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *STEM eğitimi raporu.* Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr

National Art Education Association. (2014). *NAEA position statement on STEAM education.* Author.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform.* U.S. Department of Education.

National Science Board. (2007). *A national action plan for addressing the critical needs of the U.S. STEM education system (NSB-07-114).* National Science Foundation.

OECD. (2023). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green transition.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264431820-en

Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Peppler, K. A., & Wohlwend, K. E. (2018). *The arts as a pathway to computational thinking and STEAM in early childhood education. Early Childhood Education Journal, 46*(5), 615–623. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0897-2

Perignat, E. S., & Katz-Buonincontro, J. (2019). *STEAM in practice and research: An integrative literature review. Thinking Skills and Creativity, 31*, 31–43. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002

Pelamonia, M., Rodríguez, L., & Gómez, J. (2025). *STEAM project-based learning and critical thinking: An empirical study in high school contexts. International Journal of STEM Education,*

12(1), 44–61. https:// Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences.* RAND Corporation.

doi.org/10.1186/s40594-025-00602-3

Şen, S., & Aybek, B. (2020). *The relationship between critical thinking dispositions and problem-solving skills of teacher candidates. Participatory Educational Research, 7*(3), 1–15. https://doi.org/10.17275/per.20.27.7.3

Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). *Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in early childhood settings. International Journal of Technology and Design Education, 28*(2), 553–573. https://doi.org/10.1007/s10798-017-9400-9

TÜBİTAK. (2022). *4004–4005 Doğa Eğitimi ve Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Programı yıllık raporu.* TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı. https://www.tubitak.gov.tr

Tsai, K. C., & Shirley, M. (2022). *Engineering design–based STEAM projects for critical thinking development. Journal of Science Education and Technology, 31*(4), 520–536. https://doi.org/10.1007/s10956-022-09966-7

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO Publishing.

Yakman, G. (2006, July). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In *Proceedings of the PATT-17 Conference: Crafting a Better World* (pp. 1–15). Baltimore, MD, USA: International Technology Education Association.

Yakman, G. (2008, June). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In *Proceedings of the PATT-19 Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Education* (pp. 335–358). Salt Lake City, UT, USA: International Technology and Engineering Educators Association.

Yakman, G. (2019). Exploring the implications of integrated STEAM education through theoretical and practical applications. *Journal of STEAM Education, 1*(1), 12–25.

Yakman, G., & Lee, H. (2012). *Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. Journal of Korea Association of Information Education, 16*(1), 33–49. https://doi.org/10.14352/jkaie.2012.16.1.033

Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the theoretical and practical base for the STEAM education movement. In *Proceedings of the Korean Society for Science Education Conference* (pp. 23–34).

Yoon, S. A., Evans, C., & Strobel, J. (2012). *Development of an instrument for measuring student design thinking in STEM. Journal of Pre-College Engineering Education Research, 2*(1), 1–27. https://doi.org/10.5703/1288284314653

BÖLÜM 19

Eleştirel Düşünme ve Milli Eğitim Politikaları: Programlara Yansımaları

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL*

Dr. İrem AKÇAYIR**

**Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı*

***Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü*

Özet

Bu bölüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde (TYMM) eleştirel düşünmenin programın hangi unsurlarında ve nasıl konumlandırdığını bütüncül bir bakışla incelemektedir. MEB'in temel politika belgeleri ve mevzuatında eleştirel düşünme konusu sınırlı bir şekilde yer almaktadır. Ancak TYMM'de eleştirel düşünmenin tek bir başlığa sıkışmayıp birden çok bileşene sistematik biçimde yayıldığını görülmektedir. TYMM'nin nihai hedefi "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmektedir. Programın kavramsal dilindeki "maarif", "aklıselim-kalbiselim-zevkiselim" göndermeleri bu vizyonun değer ve medeniyet referanslarıyla beslendiğini gösterir. Bu hedef, dört eksenli bir felsefi zemine oturur: ontolojik bütünlük (insanı ruh-beden birliğiyle ele almak), epistemolojik bütünlük (bilgiyi eleştirel/analitik düşünme ve problem çözmeyle bilgeliğe dönüştürmek), aksiyolojik olgunluk (etik-estetik yargıları olgunlaştırmak) ve zamansal bütünlük. TYMM'nin Beceriler Çerçevesinde eleştirel düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri altında KB3.3 olarak açık tanım bulur; olay/konu/ problem sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımı yansıtma süreçlerini içerir ve karar verme (KB3.1) ile problem çözme (KB3.2)yle yakından ilişkilidir. Bu beceriyi taşıyan altyapı, Bütünleşik Becerilerdeki sorgulama (KB2.8), değerlendirme (KB2.17) ve tartışma (KB2.18) gibi adımlarla örülür; Entelektüel Eğilimler ise soru sorma (E3.8), şüphe duyma (E3.9) ve eleştirel bakma (E3.10) gibi alışkanlıkları hedefleyerek beceriyi sürdürülebilir bir yatkınlığa dönüştürür. Öğrenme-öğretme yaşantıları, sorgulamaya dayalı ve proje temelli yaklaşımlarla öğrenciyi kanıt toplamaya ve gerekçeli yargıya yöneltir; farklılaştırmada zenginleştirme stratejileri, ileri düzey öğrencilerde problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünmeyi özellikle öne çıkarır.

Sosyal-Duygusal Beceriler alanında ise "Sorumlu Karar Verme (SDB3.3)", gerekçeli hüküm kurma ve derinlemesine düşünmeyi içererek eleştirel düşünmenin etik boyutunu güçlendirir. Yaklaşım, tek tek derslerin sınırlarını aşarak disiplinler arası uygulama örnekleriyle beceriyi tüm programlara yaymayı amaçlar. Sonuçta TYMM, eleştirel düşünmeyi değer ve bilgelik vurgusuyla iç içe, çok bileşenli bir yapıda konumlandırır; felsefi eksenler ile beceri-eğilim-öğrenme yaşantıları arasında kurulan etkileşim, eleştirel düşünmeyi hem bilişsel bir yeterlik hem de sürdürülen bir eğilim olarak inşa eder.

GİRİŞ

Türkiye'de eğitim merkezi bir yapıda olup eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülür. Bu nedenle milli eğitim hizmetleri kaynağını Anayasa'dan alan oldukça kapsamlı bir mevzuat çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu kapsamda bazı önemli yasalar eğitimin ana omurgasını, işleyişini ve temel felsefesini içerirler. Bu bağlamda en temel düzenlemelerin başında yer alan 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) Türk milli eğitiminin genel esaslarını ve amaçlarını içermektedir. METK'ya göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Madde 2).

METK'nın ikinci maddesinde yer alan bu genel amaç Türk milli eğitim sisteminin genel çerçevesini ve nasıl bir insan yetiştirilmesi istendiğine dair temel görüşü gözler önüne sermektedir. Burada bahsi geçen "hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip" ifadesi eleştirel düşünen birey yetiştirmenin yasal zeminini sağlamaktadır. Kanunun devamında ilköğretimin amacı olarak *"Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek"* ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme de öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında gösterilebilir. Kanunun ortaöğretimle ilgili amaçları arasında yer alan *"Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,"* amacına bakıldığında da eleştirel düşünmeye önemli bir vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının diğer mevzuatında eleştirel düşünce ile ilgili doğrudan hükümler bulunmasa da METK'nın bahsi geçen hükümleri bu alandaki hizmetler için oldukça yeterli bir yasal zemin oluşturmaktadır. Ancak mevzuat dışındaki ana strateji belgelerinde eleştirel düşünme ile ilgili en geniş vurgunun Eğitim 2023 vizyon belgesinde yer aldığı diğer strateji belgelerinde bu konuya yeterince değinilmediği görülmektedir. Son beş milli eğitim şurasına bakıldığında ise yalnızca XVI. Millî Eğitim Şûrası'nda öğretmenlerin eleştiren ve bilimsel düşünenler olarak yetiştirilmesi gerektiği söylenmiştir. MEB'in temel politika belgeleri ve mevzuatında eleştirel düşünme konusunun sınırlı yer alması tek başına bir anlam taşımaz. Bu nedenle asıl bakılması gereken müfredatta bu konuya nasıl yer verildiğidir.

Bu bölüm, eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl eğitim paradigmalarındaki merkezi rolünü ve Türkiye'nin eğitim reformları tarihindeki yerini ortaya koyarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) bu bağlama yerleştirmeyi amaçlamaktadır. Modelin, bir yandan "eleştirel düşünebilen, sorgulayan, araştıran, mesuliyet ve ülkü sahibi" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024c, s. 6) ve "yalnızca medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi" (MEB, 2024b, s. 4) bilge nesiller yetiştirme hedefini beyan ederken, diğer yandan "millî ve manevi değerler manzumesi" üzerine kurulu felsefesiyle yarattığı gerilim, bu kitabın temel araştırma sorunsalını oluşturmaktadır (Sever, 2024). Bu çerçevede, bu bölüm şu temel araştırma sorusuna yanıt aramaktadır: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kendine özgü felsefi çerçevesi içerisinde eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlamakta, hangi sınırlılıklar dahilinde teşvik etmekte ve bu yaklaşım, modelin ders programlarına ne şekilde yansımaktadır? Bu yaklaşım, otantik bir eleştirel sorgulama kültürünü mü, yoksa belirli ideolojik sınırlar dahilinde işleyen araçsal bir beceriyi mi hedeflemektedir? (Sever, 2024).

KAYNAKLAR

Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Dönmez, B. (2024, 7 Mayıs). Yeni müfredat taslağının düşündürdükleri. *Perspektif*. https://www.perspektif.online/yeni-mufredat-taslaginin-dusundurdukleri/

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18*(3), 4-10.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.

Kaya, H. (2010). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 1. Modül - Öğretim programlarının temel yaklaşımı*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 2. Modül - Sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 3. Modül - Erdem değer eylem çerçevesi*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 5. Modül - Öğrenme kanıtları (Ölçme ve değerlendirme) - 1*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024f). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 6. Modül - Farklılaştırma*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024g). *Fen bilimleri dersi 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024j). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 12. sınıf öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024k). *Felsefe dersi 10 ve 11. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024l). *Ortaöğretim Fizik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024m). *Ortaöğretim Kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your*

learning and your life. Prentice Hall.

Sever, M. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak*. Eğitim Reformu Girişimi.

Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim, 26*(120).

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 521-541.

Ülçay, S. (2024). The Century of Türkiye Maarif Model: A perspective on cultural values and digitalization in education. *Research on Education and Social Sciences, 11*(6), 213-224.

Yılmaz, Z. (2015). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-12.

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 204-220.

GENÇ ARAŞTIRMACILARDA İYİ OLUŞ: Riskler, Güçler ve Müdahaleler

Editör
Prof. Dr. Seydi Ahmet SATICI

Yazarlar
Prof. Dr. M. Engin DENİZ
Doç. Dr. Ahmet Rıfat KAYİŞ
Doç. Dr. Begüm SATICI
Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KÜTÜK
Dr. Öğr. Üyesi M. Çağrı AKSU
Dr. Öğr. Üyesi Sinan OKUR
Arş. Gör. Fatma Betül YILMAZ
Arş. Gör. Gaye BIRNİ
Arş. Gör. Yağmur KAYA
Arş. Gör. Zahide Gül AKTEPE

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

GENÇ ARAŞTIRMACILARDA İYİ OLUŞ:
Riskler, Güçler ve Müdahaleler

Editör:
Seydi Ahmet SATICI

Yazarlar:
M. Engin DENİZ - Ahmet Rıfat KAYİŞ - Begüm SATICI
İbrahim DEMİRCİ - Hasan KÜTÜK - M. Çağrı AKSU - Sinan OKUR
Fatma Betül YILMAZ - Gaye BIRNİ - Yağmur KAYA - Zahide Gül AKTEPE

Yayın Koordinatörü: Murat KARTAL

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-9-4

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.**: (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Akademik hayat, birçok kişi tarafından zihinsel üretimin, entelektüel özgürlüğün ve bilgiyle yoğrulmuş bir yaşam biçiminin idealize edilmiş bir örneği olarak görülse de, bu yolculuğun özellikle başlangıç aşamasında ciddi psikolojik zorluklar barındırdığı inkâr edilemez bir gerçektir. Genç araştırmacılar; bilimsel üretim baskısı, belirsiz kariyer süreçleri, sürekli değişen beklentiler ve çoğu zaman görünmeyen ancak derin izler bırakan psikolojik yüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda, onların mental iyi oluşunu güçlendirmek yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda bilimsel ilerleme ve kurumsal sürdürülebilirlik açısından da kritik bir gerekliliktir.

Elinizdeki bu kitap, genç araştırmacıların mental iyilik hâlini bütüncül bir bakışla ele almayı amaçlayan çok yönlü bir çalışmanın ürünüdür. Psikolojik sağlamlık, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecek kaygısı gibi temel psikolojik süreçlerin, akademik bağlamda nasıl şekillendiğini hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde ele almayı hedefleyen bu çalışma, aynı zamanda bu alanlara yönelik geliştirilen müdahale programlarıyla bilimsel dayanaklı çözüm yolları sunmaktadır.

Kitapta yer alan bölümler, farklı üniversitelerden ve disiplinlerden gelen kıymetli araştırmacıların katkılarıyla hazırlanmış; her bölüm, konusuna özgü teorik bir çerçeve sunmanın yanı sıra güncel araştırma bulguları ve uygulama örnekleriyle de desteklenmiştir. Giriş bölümünden başlayarak mental iyi oluşun temel kavramsal temelleri çizilmiş; ardından her bir psikolojik değişkenin tanımı, etkileri ve müdahale yolları sistematik bir biçimde sunulmuştur. Son bölümlerde ise, akademik yaşamın geleceğine dair umut vadeden alanlara—gelecek zaman perspektifi ve yapay zekânın ruh sağlığına etkisi gibi—odaklanılarak çalışmanın ufku genişletilmiştir.

Kitabımıza değerli katkılar sunan tüm bölüm yazarlarına— Prof. Dr. M. Engin Deniz, Doç. Dr. Ahmet Rıfat Kayiş, Doç. Dr. Begüm Satıcı, Doç. Dr. İbrahim Demirci, Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kütük, Dr. Öğr. Üyesi M. Çağrı Aksu, Dr. Öğr. Üyesi Sinan Okur, Arş. Gör. Gaye Birni, , Arş. Gör. Fatma Betül Yılmaz, Arş. Gör. Yağmur Kaya ve Arş. Gör. Zahide Gül Aktepe'ye bilimsel birikimlerini paylaşarak bu çalışmaya yön verdikleri için en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Ayrıca kitabın bütününü titizlikle okuyarak yapıcı değerlendirmeleriyle sürece katkı sunan ve emeğiyle bu çalışmayı zenginleştiren Arş. Gör. Ali Berke Körün'e özel olarak teşekkür etmek isteriz. Bilimsel sorumluluğu ve gönüllü desteği, kitabın niteliğini daha da ileri taşımıştır.

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 123K277 numaralı proje kapsamında yürütülmüştür. TÜBİTAK'a bu sürece sağladığı maddi ve bilimsel destekten ötürü içten teşekkürlerimizi sunarız. Kitapta yer alan içerik yalnızca yazarların sorumluluğundadır ve TÜBİTAK'ın görüşlerini yansıtmamaktadır.

Emeği geçen tüm katkı sunuculara ve bu alanla ilgilenen tüm okurlara teşekkür eder; genç araştırmacıların zihinsel iyi oluşuna dair farkındalığın artmasına katkı sağlamasını temenni ederiz.

Prof. Dr. Seydi Ahmet SATICI

Haziran 2025

İstanbul

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
Giriş.....1
Dr. Öğr. Üyesi Sinan OKUR

BÖLÜM 2:
Mental İyi Oluş.....19
Arş. Gör. Gaye BIRNİ

BÖLÜM 3:
Mental İyi Oluş Müdahale Programları.....33
Doç. Dr. Begüm SATICI

BÖLÜM 4:
Psikolojik Sağlamlık.....49
Arş. Gör. Fatma Betül YILMAZ

BÖLÜM 5:
Psikolojik Sağlamlık Müdahale Programları.....61
Doç. Dr. Ahmet Rıfat KAYİŞ

BÖLÜM 6:
Belirsizliğe Tahammülsüzlük.....79
Arş. Gör. Yağmur KAYA

BÖLÜM 7:
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Müdahale Programları.....89
Prof. Dr. M. Engin DENİZ

BÖLÜM 8:
Gelecek Kaygısı.....97
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KÜTÜK

BÖLÜM 9:
Gelecek Kaygısı Müdahale Programları.....107
Arş. Gör. Zahide Gül AKTEPE

BÖLÜM 10:
Akademisyenlerde Gelecek Zaman Perspektifi.....115
Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ

BÖLÜM 11:
Ruh Sağlığında Yapay Zekâ.....135
Dr. Öğr. Üyesi M. Çağrı AKSU

BÖLÜM 1

Giriş

Dr. Öğr. Üyesi Sinan OKUR

Milli Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu

İnsanları varoluşsal, bilişsel ve duygusal olarak diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi merak duygusudur. Düşünebilen ve üretebilen bir varlık olan insanlar, sahip olduğu merak duygusuyla hareket ederek gündelik yaşamları için performans gösterme eğilimindedirler. Bahsi geçen performanslar arasında önemli unsurlardan birisi olarak ise bilimsel faaliyetler gerçekleştirerek çeşitli sorulara yanıt ve sorunlara çözüm arama yer almaktadır. Bu durum birbirinden farklı alanlarda bilimsel faaliyetler gerçekleştirilmesine ve çeşitli bilim alanlarının ortaya çıkıp gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak bu bilimsel faaliyet gerçekleştirme süreci, belirtildiği kadar kolay ilerlememekte ve bilim insanlarının bazı zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir (Hazell ve Berry, 2022). Yaşanılan zorluklardan dolayı bireyler hem fiziksel hem de ruhsal anlamda problemler yaşayabilmektedir. Bilim dünyasına özgün ve eşsiz katkılar sunmakta olan bilim insanlarının bu katkıları devam ettirebilmeleri için öncelikle fizyolojik ve psikolojik açıdan sağlıklı olmaları ve sağlıklarını koruyabilmeleri gerekmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)] tarafından 2021 yılında açıklanan veriler, bilim insanı ya da araştırmacı olarak tanımlanan bireylerin ruh sağlığı sorunlarında dikkate değer bir artış olduğunu göstermektedir (OECD, 2021). Bu önemli veri, araştırmacıların ruh sağlığının korunmasının ve desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gerekliliği dikkate alan ülkeler tarafından araş-

tırmacıların ruh sağlığını korumaya ve geliştirmeye yönelik politikalar geliştirilmektedir. Örneğin, Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi, araştırmacıların karşı karşıya kaldıkları veya potansiyel olarak karşılaşabilecekleri psikolojik problemlere çözümler sunmak amacıyla belirli politika stratejileri geliştirmektedir (Council of the European Union, 2021). Bu politikalar kapsamında atılan adımlar araştırmacıların ruh sağlığının takibini sağlamak, psikolojik sağlıkları ile ilgili koruyucu önlemler almak ve mental iyi oluşlarını destekleyici çalışmaların sıklığını artırmak üzerinedir. Ayrıca, Di Giacomo ve diğerleri (2024) tarafından yapılan güncel bir araştırmada, birçok ülkede araştırmacıların ruh sağlığını ele alan konuların öncelikli alanlar kapsamında değerlendirilmesi ve araştırmacıların psikolojik sağlığının desteklenmesi hususunda çağrılar yapıldığı belirtilmektedir. Bu araştırma dışında, son yıllarda birçok farklı ülkede araştırmacıların zihinsel sağlığı üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmektedir (örn., Litalien vd., 2024; Martínez-García vd., 2024; Satinsky vd., 2021; Schmidt ve Hansson, 2018). Söz konusu araştırmalarda bilim insanlarının psikolojik sağlığını etkileyen faktörlerden ve psikolojik sağlığın güçlendirilmesi amacıyla neler yapılabileceğinden söz edilmektedir. Konuyla ilgili Dünya Sağlık Örgütü de uzun yıllardır çeşitli bildiriler aracılığıyla araştırmacı ruh sağlığı konusuna dikkat çekmektedir (WHO, 2010). Bu bildirilerde araştırmacıların psikolojik sağlığının korunmasının ve geliştirilmesinin önemine dikkat çekilerek ilgili kurumlara ve politika yapıcılara açık çağrılar yapılmaktadır. Yukarıda bahsi geçen tüm politikalar, bildiriler ve güncel araştırmalar araştırmacıların ruh sağlığının önemini ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların yaşamış olduğu ruh sağlığı problemleri ile diğer meslek gruplarındaki insanların yaşamış olduğu problemlerin karşılaştırıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Woolston (2020) tarafından yapılan çalışmada, doktora öğrencilerinin genel nüfusa oranla daha sık düzeyde ruhsal sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Chirikov ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da araştırmacıların yaygın anksiyete bozukluğu ve majör depresif bozukluk gibi çeşitli duygudurum bozukluklarını diğer meslek grubundaki kişilere göre daha fazla yaşadığı raporlanmıştır. Kanada'da yüksek lisans ve doktora sürecinde olan araştırmacılar üzerinde yürütülen bir yüksek lisans tezinde ise, bu bireylerin daha fazla depresyon ve kaygı gibi duygudurum bozuklukları ile mücadele ettikleri bildirilmiştir (Grearson, 2019). Bahsi geçen tüm bu araştırmalar, araştırmacıların genel olarak bazı duygudurum bozukluklarını daha fazla yaşadığı ve özellikle ruhsal problemlerle mücadele ettiği kanısını destekler niteliktedir.

Araştırmacıların ruh sağlığını tehdit eden faktörlerin neler olduğunu incelemek amacıyla başka araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, Whittle ve Rampton'un

KAYNAKÇA

Agevall, L., Broberg, P., & Umans, T. (2018). The new generation of auditors meeting praxis: Dual learning's role in audit students' professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(2), 307-324. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258663

Amerikan Psikiyatri Birliği (2018). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabının tanı ölçütleri başvuru kitabı* (5. Baskı). (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Antony, M. M., & Stein, M. B. (2008). *Oxford Handbook of Anxiety and Related Disorders.* Oxford University Press.

Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1105-1120. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810

Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy, 40*, 931-945. https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00092-4

Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2015). A longitudinal test of the vulnerability-stress model with early maladaptive schemas for depressive and social anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 37*(1), 85-99. https://doi.org/10.1007/s10862-014-9438-x

Cameron, E., Mathers, J., & Parry, J. (2006). Health and wellbeing: questioning the use of health concepts in public health policy and practice. *Critical Public Health, 16*(4), 347-354. https://doi.org/10.1080/09581590601128166

Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M., & Asmundson, G. J. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders, 26*(3), 468-479. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.01.011

Casey, C., Harvey, O., Taylor, J., Knight, F., & Trenoweth, S. (2022). Exploring the wellbeing and resilience of postgraduate researchers. *Journal of Further and Higher Education, 46*(6), 850-867. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2018413

Chirikov, I., Soria, K. M., Horgos, B., & Jones-White, D. (2020). *Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID-19 pandemic.* SERU Covid Survey: EC Berkeley.

Compton, W. C. (2005). *Introduction to positive psychology.* Thomson Wadsworth.

Council of the European Union. (2021). *Council conclusions on "Deepening the European Research Area: providing researchers with attractive and sustainable careers and working conditions and making brain circulation a reality".* https://www.consilium.europa.eu/media/49980/st09138-en21.pdf

Dağtekin, G., Dalkılıç, M. B., Çakıcı, F., Çakır, A., Ekin, A. E., Öztünç, D., & Işıklı, B. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde gelecek kaygısı, depresyon ve stres ilişkisinin değerlendirilmesi. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi, 2*(3), 135-142.

Di Giacomo, D., Cilli, E., Ranieri, J., Guerra, F., & Martelli, A. (2024). Mental health of young researchers in academia: towards to growth perspective. *Personalized Medicine in Psychiatry, 43-44,* 100116. https://doi.org/10.1016/j.pmip.2024.100116

Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 551-558. https://doi.org/10.1023/A:1005553414688

Dugas, M. J., Schwartz, A., & Francis, K. (2004). Intolerance of uncertainty, worry, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 28*(6), 835-842. https://doi.org/10.1007/s10608-004-0669-0

Evans, T. M., Bira, L., & Vanderford, N. L. (2019). Publisher correction: reply to 'A lack of evidence for six times more anxiety and depression in US graduate students than in the general population'. *Nature Biotechnology, 37*, 962. https://doi.org/10.1038/s41587-019-0211-2

Fergus T. A. (2013). Cyberchondria and intolerance of uncertainty: examining when individuals experience health anxiety in response to internet searches for medical information. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*(10), 735-739. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0671

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12-23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*, 103-110. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103

Garmezy N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136. https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627

Geçtan, E. (2015). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayınları.

Grearson, A. (2019). *Graduate mental health and wellness at McMaster Unıversıty* [Yayınmlanmamış yüksek lisans tezi]. McMaster University, Canada.

Grenier, S., Barrette, A. M. & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 39*(3), 593-600. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014

Gu, Y., Gu, S., Lei, Y., & Li, H. (2020). From uncertainty to anxiety: how uncertainty fuels anxiety in a process mediated by intolerance of uncertainty. *Neural Plasticity, 2020*, 8866386. https://doi.org/10.1155/2020/8866386

Hazell, C. M., & Berry, C. (2022). Is doing a PhD bad for your mental health? *Impact of Social Sciences Blog* (12 Jan 2022). Blog Entry.

Hollingsworth, D. W., Gauthier, J. M., McGuire, A. P., Peck, K. R., Hahn, K. S., & Connolly, K. M. (2018). Intolerance of uncertainty mediates symptoms of PTSD and depression in African American veterans with comorbid PTSD and substance use disorders. *Journal of Black Psychology, 44*(7), 667-688. https://doi.org/10.1177/0095798418809201

Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences. *International Journal of Doctoral Studies, 5*(1), 1-13. https://doi.org/10.28945/709

Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies, 15*(4), 599-614. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44284

Keyes C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222. https://doi.org/10.2307/3090197

Keyes, C. L. M., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health, 100*(12), 2366-2371. https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245

Khodarahimi, S., Ghadampour, E., & Karami, A. (2021). The roles of spiritual well-being and tolerance of uncertainty in prediction of happiness in elderly. *Annals of Psychology, 37*(2), 371-377. https://doi.org/10.6018/analesps.446871

Kismihók, G., McCashin, D., Mol, S. T., & Cahill, B. (2022). The well-being and mental health of doctoral candidates. *European Journal of Education*, *57*(3), 410-423. https://doi.org/10.1111/ejed.12519

Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2022). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: relationships with engagement, motivation, resilience and self-compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(3), 1611-1626. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00466-y

Kuiper, N., Klein, D., Vertes, J., & Maiolino, N. B. (2014). Humor styles and the intolerance of uncertainty model of generalized anxiety. *Europe's Journal of Psychology, 10*(3), 543-556. https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.752

Kurtoğlu, M., Özel, D., Dökmeci, M., & Gökalp, G. (2021). Turkish translation of researcher mental health and well-being manifesto. https://www.researchgate.net/publication/365607156_Turkish_Translation_of_Researcher_Mental_Health_and_Well-being_Manifesto_-_Arastirmaci_Ruh_Sagligi_ve_Iyi_Olusu_Manifestosu. Son erişim tarihi: 1 Haziran 2024.

Lee, S. (2020). Subjective well-being and mental health during the pandemic outbreak: exploring the role of institutional trust. *Research on Aging, 44*(2). https://doi.org/10.1177/0164027520975145

Levecque, K., Anseel, F., Beuckelaer, A. D., Heyden, J. V., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy, 46*, 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Liao, K. Y., & Wei, M. (2011). Intolerance of uncertainty, depression, and anxiety: the moderating and mediating roles of rumination. *Journal of Clinical Psychology, 67*(12), 1220-1239. https://doi.org/10.1002/jclp.20846

Litalien, D., Tóth-Király, I., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2024). PhD students' motivation profiles: a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 77*, 102279. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102279

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*(4), 857-885. https://doi.org/10.1017/s0954579400004156

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

Maheswaran, H., Weich, S., Powell, J., & Stewart-Brown, S. (2012). Evaluating the responsiveness of the Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): group and individual level analysis. *Health and Quality of Life Outcomes, 10*, 156. https://doi.org/10.1186/1477-7525-10-156

Mantai, L., & Dowling, R. (2015). Supporting the PhD journey: insights from acknowledgements. *International Journal for Researcher Development,*

6(2), 106-121. https://doi.org/10.1108/IJRD-03-2015-0007

Martínez-García, I., De Witte, H., García-Martínez, J., & Cano-García, F. J. (2024). A systematic review and a comprehensive approach to PhD students' wellbeing. *Applied Psychology. Health and Well-being.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/aphw.12541

Mattijssen, L. M. S., Bergmans, J. E., van der Weijden, I. C. M., & Teelken, J. C. (2021). In the eye of the storm: the mental health situation of PhD candidates. *Perspectives on Medical Education, 10*(2), 71-72. https://doi.org/10.1007/S40037-020-00639-4

Miloyan, B., Pachana, N. A., & Suddendorf, T. (2016). Future-oriented thought patterns associated with anxiety and depression in later life: the intriguing prospects of prospection. *The Gerontologist, 57*(4), 1-7. https://doi.org/10.1093/geront/gnv695

OECD (2021). *Reducing the precarity of academic research careers*, OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 113, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en

Okur, S., & Ümmet, D. (2021). The relationship between psychological resilience and perceived stress in adults: the mediating role of general self efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11*(60), 67-84.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5

Olsthoorn, L. H. M., Heckmann, L. A., Filippi, A., Vieira, R. M., Varanasi, R. S., Lasser, J., Bäuerle, F., Zeis, P., & SchulteSasse, R. (2020). *Max Planck PhDnet Survey 2019 Report. Max Planck PhDNet*. https://www.phdnet.mpg.de/145345/PhDnet_Survey_Report_2019.pdf

Özdemir, S., & Özdoğru, M. (2018). *Unvan almış ama unvanına uygun kadroya atanamamış akademisyenlerin sorunları.* 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Kitapçığı, s. 110-118. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Paredes, M. R., Apaolaza, V., Fernandez-Robin, C., Hartmann, P., & Yañez-Martinez, D. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on subjective mental well-being: the interplay of perceived threat, future anxiety and resilience. *Personality and Individual Differences, 170*, 110455. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110455

Qiu, H., Lu, H., Wang, X., Guo, Z., Xing, C., & Zhang, Y. (2024). A moderated chain mediation model examining the relation between smartphone addiction and intolerance of uncertainty among master's and PhD students. *Heliyon, 10*(10), e30994. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30994

Rosen, N. O., Knauper, B., & Sammut, J. (2007). Do individual differences in intolerance of uncertainty affect health monitoring? *Psychology and Health, 22*(4), 413-430. https://doi.org/10.1080/14768320600941038

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 145-157. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.002

Sarı, S. (2007). *Sürekli kaygının yordayı-*

cıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Satıcı, B., Sarıçalı, M., Satıcı, S. A., & Griffiths, M. D. (2022). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(5), 2731-2742. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0

Satinsky, E. N., Kimura, T., Kiang, M. V., Abebe, R., Cunningham, S., Lee, H., Lin, X., Liu, C. H., Rudan, I., Sen, S., Tomlinson, M., Yaver, M., & Tsai, A. C. (2021). Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students. *Scientific Reports, 11,* 14370. https://doi.org/10.1038/s41598-021-93687-7

Schmidt, M., & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: a literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 13*(1), 1508171. https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171

Schmidt, N. B., Richey, J. A., Buckner, J. D., & Timpano, K. R. (2009). Attention training for generalized social anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 118*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/a0013643

Schmidt, M., & Umans, T. (2014). Experiences of well-being among female doctoral students in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 9*, 23059. https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23059

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5*, 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Stankovska, G., Angelkoska, S., Osmani, F., & Grncarovska, S. P. (2017) *Job motivation and job satisfaction among academic staff in higher education*. Paper presented at the Paper prepared for the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) and the International Partner Conference of the International Research Centre (IRC) Bulgaria.

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 33-50. https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572

Tompkins, E., & Adger, W. N. (2004). Does adaptive management of natural resources enhance resilience to climate change? *Ecology and Society, 9*(2), 1-14. http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art10

Türk, A., Öztürk, M., & Bilican-Gökkaya, V. (2022). Investigation of the relationship between depression, anxiety, stress and future anxiety by canonical correlation analysis. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology, 4*(3), 262-270. https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.3.06

Whittle, M., & Rampton, J. (2020). *Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2777/510530

Woolston C. (2020). Uncertain prospects for postdoctoral researchers. *Nature, 588*(7836), 181-184. https://doi.org/10.1038/d41586-020-03381-3

World Health Organisation [WHO]. (2004). *Promoting mental health: concepts emerging evidence and practice (Summary report).* Geneva.

World Health Organisation [WHO]. (2010). *Healthy workplace framework and model* https://www.who.int/occupational_health/healthy_workplace_framework.pdf Erişim Tarihi: 01.06.2024

Vera, M., Salanova, M., & Martin, B. (2010). University faculty and work-related well-being: the importance of the triple work profile. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(2), 581-602. https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1373

Yorulmaz, D. S., & Karadeniz, H. (2020). Gençlerin mental sağlığının korunmasında halk sağlığı hemşirelerinin rolü. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi, 2*(3), 213-222.

Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences, 21*(2), 165-174. https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0

BÖLÜM 2

Mental İyi Oluş

Arş. Gör. Gaye BIRNİ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Mutluluk, İyi oluş ve Mental İyi Oluşa Kuramsal Açıdan Bakış

İnsanoğlunun varoluşu ile birlikte yaşamdaki en büyük amaç ve arzularından biri ne olabilir? Çok iyi bir okula girmek, bir sevgiliye sahip olmak, çevreden saygı görmek, iş yerinde terfi almak, o çok güzel mahallede bir ev sahibi olmak… Bu amaç ve istekler her ne kadar çok çekici gelse de çok daha temel bir arzuda buluşuyoruz: Mutlu ve iyi olmak. Mutluluk ve iyilik kavramları, farklı toplum ve kültürlerde halk arasında farklı tanımlamalar alsa da insanların tarih boyunca kovaladığı temel arzuların başında geldikleri gerçeği değişmemiştir.

Modern psikoloji ve psikiyatri oldukça yeni (1800'lerin sonu ve 1900'lerin başlangıcı) bilim dalları olsa da aslında ruh sağlığı tarihi insanlığın kendisi kadar eskidir. Modern bilimin öncesinde insanlar ilk önce *deliliği* açıklamış ve araştırmıştır. Çeşitli toplumlar deliliği mitler, dini kavramlar, doğa olayları ve benzeri mistik tanımlamalar ile açıklamaya çalışmıştır (Akın, 2009). Ruhsal hastalıkların, yani eski adıyla deliliğin, sınıflandırması için etiyoloji ve fenomenoloji çalışmalarının ise günümüzden 2000 yıl öncesine kadar dayandığı bilinmektedir. İnsan yeryüzünde bulundukça ruh sağlığını bir şekilde anlamak, ruhsal sağlığı ve bozukluklarını tanımlamak, ruhsal bozuklukları ve sapkınlıkları iyileştirmek, yani *ruhsal olarak iyi olmak* için çaba göstermişlerdir.

Özünde deliliği ve ruhsal bozuklukları açıklamaya çalışan bilim insanları bir noktada sadece bozuk olanı tanımlanın eksik bir uğraş olduğunun farkına varmıştır. Çin felsefesinde bulunan yin ve yang kavramlarının temsil ettiği, do-

ğadaki her şeyin, yalnız kendi zıttı ile birlikte varolduğu ve bu zıtlıkların birbirlerini tamamlaması ile dengenin oluştuğu düşüncesinden yola çıkarak; ruhsal olarak bozuğu ve deliliği tanımlamak ve gerçekten anlamak için ruhsal iyiliği ve sağlığı da anlamak gerektiği anlaşılmıştır. Ruhsal bozukluklar üzerine "iyi olmayan" hakkında konuşabilmek için, muhakkak "iyi olanı" konuşmak gerektiği keşfedilmiştir (Bradburn, 1969). Böylece iyi olmayanı araştıran patoloji (bozukluk odaklı) bakış açılı psikolojiye paralel olarak, iyi ve sağlıklı olanı araştıran pozitif bakış açısı ortaya çıkmıştır.

Bardburn (1969) ruhsal bozuklukların gerçek olup olmadığının tartışıldığı psikoloji literatüründe, ruhsal olarak bozuk ya da iyi ve sağlıklı olanı tartışmak için öncelikle ruhsal olarak iyi olanı tanımlayan bir kavramın bulunmadığını fark etmiştir. Bunun üzerine sağlıklı ve iyi ruh durumunu temsil etmesi adına "psikolojik iyi oluş" kavramını literatüre kazandırmıştır. Bradburn'ün psikolojik iyi oluş teorisi için yapılan tartışmalar ve eleştiriler üzerine, iyi oluş literatürünün çok daha genişlediği ve yeni kavramların oluşturulduğu görülmektedir. Maloney (1990), Ryff (2018), Diener ve diğerleri (1999), Tennant ve diğerleri (2007) gibi psikoloji araştırmacıları, iyi oluş üzerine çalışırken doğru bir inceleme ve araştırma yapabilmek için kavramın kesişim ve ayrışım noktalarını incelemiş, buldukları farklılıklar üzerine bazı yeni iyi oluş kavramları üretmişlerdir. İyi oluş, kendi içinde "psikolojik iyi oluş", "öznel iyi oluş" ve "mental iyi oluş" olmak üzere birbirine akraba diyebileceğimiz kavramlara ayrılmıştır. İlerleyen bölümde bu kavramlar detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Psikolojik İyi Oluş

Bradburn (1969) psikolojik olarak iyi olmayandan bahsederken, psikolojik olarak iyi olanı açıklayabilmek için "psikolojik iyi oluş" kavramını alanyazına kazandırmıştır. Öncelikle ruhsal ve psikolojik hastalıklardan bahsedilirken, cilt ya da mide hastalıkları ile benzer bir bakış açısı ile yaklaşmanın hatalı görüş ve sonuçlara ulaştırabileceğini düşünmüştür. Ruhsal bozuklukların, diğer fizyolojik hastalıklardan farklı ve ağırlıklı olarak fizyolojik ve kimyasal süreçlerden oluşmadığı; bireyler arası yaşantılar, deneyimler, kişilik yapıları, problem çözme ve başa çıkma becerilerine göre değişiklik gösterebileceğinden bahsetmiştir.

Ruhsal bozukluklar sadece organik bozukluk olarak ele alınmayacak kadar geniş semptomların bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Bireylerde hangi semptomların gelişeceği de yaşantı ve karakteristik özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Kendi başına yaşamını sürdürmekte zorlanan insan, yaşamını sürdürmek adına bir topluma dahil olma ihtiyacı hissetmektedir. Ve insanlarla bir arada yaşamak ise beraberinde kişilerarası zorluklar, iletişim sorunları ve

çatışmalar gibi problemleri getirebilmektedir. İnsan doğası gereği toplum içinde bulunma ihtiyacı hisseder ve yaşam koşullarına bağlı olarak zorlayıcı yaşantıların yaşanılması da kaçınılmazdır. Yaşam sürecinde karşılaşılan sorunlara bireyler karakteristik özelliklerine göre farklı tepkiler verebilmektedir (Bradburn, 1969). Bireyler, yaşantılar karşısında sorunları psikolojik olarak yeterince iyi yönetemediğinde olumsuz duygu ve deneyim üretmektedirler. İşte bu yüzden yaşantılar farklı olsa da duygu ve deneyimler farklı olabilmektedir. Tam tersi, birey yaşam koşullarını iyi bir şekilde yöneterek yaşamını sürdürdüğünde olumlu duygu ve deneyimlere sahip olur.

Bradburn'e (1969) göre, bireyin psikolojik olarak iyi olup olmadığını anlamak için yukarıda bahsedilen duygular ve hisler incelenir. Hisler ve duygular, yaşam koşulları ve karakteristik özelliklere göre değişebildiğinden dolayı psikolojik iyi oluşun değerlendirmesi de bireyin öznel bir değerlendirmesi sonucunda anlaşılabilir.

Psikolojik iyi oluşunu ölçmek isteyen birey, duygu ve hislerini olumlu ve olumsuz kategorilerine ayırır. Ve sonrasında bu iki zıt duygu grubunu hayali bir terazinin iki ucuna yerleştirir. Eğer olumlu duygular olumsuz duygulardan daha fazla ise, yani terazide daha ağır basıyorsa birey psikolojik olarak iyidir. Başka bir deyişle psikolojik iyi oluşu yüksektir. Bunun aksine, bireyin zihinsel terazisinde, olumsuz duygular olumlu duygulardan daha ağır gelirse kişi psikolojik olarak iyi değildir, psikolojik iyi oluşu düşüktür (Bradburn, 1969).

Psikolojik iyi oluşa farklı bir perspektif sunan kuramcılardan biri Maloney'dir. Maloney, Bradburn gibi ruhsal hastalık ve karşıtı olarak ruhsal sağlık kavramları üzerinden bir yaklaşım geliştirmiştir. Ancak Maloney, Bradburn'den farklı olarak, hastalığın yokluğunun tam anlamıyla sağlık ve iyilik halini ifade etmeyeceğini savunmuştur. Ruhsal hastalığı "1" olarak değerlendirirsek, bu "1"i ortadan kaldırdığımızda elimizde yalnızca "0" kalır. Yani, kötü bir durumu ortadan kaldırmak, iyi bir durumu beraberinde getirmez; sadece kötünün yok olduğu bir duruma işaret eder. Buna göre, psikolojik bozukluğa sahip olan birey negatif bir durumdadır. Psikolojik bozukluğu olmayan birey ise "normal" olarak kabul edilir; anlık mutluluk yaşayabilir, çevresine uyum sağlayabilir ve kendisi hakkında olumlu hissedebilir. Ancak, psikolojik olarak iyi olmak, bu durumun ötesindedir. Bu, normalin ötesinde pozitif bir durumu ifade eder. Yani birey, sadece ruhsal bozukluk ya da hastalığa sahip olmamakla kalmaz, aynı zamanda çevresine uyum sağlamanın ötesine geçmiştir. Doğru bir gerçeklik algısına sahiptir, özerk bir tutum geliştirir, kendine karşı olumlu bir bakış açısı taşır, hem içsel (kişi içi) hem de dışsal (kişilerarası) ilişkilerde başarılı bir iletişim kurar ve kendini sürekli geliştirme eğilimindedir. Bu özelliklere sahip bireylerin, nor-

KAYNAKÇA

Adler, A., Unanue, W., Osin, E., Ricard, M., Alkire, S., & Seligman, M. (2017). Psychological wellbeing. In *Happiness* (ss. 118-155).

Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies, 1*(1), 21-33. https://doi.org/10.28945/58

Barcus, S. M. (1999). *The Relationship Between Religious Commitment, Spiritual Well-Being and Psychological Well-Being* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ball State Üniversitesi.

Bradburn, N. M. (1969). The Structure Of Psychological Well-Being. *American Sociological Review, 3*(5), 948-949. https://doi.org/10.2307/2093340

Council Recommendation (EU) 2021/2122 of 26 November 2021 on a Pact for Research and Innovation in Europe. (2021). *Official Journal*, L 431, 1-9.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgadillo-Chase, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 9*(2), 133-167. https://doi.org/10.1111/aphw.12090

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Dünya Sağlık Örgütü. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.

Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2011). Investigating of the subjective well-being based on gender, age and personality traits. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(36), 139-149.

European Geosciences Union. (2024). *Early Career Scientists (ECS)*. https://www.egu.eu/ecs/

Evans, E., & Grant, C. (Eds.). (2020). *Mama, PhD: Women write about motherhood and academic life*. Rutgers University Press. https://doi.org/10.36019/9780813544984

Fava, G. A. (1999). Well-being therapy: Conceptual and technical issues. *Psychotherapy and Psychosomatics, 68*(4), 171-179. https://doi.org/10.1159/000012329

Fava, G. A., Rafanelli, C., Cazzaro, M., Conti, S., & Grandi, S. (1998). Well-being therapy. A novel psychotherapeutic approach for residual symptoms of affective disorders. *Psychological Medicine, 28*(2), 475-480. https://doi.org/10.1017/S0033291797006363

Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. *Rand Health Quarterly, 7*(3). https://doi.org/10.7249/RR2022

Hunter, K. H., & Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of Doctoral Studies, 11*(2), 35-61. https://doi.org/10.28945/3396

Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual

and operational definitions. *Journal of Happiness Studies, 15*, 1425-1456. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0

Iasiello, M., van Agteren, J., Keyes, C. L., & Cochrane, E. M. (2019). Positive mental health as a predictor of recovery from mental illness. *Journal of Affective Disorders, 251*, 227-230. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.065

Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 830-838. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.002

Juniper, B., Walsh, E., Richardson, A., & Morley, B. (2012). A new approach to evaluating the well-being of PhD research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(5), 563-576. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.555816

Keyes, C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health, 100*(12), 2366-2371. https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Kismihók, G., McCashin, D., Mol, S. T., & Cahill, B. (2022). The well-being and mental health of doctoral candidates. *European Journal of Education, 57*(3), 410-423. https://doi.org/10.1111/ejed.12519

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy, 46*(4), 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress, 17*(1), 11-21. https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e

Luna-Arocas, R., & Danvila-del-Valle, I. (2021). Does positive wellbeing predict job performance three months later?. *Applied Research in Quality of Life, 16*(4), 1555-1569. https://doi.org/10.1007/s11482-020-09835-0

Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(3), 565-578. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620

Maloney, H. (1990). *Psychology of religion: Personalities, problem, possibilities*. Grand Rapids, MI: Baker.

Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students′ Problems and Well-Being. *International Scholarly Research Notices, 2012*(1), 934941. https://doi.org/10.5402/2012/934941

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 242-248. https://doi.org/10.1177/1745691617699836

Schotanus-Dijkstra, M., Keyes, C. L., de Graaf, R., & Ten Have, M. (2019). Recovery from mood and anxiety disorders: The influence of positive mental health. *Journal of Affective Disorders, 252*, 107-113. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.051

Smith, C., & Ulus, E. (2020). Who cares for academics? We need to talk about emotional well-being including what we avoid and intellectualise through macro-discourses. *Organization, 27*(6), 840-857. https://doi.org/10.1177/1350508419867201

Stankovska, G., Angelkoska, S., Osmani, F., & Grncarovska, S. P. (2017). Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education. *Bulgarian Comparative Education Society.*

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*, 63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63

van Agteren, J., Iasiello, M., Lo, L., Bartholomaeus, J., Kopsaftis, Z., Carey, M., & Kyrios, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of psychological interventions to improve mental wellbeing. *Nature Human Behaviour, 5*(5), 631-652. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01093-w

Waight, E., & Giordano, A. (2018). Doctoral students' access to non-academic support for mental health. *Journal of Higher Education Policy and Management, 40*(4), 390-412. https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1478613

Warr, P., Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In *E-Handbook of Subjective Wellbeing*; Diener, E., Oishi, S., Tay, L., Eds.; DEF Publishers; ss. 1–31.

Waterman, A. S. (1984). *The Psychology of Individualism*. New York, NY: Praeger.

Woolston, C. (2019). PhDs: the tortuous truth. *Nature, 575*(7782), 403-407. https://doi.org/10.1038/d41586-019-03459-7

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 84. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84

BÖLÜM 3

Mental İyi Oluş Müdahale Programları

Doç. Dr. Begüm SATICI

Yıldız Teknik Üniversitesi

Mental iyi oluş, teorik temelinden dolayı çok kapsamlı bir kavramdır. Bireyin mental olarak sağlıklı olmasını, ruhsal bozuklukların olmamasını ve bunun da üstüne pozitif sağlığın bulunmasını kapsamaktadır. Bu bakımdan mental iyi oluşu artırmak istediğimizde hem patolojik hem de pozitif yaklaşımlı psikoloji müdahaleleri bulunmaktadır. Psikolojide patolojik yaklaşım, var olan ruhsal bozukluk semptomlarının azaltılmasını, yani ruhsal iyileşmeyi hedeflemektedir. Pozitif yaklaşım ise pozitif bilişleri, düşünceleri ve bununla beraber pozitif davranış ve duyguları artırmayı hedeflemektedir. Patolojik yaklaşımda bir bozukluğun tedavi edilmesi söz konusuyken, pozitif yaklaşımda pozitif mentalitenin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin ruhsal bozukluklarının ve semptomlarının azaltılarak iyileştirilmesi mental sağlıkları için oldukça önemlidir. Ancak, mental iyi oluşu yüksek, sağlıklı bir birey için sadece bozukluğun olmaması yeterli değildir. Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyen ve doyum dolu bir hayat yaşayan bir birey için muhakkak pozitif bilişlerin ve duyguların da bulunması gerekmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu bakımdan, bu bölümde mental iyi oluşun arttırılması hem patolojik hem de pozitif yaklaşım ile incelenecektir.

Patolojik Yaklaşım ile Mental İyi Oluşun Artırılması

Bireylerin mental iyi oluşlarını düşüren ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkileyen ruhsal bozukluklara ilişkin birçok semptomları bulunmaktadır. Patolojik yaklaşım ile, mental iyi oluşu olumsuz etkileyen bu semptomların azaltılması

amaçlanır. Olumsuz semptomların azalmasının iyilik halinde artışı beraberinde getireceği fikri ile yola çıkılmaktadır. Örneğin, anksiyete ve depresyona ilişkin semptomlar başta gelen semptomlar arasındadır (Kinderman vd., 2015). Olumsuz düşünce ve olayların zihinde sürekli olarak tekrarlanmasını ifade eden ruminasyon da bir başka önemli semptomdur (Kinderman vd., 2015). Maddelerin kötüye kullanımı, bağımlılıklar ve antisosyal davranışlarda bu semptomlara bir başka örnektir (Kendler vd., 2011). Duygu-durum bozuklukları; duygusal düzenlemede zorluk ve öfke problemleri yine önemli negatif faktörler arasındadır (Bartels vd., 2013). Öz-eleştiri ve kendini suçlama da bireyin mental iyi oluşunu oldukça düşüren semptomlar arasındadır (Campbell ve Osborn, 2021). Yukarıda sayılan ruhsal bozukluk semptomları haricinde sayısız ruhsal bozukluk semptomu, bireylerin mental iyi oluşlarını düşürebilmektedir. Ruhsal bozukluk semptomlarına müdahale ederek mental iyi oluşu arttıran, bireyin mental sağlıklarını iyileştiren psikoterapötik yaklaşımların başında Bilişsel Davranışçı Terapi ve Kabul Kararlılık Terapisi gelmektedir (van Agteren vd., 2021).

Bilişsel Davranışçı Terapi

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), ruhsal bozuklukların tedavisinde ve semptomların azaltılmasında oldukça sıklıkla kullanılan bir psikoloji yaklaşımıdır. Beck ve Ellis'in teorik açıklamaları ile gelişen BDT kuramı, bireylerin ruhsal bozuklukları ve psikolojik rahatsızlıklarının nedenlerinin biliş ve düşünce temelinde olduğunu ileri sürmektedir. Mantıkdışı ve işlevsel olmayan düşünceler bireylerin ruh sağlıklarını bozmaktadır (Hofmann vd., 2012). BDT, hem ruhsal bozukluğa sahip klinik vakalarda, hem de genel iyi oluşu artırmanın amaçlandığı klinik olmayan "normal" bireyler ile çalışılan yaygın bir yaklaşımdır. BDT'nin etkin bir psikolojik yaklaşım olduğunu kanıtlayan yüzlerce araştırma sonucu bulunmaktadır (Hofmann vd., 2012). Kuramın araştırma sonuçları ile destekleniyor oluşu hem popülerliğini hem de yaygın kullanımını sağlamaktadır.

BDT yaklaşımı ile yürütülen psikolojik danışma ve psikoterapi müdahalelerinde 5 adet bilişsel ve davranışsal değişken bulunmaktadır: Algı, hafıza, anlamlandırma, düşünce ve davranış. Bu değişkenlerin hepsi bir arada ele alınabildiği gibi, yalnızca bir tanesi veya birkaç tanesi birlikte ele alınarak müdahale programı hazırlanabilmektedir. Algı değişkeni incelendiğinde, bireyin yaşantıları veya durumları nasıl algıladığı incelenmektedir. Bilinçli farkındalık çalışmaları yapılarak durum, kişiye etkisi ve şimdi ve buradaya yönelik bireyin algısı düzenlenmektedir. Olumsuz ve mantıksız algıların yerine sağlıklı algılar kazandırılması amaçlanmaktadır. Hafıza müdahaleleri ile genel anlamda hafızayı güçlendirme üzerine çalışabilmektedir. Anlamlandırma müdahalesinde bireyin olayları nasıl yorumladığı ve ilişkilendirdiği incelenmektedir. Düşünce ve biliş müdahalele-

KAYNAKÇA

Bartels, M., Cacioppo, J. T., van Beijsterveldt, T. C., & Boomsma, D. I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents. *Behavior Genetics, 43*, 177-190. https://doi.org/10.1007/s10519-013-9589-7

Bee, P. E., Bower, P., Gilbody, S., & Lovell, K. (2010). Improving health and productivity of depressed workers: a pilot randomized controlled trial of telephone cognitive behavioral therapy delivery in workplace settings. *General Hospital Psychiatry, 32*(3), 337-340. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2010.01.006

Bırni, G., & Eryılmaz, A. (2022). Positive psychotherapy perspective on suicide: Investigating suicidal thoughts and suicide probability. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling, 11*(2), 135-148.

Campbell, S., & Osborn, T. L. (2021). Adolescent psychopathology and psychological wellbeing: a network analysis approach. *BMC Psychiatry, 21*(1), 333. https://doi.org/10.1186/s12888-021-03331-x

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology, 16*(6), 749-769. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807

Conley, C. S., Durlak, J. A., Shapiro, J. B., Kirsch, A. C., & Zahniser, E. (2016). A meta-analysis of the impact of universal and indicated preventive technology-delivered interventions for higher education students. *Prevention Science, 17*, 659-678. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0662-3

Czyżowska, N., & Gurba, E. (2022). Enhancing meaning in life and psychological well-being among a european cohort of young adults via a gratitude intervention. *Frontiers in Psychology, 12*, 751081. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751081

Dalai Lama (1995). *The Power of Compassion*. HarperCollins.

Emmons Robert, A. (2009). *Teşekkür Ederim (Mutluluğun Anahtarı Şükretmek).* Doğan Kitap.

Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, *14*, 17-28.

Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında geliştirilen ergenler için amaçları genişletme grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 3-19.

Eryılmaz, A. (2016). Depresyon tanısı alan ve almayan genç yetişkin erkeklerin pozitif psikoterapi yapıları açısından karşılaştırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 294-303.

Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(3), 346-362. https://doi.org/10.18863/pgy.288667

Eryılmaz, A. (2020). *Meta Teori: Bir Gelişim ve Psikoterapi Kuramı Olarak Pozitif Psikoterapi*. Nobel Yayın Evi.

Fava, G. A. (1999). Well-being therapy: Conceptual and technical issues. *Psychotherapy and Psychosomatics, 68*(4), 171-179. https://doi.org/10.1159/000012329

Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of*

Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34(1), 45-63. https://doi.org/10.1016/S0005-7916(03)00019-3

Fava, G. A., Rafanelli, C., Cazzaro, M., Conti, S., & Grandi, S. (1998). Well-being therapy. A novel psychotherapeutic approach for residual symptoms of affective disorders. *Psychological Medicine, 28*(2), 475–480. https://doi.org/10.1017/S0033291797006363

Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment, 15*(3), 199-208. https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology, 5*3(1), 6-41. https://doi.org/10.1111/bjc.12043

Guidi, J., & Fava, G. A. (2021). Conceptual and clinical innovations of well-being therapy. *International Journal of Cognitive Therapy, 14*, 196-208. https://doi.org/10.1007/s41811-021-00101-1

Harvey, A. G., Watkins, E., & Mansell, W. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders: A transdiagnostic approach to research and treatment*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198528883.001.0001

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/b108413

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press. https://doi.org/10.1037/17335-000

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*, 427-440. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1

Irie, T., Yokomitsu, K., & Sakano, Y. (2019). Relationship between cognitive behavioral variables and mental health status among university students: A meta-analysis. *PLOS ONE, 14*(9), e0223319. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223310

Järnefelt, H., Lagerstedt, R., Kajaste, S., Sallinen, M., Savolainen, A., & Hublin, C. (2012). Cognitive behavioral therapy for shift workers with chronic insomnia. *Sleep Medicine, 13*(10), 1238-1246. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2012.10.003

Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 830-838. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.002

Kendler, K. S., Aggen, S. H., Knudsen, G. P., Røysamb, E., Neale, M. C., & Reichborn-Kjennerud, T. (2011). The structure of genetic and environmental risk factors for syndromal and subsyndromal common DSM-IV axis I and all axis II disorders. *American Journal of Psychiatry, 168*(1), 29-39. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10030340

Kinderman, P., Tai, S., Pontin, E., Schwannauer, M., Jarman, I., & Lisboa, P. (2015). Causal and mediating factors for anxiety, depression and well-being. *The British Journal of Psychiatry, 206*(6), 456-460. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.147553

Kök Eren, H., & Eryılmaz, A. (2019). Pozitif psikoterapinin birincil ve ikincil yetenekleri açısından anksiyete bozukluğu olan ve olmayan yetişkinlerin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(3), 229-236.

Lamers, S. M., Bolier, L., Westerhof, G. J., Smit, F., & Bohlmeijer, E. T. (2012). The impact of emotional well-being on long-term recovery and survival in physical illness: a meta-analysis. *Journal of Behavioural Medicine, 35*, 538-547. https://doi.org/10.1007/s10865-011-9379-8

Majumdar, S., & Morris, R. (2019). Brief group-based acceptance and commitment therapy for stroke survivors. *British Journal of Clinical Psychology, 58*(1), 70-90. https://doi.org/10.1111/bjc.12198

Ojala, B., Nygård, C. H., Huhtala, H., Bohle, P., & Nikkari, S. T. (2019). A cognitive behavioural intervention programme to improve psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(1), 80. https://doi.org/10.3390/ijerph16010080

Peseschkian, N. (1997). *Positive Psychotherapy: theory and practice*. Fischer TB, Frankfurt.

Peseschkian, N.,& Tritt, K. (1998) Positive Psychotherapy: Effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counseling & Health. 1*(1), 93-104. https://doi.org/10.1080/13642539808400508

Pots, W. T., Fledderus, M., Meulenbeek, P. A., ten Klooster, P. M., Schreurs, K. M., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Acceptance and commitment therapy as a web-based intervention for depressive symptoms: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry, 208*(1), 69-77. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.146068

Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy, 78*, 30-42. https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001

Routledge, K. M., Burton, K. L., Williams, L. M., Harris, A., Schofield, P. R., Clark, C. R., & Gatt, J. M. (2016). Shared versus distinct genetic contributions of mental wellbeing with depression and anxiety symptoms in healthy twins. *Psychiatry Research, 244*, 65-70. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.07.016

Sadeghi, A., & Behzadi Pour, S. (2015). The effect of gratitude on psychological and subjective well-being among hospital staff. *Health Education and Health Promotion, 3*(4), 51-62.

Sarı, T., Eryılmaz, A. (2020). Positive Psychotherapy in PTSD and Post-traumatic Growth. In: Messias, E., Peseschkian, H., Cagande, C. (eds) *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8_14

Schueller, S., Kashdan, T., & Parks, A. (2014). Synthesizing positive psychological interventions: Suggestions for conducting and interpreting meta-analyses. *International Journal of Wellbeing, 4*(1), 91-98. https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.5

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Stenhoff, A., Steadman, L., Nevitt, S., Benson, L., & White, R. G. (2020). Acceptance and commitment therapy and subjective wellbeing: a systematic

review and meta-analyses of randomised controlled trials in adults. *Journal of Contextual Behavioral Science, 18*, 256-272. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.08.008

Tanhan, A. (2019). Acceptance and commitment therapy with ecological systems theory: Addressing Muslim mental health issues and wellbeing. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing, 3*(2), 197-219. https://doi.org/10.47602/jpsp.v3i2.172

van Agteren, J., Iasiello, M., Lo, L., Bartholomaeus, J., Kopsaftis, Z., Carey, M., & Kyrios, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of psychological interventions to improve mental wellbeing. *Nature Human Behaviour, 5*(5), 631-652. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01093-w

Wood, A. M., & Johnson, J. (Eds.). (2016). *The Wiley handbook of positive clinical psychology.* Oxford: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118468197

Xu, Y. Y., Wu, T., Yu, Y. J., & Li, M. (2019). A randomized controlled trial of well-being therapy to promote adaptation and alleviate emotional distress among medical freshmen. *BMC Medical Education*, *19*, 182. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1616-9

Yavuz, F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics, 8*(2), 21-27.

Yoo, I. G. (2022). The effects of the type of delivery of cognitive-behavioral therapy for healthcare workers: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology, 78*(2), 149-166. https://doi.org/10.1002/jclp.23215

BÖLÜM 4

Psikolojik Sağlamlık

Arş. Gör. Fatma Betül YILMAZ

İstinye Üniversitesi

Geçmiş yıllarda halk sağlığı uzmanları daha çok mental bozukluklar ve bunlara zemin hazırlayan risk faktörleri üzerine çalışırken son zamanlardaki paradigma değişikliğiyle birlikte uzmanlar koruyucu faktörler ve iyi oluş çalışmaları üzerine yoğunlaşmışlardır (Richardson vd., 1990). Bu çalışmalarla birlikte gündeme gelen kavramlardan biri de psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlık insanların çoklu zorluklar ile karşı karşıya kaldığı koşullarda, baskıya nasıl dayandıklarını hatta bu baskıdan nasıl başarıyla çıkabildiklerini açıklayan kavramdır (Fletcher ve Sarkar, 2013).

Psikolojik sağlamlığın kökenleri 1970'lerden sonra şizofreni tanısı olan annelerin çocuklarında yapılan aaraştırmaya dayanmaktadır (Garmezy, 1974). Bu çocukların annelerinden normalde almaları gereken fiziksel ve duygusal bakımı almamalarına rağmen bazılarının işlevselliklerinin normal olması zor yaşam olaylarıyla daha iyi başa çıkan bu çocuklarda neyin farklı olduğunu araştırmaya itmiştir. Her zorluk veya travma yaşayan bireyin bundan olumsuz etkilenmediğinin farkına varılması, zor yaşantıların olumsuz etkilerini azaltan veya ortadan kaldıran bir mekanizma olabileceği ihtimalini ortaya çıkarmış ve psikolojik sağlamlık kavramının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Denckla vd., 2020). 1970'lerden günümüze kadar alan yazında psikolojik sağlamlıkla ilgili birçok araştırma yapılmıştır ve buna rağmen psikolojik sağlamlığın evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı yoktur (Brewer vd., 2019; Herrman vd., 2011). Son yıllarda en çok kabul gören tanımlardan bir tanesi, zorluğa rağmen uyum göstermedir (FlemIng ve Ledogar, 2008; Luthar, 2006).

Psikolojik sağlamlığı ele alan temelde iki farklı yaklaşım vardır. Bunlardan ilki psikolojik sağlamlığı bir kişilik özelliği olarak elen alırken diğeri psikolojik sağlamlığı dinamik bir süreç olarak değerlendirir. Son zamanlarda kabul gören psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği değil de bireyin gelişerek çıktığı dinamik bir süreç olduğudur. Bir görüşe göre de psikolojik sağlamlık, güç temelli bir kavramdır. Şöyle ki, her çocuğun belli başlı güçlü yanları vardır ve bu güçlü yanlarını kullamayı öğrenerek kendilerine psikolojik olarak zarar verebilecek etmenlerin etkisini azaltabilir veya tamamen engelleyebilirler (Ahmed ve Julius, 2015). Psikolojik sağlamlığı arttırmaya çalışan müdahale programları da sağlamlığın bu doğuştan olmayan geliştirilebilir yanı sayesinde sonuç almaktadır.

Psikolojik sağlamlığı inceleyen birçok model bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığı bir kişilik özelliği olarak görmeyen Richardson ve diğerlerine (1990) göre psikolojik sağlamlık hayattaki zorlayıcı ve stresli olaylarla başa çıkma sürecidir ve bireyler bu süreci güçlenerek, koruyucu faktörlerden yararlanarak ve yeni beceriler kazanarak atlatırlar (Richardson vd., 1990). Bu modele göre psikolojik sağlamlık dinamik bir süreçtir. Masten'a (2001) göre ise psikolojik sağlamlıktan bahsedebilmek için iki ayrı koşul vardır. Bunlar bireylerin olumsuz sonuçlara neden olabilecek ciddi risk veya tehditle karşılaşmaları ve bu gibi durumlardan iyi bir şekilde çıkmalarıdır. Bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında, psikolojik sağlamlık için hem sürece dayalı hem de bağlamsal faktörlerden etkilenen, bireyin zorluklar karşısındaki uyum ve baş etme kapasitesini yansıtan çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir.

Psikolojik Sağlamlık Belirleyicileri

Kişisel Faktörler

Kişilik özellikleri (deneyime açıklık, dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk), içsel kontrol odağı, ustalık, öz etkinlik, öz-saygı ve iyimserlik, açıkça psikolojik sağlamlığa katkıda bulunmaktadır (Herrman vd., 2011). Oshio ve diğerleri (2018) yaptıkları meta analiz çalışmasında açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlıkla pozitif ilişkili olduğunu, nevrotiklikle ise negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Deneyime açık insanlar orijinal, hayal gücü yüksek, geniş ilgi alanlarına sahip ve cesur bireylerdir (McCrae ve Costa, 1987). Bunun nedenlerinden biri de deneyime açıklığın tabiatındaki yaratıcılıkla alakalı olabilir. Yaratıcılığın psikolojik sağlamlığa etkisini Hartley (2007) iki şekilde açıklar. (1) Yaratıcılık ve bunun sonucunda bir ürün ortaya çıkarmak için gereken süre boyunca bireyler hep bir sonraki adıma geçerler ve bu sayede sadece fiziksel olarak değil aynı zaman-

da duygusal olarak da ileriye doğru hareket ederler. (2) İkinci olarak da ortaya çıkan sanatsal ürün hem bir başarı duygusu yaratır hem de bireylerin yaşamını aşacak şekilde uzun ömürlü olması sayesinde kalıcı eser bırakma fikrini besler. Buna ek olarak Williams ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışma, deneyime açık insanların strese dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu da onların psikolojik sağlamlığına etki eden bir unsur olabilir.

Dışadönüklük kişilik özelliği kişiler arası etkileşime açık, sosyal, sevecen, eğlenceli, konuşkan ve dost canlısı olarak tanımlanır (McCrae ve Costa, 1987). Dışadönük insanlar daha sosyal ve arkadaş canlısı oldukları için içe dönük insanlara nazaran yaşadıkları zorluklarda onlara destek olacak sosyal çevreleri daha fazla olabilir ve bu da psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırabilir.

Yüksek düzeyde sorumluluk sahibi insanların yüksek öz-etkinliğe sahip oldukları ve bir stresörle karşı karşıya kaldıklarında problem çözme becerilerini aktif olarak kullandıkları (Campbell-Sills vd., 2006) düşünüldüğünde daha yüksek psikolojik sağlamlık düzeyine sahip olmaları ön görülebilen bir durumdur. Bu kişilik özelliği yüksek olan insanlar dürtüsel hareket etmezler ve planlı hareket etmeyi tercih ederler (Friborg vd., 2005). Campbell-Sills ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışma sorumluluk ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi görev odaklı başa çıkmanın tamamen açıkladığını göstermiştir.

Kontrol odağı ise hayatımızdaki olayların sonuçlarını, ödül veya başarısızlıkları, ne derecede kendi eylemlerimizin sonuçlarına bağladığımızı ifade etmektedir (Rotter, 1954). İçsel kontrol odağı yüksek bireyler kendi hataları, başarısızlıkları için sorumluluk alırken dışsal kontrol odağı yüksek insanlar dış etkenleri suçlama eğilimindedirler. İçsel kontrol odağı yüksek insanların psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğu gösterilmiştir (Türk-Kurtça ve Kocatürk, 2020). Hawai'de 32 sene boyunca devam Kauai Boylamsal Araştırmasında (Werner ve Smith, 1979; Werner 1993) ailesinde yoksulluk, alkol bağımlılığı ve ruhsal bozukluklar nedeniyle kırılgan olarak adlandırılan çocukların gelişimi belli aralıklarla takip edilmiştir. Sonuçta liseden mezun olduklarında psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların içsel kontrol odağına sahip oldukları belirlenmiştir. Hayatındaki başarısızlıkları dışsal nedenlere bağlayanların yaşadıkları zorlukların da üstesinden gelme iradesinin kendi ellerinde olmadığını veya en azından kendi baş etme güçlerini buna yetmeyeceğini inancına sahip oldukları düşünüldüğünde zorlukların üstesinden gelmek için harekete geçme ihtimalleri azalır. Bu noktada, eğer bireyler başarısızlıklarının nedenlerini kendilerinde değil de bulundukları çevrede arıyorlarsa, problemlerinin çözümünün de kendilerinde olmadığı inancına sahip olabilirler.

KAYNAKÇA

Ahmed, Z., & Julius, S. H. (2015). Academic performance, resilience, depression, anxiety and stress among women college students. *Indian Journal of Positive Psychology*, *6*(4), 367.

Archana, Kumar, U., & Singh, R. (2014). Resilience and Spirituality as Predictors of Psychological Well-Being among University Students. Journal of Psychosocial Research, 9, 227-235.

Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1105-1120. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810

Brown, T. L., Oliffe, J. L., Kealy, D., Rice, S. M., Seidler, Z. E., & Ogrodniczuk, J. S. (2023). The influence of meaning in life on psychological distress among men: a serial multiple mediation model involving resilience and loneliness. *Current Research in Behavioral Sciences*, *4*, 100114. https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100114

Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(4), 585-599. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2012). Gene× Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 411-427. https://doi.org/10.1017/S0954579412000077

Cornell, B. (2020). PhD life: The UK student experience. https://www.hepi.ac.uk/2020/06/25/phdlife-

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: An update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, *11*(1), 1822064. https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064

Du H, Li X, Chi P, Zhao J, Zhao G. (2017). Meaning in life, resilience, and psychological well-being among children affected by parental HIV. *AIDS Care*, https://doi.org/10.1080/09540121.2017.1307923

Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., & Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied Psychology*, *68*(4), 583-620. https://doi.org/10.1111/apps.12162

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European Psychologist*, *18*(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods In Psychiatric Research, 14*(1), 29-42. https://doi.org/10.1002/mpr.15

Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, *191*, 18-25.

Gill, P., & Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/Doctoral process. *British Journal of Nursing*, *17*(10), 668-671. https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.10.29484

Halama, P. (2014). Meaning in Life and Coping: Sense of Meaning as a Buf-

fer Against Stress. In Batthyany, A., Russo-Netzer, P. (Eds) Meaning *in positive and existential psychology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_14

Hartley, N. (2007). Resilience and creativity. B. Monroe, (Ed), *Resilience in Palliative Care: Achievement in Adversity içinde*, (ss. 281-292). Oxford Univesrity Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199206414.003.0018

Helgeson, V. S., & Lopez, L. (2010). Social support and growth following adversity. In J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience içinde,* (ss. 309-330).

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(5), 258-265. https://doi.org/10.1177/070674371105600504

Heslin, P.A., & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology (Vol. 2, ss. 705-708). Thousand Oaks: Sage. https://doi.org/10.1002/jcop.20012

Huisman, J., De Weert, E., & Bartelse, J. (2002). Academic careers from a European perspective: The declining desirability of the faculty position. *The Journal of Higher Education*, *73*(1), 141-160. https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777134

IJntema, R. C., Burger, Y. D., & Schaufeli, W. B. (2019). Reviewing the labyrinth of psychologica lresilience: Establishing criteria for resilience-building programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *71*, 288–304. http://doi.org/10.1037/cpb0000147

Kimhi, S., & Shamai, M. (2004). Community resilience and the impact of stress: Adult response to Israel's withdrawal from Lebanon. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 439-451. https://doi.org/10.1002/jcop.20012

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(1), 179. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179

Kinman, G., & Jones, F. (2008). A life beyond work? Job demands, work-life balance, and wellbeing in UK academics. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 17*(1-2), 41-60. https://doi.org/10.1080/10911350802165478

Kirmani, M. N., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, resilience and subjective well-being among college going adolescent girls. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, *2*(1), 262-270.

Kolar, C., Von Treuer, K., & Koh, C. (2017). Resilience in early-career psychologists: Investigating challenges, strategies, facilitators, and the training pathway. *Australian Psychologist, 52*(3), 198-208. https://doi.org/10.1111/ap.12197

Lee, E. H., Chang, S. J., Kim, H. O., Roh, J., Park, E. J., & Won, J. U. (2007). Relationship between job stress and turnover of registered nurses in a university hospital. *Korean Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *19*(2), 93-104. https://doi.org/10.35371/kjoem.2007.19.2.93

Li, Z. S., & Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today, 90*, 104440. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104440

Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, *53*,

160-170. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006

Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (ss*. 740-795). Wiley, New York. https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20

Mark, G., & Smith, A. P. (2012). Occupational stress, job characteristics, coping, and the mental health of nurses. *British Journal of Health Psychology, 17*(3), 505-521. https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02051.x

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(1), 81. https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.1.81

Mohseni, M., Iranpour, A., Naghibzadeh-Tahami, A., Kazazi, L., & Borhaninejad, V. (2019). The relationship between meaning in life and resilience in older adults: A cross-sectional study. *Health Psychology Report*, *7*(2), 133-138. https://doi.org/10.5114/hpr.2019.85659

Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 127,* 54-60. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.048

Plante, A., & Bouchard, L. (1996). Occupational stress, burnout, and professional support in nurses working with dying patients. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, *32*(2), 93-109. https://doi.org/10.2190/t6by-20mk-pmy4-b3ty

Rende, R. (2012). Behavioral resilience in the post-genomic era: Emerging models linking genes with environment. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*, 50. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00050

Revicki, D. A., & May, H. J. (1989). Organizational characteristics, occupational stress, and mental health in nurses. *Behavioral Medicine*, *15*(1), 30-36. https://doi.org/10.1080/08964289.1989.9935149

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, *21*(6), 33-39. https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589

Riyadi, S. (2019). The Influence of job satisfaction, work environment, individual characteristics and compensation toward job stress and employee performance. *International Review of Management and Marketing*, *9*(3), 93. https://doi.org/10.32479/irmm.6920

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *The Springer series on human exceptionality: Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (ss. 139-150).

Sciaraffa, M.A., Zeanah, P.D. & Zeanah, C.H. (2018). Understanding and Promoting Resilience in the Context of Adverse Childhood Experiences. *Early Childhood Education Journal, 46*, 343–353. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3

Shatté, A., Perlman, A., Smith, B., & Lynch, W. D. (2017). The positive effect of resilience on stress and business outcomes in difficult work environments. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *59*(2), 135-140. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000914

Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society*, *20*(4). https://www.jstor.org/stable/26270277

Vanhove, A. J., Herian, M. N., Perez, A. L., Harms, P. D., & Lester, P. B. (2016). Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89*(2), 278-307. https://doi.org/10.1111/joop.12123

BÖLÜM 5

Psikolojik Sağlamlık Müdahale Programları

Doç. Dr. Ahmet Rıfat KAYİŞ

Kastamonu Üniversitesi

Psikolojik sağlamlık, bireylerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları sıkıntılardan, güçlüklerden ve zorlayıcı stres deneyimlerinden kurtulma ve tekrar duygusal olarak dengeli hale gelme yeteneğini ifade eder (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Bu bakımdan, psikolojik sağlamlık bireylerin zorlu yaşam koşulları karşısında sebatkâr bir tutum sergilemelerini ve değişen koşullara uyum sağlamalarını niteleyen temel bir psikolojik özelliktir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık bireylerin hayatın iniş ve çıkışlarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarına, duygusal açıdan kendilerini korumalarına, hedeflerini ve isteklerini takip etmeye devam etmelerine yardımcı olması açısından oldukça önemli bir kavram olarak görülmektedir. Bu nedenle, psikolojik sağlamlığı gelişmiş bireyler yaşamdaki güçlüklerle başa çıkmak ve zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmek için daha becerikli hale gelirler. Böylece, bireyler yaşam doyumlarını ve genel işlevselliklerini artırarak psikolojik sağlıklarını güçlendirebilirler.

Psikolojik sağlamlık düzeyleri bireysel farklılıklar bağlamında bireyden bireye göre farklılık göstermektedir. Bu kapsamda, bazı bireyler yaşamdaki güçlüklerle başa çıkmada gerekli psikolojik sağlamlık düzeyine sahipken bazılarının psikolojik sağlamlık düzeyleri düşüktür. Bundan dolayı psikolojik sağlamlık düzeyi düşük bireylerin zorluklarla başa çıkma güçlerini kazanmaları ve yaşam kalitelerini artırmaları için psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik müdahale programlarının uygulanması önemlidir. Genel olarak psikolojik sağlamlığa ilişkin müdahale programları, ruhsal bozukluk geliştirme riski altında olan veya

yüksek düzeyde stres altında yaşayan bireylerde psikolojik sağlamlık becerilerini geliştirmek ve psikolojik sağlığı desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu programlar tipik olarak bireylere stres yönetimi teknikleri, bilişsel yeniden çerçeveleme becerileri, başa çıkma mekanizmaları ve farkındalık uygulamaları gibi dayanıklılıklarını güçlendirecek stratejiler ve beceriler geliştirmeye odaklanır (Southwick ve Charney, 2018). Psikolojik danışmanlık, psikoterapi ve destek grupları aracılığıyla bireyler, zorlukların üstesinden etkili bir şekilde nasıl geleceklerini, duygularını nasıl düzenleyeceklerini, güçlü sosyal bağlantılar kurmayı ve yaşamda bir amaç ve anlam duygusu geliştirmeyi öğrenirler.

Alanyazında psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik sayısız programın geliştirildiği ve bu programlarının etkililiğinin kanıtlandığını gösteren birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğin çocuklar, ergenler, gençler ve yetişkinler olmak üzere hemen her gelişim düzeyindeki bireylere yönelik psikolojik sağlamlık programlarının geliştirildiği ve uygulandığı dikkati çekmektedir. Bu bölümde de gelişim dönemlerine göre yakın geçmişte geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış psikolojik sağlamlık programların yer verilecektir.

Çocuklar için Geliştirilmiş Programlar

Çocukluk döneminde, duygusal bağlanma, sosyal ilişkiler, duygusal farkındalık, problem çözme yetenekleri ve destekleyici anne-baba tutumları gibi faktörler çocukların psikolojik sağlamlık geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Güvenli ve sevgi dolu ilişkilerin kurulması, çocukların duygusal güvenliklerini sağlarken, sosyal becerilerin geliştirilmesi de kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan sağlıklı ve güçlü gelişimin temelini oluşturur. Duygusal farkındalığın artması ve problem çözme becerilerinin kazanılmasının bir sonucu olarak, çocuklar stresle başa çıkma stratejilerini öğrenirler ve olumsuz durumlara karşı uyum sağlama yeteneği kazanırlar. Ayrıca, destekleyici aile, okul ve toplum ortamları, çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekler ve sağlıklı bir gelişim süreci yaşamalarına katkıda bulunur. Bu kapsamda çocukların psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeleri şansa bırakılamayacak kadar önemlidir ve sistematik olarak psikolojik sağlamlıklarını geliştirmede etkili müdahale yöntemleri geliştirilmiştir. Bu çerçevede bu bölümde bu programlardan bazıları incelenmiştir.

Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı okulöncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlıklarını artırmak için geliştirilmiştir (Cömert, 2022). Program, iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma olarak altı alt temayı kapsamaktadır. Bu alt temalara ilişkin beceriler

KAYNAKÇA

Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Ambrosio, A. D., & Adiletta, V. (2021). The resilience training: experimental evaluation of a group psycho-educational training on the development of resilience. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, *6*(4), 52-57. https://doi.org/10.11648/j.ijpbs.20210604.11

Ang, W. H. D., Shorey, S., Zheng, Z. J., Ng, W. H. D., Chen, E. C. W., Shah, L. B. I., ... & Lau, Y. (2022). Resilience for Undergraduate Students: Development and Evaluation of a Theory-Driven, Evidence-Based and Learner Centered Digital Resilience Skills Enhancement (RISE) Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12729. https://doi.org/10.3390/ijerph191912729

Ang, W. H. D., Shorey, S., Zheng, Z. J., Ng, W. H. D., Chen, E. C. W., Shah, L., ... & Lau, Y. (2024). Evaluating the online Resilience Skills Enhancement programme among undergraduate students: A double-blind parallel randomized controlled trial. *Stress and Health, 2024*, 1-18. https://doi.org/10.1002/smi.3367

Cömert, S. (2022). *Türk müziği destekli psikolojik sağlamlık programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Feingold, J. H., Kaplan, C. A., Hart, A., Waldman, R., Kronman, H., Brody, J., ... & Simon, A. B. (2022). We get by with a little help from our PEERS: The practice enhancement, engagement, resilience, and support program for building community and well-being in medical education. *Academic Medicine*, *97*(6), 858-862. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004669

Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., ... & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, *3*(2), e72-e81. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1

Gothard, S. E. (2019). *Developing resilience training for the healthcare employee in a rural medical center.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Abilene Christian University.

Gothard, S. E. (2019). Developing Resilience Training for the Healthcare Employee in a Rural Medical Center. Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations, (Paper 161). https://digitalcommons.acu.edu/etd/161/ adresinden alınmıştır.

Gutierrez, I. A., Kincaid, M., Best, A., & Adler, A. B. (2021). Resilience training efficacy by instructor specialization: A program evaluation with Army recruits. *Military Behavioral Health*, *9*(3), 324-334. https://doi.org/10.1080/21635781.2021.1876799

Howard, J. D., Kupczynski, L., Groff, S. L., & Gibson, A. M. (2022). A quantitative analysis of resilience training's influence on army national guardsmen resilience and performance. *Advance Journal of Education and Social Sciences, 7*(5), 26-47.

Kardaş, M. (2022). Okul terkinin önlenmesi için öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekleştirilen psikolojik dayanıklılık programının niteliksel yöntemle değerlendirilmesi: SOYAÇ örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Kaygas, Y. (2022). *Seçim kuramı temelli aile yılmazlık programının geliştirilmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Lester, P. B. (2018). Resilience Programs. E. L. Weis, C. L. Castro (Ed.) *American Military Life in the 21st Century: Social, Cultural, and Economic Issues and Trends* içinde, (s. 181-193). ABC-CLIO.

Morrison, R., & Pidgeon, A. M. (2017). Cultivating resilience and self-control among university students: An experimental study. *Universal Journal of Psychology, 5*(1), 1-7. https://doi.org/10.13189/ujp.2017.050101

Oksal, H. (2022). *Cinsel istismar mağduru ergen kız çocuklarına yönelik psikolojik sağlamlık programının etkinliğinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Onan, N., Karaca, S., & Unsal Barlas, G. (2019). Evaluation of a stress coping course for psychological resilience among a group of university nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, *55*(2), 233-238. https://doi.org/10.1111/ppc.12340

Özkan, M. S. (2021). *Psikolojik sağlamlık odaklı psiko-eğitim programının bir grup Yetişkinin psikolojik sağlamlık, duygusal zekâ ve toplumsal ilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Ren, L., Wang, Y., Jiang, H., Chen, M., Xia, L., & Dong, C. (2024). Development of a theory-based family resilience intervention program for parents of children with chronic diseases: A Delphi study. *Journal of Pediatric Nursing*, *74*, 41-50. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.11.020

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive Psychology: An Introduction*. Flow and the Foundations of Positive Psychology içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Shillington, K. J., Labadie, C. T., Johnson, A. M., & Irwin, J. D. (2023). PROmoting Resilience During GRADuate School and Beyond (PRO-GRAD): A Motivational Coaching Intervention. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, *21*(2), 232-249. https://doi.org/10.24384/c66k-8f84

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Şahan-Aktan, B. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tatarer, Z. (2020). Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlamlık programı'nın baba kaybı yaşamış çocukların psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] İbn Haldun Üniversitesi.

Ünsal, F. Ö. (2016). *Okulöncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yanardöner, E. (2021). *Elverişsiz koşullarda yaşayan ortaokul öğrencileri için zihin ve beden birlikteliği temelli psikolojik sağlamlık programının sınanması.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.

Yıldız-Yüksel, H. (2023). *Evli çiftlere yönelik ilişkisel-kültürel kurama dayalı ilişkisel yılmazlık programının geliştirilmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi

BÖLÜM 6

Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Arş. Gör. Yağmur KAYA

Yıldız Teknik Üniversitesi

Belirsizliğe tahammülsüzlük, bireylerin belirsiz durumlar karşısında geliştirdikleri tutumları, düşünceleri ve duygusal tepkileri ifade eden önemli bir psikolojik kavramdır. Günümüzde hızlı değişen koşullar, bilgiye ulaşma arzusunun artması ve yaşamın farklı alanlarında artan belirsizlikler, bu kavramı hem klinik hem de günlük yaşam bağlamında daha da anlamlı hale getirmiştir. Belirsizlik karşısında verilen tepkilerin niteliği, bireyin stres düzeyini, karar verme becerilerini ve genel psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının kapsamlı biçimde ele alınması, bireysel farkındalıkların ve ruh sağlığı müdahalelerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan öncelikle belirsizlik kavramını incelemek faydalı olacaktır.

Belirsizlik

Belirsizlik, bireylerin yaşamlarının birçok alanında karşı karşıya kalabilecekleri yaygın bir durumdur (Küçükkömürler, 2019). Bu kavram, bir olayın, durumun veya davranışın sonuçlarıyla ilgili net bir bilgi sahibi olamama veya gelecekteki bir duruma yönelik değişkenleri tahmin edememe olarak tanımlanabilmektedir (Grupe ve Nitschke, 2011; Sarıçam, 2014). Diğer bir deyişle, bireyin kendi davranışlarını, başkalarının davranışlarını, bir olayın sonuçlarını tahmin edememe ve açıklayamama durumu olarak ele alınmaktadır (Gudykunst, 1993; Küçükkömürler, 2019). Bu kavram, yenilik, karmaşıklık veya bilinmezlikle karakterize edilen durumları kapsamaktadır (Budner, 1962).

İnsanlar doğaları gereği, geleceğinden emin olarak onu kontrol altına alma isteği içerisindedir. Geleceği bilmek isteyen kişi, geçmiş deneyimlerinden edindikleri bilgilerle geleceği tahmin etmeye çalışmakta (Grenier vd., 2005) veya gelecekteki durumlarla ilgili bilgi düzeyini arttırmaya çalışmaktadır. Böylece kendilerini potansiyel tehlikelerden korumayı istemektedirler (Grupe ve Nitschke, 2011). Ancak bu yeterli bilgi düzeyi sağlanamadığında bireyler kontrolün kendilerinde olmadıklarını düşünerek kaygı, korku gibi olumsuz duygulara kapılabilirler, dolayısıyla stres ve gerginlik yaşayabilirler (Budner, 1962).

Literatürdeki araştırmalar genellikle belirsizliğin negatif etkilerine odaklanırken, belirsizliği yaratıcılığı harekete geçiren ve yeni keşiflere imkân sağlayan bir fırsat olarak gören çalışmalar da mevcuttur (Bammer ve Smithson, 2008; Hogg vd., 2010). Buradan da anlaşılacağı gibi belirsizlik, yaşamı tehdit eden bir durum olarak algılanabileceği gibi, bazı bireyler için gelişimlerine katkı sağlayan bir imkân olarak da değerlendirilebilir. Belirsizliğe karşı bireyler tarafından bu farklı algı ve tepki, belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı için önemli bir yer tutmaktadır (Carleton, 2016). Bu doğrultuda, bireylerin belirsizlik karşısında geliştirdikleri tutum ve başa çıkma biçimlerini anlamak adına "belirsizliğe tahammülsüzlük" kavramının ele alınması işlevsel olacaktır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ile ilgili literatürde yer alan ilk tanımlardan biri Frenkel-Brunswick'e (1949) aittir. Bu tanıma göre belirsizliğe tahammülsüzlük, bireyin bilmediği ve yeni karşılaştığı durumlar karşısında rahatsızlık hissetmeye ve uzak durması gerektiğine yönelik olumsuz değerlendirme yapmaya yatkın olmasıdır. Diğer bir deyişle, belirsiz durum ve olayları bireylerin tehlike kaynağı olarak görmesi (Budner, 1962) ve bu bilinmezliğe ilişkin olumsuz duygusal tepkiler vermesidir (Grenier vd., 2005). Bir olayın gerçekleşme ihtimali düşük olsa bile bu olayın gerçekleşme olasılığına bakılmaksızın, belirsiz olan durum birey için kabul edilemezdir ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası olumsuz konular hakkında birey aşırı kaygı ve korku hissetmektedir. Günlük yaşam içerisinde birçok belirsiz durum ile karşı karşıya kalınabilmekte, dolayısıyla belirsizliğe tahammül düzeyi düşük birey gün içerisinde birçok rahatsız edici duygu yaşayabilmektedir (Dugas vd., 2001). Belirsizliğe tahammülsüzlük karşısında uygun değerlendirme; belirsizliğin gelişimi, yapısı ve belirsizlik karşısında verilen tepkiler tanımlanarak yapılabilir (Einstein, 2014). Bu tanımlar doğrultusunda, bireylerin belirsizliğe tahammülsüz hale gelmelerine neden olan etkenlerin anlaşılması, bu yapının daha bütüncül şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Bammer, G., & Smithson, M. (2008). *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives*. Routledge, 195-204.

Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical Psychology Review, 31*(7), 1198-208. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.009

Boelen, P. A., & Reijntjes, A. (2009). Intolerance of uncertainty and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders, 23*(1), 130-135. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.04.007

Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., & DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: is it all about control? *European Journal of Work and Organisational Psychology, 13*(3), 345–365. https://doi.org/10.1080/13594320444000128

Budner, S. (1962). Tolerance for Ambiguity Scale. *Journal of Personality, 30*(1), 29-50.

Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: a review and synthesis of contemporary models ınvolving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders, 39*, 30–43. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007

Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research, 25*(5), 551-558. https://doi.org/10.1023/A:1005553414688

Einstein, D. A. (2014). Extension of the transdiagnostic model to focus on ıntolerance of uncertainty: A review of the literature and ımplications for treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice, 21*(3), 280–300. https://doi.org/10.1111/cpsp.12077

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality, 18*(1), 108-143. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x

Gerlach, A. L., Andor, T., & Patzelt, J. (2008). The significance of intolerance of uncertainty in generalized anxiety disorder: Possible models and development of a German version of The Intolerance of Uncertainty Scale. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 37*(3), 190–199. https://doi.org/10.1026/1616-3443.37.3.190

Grenier, S., Barrette, A. M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 39*(3), 593-600. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014

Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2011). Uncertainty is associated with biased expectancies and heightened responses to aversion. *Emotion, 11*(2), 413-424. https://doi.org/10.1037/a0022583

Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence içinde,* (ss. 33–71). Sage Publications, Inc.

Hogg, M. A., Adelman, J. R., & Blagg, R. D. (2010). Religion in the face of uncertainty: An uncertainty-identity theory account of religiousness. *Personality And Social Psychology, 14*(1), 72-83. https://doi.org/10.1177/1088868309349692

Koerner, N., & Dugas, M. J. (2008). An ınvestigation of appraisals in ındividuals vulnerable to excessive worry: The role of ıntolerance of uncertainty.

Cognitive Therapy and Research, 32(5), 619-638. https://doi.org/10.1007/s10608-007-9125-2

Korkut, H., Muştan, T., & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(17), 19-36.

Krohne, H. W., & Hock, M. (2011). Anxiety, coping strategies, and the processing of threatening information: Investigations with cognitive-experimental paradigms. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 916–925. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.001

Küçükkömürler, S. (2019). *Belirsizliğin psikolojisi: Belirsizliği azaltmanın kökenleri*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy, 38*(9), 933-941. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00133-3

Lee, S. (2020). Subjective well-being and mental health during the pandemic outbreak: exploring the role of institutional trust. *Research on Aging, 44*(2). https://doi.org/10.1177/0164027520975145

Llosa, J. A., Menéndez-Espina, S., Agulló-Tomás, E., & Rodríguez-Suárez, J. (2018). Job insecurity and mental health: a meta-analytical review of the consequences of precarious work in clinical disorders. *Anales de Psicología. 34*(2), 211–223. https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.281651

Mansell, W. (2005). Control theory and psychopathology: An integrative approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 78*(2), 141–178. https://doi.org/10.1348/147608304X21400

Robichaud, M. (2013). Cognitive behavior therapy targeting intolerance of uncertainty: Application to a clinical case of generalized anxiety disorder. *Cognitive and Behavioral Practice, 20*(3), 251-263. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2012.09.001

Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2006). Cognitive-behavioral treatment targeting intolerance of uncertainty. In G. C. L. Davey and A. Wells (Ed.) *Worry and its psychological disorders: Theory, Assessment and Treatment* (289-304). Wiley.

Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(8), 1-12.

Steketee, G., Frost, R. O., & Cohen, I. (1998). Beliefs in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders, 12*(6), 525–537. https://doi.org/10.1016/s0887-6185(98)00030-9.

Vander Elst, T., Bosman, J., De Cuyper, N., Stouten, J., & De Witte, H. (2013). Does positive affect buffer the associations between job insecurity and work engagement and psychological distress? A test among South African workers. *Applied Psychology, 62*(4), 558–570. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00499.x

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2023). *50/d'den 33/a'ya geçişe ilişkin usul ve esaslar*. Sayı: E-82444403-200-16283

BÖLÜM 7

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Müdahale Programları

Prof. Dr. M. Engin DENİZ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Belirsizliğe tahammülsüzlük önceki bölümlerde ele alındığı gibi, bireylerin yaşamlarında önemli olumsuzluklara neden olabilmektedir. Bireylerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, günlük yaşantılarını, işlevselliğini, kendilerine yönelik algılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Ayrıca, hem bireyin günlük yaşamını olumsuz etkilemesi hem de kaygı, depresyon gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarına yol açması söz konusudur. Tüm bunlar nedeniyle belirsizliğe tahammülsüzlük, müdahale edilmesi gereken bir risk faktörü olarak değerlendirilebilmektedir. Bu amaçla belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili literatürde yer alan çalışmaların incelenmesi önemli görülmektedir.

Bilişsel Müdahaleler

Robichaud ve Dugas (2006) tarafından belirsizliğe tahammülsüzlüğe ilişkin tedavi yönteminin yer aldığı bir kitap bölümünde, belirsizliğe tahammülsüzlüğe yönelik yaygın anksiyete bozukluğunu temel alan bilişsel davranışçı bir tedavi planı sunulmuştur. Bu müdahale yöntemi yaklaşık 12 ile 16 seanstan oluşmakta ve hem bireysel hem de gruba yönelik uygulanabilmektedir. Bu müdahale planında belirsizliğe tahammülsüzlük, endişeye ilişkin olumlu inançlar, olumsuz sorun yönelimi ve bilişsel kaçınma gibi konular yer almaktadır. Bilişsel davranışçı terapi ve yaygın anksiyete bozukluğu ile ilgili bilgi verilir, endişe farkındalığı eğitimi verilir, belirsizlikle başa çıkma ele alınır, endişenin yararlılığına ilişkin inançlar yeniden değerlendirilir, problem yönelimi ve problem çözme be-

cerisi geliştirilir, imgesel maruz bırakma yoluyla temel korkular işlenir, nüks önlenmeye çalışılır. Genel olarak tüm seanslar boyunca belirsizliği tolere etmeyi ve kabul etmeyi öğrenmenin önemi üzerinde durulur. Her bir aşama kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. *Bilişsel davranışçı terapi ve yaygın anksiyete bozukluğu hakkında psikoeğitim*: İlk aşamada bilişsel davranışçı terapi ve süreci anlatılır. Yaygın anksiyete bozukluğu tanı kriterleri gözden geçirilerek bu bozukluk hakkında bilgi verilir.
2. *Endişe farkındalığı eğitimi*: Endişe günlüğü gibi etkinliklerden faydalanarak bireylerin deneyimledikleri endişelerinin farkına varmaları hedeflenir.
3. *Belirsizlikle başa çıkma*: Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ele alınır. Aslında belirsizliğe tahammülsüzlük, kaygı motorunun yakıtı olduğu ve belirsizliğe tahammülü olmayan kişilerin kaygılanma olasılığının daha yüksek olduğu açıklanır. Hayatta belirsizlik kaçınılmaz olduğu için belirsizliği azaltmaya veya belirsizlikten kaçınmaya çalışmanın gereksiz bir çaba olduğu fark ettirilmeye çalışılır. Bu nedenle belirsizliğe tolerans arttırılmaya çalışılır.
4. *Endişenin yararlılığının yeniden değerlendirilmesi*: Bireylere belirli davranışlarını yararlı olarak gördüklerinde o davranışları sürdürme olasılıklarının artabileceği açıklanır. Dolayısıyla endişenin faydalı olduğuna inanırlarsa endişelenmeyi devam ettirme olasılıklarının artacağı belirtilir. Diğer taraftan belirsizliğe tahammülü olmayan bireylerin endişenin olumlu bir işlev gördüğünü düşünme olasılıkları yüksektir, çünkü bu durum her olasılığı tahmin edip planlamalarına olanak tanıyarak belirsizliği potansiyel olarak ortadan kaldırdıklarını düşünmelerine neden olur. Bu nedenle bireyin endişelerinin yararlılığı sorgulatılır.
5. *Problem yöneliminin ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi*: Yaygın anksiyete bozukluğuna sahip bireylerin olumsuz problem yönelimine daha yatkın olduğu söylenebilir. Olumsuz problem yönelimi, problem çözmenin sonucu hakkında kötümser olma eğilimidir. Bu nedenle sorunlarını çözme olasılıkları daha düşüktür. Bireylerde problemlere yönelik daha olumlu bir yönelim geliştirmek amaçlanır. Bu amaçla da çeşitli stratejilerden faydalanılır. Ardından problem çözme eğitimine geçilir.
6. *Hayali maruz bırakma yoluyla temel korkuların işlenmesi*: Tehdit edici bir zihinsel imgeden kaçınmaya veya onu etkisiz hale getirmeye çalışmak uzun vadede endişeyi sürdürüp güçlendirebilir. Ayrıca endişe verici düşüncelerle boğuşmak, bireyi korkulan sonuçlardan duygusal olarak

uzaklaştırır. Bu nedenle bireylerin temel korkuları deneyimlemeleri sağlanır. Bu amaçla hayali maruz bırakmadan yararlanılır.

7. *Nüksetmenin önlenmesi*: Tedavinin bu son aşaması, tedavinin sona ermesinden sonra yaşanabilecek zorluklara karşı kazanılan becerilerin pekiştirilmesini içerir.

Sonuç olarak, bu yapılandırılmış psikoeğitim programı, yaygın anksiyete bozukluğu yaşayan bireylerin hem bilişsel hem de davranışsal düzeyde işlevsel başa çıkma becerileri geliştirmelerini hedeflemektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, endişenin işlevselliği ve problem çözme gibi temel alanlara odaklanarak, bireyin kaygı döngüsünü tanıması ve bu döngüyü kırması amaçlanmaktadır. Program sonunda bireylerin, kaygılarını daha sağlıklı biçimde yönetebilmeleri ve nüks riskine karşı dayanıklılık kazanmaları beklenmektedir.

Bir diğer müdahale programı af Winklerfelt Hammarberg ve diğerleri (2023) tarafından yaygın anksiyete bozukluğu için belirsizliğe tahammülsüzlük terapisine karşı metakognitif terapi olarak gerçekleştirilmiştir. Toplam 64 katılımcı ile gerçekleştirilen iki müdahale bulgularına göre, bireylerin anksiyeteleri üzerinde anlamlı etkilerin olduğu görülmüştür. Belirsizliğe tahammülsüzlük terapisinin uygulandığı müdahalenin içeriği genel olarak şu şekildedir:

1. oturum: Psikoeğitim ve kaygı farkındalığı eğitimi.

2,3 ve 4. oturumlar: Belirsizliğin tanımlanması ve davranışsal maruz bırakma.

5 ve 6. oturumlar: Kaygının yararlarının yeniden değerlendirilmesi.

7. oturum: Problem çözme eğitimi.

8 ve 9. oturumlar: İmgesel maruz bırakma.

10. oturum: Nüksün önlenmesi.

Bu müdahale programı da belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi yüksek bireylerde kaygıyı azaltmaya yönelik özgül ve yapılandırılmış bir yaklaşım sunmaktadır. Her oturumda ele alınan hedefli içerikler sayesinde bireylerin belirsizlikle baş etme kapasiteleri artırılmış ve kaygı düzeylerinde anlamlı düşüşler sağlamaya yönelik olarak planlanmıştır.

Psikoeğitim Müdahalesi

Shapiro ve diğerleri (2023) tarafından belirsizliğe tahammülsüzlük odaklı psikoeğitim müdahalesi gerçekleştirilmiştir. Anksiyete ve duygudurum bozuklukları için önemli bir etken olan belirsizliğe tahammülsüzlük, ele alınması gereken önemli bir kavram olarak görülmüştür. Belirsizliğe tahammülsüzlüğe ilişkin

KAYNAKÇA

af Winklerfelt Hammarberg, S., Toth-Pal, E., Jansson-Fro¨jmark, M., Lundgren, T., Westman, J., & Bohman, B. (2023). Intolerance-of-uncertainty therapy versus metacognitive therapy for generalized anxiety disorder in primary health care: A randomized controlled pilot trial. *PLoS ONE, 18*(6): e0287171. https://doi.org/10.1371/journal

Oglesby, M. E., Allan, N. P., & Schmidt, N. B. (2017). Randomized control trial investigating the efficacy of a computer-based intolerance of uncertainty intervention. *Behaviour Research and Therapy, 95*, 50-57. https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.007

Parker, S. C. (2020). *Increasing tolerance of uncertainty* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). American University.

Rahimi, H., Pirmoradi, M., Lavasani, F. F., & Farahani, H. (2023). The effectiveness of group intervention focused on intolerance of uncertainty on psychological distress and quality of life in multiple sclerosis patients. *Journal of Education and Health Promotion, 12*(29). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_521_22

Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2006). Cognitive-behavioral treatment targeting intolerance of uncertainty. In G. C. L. Davey and A. Wells (Ed.) *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment içinde,* (ss. 289-304). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470713143.ch17

Rodgers, J., Goodwin, J., Garland, D. et al. (2023). Coping with uncertainty in everyday situations (CUES©) to address intolerance of uncertainty in autistic children: an intervention feasibility trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*, 3460–3474. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05645-5

Shapiro, M. O., Allan, N. P., Raines, A. M., & Schmidt, N. B. (2023). A randomized control trial examining the initial efficacy of an intolerance of uncertainty focused psychoeducation intervention. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 45*(2), 379–390. https://doi.org/10.1007/s10862-022-10002-y

Sternheim, L., & Harrison, A. (2018). The acceptability, feasibility and possible benefits of a group-based intervention targeting intolerance of uncertainty in adolescent inpatients with anorexia nervosa. *Cogent Psychology, 5*(1). https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1441594

BÖLÜM 8

Gelecek Kaygısı

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KÜTÜK

Yıldız Teknik Üniversitesi

Günümüzde değişen ekonomik, toplumsal ve akademik koşullar bireylerin geleceklerine dair daha fazla belirsizlik hissetmelerine neden olmaktadır. Özellikle genç araştırmacılar gibi kariyerlerinin başında olan bireyler, eğitim süreçlerinin ardından karşılaşacakları mesleki ve sosyal sorumluluklar hakkında yoğun bir belirsizlik ve endişe yaşayabilmektedir. Bu bağlamda, gelecek kaygısı genç yetişkinlerin ruh sağlığını, motivasyonlarını ve yaşam doyumlarını etkileyen önemli bir psikolojik durum olarak öne çıkmaktadır. Bu bölümde, kaygı kavramı genel hatlarıyla ele alındıktan sonra, genç bireylerde özellikle akademik yaşamla bağlantılı olarak ortaya çıkan gelecek kaygısı çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilecektir.

Kaygı

İnsanlar günlük yaşam içerisinde karşılaştıkları zorluklar karşısında farklı duygusal tepkiler üretirler. Bu duygusal tepkiler bireyin problem çözme becerilerine ve elde ettiği deneyimleri düzenleyebilmesine katkıda bulunur. Kaygı da insanların günlük yaşantılarında en sık karşılaştıkları duygulardan birisidir. Alan yazında anksiyete olarak da zikredilen bu duygu yeterli seviyede olduğunda kişiyi harekete geçiren ya da kişiyi tehlikelere karşı koruyan bir savunma mekanizması olarak çalışırken aşırı düzeyde olduğunda bireyin günlük işlevselliği bozabilmektedir.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2024) kaygıyı gam, tasa, keder, üzüntü veya endişe duyulan, bireyi tedirgin eden düşünce olarak tanımlamaktadır. Amerikan Psikoloji Derneği [APA] (2018) ise kaygıyı bireyde fizyolojik ve psikolojik değişikliklerin bir arada görülmesine neden olan bir duygu durumu olarak tanımlamaktadır. APA'ya (2018) göre kaygı endişe, gerginlik ve tansiyon bozuklukları ile kendini göstermektedir. Bu duygu durumu esasında bireyin bir problem karşısında geliştirmiş olduğu doğal bir koruma aracıyken bozukluk haline geldiğinde ve aşırı hissedildiğinde kişinin günlük yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Gerginlik, endişeli düşünceler, kan basıncının artması gibi fizyolojik ve bilişsel değişikliklerle kendini gösterebilmektedir. Kaygı bu hali ile psikolojinin bilim haline geldiği ilk yıllardan bu yana merak edilen ve araştırılan bir kavram olmuştur.

Kaygıyla ilgili yapılmış olan tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde temel olarak tehlikeli bir uyaran karşısında bireyin kendisini korumaya yönelik ürettiği gerginlik, tedirginlik ve endişe benzeri duygular karşımıza çıkmaktadır (Saraç, 2015). Spielberger'e (1966) göre psikodinamik yaklaşımın temellerini atan Freud, boşaltılmamış veya bastırılmış olan gerilimlerin kaygıya neden olabileceğini vurgulamıştır. Le Gall (2012) tehlikeli bir durum karşısında bireyin başına gelebilecekleri ile ilgili beklenti içerisinde olma durumunun kaygı ya da bir diğer deyişle anksiyeteyi tetiklediğini ileri sürmüştür. Kaygı daha çok geleceğe yönelik ortaya çıkabilecek bir olayın veya davranışın getireceği sonuçlarla alakalıdır. Dolayısıyla bireyin geleceğe yönelik beklentiler ve planları kaygı durumunu bariz bir şekilde etkilemektedir (Cüceloğlu, 1991).

İnsanların tamamında görülebilecek normal bir duygu olarak kabul edilen kaygının patolojik bir şekilde ortaya çıkma ihtimali bulunmaktadır. Kaygının birey üzerindeki bırakmış olduğu etki işlevsel değilse bu durum zamanla bireyde çeşitli psikolojik sorunların ortaya çıkmasına öncülük edebilir (Geçtan, 2015). Bu nedenle normal bir duygu olan kaygı ile patolojik kaygı arasında ayrım yapılması önemlidir. Kaygı, gerçekleşen ya da gerçekleşecek bir olaya bağlı olarak ortaya çıkıp bireyin işlevsel çözümler üretmesine katkı sağlıyor ve sonrasında azalarak ortadan kayboluyorsa burada normal bir duygudan söz edilebilir. Fakat bireyin gergin hissetmesine neden olacak bir sebep yokken ya da irrasyonel inançlar sonucunda ortaya çıkan ve sonrasında azalma belirtisi göstermeyen gerginlik, endişe ya da tedirginlik hali, patolojik kaygı olarak tanımlanabilir. Özellikle gençlerde daha yaygın gözlemlenen kaygı durumu genellikle yetersizlik duygularıyla kendini gösterir. Birey yaşamış olduğu yetersizlik nedeniyle kendisini sorgular, bu durum özsaygının düşmesine ve bireyin olumsuz özelliklerine odaklanarak kendisini eleştirmesine neden olabilir (Akkuş Çutuk, 2017).

KAYNAKÇA

Akıncı, A. D. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Akkuş Çutuk, Z. (2017). Ergenlik döneminde depresyon, kaygı ve stres. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 109-137.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2018). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabının tanı ölçütleri başvuru kitabı* (5. baskı). (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı.* Remzi Kitapevi.

Dağtekin, G., Dalkılıç, M., Çakıcı, F., Çakır, A., Ekin, A. E., Öztünç, D., & Işıklı, B. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde gelecek kaygısı, depresyon ve stres ilişkisinin değerlendirilmesi. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi, 2*(3), 135-142

Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A. ve Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*, 451-459.

Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 3*(5), 23-37. https://doi.org/10.31461/ybpd.508996

Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28*(1), 71-84.

Eysenck. M. (1992). *Anxiety. The cognitive perspective*. Hillsdale NJ.: Erlbaum.

Geçtan, E. (2015). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayınları

Hamachek, D. E. (1990). Evaluating self-concept and ego status in Erikson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development, 68*, 677-683. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01436.x

Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaa.

Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve kaygı.* Dost Kitabevi Yayınları.

Mogg, K., & Bradley, B. P. (2016). Anxiety and attention to threat: Cognitive mechanisms and treatment with attention bias modification. *Behaviour Research and Therapy, 87*, 76–108. https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.08.001

Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları.* Nobel Yayıncılık.

Öz, Z. (2018). *Engelli çocuğu olan anne babaların kaygı düzeyi ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Özdemir, İ. (2013). *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Özkan, Ö. (2023). *Genç yetişkinlerde gelecek kaygısı ve bu dönemde algılanan sosyal desteğin depresyona etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Saraç, T. (2015). *Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı ve Umutsuzluklarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi.

Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*. Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-3131-0.50006-8

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). Genel açıklamalı sözlük. https://sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi: 26.02.2024

Uyanık, H.B. (2023). *Büyükşehirde yaşayan üniversite öğrencilerinde güncel ekonomik durumdan endişelenme, gelecek kaygısı, anksiyete ve depresyon ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya Bilim Üniversitesi.

Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi.

Uzbay, T. İ. (2002). Anksiyetenin Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 5*(1), 5-13.

Yıldırım, O. (2019). *Ergenlerde akıllı telefondan yoksun kalma korkusu (nomofobi) ile sosyodemografik değişkenler, temel psikolojik ihtiyaçlar, sürekli kaygı ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.

Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences, 21*(2), 165–174. https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0

BÖLÜM 9

Gelecek Kaygısı Müdahale Programları

Arş. Gör. Zahide Gül AKTEPE

Yıldız Teknik Üniversitesi

Bu bölümde gelecek kaygısının bireylerin yaşamlarındaki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla yapılan müdahaleler incelenmiştir. Alanyazında incelendiğinde gelecek kaygısına yönelik müdahalelerin henüz son yıllarda test edilmeye başladığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda üniversite öğrencileri ve bakım veren bireyler ile çalışılmıştır. Genç araştırmacıların gelecek kaygısını azaltmaya yönelik spesifik bir araştırmaya rastlanamamıştır ancak bu mevcut araştırmaların genç araştırmacılarda gelecek kaygısını azaltmak için yapılacak müdahale programları için kuramsal ve ampirik dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bölümde verilecek olan üç çalışmadan ikisi Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımını temel alırken bir çalışma Pozitif Psikoloji yaklaşımını temel almıştır.

Gelecek Kaygısına Bilişsel Davranışçı Terapi Müdahaleleri

Kaya ve Avcı (2016) tarafından gelecek kaygısına azaltmak amacıyla yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşamaları durumunda stres olmaları, plan yapmada güçlük, yaşamdan alınan doyumun azalması gibi çeşitli olumsuzluklarla karşılaşmaları problem durumu olarak ele alınmıştır. Genç bireyler için geleceğin umutlu ve heyecan verici olmanın dışında kaygı veren bir hale dönüşebileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla müdahale programı uygulayarak üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik daha güvenli bir bakış açısı kazanmaları ve geleceğin neden olduğu belirsizlik ile daha etkili baş

etmelerinde beceriler edinmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımından faydalanılmıştır. Gelecek kaygısının bilişsel ağırlıklı bir kavram olması nedeniyle bu yaklaşımın gelecek kaygısının azaltılmasında etkili olacağı hipotez edilmiştir.

Çalışmada yarı karma desen kullanılmıştır. İlk olarak nicel boyut için ön test son test ve izleme testi ile deneysel desen uygulanmıştır ve izleme ölçümleri son oturum bittikten 4 hafta sonra uygulanmıştır. Nitel boyut için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak betimsel bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle Beck Depresyon Envanteri ve Kısa Semptom Envanteri ile katılımcıların klinik durumları incelenmiştir. Bu ölçme araçlarına göre klinik tedaviye ihtiyaç duyan bireyler çalışmada hariç tutulmuştur. Başvuru yapan 47 katılımcının gelecek kaygısı ölçeği puanlarına göre rastgele şekilde deney ve kontrol gruplarına atamaları yapılmıştır ve her grupta 14 kişi yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalaması deney grubu için 20.21 ve kontrol grubu için 20.92'dir. Tüm katılımcıların yaş aralığı 21-24 arasında değişmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği ve Hata Yapma Beklentileri Ölçeği kullanılarak psikometrik ölçüm yapılmıştır. Araştırmacılar programı geliştirirken Robichaud ve Dugas (2006) tarafından geliştirilen genel anksiyete ile baş etme amacıyla hazırlanmış olan BDT temelli protokolü örnek almışlardır. Her biri 90 dakika olan 8 oturumluk bir program oluşturulduktan sonra 4 uzman görüşü ile programa son hali verilmiştir. Her oturum Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımı protokolleri dâhilinde duygu-durum kontrolü, önceki oturumun özeti, ödev kontrolü, ısınma egzersizi, güncel oturum etkinliğinin yapılması, güncel oturumun değerlendirilmesi ve gelecek oturumun ev ödevinin verilmesi şeklinde yürütülmüştür. Tablo 1'de programa ait detaylı içerik yer almaktadır.

Çalışmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlarda ilişkin sonuçlarda deney grubunda yer alan katılımcıların yapılan BDT temelli beceri geliştirme programı sonrasında olumlu gelecek beklentileri puanlarında artış, gelecek kaygısı ve hata yapma kaygısı puanlarında düşüş gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise katılımcıların müdahale programının haftalık amaçlarına paralel görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Örneğin; nitel bulgulardan bir tema "Gelecek kaygısı ile ilgili düşüncelerin yeniden yapılandırılması"dır. Programın 4. ve 5. Oturumlarının konusu ise işlevsel olan ve olmayan düşüncelerin açığa çıkarılması ve farklı bakış açılarının kazanılması hakkındadır. Dolayısıyla nicel boyutta kullanılan tekniğin ve nitel bulguların birbiri ile örtüştüğü sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Dinç, S., & Erden-Çınar, S. (2019). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları ve yetkinlik inançları üzerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(3), 15-28. https://doi.org/10.19160/ijer.608132

Kaya, S. & Avcı R. (2016). Effects of cognitive-behavioral-theory-based skill-training on university students' future anxiety and trait anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(66), 281-298. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.16

Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2006). Cognitive-behavioral treatment targeting intolerance of uncertainty. In G. C. L. Davey and A. Wells (Ed.) *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment içinde,* (ss. 289-304). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470713143.ch17

Sebaie, S. R. E., Aziz, M. M. A. E., & Atia, S. M. M. (2024). Positive thinking, resourcefulness skills, and future anxiety among the caregivers of children with intellectual disability: an intervention study. *Middle East Current Psychiatry*, *31*(1), 24. https://doi.org/10.1186/s43045-024-00412-x

BÖLÜM 10

Akademisyenlerde Gelecek Zaman Perspektifi

Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ

Sinop Üniversitesi

"Şu tezi bir savunayım daha fazla çalışmayacağım..."

Bu bölümü okumak için ayırdığınız zaman için teşekkür ederim zira harcadığınız zamanın bir telafisi olmayacak. Çünkü zaman biriktiremeyeceğimiz bir olgu. Ancak biriktiremesek de yapılacak işlerin önemine ve aciliyetine göre tamamladığımızda ve bugünün işini yarına bırakmadığımızda zamanımızı daha iyi bir şekilde yönetebiliriz. Bu bölümde zamanınızı fazla almadan zaman perspektifini sizlere anlatacağız ve gelecek zaman perspektifini akademisyenlerin yaşamı bağlamında inceleyeceğiz. Eğer bir lisansüstü öğrencisi olarak yukarıda alıntılanan ifadeye benzer düşünceleriniz varsa muhtemelen gelecek zaman perspektifine fazla odaklanmış olabilirsiniz. Bu durumun iyi yanı tezinizi tez zamanda bitirmeniz için motivasyonunuzun yüksek olmasıdır. Ama diğer taraftan tez konusu üzerinde daha fazla çalışmak istemiyorsanız ya da herhangi bir konuda daha fazla çalışmak istemiyorsanız muhtemelen içinde bulunduğunuzu zamandan zevk almıyorsunuz demektir. Bu bölümde anlatılan zaman perspektifiyle ilgili konular üzerinde düşünmek geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman arasında denge kurmanıza yardımcı olabilir.

Zaman Perspektifi

Geçmişten günümüze filozoflar, şairler ve yazarlar zamanın değeri ve önemi ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Bilim insanlarının zamanı psikolojik bir değişken

olarak incelemeye başlamasıyla zamanla ilgili bilimsel araştırmalar yaygınlaşmıştır ve zaman perspektifiyle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlar arasında öncü kişiler arasında olan Lewin (1951) zaman perspektifini bireyin içinde bulunduğu zamana, var olan geleceğine ve geçmişine ilişkin görüşlerinin toplamı olarak tanımlamaktadır. Zimbardo ve Boyd (1999) ise zaman perspektifini, zamanı ve bireyin yaşamını düzenleyen, zamana ve yaşama tutarlılık ve anlam kazandıran zaman kategorilerine karşı çoğunlukla bilinçdışı kişisel tutumlar, inançlar ve değerler olarak tanımlamıştır.

Zaman yönelimlerini kavramsallaştıran bir diğer araştırmacı olan Peetsma (1992) zaman perspektifini duygulanım, biliş ve davranışsal niyet olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Duygusal bileşen gelecekteki hedefleri içselleştirmeyi ve hedefe ulaşmadaki kararlılığı içermektedir. Bilişsel bileşen geleceğe ilişkin fikir veya beklentileri ifade eder. Davranışsal niyet ise gelecekteki hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdikleri davranışları ifade etmektedir. Bu üç boyut da bireyin bir yaşam alanındaki gelecek hedefine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Peetsma, 1992; Peetsma vd., 2017).

Zaman perspektifi üzerine çalışan araştırmacılar insan davranışlarının sadece içinde bulunduğu andaki duruma bağlı olmadığını, geçmişteki deneyimlerin ve gelecek tutumlarına da bağlı olduğunu ifade etmektedir. Zamana yönelik bireysel tutumların çoğu zaman bilinçsiz olduğu ve öğrenildiği öne sürülmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Eğer zamana ilişkin tutum bilinçli hale gelirse zamana ilişkin bakış açısı daha iyi bir hale gelebilmektedir (Zimbardo ve Boyd, 2008). Zaman perspektifine yönelik çalışmalar şimdiki zamana, geçmişe ve geleceğe odaklanmaktadır. Her insan duruma göre şimdiki zamana, geçmişe ve geleceğe odaklanabilir. Ancak içinde bulunulan durumdan bağımsız olarak belli bir zaman dilimine daha fazla odaklanma eğiliminde olunabilir.

Şimdiki zaman, geçmiş ve gelecek

"Neden zamanı saatler, aylar, mevsimler, yıllar, yıldönümleri gibi dilimlere böleriz? Çünkü bu zaman dilimleri insan yaşamına düzen, tutarlılık ve anlam kazandırmaya yardımcı olur."

Zimbardo ve Boyd

Belirli zaman dilimlerine daha fazla odaklanan bireylerin bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Her bir zaman dilimine odaklanmanın olumlu ve olumsuz sonuçları olabilmektedir. Şimdiki zamana odaklanmış insanlar anı yaşama ve başkalarına yardım etmek konusunda daha başarılıdır. Ama öte yandan sağlıklı

KAYNAKÇA

Boniwell, I., & Osin, E. (2015). Time perspective coaching. *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 451-469). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_29

Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* içinde, (Chapter 10, ss. 165–178). New Jersey: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch10

Carelli, M. G., Wiberg, B., & Åström, E. (2015). Broadening the TP profile: Future negative time perspective. *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 87-97). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_5

Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 27* (4), 220–227. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000076

Cunningham, K. F., Zhang, J. W., & Howell, R. T. (2015). Time perspectives and subjective well-being: A dual-pathway framework. *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 403-415). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_26

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. In C. L. Cooper (Ed.), *Wiley encyclopedia of management* içinde (3. ed., Vol. 1, ss. 1–4). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098

Holman, E. A. (2015). Time perspective and social relations: A stress and coping perspective. In *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 419-436). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_27

Husman, J., & Hilpert, J. C. (2017). Extending future time perspective theory through episodic future thinking research: A multidisciplinary approach to thinking about the future. In *Time perspective: Theory and practice* (ss. 267-280). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_12

Husman, J., Brem, S. K., Banegas, S., Duchrow, D. W., & Haque, S. (2015). Learning and future time perspective: The promise of the future–rewarding in the present. *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 131-141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_8

Kazakina, E. (2015). The uncharted territory: Time perspective research meets clinical practice. Temporal focus in psychotherapy across adulthood and old age. M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application—Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde (1. ed., ss. 499–516). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_32

Kazakina, E., & van Beek, W. (2017). Temporal focus in psychotherapy: Clinical tales of past, present, and future. A., Kostić, D. Chadee, (Eds.), *Time perspective: Theory and practice* içinde, *(ss.* 239-266). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_11

Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *103*(8), 867. https://doi.org/10.1037/apl0000306

Kostić, A., & Chadee, D. (2017). Time for time perspective. A., Kostić, D. Chadee, (Eds.), *Time perspective: Theory and practice* içinde, *(ss.* 1-8). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_1

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Oxford.

Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 115-129). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7

Osin, E., & Boniwell, I. (2024). Positive time use: a missing link between time perspective, time management, and well-being. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1087932. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1087932

Peetsma, T. T. D. (1992). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school [The future as an incentive? Secondary education students' perspectives concerning their future and their investment in school].* Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Peetsma, T., Van der Veen, I., & Schuitema, J. (2017). Use of TIME: Time perspective intervention of motivation enhancement. A., Kostić, D. Chadee, (Eds.), *Time perspective: Theory and practice* içinde, *(ss.* 217-237). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_10

Seginer, R. (2017). Future orientation and psychological well-Being in adolescence: Two multiple-step models. A., Kostić, D. Chadee, (Eds.), *Time perspective: Theory and practice* içinde, (ss. 339-363). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_15

Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde, (ss. 287-304). Springer İnternational Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_19

Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology, 1(*2), 73-82. https://doi.org/10.1080/17439760500510676

Stolarski, M., Wiberg, B., & Osin, E. (2015). Assessing temporal harmony: The issue of a balanced time perspective. *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* içinde,(pp. 57-71). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_3

Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (1997). Mental time travel and the evolution

of the human mind. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123*(2), 133–167.

Sword, R. M., Sword, R. K., & Brunskill, S. R. (2015). Time perspective therapy: Transforming Zimbardo's temporal theory into clinical practice. *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* içinde (ss. 481-498). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_31

Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences, 21*(2), 165–174. https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0

Zaleski, Z., Sobol-Kwapinska, M., Przepiorka, A., & Meisner, M. (2019). Development and validation of the Dark Future scale. *Time & Society, 28(*1), 107–123. https://doi.org/10.1177%2F0961463X16678257

Zimbardo, P. G., ve Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology 77*(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. Free Press.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2025). Zimbardo Time Perspective Inventory. The Time Paradox. https://www.thetimeparadox.com/zimbardo-time-perspective-inventory/

BÖLÜM 11

Ruh Sağlığında Yapay Zekâ

Dr. Öğr. Üyesi M. Çağrı AKSU

Artvin Çoruh Üniversitesi

Giriş

Son yıllarda ruh sağlığı, önemi daha da artan bir kavram haline gelmiştir. Ruh sağlığı, bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel, psikolojik ve sosyal iyilik halini kapsayan bir kavramdır. Aynı zamanda bireylerin bilişsel süreçlerini, duygularını, davranışlarını etkilediği gibi zorlu durumlar karşısındaki stresle başa çıkma yöntemlerini, kurulan kişilerarası ilişkilerin düzeyini ve karar verme yeteneğini de önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Ayrıca iş, okul ve aile hayatında da oldukça etkili bir hale gelebilmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki sağlıklı bir ruh hali gündelik hayatı idame ettirebilmek, üretken olabilmek, tatmin edici ilişkiler kurabilmek ve topluma katkıda bulunabilmek için gereklidir (Bernstein et al., 2017; Hinterlong et al., 2007; Machell et al., 2015). Bu nedenle hem kişisel hem de toplumsal anlamda esenliği ve işlevselliği sağlayabilmek adına ruh sağlını korumak ve hatta geliştirmek oldukça önemli bir hale gelmektedir. Melchior'un (2007) belirttiği üzere ruh sağlığını korumaya yönelik çalışmalar, tanı ve tedavi yöntemlerinin geliştirilmesi ve toplumda farkındalık oluşturulması günümüzde önemli bir kamu sağlığı meselesi haline gelmiştir.

Ruh sağlığı, sahip olduğu önemle birlikte bireysel, ailesel ve toplumsal düzeyde çok çeşitli faktörler tarafından etkilenebilmektedir. Ruh sağlığını etkileyen bu faktörlerden birisi de dijital çağın kendisidir. Dijital çağın getirdiği stres, izolasyon ve bilgi bombardımanı gibi unsurlar ruh sağlığımız üzerinde ek bir yük oluşturmaktadır. Pandemiler, ekonomik belirsizlikler ve sosyal değişimler

gibi ekolojik olaylar da ruh sağlığının önemine olan ilgiyi ve profesyonel ruh sağlığı hizmetlerine olan ihtiyacı artırmıştır. Artan bu farkındalık ile beraber toplumların ruh sağlığı hizmetlerine erişimi genişletme ve destek sistemlerini güçlendirme çabalarının da son yıllarda hızlandığı görülmektedir (Reinecke et al., 2017; Uhlhaas & Torous, 2019). Ruh sağlığı hizmetlerini yaygınlaştırma ve geliştirmede kullanılan araçlardan birisi olan yapay zekâ ise ruh sağlığı alanında destek sistemlerini güçlendirmenin ve erişimi artırmanın önemli bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Higgins vd., 2023).

Yapay zekâ insan zekâsının yeteneklerini taklit ederek problem çözme, öğrenme, karar alma gibi fonksiyonları yerine getirebilen gelişmiş bilgisayar sistemleridir. Yapay zekâ teknolojileri sağlık, finans, eğitim, tarım gibi bir dizi alanda kullanılmakta olup giderek daha fazla sayıda sektörde kendine yer bulmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin daha fazla kullanılmaya başlanıldığı bir alan da ruh sağlığı hizmetleridir. Özellikle psikolojik rahatsızlıkların tanı ve tedavisinde, prognozunda, etkili müdahale yöntemlerinin planlanmasında ve ruh sağlığı hizmetlerinin daha etkili bir şekilde sunulmasında yapay zekanın önemi ve kullanımı giderek artmaktadır. Yapay zekâ bu alanda hizmet kalitesini artırırken hastalara ve sağlık profesyonellerine destek olmaya devam etmektedir (D'Alfonso, 2020; Rocheteau, 2023; Zhou vd., 2022). Bu kapsamda yapay zekanın ruh sağlığı alanındaki kullanımına geçmeden önce yapay zekâ ve yapay zekâ ile ilgili temel kavramları tanımakta fayda vardır.

Yapay Zekâ ve İlgili Temel Kavramlar

Yapay zekâ (YZ), 1950'lerde ortaya atılan ve 1956'daki Dartmouth Konferansı'nda resmiyet kazanan bir kavramdır (Kline, 2011). YZ, insan zekâsının yeteneklerini taklit edebilen ve problem çözme, öğrenme, karar alma gibi fonksiyonları yerine getirebilen gelişmiş bilgisayar sistemleridir. Bu sistemler makine öğrenimi, derin öğrenme ve doğal dil işleme gibi yöntemlerle büyük veri kümelerini analiz ederek örüntüler çıkarabilmekte, ilişkiler bulabilmekte ve tahminler yapabilmektedir (Salehi ve Burgueño, 2018).

Makine Öğrenimi

Makine öğrenimi, yapay zekanın bir alt dalı olup mevcut algoritmaların yeni durumlarla ilgili tahminlerde bulunmak için veri analizi yoluyla öğrenmesini ve bu öğrenme sonucunda elde edilen bilgiyi kullanmasını konu alır. Makine öğrenimi denetimli, denetimsiz ve pekiştirmeli olmak üzere üç şekilde yapılabilmektedir (Öztemel, 2003).

KAYNAKÇA

Aich, K., Kashyap, S., Tyagi, K., Verma, I., Chauhan, A., & Jain, C. K. (2023). Understanding The Potentiality Of Artificial Intelligence İn Psychological Disorders Detection And Diagnostics. *OBM Neurobiology*, *7*(04), 198. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2304198

Bernstein, M. J., Zawadzki, M. J., Juth, V., Benfield, J. A., & Smyth, J. M. (2017). Social interactions in daily life: Within-person associations between momentary social experiences and psychological and physical health indicators. *Journal of Social and Personal Relationships*, *35*(3), 372-394. https://doi.org/10.1177/0265407517691366

Biró, A., Cuesta-Vargas, A. I., & Szilágyi, L. (2023). Precognition Of Mental Health And Neurogenerative Disorders Using Aı-Parsed Text And Sentiment Analysis. *Acta Universitatis Sapientiae Informatica*. https://doi.org/10.2478/ausi-2023-0022

D'Alfonso, S. (2020). AI in mental health. *Current Opinion in Psychology*, *36*, 112-117. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.005

Darzi, P. (2023). Could artificial ıntelligence be a therapeutic for mental ıssues? *Science Insights*, *43*(5), 1111-1113. https://doi.org/10.15354/si.23.co132

Fiske, A., Henningsen, P., & Buyx, A. (2019). Your robot therapist will see you now: ethical ımplications of embodied artificial ıntelligence in psychiatry, psychology, and psychotherapy. *Journal of Medical Internet Research*, *21*(5), e13216. https://doi.org/10.2196/13216

Gentleman, R., & Carey, V. J. (2008). Unsupervised Machine Learning. F. Hahne, W. Huber, R. Gentleman, & S. Falcon (Eds.), *Bioconductor Case Studies* içinde, (ss. 137-157). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77240-0_10

Gooding, P., & Kariotis, T. (2021). Ethics and law in research on algorithmic and data-driven technology in mental health care: scoping review. *JMIR Mental Health*, *8*(6), e24668. https://doi.org/10.2196/24668

Graham, S., Depp, C., Lee, E. E., Nebeker, C., Tu, X., Kim, H.-C., & Jeste, D. V. (2019). Artificial ıntelligence for mental health and mental ıllnesses: an overview. *Current Psychiatry Reports*, *21*(11), 116. https://doi.org/10.1007/s11920-019-1094-0

Gregg, L., & Tarrier, N. (2007). Virtual reality in mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *42*(5), 343-354. https://doi.org/10.1007/s00127-007-0173-4

Higgins, O., Short, B. L., Chalup, S. K., & Wilson, R. L. (2023). Artificial intelligence (AI) and machine learning (ML) based decision support systems in mental health: An integrative review. *International Journal of Mental Health Nursing*, *32*(4), 966-978. https://doi.org/10.1111/inm.13114

Hinterlong, J. E., Morrow-Howell, N., & Rozario, P. A. (2007). Productive engagement and late life physical and mental health: findings from a nationally representative panel study. *Research on Aging*, *29*(4), 348-370. https://doi.org/10.1177/0164027507300806

Hong, G. (2022). Ethical considerations on some issues of medical artificial intelligence applications. *Journal of Internal Medicine and Emergency Research, 3*(3), 1-7

Java, S., Mohammed, H., & Bhardwaj, A. B. (2021, 6-8 July 2021). Psychological Analysis of Online Counselling Platforms Offering Mental Health Support. 2021 12th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies (ICCCNT).

Joerin, A., Rauws, M., Fulmer, R., & Black, V. (2020). Ethical artificial ıntelligence for digital health organizations. *Cureus*, *12*(3), e7202. https://doi.org/10.7759/cureus.7202

Kline, R. (2011). Cybernetics, automata studies, and the dartmouth conference on artificial ıntelligence. *IEEE Annals of the History of Computing*, *33*(4), 5-16. https://doi.org/10.1109/MAHC.2010.44

Kroiss, M. (2016). Introduction to deep neural networks. M. Kroiss (Ed.), *Predicting the Lineage Choice of Hematopoietic Stem Cells: A Novel Approach Using Deep Neural Networks* içinde, (ss. 9-29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12879-1_2

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, *521*(7553), 436-444. https://doi.org/10.1038/nature14539

Liddy, E. D. (2003). Natural Language Processing. M. A. Drake (Ed.), *Encyclopedia of library and information science* içinde (2 ed. ed., Vol. 1, ss. 2126-2136). Marcel Decker.

Lueken, U., & Hahn, T. (2020). Chapter 17 - Personalized mental health: Artificial intelligence technologies for treatment response prediction in anxiety disorders. B. T. Baune (Ed.), *Personalized Psychiatry* içinde, (ss. 201-213). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813176-3.00017-1

Luxton, D. D. (2014). Recommendations for the ethical use and design of artificial intelligent care providers. *Artificial Intelligence in Medicine*, *62*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.artmed.2014.06.004

Machell, K. A., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Nezlek, J. B. (2015). Relationships between meaning in life, social and achievement events, and positive and negative affect in daily life. *Journal of Personality*, *83*(3), 287-298.https://doi.org/10.1111/jopy.12103

Melchior, M., Berkman, L. F., Niedhammer, I., Zins, M., & Goldberg, M. (2007). The mental health effects of multiple work and family demands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *42*(7), 573-582. https://doi.org/10.1007/s00127-007-0203-2

Mittal, A., Dumka, L., & Mohan, L. (2023, 6-8 July 2023). A comprehensive review on the use of artificial ıntelligence in mental health care. 2023 14th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies (ICCCNT).

Nabiyev, V., & Zeka, Y. (2010). *İnsan-bilgisayar etkileşimi* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ong, T., Ivanova, J., Soni, H., Wilczewski, H., Barrera, J., Cummins, M., Welch, B. M., & Bunnell, B. E. (2024). Therapist perspectives on telehealth-based virtual reality exposure therapy. *Virtual Reality*, *28*(2), 73. https://doi.org/10.1007/s10055-024-00956-7

Öztemel, E. (2003). *Yapay sinir ağları.* Papatya Yay*ıncılık*.

Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, *369*(9569), 1302-1313. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7

Radovic, A., Vona, P. L., Santostefano, A. M., Ciaravino, S., Miller, E., & Stein, B. D. (2016). Smartphone applications for mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(7), 465-470. https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0619

Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2017). Digital stress over the life span: the effects of communication load and ın-

ternet multitasking on perceived stress and psychological health ımpairments in a german probability sample. *Media Psychology*, *20*(1), 90-115. https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832

Rocheteau, E. (2023). On the role of artificial intelligence in psychiatry. *The British Journal of Psychiatry*, *222*(2), 54-57. https://doi.org/10.1192/bjp.2022.132

Salehi, H., & Burgueño, R. (2018). Emerging artificial intelligence methods in structural engineering. *Engineering Structures*, *171*, 170-189. https://doi.org/10.1016/j.engstruct.2018.05.084

Shankar, A. U., Mishra, S., Malik, R., Subashini, N., & Sharma, M. (2023). Artificial ıntelligence's effects on mental health, human behaviour and well-being – an empirical study. *TuijinJishu/Journal of Propulsion Technology*, *44*(4), 1302-1309. https://doi.org/10.52783/tjjpt.v44.i4.1013

Sigman, M., Slezak, D. F., Drucaroff, L., Ribeiro, S., & Carrillo, F. (2021). Artificial and human ıntelligence in mental health. *AI Magazine*, *42*(1), 39-46. https://doi.org/10.1002/j.2371-9621.2021.tb00009.x

Tornero-Costa, R., Martinez-Millana, A., Azzopardi-Muscat, N., Lazeri, L., Traver, V., & Novillo-Ortiz, D. (2023). Methodological and Quality Flaws in the Use of Artificial Intelligence in Mental Health Research: Systematic Review. *JMIR Mental Health*, *10*, e42045. https://doi.org/10.2196/42045

Uhlhaas, P., & Torous, J. (2019). Digital tools for youth mental health. *npj Digital Medicine*, *2*(1), 104. https://doi.org/10.1038/s41746-019-0181-2

Yadav, R. (2023). Artificial ıntelligence for mental health: a double-edged sword. *Science Insights*, *43*(5), 1115-1117. https://doi.org/10.15354/si.23.co13

Zhou, S., Zhao, J., & Zhang, L. (2022). Application of artificial ıntelligence on psychological ınterventions and diagnosis: an overview [Mini Review]. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.811665

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ: ANLAMA, DEĞERLENDİRME VE DESTEKLEME

Editörler

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

Yazarlar

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

Doç. Dr. Elif Nur AKKAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU

Dr. Öğrt. Üyesi Derya KARAASLAN

Dr. Öğr. Üyesi N. Kübra TERZİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR

Arş.Gör. Aslı GEREK ŞENOL

Arş. Gör. Elif Cansel YIKMIŞ

Arş.Gör. Muratcan AKBIYIK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Matematik Güçlüğü:
Anlama, Değerlendirme ve Destekleme

Editörler:
Ahmet YIKMIŞ - Elif SAZAK DUMAN

Yazarlar:
Ahmet YIKMIŞ - Elif SAZAK DUMAN - Elif Nur AKKAŞ - Derya ÇIKILI SOYLU
Derya KARAASLAN - N. Kübra TERZİOĞLU - Tamer AYDEMİR
Aslı GEREK ŞENOL - Elif Cansel YIKMIŞ Muratcan AKBIYIK

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-93663-1-9

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659



Bu kitap, ömrü kısa ama izi büyük bir çocuğa…
Rüzgâr gibi sessiz esip kalbimize yerleşene..
Yiğitçe yaşam mücadelesi verip bize cesareti öğretene;
Barış Yankı'nın yüreğinde büyümeye devam edene...
Yiğit Rüzgar'ın aziz hatırasına ithaftır..

ÖNSÖZ

Matematik, yalnızca sayıların ve işlemlerin dünyası değil; akıl yürütme, ilişkileri fark etme, problem çözme ve günlük yaşamı anlamlandırma için temel bir düşünme sistemidir. Ancak birçok çocuk için matematik öğrenme süreci, erken yıllardan itibaren belirsizlikler, hatalar, kaygılar ve tekrarlayan başarısızlıklarla şekillenen zorlu bir deneyime dönüşebilmektedir. Bu durum çoğu zaman yanlış yorumlanmakta; bireyin çabasızlığına, dikkatsizliğine veya düşük zekâ düzeyine bağlanarak öğrenme fırsatları kaçırılmaktadır. Oysa matematik güçlüğü, farklı düzeyleri ve çok yönlü bileşenleri olan, yalnızca akademik performansla değerlendirilemeyecek karmaşık bir öğrenme profili sunar.

Bu kitap, matematik güçlüğünü bütüncül bir bakış açısıyla ele almak, matematik güçlüğünün bilimsel temelini açık ve erişilebilir biçimde sunmak ve öğretmenlere, uzmanlara, araştırmacılara ve ailelere güvenilir bir başvuru kaynağı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın birinci bölümünde matematik güçlüğünün tanımı; uluslararası tanı sistemleri, belirtiler, yanlış anlamalar ve güçlüğün nörobiyolojik ile çevresel temelleri üzerinden kapsamlı şekilde ele alınmıştır. İkinci bölüm, matematik güçlüğü olan bireylerin doğru biçimde tanılanması için gerekli olan tarama, değerlendirme ve psikometrik araçları ayrıntılı biçimde açıklamakta hem uluslararası hem Türkiye'de kullanılan testleri okuyucuya sunmaktadır.

Üçüncü bölüm, matematik güçlüğü yaşayan bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunarken; izleyen bölümler öğretimde kullanılabilecek kanıta dayalı yöntemleri detaylandırmaktadır. Doğrudan öğretim, CRA modeli, etkileşim ünitesi, nokta belirleme tekniği, problem çözme stratejileri ve müdahaleye tepki modeli gibi uygulamalar, sınıf içinde kolaylıkla uyarlanabilir örnek planlarla birlikte aktarılmıştır. Teknoloji destekli öğretime ayrılan bölümde ise güncel dijital araçlar, oyun tabanlı uygulamalar ve artırılmış gerçeklik örnekleri yer almaktadır. Son bölüm ise, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden öğretimsel uyarlamalara kadar, matematik güçlüğü olan bireyler için kapsamlı düzenlemelere odaklanmaktadır.

Bu kitabın en önemli hedeflerinden biri, matematik güçlüğünü yalnızca bir "sorun alanı" olarak değil, doğru yaklaşımlar ve etkili öğretim yöntemleriyle desteklenebilecek gelişimsel bir süreç olarak ele almaktır. Kitabın bölümlerini kaleme alan değerli akademisyenler, alan yazına dayanan güçlü bir kuramsal çerçeve ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan katkı sağlayacak pratik bilgiler arasında anlamlı bir köprü kurmuşlardır.

Böylelikle kitap hem akademik çalışma yürüten araştırmacılar hem de sınıf içi pratiklerde yol gösterici kaynağa ihtiyaç duyan öğretmenler için bütüncül bir rehber niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, matematik öğretimini daha kapsayıcı ve erişilebilir kılmak için çaba gösteren öğretmen ve uzmanlara ve en önemlisi öğrenme yolculuklarında güçlü bir destek sistemine ihtiyaç duyan tüm çocuklara gönülden teşekkür ediyoruz. Bu kitabın, matematik güçlüğü olan bireylerin eğitimine yönelik farkındalığın artmasına, bilimsel ve etkili uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlamasını diliyoruz.

Prof.Dr. Ahmet YIKMIŞ & Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

2025, Bolu

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNE GENEL BİR BAKIŞ.....1

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL

BÖLÜM: 2

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 29

Prof.Dr. Elif SAZAK DUMAN
Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK

BÖLÜM 3:

MATEMATİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE
DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİ..... 81

Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR

BÖLÜM 4:

SOMUT-YARI SOMUT-SOYUT ÖĞRETİM STRATEJİSİ 111

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

BÖLÜM 5:

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN
ALTERNATİF ÖĞRETİM YÖNTEMİ: ETKİLEŞİM ÜNİTESİ 137

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

BÖLÜM 6:

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÇOK DUYULU ÖĞRETİM:
NOKTA BELİRLEME YÖNTEMİ.....175

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Araş. Gör. Elif Cansel YIKMIŞ

BÖLÜM 7:

MATEMATİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE
MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ.....207

Dr. Öğr. Üyesi Derya KARAASLAN

BÖLÜM 8:

PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ.....231

Doç. Dr. Elif Nur AKKAŞ

BÖLÜM 9:

TEKNOLOJİ VE MATEMATİK ÖĞRENİMİ 249

Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU

BÖLÜM 10:

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM DÜZENLEMELERİ 275

Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL

BÖLÜM 1

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNE GENEL BİR BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL



Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
İletişim, e-mail: kubrakeskin@ibu.edu.tr

2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans, 2020 yılında ise aynı üniversitenin lisansüstü eğitim enstitüsünde özel eğitim alanında doktora eğitimini tamamladı. 2021 yılından itibaren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel çalışmalarını özel gereksinimli bireylere akademik becerilerinin öğretimi alanında sürdürmektedir.



Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL
İletişim, e-mail: asli.gereksenol@ibu.edu.tr

2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2018 yılından beri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, İşitme Engelliler Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdürmektedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Erken okuryazarlık ve işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet

Giriş

1. Matematik Güçlüğünün Tanımı

1.1. Matematik Güçlüğüne Neden Olan Faktörler

1.2. Matematik Güçlüğünün Belirtileri

1.3. Matematik Güçlüğünün Yaygınlığı

1.4. Matematik Güçlüğünün Sınıflandırılması

1.5. Matematik Güçlüğünün Derecelendirilmesi

1.6. Matematik Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

1.6.1. Sayı Kavramı Güçlükleri

1.6.2. Zayıf Aritmetik Beceriler

1.6.3. Çalışma Belleği Bozuklukları

1.6.4. Matematiksel Akıl Yürütme Sınırlılıkları

1.6.5. Etkisiz Hesaplama Stratejileri

1.6.6. Duygusal ve Davranışsal Zorluklar

Kaynakça

ÖZET

Bu bölümde matematik güçlüğü kavramı nörogelişimsel bir öğrenme güçlüğü olarak ele alınmakta ve tanımı, nedenleri, belirtileri, yaygınlığı, sınıflandırılması ve özellikleri anlatılmaktadır. Matematik güçlüğü, bireylerin sayı kavramını anlama, aritmetik işlemleri gerçekleştirme ve matematiksel bilgiyi işleme süreçlerinde kalıcı zorluklar yaşamasıyla karakterize edilen özgül bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. "Diskalkuli" olarak da adlandırılan bu güçlük, DSM-5 ve ICD-11 sınıflandırmalarında nörogelişimsel bir bozukluk olarak yer almakta ve özellikle sayı işlemleme, hesaplama doğruluğu ve matematiksel akıl yürütme alanlarında belirgin performans güçlükleriyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca bu bölümde, matematik güçlüğünün çok boyutlu nedenleri tartışılmakta; genetik ve nörobiyolojik faktörlerin, sayı işlemleme ile ilişkili beyin bölgelerindeki farklılıkların ve çalışma belleği, dikkat ile yürütücü işlevlerdeki sınırlılıkların önemli rol oynadığı belirtilmektedir.

Matematik güçlüğünün belirtileri, erken çocukluk döneminden itibaren gözlenebilen bilişsel ve davranışsal göstergeler üzerinden ele alınmaktadır. Sayı kavramını anlamada zorlanma, temel işlemlerde hata yapma, işlem adımlarını takip edememe, bilgiyi uzun süreli bellekte tutma güçlükleri ve problem çözme sürecindeki yavaşlık gibi göstergelerin tanı açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak yaygınlığa ilişkin bulgular, matematik güçlüğünün okul çağındaki çocuklar arasında yaklaşık %3–6 oranında görüldüğünü göstermekte; ancak kullanılan tanılama ölçütlerine bağlı olarak oranların farklılaşabildiği belirtilmektedir. Bu durum, standart değerlendirme yaklaşımlarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Son olarak, bu bölümde literatürde yer alan farklı sınıflandırma modelleri özetlenmekte ve sonrasında matematik güçlüğü olan bireylerin genel özellikleri detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Genel olarak bölüm, matematik güçlüğünün bilimsel temellerini ve eğitimsel sonuçlarını ele alarak alandaki araştırmacılar ve uygulayıcılar için kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

GİRİŞ

Matematik güçlüğü, matematik alanında kalıcı güçlüklerle karakterize edilen ve sayı işleme, hesaplama ile niceliksel akıl yürütme gibi temel bilişsel süreçlerde belirgin sınırlılıklarla ortaya çıkan özgül bir öğrenme güçlüğüdür (Espina vd., 2023; Pedemonte vd., 2022). Literatürde heterojen bir yapıya sahip olduğu belirtilen matematik güçlüğü, kimi bireylerde bağımsız bir bozukluk olarak görülürken, kimi durumlarda okuma güçlüğü/disleksi ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi diğer nörogelişimsel güçlüklerle birlikte ortaya çıkabilmektedir (Luoni vd., 2022; Monuteaux vd., 2005). Bununla birlikte, literatürde kullanılan tanımların ve değerlendirme araçlarının çeşitliliği ile eğitim ortamlarında sistematik tarama süreçlerinin sınırlı olması, bu güçlüğün doğru ve tutarlı biçimde tanılanmasını zorlaştırmaktadır (Ashraf ve Najam, 2020; Santos vd., 2022).

Mevcut çalışmalar, matematik güçlüğü olan bireylerin yalnızca matematiksel görevlerde değil, dikkat, bellek ve görsel-uzamsal beceriler gibi ilişkili bilişsel alanlarda da sınırlılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Luoni vd., 2022; Zygouris vd., 2017). Nöropsikolojik bulgular ise bu güçlüğün tek bir örüntüden ibaret olmadığını, matematik güçlüğünün içinde farklı bilişsel profillerin ve muhtemel alt türlerin bulunduğunu göstermektedir (Kißler vd., 2021; Pedemonte vd., 2022). Bu nedenle, erken tanılama ve bireyselleştirilmiş eğitimsel müdahaleler kritik bir önem taşımakta; zamanında sağlanan destek, bu bireylerin hem akademik performanslarında hem de günlük yaşam becerilerinde anlamlı iyileşmeler sağlayabilmektedir (Espina vd., 2023; Santos vd., 2022).

1. MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNÜN TANIMI

Matematik güçlüğü bireylerin matematiksel kavramları ve işlemleri öğrenme ile anlama sürecinde belirgin zorluklar yaşadığı özgül bir öğrenme güçlüğü türüdür. “Diskalkuli” terimi ilk olarak 1940’larda kullanılmaya başlanmış, 1970’lerde ise Çekoslovakyalı araştırmacı Ladislav Kosc’un “Gelişimsel Diskalkuli” kavramını ortaya koymasıyla bilimsel literatürde daha geniş kabul görmüştür. Matematik güçlüğü, bireylerin özellikle matematiksel kavramları anlamada ve bu bilgileri günlük yaşamlarında ya da akademik görevlerinde etkili biçimde kullanmada karşılaştıkları güçlükleri ifade etmektedir. Araştırmalar, bu güçlüğün bilişsel, duygusal ve öğretimle ilgili pek çok etkenden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Matematik güçlüğü; sayı kavramını geliştirme, matematiksel sembolleri tanıma ve işlemleri doğru biçimde çözme gibi temel becerilerde yaşanan zorluk-

Kaynakça

Abdou, R., Hamouda, N., & Fawzy, A. (2020). Validity and reliability of the Arabic dyscalculia test in diagnosing Egyptian dyscalculic school-age children. *The Egyptian Journal of Otolaryngology, 36*(1). https://doi.org/10.1186/s43163-020-00020-6

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association

Alabdulaziz, M. (2020). Creativity enhanced program for twice exceptionally gifted: effects of mathematics anxiety level. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(3), 1185-1199. https://doi.org/10.17478/jegys.738223

Alipanah, M., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Nejati, V., & Vahedi, M. (2022). The effectiveness of cognitive rehabilitative program on executive functions in children with dyscalculia. *Journal of Rehabilitation, 23*(3), 352-371. https://doi.org/10.32598/rj.23.3.487.17

Anobile, G., Bartoli, M., Masi, G., Tacchi, A., & Tinelli, F. (2022). Math difficulties in attention deficit hyperactivity disorder do not originate from the visual number sense. *Frontiers in Human Neuroscience, 16* (949391). https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.949391

Aquil, M. and Ariffin, M. (2020). The causes, prevalence and interventions for dyscalculia in Malaysia. *Journal of Educational and Social Research, 10*(6), 279. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0126

Ashraf, F. and Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical dyslexia, dysgraphia and dyscalculia symptoms in public and private schools of Pakistan. Pakistan Journal of Medical Sciences, 36(7). https://doi.org/10.12669/pjms.36.7.2486

Askenazi, S., & Henik, A. (2010). Attentional networks in developmental dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions, 6*(1), 2. https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-2

Aster, M. (2000). Developmental cognitive neuropsychology of number processing and calculation: varieties of developmental dyscalculia. *European Child & Adolescent Psychiatry, 9*(S2), S41-S57. https://doi.org/10.1007/s007870070008

Aster, M., Kucian, K., & Martin, E. (2006). Gehirnentwicklung und dyskalkulie. *Sprache · Stimme · Gehör, 30*(04), 154-159. https://doi.org/10.1055/s-2006-951752

Badian, N. (1999). Persistent arithmetic, reading, or arithmetic and reading disability. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 43-70. https://doi.org/10.1007/s11881-999-0019-8

Bandla, S., Mandadi, G. D., & Bhogaraju, A. (2017). Specific learning disabilities and psychiatric comorbidities in school children in south India. *Indian Journal of Psychological Medicine, 39*(1), 76-82. https://doi.org/10.4103/0253-7176.198950

Battisti, A., Lazzaro, G., Varuzza, C., Vicari, S., & Menghini, D. (2022). Distance learning during COVID-19 lockdown: Impact on adolescents with specific learning disorders and their parents. *Frontiers in Psychiatry, 13*(995484). https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.995484

Bugden, S., & Ansari, D. (2015). Probing the nature of deficits in the 'approximate number system' in children with persistent developmental dyscalculia. *Developmental Science, 19*(5), 817-833. https://doi.org/10.1111/desc.12324

Bulthé, J., Prinsen, J., Vanderauwera, J., Duyck, S., Daniëls, N., Gillebert, C.,

… & Smedt, B. (2019). Multi-method brain imaging reveals impaired representations of number as well as altered connectivity in adults with dyscalculia. *Neuroimage,* 190, 289-302. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.06.012

Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. Science, 332(6033), 1049-1053. https://doi.org/10.1126/science.1201536

Cheng, D., Miao, X., Wu, H., Chen, C., Chen, Q., & Zhou, X. (2022). Dyscalculia and dyslexia in Chinese children with idiopathic epilepsy: Different patterns of prevalence, comorbidity, and gender differences. *Epilepsia Open, 7*(1), 160-169. https://doi.org/10.1002/epi4.12577

Decarli, G., Sella, F., Lanfranchi, S., Gerotto, G., Gerola, S., Cossu, G., … & Zorzi, M. (2022). Severe developmental dyscalculia is characterized by core deficits in both symbolic and nonsymbolic number sense. *Psychological Science, 34*(1), 8-21. https://doi.org/10.1177/09567976221097947

Descheemaeker, M., Ghesquière, P., Symons, H., Fryns, J., & Legius, E. (2004). Behavioural, academic and neuropsychological profile of normally gifted neurofibromatosis type 1 children. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(1), 33-46. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00660.x

Desoete, A. (2019). Dyscalculia: Early predictors and practical recommendations. *Pediatric Dimensions, 4*(1). https://doi.org/10.15761/pd.1000184

Dolfi, S., Decarli, G., Lunardon, M., Grazia, M., Gerola, S., Lanfranchi, S., … & Zorzi, M. (2024). Weaker number sense accounts for impaired numerosity perception in dyscalculia: Behavioral and computational evidence. *Developmental Science, 27*(6). https://doi.org/10.1111/desc.13538

Dowker, A. (2023). The componential nature of arithmetical cognition: Some important questions. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1188271

Dowker, A. (2024). Developmental dyscalculia in relation to individual differences in mathematical abilities. *Children, 11*(6), 623. https://doi.org/10.3390/children11060623

Elhakeem, E., El-Maghraby, r., Elwafa, H., & Mansor, N. (2023). Adaptation and application of a rehabilitation program for dyscalculia in Egyptian children. *Egyptian Journal of Neck Surgery and Otorhinolaryngology, 0*(0), 0-0. https://doi.org/10.21608/ejnso.2023.212044.1075

Espina, E., Prieto, J., & Maroto, A. (2023). Technological resources for early intervention in cases of dyscalculia: A deductive-inductive categorization. *Obm Neurobiology, 07*(04), 1-15. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2304191

Estudillo, A. (2012). La implicación de la memoria de trabajo en la resolución mental de problemas aritméticos: el caso de la discalculia. *Revista Chilena De Neuropsicologia, 7*(2), 43-47. https://doi.org/10.5839/rcnp.2012.0702.01

Eteng-Uket, S., & Amaechi-Udogu, V. (2023). Differential influence of demographic variables on dyscalculia dimensions. *International Journal of Educational Spectrum, 5*(2), 146-166. https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1294709

Filippo, G., & Zoccolotti, P. (2018). Analyzing global components in developmental dyscalculia and dyslexia. *Frontiers in Psychology,* 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00171

Galitskaya, V., Batzaka, M., & Kasapoglou, E. (2023). Intervention programs aimed at the improvement of working memory. *GSC Advanced Research and*

Reviews, 17(1), 061-071. https://doi.org/10.30574/gscarr.2023.17.1.0390

Gialluisi, A., Andlauer, T., Mirza-Schreiber, N., Moll, K., Becker, J., Hoffmann, P., … & Schulte-Körne, G. (2020). Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia. *Molecular Psychiatry, 26*(7), 3004-3017. https://doi.org/10.1038/s41380-020-00898-x

Grant, J., Siegel, L., & D'Angiulli, A. (2020). From schools to scans: A neuroeducational approach to comorbid math and reading disabilities. *Frontiers in Public Health*, 8. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00469

Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. (1996). Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology, 38*(1), 25-33. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1996.tb15029.x

Gut, M., Mańkowska, K., Słupczewski, J., & Matulewski, J. (2022). Heterogeneity of dyscalculia risk dependent on the type of number line estimation task and the number magnitude. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(10), 6164. https://doi.org/10.3390/ijerph19106164

Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The diagnosis and treatment of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International, 116*(7), 107. https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107

Hendriksen, J., Keulers, E., Feron, F., Wassenberg, R., Jolles, J., & Vles, J. (2007). Subtypes of learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry, 16*(8), 517-524. https://doi.org/10.1007/s00787-007-0630-3

Iuculano, T., Tang, J., Hall, C., & Butterworth, B. (2008). Core information processing deficits in developmental dyscalculia and low numeracy. *Developmental Science, 11*(5), 669-680. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00716.x

Jadhav, D., Chettri, S., Tripathy, A., & Saikia, M. (2025). A technology-driven assistive learning tool and framework for personalized dyscalculia interventions. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education, 15*(5), 85. https://doi.org/10.3390/ejihpe15050085

Karagiannakis, G., & Noël, M. (2020). Mathematical profile test: a preliminary evaluation of an online assessment for mathematics skills of children in grades 1–6. *Behavioral Sciences, 10*(8), 126. https://doi.org/10.3390/bs10080126

Karakonstantaki, E., Simos, P., Michalis, V., & Micheloyannis, S. (2017). Assessment and conceptual remediation of basic calculation skills in elementary school students. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(1), 78-97. https://doi.org/10.1111/bjdp.12214

Karbasdehi, E., Abolghasemi, A., & Khanzadeh, A. (2019). The effect of self-regulation empowerment program training on neurocognitive and social skills in students with dyscalculia. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 21*(2), 71-80. https://doi.org/10.12740/app/103051

Kaufmann, L., & Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International,109*(45), 767.https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767

Kaufmann, L., Vogel, S., Starke, M., Kremser, C., Schocke, M., & Wood, G. (2009). Developmental dyscalculia: Compensatory mechanisms in left intraparietal regions in response to nonsymbolic magnitudes. *Behavioral and Brain Functions, 5*(1), 35. https://doi.org/10.1186/1744-9081-5-35

Kißler, C., & Kuhn, J. (2025). Identifying and subtyping dyscalculia in a sample of children with and without dyscalculia — a data-driven approach. *Frontiers in Psychology,* 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1590581

Kißler, C., Schwenk, C., & Kuhn, J. (2021). Two dyscalculia subtypes with similar, low comorbidity profiles: A mixture model analysis. *Frontiers in Psychology,* 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589506

Kondekar, S., Anand, V., Mundada, P., Rathi, S., & Shah, H. (2018). Prevalence of obesity in students with specific learning disorder in a metropolitan city of India. *Indian Journal of Child Health, 5*(10), 622-625. https://doi.org/10.32677/ijch.2018.v05.i10.005

Kunwar, R. (2021). Dyscalculia in learning mathematics: underpinning concerns for delivering contents. Dristikon a Multidisciplinary *Journal, 11*(1), 127-144. https://doi.org/10.3126/dristikon.v11i1.39154

Kunwar R (2021) Impacts of dyscalculia in learning mathematics: Some_considerations for content delivery and support. In Misciagna, S. (Ed), *Learning disabilities neurobiology, assessment, clinical features and treatments*. Intechopen. https://doi.org/10.5772/intechopen.99038

Kunwar, R. (2024). Fostering student success: A prevailing provision for dyscalculia and dyslexia in the school curriculum and strategies for support. *Nepal Journal of Neuroscience, 21*(1), 29-35. https://doi.org/10.3126/njn.v21i1.63381

Kunwar, R. and Sharma, L. (2020). Exploring teachers' knowledge and students' status about dyscalculia at basic level students in Nepal. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 16*(12), 29-35. https://doi.org/10.29333/ejmste/8940

La, M., Saha, D., Berman, K., & Tan, H. (2019). Dysfunctional and compensatory brain networks underlying math fluency. *bioRxiv.* https://doi.org/10.1101/752089

Lafay, A., St-Pierre, M., & Macoir, J. (2016). The mental number line in dyscalculia: impaired number sense or access from symbolic numbers? *Journal of Learning Disabilities, 50*(6), 672-683. https://doi.org/10.1177/0022219416640783

Landerl, K. (2013). Development of numerical processing in children with typical and dyscalculic arithmetic skills—a longitudinal study. *Frontiers in Psychology,* 4. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00459

Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(3), 287-294. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x

Landerl, K., Fußenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*(3), 309-324. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.03.006

Landgraf, S., Meer, E., & Krueger, F. (2010). Cognitive resource allocation for neural activity underlying mathematical cognition: A multi-method study. *ZDM, 42*(6), 579-590. https://doi.org/10.1007/s11858-010-0264-7

Layes, S. (2022). Verbal and visual memory skills in children with dyslexia and dyscalculia. *Psychology & Neuroscience, 15*(3), 251-266. https://doi.org/10.1037/pne0000289

Lewis, K. E., Thompson, G. M., & Tov, S. A. (2022). Screening for Characteristics of Dyscalculia: Identifying Unconventional Fraction Understandings. *International Electronic Journal of*

Elementary Education, 14(3), 243-267. https://doi.org/10.26822/iejee.2022.242

Lindsay, R., Tomazic, T., Levine, M., & Accardo, P. (1999). Impact of attentional dysfunction in dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology, 41*(9), 639-642. https://doi.org/10.1017/s0012162299001309

Llanos, L., & Anguita, M. (2025). Early detection of risks in child development in Spanish-speaking countries: Content validity. *Frontiers in Pediatrics,* 13. https://doi.org/10.3389/fped.2025.1444104

López-Resa, P., & Sepúlveda, E. (2023). Working memory capacity and text comprehension performance in children with dyslexia and dyscalculia: A pilot study. *Frontiers in Psychology,* 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191304

Luoni, C., Scorza, M., Stefanelli, S., Fagiolini, B., & Termine, C. (2022). A neuropsychological profile of developmental dyscalculia: the role of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities, 56*(4), 310-323. https://doi.org/10.1177/00222194221102925

Lutfiyah, L., Murtinasari, F., & Sulisawati, D. (2023). The level of dyscalculia in children with special needs in understanding mathematical concepts: Learning difficulties experienced. *Jurnal Kependidikan Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan Pengajaran Dan Pembelajaran, 9*(2), 696. https://doi.org/10.33394/jk.v9i2.7848

Mahmud, M., Zainal, M., Rosli, R., & Maat, S. (2020). Dyscalculia: What we must know about students' learning disability in mathematics? *Universal Journal of Educational Research, 8*(12B), 8214-8222. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082625

Martins, A., Paiva, G., Matosinho, C., Coser, E., Fonseca, P., Haase, V., … & Carvalho, M. (2022). Working memory and arithmetic impairments in children with FMR1 premutation and gray zone alleles. *Dementia & Neuropsychologia, 16*(1), 105-114. https://doi.org/10.1590/1980-5764-dn-2021-0035

Mastrotheodorou, A. (2024). Low mathematics performance and the role of digital technologies. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences, 18*(1), 054-063. https://doi.org/10.30574/wjbphs.2024.18.1.0147

May, Y., Ahmad, N., Singh, C., & Wong, W. (2023). The design and development of a dyscalculia checklist based on a focus group interview. *British Journal of Special Education, 50*(3), 403-412. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12474

Mazzocco, M., Feigenson, L., & Halberda, J. (2011). Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia). *Child Development, 82*(4), 1224-1237. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01608.x

Menon, V., Padmanabhan, A., & Schwartz, F. (2021). Cognitive neuroscience of dyscalculia and math learning disabilities. *The Oxford Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198827474.013.23

Molise, D. C., & Luneta, K. (2024). An overview of the causes of dyscalculia and its impact on learners' arithmetic ability. *The Independent Journal of Teaching and Learning, 19*(1), 124-144. https://doi.org/10.17159/ijtl.v19i1.18857

Monuteaux, M., Faraone, S., Herzig, K., Navsaria, N., & Biederman, J. (2005). Adhd and dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 86-93. https://doi.org/10.1177/00222194050380010701

Morsanyi, K., Bers, B., McCormack, T., & McGourty, J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *British Journal of Psychology, 109*(4), 917-940. https://doi.org/10.1111/bjop.12322

Nguyen, T., Le, D., Nguyen, T., Ha, L., & Ngo, T. (2025). Techniques utilising physiological data for supporting children with dyscalculia: a comprehensive review. *Technology and Disability, 37*(4), 331-341. https://doi.org/10.1177/10554181251340659

Nkepah, B., & Atanga, N. (2022). Stem education in the university of Bamenda: A possible panacea to dyscalculia. *Asian Journal of Education and Social Studies, 37*(1), 1-9. https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v37i1791

Noordende, J., Hoogmoed, A., Schot, W., & Kroesbergen, E. (2015). Number line estimation strategies in children with mathematical learning difficulties measured by eye tracking. *Psychological Research, 80*(3), 368-378. https://doi.org/10.1007/s00426-015-0736-z

Patricia,F. A., & Zamzam, K. F. (2019). Diskalkulia (Kesulitan Matematika) Berdasarkan Gender Pada Siswa Sekolah Dasar Di Kota Malang. *AKSIOMA: Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika,8*(2), 288. https://doi.org/10.24127/ajpm.v8i2.2057

Pedemonte, B., Watson, C., Borghesani, V., Ebbert, M., Allen, I., Pinheiro-Chagas, P., … & Tempini, M. (2022). A novel approach to subtypes of developmental dyscalculia. *UpToDate.* Retrieved October 26, 2025, from https://assets-eu.researchsquare.com/files/rs-1922020/v1_covered.pdf

Peters, L., Bulthé, J., Daniëls, N., Beeck, H., & Smedt, B. (2018). Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. *Neuroimage Clinical,* 18, 663-674. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.03.003

Pettigrew, K., Valles, S., Moll, K., Northstone, K., Ring, S., Pennell, C., … & Paracchini, S. (2015). Lack of replication for the myosin-18b association with mathematical ability in independent cohorts. *Genes Brain & Behavior, 14*(4), 369-376. https://doi.org/10.1111/gbb.12213

Rababah, A., & Alghazo, Y. (2016). Diagnostic assessment and mathematical difficulties: an experimental study of dyscalculia. *Open Journal of Social Sciences, 04*(06), 45-52. https://doi.org/10.4236/jss.2016.46005

Rosenberg-Lee, M., Ashkenazi, S., Chen, T., Young, C., Geary, D., & Menon, V. (2014). Brain hyper-connectivity and operation-specific deficits during arithmetic problem solving in children with developmental dyscalculia. *Developmental Science, 18*(3), 351-372. https://doi.org/10.1111/desc.12216

Rubinsten, O., & Henik, A. (2005). Automatic activation of internal magnitudes: A study of developmental dyscalculia. *Neuropsychology, 19*(5), 641-648. https://doi.org/10.1037/0894-4105.19.5.641

Rulyansah, A. (2023). Reconnecting learning: An educational alternative for dyscalculia children in elementary school. *Elementary School Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Ke-Sd-An, 10*(1), 1-15. https://doi.org/10.31316/esjurnal.v10i1.4114

Salisa, R., & Meiliasari, M. (2023). A literature review on dyscalculia: what dyscalculia is, its characteristics, and difficulties students face in mathematics class. *Alifmatika Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Matematika, 5*(1), 82-94. https://doi.org/10.35316/alifmatika.2023.v5i1.82-94

Salisa, R., & Rahaya, W. (2023). Conceptual understanding and reasoning of students with dyscalculia: a literature review. *Hexagon: Jurnal Ilmu Dan Pendidikan Matematika*, *1*(2), 94-102. https://doi.org/10.33830/hexagon.v1i2.5356.

Santos, F., Ribeiro, F., Dias-Piovezana, A., Primi, C., Dowker, A., & Aster, M. (2022). Discerning developmental dyscalculia and neurodevelopmental models of numerical cognition in a disadvantaged educational context. *Brain Sciences, 12*(5), 653. https://doi.org/10.3390/brainsci12050653

Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 514-523. https://doi.org/10.1177/0022219408317856

Shalev, R. (2004). Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology, 19*(10), 765-771. https://doi.org/10.1177/08830738040190100601

Shalev, R., Auerbach, J., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: Prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 9*(S2), S58-S64. https://doi.org/10.1007/s007870070009

Silva, L., Eleutério, R., Sousa, G., Migliorini, N., Campos, E., Doerner, R., … & Moura, F. (2023). Signs and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and its main comorbidities: A systematic review. *International Seven Journal of Health Research, 2*(6). https://doi.org/10.56238/isevjhv2n6-003

Skagerlund, K., & Träff, U. (2014). Number processing and heterogeneity of developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), 36-50. https://doi.org/10.1177/0022219414522707

Szűcs, D., Devine, A., Soltész, F., Nobes, A., & Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex, 49*(10), 2674-2688. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.06.007

Tibane, C., Mhlongo, T., & Mafa-Theledi, O. (2024). Exploring the prevalence and awareness of dyscalculia among grade 10 learners: A case study. *Multidisciplinary Journal of School Education, 13*(2 (26)), 463-487. https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/22

Träff, U., Olsson, L., Östergren, R., & Skagerlund, K. (2017). Heterogeneity of developmental dyscalculia: Cases with different deficit profiles. *Frontiers in Psychology,* 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02000

van Bergen, E., de Zeeuw, E. L., Hart, S. A., Boomsma, D. I., de Geus, E. J., & Kan, K. J. (2025). Co-Occurrence and causality among ADHD, dyslexia, and dyscalculia. *Psychological Science, 36*(3), 204-217. https://doi.org/10.31234/osf.io/epzgy

Viersen, S., Slot, E., Kroesbergen, E., Noordende, J., & Leseman, P. (2013). The added value of eye-tracking in diagnosing dyscalculia: A case study. *Frontiers in Psychology*, 4. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00679

Vintere, A. (2021). A study on learning difficulties related to dyscalculia and mathematical anxiety. *Research for Rural Development 36,* 330-336. https://doi.org/10.22616/rrd.27.2021.047

Vogel, S., & Smedt, B. (2021). Developmental brain dynamics of numerical and arithmetic abilities. *NPJ Science of Learning, 6*(1). https://doi.org/10.1038/s41539-021-00099-3

Wang, C., Wang, E., Yuan, T., He, Q., Zhang, E., & Zhao, J. (2022). Characteristics inhibition defects of children with developmental dyscalculia: Evidence from the ERP. *Frontiers in Psychiatry,* 13. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.877651

Weijden, F., Kamphorst, E., Willemsen, R., Kroesbergen, E., & Hoogmoed, A. (2018). Strategy use on bounded and unbounded number lines in typically developing adults and adults with dyscalculia: An eye-tracking study. *Journal of Numerical Cognition, 4*(2), 337-359. https://doi.org/10.5964/jnc.v4i2.115

WHO, J. (2018). *International classification of diseases* (11th revision). *Geneva, WHO*.

Wilkey, E. (2023). The domain-specificity of domain-generality: attention, executive function, and academic skills. *Mind Brain and Education, 17*(4), 349-361. https://doi.org/10.1111/mbe.12373

Yoong, M. (2021). Characteristics of dyscalculia in mathematics learning. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, *14*(1), 15-22. https://doi.org/10.37134/bitara.vol14.1.2.2021

Zerafa, E. (2015). Helping children with dyscalculia: a teaching programme with three primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 191, 1178-1182. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.516

Zhang, J., Dong, M., Liu, L., Qiu, S., Pan, M., Zhou, X., … & Qian, Q. (2025). The role of executive function in the co-occurrence of ADHD and developmental dyscalculia in Chinese children. *Alpha Psychiatry, 26*(3). https://doi.org/10.31083/ap42712

Zygouris, N., Vlachos, F., Dadaliaris, A., Oikonomou, P., Stamoulis, G., Vavougios, G., … & Striftou, A. (2017). A neuropsychological approach of developmental dyscalculia and a screening test via a web application. *International Journal of Engineering Pedagogy, 7*(4), 51-65. https://doi.org/10.3991/ijep.v7i4.7434

BÖLÜM 2

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof.Dr. Elif SAZAK DUMAN
Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK



Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
İletişim, e-mail: sazak_e@ibu.edu.tr

1976 yılında Fethiye'de doğdu. İlköğrenimini Fethiye'de, ortaöğrenimini Muğla'da tamamladı. Ankara'da bir hastanede yedi yıl yoğun bakım hemşireliği yaptı. Hemşirelik görevini sürdürürken, aynı zamanda 2000 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. 2001'de hemşirelikten ayrılarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı.

2001-2003 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimini, 2005-2009 yıllarında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. 2015 yılında Doçentlik unvanını, 2021 yılında ise Profesör unvanını aldı. 12 sene Üniversitenin Engelli Koordinatörlüğünü yürüten Sazak Duman, halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapmakta, bölüm başkanlığı idari görevini sürdürmektedir. Çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, erken eğitim; uygulamalı davranış analizi, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, problem davranışlar, tek denekli ve grup deneysel araştırmalar, nicel çalışmalar, sosyal uyum becerileri yer almaktadır.



Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK

İletişim, e-mail: muratcan.akbiyik@ibu.edu.tr

2020 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2021 yılından beri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdürmektedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet

Giriş

1. Matematik Güçlüğünün Değerlendirilmesi

1.1. Tarama Çalışmaları

1.1.1. Erken Dönem Taraması

1.1.2. Tarama Ölçütleri

1.1.3. Tarama Araçları

1.1.4. Uygulamada Kullanılan Tarama Araçları

1.1.5. Tarama Aşamasında Oyun Temelli Değerlendirme

1.2. Sınıf İçi Değerlendirme

1.2.1. Görüşme

1.2.2. Gözlem

1.2.3. Hata Analizi

1.2.4. Kontrol Listeleri

1.2.5. Ölçüt Bağımlı Ölçme Araçları

1.3. Tanılama Çalışmaları

1.3.1. Tanılamada Kullanılan Başlıca Modeller

1.3.2. IQ–Başarı Tutarsızlığı Modeli

1.3.3. Müdahaleye Tepki Modeli

1.3.4. Güçlü–Zayıf Yön Örüntüsü Modeli

1.3.5. Bilişsel Süreçlere Dayalı Tanılama Modeli

1.3.6. Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı

1.4. Matematik Güçlüğünde Tanılama Süreci

1.4.1. Sınıf İçi Değerlendirme Sonuçlarının Yorumlanması

1.4.2. Akademik Başarı Testlerinin Uygulanması

1.4.3. Performans Testlerinin Uygulanması

1.4.4. Bilgisayar Tabanlı Değerlendirmenin Yapılması

1.4.5. Zekânın Değerlendirilmesi

1.4.6. Değerlendirme Sonucu

Kaynakça

ÖZET

Bu kitap bölümünde matematik güçlüğünün tanılanması süreci, bireyin yalnızca düşük akademik performans göstermesiyle değil, bu başarısızlığın altında yatan bilişsel, duyuşsal ve öğretimsel etmenlerin bütüncül biçimde analiz edilmesiyle ele alınmıştır. Matematik güçlüğü, sayı kavramı, büyüklük karşılaştırma, işlem stratejisi oluşturma, sembolik temsilleri anlama ve problem çözme gibi temel bilişsel alanlarda kalıcı zorluklarla kendini gösterdiğinden, tanılama ve değerlendirme süreci çok boyutlu bir yapı içinde incelenmiştir.

Bu bölümde ilk olarak matematik güçlüğünün erken dönemde taranması kısmına yer verilmiştir. Erken çocukluk döneminde sayma ilkelerini anlamada gecikme, sayı hissinin zayıf olması, sıralama ve sınıflama gibi mantıksal becerilerde güçlük yaşanması, ileride gelişebilecek matematik güçlüğünün önemli göstergeleri olarak ele alınmıştır. Bölümde, etkili bir tarama sürecinin yalnızca tek bir test puanına dayanamayacağı, bunun yerine farklı alt becerileri kapsayan çoklu ölçümlerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla, kesme noktası ölçütleri ve süreklilik ilkesi gibi kriterlerin önemine değinilmiş, çocukların performanslarının tekrarlayan ölçümlerle izlenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, tarama sürecinde oyun temelli değerlendirme yaklaşımlarının erken farkındalık sağlamadaki rolü açıklanmıştır.

Matematik güçlüğünün tanılanmasının ikinci aşamasında sınıf içi değerlendirme sürecine yer verilmiş ve bireylerin matematik performansının doğal öğrenme ortamında gözlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Görüşme, gözlem, hata analizi, kontrol listeleri ve ölçüt bağımlı ölçme araçları gibi öğretmen temelli araçların, bireylerin bilişsel işlemleme biçimlerini, hata örüntülerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Bu araçların, formal testlerden farklı olarak bireylerin öğrenme sürecine doğrudan entegre edilebildiği; böylece tanılama kadar öğretim planlamasına da yön verdiği belirtilmiştir. Ayrıca hata analizinin, bireylerin yanlış cevaplarını bilişsel süreçlerin bir yansıması olarak ele alarak öğretmenin öğretimi bireyselleştirmesine yardımcı olduğu; kontrol listelerinin ise öğretmenlere bireylerin performansını sistematik biçimde izleme olanağı sunduğu vurgulanmıştır.

Tanılama aşamasında ise tanılama modelleri ile çoklu yaklaşıma dayalı tanılama sürecinden bahsedilmiştir. Kitap bölümünde, matematik güçlüğünün değerlendirilmesinin çok boyutlu, dinamik ve bağlama duyarlı bir süreç olarak ele alınması gerektiği ortaya konmuştur.

GİRİŞ

Matematik, yalnızca okulda öğrenilen bir ders değil; bireyin günlük yaşamında problem çözme, karar verme, zaman yönetimi ve finansal okuryazarlık gibi pek çok becerinin temelini oluşturan bir düşünme sistemidir. Ancak bazı bireyler için matematiksel kavramları öğrenmek ve kullanmak, yaşı, aldığı eğitim düzeyi ve zekâsıyla açıklanamayacak derecede güç ve karmaşık olabilir. Bu durum, en sık görülen üç özgül öğrenme güçlüğünden biri olan matematik güçlüğü olarak tanımlanmaktadır.

Matematik güçlüğü aritmetik işlemler, sayılarla akıl yürütme, nicel kavramlar ve problem çözmede kalıcı zorluklarla kendini gösterir. Bu zorluklar yalnızca akademik başarıyı değil, öz yeterlik algısını ve günlük yaşam becerilerini de olumsuz etkiler (Ahuja vd., 2022; Kariyawasam vd., 2019). Güncel araştırmalar, matematik güçlüğünün sadece işlem hataları veya yavaşlıktan ibaret olmadığını, nörobilişsel temellere dayalı çok boyutlu bir öğrenme farklılığı olduğunu ortaya koymaktadır (Mazzocco ve Myers, 2003; Stock, Desoete ve Roeyers, 2010). Özellikle sayı kavramının oluşumu, sayıların büyüklüğünü karşılaştırma, zihinsel sayı doğrusu kullanımı ve sembolleri anlama süreçlerinde yaşanan farklılıklar bu güçlüğün bilişsel temelini oluşturur.

DSM-5'te matematik güçlüğü, Özgül Öğrenme Bozukluğu (Specific Learning Disorder, SLD) kategorisi altında "matematikte bozukluk" (impairment in mathematics) alt türü olarak sınıflandırılmaktadır. Tanı için, bireyin en az 6 ay boyunca, uygun müdahalelere rağmen yaşına göre beklenen düzeyin belirgin biçimde altında matematik performansı göstermesi gerekir. Belirtiler arasında sayı duygusunda yetersizlik, temel aritmetik işlemlerde sık hata yapma, matematiksel akıl yürütmede güçlük ve problem çözmede başarısızlık yer almaktadır. Bu zorlukların zekâ geriliği, duyusal kayıp veya yetersiz eğitim fırsatlarıyla açıklanamaması esastır (APA, 2013).

ICD-11 ise matematik güçlüğünü "developmental learning disorder with impairment in mathematics" (6A03.2) olarak tanımlamaktadır. Bu bozukluk, yeterli öğretim fırsatlarına rağmen sayı kavramı, aritmetik işlemler, problem çözme ve matematiksel muhakemede kalıcı zorluklarla karakterizedir. ICD-11, tanılama sürecinde yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda bireyin günlük yaşam işlevselliğini de dikkate alır. Bu bağlamda matematik güçlüğü, gelişimsel öğrenme bozuklukları arasında bağımsız bir alt kategori olarak ele alınmaktadır (WHO, 2019).

Türkiye'de matematik güçlüğü bağımsız bir tanı kategorisi olarak yer almamaktadır. Tanılama süreci genellikle Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araş-

tırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmekte ve "Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)" başlığı altında değerlendirilmektedir. İlgili yasal çerçeve, 573 sayılı KHK ve 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tanımlanmıştır. RAM'larda uygulanan süreç; öğretmen ve veli gözlemleri, gelişim öyküsü, zekâ testleri, akademik başarı testleri, performans testleri ve klinik görüşmeleri kapsamaktadır. Matematik güçlüğüne özgü standart bir tanı bataryası bulunmadığından, matematik performansı daha çok MEB başarı testleri, öğretmen raporları ve gözleme dayalı değerlendirmeler üzerinden belirlenmektedir. Bu durum, erken tanılama ve doğru yönlendirme sürecini zorlaştırmakta; özellikle disleksiye kıyasla matematik güçlüğü farkındalığının düşük olması nedeniyle bazı bireylerin gözden kaçmasına yol açabilmektedir.

1. MATEMATİK GÜÇLÜĞÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

Uluslararası bağlamda, National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000) matematik öğretimi, öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin standartları belirlemiş ve bu standartlar son yirmi yılda alan yazında temel bir referans noktası haline gelmiştir. NCTM standartları hem içerik (sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık) hem de süreç boyutlarını (problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantılar ve gösterim) kapsamaktadır. Ayrıca NCTM, matematik eğitiminin temelini oluşturan altı ilke ortaya koymuştur. Bunlar; eşitlik, öğretim programı, öğretim, öğrenme, değerlendirme ve teknolojidir (Elkonca, 2021).

Bu ilkelerden özellikle değerlendirme, matematik öğrenimini desteklemesi, bireylere ve öğretmenlere anlamlı geri bildirim sağlaması, eşitlikçi ve adil bir süreç sunması bakımından kritik bir role sahiptir. Değerlendirmenin temel amacı, bireylerin bildiklerini ve yapabildiklerini doğru biçimde yansıtmak, öğretimin niteliğini geliştirmek ve öğrenme sürecine ilişkin geçerli, güvenilir çıkarımlar yapılmasına olanak tanımaktır (Elkonca, 2021).

Bu bölümde matematik güçlüğünün değerlendirilmesi; tarama, sınıf içi değerlendirme ve tanılayıcı değerlendirme olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

1.1. Tarama Çalışmaları

Matematik güçlüğünün değerlendirilmesinin ilk basamağı taramadır. Tarama, genellikle okul öncesi veya ilkokulun erken yıllarında, genel nüfus üzerinde yürütülerek risk altında olabilecek çocukların belirlenmesini amaçlar (Soares vd., 2018). Bu aşama, resmi tanılama sürecine yönlendirilecek bireylerin erken dönemde saptanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Tarama aşamasında tanı

Kaynakça

Alberto P., & Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers.* Pearson.

Alptekin, S. (2019). Matematiğin değerlendirilmesi. S. Alptekin (Ed.). *Özel eğitimde matematik: Matematik performansı düşük bireylere temel matematik becerilerinin öğretimi* içinde (s. 25-55). Eğiten Kitap.

Aydoğan, Y., Akkaya, R., & Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(1), 326-350.

Balcı, O. (2019). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Batchelor, S., Keeble, S., & Gilmore, C. (2015). Magnitude representations and counting skills in preschool children. *Mathematical Thinking and Learning, 17*(2-3), 116-135. https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1016811

Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A., & Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology*, *72*, 29-48. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.004

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 333-339. https://doi.org/10.1177/00222194050380040

Booth, J. L., & Siegler, R. S. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology, 42*(1), 189–201. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.189

Butterworth, B. (2003). Dyscalculia screener. NferNelson Pub.

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In *The handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). Psychology Press.

Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science*, *332*(6033), 1049-1053. https://doi.org/10.1126/science.1201536

Clarke B., Gersten R., Newman-Gonchar R. (2010). RtI in mathematics: Beginnings of a knowledge base. In Glover T., Vaughn S. (Eds.), *The promise of response to intervention. Evaluating current science and practice* (pp. 187–203). The Guilford Press.

Clarke, B., & Shinn, M. R. (2004). A preliminary investigation into the identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review*, *33*(2), 234-248. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086245

Connolly, A. J. (2007). *KeyMath 3: diagnostic assessment.* Pearson.

Cohrssen, C., Church, A., & Tayler, C. (2014). Purposeful pauses: Teacher talk during early childhood mathematics activities. *International Journal of Early Years Education*, *22*(2), 169-183. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.900476

Çelik, M. & Kandır, A. (2011). Matematik gelişimi 6 testi (Progress in maths) nin 60-77 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 146-153. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m10.pdf

De Smedt, B., Verschaffel, L., & Ghesquière, P. (2009). The predictive value of numerical magnitude comparison for individual differences in mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 469-479. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.01.010

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in gra-

de 3. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 435-447. https://doi.org/10.1177/002221940103400505

Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2004). Children with mathematics learning disabilities in Belgium. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 50-61. https://doi.org/10.1177/00222194040370010601.

Doğmaz Tunalı, S. & Yıldız Demirtaş, V. (2022). Matematik öğrenme güçlüğü ve sayı hissi. *Educatione, 1*(1), 105-127. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/71400/1076977.

Efe Kendüzler, S. (2023). *Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve özdüzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi* (Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elkonca, F. (2021). Diskalkulik çocukların performansını belirlemede kullanılan yöntemler ve temel ilkeler. Y. Mutlu, S. Olkun, L. Akgün ve M. H. Sarı (Ed.), Diskalkuli-matematik öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara matematik öğretimi içinde (s. 57-79). Vizetek.

Emerson, J., & Babtie, P. (2014). *The dyscalculia assessment*. A&C Black.

Ersoy, E., & Bayraktar, G. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersi "ondalık gösterim" alt öğrenme alanına ilişkin başarı testi geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (46), 240-266. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/41774/407618

Fırat, T., & Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye'deki durum. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(2), 663-674. https://doi.org/10.24315/tred.917755

Fidan, E. (2013). İlkokul öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2012). Fostering mathematical thinking through playful learning. In E. Reese, & S. P. Suggate (Eds.), Contemporary debates on child development and education (pp. 81–92). Routledge.

Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Ortiz, S. O., & Dynda, A. M. (2013). Cognitive assessment: Progress in psychometric theories of intelligence, the structure of cognitive ability tests, and interpretive approaches to cognitive test performance. In D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, & V. Schwean (Eds.), *The Oxford handbook of child psychological assessment* (pp. 239–285). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.001.0001

Fletcher, J. M. (2008). *Identifying learning disabilities in the context of response to intervention: A hybrid model.* RTI Action Network.

Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4th ed., pp. 1-25). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00001-1

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlet, C. L., Powell, S. R., Capizzi, A. M., & Seethaler, P. M. (2006). The effects of computer-assisted ınstruction on number combination skill in at-risk first graders. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 467-475. https://doi.org/10.1177/00222194060390050701

Halberda, J., Mazzocco, M. M., & Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. *Nature, 455*(7213), 665-668.

Henderson, A. (2013). *Dyslexia, dyscalculia and mathematics: A practical guide*. Routledge.

Howell K., Nolet V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision-making* (3rd ed.). Wadsworth Thomson Learning.

Gallistel, C. R., & Gelman, R. (1991). Subitizing: The preverbal counting process. In W. E. Kessen, A. Ortony, & F. I. M. Craik (Eds.), *Thoughts, memories, and emotions: Essays in honor of George Mandler* (pp. 65-81). Erlbaum.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32*(3), 250-263. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(4), 293-304. https://doi.org/10.1177/00222194050380040301

Ginsburg, H., & Baroody, A. (2003). *TEMA-3 examiners manual* (3rd ed.). Pro-Ed.

Große, C. S., & Renkl, A. (2006). Effects of multiple solution methods in mathematics learning. *Learning and Instruction*, *16*(2), 122-138. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.02.001

Güven, Y., & Oktay, A. (1999). Erken matematik yeteneği testi-2'nin (test of early mathematics ability-2) Türkiye uyarlaması: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (11), 163-182. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2085

Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C., & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review, 39*(2), 181-195. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087772

Kalchman, M., Moss, J., & Case, R. (2001). Psychological models for development of mathematical understanding: Rational numbers and functions. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 1–38). Erlbaum.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2012). The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification. Routledge.

Kritikos, E. P., McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2017). *Assessing students with special needs*. Pearson Education.

Kurudirek, A., Karim, B., Sarhang, D., & Tulqin, S. (2025). Math misconceptions: Mistakes, misunderstanding, and confusion. *Educenter: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, *4*(1), 16-25.

Landerl, K. (2013). Development of numerical processing in children with typical and dyscalculic arithmetic skills—a longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 4,* 459. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00459

Libertus, M. E., Feigenson, L., & Halberda, J. (2011). Preschool acuity of the approximate number system correlates with school math ability. *Developmental Science*, *14*(6), 1292-1300. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01080.x

Lidz C. S., Elliott J. (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications.* Elsevier.

Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Riverside Pub..

May, Y. S., Ahmad, N. A., & Malim, T. (2020). A conceptual framework to design and develop Dyscalculia Checklist Instrument for dyscalculic pupils. *Solid State Technology*, *63*(1s), 495-501.

Mazzocco, M. (2001). Picard and Chazy solutions to the Painlevé VI equation. *Mathematische Annalen, 321*(1), 157-195. https://doi.org/10.1007/s002080100226

Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 218-253. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0011-7

McLoughlin, J. A., Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs.* Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Miller, M.D., Linn, R. & Gronlund, N. (2010). *Measurement and Assessment in Teaching*, (10th Ed.). Pearson.

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017a). Matematik öğrenme güçlüğünü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online, 16*(3), 1153-1173. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330248

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017b). The effects of computer assisted instruction materials on approximate number skills of students with dyscalculia. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *16*(2), 119-136.

Okamoto, Y., & Case, R. (1996). II. Exploring the microstructure of children's central conceptual structures in the domain of number. Monographs of the Society for research in Child Development, 61(1-2), 27-58. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1996.tb00536.x

Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Olkun, S., Altun, A., Cangöz, B., Gelbal, S. & Sucuoğlu, B. (2012). Developing tasks for screening dyscalculia tendencies: E-Leader, Berlin.

Passolunghi, M. C., & Cornoldi, C. (2008). Working memory failures in children with arithmetical difficulties. *Child Neuropsychology*, *14*(5), 387-400.

Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, *88*(4), 348-367. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.04.002

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development.* Springer Publishing.

Rousselle, L., & Noël, M. P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude processing. *Cognition, 102*(3), 361-395.

Rushton, S. J. (2018). Teaching and learning mathematics through error analysis. *Fields Mathematics Education Journal*, *3*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s40928-018-0009-y

Salvia, J. S., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education.* Wadsworth.

Siegler, R. S., & Opfer, J. E. (2003). The development of numerical estimation: Evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science, 14*(3), 237-250. https://doi.org/10.1111/1467-9280.02438

Soares, N., Evans, T., & Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: a comprehensive review. *Translational Pediatrics*, *7*(1), 48. https://doi.org/10.21037/tp.2017.08.03

Uçar, S., & Duman, G. (2024). *Erken çocuklukta oyun temelli etkinliklerle diskalkuli-matematik öğrenme güçlüğüne müdahale.* Eğiten Kitap.

Wechsler, D. (2012). Wechsler preschool and primary scale of intelligence—fourth edition. *The Psychological Corporation San Antonio, TX.*

Wilson, A. J., Dehaene, S., Dubois, O., & Fayol, M. (2009). Effects of an adaptive game intervention on accessing number sense in low-socioeconomic-status kindergarten children. *Mind, Brain, and Education*, *3*(4), 224-234. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01075.x

Yıkmış, A., & Terzioğlu, N. K. (2022). The effectiveness of TouchMath technique in teaching problem solving skills to students with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(12), 4870-4883.

BÖLÜM 3

MATEMATİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİ

Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR



Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR

İletişim, e-mail: taydemir@pau.edu.tr

1982 yılında Denizli'de doğdu. Ortaöğretimini Denizli Anadolu Lisesinde tamamladı. Lisans eğitimini 2005 yılında Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yaptıktan sonra 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığında müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak meslek hayatına başladı. 2008 yılında ise yüksek lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamladı. Beş yıllık öğretmenlik deneyiminin ardından 2011 yılında Pamukkale Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi oldu ve 2017 yılında Yrd. Doç. Dr. unvanını aldı. Görevine Dr. Öğr. Üyesi olarak devam etmekte olan yazar; zihin yetersizliği ve özgül öğrenme güçlüğü alanlarında matematik öğretimi, okuma yazma öğretimi, eğitsel değerlendirme, öğretim yöntemleri, Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları ve öğretmen eğitimleri üzerine hem teorik hem de uygu¬lamalı çalışmalarını sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet
1. Doğrudan Öğretim Modeli
1.1. Doğrudan Öğretim Modelinin Temel İlkeleri ve Avantajları
1.2. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları
1.2.1. Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma
1.2.2. Model Olma
1.2.3. Rehberli Uygulama
1.2.4. Bağımsız Uygulama
1.2.5. Haftalık-Aylık Gözden Geçirme
1.3. Doğrudan Öğretim Modeline Göre Öğretim Planı Örnekleri
Kaynakça

ÖZET

Doğrudan öğretim öğretmenin liderliğinde yürütülen, kavram ve becerilerle ilgili ayrıntıları öğrenciler en etkili şekilde aktarırken kontrolün öğrenciye geçtiği yapılandırılmış ve sistematik bir öğretim modelidir. Özellikle düşünme, tahmin etme, sorgulama, özetleme, çıkarım yapma, problem çözme vb becerilerin öğretiminde etkili olan ve matematik öğretiminde sıklıkla kullanılan kanıta dayalı öğretim yöntemlerinden birisidir. Model; öğretmen merkezlidir ve öğretmenin uygulama öncesi hazırlık yapması oldukça önemlidir. Buna göre öğretmen uygulama öncesinde öğretilecek beceriyi mantıksal küçük parçalara ayırabilmeli; bu parçaları ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde ifade edebilmeli; öğrencinin gereksinimi ve becerinin özelliklerine göre her oturumda kaç deneme, denemelerin kaçında model olunacağına karar vermeli; öğrencilerin davranışlarına nasıl geri bildirim vereceğini belirlemelidir. Ayrıca öğretim öncesinde her adımda ne yapacağını kararlaştırmalı ve kontrolün kendisinden, öğrenciye geçişini çok iyi planlayabilmelidir. Uygulama sürecinde ise öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek uygulamalara yer vermeli; öğrencilere açık, anlaşılır ipuçları sunabilmeli; her aşamada düzenli geri bildirim vermeli; yeterli tekrar yaptırmalı; öğrencinin anlamasını sürekli gözleyerek öğrenciye düşündürücü sorular yöneltmeli ve öğrencilerin beceriyi edinmesinin ardından günlük yaşamda sergilemeleri için fırsatlar yaratabilmelidir.

Doğrudan öğretim modelinin sınıf içi uygulamalarda en etkili şekilde kullanılması için gözden geçirme ve gereksinim yaratma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarının sırayla sistematik şekilde uygulanması oldukça önemlidir. Gözden geçirme ve gereksinim yaratma aşamasında öğrencilerin ön koşul becerileri değerlendirilerek öğrencinin düzeyine uygun bir öğretim sunulmakta ve becerinin niçin öğrenilmesi gerektiği açıklanmaktadır. Model olma aşaması, modelin farklılık yaratan en kritik aşamasıdır ve öğrenciye gerçekleştireceği beceriye ilişkin ne yapması ve nasıl düşünmesi konusunda yol göstermektedir. Rehberli uygulama aşamasında, öğrencinin yaptıklarına her adımda anında geri bildirim sunulmakta ve uygun sorularla beceriye ilişkin düşünme sağlamaktadır. Bağımsız uygulama aşaması ise öğrencinin beceriyi bağımsız şekilde uygulamasını ve olası hataların uygun şekilde düzeltilmesini sağlamaktadır.

➲ ***Öğretim sürecinde planlama yapmadan, bir becerinin nasıl yapılacağını öğrenciye göstermek, yöntemdeki model olma ile aynı değildir.***

Bölümde bahsedilen hususlara dikkat edilerek uygulandığında modelin, özellikle temel bilgilerin, becerilerin edinilmesinde ve sınıf yönetiminde birçok önemli avantajı bulunmaktadır. Başına Buna göre doğrudan öğretim modeli; öğ-

retim hedeflerini uygulama öncesinde belirlediği için hem öğretmenin hem de öğrencinin beklentilerini netleştirmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencinin edinim düzeyinin öğretmen tarafından sk sık kontrol edilmesi ve anında geri bildirim sunulması; öğrenci hatalarının ya da eksiklerinin düzeltilmesini kolaylaştırmakta, hataların kalıcı olması önlemektedir. Model, öğretmen rehberliğinde daha az hata yapılmasını sağladığı için öğrencinin derse olan özgüvenini ve motivasyonunu da yükseltmektedir. Öğrencinin bilişsel yükünü azaltarak öğrencinin bilgi ve beceriye daha hızlı hâkim olmasını sağlamaktadır. Modelin sunduğu günlük ve aralıklı tekrarlar öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır. Model, yapısı sayesinde farklı yöntemlerin de kullanılmasına olanak sağlamakta ve bu durum öğretimin etkililiğini ve zenginliğini artırmaktadır. Yapılandırılmış yapısı, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin, modeli kolayca takip edebilmesini sağlamakta ve uygulama güvenirliğini artırmaktadır.

1. DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİ

Matematik kavramlarının soyut yapısı, matematik işlemlerinin karmaşık bilişsel işlemler gerektirmesi nedeniyle birçok öğrenci; matematik becerilerini anlamakta ve günlük yaşamda kullanmakta sıklıkla güçlük çekmektedir. Bu güçlüklere, bir de öğretimde doğru yöntemlerin kullanılamaması eklendiğinde bu güçlükler daha da artmaktadır. Bu durum en çok öğrenme güçlüğü olan çocukları etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çoğu zaman matematiği öğrenemeyen öğrenciler olarak görülse de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, matematiği yalnızca daha yavaş ve farklı yollarla öğrendikleri gerçeğini unutmamak gerekir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik becerilerini öğretmede öğrencilerin bilişsel özellikleri de göz önünde bulundurularak daha yapılandırılmış, adım adım ilerleyen ve tekrara dayalı yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir (Rosenshine, 2010). Bu yaklaşımlardan en önemlilerden biri doğrudan öğretim modelidir.

Doğrudan Öğretim modeli; B.F. Skinner'ın edimsel koşullandırma ve pekiştirme ilkeleri gibi davranışçı öğrenme kuramlarını temel almakta, aynı zamanda Ausbel'in anlamlı öğrenme kuramından, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından ve Vygotsky'nin sosyokültürel bilişsel gelişim kuramından etkiler içermektedir (Karsak, 2018). Doğrudan öğretim modelinin tohumu Siegfried Engelmann'ın 1960'lı yıllarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerle çalışma sürecinde, öğrenmede yaşanan güçlüğün öğrenciden değil modelden kaynaklanabileceğini düşünmesiyle atılmış; bu düşünceden yola çıkarak Doug Carnine ve Wesley C. Becker vb. bilim adamlarının da katılımıyla ABD'de hazırlanan bir araştırma projesi sonucunda geliştirilmiştir. Bu projede öğretim materyalleri küçük adımlara bölünerek öğretmenin yönlendirme sürecini standartlaştırılması ve öğrencilerin tepkilerinin sürekli izlenmesi amaçlanmıştır (Gersten vd., 1988). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda ise okuma-yazma ve matematik öğretimine yönelik sistematik materyaller içeren, öğretmenin ne söyleyeceğini ve öğrencinin hangi tepkiyi vermesi gerektiğini açıkça tanımlayan ilk program olan DISTAR (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading) müfredatı hazırlanmıştır (Engelmann ve Carnine, 1982). Model daha sonra düşük başarı gösteren öğrenciler için hangi öğretim yaklaşımının daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik yapılan ABD'nin yürüttüğü en geniş eğitim araştırması olan *Project Follow Through* kapsamında incelenmiştir. 1967 yılında başlayıp yaklaşık 30 yıl süren bu araştırma sonucunda bütün modellerle karşılaştırılmış ve temel akademik becerilerde, bilişsel becerilerde ve öğrencinin benlik algısında en yüksek ilerlemeyi sağladığı belirlenmiştir (Stockard vd., 2018). Doğrudan öğretim modeli; ilerleyen yıllarda sadece dezavantajlı öğrenciler için değil, özel gereksinimli çocuklar ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de

etkili, kanıta dayalı bir model olarak kabul görmüş (Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Rosenshine, 2008) ve dünyanın en çok etkililiği araştırılan yöntemlerinden biri olmuştur (Borman vd., 2003).

Doğrudan öğretim modeli; küçük adımlara bölünebilen, açık ve net bir prosedür veya kural dizisine sahip olan tüm becerilerin öğretiminde etkilidir (Engelmann, 2012). Buna göre daha çok okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, tahmin etme, özetleme, problem çözme, fen ve matematik öğretimi, bilimsel problemleri çözme becerileri gibi akademik becerilerde kullanıldığı görülmektedir (Adam ve Engelmann, 1996; Güneş, 2022, Stockard vd., 2018, Rosenshine, 2012). 2016 yılına kadar yapılan Doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı 328 çalışmanın incelendiği bir meta-analiz çalışmasında (Stockard vd. 2018) modelin; okuma, matematik, dil, yazım ve diğer akademik alanlarda istikrarlı biçimde orta-yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı etki sağladığı bulunmuş, öğrencilerin hızlı ve kalıcı bir ilerleme sağladığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve düşük başarı gösteren öğrencilerde çok daha büyük etki yarattığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik becerilerinden; temel sayı bilgisi, temel aritmetik işlem becerileri, problem çözme ve geometri alanlarında etkili olduğu belirtilmiştir (Kroesbergen ve Van Luit, 2003; Marchand-Martella, 2000; Mastropieri vd., 1991; Scruggs ve Mastropieri, 1989). Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise sayı hissi becerisinde (Yılmaz-Yenioğlu ve Sönmez-Kartal, 2023), basamak becerisinde (Erkaraman vd., 2022), temel toplama işleminin öğretiminde (Eliçin vd., 2013; Kot vd., 2017), temel çıkarma işleminde (Terzioğlu ve Yıkmış, 2018), temel çarpma ve bölme becerilerinde (Akgün vd., 2023; Albay, 2020; Aydemir, 2017; Kot, 2019; Özlü ve Yıkmış, 2019), kesir becerilerinde (Keşçi, 2019), saat becerilerinde (Tufan vd., 2020), problem çözme (Kot ve Yıkmış, 2018), örüntü becerilerinde (Sazak-Pınar ve Kocabıyık, 2014) kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir.

1.1. Doğrudan Öğretim Modelinin Temel İlkeleri ve Avantajları

Doğrudan öğretim modelinin ilkelerinin temel dayanağını, Engelmann ve Carnine (1982)'nin yapmış oldukları çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalardan ortaya çıkan temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir.

a. Öğretimin hedefleri, açık ve ölçülebilir olmalıdır.
b. Öğretme sürecinde öğretmen rehberlik etmeli, öğrenmeyi rastlantıya bırakmamalıdır.
c. Öğretim küçük adımlarla ilerlemelidir.
d. Öğrenci tepkileri öğretmen tarafından sürekli izlenmeli ve anında geri bildirim verilmelidir.

e. Öğretim sürecinin basamaklarına geçişte veri temelli karar verilmelidir.

f. Öğretim, öğrencinin ustalaşması üzerine kurulmalıdır.

Rosenshine (2012) ise büyük harfli Doğrudan Öğretim Modelinden yola çıkarak öğretmenler tarafından daha esnek şekilde kullanılabilen küçük harfli kullanımı (doğrudan öğretim yöntemi) önermiştir. Rosenshine (2012) bu kullanımı ise 10 ilke ile açıklamıştır. Bu ilkeler şöyledir:

- Yeni bir beceriye başlamadan önce önceki bilgiler gözden geçirilmelidir.
- Beceri, yönetilebilir küçük parçalara ayrılarak adım adım öğretilmelidir.
- Beceri öğretilirken öğrencinin dikkatini toplamasını, düşünmesini ve aktif katılımını sağlamak amacıyla öğrenciye sorular sorulmalıdır.
- Öğretilecek bilgi ve beceri, açık ve anlaşılır bir dille çok sayıda örnekle modellenmelidir.
- Öğretmenin rehberliğinde alıştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen öğrencinin hataları hemen düzeltmek ve öğrencinin anlamasını kontrol etmek amacıyla öğrenciye beceriyi nasıl gerçekleştirdiği ile ilgili sorular sormalıdır.
- Öğrencinin en az hatayla en yüksek başarı oranı hedeflenmelidir.
- Öğrenciye bilişsel destek sunulmalı ve bu destek yavaş yavaş geri çekilmelidir.
- Öğrenci konuyu kavradıktan sonra bağımsız uygulama fırsatı sunulmalıdır.
- Becerinin kalıcılığını artırmak amacıyla haftalık-aylık gözden geçirme yapılmalıdır.

Günümüzde pratikte uygulanan model daha çok Rosenshine (2012)'nın ilkelerini temel almaktadır. Bu ilkelerden yola çıkarak gerçekleştirilen doğrudan öğretim modeli uygulamalarının farklı yaş düzeylerinde, farklı yaş gruplarında ve farklı konularda etkili bir öğretim sağladığı yapılan meta-analiz çalışmaları (Adam ve Engelmann, 1996; Stockard vd., 2018; White, 1988) ile desteklenmektedir. Bu model; "Her öğrenci öğrenebilir" tezini ve etkili bir öğretimin ancak tasarlanarak gerçekleşebileceği, tesadüfen gerçekleşemeyeceği görüşünü savunmaktadır (Engelmann ve Carnine, 1991). Bu görüşe göre bir öğrenci öğrenemiyorsa, öğretim doğru planlanmamış ya da uygulanmamıştır. Doğrudan öğretim modelinin amacı; açık, sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim sunmaktadır. Öğrenme hedefinin önceden belirlenmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin gözden geçirilmesi, hedefin küçük parçalar hâlinde sunulması ve öğretimin aşamalı sunulması; belirsizlikten kaynaklanan öğrenci başarısızlıklarını azaltmaktadır. Doğrudan öğretim hem bireysel çalışmaya hem de grup çalış-

masına uygun bir modelidir. Öğrencilerin derse katılımını teşvik eden yapısı, sağladığı geri bildirim tutarlılığı, öğrencilerin hata yapmalarına müsaade etmemesi ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlaması; öğrenmede güçlük yaşanmasının önüne geçmektedir. Bu amaçla öğrencilere hızlı ve sistematik bir öğretim sunmayı amaçlamaktadır. Bu modelde sunulacak öğretim setinin tek bir ayırt edici özelliğinin bulunmasına dikkat edilmelidir. Böylece aşamalarla daha küçük parçalara ayrılarak sunulan bu ayırt edici özellik, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı gibi dezavantaja sahip, yetersizliği bulunan veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri akranlarıyla aralarındaki farkı en aza indirmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında doğrudan öğretim modelinin süre yönünden oldukça verimli bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Stockard vd., 2018). Doğrudan öğretim modelinin sistematik ve yapılandırılmış yapısı nedeniyle önce temel becerileri kazandıktan sonra daha karmaşık konulara geçilirken, bu durum öğretim sürecinde zaman kayıplarını azaltmakta, zamanın etkin kullanılmasını sağlamaktadır.

Doğrudan öğretimin ilkelerine bakıldığında bu ilkelerin bir öğretim yönteminden çok, bir yaklaşıma zemin oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle içerdiği kuramsal bütünlük ve yapılandırılmış uygulama basamakları ile içeriğinde birden çok yöntemin kullanımına olanak sağlamaktadır. Alanyazına bakıldığında doğrudan öğretim modeli ile matematik öğretiminde somuttan soyuta öğretim (CRA) yöntemi, nokta belirleme tekniği vb yöntem ve teknikle birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu olanak, diğer kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini de artırmaktadır. Aynı zamanda doğrudan öğretim, bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir (Rosenshine, 2012).

Doğrudan öğretim modeli öğretmen merkezli bir öğretim modelidir ve bu modelin en önemli ilkesi, öğrencinin ne öğreneceğinin belirsiz olmamasıdır. Buna göre belirlenen hedef davranış öğretmen tarafından küçük parçalara ayrılmakta ve her bir beceri için ölçülebilir ve gözlenebilir davranış tanımları oluşturulmaktadır.

➲ ***"Öğrenciye karanlık bir oda yerine, ışığı açık bir yol vermektir" (Engelmann, 1999).***

Buna göre öğretmen, öğrenmenin yönünü belirlemekte ve öğrenciyi belirlenen aşamalar sonucunda adım adım hedefe taşımayı amaçlamaktadır. Ana hedef ise kontrolün öğretmenden öğrenciye kontrollü bir şekilde geçmesidir. Bu modelde öğrenciye nasıl model olacağı, öğrenci ile beceriyi gerçekleştirirken öğrencinin her tepkisine nasıl bir geri bildirim verileceği önceden öğretmen tarafından belirlenmektedir. Buna göre doğru tepki hemen pekiştirilmekte, yanlış tepki ise

bekletilmeden düzeltilmektedir. Öğrencinin tepkide bulunmaması durumunda ise yönerge tekrar edilerek ipucu sunulmaktadır. Bu süreçte amaç, öğrencinin tahmin etmeden doğru bilgiyle ilerlemesini sağlamak ve öğrencilerin hata yapmalarına fırsat tanımamaktır (Watkins,1997).

➲ ***"Öğrenci bir beceride ustalaşmadan ilerlemek, hatayı öğretmektir." (Engelmann, 1982).***

Model ayrıca öğrenme başarısızlıklarından öğretmenin hazırladığı modeli sorumlu tutmasıyla diğer modellerden ayrılmaktadır. Bu yüzden öğrenme başarısızlıklarında model tekrar gözden geçirilmelidir. Modelde bir beceri tam olarak öğrenilmeden yeni içeriğe geçilmemektedir. Buna yüzden öğretimin hızını, öğrencilerin performansı belirlemekte, ders sürecinde toplanan performans verilerine göre bir becerinin tekrar edilip edilmeyeceğine öğretmen karar vermektedir.

1.2. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları

Doğrudan öğretim modeli sorumluluğun öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçtiği, olumlu bir öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı bir öğretim modelidir. Modelde öğrenmeyi sağlamak için yüksek düzeyde sistematiğe ve yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu yapılandırma, öğretilecek becerinin kapsamlı bir analizini, tam öğrenci katılımını, ipucu yönetimini ve öğretmen geri bildirimini gerektirir. Model, bilgileri hedefler çerçevesinde basitten karmaşığa doğru sıralamakta; içeriğin küçük adımlarla sunulmasını, öğrenciye açık ve ayrıntılı açıklamalar verilmesini ve öğrencinin anlayıp anlamadığının sürekli kontrol edilmesini zorunlu kılmaktadır (Eliçin vd., 2013). Dolayısıyla, başarılı bir öğretim deneyimi için doğrudan öğretim modeli; içeriğin sunulmasından öğrenci katılımının sağlanmasına, dönüt ve düzeltmelerin verilmesine kadar dikkatle izlenmesi gereken sistematik ve hiyerarşik bir sıra gerektirmektedir. Bu sistematik sıra, modelin en belirgin özelliklerinden biri olan sorumluluğun öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçmesini hedeflemektedir. Başlangıçta kontrol tamamen öğretmende olan modelde, aşamalar ilerledikçe bu durumun öğrenciye geçtiği ve en son aşamada öğrencinin beceriyi bağımsız olarak sergilediği bir döngüye dönüşmektedir.

Doğrudan öğretim modeli için genel bir müfredat oluşturan ilk araştırmacılar Engelmann ve Carnine (1982) genel süreç çok değişmese de bu müfredata ilişkin farklı sayıda aşamadan bahsetmişlerdir. Bu çalışmalarda öne çıkan ortak aşamalar; önkoşul kontrolü, model olma, rehberli uygulama, bağımsız yanıt, dönüt ve düzeltme, kümülatif tekrar, genelleme ve ustalık değerlendirmesidir. Rosenshine (2012) ise bu temel müfredatı öğretmenler açısından daha uygulanabilir ve açık hale getirmeye çalışmıştır. Rosenshine ve Stevens (1986)'a göre bu

aşamalar günlük gözden geçirme, yeni materyalin sunumu, rehberli uygulama, düzeltme ve geribildirim, bağımsız uygulama, haftalık/aylık gözden geçirmedir. Günümüzde modelin uygulanan aşamaları ise genellikle Rosenshine (2012)'nın ilkelerine dayanmaktadır.

Görüldüğü üzere doğrudan öğretim modelinin alan yazında farklı sayıda aşamadan oluşabildiği ve her aşamanın farklı adlandırılabildiği ancak bütüncül bakıldığında bu farklılıklar, uygulamalarda farklılık yaratmamaktadır. Matematik öğretiminin uygulanmasına yönelik modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1.2.1. Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma

Bu aşama doğrudan öğretim modelinin hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada yeni öğrenilecek bilgi-becerinin ölçülebilir ve gözlenebilir tanımı yapılır, tanımı yapılan bilgi-becerinin gerekli olan önkoşul becerileri belirlenir. Bu aşamada öğretmen, daha önceki derslerde işlenen ilgili kavramları gözden geçirir, ödevleri kontrol eder ve öğrencinin mevcut bilgi düzeyi ile yeni öğrenilecek içerik arasında bağlantı kurmayı amaçlar. Bu işlem, yeni bilginin anlamlandırılması için bir temel oluşturmaktadır (Rosenshine ve Stevens, 1986). Ardından ölçülebilir ve gözlenebilir tanımı yapılan beceri ya da kavramın niçin önemli olduğuna ve günlük yaşamda nerelerde kullanılacağına yönelik açık örnekler verilerek öğretmen tarafından gereksinim yaratılır. Gereksinim yaratma, öğrencinin yeni bilgi ve becerinin sunumu için gerekli dikkati toplaması ve dikkatini sürdürmesi açısından oldukça önemlidir.

1.2.2. Model Olma

Bu aşama doğrudan öğretim modelinin en kritik ve ayırt edici aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada öğretmen; öğretilecek yeni bilgi ve beceriyi küçük ve yönetilebilir parçalara bölerek açık, ayrıntılı ve yapılandırılmış bir şekilde sunmaktadır. Model olmanın amacı öğrenciye doğru performansın nasıl göründüğünü açık biçimde göstermektir (Engelmann ve Carnine, 1991). Modelin tutarlı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin, öğrencinin performansına göre oturumdan önce kaç denemede model olacağını belirlemesi modelin sistematik uygulanması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle her oturumda model olma sayısı öğrencinin performansına göre gözden geçirilmelidir. Model olma aşamasında öğretmen; öğretim setinde yer alan becerinin aynısına (Açınımı verilen küpün birleştirilmesi vb.) birden çok kez model olabileceği gibi, aynı becerinin farklı türlerine (5+3, 6+2, 7+1 vb.) de model olabilmektedir.

Model olmada sunum; yalnızca neyin öğrenileceğini değil, aynı zamanda nasıl öğrenileceğini de göstermelidir. Öğrencilere ne yaptığını, nasıl düşündü-

ğünü, neden bu yolu seçtiğini sözlü olarak ifade etmeli, zihinden düşündüklerini somutlaştırmalıdır. Alan yazında sözlü açıklamalarda "Ne? Niçin? Ne Zaman? Nasıl" olmak üzere dört soru tipinin altı çizilmektedir (Güneş, 2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu soruların kullanımında öğrencinin düzeyi ve gereksinimi mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü bu süreç beceriyi karmaşıklaştırmadan öğrencinin bilişsel yükünü azaltmayı ve doğru performans modelini netleştirmeyi hedeflemektedir.

Model olma süreci olabildiğince kısa tutulmalı, hata riski en aza indirilmeli ve rehberli uygulama aşamasında daha az geri bildirim sunabilmeyi amaçlamalıdır. Model olmaya başlamadan önce model olunacağı ve öğrencinin öğretmeni izlemesi gerektiği öğrenciye mutlaka yönerge olarak verilmelidir (Ör: Şimdi önce ben yapacağım, sonra senden de yapmanı isteyeceğim. Beni çok çok dikkatli izlemeni istiyorum). Model olma uygulamasında öğretmen, öğrenciye sunacağı yönergeyi kendisine de aynen sunmalıdır. Öğrencinin bu yönergelere yanıt verme isteği uygun bir şekilde, mümkünse sözsüz olarak, öğretmen tarafından önlenmeli; öğrencinin kendisini izleyip izlemediği kontrol edilmelidir. Öğretmen, öğrencinin zihinsel modeller oluşturmasına yardımcı olmak için işlemi sesli düşünerek açıkça göstermelidir (Rosenshine, 2012). Model olma aşaması rehberli uygulama aşamasına geçilmesi için ön şarttır ancak model olma aşamasında öğrencinin yerine getirmesi gereken bir başarı ölçütü olmadığı için aynı derste rehberli uygulama aşamasına mutlaka yer verilmelidir. Öğrencinin rehberli uygulama aşamasında sergilediği performansa göre bir sonraki derse tekrar model olma aşaması ile başlanabilir ya da rehberli uygulamayla devam edilebilir.

1.2.3. Rehberli Uygulama

Bu aşamada öğrenciler yeni öğrendikleri bilgi ve beceriyi öğretmenin yakın rehberliği ve desteği altında uygulamaya başlarlar. Bu aşama, anında geri bildirim ve düzeltmenin sağlandığı, öğretmen-öğrenci etkileşiminin en yoğun olduğu kritik adımdır ve öğrencinin beceriyi bağımsız uygulamaya geçmeden önce kontrollü ortamda doğru tepkiyi yüksek oranda üretebilmesini amaçlar (Kinder ve Carnine, 1991). Alan yazında bazı kaynaklar bu aşamadan sonra "Geri bildirim ve Düzeltme aşaması" olarak başka bir aşamadan bahsetse de rehberli uygulamanın içeriğinde geri bildirim ve düzeltme süreci eşzamanlı olarak yer almaktadır, bu yüzden düşünmeye dayalı, karmaşık, zincir becerilerde bu aşama ayrıca düzenlenebilir. Çünkü öğrencinin hatasının kalıcı hale gelmemesi için düzeltmenin en erken ve net bir şekilde sunulması gerekmektedir (Engelmann, 1999).

Rehberli uygulama aşamasında öğretilecek beceri daha önce model olunan becerilerin aynısı olabileceği gibi model olunan becerilere benzeyen, aynı dü-

zeyde farklı beceriler de olabilmektedir. Bu durum, öğretim öncesinde öğretmen tarafından öğrencinin düzeyine ve becerinin özelliklerine göre belirlenmelidir. Öğrencinin yerine getirmesi gereken tüm basamaklara öğretmenin yönerge sunması ve her basamakta öğrenciyi gözlemlemesi ve yaptığı hataları anında tespit edip düzeltmesi gerekmektedir. Geri bildirim, öğrenci tarafından hata nedenlerini anlamayı ve doğru yanıtı veya davranışı hemen pekiştirmeyi sağlayacak şekilde sistematik olmalıdır (Dağseven, 2008). Hatalı durumlardaki geri bildirimler öğrencinin düzeyine göre değişmekler birlikte model olarak davranışı tekrar gösterme, sözlü olarak hatayı açıkça düzeltme veya öğrenciyi düşünmeye sevk edici, yol gösterici soru sorma şeklinde sunulabilir. Bu aşamada öğrenci için en az kısıtlayıcı geri bildirimin kullanılması ve ipucunun azaltılarak sunulması oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmen, rehberli uygulama süresince öğrencilerin sürekli katılımını sağlayarak (örneğin, tüm öğrencilerin yanıt vermesini sağlayarak) beceriyi anlayıp anlamadıklarını sürekli kontrol etmelidir. Rehberli uygulama aşaması ölçüt bağımlı şekilde sürdürülmeli ve öğrencilerin yüksek doğruluk oranına (%80 veya üzeri) ulaşana kadar devam etmelidir (Rosenshine, 1983).

1.2.4. Bağımsız Uygulama

Öğrenciler rehberli uygulama aşamasında beceriyi yeterli doğrulukla sergilemeye başladıklarında, öğretmen tarafından ipuçları aşamalı olarak geri çekilir ve öğrenciler beceriyi bağımsız olarak uygulamaya teşvik edilir. Bu aşama, öğrenilen bilgi veya becerinin öğrenci tarafından tek başına kullanılabilmesini ve becerinin kalıcılığını sağlamayı amaçlar. Bağımsız uygulama, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini ve beceriyi kullanmasını destekler (Eliçin vd., 2013). Bağımsız uygulamada hedef, öğrencinin adımları hatırlaması, uygulama sırasını hatırlaması, hata yaptığında kendi kendini düzeltmesi ve işlem boyunca öğretmene en az şekilde ihtiyaç duymasıdır. Bu nedenle bağımsız uygulamada yönergeler tek seferde verilmeli ve öğrencinin bu yönergeye karşılık tüm beceriyi gerçekleştirmesi beklenmelidir. Öğretmen süreç boyunca öğrenciyi izlemeli; yanlışlık olursa rehberli uygulamadan farklı olarak en düşük düzey ipucu verilmeli (hatırlatıcı, yönlendirici ancak model olmayan), ancak davranışın gerçekleştirilmesini engelleyecek şekilde sunulmamalıdır. Kısacası öğrencinin hata düzeltmesini; öğrenmesini sağlayacak şekilde, hatasını pekiştirmeyecek düzeyde ve en uygun zaman için geciktirerek sunmalıdır (Slavin, 2018). Eğer daha yoğun geri bildirim verme gereksinimi duyulursa, bağımsız uygulamaya erken geçilmiştir ve rehberli uygulama aşamasına geri dönülmelidir. Bağımsız uygulama sonunda öğretmen, öğrencinin bağımsız uygulama aşamasını başarılı bir şekilde tamamladığına karar verdiğinde yeni bilgi ve becerinin öğretimine

geçmeye karar verebilmek amacıyla değerlendirme oturumları düzenlenebilir. Değerlendirme oturumları, öğretimin yapılmadığı bir günde ya da gün sonunda öğretimin etkisinin azaldığı bir süreçte gerçekleştirilmelidir. Değerlendirmenin uygulama süreci, bağımsız uygulama ile neredeyse aynıdır ve bilimsel çalışmalar vb sistematik uygulamalar dışında çoğu zaman sınıf içi uygulamalarda ayrı bir aşama olarak uygulanmamaktadır. Bu yüzden öğrencinin o günkü bağımsız uygulama oturumlarında beceriyi hiç düzeltme yapılmadan gerçekleştirirse; bu oturumlar, değerlendirme oturumu olarak kabul edilebilmektedir.

1.2.5. Haftalık-Aylık Gözden Geçirme

Son aşama, yeni öğrenilen bilginin veya becerinin unutulmasını engellemeyi hedeflemektedir. Öğrenilenlerin uzun süreli bellekte kalıcılığını sağlamak için, beceri belirli aralıklarla (günlük, haftalık, aylık) tekrar gözden geçirilir. Serpiştirilmiş uygulama olarak da bilinen bu periyodik incelemeler, öğrencilerin farklı süreçlerde ve zamanlarda beceriyi hatırlamasını ve kullanmasını teşvik ederek akıcılığı ve genellemeyi artırmaktadır (Carnine, 1994). Bu aşama, bir sonraki becerinin öğretimine geçilmesini engellememekte olup, ders sürecinin içine planlanarak yerleştirilmelidir.

1.3. Doğrudan Öğretim Modeline Göre Öğretim Planı Örnekleri

Bu bölümde doğrudan öğretim modeline göre matematik becerilerinden bazılarına örnekler verilmiştir. Örnek planlarda doğrudan öğretim modelinin gözden geçirme ve gereksinim yaratma, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamaları yer almaktadır. Doğrudan öğretim modelinde, çalışılacak beceriye ilişkin önceden bir öğretim seti hazırlanması; kaç denemeye yer verileceği, kaç denemede model olunacağı öncesinde belirlenmesi gerekmektedir. Örneklerde; yalnızca doğrudan öğretim modelinin kullanımına, somuttan öğretim yöntemi ile kullanımına ve nokta belirleme tekniğine göre kullanıma ilişkin öğretim planı sunulmuştur ve öğretim oturumlarında beş denemeye yer verilmiş, bazı örneklerde beş denemede de model olma, bazılarında ise ilk 2 denemede model olma örneklendirilmiştir. Örnekler doğrudan öğretim modelinin farklı koşullarda kullanımında yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda öğrencinin düzeyine ve gereksinime göre uyarlama yapılması, farklı becerilere genellenebilmesi oldukça önemlidir.

Örnek: Bu örnekte doğrudan öğretim modeline göre somuttan soyuta öğretim uygulaması ile onluk-birlik kavramlarının öğretimi örneklendirilmiştir. Buna göre öncelikle somut aşamanın, sonra yarı somut aşamanın ve en son soyut aşamanın öğretimi planlanmıştır.

Somut Aşama

Amaç: Öğrenci, 20'ye kadar olan iki basamaklı sayıları model kullanarak onluk-birliklerine ayırır.

Kullanılacak materyaller: Küpler, Onluk birlik sütunu olan kâğıt

Öğretim Seti: 13 - 15 - 11 - 17 - 14 sayıları

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretmen öğrenciye "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın?" diyerek derse giriş yapar. Daha sonra öğrenciden masanın üzerinde bulunan küpleri incelemesini ve sayarak içlerinden 10 küpü ayırmasını ister. Ardından bu küplerin bir onluk ettiğini hatırlatır. Sonra "Bugün seninle masanın üzerinde bulunan küplerle bir oyun oynayacağız, hazır mısın" dedikten sonra önündeki sayı kartlarını öğrenciye tek tek göstererek kaç olduğunu sorar. "Fark ettin mi, sayının içinde '1' olmasına rağmen '1' demedik. Şimdi bunun neden olduğunu öğreneceksin ve böylece çok basamaklı sayıların nasıl oluştuğunu daha iyi anlayacaksın." diyerek gereksinim yaratır.	Öğrenci "İyiyim" der. Öğrenci "Evet" der. Öğrenci "13, 15, 11, 17, 14" der.
Model Olma	
Öğretmen, daha önce hazırlanan ve sütunlarda onluk-birlik yazan kâğıdı çıkarıp masanın kenarına koyar. Ardından sayı kartlarından '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyarak "Şimdi seninle bu sayıyı onluk-birliklerine ayıracağız ama önce ben yapacağım, beni dikkatle izlemeni istiyorum, hazır mısın?" der. Öğretmen önce "Bu kaç?" diye sorar ve kendisi '13' diye yanıtlar. Ardından "13 sayısının içinde onluk ve birlikler var. O zaman şimdi 13 sayısını onluk-birliklerine ayıralım" der. Öğretmen, masanın üzerinde bulunan küpleri saymaya başlar ve 10. küpe geldiğinde 10 küpü üst üste dizer; 11,12 ve 13. küpü de onların sağ yanına ayırır. Ardından yapılan işlemi sesli olarak "13' sayısını onluk ve birliklerine ayırdım. Burada duran on küpe bir onluk, diğerlerine birlik diyoruz" şeklinde açıklama yapar. Sonra "Kaç onluk-birlik varmış bakalım" diye sorar. Kendisi '13'ün içinde bir onluk, üç birlik varmış." diye küpleri işaret ederek yanıtlar. Ardından "Şimdi sayfada yer alan sütunlara kaç tane olduklarını yazalım" der ve masanın üzerinde yer alan kâğıdın onluk yazan sütununun altına '1', birlik yazan sütununun altına ise '3' yazar. "Oluşturduğum sayıyı tekrar okuyorum" diyerek "13" şeklinde okur. Öğretmen, aynı uygulamayı öğretim setinde yer alan diğer sayılar için de tekrarlar.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci, öğretmeni izler.

Rehberli Uygulama	
Öğretmen, öğrenciye "Şimdi de bu toplama işlemlerini birlikte yapacağız" diyerek oturuma giriş yapar ve daha önce hazırlanan, sütunlarda onluk-birlik yazan kâğıdı çıkarıp masanın kenarına koyar. Ardından üzerinde '13' yazan kartını (Farklı sayılarla da çalışılabilir ama daha anlaşılır olması için aynı sayı çalışılmıştır) öğrencinin önüne koyarak "Şimdi seninle bu sayıyı onluk-birliklerine ayıracağız, hazır mısın" der. Öğrenciye yönerge olarak "Hadi bakalım, önce bu sayıyı oku" der. Öğrenci; işlemi doğru okursa "Aferin" der, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu ("Birlikte okuyalım, bu sayı '13' vb.") sunar. Ardından "Şimdi de 13 sayısını onluk-birliklerine ayır" der. Öğrenci; onluk-birlikleri doğru ayırırsa pekiştirir, yanlış ayırırsa ya da tepkide bulunmazsa "O zaman birlikte sayalım, hadi" diyerek öğrenci ile birlikte küpleri sayarlar ve ona kadar olan küpleri ayrı, üç küpü de ayrı yere koyarlar. Öğretmen daha sonra "Şimdi bana onluk-birlik sayısını söyle" der ve öğrenciden yanıt bekler. Öğrenci; doğru söylerse pekiştirir, yanlış söylerse ya da tepkide bulunmazsa; "Küplere bakıyoruz, burada kaç onluk var, burada kaç birlik var" diyerek ipucu sunar ve birlikte yanıtlarlar. Son olarak öğretmen; "Şimdi söylediklerimizi kâğıda yazalım" der ve öğrenciden üzerinde onluk-birlik yazan kâğıda '13' sayısını yazmasını ister. Öğrenci; doğru yazarsa pekiştirir, yanlış yazarsa ya da tepkide bulunmazsa ise "Onluk sayısını nereye yazıyorduk, hadi yazalım; birlik sayısını nereye yazıyorduk, hadi yazalım" diyerek birlikte yazarlar. Son olarak öğrenciden sayıyı kâğıttan okumasını ister. Yine aynı şekilde öğrenci doğru okursa pekiştirir, yanlış okur ya da tepkide bulunmazsa "Eveeet, bakıyoruz, burada kaç yazıyor; 13 yazıyor." Şeklinde birlikte yaparlar. Öğretmen öğrencinin katılımını pekiştirerek diğer sayı örneklerine geçer. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunulmasına gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci sayıyı okur. Öğrenci küpleri onluk-birliklerine ayırmaya çalışır. Öğrenci onluk-birlik sayısını söyler. Öğrenci kâğıda yanıtı yazar. Öğrenci sayıyı okur.

Bağımsız Uygulama	
Bu aşamada öğretmen, öğrencinin daha önce öğretilen beceriyi öğrenciden kendi başına yapmasını bekler. Öğretmen masanın kenarına üzerinde onluk-birlik sütunları olan kâğıdı ve sayı kartlarını koyar. Ardından '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyar ve öğrencinin bağımsız performansını başlatmak için "Şimdi bu karttaki sayıyı onluk-birliklerine ayır ve sonucu masada duran kâğıda yaz" yönergesini sunar. Öğretmen, bu yönergeden sonra öğrencinin bağımsız şekilde tüm adımları nasıl yaptığını izler. Eğer öğrenci tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse beceri sonunda "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir. Öğrenci herhangi bir adımı unutursa, yanlış uygularsa ya da tepkide bulunmazsa öğretmen; doğruyu hatırlatıcı ipucunu ("Onluklar kaç taneydi hatırla", "Kâğıda bir daha dikkatlice bak", "Onluğun nereye yazıldığını bir düşün" vb.) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Aşamanın uygulanmasına öğretim setinde yer alan diğer sayılarla devam edilir ve öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan, art arda, doğru bir şekilde yerine getirip getirmediği oturumlar boyunca sürekli gözlenir. Öğretmen, öğrencinin gösterilen sayıları onluk-birliklerine küplerle bağımsız olarak, tutarlı ve doğru şekilde ayırdığını düşünürse oturuma son verir.	Öğrenci önce sayıyı okur. Küpleri model olma aşamasındaki gibi onluğa ve birliklerine ayırmaya çalışır, on küpün bir onluk ettiğini ve kaç onluk, kaç birlik olduğunu söyler. Onluk-birlik sayılarını kağıttaki sütunların altına yazar. Onluk-birlikleri yazdıktan sonra sayıyı tekrar okur.

Yarı Somut Aşama

Amaç: Öğrenci, kendisine gösterilen 20'ye kadar olan iki basamaklı sayıların onluk-birlik modellerini gösterir.

Kullanılacak materyaller: Sayı kartları, Onluk-birlik modelinin görsel kartları, Onluk-birlik sütunu olan kâğıt.

Öğretim Seti: 13 - 15 – 11 – 17 – 14 sayıları

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretmen öncelikle öğrenciye "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın" diyerek derse giriş yapar. Daha sonra masanın üzerinde bulunan görsel kartları öğrenciden incelemesini ister. Öğrenciden görsel kartların üzerindeki onluk-birlikleri göstermesini isteyerek ön koşul beceriyi değerlendirir. Ardından "Bugün seninle masanın üzerinde bulunan bu kartlarla bir oyun oynayacağız. Hazır mısın" dedikten sonra önündeki sayı kartlarını öğrenciye tek tek göstererek kaç olduğunu sorar ve bu görsel karttaki modelleri kitaplarda sürekli göreceğini ve bugünkü dersten sonra bu kartlarda yer alan modellerin yer aldığı soruları daha kolay yapacağını anlatarak gereksinim yaratmaya çalışır.	Öğrenci "İyiyim" der. Öğrenci, Onluk-birlikleri gösterir. Öğrenci "Evet" der. Öğrenci "13, 15, 11, 17, 14" der.
Model Olma	
Öğretmen oturuma "Şimdi seninle sayıları onluk-birliklerine nasıl ayırmamız gerektiğini çalışacağız" diyerek başlar. Daha önce hazırlanan ve sütunlarda onluk-birlik yazan kâğıdı çıkarıp masanın kenarına ve sayı kartlarından '13' yazan kartı da öğrencinin önüne koyarak "Şimdi seninle bu sayıyı onluk-birliklerine nasıl ayrıldığını göstereceğiz ama önce ben yapacağım, beni çok iyi izlemeni istiyorum, hazır mısın?" der. Ardından "Bu kaç" diye sorar ve kendisi '13' diye yanıtlar. "13 sayısını onluk-birliklerine ayır" der ve görsel kartların arasından sesli olarak görsel kartların üzerindeki onlukları ve birlikleri sayarak 1 onluk-3 birlik olan kartı aramaya başlar. Bunu yaparken sesli olarak. '13' sayısına geldiğinde "İşte, buldum" der ve görsel kartı gösterdiği sayı kartının altına koyarak "Karta bakıyoruz; bir onluk-üç birlik var. O zaman bu sayı 13" der. "Şimdi 13 sayısının rakamlarını sayfada yerlerine yaz" yönergesini sunar ve masanın üzerinde yer alan onluk-birlik sütunlarının yer aldığı sayfada onluk sütununun altına '1', birlik sütununun altına ise '3' yazar. "Oluşturduğum sayıyı tekrar okuyorum" der ve "13" şeklinde okur. Aynı uygulamayı öğretim setinde yer alan diğer sayılarla belirlenen model sayısı kadar tekrarlar.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci öğretmeni izler.

Rehberli Uygulama	
Öğretmen; "Şimdi, sayıları onluk-birliklerine birlikte ayıracağız, hazır mısın" diyerek oturuma giriş yapar. Daha önce hazırlanan ve sütunlar üzerinde onluk-birlik yazan kâğıdı çıkarıp masanın kenarına koyar. Ardından '13' yazan sayı kartını öğrencinin önüne koyarak "Şimdi seninle bu sayının onluk-birliklerine ayrılmış halinin bu kartlar arasından bulacağız, hadi bakalım, önce bu sayıyı oku" der. Öğrenci doğru okursa "Aferin" diyerek devam eder, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu ("Birlikte okuyalım, bu sayı '13' vb.") sunar. Ardından "Şimdi de 13 sayısının onluk-birliklerini gösteren görsel kartı bul" diyerek öğrencinin bulmasını ister. Öğrenci onluk-birlikleri doğru gösteren görseli bulursa pekiştirir, yanlış bulursa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Görseldeki onluk-birlikleri birlikte sayalım, kaç birlik olması gerekiyordu arayalım vb.) sunar. Öğretmen daha sonra "Şimdi bana, görsel karttaki onluk-birlik sayısını söyle" der ve öğrenciden yanıt bekler. Öğrencinin doğru yanıtını pekiştirir, yanlış ya da tepkide bulunmama durumunda ise en uygun ipucunu ("Karta bakıyoruz, burada bir onluk, burada da üç tane birlik var") sunar. Son olarak öğretmen "Şimdi söylediklerimizi kâğıda yaz" der ve öğrenciden üzerinde onluk-birlik yazan kâğıda 13 sayısını yazmasını ister. Öğrencinin yanıtını bekler ve doğru yanıtı pekiştirir, yanlış ya da tepkide bulunmaması durumunda ise en uygun ipucunu ("Onluk sayısını buraya, birlik sayısını da buraya yazalım") sunar. Son olarak öğrenciden sayıyı kâğıttan okumasını ister. Yine aynı şekilde doğru okursa pekiştirir, yanlış okur ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu ("Eveeet, bakıyoruz. Burada 13 yazıyor.") sunar. Öğretmen öğrencinin katılımını pekiştirerek diğer sayı örneklerine geçer. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunulmasına gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci sayıyı okur. Öğrenci görsel kartı arar. Öğrenci onluk-birlik sayısını söyler. Öğrenci kâğıda onluk-birlik sayısını yazar. Öğrenci, yazdığını sonucu ile birlikte okur.
Bağımsız Uygulama	
Öğretmen, öğrenciden defterini çıkarmasını ister ve sayı kartlarını eline alarak '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyar. Öğrencinin bağımsız performansını başlatmak için "Şimdi bu karttaki sayıyı oku ve onluk-birliklerinin gösterildiği görsel kartı bularak onluk-birliklerini kâğıda yaz." diyerek tek bir yönerge sunar. Öğretmen, bu yönergeden sonra öğrencinin kendi başına tüm adımları nasıl yaptığını izler. Eğer öğrenci tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse beceri sonunda "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir. Öğrenci herhangi bir adımda yanlış yaparsa ya da tepkide bulunmazsa öğretmen, doğruyu hatırlatıcı ipucunu (Onluklar kaç taneydi hatırla, kâğıda bir daha dikkatlice bak, onluğun nereye yazıldığını bir düşün vb.) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Aşamanın uygulanmasına öğretim setinde yer alan diğer sayılarla devam edilir ve oturumlarda öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan yerine getirip getirmediği sürekli gözlenir. Öğretmen, öğrencinin oturumlarda gösterilen sayıya ait olan görsel kartı; ipuçlarına ihtiyaç duymadan, tutarlı ve doğru bir şekilde yerine getirdiğini düşündüğünde oturuma son verir.	Öğrenci önce sayıyı okur. Ardından görsel kartların üzerindeki onluk-birlikleri saymaya başlar. 13 sayısını bulunca eline alır ve sayı kartının altına koyar. Ardından görsel kartta kaç onluk, kaç birlik olduğunu söyler. Onluk-birlik sayılarını kağıttaki sütunların altına yazar. Onluk-birlikleri yazdıktan sonra sayıyı okur.

Soyut Aşama

Amaç: Öğrenci, kendisine gösterilen 20'ye kadar olan iki basamaklı sayıları onluk-birliklerine ayırır.

Kullanılacak materyaller: Sayı kartları, defter.

Öğretim Seti: 13 - 15 - 11 - 17 - 14 sayıları.

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretmen öncelikle öğrenciye "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın" diyerek derse giriş yapar. Daha sonra artık onluk-birlik kavramını öğrenmeye başladığını ve bugün alıştırma yapacaklarını söyler. Ayrıca öğrenciye, kitaplarda bulunan soruları artık daha kolay çözeceğini, daha büyük sayıların basamaklarını fark edebilmek için önemli bir yol katettiğini anlatır. "Şimdi sayıların sırrını çözmeye hazır mısın?" denilerek oturumlara başlanır.	Öğrenci "İyiyim" der. Öğrenci, öğretmeni dinler. Öğrenci "Hazırım" der.
Model Olma	
Öğretmen öğrenciden defterini çıkarmasını ister ve sayı kartlarından '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyar. "Şimdi seninle bu sayının onluk-birliklerine ayrılmış halini deftere yazacağız. Önce ben yapacağım, beni çok dikkatli izlemeni istiyorum, hazır mısın?" der. Öğretmen "Bu kaç" diye sorar ve kendisi '13' der. Ardından "13 sayısını onluk-birliklerine ayır" der ve öğrencinin defterine sesli olarak "13'ün içinde 1 onluk ve 3 birlik var. O yüzden buraya '1 onluk + 3 birlik' yazıyorum" der ve "1 onluk + 3 birlik, 13 eder" diyerek sonuna 'eşittir 13' yazar. Son olarak "Şimdi yaptığımız işlemi tekrarlayalım" diyerek "13'ün içinde 1 onluk ve 3 birlik varmış. 1 onluk ve 3 birlik 13 eder" diyerek deftere yazdıklarını kalemle takip ederek seslendirir. Aynı uygulamayı öğretim setinde yer alan diğer sayılarla da belirlene model sayısı kadar sürdürür.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci öğretmeni izler.

Rehberli Uygulama	
Öğretmen öğrenciden defterini çıkarmasını ister ve sayı kartlarından '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyar. "Şimdi seninle bu sayının onluk-birliklerine ayrılmış halini deftere yazacağız, hazır mısın?" der. Ardından öğretmen "Bu kaç" diye sorar. Öğrencinin doğru yanıtını pekiştirir, yanlış söylerse ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (sayıya tekrar bakalım, 1 ve 3 var, kaç yazacaktık vb.) sunar. Ardından "13 sayısını onluk-birliklerine ayır" der ve öğrencinin yazdıklarını dikkatlice izler. Öğrenci onluk-birlikleri doğru yazarsa pekiştirir; yanlış ayırır ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (On-üç şeklinde tekrar okunur, kaç onluk vardı, kaç birlik vardı bakalım, denir vb.) sunar. Öğrenci, sayının onluk-birliklerini doğru şekilde yazdıktan sonra öğretmen, "Şimdi ne yaptığımızı tekrar edelim" der ve öğrenciden defterine yazdıklarını seslendirmesini ister. Öğrencinin doğru yanıtını pekiştirir, yanlış söyler ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Evet ne yazıyor orada, bir bakalım vb.) sunar. Öğretmen öğrencinin katılımını da pekiştirir ve aynı uygulamayı öğretim setinde yer alan diğer sayılarla tekrarlar. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunulmasına gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci sayıyı okur. Öğrenci, sayıyı onluk-birliklerine ayırır Öğrenci defterine onluk ve birlik sayısını yazar. Öğrenci defterine yazdıklarını seslendirir.
Bağımsız Uygulama	
Bu aşamada öğretmen, öğretilen beceriyi öğrenciden kendi başına yapmasını bekler. Öğretmen masanın kenarına üzerinde onluk-birlik sütunları olan kâğıdı ve sayı kartlarını koyar. Ardından '13' yazan kartı öğrencinin önüne koyar ve öğrencinin bağımsız performansını başlatmak için "Şimdi bu karttaki sayıyı oku ve defterine onluk-birliklerini ayırarak yaz." şeklinde bir yönerge sunar. Öğretmen, bu yönergeden sonra öğrencinin kendi başına tüm adımları nasıl yaptığını izler. Eğer öğrenci tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse beceri sonunda "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir. Öğrenci herhangi bir adımda yanlış yaparsa ya da tepkide bulunmazsa öğretmen, doğruyu hatırlatıcı ipucunu (Onluklar kaç taneydi hatırla, kâğıda bir daha dikkatlice bak, Kaç onluk vardı nereye bakıyoruz, kaç birlik vardı nereye bakıyorduk, Onluğun nereye yazıldığını bir daha düşün vb) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Aşamanın uygulanmasına öğretim setinde yer alan diğer sayılarla devam edilir. Aşamanın uygulanmasına öğretim setinde yer alan diğer sayılarla devam edilir ve oturumlarda öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan yerine getirip getirmediği sürekli gözlenir. Öğretmen; öğrencinin, sayıların onluk-birliklerini bağımsız şekilde yazabildiğini düşünürse öğretimin yapılmadığı gün değerlendirme oturumu düzenler. Bu oturumlarda öğrenci beceriyi, üç oturum üst üste bağımsız şekilde gerçekleştirirse aşama sonlandırılır.	Öğrenci önce sayıyı okur. Ardından defterine aralarına + işareti koyarak kaç onluk-birlik varsa yazar ve eşittir deyip sayıyı yazar. Ardından yazdıklarını seslendirir.

Örnek: Bu örnekte doğrudan öğretim modeline göre üzerine sayma stratejisi ile toplamı 10'u geçmeyen sayıları parmakları kullanarak temel toplama işleminin öğretimine yer verilmiştir.

Amaç: Öğrenci, toplamı 10'u geçmeyen temel toplama işlemlerini yapar.

Kullanılacak materyaller: İki zar, basit düzeyde bir kutu oyunu (kızmabirader vb.), Toplama işlemi kartları

Öğretim Seti: (5+4) - (3+2) - (6+3) - (7+2) - (4+3) sayılarından oluşan temel toplama işlemleri

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretmen, öğrenciye; "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın" diyerek derse giriş yapar ve becerinin ön koşul becerisini değerlendirmek amacıyla öğrencisinden, söylediği sayı kadar parmaklarını göstermesini ister. Öğrenci parmaklarını doğru gösterirse pekiştirir, yanlış gösterirse ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Hadi bakalım, şimdi parmakları sayalım vb.) sunar. Daha sonra yanında getirdiği kutu oyununu göstererek "Bugün seninle bir oyun oynayacağız." der. Oyunun zarlarını eline alır ve atar. Öğrenciden iki zardan hangisinin daha büyük olduğunu söylemesini ister. Öğrencinin doğru yanıtını pekiştirir, yanlış yanıt verir ya da tepkide bulunmazsa doğru yanıtı hatırlatacak ipucu (Hadi bakalım, şimdi küçükten büyüğe sayalım vb.) sunar. Öğrencinin ön koşul beceri olan küçük-büyük ayrımını yaptığından emin olduktan sonra oyunun nasıl oynanacağını "İki zar atacağız ve atılan zarların üstündeki sayıların toplamı kadar ilerleyeceğiz" şeklinde kısaca anlatır. Daha sonra iki zar atar ve öğrenciden zarların üstündeki sayıları toplamasını ister. Öğrenci henüz toplama işlemini bilmediğinden muhtemelen yanlış yanıt vereceği ya da hiç yanıt vermeyeceği için öğretmen hemen araya girer ve "Aaa, üzülme. Bu oyunu oynamak için sana toplamayı öğretmem gerekiyor sanırım. İster misin?" der. O zaman bugün beni çok iyi dinler, yaptıklarımı uygulamaya çalışırsan seninle bu oyunu oynayabiliriz diyerek gereksinim yaratır.	Öğrenci "İyiyim" der. Öğrenci parmaklarını gösterir. Öğrenci büyük olanı söyler. "İsterim" der

Model Olma	
Öğretmen daha önce hazırladığı temel toplama işlemi içeren görsel kartları gösterir ve "Şimdi seninle toplama işlemi yapacağız." diyerek derse giriş yapar. Ardından "Bu toplama işlemlerini önce ben yapacağım, sonra senden de yapmanı isteyeceğim. Beni çok dikkatli dinle, hazır mısın" der. Öğretmen önüne koyduğu ilk temel toplama işlemini gösterir ve "Bu işlemi oku" der ve kendisi "Beş, dört daha kaç eder?" şeklinde okur. "Şimdi bu işlemi yap" der ve kendisi "Beş, birinci toplanan; dört, ikinci toplanan. Beş daha büyük olduğu için aklımda tutuyorum ve dört parmağımı açıyorum." diyerek soruyu yanıtlamaya başlar. Daha sonra "Büyük olan sayı beş, o zaman beş aklımda" diyerek başını işaret eder ve her bir parmağına dokunarak beşin üzerine saymaya (6,7,8,9.) başlar. "Son söylediğim sayı dokuz olduğu için cevap, dokuzdur" diyerek toplama işleminin sonucunu söyler. Ardından "Şimdi sonucu yazalım" diyerek masadaki kartta yazan eşittir işaretinin sağına '9' yazar. Sonucu yazdıktan sonra "İşlemi sonucu ile birlikte okuyalım der" ve işlemi sonucu ile birlikte "Beş, dört daha dokuz eder" şeklinde tekrar okur. Aynı uygulamayı (3+2) temel toplama işleminde de model olarak tekrarlar.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci, öğretmeni izler.
Rehberli Uygulama	
Öğretmen "Şimdi seninle toplama işlemini çalışmaya devam edeceğiz, hazır mısın?" diyerek daha önce hazırladığı temel toplama işlemi (6+3) içeren görsel kartı masaya koyar ve "Bu toplama işlemini oku" der. Öğretmen; öğrenci doğru okursa "Aferin" der, yanlış okursa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Birlikte okuyalım, üstte altı, altta üç var vb.) sunar. Daha sonra "Hadi bakalım, şimdi altı artı üç kaç eder bul" diyerek öğrenciye yönerge sunar. Öğrencinin yanıtı modele uygunsa pekiştirir, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Hangisi büyüktü, büyük olanı aklımızda tutuyorduk, küçük olan kadar parmaklarımızı sayıyorduk vb.) sunar. Öğrenci beceriyi yardımlı ya da yardımsız yerine getirerek dokuz yanıtını bulduktan sonra öğretmen; "Şimdi doğru sonucu temel toplama işleminin yanına yaz" der. Öğrenci doğru yazarsa pekiştirilir, yanlış yazarsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucu (Kaç yazacaktık, nereye yazıyorduk vb.) sunulur. Son olarak öğretmen, öğrenciden işlemi sonucu ile birlikte okumasını ister. Öğrenci doğru okursa pekiştirir, yanlış okursa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Nasıl okuyorduk, sonucumuz kaçtı? vb.) sunar. Deneme sonunda öğretmen, öğrencinin katılımını da pekiştirerek diğer sayı örneklerine (7+2 ve 4+3) geçer. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunmaya gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	"Hazırım" der. Toplama işlemini okur. Öğrenci toplama işlemini yapmaya çalışır. Öğrenci yanıtı toplama işlemi kartına yazar. Öğrenci toplama işlemini sonucu ile birlikte okur.

Bağımsız Uygulama	
Öğretmen; "Seninle artık toplama işlemini artık yardım almadan yapacağız, hazır mısın?" diyerek derse giriş yapar ve bir toplama işlemi kartını (5+4) göstererek öğrenciye "Şimdi senden bu toplama işlemini öncelikle okumanı ve ardından sonu bularak kâğıda yazmanı istiyorum" yönergesini sunar. Öğretmen, öğrencinin yönergeye ilişkin gerçekleştirdiği tüm adımları izler. Öğrenci, tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir, herhangi bir adımda yanlış yaparsa ya da tepkide bulunmazsa doğruyu hatırlatıcı ipucunu ("Önce okuyorduk, hangi sayı daha büyük, parmaklarımızla ne yapıyorduk, sonucu bulduktan sonra ne yapıyorduk, sonucu nereye yazıyorduk vb.) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Öğrencinin bağımsız şekilde tüm öğretim setinde yer alan temel toplama işlemlerini tamamlamasının ardından oturuma son verilir. Bu aşamada öğretmen, öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan yerine getirip getirmediğini de gözlemler. Öğrenci; bağımsız şekilde, tutarlı ve doğru tepkiler verene kadar oturumlara devam eder. Öğretmen; öğrencinin beceriyi edindiğini düşünürse, öğretimin yapılmadığı bir gün değerlendirme oturumu düzenler ve beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirmesini ister. Üç oturum üst üste beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirirse aşama sonlandırılır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci rehberli uygulama aşamasında öğretmeni ile yaptığı tüm basamakları ardı ardına yapmaya çalışır.

Örnek: Bu örnekte temel çarpma işleminin doğrudan öğretim modeline göre nokta belirleme tekniği ile öğretimine örnek sunulmuştur. Nokta belirleme tekniği doğası gereği üç boyutlu rakamlardaki noktalara dokunarak, ardından görsellerdeki rakamların noktalarına dokunarak ve en son ise rakamlarda nokta varmışçasına sayma yapmaya dayanan bir tekniktir. Bu örnekte temel çarpma işleminin; önce rakam kartlarında yer alan noktalarla atlayarak sayma, daha sonra ise soyut düzeyde sayılarda nokta varmış gibi atlayarak sayma yoluyla çarpılmasına yönelik öğretim planı hazırlanmıştır.

Noktalı Rakamlarla Çarpma İşlemi

Amaç: Öğrenci, nokta belirleme tekniği ile çarpanı beşi geçmeyen temel çarpma işlemlerini çarpar.

Kullanılacak materyaller: Birinci çarpanda nokta bulunan temel çarpma işlemi kartları, Nokta belirleme tekniğine uygun rakamlar

Öğretim Seti: (7x3) - (5x4) - (6x2) - (4x3) - (8x3) sayılarından oluşan temel çarpma işlemleri

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretim oturumuna öğretmen; "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın" diyerek derse giriş yapar. Ardından nokta belirleme tekniğine ve temel çarpma işlemine ilişkin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek üzere öğrenciden, üzerinde nokta bulunan rakam kartlarını incelemesi ister ve öğrenciye "Masada rakam kartları var ama bu rakam kartları normalden farklı, üzerinde noktalar var. Önüne koyduğum karttaki rakamın noktalarını sayabilir misin?" der. Öğretmen, öğrencinin rakamdaki noktaları doğru saymasını pekiştirir, yanlış sayarsa ya da tepkide bulunmazsa model olarak doğruyu gösterir. Öğrenci noktaları saydıktan sonra bu sefer de öğrenciye; "Şimdi seninle atlayarak sayalım" diyerek üçer, dörder, beşer saymasını ister. Öğretmen aynı şekilde, öğrencinin doğru saymasını pekiştirir; yanlış sayarsa ya da tepkide bulunmazsa uygun ipucu sunar. Öğrencinin bu beceriyi de yerine getirmesinin ardından öğretmen, öğrenciye "Mesela markete gittiniz ve annen her pakette üç çikolata olan 5 paket çikolata aldı. Hepsini tek tek saymadan kaç çikolata aldığını bulmak ister misin?" der ve artık günlük yaşamında çarpma işleminin ne işe yarayacağını açıklar.	"İyiyim" der. Öğrenci, sayıların noktalarını sayar. Öğrenci, atlayarak sayar. Öğrenci "İsterim" der.
Model Olma	
Öğretmen model olma aşamasında daha önce hazırladığı temel çarpma işlemi (7x3) içeren görsel kartı masaya koyar ve "Şimdi seninle temel çarpma işlemini çalışacağız" der. Ardından çalışmaya model olarak başlayacağını "Bu çarpma işlemlerini önce ben yapacağım, sonra senden de yapmanı isteyeceğim. Beni çok dikkatli dinle, hazır mısın" diyerek açıklar. Öğretmen daha sonra "Hadi bakalım, önce bu işlemi okuyalım" diye yönerge verir ve işlemi "Yedi kere üç, kaç eder" şeklinde okur. Ardından işlemi yaparken "Yedi, birinci çarpan; üç, ikinci çarpan. Yedinin üzerindeki noktaların her birine dokunarak üçe üçer sayacağım" diyerek sesli düşünür ve "3-6-9-12-15-18-21. Son söylediğim sayı, 21" diyerek işlemin sonucunu kartın altına yazar. Ardından "Yedi kere üç yirmi bir eder." diyerek işlemi sonucu ile birlikte okur. Model olma uygulamasını (5x4) ve (6x2) işlemleri için de tekrarlar.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci, öğretmeni izler.

Rehberli Uygulama	
Öğretmen "Şimdi sana göstereceğim çarpma işlemlerini birlikte yapacağız. Hazır mısın?" diyerek daha önce hazırladığı temel çarpma işlemi (4x3) içeren görsel kartı masaya koyar ve "Bu çarpma işlemini oku" der. Öğrenci uygun şekilde okursa "Aferin" der, yanlış okursa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Birlikte okuyalım, üstte dört, altta üç var vb.) sunar. Daha sonra "Hadi bakalım, şimdi bu çarpma işlemini yap" diyerek öğrenciye yönerge sunar. Öğrenci yanıtı doğruysa pekiştirir, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Hangi sayıda nokta var, kaçar kaçar sayıyorduk vb.). Öğrenci beceriyi yardımlı ya da yardımsız yerine getirip yirmi bir yanıtını bulduktan sonra "Doğru sonucu temel çarpma işleminin yanına yazalım" der. Öğrenci doğru şekilde yazarsa pekiştirilir, yanlış yazarsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Kaç yazacaktık, nereye yazıyorduk vb.) sunar. Öğretmen son olarak öğrenciden işlemi sonucu ile birlikte okumasını ister. Öğrencinin yanıtı doğruysa pekiştirir, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Nasıl okuyorduk, sonucumuz kaçtı vb.) sunar. Öğretmen öğrencinin katılımını da pekiştirerek öğretim setinde yer alan diğer çarpma işlemleri ile oturuma devam eder. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunulmasına gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci çarpma işlemini okur. Öğrenci çarpma işlemini yapmaya çalışır. Öğrenci çarpma işlemin yanına yanıtı yazar. Öğrenci sonucu ile birlikte işlemi okur.
Bağımsız Uygulama	
Bu aşamada öğretmen, daha önce birlikte çalışılan çarpma işlemlerini öğrenciden bağımsız şekilde yapmasını bekler. Bu amaçla öğretmen; "Seninle bugün çarpma yapacağız, hazır mısın?" diyerek derse giriş yapar . Ardından bir çarpma işlemi kartını (4x3) masaya koyar ve "Bu çarpma işlemini öğrettiğim şekilde yap" diye yönerge sunar. Öğretmen, öğrencinin tüm adımları yerine nasıl yaptığını gözlemler. Eğer öğrenci tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse beceri sonunda "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir. Öğrenci herhangi bir adımda yanlış yaparsa ya da tepkide bulunmazsa, doğruyu hatırlatıcı ipucunu (Hangi sayıda nokta var, her birini kaçar kaçar sayıyorduk vb.) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Oturuma diğer çarpma işlemleri ile devam edilir. Bu aşamada öğretmen, öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan art arda doğru bir şekilde yerine getirip getirmediğini de gözlemler. Öğrenci bağımsız olarak tutarlı ve doğru tepkiler verene kadar oturumlara devam eder. Öğretmen öğrencinin beceriyi edindiğini düşünürse, öğretimin yapılmadığı bir gün değerlendirme oturumu düzenler ve beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirmesini ister. Öğrenci üç oturum üst üste beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirirse aşama sonlandırılır. O günkü bağımsız aşamanın hiç düzeltme yapılmadan gerçekleşmesi halinde, o oturum değerlendirme oturumu olarak kabul edilebilir.	"Hazırım" der. Öğrenci rehberli uygulama aşamasında öğretmeni ile yaptığı tüm basamakları sırayla, model olma aşamasındaki gibi yapmaya çalışır.

Soyut Aşama Çarpma İşlemi

Amaç: Öğrenci, çarpanı beşi geçmeyen temel çarpma işlemlerini çarpar.

Kullanılacak materyaller: Temel çarpma işlemi kartları

Öğretim Seti: (7x3) - (5x4) - (6x2) - (4x3) - (8x3) sayılarından oluşan temel çarpma işlemleri

Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışı
Gözden Geçirme ve Gereksinim Yaratma	
Öğretim oturumuna öğretmen; "Merhaba, hoş geldin. Bugün nasılsın" diyerek derse giriş yapar. Ardından nokta belirleme tekniğine ve temel çarpma işlemine ilişkin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek üzere öğrenciden, rakamların üzerinde nokta varmış gibi saymasını ister. Öğrencinin rakamdaki noktaları doğru saymasını pekiştirir, yanlış sayarsa ya da tepkide bulunmazsa model olarak doğruyu gösterir. Öğrenci noktaları saydıktan sonra bu sefer de öğrenciye; "Şimdi seninle atlayarak sayalım" diyerek üçer, dörder, beşer saymasını ister. Öğretmen aynı şekilde, öğrencinin doğru saymasını pekiştirir; yanlış sayarsa ya da tepkide bulunmazsa uygun ipucu sunar. Öğrencinin bu beceriyi de yerine getirmesinin ardından öğretmen, öğrenciye "Bugün artık çarpım tablosunu ezberlemeden çarpma işleminin sonucunu söylemeyi öğreneceksin. Benimle çalışmaya hazır mısın?" diyerek Model olma uygulamasına başlar.	"İyiyim" der. Öğrenci, sayıların noktaları var gibi sayar. Öğrenci, atlayarak sayar. Öğrenci "Hazırım" der.
Model Olma	
Öğretmen model olma aşamasında daha önce hazırladığı temel çarpma işlemi (7x3) içeren görsel kartı masaya koyar ve "Şimdi seninle temel çarpma işlemini sonucunu bulacağız" der. Ardından çalışmaya model olarak başlayacağını "Bu çarpma işlemlerini önce ben yapacağım, sonra senden de yapmanı isteyeceğim. Beni çok dikkatli dinle, hazır mısın" diyerek açıklar. Öğretmen daha sonra "Hadi bakalım, önce bu işlemi okuyalım" diye yönerge verir ve işlemi "Yedi kere üç, kaç eder" şeklinde okur. Ardından işlemi yaparken "Yedi, birinci çarpan; üç, ikinci çarpan. Yedinin üzerinde nokta varmış gibi üçe üçer sayacağım" diyerek sesli düşünür ve gözüyle rakamların noktasını takip eder gibi yaparak "3-6-9-12-15-18-21. Son söylediğim sayı, 21" diyerek işlemin sonucunu kartın altına yazar. Ardından "Yedi kere üç yirmi bir eder." diyerek işlemi sonucu ile birlikte okur. Model olma uygulamasını (5x4) ve (6x2) işlemleri için de tekrarlar.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci, öğretmeni izler.

Rehberli Uygulama	
Öğretmen "Şimdi sana göstereceğim çarpma işlemlerini birlikte yapacağız. Hazır mısın?" diyerek daha önce hazırladığı temel çarpma işlemi (4x3) içeren görsel kartı masaya koyar ve "Bu çarpma işlemini oku" der. Öğrenci uygun şekilde okursa "Aferin" der, yanlış okursa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Birlikte okuyalım, üstte yedi, altta iki var vb.) sunar. Daha sonra "Hadi bakalım, şimdi bu çarpma işlemini yap" diyerek öğrenciye yönerge sunar. Öğrenci yanıtı doğruysa pekiştirir, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Napıyorduk? nokta varmış gibi sayıyorduk, hadi sayalım vb.) sunar. Öğrenci beceriyi yardımlı ya da yardımsız yerine getirip yirmi bir yanıtını bulduktan sonra "Şimdi de doğru sonucu temel çarpma işleminin yanına yazalım" der. Öğrenci doğru şekilde yazarsa pekiştirilir, yanlış yazarsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Kaç yazacaktık, nereye yazıyorduk vb.) sunar. Öğretmen son olarak öğrenciden işlemi sonucu ile birlikte okumasını ister. Öğrencinin yanıtı doğruysa pekiştirir, yanlışsa ya da tepkide bulunmazsa en uygun ipucunu (Nasıl okuyorduk, sonucumuz kaçtı vb.) sunar. Öğretmen öğrencinin katılımını da pekiştirerek öğretim setinde yer alan diğer çarpma işlemleri ile oturuma devam eder. Oturumlar ilerledikçe ipuçları azaltılmalı; pekiştireçler, sürekli pekiştireç tarifesinden, aralıklı pekiştirme tarifesine doğru silikleştirilmelidir. Öğretmen, öğrenciye ipucu sunulmasına gerek kalmadığında oturumu sonlandırır.	Öğrenci "Hazırım" der. Öğrenci çarpma işlemini okur. Öğrenci çarpma işlemini yapmaya çalışır. Öğrenci işlemin yanına yanıtı yazar. Öğrenci sonucu ile birlikte işlemi okur.
Bağımsız Uygulama	
Bu aşamada öğretmen, daha önce birlikte çalışılan çarpma işlemlerini öğrenciden bağımsız şekilde yapmasını bekler. Bu amaçla öğretmen; "Seninle bugün çarpma yapacağız, hazır mısın?" diyerek derse giriş yapar . Ardından bir çarpma işlemi kartını (7x3) masaya koyar ve "Bu çarpma işlemini yap" diye yönerge sunar. Öğretmen, öğrencinin tüm adımları yerine nasıl yaptığını gözlemler. Eğer öğrenci tüm adımları doğru bir şekilde gerçekleştirirse beceri sonunda "Aferin, çok iyiydin" diyerek pekiştirir. Öğrenci herhangi bir adımda yanlış yaparsa ya da tepkide bulunmazsa, doğruyu hatırlatıcı ipucunu ("Hangi sayının noktalarını sayıyorduk, kaçar kaçar sayıyorduk? vb.) en uygun zamanda, geciktirerek sunar. Oturuma diğer çarpma işlemleri ile devam edilir. Bu aşamada öğretmen, öğrencinin beceriyi ipuçlarına ihtiyaç duymadan art arda doğru bir şekilde yerine getirip getirmediğini de gözlemler. Öğrenci bağımsız olarak tutarlı ve doğru tepkiler verene kadar oturumlara devam eder. Öğretmen öğrencinin beceriyi edindiğini düşünürse, öğretimin yapılmadığı bir gün değerlendirme oturumu düzenler ve beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirmesini ister. Öğrenci üç oturum üst üste beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirirse aşama sonlandırılır. O günkü bağımsız aşamanın hiç düzeltme yapılmadan gerçekleşmesi halinde, o oturum değerlendirme oturumu olarak kabul edilebilir.	"Hazırım" der. Öğrenci rehberli uygulama aşamasında öğretmeni ile yaptığı tüm basamakları sırayla, model olma aşamasındaki gibi yapmaya çalışır.

Kaynakça

Adams, G. L. ve Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Educational Achievement Systems.

Akgün, Ö. ve Gürsel, O. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 507-535.

Akgün, S. K., Karaaslan, Ö. ve Erdem, H. Ş. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 260-287.

Albay, C. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımıyla sunulan somut-yarı somut-soyut (CRA) öğretim stratejisinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Archer, A. L. ve Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.

Aydemir, T. (2017). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel çarpma işlemlerinin öğretiminde iki öğretim uygulamasının etkilik ve verimlilik yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. ve Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.

Carnine, D. (1994). The case for direct instruction: Research and policy implications. *Educational Policy*, 8(3), 259–270.

Dağseven, R. (2008). Özel eğitimde doğrudan öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-10.

Eliçin, Ö., Dağseven-Emecen, E. ve Yıkmış, A. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemlerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25-34.

Engelmann, S. (1999). *Student-program alignment and teaching to mastery. Eugene*, OR: ADI Press.

Engelmann, S. ve Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. Irvington Publishers.

Erkaraman, E., Yıkmış, A. ve Terzioğlu, Ş. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere basamak değerinin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 241-260.

Gersten, R., Carnine, D. ve Becker, W. (1988). The Direct Instruction Follow Through model: Design and outcomes. *Educational Leadership*, 45(7), 28–31.

Gersten, R., Keating, T. ve Becker, W. C. (1988). The Follow Through project: Lessons learned. *The Elementary School Journal*, 89(1), 19-27.

Güneş, N. (2022). Doğal Öğretim Modeli, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 7(1), 1-39

Karsak, H.G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD),* 5(3), s.77-99.

Kaya, C. (2021). *Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere matematik becerilerinin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği*. (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keşci, A. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere kesirlerin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırbaş, A. ve Alptekin, S. (2024). *Doğrudan Öğretim Modeli ile Matematik Becerilerinin Öğretimi.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kinder, D. ve Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is not. *Effective School Practices*, *10*(1), 11–19.

Kot, M. (2019). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kot, M., Sönmez, S. ve Yıkmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 1-25.

Kot, M. ve Yıkmış, A. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde nokta belirleme tekniği ile sunulan doğrudan öğretimin etkililiği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-15.

Kroesbergen, E. H. ve Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A review of intervention research from 1990 to 2000. *Remedial and Special Education*, 24(2), 97–114.

Marchand-Martella, N. E. (2000). *Direct Instruction mathematics programs: What does the research say?* Effective School Practices, 19(3), 17–23.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. ve Shiah, R. L. (1991). Mathematics instruction for learning disabled students: A review of research. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 6(2), 89–98.

Özlü, S. ve Yıkmış, A. (2019). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 32-51.

Pınar, A. ve Kocabıyık, H. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 159-178.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal,* 83(4), 335–351.

Rosenshine, B. (2008). Principles of instruction: Rationale, supporting research, core elements, and suggestions for use. *International Academy of Education (IAE).*

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12–19.

Rosenshine, B. ve Stevens, R. (1986). Teaching functions**.** In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. baskı, s. 376–391). Macmillan Publishing Co.

Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1989). Mathematical instruction for students with learning disabilities: A review of research. *Learning Disabilities Focus*, 4(1), 2–16.

Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12. baskı). Pearson Education.

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C. ve Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507.

Sucuoğlu, B. ve Çiftci, İ. (2001). *Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Terzioğlu, Ş. ve Yıkmış, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işleminin öğretiminde nokta belirleme tekniği ile sunulan doğrudan öğretimin etkililiği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 1-13.

Tufan, A., Tiryaki, E. ve Arslantekin, S. (2020). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tam saatleri ayırt etme becerisinin öğretiminde aşamalı rehberlikle sunulan doğrudan öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 117-142.

Watkins, C. L. (1997). Project Follow Through: A case study of the controversy. Effective School Practices, 15(1), 12–21.

Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Sönmez-Kartal, M. (2023). Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 587-610.

BÖLÜM 4

SOMUT-YARI SOMUT-SOYUT ÖĞRETİM STRATEJİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU



Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

İletişim, e-mail: kubrakeskin@ibu.edu.tr

2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans, 2020 yılında ise aynı üniversitenin lisansüstü eğitim enstitüsünde özel eğitim alanında doktora eğitimini tamamladı. 2021 yılından itibaren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel çalışmalarını özel gereksinimli bireylere akademik becerilerinin öğretimi alanında sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Giriş

1.1. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Ortaya Çıkışı ve Temelleri

1.1.1. Bruner'in Temsil Biçimleri

1.2. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Tanımı

1.3. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisi Hangi Matematiksel Becerilerin Öğretiminde Sıklıkla Kullanılır?

1.4. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisi Öğretiminde Sık Yapılan Hatalar

1.5. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisi Öğretiminde Değerlendirme

1.6. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Avantajları ve Sınırlılıkları

1.6.1.Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Avantajları

1.6.2. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Sınırlılıkları

1.7. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisini ile Öğretim Yapılırken Dikkat Edilecek Hususlar

Kaynakça

ÖZET

Bu bölümde, somut–yarı somut–soyut öğretim stratejisinin (CRA) kuramsal temelleri ve uygulama yapısı ele alınmaktadır. Stratejinin düşünsel arka planı, öğrenmenin aktif olarak inşa edildiğini savunan yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi doğrudan aktarılmış bir içerik olarak almak yerine, deneyimleri, etkileşimleri ve bilişsel süreçleri aracılığıyla oluşturduklarını vurgular. Bu bakış açısına göre öğrenme, somut yaşantılardan görsel temsillere ve oradan da soyut düşünmeye uzanan bir süreçtir. Bruner'in temsil biçimleri olarak tanımladığı eylemsel, imgesel ve sembolik düzeyler, CRA stratejisinin temel hareket noktalarını oluşturmaktadır. Eylemsel temsil, öğrencilerin bilgiyi yaparak-yaşayarak edinmesini; imgesel temsil, bu deneyimlerin çizimler veya görsel modeller yoluyla ifade edilmesini; sembolik temsil ise dilsel ve matematiksel semboller aracılığıyla soyut düşünmeye geçişi ifade eder. CRA stratejisi, soyut matematiksel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla bu üç temsil düzeyini ardışık ve sistematik bir öğretim dizilimi hâline getirir. İlk aşamada öğrenciler, kavramları somut materyallerle fiziksel olarak deneyimler; bu aşama öğrenci için bilişsel yükü azaltır, kavramları dokunulabilir ve görünür hâle getirir. İkinci aşamada öğrenciler, somut modellerde yaptıkları işlemleri çizimler, şemalar, tablolar veya grafikler gibi görsel temsillere yani yarı somut nesnelere dönüştürür. Böylece somut yaşantı ile sembolik ifadeler arasında bir köprü kurulmuş olur. Son aşamada ise öğrenciler, önceki iki düzeyde edindikleri anlayışı semboller, sayılar ve matematiksel ifadeler aracılığıyla soyut bir biçimde ifade etmeye başlarlar. CRA stratejisinde aşamalar arası geçiş ölçütü %80 ve üzeri kabul edilir, yani somuttan yarı somuta, yarı somuttan soyuta geçmek için öğrencinin hangi aşamadaysa %80 ve üzeri doğru performans göstermesi gerekmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde CRA stratejisinin genellikle doğrudan öğretim yönteminin basamaklarına göre öğrencilere sunulduğu görülmektedir. CRA stratejisinde somut deneyimler, görsel-temsili çalışmalar ve sembolik ifadelerin aşamalı biçimde sunulması, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarını, hata yapma olasılıklarının azalmasını ve soyut düşünmeye daha güvenli bir geçiş yapmalarını destekler. CRA stratejisi, bu yönleriyle hem tipik gelişim gösteren öğrenciler hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

1. GİRİŞ

CRA stratejisi, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik öğrenimini desteklemede etkili bir pedagojik çerçeve olarak öne çıkmaktadır. Somut materyallerden görsel temsillere ve ardından soyut sembolik düzeye doğru aşamalı bir ilerleme sunan CRA stratejisi, öğrencilerin matematiksel kavramları yapılandırarak anlamalarını kolaylaştırmakta ve çeşitli öğrenen profillerine uyum sağlamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin bilgi temsilleri arasında geçiş yaparken yaşadıkları bilişsel zorlukların, matematiksel kavramların anlaşılmasında önemli engeller oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda CRA stratejisi hem kavramsal hem de işlemsel bilgi gelişimini destekleyen sistematik yapısıyla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematiksel yeterliklerini artırmada kritik bir rol üstlenmektedir (Agrawal & Morin, 2016; Ebner vd., 2024).

CRA stratejisinin etkili olduğu öğrenci profili yalnızca öğrenme güçlüğüyle sınırlı değildir; akademik başarısızlık gösteren öğrencilerde de matematik performansını anlamlı düzeyde iyileştirebilmektedir (Witzel vd., 2003; Witzel vd., 2008). Stratejinin temelinde, öğretimin somut deneyimlere dayalı etkinliklerle başlatılması, ardından yarı somut aşamada görsel ve çizim temelli temsillerin kullanılması ve sürecin soyut sembolik düzeyde tamamlanması yer almaktadır. Bu yapı, öğrencilerin nesneler, görsel modeller ve sembolik ifadeler arasında anlamlı bağlantılar kurmasına olanak tanıyarak matematiksel ilkelerin daha derinlikli ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Bundock vd., 2019; Prosser & Bismarck, 2023).

1.1. Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Ortaya Çıkışı ve Temelleri

Bruner ve Kenney (1965), öğrencilerin soyut kavramların özelliklerini kavrayabilmelerinde somut ve temsili gösterimlerin belirleyici bir işleve sahip olduğunu, öğrencilerin "imgeleme birikimlerinin" ise daha karmaşık bilişsel görevleri anlamaya yönelik temel bir kapı araladığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, literatürdeki karşılığıyla *Concrete-Representational-Abstract (CRA)* stratejisi gibi aşamalar içeren öğretim stratejileri, Bruner'in kuramsal çerçevesine güçlü biçimde dayanan ve çağdaş matematik eğitimi literatüründe önemli bir yer tutan uygulamalar olarak değerlendirilmektedir.

Söz konusu yaklaşımın temel dayanağı yapılandırmacı yaklaşıma uzanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin dünyayı anlama ve bilgi oluşturma süreçlerini aktif bir şekilde inşa ettiklerini vurgular; öğrenciler bilgiyi öğretmenden pasif olarak almak yerine, kendi deneyimleri ve etkileşimleri aracılığıyla öğrenirler. Bu pedagojik teori, bilişsel gelişimin çevre ile etkileşim ve sosyal

Kaynakça

Agrawal, J., & Morin, L. (2016). Evidence-based practices: applications of concrete representational abstract framework across math concepts for students with mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 31*(1), 34-44. https://doi.org/10.1111/ldrp.12093

Akinoso, S. O. (2013). *Effect of Concrete-Representational-Abstract and Explicit Instructional Strategies on Senior Secondary School Students' Achievement in and Attitude to Mathematics* [Unpublished doctoral dissertation] University of Ibadan.

AL-Salahat, M. (2022). The effect of using concrete-representational-abstract sequence in teaching the perimeter of geometric shapes for students with learning disabilities. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology, 10*(2), 477-493. https://doi.org/10.46328/ijemst.2403

Amjad, F. (2025). Instructional strategies for teaching functional mathematics to students with intellectual developmental disabilities. *RJS, 3*(3), 736-753. https://doi.org/10.59075/rjs.v3i3.239

Baker, S. K., Gersten, R. M., & Lee, D.S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *Elementary School Journal, 103*(1), 51–73. https://doi.org/10.1086/499715

Biesta, G. (2011). Transcendence, revelation, and the constructivist classroom: Or, in praise of teaching. *Philosophy of Education, 67,* 358-365. https://doi.org/10.47925/2011.358

Bouck, E., & Sprick, J. (2018). The virtual-representational-abstract framework to support students with disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic, 54*(3), 173-180. https://doi.org/10.1177/1053451218767911

Bouck, E., Satsangi, R., & Park, J. (2017). The concrete–representational–abstract approach for students with learning disabilities: An evidence-based practice synthesis. *Remedial and Special Education, 39*(4), 211-228. https://doi.org/10.1177/0741932517721712

Brave, K., Berman, I., Basu, D., & Szkotak, A. (2024). Using manipulative-based instructional sequences to increase the understanding of fractional concepts of students with mathematical learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 57*(5), 368-378. https://doi.org/10.1177/00400599241231228

Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. In J. M. Anglin (Ed.), *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing* (pp. 325–351). Norton.

Bruner, J. S. (1966). The growth of representational processes in childhood. In J. M. Anglin (Ed.), *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing* (pp. 313–324). Norton.

Bruner, J. S., & Kenney, H. J. (1965). Representation and mathematics learning. In J. M. Anglin (Ed.), *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing* (pp. 426–436). Norton.

Bundock, K., Hawken, L., Kiuhara, S., O'Keeffe, B., O'Neill, R., & Cummings, M. (2019). Teaching rate of change and problem solving to high school students with high incidence disabilities at tier 3. *Learning Disability Quarterly, 44*(1), 35-49. https://doi.org/10.1177/0731948719887341

Butler, F., Miller, S., Crehan, K., Babbitt, B., & Pierce, T. (2003). Fraction instruction for students with mathematics disabilities: comparing two teaching sequences. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(2), 99-111. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00066

Ebner, S., MacDonald, M., Grekov, P., & Aspiranti, K. (2024). A meta-analytic review of the concrete-representational-abstract math approach. *Learning Disabilities Research and Practice, 40*(1), 31-42. https://doi.org/10.1177/09388982241292299

Eden, S., & Passig, D. (2007). Three-dimensionality as an effective mode of representation for expressing sequential time perception. *Journal of Educational Computing Research*, *36*(1), 51-63. https://doi.org/10.2190/J452-Q6H2-8695-475U

Flores, M. (2009). Using the concrete-representational-abstract sequence to teach subtraction with regrouping to students at risk for failure. *Remedial and Special Education, 31*(3), 195-207. https://doi.org/10.1177/0741932508327467

Flores, M., & Hinton, V. (2022). Use of the concrete–representational–abstract instructional sequence to improve mathematical outcomes for elementary students with EBD. *Beyond Behavior, 31*(1), 16-28. https://doi.org/10.1177/10742956211072421

Flores, M., Hinton, V., & Meyer, J. (2018). Teaching fraction concepts using the concrete-representational-abstract sequence. *Remedial and Special Education, 41*(3), 165-175. https://doi.org/10.1177/0741932518795477

Flores, M., Hinton, V., & Schweck, K. (2023). Using CRA-I to teach fraction and decimal concepts to students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 47*(1), 44-58. https://doi.org/10.1177/07319487231176545

Flores, M., Hinton, V., & Strozier, S. (2014). Teaching subtraction and multiplication with regrouping using the concrete-representational-abstract sequence and strategic instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice, 29*(2), 75-88. https://doi.org/10.1111/ldrp.12032

Fyfe, E., McNeil, N., & Borjas, S. (2015). Benefits of "concreteness fading" for children's mathematics understanding. *Learning and Instruction, 35*, 104-120. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.004

Hinton, V., & Flores, M. (2022). Concrete-representational-abstract–integrated as a tier 2 instruction to teach addition. *Rural Special Education Quarterly*, *41*(3), 169-178.

Hinton, V., & Flores, M. (2024). Teaching the partial products multiplication algorithm to students who struggle using CRA-I. *Psychology in the Schools, 61*(8), 3339-3358. https://doi.org/10.1002/pits.23219

Ibrahim, S. (2019). Impact methodology representation abstract on efficiency Iraqi pupils fifth grade and their motivation in learn fractures. *Journal Port Science Research,* 137-148. https://doi.org/10.36371/port.2019.02.1.9

Latifa, U., Indrasari, P., Pramuditya, S., & Asnawati, S. (2025). Connecting concepts and representations in mathematics: A sistematic literature review. *International Journal of Contemporary Studies in Education, 4*(2), 100-113. https://doi.org/10.56855/ijcse.v4i2.1483

Ma, X., & Xin, Y. (2023). Teaching mathematics word problem solving to students with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 58*(1), 47-58. https://doi.org/10.1177/00224669231190662

Mancl, D., Miller, S., & Kennedy, M. (2012). Using the concrete–representational–abstract sequence with integrated strategy instruction to teach subtraction with regrouping to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 27*(4), 152-166. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00363.x

Milton, J., Flores, M., Moore, A., Taylor, J., & Burton, M. (2018). Using the concrete–representational–abstract sequence to teach conceptual understanding of basic multiplication and division. *Learning Disability Quarterly, 42*(1), 32-45. https://doi.org/10.1177/0731948718790089

Misquitta, R. (2011). A review of the literature: fraction instruction for struggling learners in mathematics. *Learning Disabilities Research and Practice, 26*(2), 109-119. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00330.x

Özlü, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği* (Tez No.418166) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Papadimitriou, P., & Tzivinikou, S. (2020). Strategies for fractions on Rtl instructional framework: the effect on learning disabled middle grades students' performance. *Psychology, 11*(05), 692-703. https://doi.org/10.4236/psych.2020.115047

Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children.* Teachers College Press.

Pickering, M. J., & Garrod, S. (2013). An integrated theory of language production and comprehension. *Behavioral And Brain Sciences*, *36*(4), 329-347. https://doi.org/10.1017/S0140525X12001495

Powell, S. (2015). Connecting evidence-based practice with implementation opportunities in special education mathematics preparation. *Intervention in School and Clinic, 51*(2), 90-96. https://doi.org/10.1177/1053451215579269

Prosser, S. K., & Bismarck, S. F. (2023). Concrete–representational–abstract (CRA) instructional approach in an algebra I inclusion class: knowledge retention versus students' perception. *Education Sciences, 13*(10), 1061. https://doi.org/10.3390/educsci13101061

Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 105*(9), 1623-1640. https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x

Spooner, F., Root, J., Saunders, A., & Browder, D. (2018). An updated evidence-based practice review on teaching mathematics to students with moderate and severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 40*(3), 150-165. https://doi.org/10.1177/0741932517751055

Strickland, T. (2016). Using the CRA-I strategy to develop conceptual and procedural knowledge of quadratic expressions. *Teaching Exceptional Children, 49*(2), 115-125. https://doi.org/10.1177/0040059916673353

Strickland, T., & Maccini, P. (2012). The effects of the concrete–representational–abstract integration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education, 34*(3), 142-153. https://doi.org/10.1177/0741932512441712

Stroizer, S., Hinton, V., Flores, M., & Terry, L. (2015). An investigation of the effects of CRA instruction and students with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(2), 223-236. https://doi.org/10.1177/215416471505000209

Thigpen, L. C. (2012). *Building a concrete foundation: A mixed-method study of teaching styles and the use of concrete, representational, and abstract mathematics instruction* (Publication No. 3517254) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Tripathi, P. N. (2008). Developing mathematical understanding through multiple representations. *Mathematics Teaching in the Middle School, 13*(8), 438-445.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* Routledge Falmer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and language.* Harvard University Press.

Wahyuningrum, E., Sudirman, S., & Rodríguez-Nieto, C. (2025). Geometry from coastal life: a grounded theory of primary students' 3d geometry understanding in northern coastal west java. *Journal of Advanced Sciences and Mathematics Education, 5*(2), 281-299. https://doi.org/10.58524/jasme.v5i2.813

Van de Walle, J. A., & Lovin, L. H. (2006). *Teaching student-centered mathematics: Grades 5-8.* Pearson.

Vasu, E. S., & Howe, A. C. (1989). The effect of visual and verbal modes of presentation on children's retention of images and words. *Journal of Research in Science Teaching*, *26*(5), 401-407. https://doi.org/10.1002/tea.3660260505

Watt, S., Watkins, J., & Abbitt, J. (2014). Teaching algebra to students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 49*(4), 437-447. https://doi.org/10.1177/0022219414564220

Witzel, B., Mercer, C., & Miller, M. (2003). Teaching algebra to students with learning difficulties: an investigation of an explicit instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(2), 121-131. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00068

Witzel, B., Riccomini, P., & Schneider, E. (2008). Implementing CRA with secondary students with learning disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic, 43*(5), 270-276. https://doi.org/10.1177/1053451208314734

Yembe, T., Charles, T., & Kate, T. (2024). The effect of concrete representational abstract (CRA) instructional strategy on form two students' achievement in algebra in secondary schools in the southwest region of Cameroon. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science, IX*(XI), 717-732. https://doi.org/10.51584/ijrias.2024.911052

Zambo, R., & Zambo, D. (2008). The impact of professional development in mathematics on teachers' individual and collective efficacy: The stigma of underperforming. *Teacher Education Quarterly, 35*(1), 159-168.

BÖLÜM 5

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN ALTERNATİF ÖĞRETİM YÖNTEMİ: ETKİLEŞİM ÜNİTESİ

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ



Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

İletişim, e-mail: yikmis_a@ibu.edu.tr

Dr. Yıkmış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programından 1987 yılında mezun olarak öğretmen unvanını aldı. Aynı yıl Eskişehir Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulunda öğretmen olarak göreve başladı. Sırasıyla Anadolu Üniversitesinde Özel Eğitim Alanında 1990 yılında yüksek lisansını, 1999 yılında doktorasını tamamladı. Öğretim görevlisi olarak 1994 yılında göreve başladığı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. ve Doç. Dr. olarak çalıştı. Halen aynı fakültede Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır. Ayrıca Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yakındoğu Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Biruni Üniversitesi ve Medipol Üniversitesinde Lisans ve lisansüstü dersler yürütmüştür.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Giriş

1.1. Matematik Projesi (Project MATH)

1.2. Alternatif Temsiller İçin Çerçeve

1.3. Etkileşim Ünitesi

1.4. Küçük Grup Eğitimi

1.5. Etkileşim Ünitesine Temelli Öğretim Etkinlikleri

1.6. Etkileşim Ünitesinde Problem Çözme Öğretimi

Kaynakça

Bölümün Amaçları;

Bu ünite sonunda öğretmen adayları:

Alternatif öğretim yaklaşımı kavramını açıklar,

Etkileşim Ünitesinin kuramsal olarak açıklar,

Etkileşim ünitesinin özelliklerini bilir,

Öğretim sürecinde etkileşim ünitesinden yararlanır.

ÖZET

Matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar öğrenmede bireysel farklılıklar göstermekte ve yaşıtlarının ortalama olarak iki yıl gerisinden gelmektedirler. Dolayısıyla bu çocuklar öğrenmede farklılık göstermekte ve farklı öğrenme yaşantı ve süreçlerine gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla farklı öğrenme yöntemlerini işe koşmak gerekmektedir. Bu yöntemlerden biri de alternatif olma özelliği gösteren Etkileşim Ünitesi'dir. Bu yöntem bazı araştırmacılar tarafından Basamaklandırılmış Öğretim Yaklaşımı olarak da ifade ekilmektedir. Bu yöntem 1970'lerde Cawley ve arkadaşları tarafından yürütülen Matematik Projesi'ne dayanmaktadır. Dolayısıyla yaklaşık 50 yıllık bir geçmişe dayanmaktadır. Cawley ve arkadaşları bu projeden yola çıkarak alternatif bir öğretim yöntemi geliştirmişlerdir. Bu yöntem etkileşimseldir ve öğretmen-birey ve öğretmen-birey-materyal arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. Etkileşimin yatay ve dikey olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yatay boyut öğretmenin girdisi ve bireyin çıktısından oluşurken dikey boyut işe girdi ve çıktıların yapmaya, göstermeye, söylemeye ve yazmaya dayanan aşamaları ifade etmektedir. Ayrıca öğretim süreci ve öğretme birey etkileşimi 16 değişik sunum biçiminde oluşmaktadır. Bunlar, yap-yap, yap-göster, yap-söyle, yap-yaz, göster-yap, göster-göster, göster-söyle, göster-yaz söyle-yap, söyle-göster, söyle-söyle, söyle-yaz yaz-yap, yaz-göster, yaz-söyle, yaz-yaz olarak ele alınmakta ve her biri değişik sunum ve cevap formatını içermektedir. Ayrıca tersine uyarlanabilme özelliği de söz konusudur. Özellikte matematikteki temel kavram, işlem ve becerilerin hepsinde etkili şekilde kullanılabilmekte olup ayrıca matematik dışındaki akademik becerilerin öğretiminde de etkili olarak kullanılabilmektedir. Diğer yandan bire bir, küçük grup ve büyük grup uygulamalar da söz konusudur. Bu durum bilimsel araştırmalar tarafından desteklenmektedir.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, matematik öğrenme güçlüğü gösteren bireylere temel matematik kavram ve becerilerinin öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinden olan etkileşim ünitesine (interactive unit) değinilecek ve örnek uygulamalar sunulacaktır. Etkileşim ünitesinin etkili bir yöntem oluşu, matematik kavram ve becerilerinin kazandırılmasında çocukların özelliklerini göre uyarlanabilmesi, 1000 değişik uyarlamaya sahip olması; yazarın bu konuda yaklaşık 40 yıllık deneyime sahip olması, daha önce başka yazarlar tarafından yazılan bu konudaki kitap bölümlerinin yüzeysel olması bu bölümün bu yazar tarafından tekrar ele alınıp yazılması gerekçesini ortaya çıkarmıştır.

Bireyler evdeki çiçeklere benzemektedir. Evdeki çiçeklerin her biri için farklı miktar ve zamanlarda ışık, gübre, su ve ilaç verilmesi gerekmektedir. Hepsine aynı miktarda verildiğinde bir kısmı güzel gelişim gösterirken, bir kısmı kurumaya yüz tutmaktadır. Bireyler de benzer özellik göstermekte ve her bir birey öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik ve stratejilere gereksinim duymaktadır. Aşağıdaki örnek farklı özellik sergileyen bireylere nasıl yaklaşılması gerektiği konusuna ışık tutmaktadır.

Rodgers ve Hammerstein'ın "The Sound of Music" filmindeki bir sahnede harika bir farklılaştırılmış eğitim benzetmesi bulunmaktadır. Sınıfın öğretmeni, yedi çocuğu bisiklet turuna çıkarır. Bisiklet sürerken bazı çocuklar öğretmeni takip eder, bazıları öğretmenin yanında sürer ve bazıları da önde gider. Diğer yandan biri bisiklet sürmeyi bilmediğinden öğretmenin bisikletinin arkasına oturur. Herkesin bisiklet sürmedeki farklı hızı ve yeterliliğine rağmen grup, bir bütün olarak hareket edip yolculuğa devam ederler. İleri düzeyde olan bisiklet sürücüleri, zorlananlardan hiçbirini geride bırakmaz. Öğretmen bu süreçte bazı çocukların ortalama düzeyde becerilerini sergilemelerine olanak tanırken, daha ileri düzeydeki çocukların beceriyi uygulamada öğretmeni geçmesine izin vermektedir. Eğitim uzmanları bunu özlü bir şekilde "Sürüş pistinin düzenini değiştirebiliriz, ancak tüm bireyler hâlâ yarışa devam etmektedirler." şeklinde ifade etmektedir.

Yukarıdaki örnek farklı öğrenen ve becerilerini farklı düzeyde sergilemekte olan çocuklar için önemli bir noktayı dile getirmektedir.

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, kaliteli matematik programlarına gereksinim duyulmaktadır. Burada kalite birey performansına, gereksinimlerine ve diğer özelliklerine refere etmektedir. Normal çocuklar için hazırlanan programlar matematik güçlüğü gösteren çocukların gereksinimlerini tam olarak karşılamadığından dolayı hazırlanacak

Kaynakça

Bachor, D. G. & Freeze, D. R. (1986). Multimodal interactive units for mathematics: description and application. Canadian Journal for Exceptional Children 2(4), 123-26.

Balçık, B. (2015). Zihinsel yetersizliği bulunan bireylere etkileşim ünitesi yöntemiyle toplama becerisinin öğretimi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 87-110

Bulut, H. (2024). *Hafif düzey zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara dikte (söyleneni yazma) becerisinin öğretiminde etkileşim ünitesi'nin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]

Bryant, D., Bryant, B., & Hammill, D. (2000). Characteristic behaviors of students with learning disabilities who have teacher-identified math weaknesses. Journal of Learning Disabilities, 33, 168–177

Cawley. J.• Fitzmaurice. A. M.• Goodstein. H.• Lepore. A.• Sedlak, R.• & Althaus. V. (1974). Project MATH. Tulsa. OK: Educational Progress Corporation

Cawley, J. F., Fitzmaurice, A. M., Shaw, R., Kahn, H., & Bates, H. (1978). III. LD youth and mathematics: A review of characteristics. *Learning Disability Quarterly, 1*(4), 37–52.

Cawley, J. F., & Reines, R. (1996). Mathematics as communication: Using the interactive unit. *Teaching Exceptional Children, 28*(2), 12–16.

Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli bireylere fen bilgisi dersinde sindirim konusunun basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle öğretilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Foley, T. E., Parmar, R., & Cawley, J. F. (2004). Expanding the agenda in mathematics problem solving for students with mild disabilities: Alternative representations. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 12*(1), 19–32.

Foley, T., Cawley, J. F. (2005). Student Access to Division: An Alternative Perspective for Students With Learning Disabilities. The Access Center

Foley, T. (2009). *Math instruction: The interactive unit as a tool in teaching math*. Learning Disabilities. https://www.ldworldwide.org

Ginali Giriş, Ş. (2006). *Otistik çocuklara temel çıkarma işleminin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, uyarlanmış basamaklandırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim materyalinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gürsel, O. (1993). *Zihinsel engelli çocukların, doğal sayıları, gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamları gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde, bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

Harding, D. C., Gust, A. M., Goldhawk, S. L. & Bierman, M. M. (1993). The effects of the interactive unit on the computation skills of students with learning disabilities and students with mild cognitive impairments learning disabilities. A Multidisciplinary Journal, 4(2), 53-65

Karaaslan, D., & Yıkmış, A. (2024). Effectiveness of the interaction unit method in teaching addition and subtraction problem-solving skills to students with

intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*. Advance online publication.

Küpçü, A. R. (2003). *Etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş matematik öğretim materyalinin başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Özer, Y. (2019). *Zihin engelli bireylerin matematik eğitimlerinde kullanılan etkileşim ünitesi yönteminin etkililiği hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sazak Pınar, E. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(3), 13-30.

Şafak, P. (2007). Az gören bireylere eldeli toplama öğretiminde uyarlanmış basamaklı öğretim yönteminin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 27-48.

Tuncer, T. (1994). *Görme engelli bireylere basamak değeri ve eldesiz toplama öğretiminde basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr

Yıkmış, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr.

Yıkmış, A., Çiftçi Tekinarslan, İ., & Sazak Pınar, E. (2006). *Zihin engelli bireylere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni Türk lirası ve yeni kuruş öğretimi***.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6**(6).**

Yıkmış, A. (2016). Zihin engelli çocuklara temel toplama işlemlerinin etkileşim ünitesi ile öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 676-697.

Yıkmış, G. (2022). Özel eğitim öğretmeni adaylarının etik ilkelere ilişkin görüş ve önerileri. *Journal of Education and Learning*, 17(4), 105–117.

BÖLÜM 6

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÇOK DUYULU ÖĞRETİM: NOKTA BELİRLEME YÖNTEMİ

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Araş. Gör. Elif Cansel YIKMIŞ



Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
İletişim, e-mail: yikmis_a@ibu.edu.tr

Dr. Yıkmış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programından 1987 yılında mezun olarak öğretmen unvanını aldı. Aynı yıl Eskişehir Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulunda öğretmen olarak göreve başladı. Sırasıyla Anadolu Üniversitesinde Özel Eğitim Alanında 1990 yılında yüksek lisansını, 1999 yılında doktorasını tamamladı. Öğretim görevlisi olarak 1994 yılında göreve başladığı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. ve Doç. Dr. olarak çalıştı. Halen aynı fakültede Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır. Ayrıca Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yakındoğu Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Biruni Üniversitesi ve Medipol Üniversitesinde Lisans ve lisansüstü dersler yürütmüştür.



Araş. Gör. Elif Cansel YIKMIŞ

İletişim, e-mail: elifyikmis@aydin.edu.tr

Elif Cansel Yıkmış, Liseyi Bolu Doğa Kolejinde 2018 yılında bitirdi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programından 2022 yılında mezun oldu. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında 2025 yılında yüksek lisans derecesi aldı. Ayrıca 2025 yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Lisans Programından mezun oldu. Halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Programında doktora eğitimine devam etmektedir. E. Cansel Yıkmış İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Giriş

2. Çok Duyulu Öğretim Yaklaşımları

3. Nokta Belirleme Yöntemi

3.1. Nokta Belirleme Yöntemi ile Saymayı Öğretmek

3.2. Toplama işlemi Öğretimi

3.3. Çıkarma İşlemi Öğretimi

3.4. Çarpma İşlemi Öğretimi

3.5. Bölme İşlemi Öğretimi

4. Problem Çözme Öğretimi

4.1. Problem Çözme Örneği

Sonuç

Kaynakça

Bölümün Amaçları;

Bu bölüm sonunda öğrenciler,

Çok duyulu öğretim yaklaşımları ile ilgili bilgi edinir. Nokta belirleme yöntemini bilir.

Nokta belirleme yöntemini kullanarak;

- Toplama,
- Çıkarma,
- Çarpma,
- Bölme ve
- Problem çözme becerilerini öğretebilir.

ÖZET

Matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar matematik kavram ve becerilerinde normal akranlarına göre ortalama iki yıl geriden gelmektedir. Ayrıca bu çocuklar farklı öğrenme özelliklerinden dolayı normal eğitim düzenlemelerinden yeterince yararlanmamaktadırlar. Dolayısıyla öğretimsel düzenlemelerde farklılıklar ve uyarlamalar yapmak gerekmektedir. Uyarlamaların en fazla ön plana çıktığı durumlar öğretimsel içeriğin hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesi aşamalarıdır. Öğretimsel içeriğin sunumunda çocuklan dokunmasına görmesine ve işitmesine özellikle önem verilmesi yararlı olmaktadır. Bu uygulamalar literatürde çok duyulu yöntemler/ yaklaşımlar olarak yer almaktadır. Çok duyulu yöntemlerden biri de nokta belirleme yöntemidir. Bu yöntem 1975'lerden günümüze uygulamalarda yer almaktadır ve etkili olarak kullanılmaktadır. Yöntem somut nesnelerle soyut düşünce arasında köprü oluşturmaktadır. Bu yöntemde rakamların üzerine sayı değeri kadar ve daha önce belirlenmiş konumlara göre noktalar konulmaktadır. Noktalı sistem ilk aşamada nesneleri, ikinci aşamada resim ve çizelgeleri son aşamada da noktaları kullanmayı gerektirmektedir. Ayrıca nokta belirleme yöntemi ile çocuklara sayı öncesi kavramlar, sayı kavramı ve sayma – sıralama becerisi, temel toplama, çıkarma. çarpma, bölme be problem çözme becerileri etkili olarak kazandırılmamaktadır.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, çok duyulu stratejilerin matematik güçlüğü sergileyen öğrencilerde etkili bir şekilde nasıl uygulanacağı ve farklı öğrenme güçlükleri için öğretim tekniklerinin nasıl sağlanacağı incelenecek olup ayrıca nokta belirleme yöntemine yer verilecektir.

Matematik, ilke ve temelleri dünyanın her yerinde aynı olduğundan evrensel olarak kullanılan bir dildir. Günlük yaşamın birçok yönüne ilişkin ortak bir noktayı barındırır ve tüm öğrencilerin bu konunun temel kavramlarını edinmiş olması önemlidir. Ayrıca matematik "nicelik veya sayı içeren problemlerin çözümüyle ilgilenen akademik bir disiplin" olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2007).

Matematik güçlüğü (diskalkuli), matematikle ilgili belirli zorluklara yol açan çeşitli durumları tanımlamak için kullanılan bir şemsiye terimdir. Örneğin gelişimsel matematik güçlüğü doğumda mevcut olan bir matematik güçlüğünü ifade eder; kazara beyin hasarı sonucu ortaya çıkan edinilmiş matematik güçlüğünden farklıdır, matematiksel yetersizlik, sayısal öğrenme güçlüğü ve sayı olgusu bozukluğu gibi terimler bunlara dahildir (Emerson ve Babtie, 2013).

Matematik güçlüğü, aynı yaştaki ve aynı eğitim sürecinden geçen akranlarına kıyasla kişinin matematiği öğrenme yeteneğini etkileyen bir öğrenme güçlüğüdür. Sayma, sayılar için çalışma belleği, desenleri tanıma yeteneği, zaman, yön duygusu, mesafe ve hacim tahmini, matematik gerçekleri ve prosedürler konusunda zorluk yaratmaktadır. Matematikte güçlük yaşamak öğrencinin gelişimini ve performansını etkilemekte olup ilkokulda ortaya çıkan matematik güçlükleri çoğu zaman ortaokul yıllarında da devam etmektedir (Lerner, 1993).

Akademik ilerlemenin yanı sıra öz saygıyı da etkileyebilen ve ömür boyu devam eden bir durumdur. Ancak yapılan araştırmalar erken tanı, doğru müdahale ve uygun desteklerle bu öğrencilerin matematikte diğer öğrenciler kadar başarılı olabileceğini göstermektedir (Jhaveri vd., 2012).

Matematik güçlüğü gösteren çocuklar matematik kavram ve becerilerini sergilemede akranlarından yaklaşık olarak iki yıl geriden gelebilirler. Matematik güçlüğü genellikle açık ve basit kavram ve becerilerde ortaya çıkmaz. Aksine, dil işleme sorunları, görsel-uzamsal sorunlar, hafıza zorlukları ve yüksek derecede kaygı gibi çeşitli zorlukların birleşimi olabilir. Matematik anlayışının her öğrenci tarafından aktif olarak inşa edildiğinin bilincinde olarak, el becerileri gerektiren uygulamalar, keşfetme, tartışma, dil etkinlikleri, yardımcı teknolojilere erişim ve destek sağlamak için bu sürece müdahale edilebilir. Müdahale yöntemleri arasında çok duyulu öğrenme yöntemleri önemli bir yer tutmakta ve uzmanlar tarafından önerilmektedir.

2. ÇOK DUYULU ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

Her öğrenci benzersiz bireysel özellikler göstermektedir ve bu durum öğrenme özelliklerine de yansımakta olup farklı şekillerde öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğretim sürecinde çok duyulu öğretim yaklaşımlarına yer vermek, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını ele almada öğrenme sürecinin kurallarını değiştirebilmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılama özelliği göstermektedir (Tucker vd., 2006).

Çok duyulu öğrenme, iki veya daha fazla duyu kipi kullanılarak yeni bir konu öğrenme sürecidir. Kavram geliştirme için çok duyulu girdi, daha uzun ve daha güçlü çağrışımlar ve hafıza oluşturur (Rains vd., 2008). Bir kavramı sözlü olarak açıklarken göstermek, bazı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu çoklu duyusal girdiyi sağlar. Genel olarak çoklu duyusal öğretim; görsel, dokunsal/kinestetik ve işitsel kiplerin kullanımını içerir.

Çok duyulu öğretim yaklaşımları çeşitli duyuları ve öğrenme biçimlerini harekete geçirerek matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kavramları algılamasını ve temel becerileri geliştirmesini kolaylaştırır. Somut temsil, yeni bir kavramı tanıtırken manipülatiflerin kullanılmasını, ardından altta yatan kavramların resimli temsilini ve son olarak becerinin soyut kavramsallaştırılmasına ilerlemeyi içerir (Sliva ve Spitzer, 2004). Çok duyulu öğretim yaklaşımları, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak dahil etmek için görme, duyma, dokunma ve hareket gibi çeşitli duyuların kullanılmasını kapsamaktadır. Çok duyulu öğrenme yaklaşımları bunu yaparak öğrencilerin kavram becerileri öğrenmelerine, daha güçlü odaklanmalarına yardımcı olur; dolayısıyla öğrenilenleri daha erişilebilir ve hatırlaması daha kolay hale getirir (Forbinger ve Fuchs, 2014). Bu yaklaşımlar, özellikle matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için yararlı olmaktadır. Çünkü bu yaklaşımlar onların bireysel güçlü yanlarını destekler ve zayıf yanlarını güçlendirmek üzere ele alır. Çok duyulu öğretim yaklaşımlarının matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için çeşitli yararları söz konusudur. Bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır:

1. Öğrenme sürecinde birden fazla duyunun kullanılması ve işe koşulması, matematiksel bilgiyi depolamak ve geri çağırmak için daha fazla sinir yolu oluşturduğundan dolayı, öğrencilerin bilgiyi daha iyi hatırlamalarına yardımcı olmaktadır.
2. Çok duyulu öğretim stratejileri öğrenmeyi daha etkileşimli, keyifli ve eğlenceli hale getirmektedir, bu da öğrencilerin motivasyonunun ve katılımının artmasını sağlamaktadır.
3. Bu yaklaşımlar, çeşitli duyuları bir arada kullanarak öğrencilerin ben-

zersiz kendi öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun şekillerde öğrenmelerine fırsat yaratmakta, öğrenme deneyimini daha da bireyselleştirmelerini sağlamaktadır.

4. Çok duyulu öğretim, farklı öğrenme yeteneklerine ve farklı güçlüklere sahip öğrencilere hitap ederek daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Matematik güçlüğüne sahip olan öğrencilerin nitelikli ve etkili öğrenmelerini desteklemek için çok duyulu yaklaşımları göz önünde bulundurmak önem kazanmaktadır. Fleischmer ve Manheimer (1997)'a göre, aşağıdaki sıra ve ilkeler matematik öğretiminde uygulandığında etkili olmaktadır.

1. Öğrencilerin matematiksel kavramları görselleştirmelerine yardımcı olmak için sayma blokları veya kesir taşları gibi araçların kullanılması,
2. Sayma ve temel matematiksel hesaplamalar için vücudun organlarının ve özellikle parmakların kullanılması,
3. Görsel, işitsel ve dokunsal uyaranları bir araya getiren etkileşimli matematik oyunlarının kullanılması,
4. Kum havuzları veya tıraş köpüğü gibi çeşitli dokunsal malzemeler kullanarak matematikteki sembol ve sayıların oluşumunu desteklemek,
5. Öğrencilerin anlamalarını desteklemek için hafıza tekniklerini ve görselleştirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması yarar sağlamaktadır.

Çok duyulu öğretim yöntemi öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve uygulanması sürecinde önemsenmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin göz önünde bulundurulması öğretimi daha etkili kılmaktadır. Bu ilkelerden belli başlıları aşağıda açıklamalarıyla birlikte yer almaktadır.

1. İlerlemeyi sürekli olarak değerlendirmek: Sistematik öğretim, öğrenme sürecinde sürekli değerlendirme yapmayı ve ilerlemeleri kaydetmeyi gerekli kılmaktadır. Değerlendirmeye öğretim öncesinde başlama düzeyini belirlemek, öğretim anında ilerleme olup olmadığını ortaya koymak ve öğretim sonunda da amaçların hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye hizmet etmektedir (Gürsel, 2017; Yıkmış, 2004).

Öğretmenler; sınavlar, gözlemler veya portföy incelemeleri gibi çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak öğrencilerin ilerlemesini izleyebilmektedir. Elde edilen bu verileri, gerektiğinde çok duyulu öğretim stratejilerini ayarlamak için kullanmaktadırlar (Williams, 2023).

2. İş birliği yapmak: Matematikte öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi bir ekip işidir. Ve bu ekibin içinde farklı uzmanlar yer almaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özel ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve etkili çok duyulu öğretim stratejileri kullanmak için özel eğitim öğretmenlerinin mesleki terapistler ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Williams, 2023).

3. Esnek olmak: Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin farklı öğrenme tercihleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, bu çocuklar için öğretim ortam ve süreçlerinin farklılaştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini bu çocukların farklı öğrenme stillerine uyacak şekilde ayarlamaya çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretim yöntem ve uygulamaları esneklik göstermelidir (Tucker vd., 2006).

4. Teknoloji kullanmak: Çok duyulu öğrenme deneyimlerini geliştirmek için hesap makineleri, bilgisayarlar (Lerner, 2000), metinden sese yazılımlar, tablet uygulamaları, akıllı tahtalar, sanal manipülatifler ve etkileşimli eğitim oyunları gibi yardımcı teknolojileri kullanmak öğrencilerin ilgisini arttırmanın yanı sıra öğretimin etkili olmasına da katkı sağlamaktadır (Bouck vd., 2018).

5. Akran desteğini sağlamak: Öğretim uygulamaları öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimini de gerekli kılmakta dolayısıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonunda da öğrenmeleri kalıcı hale getirmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin birbirlerini destekleyebileceği ve birbirlerinden öğrenebileceği işbirlikçi bir sınıf ortamı yaratması olumlu sonuçlar vermektedir. Öğrencileri tercih ettikleri öğrenme tekniklerini paylaşmaya, projeler ve etkinlikler üzerinde birlikte çalışmaya teşvik etmek öğrenmeyi etkili hale getirmektedir (Powell ve Fuchs, 2015).

6. Uygulamalarda etik ilkelere yer vermek: Öğretim ilkelere dayalı olarak gerçekleştirildiğinde hem etkili olma olasılığı artar hem de öğrenciye değer verilmiş olur. Dolayısıyla öğretim etkinlikleri çocuklara yarar sağlayacak özellikte olmalı, öğrenmeleri kolaylaştırmalı ve etik ilkeler çerçevesinde yapılmalıdır (Vuran, 2020; Yıkmış, 2022).

Sonuç olarak, çok duyulu öğretim yaklaşımları, matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri dahil etmek ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir yol sunar. Bu yöntem, teknik ve stratejileri uygulayarak, tüm öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını teşvik eden daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Buna örnek olarak Nokta Belirleme yöntemine ayrıntılı olarak yer verilmektedir

3. NOKTA BELİRLEME YÖNTEMİ

Türkiye bağlamında, okullardaki öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi ve bir sınıfta farklı yeteneklere sahip çok sayıda öğrenciye hitap edecek yeni yöntemlerin uygulamaya konulması gerekmektedir. Öğretmenler bireysel ihtiyaçları ele almak yerine, daha çok kitaplardaki bilgileri sınıftaki tüm gruba aktarma eğiliminde olup, daha çok kavramları ezberlemeye ve sayı tablolarına vurgu yapmaktadır. Bu durumda genel eğitim sınıflarındaki matematikte sorun yaşayan öğrenciler son derece dezavantajlı duruma düşmektedir. Nokta belirleme yöntemi, başarıya dönüşen önemli matematik anlayışını geliştirir. Dolayısıyla öğretmenlere ve öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde kolaylık sunar.

Düşük başarılı öğrencilerin uygulama konusunda özel eğitime ihtiyaçları vardır. Matematik güçlüğü çeken öğrenciler, uygulama yoluyla öğrenmeye, bol miktarda geri bildirime ve kişisel öğrenme stilleri ile ilişkili öğretime ihtiyaç duyarlar (Mays, 2008). Nokta belirleme yöntemi sözü edilen ihtiyaçları karşılar özelliktedir. Dokunma matematiği bu öğrencilere katılım, geri bildirim ve çoklu duylu yöntemlerle ilgili stratejiler sağlar (Scott, 1993).

Çocukların zihinsel gelişimi üç aşamayı takip eder: somut, resimsel ve sembolik. Öğretimin başlangıcında ve ilk yıllarda çocuklar manipülatif aktivitelerle öğrenirler, resimlerin kullanımına geçerler ve en sonunda resimleri ve nesneleri temsil etmek için sembollere kullanabilirler (Bruner, 1966).

Matematik kavram ve becerilerinin el ile gerçekleştirilmesi ile ezbere yapılması arasındaki boşluğa köprü kurmak amacını sağlayan çok-duyulu, bütünleyici bir programdır (Bullock, 2000; Grattino, 2004). Nokta belirleme yöntemi ilk kez 1973 yılında Kramer ve Krug tarafından özel gereksinimli çocuklara aritmetik öğretimi için ortaya konulmuştur. Nokta belirleme yöntemi ilerleyen yıllarda Bullock vd. (1989) tarafından nokta gösterim sistemi olarak geliştirilmiş olup her bireyin kendi hızında öğrenebilmesi ve performansını artırabilmesi için tasarlanmıştır.

Nokta belirleme yöntemi, diğer öğrenme çözümleri başarısız olduğunda öğrencilere yardımcı olabilecek, bilimsel dayanaklı, çok duyulu bir matematik yaklaşımıdır. Bir öğrenciye matematik güçlüğü teşhisi konulsa bile matematikte akranları kadar başarılı olabilmektedir. Nokta belirleme yöntemi bazı kaynaklarda teknik, strateji olarak ele alınırken, bazı kaynaklarda da yöntem olarak ele alınmaktadır. Bu bölümde nokta belirleme yöntemi olarak ifade edilmektedir.

Nokta belirleme yöntemi, matematik güçlüğü olan öğrencilerin nasıl öğrendiğini yansıtan bir dizi öğretim uygulaması içeren ve araştırma tabanlı en iyi uygulama olan Somut-Yarı Somut-Soyut (CRA) çerçevesine dayanmaktadır.

Öğrenciler gördüklerinde, dokunduklarında, söylediklerinde ve duyduklarında rakam ile temsil edilen nicelik arasında kolayca bağlantı kurabilmektedirler.

Gelişimsel kuramlarında Bruner, Piaget ve Vygotsky tarafından desteklenen sıralı öğrenme stratejilerini izler. Özellikle Bruner'in işlemlerin somut nesnelerle yapılması, resimlerle temsili sunumu ve sembollerle ifade etme sırası bu yöntemin temelini oluşturmaktadır.

Nokta belirleme yöntemini kullanan öğrenciler, bir sayının miktarını temsil eden rakamları görür, rakamların üzerindeki rakam sayısı kadar olan noktalara dokunur, noktaları işaret ederek sayar ve sonuca ulaşır. Bu süreçte rakamların üzerinde bulunan noktalar, öğrencilerin işlem sürecini sembolik olarak görmelerini sağlamakta ve rakam değerlerine ilişkin bilgi vermektedir.

Nokta belirleme yöntemi sıralı bir stratejiyi kapsar ve öğrencilere sürecin her adımında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları desteği sağlar. Öğrenciler dokunma/sayma kalıplarını anladıktan sonra basit matematik problemlerini kolay ve doğru bir şekilde yanıtlayabilirler. Kısa sürede özgüven kazanırlar ve daha ileri kavram ve becerilere doğru ilerlemeye başlarlar.

Ayrıca bu yöntemle çocuklarda matematik kaygısı oluşmadan, bağımsız işlem yapabilme becerisi gelişir ve özgüveni artar. Diğer yandan araştırmalara göre; dikkat eksikliği, hiperaktivite, otizmli, öğrenme güçlüğü yaşayan ve matematik kaygısı olan çocuklarda oldukça etkili sonuçlar alınmaktadır.

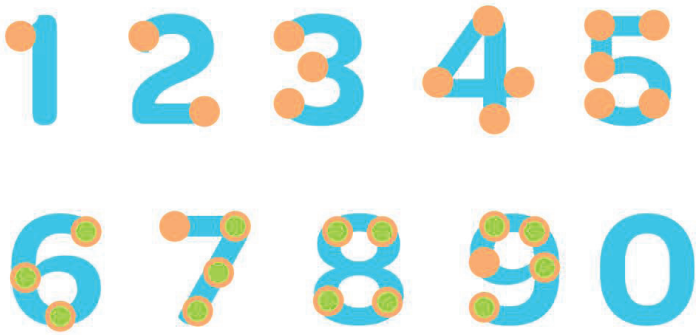
Bu etkili sonuçlar Amerikan Matematik Öğretmenleri Derneğinin (NCTM, 2000) NCTM standartları ile örtüşmektedir. NCTM öğrenciler için aşağıda yer alan beş hedef belirlemiştir. Bu hedefler öğrencilerin (1) matematiğe değer vermeyi öğrenmeleri, (2) kişisel matematiksel yeteneklerine güvenmeleri, (3) problem çözücü olmaları, (4) matematiksel olarak akıl yürütmeyi öğrenmeleri ve (5) matematiksel olarak iletişim kurmayı öğrenmeleri olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin sayıların nasıl işlediğini bilmeleri ve bu bilgiyi çeşitli şekillerde uygulamaları bu hedeflere ulaşmalarını sağlar. Bu, ezberciliğe ve ezberci uygulamaya yönelik eski okul vurgusuyla çelişir (Fleishner ve Manheimer, 1997).

Çok duyulu yaklaşım, öğrenciye mesajı iletmek amacıyla birden çok nöral yolu kullandığı için bilişsel performansı artırmakta, öğretimi öğrencinin özel ihtiyaçlarına uyacak şekilde uyarlamaya odaklanmaktadır.

Nokta belirleme yöntemi ilk olarak, okulöncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar olan çocuklarla kullanılmak üzere tasarlanmış olmasına rağmen özel eğitim programlarında yer alan öğrenciler için de daha ileriki sınıflarda da kullanılmaktadır. Ek olarak tüm yetenekliler ve tüm yetersizlik gösteren öğrenciler için uygun olarak da tasarlanmıştır.

Bu yöntem, çocukların güçlü bir sayı bilgisi geliştirmesini teşvik etmektedir. Sıfır ile dokuz (0-9) arasındaki her sayının üzerinde miktarları kadar ilgili noktaları bulunmaktadır. Öğrenci sayıya bakar, sayıdaki noktaya dokunur, ardından sayı üzerinde noktaları sayar.

Nokta belirleme yöntemi matematiğin aşağıda yer alan hemen hemen her konu kavram ve becerilerinde etkili olarak kullanılmaktadır. Bunlar; eşleme, sayıları tanıma, sayma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, zaman, paralar, desen, boyut, kesirler, şekiller ve problem çözme vb. kapsamaktadır.



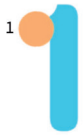
Şekil 6. 1. Nokta Belirleme Yönteminin Sayılar Üzerinde Gösterimi

3.1. Nokta Belirleme Yöntemi ile Saymayı Öğretmek

Nokta belirleme yöntemi (Touch Math), sayıların öğretiminde işitsel, görsel ve dokunsal/kinestetik öğrenenler için tasarlanmış çok duyulu bir yaklaşım kullanır. Sayılar üzerinde somuttan soyuta doğru bir sıra izlenir. Öğrenciler sayılar üzerindeki temas noktalarını kullanarak görür, söyler, duyar ve dokunurlar. Bu temas noktaları başlangıçta üç boyutlu nesnelerden, ikinci aşamada resimlerden daha sonra da nokta ve çetelelerden oluşur. Öğrencilere bilgiye çeşitli öğrenme kanalları aracılığıyla eriştikleri ve sıra izledikleri için daha hızlı öğrenirler. Temas Noktalarını kullanarak gördükçe, söyledikçe, duydukça ve dokundukça sayıları gerçek değerlerle ilişkilendirmeye başlarlar. Bir rakamın (örneğin 3) sadece sayfadaki bir sembol olmadığını, üç kalem, üç aslan, üç portakal veya üç çiçek resmi, üç hayvan resmi; sonra da üç nokta gibi bir miktarı temsil ettiğini öğrenirler. Burada sıfırdan dokuza kadar her bir sayının öğretimi tek tek ele alınıp açıklanmaktadır.

Bir sayısın öğretiminde, bir rakamının en tepesine bir tane nokta konulur. Öğrenci bir rakamının tepesindeki noktaya dokunur ve "Bir." diye sayar. Öğrencinin performans düzeyi göz önünde bulundurularak nokta belirleme yönteminin her üç aşamasına da sıralı olarak yer verilir. Diğer bir deyişle bir rakamının

tepesine birinci aşamada üç boyutlu bir tane nesne konulur. Bu nesne lego boncuk ve düğme gibi nesneler olabilir. İkinci aşamada bir rakamının tepe noktasına hayvan, çiçek ağaç ya da başka nesneleri temsil eden resimler konulur. Son aşamada ise bir rakamının tepesine nokta konulur. Böylece bir sayısı için somuttan soyuta doğru bir sıra izlenmiş olur.



İki sayısının öğretimi için noktaya dokun ve say süreci izlenir. İki rakamının başlangıcına ve sonuna birer nokta konulur ve sayma için dokunularak başlanır. Sonuna gelindiğinde "Bir, iki…" diye sayılır. Noktalar öğrencinin performansına göre üç boyutlu manipülatiflerle başlanıp, resimlere ve soyut noktalara geçilir.



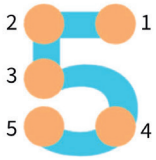
Üç sayısının öğretimi için üç rakamının üst uç noktasına, orta uç noktasına ve alt uç noktasına noktalar konulur ve yukarıdan aşağıya doğru noktalara dokunularak "Bir, iki…" diye sayılır ve sonuna gelindiğinde "üç" denilir. Üç rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla üç boyutlu nesneler, nesne resimleri ve nokta konulur.



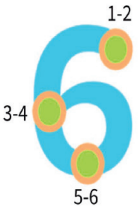
Dört sayısının öğretimi için dört rakamının üzerindeki noktalara dokunulur ve yukarıdaki noktadan başlayarak aşağıya doğru ''bir, iki, üç, dört" diye sayılır. Dört rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla üç boyutlu nesneler, nesne resimleri ve nokta konulur.



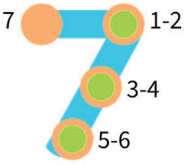
Beş sayısının öğretimi için beş rakamına dokunulur ve resimdeki gibi sırayla ‘‘bir, iki, üç, dört, beş” diye sayılır. Dördüncü dokunma noktasını öğrencilere hatırlatmak için o noktayı ‘‘göbek çukuru’’ olarak ifade edebiliriz. Beş rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla beşer tane üç boyutlu nesneler, nesne resimleri ve nokta konulur.



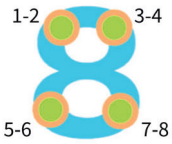
Altı sayısının öğretimi için altı rakamının üzerine resimdeki gibi noktalar çizilme yönünü takip ederek konulur. Altı sayısından başlamak üzere rakamların üzerine çifterli nokta konulur. Çift dokunulan ve çift sayılan noktaların kullanımında yukarıdan aşağıya sayılmaya başlanılır ve “bir-iki, üç-dört, beş-altı” diye sayılır. Altı rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla altışar tane üç boyutlu nesne, nesne resimleri ve nokta konulur.



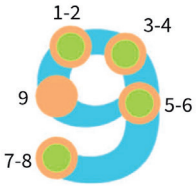
Yedi sayısının öğretimi için yedi rakamının üzerine resimdeki gibi çift noktalar konulur. İlk olarak çift dokunma noktalarını yukarıdan aşağıya doğru “bir–iki, üç-dört, beş-altı…’’ diye sayılır. Daha sonra tek dokunma noktasına dokunulur ve ‘‘yedi’’ denir. Bu tek dokunma noktası burun olarak düşünülebilir. Yedi rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla yedişer tane üç boyutlu nesne, nesne resimleri ve nokta konulur.



Sekiz sayısının öğretimi için sekiz rakamının üzerine resimdeki gibi çift noktalar konulur. Soldan sağa doğru “bir-iki, üç-dört, beş-altı, yedi-sekiz” diye saymaya başlanılır. Ayrıca öğrencilere Z harfinin yazılışı ile benzer şekilde sayıldığı söylenir. Sekiz rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla sekizer tane üç boyutlu nesne, nesne resimleri ve nokta konulur.



Dokuz sayısının öğretimi için dokuz rakamının üzerine resimdeki gibi çift noktalar konulur. İlk olarak çift noktalar: "bir-iki, üç-dört, beş-altı, yedi-sekiz…" diye saymaya başlanır ve bunu tek burundaki nokta takip eder. Sonra "dokuz" denilir. Dokuz rakamının üzerine somuttan soyuta doğru sıra izlenir ve sırasıyla dokuzar tane üç boyutlu nesne, nesne resimleri ve nokta konulur.



Sıfırın noktaları yoktur, bu yüzden asla sıfıra dokunulmaz ve sayılmaz. Sadece "sıfır" diye ifade edilir.



3.2. Toplama işlemi Öğretimi

Toplama işlem becerileri günlük yaşamda öğrencilerin ve yetişkinlerin karşısına sıklıkla çıkmaktadır ve önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca toplama işleminin bilgisi ve becerisi diğer hesaplama becerileri için bir temel oluşturmakta, koşul özelliği göstermektedir.

Toplama, saymanın kısa bir yolu olarak görülmektedir. Parça artı parça eşittir bütün, diye düşünülebilir. Başka bir tanımda en az iki parçadan bir bütün oluşturma işlemidir, diye ele alınmaktadır. Temel Toplama Becerileri bir veya iki basamaklı tam sayıların (toplananların) bir araya gelerek tek veya iki basamaklı bir toplam elde etmesiyle ilgili tüm kombinasyonları içermektedir (Heddens ve Speer,1998).

Toplama işlem becerisi en azından 10'a kadar ritmik olarak sayabilen, bir grup varlığı sayabilen ve rakamları okuyup yazabilen öğrencilere kazandırılabilir (Özyürek ve Dağseven-Emecen, 2019). "Ben en büyük sayıya dokunuyorum ve onun adını söylüyorum. Daha sonra diğer sayıyı üzerine sayıyorum." diye işlem yapılır (Tucker vd., 2006; Suggate vd., 2010).

Matematik güçlüğü olan öğrencilere toplama işlem becerilerinin kazandırılabilmesi için öğrencilerin performans düzeyi ve önkoşul becerilerine sahip olup olmadıklarının bilinmesi etili öğretim için kaçınılmazdır. Önkoşul becerilerinin belirlenmesinde çeşitli değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Bu değerlendirme araçlarından bu kitabın ilgili bölümünde gerekli bilgilendirmeler yer almaktadır. Performans düzeyinin belirlenmesinde ise toplamanın analizinden yararlanılmaktadır.

Toplama becerisi analizi üçe ayrılmaktadır:

1. Toplamanın hiyerarşik analizi,
2. Toplamanın somuttan soyuta doğru analizi (Gürsel, 2017),
3. Toplama işlem süreci analizi (Kırcaali vd., 2008).

Aşağıda bu analizlere bir kesit halinde yer verilmektedir.

3.2.1. Toplama İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi

Sıra	Bildirimler	Örnekler
1	Tek basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı sonuç tek basamaklı olacak şekilde toplar.	3+2=5 5+4=9
2	Tek basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde toplar.	9+7=16 6+5=11
3	Üç tane tek basamaklı sayıyı sonuç tek basamaklı olacak şekilde toplar.	1+3+2=6 3+2+2=7
4	Üç tane tek basamaklı sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde toplar.	4 + 8 + 3 = 1 5 3+9+5=17
5	İki basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olup elde gerektirmeyecek şekilde toplar.	36+3=39 63+4=67
6	İki basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olup elde gerektirecek şekilde toplar.	58+9=67 47+8=55
7	İki basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı sonuç üç basamaklı olup elde gerektirecek şekilde toplar.	98+8=106 94+9=105

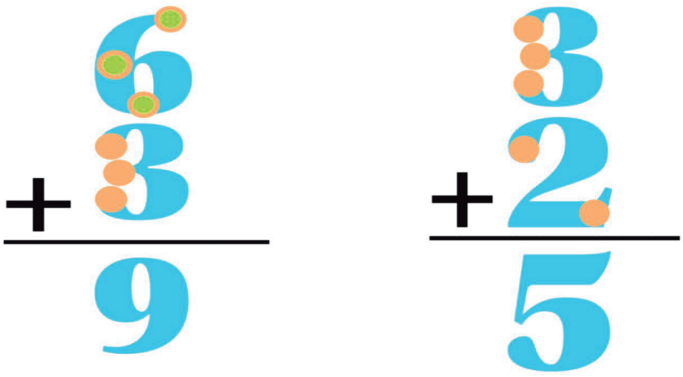
Sıra	Bildirimler	Örnekler
8	İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldesiz toplar.	53+32=85 35+32=67
9	İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldeli toplar.	65+19=84 74+18=92
10	İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı sonuç üç basamaklı olup birler basamağını eldesiz onlar basamağını eldeli olacak şekilde toplar.	77+51=138 83+64=147

Şekil 6. 2. Toplama İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi Cawley vd. (2008*)' den uyarlanmıştır.*

3.2.2. Toplama işlem süreci:

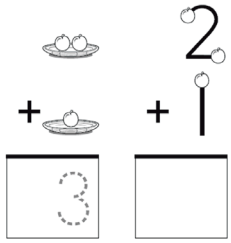
1. Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı elde gerektirmeyen şekilde toplar.
2. Toplama işlemi yapacağını söyler.
3. Toplamaya sağ taraftan başlanacağını söyler.
4. Büyük sayının hangisi olduğunu söyler ve yazar.
5. Büyük sayının temsili olan rakamın üzerine sayı miktarı kadar nokta koyar.
6. Küçük sayının hangisi olduğunu söyler ve büyük sayının altına gelecek şekilde yazar.
7. Küçük sayının temsili olan rakamın üzerine sayı miktarı kadar nokta koyar.
8. Büyük sayının noktalarını sayar ve sayıyı aklında tutacağını söyler.
9. Küçük sayının üzerindeki noktaları sayarak büyük sayının üzerine ekler.
10. Söylediği sayının rakamını işlem çizgisinin altına birler hanesi hizasına yazar.
11. Toplama sembolünü yazar ve çizgisini çizer.
12. Çizginin altına sonucu yazar ve söyler.
13. Toplama işleminin bittiğini söyler.

Bu toplama işlem süreci aşağıdaki görselde yer alan toplama işlemi üzerinde uygulanabilir.



Toplama işlemi yarı somut öğretim sürecinde 3+2 işleminin yapılacağı örneklendirdiğinde birinci sayı (3 sayısı) yazılıp üzerine sayı değeri kadar nokta konulur sonra birinci sayının altına ikinci sayı (2 sayısı) yazılır ve sayı değeri kadar nokta konulur toplama çizgisi ve sembolü yazıldıktan sonra birinci sayının üzerine ikinci sayı noktalarına dokunularak ileriye doğru sayılır ve sonuç kısmına 5 sayısı yazılır. Somut aşamada bu işlem üç boyutlu nesneler kullanılarak yapılırken, yarı somut aşamada ise temsili resimler kullanılarak ya da çizilerek yapılır. En sonunda noktalar kaldırılarak toplama işlemi silikleştirilerek sadece sayı ve semboller kullanılarak yapılır.

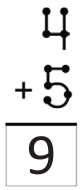
Toplama İşlemi Somut Aşama Örneği



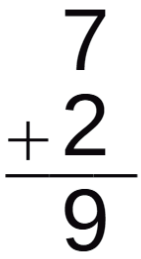
Toplama İşlemi Yarı Somut Örneği



Toplama işlemi Yarı Somut Örneği



Toplama İşlemi Soyut Örneği



3.3. Çıkarma İşlemi Öğretimi

Çıkarma becerileri günlük yaşamın temel becerilerinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Bundan dolayı matematik programının önemli konularındandır. Ayrıca ileri matematik becerileri için ön koşul özelliği göstermektedir. Çıkarma öğretimine geçmeden önce çıkarma sürecine değinmekte yarar bulunmaktadır.

Çıkarma azalmadır. Diğer bir ifadeyle bir kümenin elemanlarını içinden eksileni geriye doğru sayma işlemi sürecidir. Bir başka ifade ile bir kısmı alındıktan sonra bir sayının geriye kalanının ne olduğunun bulunmasıdır. Temel çıkarma becerileri bir veya iki basamaklı tam sayıların (toplananların) bir tam sayıdan çıkarılmasıyla tek veya iki basamaklı bir fark elde edilmesiyle ilgili tüm kombinasyonları içermektedir (Heddens ve Speer,1998).

Öğrenciler "İlk sayıya dokunur adını söyler ve diğer sayı kadar geriye doğru sayar. Dolayısıyla öncelikle geriye sayma becerisi, çıkarma öğrenmenin önemli bir ön koşulunu oluşturmaktadır. Öğrenciler toplama konusunda bir temel edindikten sonra çıkarmayı öğrenebilirler. Çıkarmayı temsil eden önemli bir sembolü (-) eksidir. Matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklara çıkarma öğretiminde çıkarma becerilerinin hiyerarşik analizi, somuttan soyuta doğru analizi, çıkarma işlem süreci analizinin yapılması ve bu analizlere göre öğrencilerin performans düzeyinin belirlenmesi becerinin öğretimine başlangıç noktası için ışık tutmak-

tadır. Aşağıda bu üç tür analiz ve çıkarma becerilerini öğrenme süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Çıkarma İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi

Sıra	Bildirimler	Örnekler
1	Tek basamaklı bir sayıdan tek basamaklı bir sayıyı çıkarır.	5-4= 1 6-3=3
2	İki basamaklı bir sayıdan bir basamaklı bir sayıyı ondalık bozmadan çıkarır.	26-3=23 38-2=36
3	İki basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı ondalık bozmadan çıkarır.	28-15=13 45-32=13
4	İki basamaklı bir sayıdan bir basamaklı bir sayıyı birler basamağında ondalık bozarak çıkarır.	24-6=18 32-4=28
5	İki basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı birler basamağında ondalık bozarak çıkarır.	54-26=28 83-27=56
6	Üç basamaklı bir sayıdan bir basamaklı bir sayıyı ondalık bozmadan çıkarır.	565- 2=563 867-5=862
7	Üç basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı ondalık bozmadan çıkarır.	857-24=833 975-43=932
8	Üç basamaklı bir sayıdan bir basamaklı bir sayıyı birler basamağında ondalık bozarak çıkarır.	471-4=767 492-3=489
9	Üç basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı birler basamağında ondalık bozarak çıkarır.	763-38=725 872-44=828
10	Üç basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı onlar basamağında ondalık bozarak çıkarır.	365-63=302 828-54=774

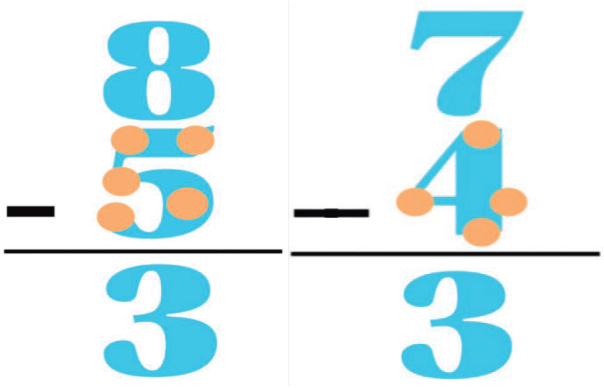
Şekil 6. 3. Çıkarma İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi Cawley vd. (2008*)' den uyarlanmıştır.*

3.3.2. Çıkarma işlem süreci Analizi

1. Çıkarma işlemi yapacağını söyler.
2. Üstteki sayıdan alttaki sayının çıkması gerektiğini söyler.
3. Üstteki büyük sayıyı yazar (Rakamın üzerine nokta konulmaz).
4. Üstteki sayının altına küçük sayıyı yazar.
5. Alttaki sayıyı ifade eden rakamın üzerine noktaları koyar.

6. Üstteki sayıyı söyler ve aklında tutar.
7. Alttaki sayının noktalarına dokunarak üstteki sayının değerinden geriye doğru sayar.
8. İşlem çizgisini ve çıkarma sembolünü yazar.
9. İşlemin sonucunu söyle ve yazar.

Bu çıkarma işlemleri süreci aşağıdaki görselde yer alan çıkarma işlemlerinden biri üzerinde uygulaması yer almaktadır.



Çıkarma işlemi yarı somut öğretim sürecinde (8-5) işleminin yapılacağı örneklendirdiğinde birinci sayı (8 sayısı) yazılıp üzerine nokta konulmaz. Sonra birinci sayının altına ikinci sayı (5 sayısı) yazılır ve sayı değeri kadar nokta konulur çıkarma çizgisi ve sembolü (-) yazıldıktan sonra birinci sayının üzerine dokunularak "sekiz" (8) denilir. Sonra ikinci sayı olan beşin üzerindeki sayılara dokunarak "yedi, altı, beş, dört üç" diye geriye doğru sayılır ve noktalar bittiğinde kalan sayı olan üç bulunmuş olur ve kalan sayı sonuç kısmına 3 sayısı yazılır. Somut aşamada bu işlem üç boyutlu nesneler kullanılarak yapılırken, yarı somut aşamada ise temsili resimler kullanılarak ya da çizilerek yapılır. En sonunda noktalar kaldırılarak çıkarma işlemi silikleştirilerek sadece sayı ve semboller kullanılarak yapılır.

3.4. Çarpma İşlemi Öğretimi

Çarpma becerileri günlük yaşamda kaliteli bir yaşam için gerekli olan temel becerilerden biridir. Çarpma toplamanın kısaltılmış halidir. Başka bir değişle çarpma, eşit büyüklükteki daha küçük kümelerin tek bir büyük kümede birleşmesini ifade eder (Foley ve Cawley, 2003). Çarpma işleminde diğer sayıya dokunurken bir sayı kadar atlama yapılır. Toplama ve çıkarma becerilerinden farklı olarak çarpma becerilerinde atlamalı sayma ön koşul özelliği olarak yer almaktadır. Atlayarak sayma içeren dizi etkinlikleri, bir öğenin kardinal özelliğindeki her

bir sonraki birim artışının atlanan miktarla ilişkili olduğu çarpma becerilerine temel oluşturur. Diğer becerilerde olduğu kadar çarpma becerileri de basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemektedir. En temelde tek basamaklı sayı ile tek basamaklı sayının çarpımı söz konusu iken, ileri çarpma becerileri çok basamaklı sayılarla çarpmayı gerektirmektedir. Aşağıda çarpmanın hiyerarşik analizinden bir kesit ve çarpma işlem süreci yer almaktadır. Bu analizler toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde olduğu gibi çarpma işleminin öğretimi için yapılan ön değerlendirmede önem kazanmakta ve çocukların çarpma işleminde hangi aşamada olduğunun belirlenmesinin yanı sıra öğretime nereden başlanılacağına da ışık tutmaktadır.

3.4.1. Çarpma işlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi

Sıra	Bildirimler	Örnekler
1	Tek basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı eldesiz çarpar.	2x2=4 2x3=6
2	Tek basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı eldeli çarpar.	6x4=24 5x3=15
3	İki basamaklı bir sayı ile tek basamaklı bir sayıyı eldesiz çarpar.	23x2=46 43x2=86
4	İki basamaklı bir sayı ile tek basamaklı sayıyı birler basamağı eldeli olacak şekilde çarpar.	25x3=50 17x2=35
5	İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı eldesiz çarpar.	43x12=516 32x21=672

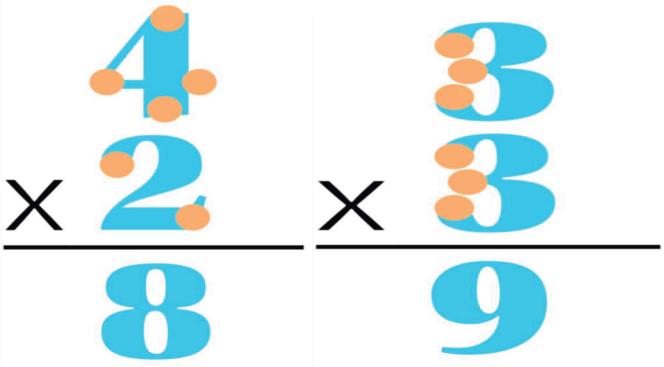
Şekil 6. 4. Çarpma İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi
Cawley vd. (2008*)' den uyarlanmıştır.*

3.4.2. Çarpma İşlem Süreci Analizi

1. Çarpma işlemi yapacağını söyler.
2. Üstteki sayı (çarpılan) alttaki sayının noktaları kadar tekrar edileceği söylenir.
3. Üstteki sayıyı (çarpılan)yazar ve sayı miktarı kadar nokta konulur.
4. Üstteki sayının altına diğer sayıyı (çarpan) yazar.
5. Alttaki sayının (çarpan) üzerine noktaları koyar.
6. Üstteki sayıyı söyler ve aklında tutar.
7. Alttaki sayının noktalarına dokunarak üstteki sayının değerin kadar tekrar eder ve atlamalı olarak ileriye doğru sayar.

8. İşlem çizgisini ve çarpma sembolünü yazar.
9. İşlemin sonucunu "iki kere dört sekiz eder diye söyler ve yazar.

Bu çarpma işlemi süreci aşağıdaki görselde yer alan çarpma işlemlerinden üzerinde uygulaması yer almaktadır.



Çarpma işlemi yarı somut öğretim sürecinde (4X2) işleminin yapılacağı örneklendirdiğinde birinci sayı (4 sayısı) yazılıp üzerine sayı miktarı kadar nokta konulur. Sonra birinci sayının altına ikinci sayı (2 sayısı) yazılır ve sayı değeri kadar nokta konulup çarpma çizgisi ve sembolü (X) yazılır. Daha sonra birinci sayının üzerine dokunularak "sekiz" (8) denilir. Sonra ikinci sayı olan ikinin üzerindeki sayılara dokunarak "iki" (2) denilir. Burada 2 kere 4'ün kaç ettiğinin bulunacağı ifade edilir. İkinci sayının üzerindeki noktalara dokunularak dörderli olarak "dört, sekiz…" diye atlamalı olarak sayılır ve sonuca ulaşılmış olur. Noktaların sayılması bittiğinde ulaşılan sayı sonuç kısmına (8 sayısı) yazılır. Böylece 2 kere 4 çarpma işleminin sonucu yazılmış olur. Somut aşamada bu işlem üç boyutlu nesneler kullanılarak yapılırken, yarı somut aşamada ise temsili resimler kullanılarak ya da çizilerek yapılır. En sonunda noktalar kaldırılır ve çarpma işlemi silikleştirilerek sadece sayı ve semboller kullanılarak yapılır.

3.5. Bölme İşlemi Öğretimi

Diğer temel beceriler gibi bölme yapma becerileri de günlük yaşamda başvurulan işlem ve beceriler arasında yer almaktadır. Ayrıca okul programlarında önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Diğer becerilerde olduğu gibi programlarda bölme işlemleri de temel beceriler ve ileri beceriler olarak yer almakta ve basitten karmaşığa doğru ilerleme göstermektedir. Foley ve Cawley (2003), bölme işleminin öğrenciler için temel bir matematiksel kavram olduğunu vurgulamakta ve bölme öğretiminde öğrencilerin hem "bilme" hem de "yapma" boyutlarının önemine dikkat çekmektedir. Bölme işlemini temel çarpma işlemi ve onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerini yapabilen çocuklara kazandırılmalıdır (Öz-

yürek ve Dağseven-Emecen, 2019). Diğer bir deyişle bu beceriler bölme için ön koşul olma özelliği taşımaktadır.

Kavramsal olarak ele alındığında bölme bir kümenin elemanlarını eşit miktarda paydaşlara bölme, üleştirme sürecidir. Diğer bir ifade ile ve gayri resmî olarak, bölme bir büyük kümeyi daha küçük alt kümelere ayırma süreci olarak tanımlanır; bu alt kümelerin her biri eşit sayıda parçadan oluşur. Daha resmî düzeyde ise bölme, tek bir büyük kümenin eşdeğer ayrık kümelere bölünmesi olarak kavramsallaştırılabilir; bu, kalıntılı ya da kalıntısız olabilir (Reisman, 1977).

Paylaştırma bölmesinde, daha büyük bir öğe belirli sayıda gruba bölünür. Ancak her bir grubun büyüklüğü başlangıçta bilinmez. **Ayrıca bölünen, bölen, bölüm ve kalan** bölmenin yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Diğer becerilerde olduğu gibi bölme becerilerinde de üç çeşit analiz yapılır. Bu analiz çerçevesinde öğrencinin bölme becerilerinde performansı belirlenir ve öğretime nereden başlanacağına karar verilir.

3.5.1. Bölme İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi

Sıra	Bildirimler	Örnekler
1	Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı eldesiz ve kalansız böler.	9/3=3 8/2=4
2	Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı eldesiz ve kalanlı böler.	7/3= 6/4=
3	İki basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayıyı onlar basamağı eldeli olacak şekilde kalansız böler.	14/2= 15/5=
4	İki basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayıyı onlar basamağı eldeli olacak şekilde kalanlı böler.	26/3= 12/5=
5	Üç basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı eldesiz ve kalansız böler.	936/3= 448/4=
6	Üç basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayıyı yüzler basamağı eldeli olacak şekilde kalansız böler.	164/4= 246/3=

Şekil 6. 5. Bölme İşlem Becerilerinin Hiyerarşik Analizi
Cawley vd. (2008*)' den uyarlanmıştır.*

3.5.2. Bölme İşlem Süreci Analizi

1. Bölme işlemi yapacağını söyler.
2. Bölünecek sayıyı yazar.

3. Bölme sembolünü yazar
4. Bölen sayıyı yazar.
5. Bölünen söyler ve sayıyı aklında tutar.
6. Bölünen sayıdan geriye doğru atlamalı olarak bölen sayı kadar geriye doğru sayar.
7. Atlamalı saymanın her tekrarında daha önce çizilen kutunun içine bir çizik atar.
8. Kutunun içindeki çizgileri sayar ve bu sayının ifade ettiği sonucu söyleyerek yazar.
9. İşlemin sonucunu "Dokuz bölü üç, eşittir üç." diye söyler ve yazar.

Bu çarpma işlemi süreci aşağıdaki görselde yer alan çarpma işlemlerinden üzerinde uygulaması yer almaktadır.

Bölme işlemi yarı somut öğretim sürecinde 9 bölü 3 işleminin yapılacağı örneklendirdiğinde birinci sayı (9 sayısı) yazılır. Sonra bölü işareti ve ardından ikinci sayı (3 sayısı) yazılır. Birinci sayıdan başlanılarak ikinci sayı miktarında geriye doğru atlamalı olarak sayılır. İkinci sayının her atlamanı sayılmasında kutucuğa bir çetele çizilir. Geriye doğru atlamalı sayma bitince kutucuktaki çeteleler sayılır ve onun miktarı sonuç kısmına söylenerek yazılır. Böylece 9 bölü 3 bölme işleminin sonucu yazılmış olur. Somut aşamada bu işlem üç boyutlu nesneler kullanılarak yapılırken, yarı somut aşamada ise temsili resimler kullanılarak ya da çizilerek yapılır. En sonunda noktalar kaldırılır ve bölme işlemi silikleştirilerek sadece sayı ve semboller kullanılarak yapılır.



9 : 3 = 3



6 : 2 = 3

4. PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİMİ

Matematik problemlerini çözme bu kitabın başka bir bölümünde ele alındığında dolayı, bu bölümde problem çözmeye kısaca değinildikten sonra nokta belirleme yöntemine göre problem çözme işlem sürecine yer verilecektir.

Etkili ve başarılı bir matematik problemi çözme çocukların okul öncesi yıllarında gelişmeye başlar ve 10'a kadar olan sayısal sistemi kullanma becerisi gerektirir. Ayrıca, okul öncesi yıllarında, çocuklar tipik olarak sayı duyusunu geliştirir ve sayısal bilgileri manipüle etmeyi öğrenirler. İlkokulun ilk yıllarında ise matematiksel kavramları, toplama ve çıkarma gibi problem türlerini içeren çeşitli matematik problemleri türlerine maruz kalmaya devam ederler. (Montague, 2005).

Üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar ise, gerçek hayattaki matematik problemlerini çözmek için bu becerileri uygulamayı öğrenmeye devam eder ve rafine ederler. Evde ve toplum içinde bu becerileri ve stratejileri etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmelidirler.

Ancak, özellikle öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci, sözlü ve yazılı matematik problemlerini çözmek için ne yapacaklarına karar vermekte zorlanır. Çünkü problem çözme becerilerini öğretmek konusunda geleneksel öğretim yöntemleri ve ders kitapları pek yardımcı olmaz ve genellikle dört adımlı bir formül sunarlar: (a) problemi oku, (b) ne yapacağına karar ver, (c) hesapla ve (d) cevabını kontrol et. Normal gelişim gösteren çocuklar bu durumda problemleri çözebilirken matematik öğrenme güçlüğüne sahip olan birçok öğrenci problem çözme becerilerini kolayca edinemez. Bu nedenle, onlara matematik problemi çözme beceri ve stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesi ve bu becerileri de günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlamak gerekir.

Çeşitli araştırmalar, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel işlem yapma ve problem çözmede eksiklikler sergilediklerini ortaya koymuştur (Cawley vd.,1987; Geary, 2011). Ayrıca matematik stratejilerini uygulama konusunda da zorluklar yaşadıkları belirten araştırmalar da mevcuttur (Swanson ve Rhine, 1985). Diğer yandan Cawley ve Miller (1989), matematik öğrenme güçlüğü tanısı almış sekiz ve dokuz yaşındaki öğrencilerin matematik işlem ve uygulamalarında yaklaşık birinci sınıf düzeyinde performans gösterdiğini ifade etmektedir. Özellikle Miles ve Forcht (1995), birçok öğrenme güçlüğü olan öğrencinin soyut veya sembolik akıl yürütme gerektiren matematiksel kavramlarla karşılaştıklarında sorun yaşadığını bildirmiştir.

Yukarıda sözü edilen bilgilerin ışığı altında matematik öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için diğer matematik kavram ve becerilerinde olduğu gibi

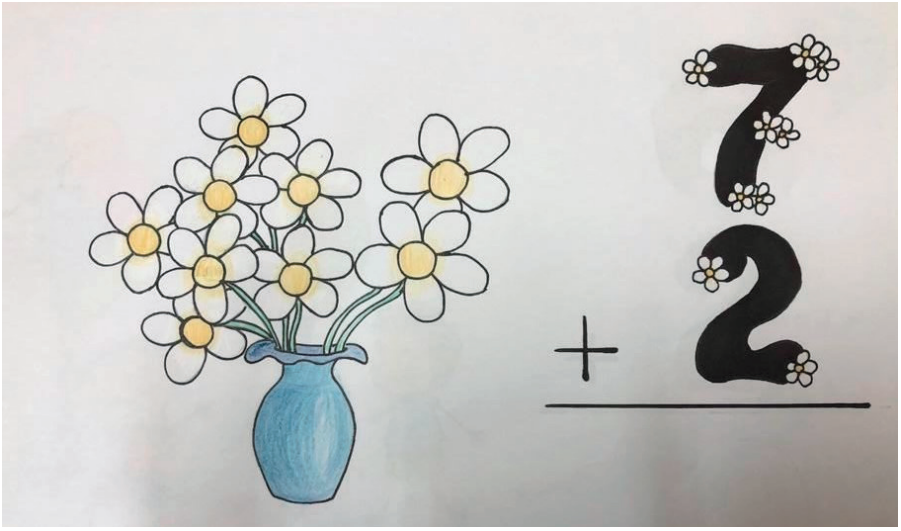
problem çözme becerilerini kazandırmada da farklı yöntem teknik ve stratejilere yer vermek gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerden biri de nokta belirlemedir. Yıkmış ve Terzioğlu (2022) yaptıkları araştırmada nokta belirleme yönteminin özel gereksinimli çocuklara problem çözme becerisi kazandırmada etkili olduğunu saptamıştır.

Nokta belirleme yöntemi diğer kavram ve becerilerde olduğu gibi problem çözme becerilerini kazandırma sürecinde öğretmen girdisi ve öğrenci çıktılarında farklılıklar içermektedir. Aşağıdaki 2 problem örneğinde nokta belirleme yöntemine göre problem çözmenin süreci ele alınmaktadır.

4.1. Problem Çözme Örneği

Yarı somut uygulama

Problem Cümlesi 1: Bir saksıda 7 tane çiçek var, saksıya 2 tane daha çiçek konuldu. Saksıda toplam kaç çiçek oldu?



Öğretme öğrencinin dikkati çeker, resimli kartı öğrenciye gösterir ve problemi okutur. Problemde ne tür işlem yapılacağını sorar. Öğrencinin cevabı uygunsa pekiştireç sunar. Öğrencinin anlaması için problem sürecini adım adım tamamlar.

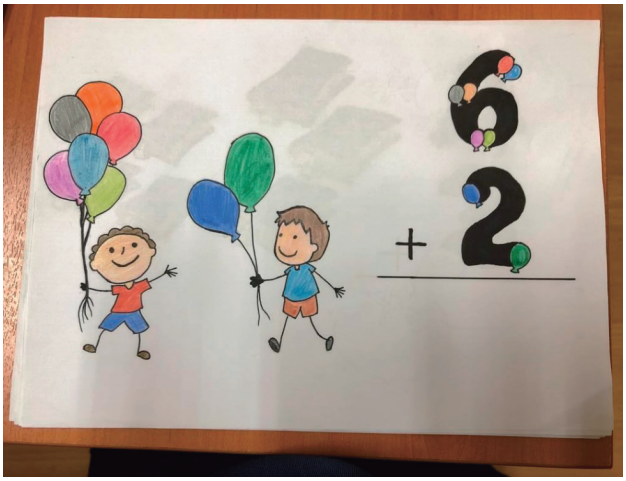
Öğretmen resimli kart üzerindeki resimlere öğrencinin bakmasını sağladıktan sonra bu resimdeki saksıda 7 tane çiçek var der ve çiçekleri "bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi" diye sayar. Öğrenciye boş bir kâğıda "7 yaz ve üzerine 7 tane çiçek resmi çiz." der. İzleyen aşamada saksıdaki diğer 2 çiçeğin resmini göstererek "Saksıya 2 çiçek daha ekledik. Sen de 7'nin altına 2 yaz ve üzerine 2 tane

çiçek resmi çiz.” der. Öğrenci resmi tamamlayınca “Toplam çizgisini ve işaretini yaz.” Der. Öğrenci 7’nin üzerine 2’nin üzerindeki resimleri “Sekiz, dokuz.” diye sayarak sonuca ulaşır. Öğretmen “Yedi 7 çiçek 2 çiçek daha 9 çiçek eder.” diye söyler. Öğrenci de tekrar ederek problemin çözümünü sonlandırır.

Problem cümlesi: Bir ağaçta 6 küçük, bir büyük elma var ağaçta toplam kaç elma var?

Bu örneğin çözüm sürecini siz anlatınız.

Problem cümlesi: Bir çocuğun 6 tane balonu diğer çocuğun 2 tane bolunu var. İki çocuğun kaç balonu Var?



SONUÇ

Nokta belirleme yöntemi özellikle okulöncesi ve ilkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocukların matematik kavram ve becerilerinin kazandırılmasında etkili olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin farklı uyarlamaları söz konusudur. Örneğin müzik eşliğinde kullanılabilmektedir (Ayden, 2024). Bu çerçevede Matematik güçlüğü sergileyen çocuklar için öncelikle önerilmesi gereken yöntemler arasında yer almaktadır. Ayrıca son zamanlarda bilimsel dayanaklı yöntemler arasında olduğu görülmektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde her türlü yetersizliği sahip çocuklara matematik kavram ve becerilerinin öğretiminde etkililiğini ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalara ulaşabilmek için internette Google. com adresini ziyarete etmek yeterli olmaktadır. Bu yöntem gerekli yeterlilikler kazandırıldıktan sonra öğretmenler ve anne babalar tarafından rahatlıkla ve kolaylıkla kullanılabilmektedir.

Kaynakça

Ayden, H. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde şarkı yoluyla sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bouck, E. C., Park, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2018). Using the virtual–representational–abstract approach to support students with intellectual disability in mathematics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(4), 237-248.

Bullock, J., & Walentas, N. (1989). *Touch Math instruction manual.* Colorado Springs: innovative learning concepts, inc.

Bullock, J. (1992). Touch math fourth edition. *Intervention in School and Clinic*, *28*(2), 119-122.

Englert, C. S., Culatta, B. E., & Horn, D. G. (1987). Influence of irrelevant information in addition word problems on problem solving. Learning Disability Quarterly, 10(1),

Emerson, J., & Babtie, P. (2013). *The dyscalculia assessment* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of ınstruction* (Vol. 59) - Harvard University Press.

Cawley, J. F., Miller, J. H., & School, B. A. (1987). A brief inquiry of arithmetic word-problem-solving among learning disabled secondary students. *Learning Disabilities Research & Practice*, *2*(2), 87-93.

Cawley, J. F., & Miller, J. H. (1989). Cross-sectional comparisons of the mathematical performance of children with learning disabilities: Are we on the right track toward comprehensive programming? Journal of Learning Disabilities, 22(4), 250–254.

Cawley, J. F., Hayes, A., & Foley, T. E. (2008*). Teaching math to students with learning disabilities.* New York, NY: Rowman and Littlefield Education

Fleischner, J. E., & Manheimer, M.A. (1997). Math interventions for students with learning disabilities: Myths and realities. *School Psychology Review, 26(3).*

Forbinger, L. L., & Fuchs, W. W. (2014). *RtI in Math: Evidence-based interventions for struggling students*. Routledge

Foley, T. E., & Cawley, J. F. (2003). About the mathematics of division: Implications for students with disabilities. Exceptionality, 11(3), 131–149.

Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *32*(3), 250-263.

Grattiono, S. (2004). TouchMath national educator survey. Erişim tarihi: Mart, 2012, from

Gürsel, O. (Ed.). (2017). *Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama.* Vize Basın Yayın.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs.* Pearson.

Jhaveri, G., Verma P., ve Imam, N. (2010). Effect of touch math intervention on acquisition of math skills in children with learning difficulties. Erişim Tarihi: 8.10.2025

Kırcaali İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). Zihin özürlü bir öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8*(1), s. 309-320.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities, theories, diagnosis & teaching strategies* (7th ed.). Houghton, MI: Mifflin Company.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* Pearson.

Mays, D. (2008). *Touchmath: an intervention to work.* https://dysctest.com/assets/dysc-pdf/Mays%20TouchMath%20An%20Intervention%20That%20Works.pdf

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Miles, D. D., & Forcht, J. P. (1995). Mathematics strategies for secondary students with learning disabilities or mathematics deficiencies: A cognitive approach. Intervention in School and Clinic, 30(4), 234–241.

Montague, M. (2005). *Math problem solving for upper elementary students with disabilities.* The Access Center: Improving Outcomes for All Students

Özyürek, M., & Dağseven-Emecen, D. (2019). *Temel matematik becerilerinin öğretimi: Matematik öğrenme güçlüğünü önleme ve düzeltme.* Vize Akademik.

Powell, S. R., & Fuchs, L. S. (2015). Peer-assisted learning strategies in mathematics. In K. R. Harris & L. Meltzer (Eds.), *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills* (pp. 188–223). The Guilford Press.

Rains, J., Kelly, C., & Durham, R. (2008). The evolution of the importance of multisensorteaching techniques in elementary mathematics: Theory and practice. *Journal of Theory and Practice in Education,* 4(2).

Reisman, F., (1977). *Diagnostic teaching of elementary school mathematics.* Chicago: Rand McNally CollegePublishing.

Suggate, J., Davis, A., & Goulding, M. (2010). *Mathematical knowledge for primary teachers* (4th ed.). Routledge.

Swanson, H. L., & Rhine, B. (1985). Strategy transformations in learning disabled children's math performance: Clues to the development of expertise. Journal of Learning Disabilities, 18(10), 596–603.

Tucker, B. F., Singleton, A. H., & Weaver, T. L. (2006). Teaching mathematics to all children: Designing and adapting instruction to meet the needs of diverse learners (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2021). Toplama ve çıkarma için stratejiler (S. Özel, Y. Dede, & Z. E. Yetkiner Özel, Çev.). İçinde S. Durmuş (Ed.), *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Nobel Yayınları. (Orijinal eser 2019'da yayımlandı, Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally).

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2021). Çarpma ve bölme için stratejilerin geliştirilmesi (S. Özel, Y. Dede, & Z. E. Yetkiner Özel, Çev.). İçinde S. Durmuş (Ed.), *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Nobel Yayınları. (Orijinal eser 2019'da yayımlandı, Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally).

Vuran, S. (2020). Özel eğitim öğretmenleri için etik ilkeler kılavuzu. Vize Akademik.

Williams, C. (2023). Multi-Sensory Teaching Approaches for Diverse Learners. https://www.studentachievementsolutions.com/multi-sensory-teaching-approaches-for-students-with-learning-disabilities/

Yıkmış, A. (2012). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi (*4. baskı). Kök Yayıncılık.

Yıkmış, A., & Terzioğlu, N. K. (2022). The effectiveness of TouchMath technique in teaching problem solving skills to students with intellectual disability. Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(11), 3928–3941.

Yıkmış, G. (2022). Opinions and suggestions of preservice special education teachers on ethical principles. *Cypriot Journal of Educational Sciences.17*(4),

BÖLÜM 7

MATEMATİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

Dr. Öğr. Üyesi Derya KARAASLAN



Dr. Öğr. Üyesi Derya KARAASLAN

İletişim, e-mail: dkaraaslan@29mayis.edu.tr

2007 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden mezun olmuştur. Ardından 2015 yılında, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Ana Bilim Dalı programından yüksek lisans derecesini almıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihinsel Engellilerin Eğitimi Doktora Programını 2023 yılında tamamlamıştır. 2016-2017 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi almıştır. 2009-2010 yılları arasında Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Metin Sabancı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Çocuk Gelişimi Uzmanı olarak farklı engel gruplarına sahip çocuklarla çalışmıştır. 2010-2025 yılları arasında Zeynep Kâmil Eğitim ve Araştırma Hastanesi'ne Çocuk Gelişim Uzmanı olarak atanarak, burada Çocuk Gelişimi Ünitesi'nde gelişim değerlendirme ve kreş müdürlüğü gibi görevleri yürütmüştür. 2025 Ocak ayından itibaren, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü kadrosunda Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda oyun gelişimi, erken çocuklukta özel eğitim, otizm spektrum bozukluğu, özel eğitimde arttırılmış gerçeklik, zihin yetersizliği olan öğrenciler ve eğitimleri konularında çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Giriş

1.1. Müdahaleye Tepki Modelinin Tarihçesi

1. 2. Müdahaleye Tepki Modeli ve Dayandığı İlkeler Nedir?

1. 3. Müdahaleye Tepki Modelinin Önemli Özellikleri

1. 4. Müdahaleye Tepki Modeli Olarak Piramit Modelinin Kademeli Yapısı

1. 5. Müdahaleye Tepki Modelinde Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. 6. Müdahaleye Tepki Modeli Uygulamasının Avantajları ve Zorlukları

1.7. Kesirlerin Öğretimine İlişkin Öğretim Planı

Kaynakça

ÖZET

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma, yazma ve matematikte zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Kaya, Ak ve Melekoğlu, 2022). Sayı hissi, sayı algısı, sayı sayma, temel matematiksel hesaplamalar, zaman kavramı, para kavramı, işlem yapma ve problem çözme becerilerindeki problemler matematik güçlüğü olarak görülmektedir (Akın, 2020). İlk olarak 1975 tarihinde düzenlenip 2004'te revize edilmiş olan "Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])" ile birlikte müdahaleye tepki (response to intervention) modelinin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesinde kabul edilebilir yaklaşım olarak benimsenmesine zemin hazırlanmıştır. Özel eğitim yasalarındaki bu güncellemeler, müdahaleye tepki modelini önerilen bir uygulama olarak öne çıkarmıştır. Böylece öğrenci başarısı ve okulların hesap verebilirliği ile ilgili beklentiler artmıştır (Cornelius, 2013). Öğretim, müdahale ve değerlendirme süreçlerini kapsayan müdahaleye tepki modelinin 8 temel ilkeye dayandığı ileri sürülmektedir. Bunlar; (1) tüm çocuklar, etkili öğretim ile öğrenebilirler, (2) erken müdahale kritik öneme sahiptir, (3) öğrencilerin başarısı için çok kademeli öğretim gereklidir, (4) çok kademeli modelde karar verirken, problem çözme yöntemi kullanılmalıdır, (5) öğretim ve müdahaleler, araştırmalara dayalı kanıt temelli olmalıdır, (6) öğrenci gelişimi, öğretime yön vermelidir, (7) tüm kararlar verilere dayandırılmalıdır ve (8) değerlendirmeler; tarama, tanılama ve gelişimi izleme amacıyla kullanılmalıdır (National Association of State Directors of Special Education, 2006'den aktaran: Brown, 2016). Müdahaleye tepki modelinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemede *IQ puanına dayalı tutarsızlık modeline* alternatif olabileceği öne sürülmektedir. Tutarsızlık modelinde, zekâ ve başarı testlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak aradaki fark temelinde öğrenme güçlüğü tanısı konulmaktadır. Buna karşın müdahaleye tepki modeli, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek sağlamak için çok kademeli bir yaklaşım benimser. Her müdahale basamağında öğrencinin gelişimi düzenli olarak izlenerek, gerektiğinde daha yoğun öğretim uygulamalarına geçilip geçilmeyeceğine karar verilir. Müdahaleye tepki modeli çok kademeli bir yapı sunsa da çoğunlukla üç kademeli biçimde planlanıp yürütülmektedir. Müdahaleye tepki modeli olarak piramit modelinin 2003 yılında her kademedeki kanıta dayalı uygulamaları tanımlamak ve uygulayıcıları bu konuda desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu model, *üç kademeli bir önleme yaklaşımı* olarak ele alınmaktadır. Üç kademeli önleme yaklaşımından biri olan *birinci kademe***,** genel eğitim programını kapsar ve tüm öğrencilere yönelik uygulamaları hedeflerken; *ikinci kademe,* sınırlı süreli, hedeflenmiş ve kanıta dayalı küçük grup müdahaleleri şeklinde yürütülmektedir. *Üçüncü kademede ise***,** bireyselleştirilmiş ve yoğun destek hizmetlerini içermektedir.

1. GİRİŞ

1.1. Müdahaleye Tepki Modelinin Tarihçesi

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lar ve 1970'lerin başında, özellikle engelli çocuklar olmak üzere, çocukların eğitim hakları eyalet ve federal hükümetlerin odağı haline gelmiştir (Martin, Martin ve Terman, 1996'den aktaran: Cornelius, 2013). Müdahaleye Tepki Modelinin temeli ise, özellikle özel eğitim alanıyla ile ilgili "Ulusal Araştırma Konseyi (the National Research Council [NRC])" raporuna kadar uzanmaktadır (bkz. Heller vd., 1982). Bu raporda, özel eğitim sınıflandırma sisteminin geçerliliği üç açıdan değerlendirilmiştir. Bunlar; (1) genel eğitim programının kalitesi, (2) özel eğitim programının öğrenciler için önemli sonuçlar sağlayıp sağlamadığı ve (3) öğrencilerin yetersizlik durumunu belirlemede kullanılan değerlendirme sürecinin doğruluğu ve anlamlılığı (aktaran: Gresham, 2007).

1975'ten önceki yıllarda, engelli öğrencilere hizmetlerin sistematik olarak reddedilmesi, yargısal inceleme ve bu ayrımcı uygulamayı düzeltmeyi amaçlayan Kongre girişimlerine yol açmıştır. 1975 yılında çıkarılmış ve daha sonra 2004 yılında yeniden düzenlenmiş olan "Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])" ile, öğrenme güçlüklerini belirlemede kabul edilebilir bir süreç olarak tanınan müdahaleye tepki modelini (response to intervention) benimsemeye başlamıştır. 2004 yılında yenilenen IDEA gibi özel eğitim yasalarındaki yasal değişikliklerin ardından, müdahaleye tepki modeli özellikle önerilen bir uygulama olarak tanımlanmıştır. Bu değişiklikle birlikte müdahaleye tepki modeli ön plana çıkmış ve öğrenci başarısı ile okul hesap verebilirliği için beklentiler yeni bir seviyeye ulaşmıştır (Cornelius, 2013).

Sonuç olarak, müdahaleye tepki modeli, 2000'li yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemek için yeni bir model olarak benimsenmiştir (Björn vd., 2018). Bazı araştırmacılar (Bradley vd., 2007; Fuchs ve Fuchs, 2006), müdahaleye tepki modelinin özelliklerini şu şekilde belirlemişlerdir: (a) Öğrencilere genel eğitimde araştırmaya dayalı öğretim verilir; (b) Tüm öğrencilerin akademik becerileri taranır; (c) Düşük performans gösteren öğrenciler belirlenir ve araştırmaya dayalı kanıt temelli müdahaleler sağlanır; (d) Öğrencilerin ilerlemesi izlenir, (e) Verilere dayalı kararlar alınır; ve (f) Öğrenciler verilen öğretime/müdahaleye yanıt vermezse özel eğitime yönlendirme yapılabilir. Ancak uygulamada, müdahaleye tepki modeline ilişkin bu özellikler farklı şekilde uygulanabilir. Giderek yoğunlaşan katmanların sayısı, kullanılan ilerlemelerle ilgili izleme ölçütlerinin türleri ve karar alma ölçütleri açısından değişiklik gösterebilir (aktaran: Preston, Wood ve Stecker, 2016).

Kaynakça

Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in psychology*, *9*, 800.

Bouck, E. C., & Cosby, M. D. (2019). Response to intervention in high school mathematics: One school's implementation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *63*(1), 32-42.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 485–486.

Brown, R. N. (2016). *The use of the problem-solving method in a middle school mathematics response to intervention program* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden University Scholar Works. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2439

Burns, M. K., Deno, S. L., & Jimerson, S. R. (2007). Toward a unified response-to-intervention model. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 428–440). Springer.

Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. S. (2013). Response to intervention: Conceptual foundations for the early childhood field. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 3–23). Brookes Publishing.

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E. S., Soukakou, E., LaForett, D. R., Fetting, A., & Schaaf, J. M. (2013). Recognition & response: A model of response to intervention to promote academic learning in early education. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 69–84). Paul H. Brookes.

Clarke, B., Gersten, R., & Newman-Gonchar, R. (2010). RtI in mathematics: Beginnings of a knowledge base. In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (pp. 187–202). Springer.

Cornelius, A. S. (2013). *The effects of response to intervention on the mathematics achievement of seventh- and eighth-grade students* (Master's thesis, The University of Memphis). University of Memphis Digital Commons. https://digitalcommons.memphis.edu/etd/723

Forbringer, L. & Weber, W. (2021). *RtI in math: Evidence-based interventions (Second Edition).* Routledge

Forbringer, L. L. ve Fuchs, W. W. (2014). *RtI in math: Evidence-based interventions for struggling students.* Routledge.

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2009). *Response to intervention and the pyramid model*. University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RtI) for elementary and middle schools* (NCEE 2009-4060). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regio-

nal Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, *38*(4), 293-304.

Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 10–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_2

Gresham, G., & Little, M. (2012). *RtI in Math Class: Sit beside a fourth-grade teacher being trained to diagnose learning deficits and then develop and implement intervention strategies to help a struggling student become a successful learner*. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. www.nctm.org.

Hawken, L. S., Vincent, C. G., & Schumann, J. (2008). Response to intervention for social behavior: Challenges and opportunities. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, *16*(4), 213-225.

Hendrickson, J. (2012). *Effects of a response to intervention program for middle school students with reading and math difficulties* [Master's thesis, Rowan University]. Rowan University.

Hinton, V., Flores M.M., & Shippen, M. (2013). Response to intervention and math instruction. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(3), 190-201.

Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into practice*, *50*(1), 4-11.

Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2007). Response to intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 3–9). Springer.

Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 1–6). Springer.

Johnson, E. S., & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children*, *40*(3), 46-52.

Kaya, S., Ak, A. S., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(236), 3679-3692.

Kratochwill, T. R., Clements, M. A., & Kalymon, K. M. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 25–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_3

Picinini, R. D. S. D. C., Capellini, S. A., & Germano, G. D. (2024). Response to Intervention Model and Mathematics: A systematic literature review. *Revista Psicopedagogia*, *41*(126), 579-588. DOI: 10.51207/2179-4057.20240051

Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2016). Response to intervention: Where it came from and where it's going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *60*(3), 173-182.

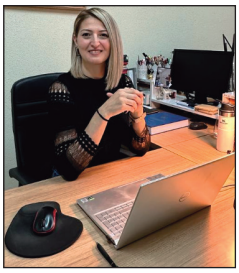
Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2016). Response to intervention: Where it came from and where it's going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(3), 173–182. https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399

Riccomini, P. J., & Witzel, B. S. (2009). *Response to intervention in math*. Corwin Press.

BÖLÜM 8

PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ

Doç. Dr. Elif Nur AKKAŞ



Doç. Dr. Elif Nur AKKAŞ

İletişim, e-mail: elifakkas@ibu.edu.tr

Kırıkkale'de doğdu. İlk ve Orta eğitimini Kırıkkale'de, Lise eğitimini Çankırı Süleyman Demirel Fen Lisesi'nde tamamladı. Lisans eğitimini 2007 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde, programı Üniversite birincisi olarak tamamladı. Yüksek Lisans eğitimini de 2009 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Matematik Öğretmenliği Programı'nda tamamladı. 2014 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora derecesini aldı.

2008 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi, 2010-2015'te Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 35. Madde ile görevlendirilerek araştırma görevliliğine devam etti. 2018 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Doktor Öğretim Görevliliği 'ne atandı. 2023'te Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi alanında Doçent Unvanını aldı. Ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunduğu bildirilerin yanı sıra uluslararası alan indeksli ve hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Özet
1. Problem Çözme Stratejileri
1.1. Problem, Problem Çözme ve Problem Çözme Sürecinin Basamakları
1.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü ve Problem Çözme
1.3. Stratejiler
1.3.1. STAR Stratejisi
1.3.2. Görselleştirme Stratejisi
1.3.2.1. Diyagram/Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisi
1.3.2.2. Temsiller Arası Dönüşüm Stratejisi
1.3.2.3. Çizim Stratejisi
1.3.2.3. Grafik/Tablo Oluşturma Stratejisi
1.3.2.4. Sayı Doğrusu Kullanımı Stratejisi
1.3.3. Sesli Düşünme Stratejisi
1.3.4. Solve It! Stratejisi
1.3.4.1. Solve It! Stratejisinin Bilişsel Aşamaları
1.3.4.2. Üstbilişsel Bileşenler
1.3.4.3. Örnek Uygulama
1.3.4.4. Solve It! Stratejisinin Öğretim İlkeleri
Kaynakça

ÖZET

Bu bölümde, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin problem çözme sürecinde karşılaştıkları bilişsel ve üstbilişsel zorluklar ele alınmış; bu zorlukların giderilmesine yönelik yapılandırılmış problem çözme stratejileri kapsamlı biçimde incelenmiştir. Öncelikle problem, problem çözme süreci ve bu süreci oluşturan temel basamaklar açıklanmış; Polya'nın problem çözme yaklaşımı temel bir kuramsal çerçeve olarak sunulmuştur. Matematik öğrenme güçlüğünün tanımı, bu güçlüğün birey davranışlarına yansımaları ve özellikle problem çözme süreçlerine etkileri ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Bu kuramsal çerçevenin ardından, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için geliştirilen çeşitli problem çözme stratejileri detaylı biçimde açıklanmıştır. Bölümde sekiz temel strateji ele alınmıştır: STAR Stratejisi: Stratejinin her aşaması tanımlanmış, özel gereksinimli bireylerin bu adımları nasıl uyguladığı tartışılmıştır. Görselleştirme Stratejisi: Literatürde kullanılan farklı görselleştirme türleri ve bu türlerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerdeki etkililiği açıklanmıştır. Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisi: Problemlerin yapısal özelliklerine göre sınıflandırıldığı ve her problem türü için ayrı bir şema kullanıldığı bu stratejinin, bireylerin problemi anlama ve doğru işlemi seçme becerilerini güçlendirdiği belirtilmiştir. Temsiller Arası Dönüşüm Stratejisi: Bireylerin sözel, görsel, sembolik ve tablo temsilleri arasında geçiş yaparak bilişsel esneklik kazandığı bu stratejide, temsillerin kavramsal anlayışı nasıl derinleştirdiği açıklanmıştır. Çizim Stratejisi: Özellikle sözel problemlerin çözümünde bireyin kendi çizimleriyle problem durumunu yapılandırmasına olanak veren bu stratejinin, bilişsel yükü azalttığı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Grafik/Tablo Oluşturma Stratejisi: Nicel ilişkilerin anlaşılmasını kolaylaştıran tablo ve grafik temsillerinin, bireylerin verileri karşılaştırma ve ilişkileri fark etme becerilerini geliştirdiği açıklanmış; örnek bir problem tablo ile desteklenerek sunulmuştur. Sayı Doğrusu Kullanma Stratejisi: Toplama ve çıkarma işlemlerinin görsel olarak modellenmesini sağlayan sayı doğrusu yaklaşımının, bireylerin işlem süreçlerini izlemelerine yardımcı olduğu ifade edilmiş; örnek bir uygulama üzerinden stratejinin adımları açıklanmıştır. Sesli Düşünme Stratejisi: Bireyin problem çözme sırasında aklından geçenleri yüksek sesle ifade ettiği bu stratejinin, üstbilişsel farkındalığı artırdığı ve hataları fark etme becerisini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Son olarak bölümde, Solve It! stratejisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Stratejinin hem bilişsel hem de üstbilişsel adımları açıklanmış; okuyucuya sistematik bir problem çözme modeli tanıtılmıştır. Stratejinin uygulama örneği olarak balon problemi çözülmüş, ardından öğretim ilkeleri sunulmuştur. Bu stratejinin öğrenme güçlüğü olan bireylerde problem çözme performansını artırdığı belirtilmiştir.

1. PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ

1.1. Problem, Problem Çözme ve Problem Çözme Sürecinin Basamakları

"Problem" kavramı günlük dilde oldukça sık kullanılan bir terimdir. Cüceloğlu (1999), problemi bireylerin yaşamda karşılaştıkları ve çözüm üretmeye çalıştıkları durumlar olarak tanımlamaktadır. Daha formal ve akademik bir tanım yapılmak istendiğinde ise konu genellikle "problem nedir?" sorusuyla ele alınmaktadır. Literatürde probleme ilişkin farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bu tanımlar arasında, bireyin karşılaştığı güçlük durumu, bireyi rahatsız eden ya da ortadan kaldırılmak istenen engel gibi ifadeler yer almaktadır (Çalık, 2003). Matematik dersi bağlamında ise problem, "çözülmesi gereken matematiksel bir durum" olarak tanımlanmaktadır (Akkaş, 2024). Matematiksel problemlerin büyük bir kısmı günlük yaşamla ilişkilendirilerek oluşturulsa da onları günlük yaşam problemlerinden ayıran temel unsurun çözüm sürecinde matematiksel düşünmenin gerekli olmasının vurgulanmasıdır (Umay, 2007). Problemin çözüm aşaması süreç şeklindedir. Bu süreç kişilerde istek ve kendine güvenle başlamaktadır (Ünsal ve Ergin 2011).

Kişideki istek ve güvenin ardından, problemin varlığının tespit edilmesi, önceki deneyimlerini kullanması, bu deneyimlerin yeterli olup olmadığını sınaması ve eğer yeterliyse genelleme yapabilmesi, yeterli değilse farklı bir çözüm yolu bularak problemi çözmesi beklenir. Son aşamada ise çözümün kontrolü, benzer problemlerde de işe yarayıp yaramadığı test edilir. Yarıyorsa genelleme yapılır, yaramıyorsa süreç başa döner (Mertoğlu ve Öztuna, 2004).

Problemin nasıl çözüleceğine dair en popüler süreç tanımı Polya tarafından 1945 yılında tanımlanmıştır (Yıldırım, 2000). Burada Polya 4 adım tanımlamıştır. Bu adımlar;

- Problemi Anlama
- Plan Yapma
- Planı Uygulama
- Geriye Bakma olarak isimlendirilmiştir. Problemi anlama en zor basamak olarak görülebilir. Öyle ki bireyin kendi cümleleri ve anlayabileceği şekilde problemi özetlemesi beklenir. Plan yapma sürecinde çözüme nasıl ulaşabileceğine dair planlama yapar, ardından yapılan plan uygulanır. Geriye bakma adımı ise daha çok kontrol amaçladır. Problem doğru çözülmüş mü? Çözüldüyse bu yol her zaman işe yarar mı? Genelleme yapılabilir mi? Sorularına cevap bulunan adımdır (Baki ve Bell, 1997).

Kaynakça

Akkaş, E. N. (2024). *Problem. Matematiksel problem çözme becerileri üzerine bir inceleme. Matematikte Problem Çözme Lisans ve Lisansüstü Bireyler İçin.* Nobel Akademi.

Baki, A., & Bell, A. (1997). Ortaöğretim matematik öğretimi. *Ankara: YÖK Dünya Bankası*.

Barrera, M., Liu, K., Thurlow, M., Shyyan, V., Yan, M., & Chamberlain, S. (2006). Math Strategy Instruction for Students with Disabilities Who Are Learning English. ELLs with Disabilities Report 16. *National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota*.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(1), 3-18. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x

Çalık, T. (2003). *Yönetimde problem çözme teknikleri.* Nobel Yayın Dağıtım.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.* Remzi Kitabevi.

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). MIT Press.

Filiz, T. (2021). Matematik Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Yönelik Öğretimsel Müdahalelerin Bireylerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 22(4), 1025-1055. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.713496

Freeman-Green, S. M., O'Brien, C., Wood, C. L., & Hitt, S. B. (2015). Effects of the SOLVE strategy on the mathematical problem solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(2), 76-90. https://doi.org/10.1111/ldrp.12054

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better than one? Journal of Educational Psychology, 100(3), 491-509

Fuson, K. C., & Abrahamson, D. (2020). *Multiple representations in mathematics learning.* Journal of Mathematical Behavior, 57, 100726.

Freeman-Green, S. M., O'Brien, C., Wood, C. L., & Hitt, S. B. (2015). Effects of the SOLVE strategy on the mathematical problem solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice,* 30(2), 76-90. https://doi.org/10.1111/ldrp.12054

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Geary D. C. (2017). Dyscalculia at an early age. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. De. V. Peters (Eds.), Encyclopedia on early childhood development (online). http://www.child-encyclopedia.com/learningdisabilities/according-experts/dyscalculia-early-age

Gerber, M. M. (2012). *The role of problem-solving in learning disabilities.* Learning Disabilities Research and Practice, 27, 4–10.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instrucoction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242. https://doi.org/10.3102/0034654309334431

Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Cha-

racteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, *32*(2), 228-240.

Hunt, J. H., & Vasquez, E. (2014). Effects of ratio strategies intervention on knowledge of ratio equivalence for students with learning disability. *The Journal of Special Education*, 48(3), 180-190. https://doi.org/10.1177/0022466912474102

Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem-solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(4), 422-431.

Jitendra, A. K., Dupuis, D. N., Rodriguez, M. C., Zaslofsky, A. F., Slater, S., Cozine-Corroy, K., & Church, C. (2013). A randomized controlled trial of the impact of schema-based instruction on mathematical outcomes for third-grade students with mathematics difficulties. *Elementary School Journal*, 114(2), 252- 276. https://doi.org/10.1086/673199

Jitendra A., George M.P., Sood S., & Price K. (2010). Schema-based instruction: Facilitating mathematical word problem solving for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 54(3), 145-151.

Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 103-113.

Karabulut, A., Yıkmış, A., Özak, H., Karabulut, H. (2015). The Effect of Schema Based Problem Solving Strategy on Problem Solving Performance of Students with Intellectual Disabilities. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128657

Maccini, P., & Ruhl, K. L. (2000). Effects of graduated instructional sequence on the algebraic subtraction of integers by secondary students with disabilities. *Education and Treatment of Children,* 23(4), 465-489. https://www.jstor.org/stable/42899634

Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving.* Cambridge University Press.

Mertoglu, H., & Öztuna, A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanimi Problem Çözme Yetenekleri ile Iliskili Midir?. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(1).

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 47-56. https://doi.org/10.1177/002221949703000104

Montague, M. (1992). *Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities.* Journal of Special Education, 26, 125–121.

Montague, M., Warger, C., & Morgan, T. H. (2000). Solve it! Strategy instruction to improve mathematical problem solving. *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(2), 110-116.

Montague, M. (2007). *Self-regulation and mathematics problem solving.* Learning Disability Quarterly, 30, 17–32.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. https://doi.org/10.1177/088840640602900102

Rockwell S.B., Griffin C.C., & Jones H.A. (2011). Schema-based strategy ınstruction in mathematics and the word problem-solving performance of a student with autism. *Focus Autism Other Developmental Disabilties,* 26, 87

Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi [The effect of schema based strategy and self-monitoring on problem solving performance of students with mild ıntellectual disability]. *İlköğretim Online*, 17(2), 613-641. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005

Olkun, S., & Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi.* Ankara: Maya Akademi.

Öz, A. Ş. (2019). Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlükleri. E. R. Özmen & A. Ataman (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disability and special ability] içinde (ss. 1-24). Maya Akademi.

Özkubat, U., Karabulut, A., & Sert, C. (2022). Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Bireylerine Uygulanan Matematik Problemi Çözme Müdahaleleri: Kapsamlı Alanyazın İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(1), 191-218. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.774650

Özkubat, U., Karabulut, A., & Akçayır, İ. (2020). Şemalarla matematik problemi çözme: Öğrenme güçlüğü olan bireylerle yürütülen şema temelli öğretim araştırmaların incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *39*(2), 327-342.

Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(1), 155-180.

Özkubat, U., Karabulut, A., & Özmen, E. R. (2020). Mathematical Problem-Solving Processes of Students with Special Needs: A Cognitive Strategy Instruction Model›Solve It!›. *International electronic journal of elementary education*, *12*(5), 405-416.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. https://doi.org/10.1177/088840640602900102

Rozenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities,* 44(6), 508-520. https://doi.org/10.1177/0022219410378445

Scheuermann, A. M., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2009). The effects of the explicit inquiry routine on the performance of students with learning disabilities on one-variable equations. *Learning Disability Quarterly,* 32(2), 103-120. https://doi.org/10.2307/27740360

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, *12*(2), 257-285.

Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 72-91.

Van Garderen, D., & Montague, M. (2003). Visualization strategies for students with learning disabilities. *Exceptionality,* 11(4), 219–232.

Xin, Y. P., Jitendra, A. K., & Deatline-Buchman, A. (2005). Effects of mathematical word Problem Solving instruction on middle school students with learning problems. *The Journal of Special Education,* 39(3), 181- 192. https://doi.org/10.1177/00224669050390030501

Yıldırım, C. (2000). Matematiksel Düşünme. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BÖLÜM 9

TEKNOLOJİ VE MATEMATİK ÖĞRENİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU



Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU

İletişim, e-mail: deryacikili@maltepe.edu.tr

Derya Çıkılı-Soylu, 2012'de Selçuk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisansını, 2016'da Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Özel Eğitim yüksek lisansını, 2023'te ise aynı alanda doktorasını tamamlamıştır. 2014-2023 yılları arasında Maltepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmış, 2023'ten itibaren aynı üniversitede doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışmalarını özel gereksinimli bireylerin fen eğitimi, grup öğretimi ve özel eğitim teknolojileri alanlarında sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Teknoloji ve Matematik Öğretimi

2. Neden Teknoloji Temelli Matematik Eğitimi?

   2. 1. Matematik Öğretiminde Yardımcı Teknolojiler

   2. 2. Tablet Teknolojileri ve Öğrenme Uygulamaları

   2. 3. Artırılmış Gerçeklik (AR) Teknolojileri

   2. 4. Sanal gerçeklik (VR) teknolojileri

   2. 5. Dijital Oyunlar

3. Teknoloji Entegrasyon Süreci

4. Araştırmalar ile Desteklenen Etkililik Kanıtlar

Kaynakça

ÖZET

Bu bölüm, teknolojinin matematik öğretimindeki dönüştürücü rolünü ve özellikle matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Günümüz öğrenme ortamlarında teknoloji, yalnızca bir öğretim aracı olmanın ötesine geçerek öğrenme süreçlerini kişiselleştiren, görselleştiren ve yapılandıran pedagojik bir bileşen hâline gelmiştir. Dijital araçlar, simülasyonlar, artırılmış ve sanal gerçeklik (AR–VR) ortamları ile oyun tabanlı uygulamalar, soyut matematik kavramlarını somutlaştırarak öğrencilerin kavramsal anlama, dikkat, motivasyon ve kalıcılık düzeylerini artırmaktadır. Düşük, orta ve ileri düzey yardımcı teknolojiler —örneğin manipülatif materyaller, etkileşimli dijital uygulamalar ve yapay zekâ temelli uyarlanabilir sistemler— bireysel öğrenme hızına ve gereksinimlere göre özelleştirilmiş öğretim olanağı sunmaktadır. Tablet tabanlı uygulamalar (Khan Academy Kids, MathTango, GeoGebra Classroom) aktif katılımı desteklerken; artırılmış ve sanal gerçeklik araçları (GeoGebra AR, PhET) çoklu duyusal, deneyim temelli öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Oyunlaştırılmış öğrenme ortamları (Prodigy, DragonBox) öğrencinin öz düzenleme becerilerini ve matematiğe yönelik olumlu tutumunu güçlendirmektedir. Sonuç olarak, teknoloji destekli matematik öğretimi, bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyen kapsayıcı ve dönüştürücü bir öğrenme yapısı sunmaktadır.

1. TEKNOLOJİ ve MATEMATİK ÖĞRETİMİ

Günümüz öğrenme ortamları, dijital araçların ve etkileşimli öğrenme teknolojilerinin öğretim süreçlerine yerleştiği bütüncül bir dönüşüm içerisindedir. Teknoloji artık yalnızca sunum ve içerik aktarma amacıyla kullanılan yardımcı bir araç olmaktan çıkmış; öğrenme deneyimini yeniden yapılandıran, öğrenci katılımını çeşitlendiren ve bireyselleştirilmiş öğretimi mümkün kılan temel bir bileşen hâline gelmiştir (Alismail ve McGuire, 2015). Eğitim ortamlarında kullanılan dijital uygulamalar, simülasyonlar, oyunlaştırılmış platformlar ve yapay zekâ destekli materyaller, öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyerek bilgiyi yapılandırmalarına, aktif katılım göstermelerine ve öğrenme sürecine anlam katmalarına olanak tanımaktadır (Grabe ve Grabe, 2007; Lee ve Spires, 2009).

Bu bağlamda eğitim teknolojisi, öğretim süreçlerini planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinde materyal, araç ve yöntemleri sistematik biçimde kullanma disiplinini ifade etmektedir. Buna paralel olarak öğrenme teknolojisi kavramı, öğrencinin öğrenme deneyimini kolaylaştıran dijital ortamlar, etkileşimli içerikler ve uyarlanabilir sistemler aracılığıyla bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme süreçlerini destekleyen teknolojik çözümleri kapsamaktadır (AECT, 2008; Alkan, 2005; İşman, 2003) Dolayısıyla teknolojinin eğitsel kullanımı, yalnızca araç temelli bir yenilik değil; pedagojik tasarımı, öğrenme psikolojisini ve veri temelli karar vermeyi bir araya getiren çok katmanlı bir uygulama alanıdır (ISTE, 2017).

Bu teknolojik dönüşüm, özellikle matematik öğretiminde belirgin etkileşimler yaratmaktadır. Matematik, soyut kavramların somut temsillerle desteklenmesini, ilişkilerin görselleştirilmesini ve problem çözme süreçlerinin adım adım yapılandırılmasını gerektiren bir disiplin yapısına sahiptir (Chen vd., 2020; Mosher vd., 2022). Yapay zekâ destekli çözümler, artırılmış gerçeklik uygulamaları, dinamik geometri ve grafik yazılımları ile oyun tabanlı matematik platformları; öğrencilere karmaşık kavramları keşfetme, görselleştirme ve uygulama fırsatı sunarak öğrenme güçlüklerinin aşılmasına katkı sağlamaktadır (Felix, 2020; Vaerenbergh ve Pérez-Suay, 2021) Bu nedenle matematik teknolojileri hem kavramsal anlayışı geliştiren hem de işlem becerilerini destekleyen kritik bir öğretim bileşeni hâline gelmiştir.

2. Neden Teknoloji Temelli Matematik Eğitimi?

Matematik öğretimi, öğrencilerin kavramsal anlayış, işlem becerisi, problem çözme ve akıl yürütme gibi çok boyutlu bilişsel süreçleri bir arada yürütmesini gerektirir. Ancak bu süreçler, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için soyutluk, dikkat eksikliği ve kalıcılık sorunları nedeniyle zorlayıcı olabilir (Vae-

Kaynakça

Anderson, P. L., Rothbaum, B. O., & Hodges, L. (2001). Virtual reality: Using the virtual world to improve quality of life in the real world. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 65(1), 78- 91.

Alagöz, A. (2023). *Öğretmen adaylarına oyun tabanlı öğrenme uygulaması geliştirme becerilerinin kazandırılması* (Master's thesis, Bursa Uludag University (Turkey).

Aguinis, H., Henle, C. A., & Beaty Jr, J. C. (2001). Virtual reality technology: A new tool for personnel selection. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 70-83.

Alkan, C. (2005). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 21- 29.

Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150–154.

Association for Educational Communications and Technology (1977). Educational Technology: Definition and glossary of terms. Washington: DC: Association for Educational Communications and Technology.

Ayres, K., & Gast, D. L. (2010). Dependent measures and measurement procedures. In D. L. Gast (Eds.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 129–165). Routledge.

Bahçetepe, Ü., & Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.

Baya'a, N. F., Daher, W. M., & Anabousy, A. A. (2019). The development of in-service mathematics teachers' integration of ICT in a community of practice: Teaching-in-context theory. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (Online)*, *14*(1), 125.

Birt, J., Stromberga, Z., Cowling, M., & Moro, C. (2018). Mobile Mixed Reality For Experiential Learning and Simulation in Medical And Health. *Sciences Education Information*, 9(2), 31.

Boser, K.I., Goodwin, M.S., & Wayland, S.C. (2014). Technology tools for students with autism: Innovations that enhance independence and learning. *Baltimore,* MD: Brookes Publishing.

Bronack, S. C. (2011). The role of immersive media in online education. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113–117.

Bu B, Haijun H, Yong L, Chaohui Z, Xiaoyuan Y, Singh MF(2010). Effects of martial arts on health status: a systematic review. J Evid Based Med. 3(4):205-19. https://doi.org/10.1111/j.1756-5391.2010.01107.

Budiman, H. (2013). Problem-Based Learning Approach Using Dynamic Geometry Software To Enhance Mathematics Critical And Creative Thinking Abilities. *In International Seminar On Mathematics, Science, And Computer Science Education*.

Burke, R. V., Allen, K. D., Howard, M. R., Downey, D., Matz, M. G., & Bowen, S. L. (2013). Tablet-based video modeling and prompting in the workplace for individuals with autism. Journal of Vocational Rehabilitation, 38(1), 1-14.

Campigotto, R., McEwan, R., & Demmans Epp, C. (2013). Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. *Computers and Education*, 60(1), 74-86.

Cawley, J. F., Hayes, A., & Foley, T. E. (2008). Teaching math to students with learning disabilities. Rowman and Littlefield Education.

Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020) Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Coeckelbergh, M. (2019). Artificial intelligence: Some ethical issues and regulatory challenges. Technology and Regulation, 2019, 31–34.

Costley, T. (2013). English as an additional language, policy and the teaching and learning of English in England. *Language and Education*, *28*(3), 276–292. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.836215

Cory, R. C. (2011). Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. New Directions for Higher Education, 154, 27-36. https://doi.org/10.1002/he.431.

Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.

Çetin, Y. & Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research,* 7(13), 13-34. https://doi.org/10.18009/jcer.494907.

Çoruk, H., & Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8(1), 1-27. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.286655

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168.

Dickinson, K. J. & Bass, B. L. (2020). A systematic review of educational mobile-applications (APPS) for surgery residents: Simulation and beyond. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1244–1256. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.022.

Dhingra, K., Aggarwal, R., Garg, A., Pujari, J., & Yadav, D. (2024). Mathlete: An adaptive assistive technology tool for children with dyscalculia. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 19(1), 9–15.

Dolu, O., Büker, H., & Uludağ, Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Turkish Journal of Forensic Sciences,* 9(4), 54-75.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. J*ournal of Science Education and Technology,* 18(1), 7-22.

Edyburn, D. L. (2006). Failure is not an option. Collecting, reviewing, and acting on evidence for using technology to enhance academic performance. Learning and 321 Leading with Technology,34(1), 20-23.

Esquivel, P., McGarvey, L., Phelan, S., & Adams, K. (2022). Exploring environmental factors affecting assistive technology strategies in mathematics learning for students with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *19*(1), 66–77. https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2062465.

Evans, C., Williams, J. B., King, L., & Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly,* 29(4), 41.

Fernández-López, M., Arce, H. G., Looney, L., Mundy, L. G., Storm, S., Teuben, P. J., ... & Pound, M. (2014). CARMA large area star formation survey: observational analysis of filaments in the Serpens south molecular cloud. *The Astrophysical Journal Letters*, *790*(2), 19.

Felix, C. V. (2020). The role of the teacher and AI in education. In International perspectives on the role of technology in humanizing higher education (pp. 33-48). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-83982-130-520201003.

Grabe, M., & Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning* (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gündüz, S., & Çelik, H. C. (2015). Examination of students' attitudes towards the use of smart board in maths classes regarding various factors. Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Journal, 25, 157–174. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.535

Hidayati, D. W., & Kurniati, L. (2018). The influence of self regulated learning to mathematics critical thinking ability on 3D-shapes geometry learning using GeoGebra. JIPM, 7(1), 40–50. https://doi.org/10.25273/jipm.v7i1.2965.

Huang, T. H., Liu, Y. C., & Chang, H. C. (2012). Learning Achievement In Solving Word-Based Mathematical Questions Through A Computer-Assisted Learning System. Journal Of Educational Technology & Society, 15(1), 248-259.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

ISTE (International Society for Technology in Education). (2016). Global reach of the ISTE Standards.http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-computer-science educators.

İşman, A., (2002). "Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Ye- terlilikleri". Sakarya: *The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 1(1).

Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 6(1), 304-310.

Kasım, M., Deringöl, Y. The impact of technologyassisted mathematical modeling on a 4th grade student with mathematical learning difficulties. *Educ Inf Technol* 30, 985–1012 (2025). https://doi.org/10.1007/s10639-024-13214-9.

Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. TOJET: The Turkish Online *Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.

Kaya, D. &Aydoğdu, Ş. (2022). Teknoloji destekli matematik eğitimi: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1123491.

Keskin, M. (2019). *Teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin 5E modeline göre matematik öğretimine entegrasyonunun değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Bursa Uludag University (Turkey).

Kim, S., & Lee, Y. (2020). Attitudes toward artificial intelligence of high school students in Korea. Journal of the Korea Convergence Society, 11(12), 1–13.

King-Sears, M.E. ve Evmenova, A.S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. Teaching Exceptional Children, 40 (1), 6-14.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In AACTE Com-

mittee on Innovation and Technology (Eds.), Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators (pp. 3-29). New York: Routledge.

Kuzgun, H., & Özdinç, F. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(-ERTE Özel Sayısı), 83-102. https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373856.

Lee, J., & Spires, H. (2009). What students think about technology and academic engagement in school: Implications for middle grades teaching and learning. AACE Journal, 17(2), 61–81.

Mosher, M. A., Carreon, A. C., Craig, S. L., & Ruhter, L. C. (2022). Immersive technology to teach social skills to students with autism spectrum disorder: A literature review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9(3), 334-350. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00259-6.

Min, J., & Shim, J. (2021). A study on domestic research trends in secondary school computer education. The Journal of Korean Association of Computer Education, 24(1), 29–36.

Nechypurenko, P. P., Stoliarenko, V. G., Starova, T. V., Selivanova, T. V., Markova, O. M., Modlo, Y. O. Ve Shmeltser, E. O. (2020). Development And Implementation of Educational Resources in Chemistry with Elements of Augmented Reality. Augmented Reality in Education: Proceedings of the 2nd International Workshop.

Ok, M. W., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2020). Effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities: A synthesis of the research. Exceptionality, 28(1), 30-44.

Orlando, J., Attard, C. Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Math Ed Res J* **28**, 107–121 (2016). https://doi.org/10.1007/s13394-015-0159-6

Pettersson, I., & Fahlström, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: a qualitative study. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 5(5), 295-304.

Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. D. L. Edyburn, K. Higgins ve R. Boone (Eds.). Handbook of special educaiton technology research and practice içinde (ss.61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by design.

Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J. & Reiss, K. (2020). Learning fractions with and without educational technology: What matters for high-achieving and low-achieving students? Learning and Instruction, 5, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101264.

Riva, G. (2005). Virtual reality in psychotherapy: Review. Cyberpsychology and Behavior, 8(3), 220–230.

Rush, D. K., & Schmitz, S. J. (2009). Universal instructional design: Engaging the whole class. Widener Law Journal, 19(1), 183-214.

Seo, Y. J., & Bryant, D. P. (2009). Analysis of studies of the effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities. Computers & Education, 53(3), 913-928.

Shadaan, P., & Leong, K.E. (2013). Effectiveness of Using GeoGebra on Students' Understanding in Learning Circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 1*, 1-11.

Shah, N. (2011). Special education pupils find learning tool in iPad applications.

Education Week, 30(22), 1-16.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80.

Sumarni, W., Sudarmin, S., & Sumarti, S. S. (2019, October). The scientification of jamu: A study of Indonesian's traditional medicine. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1321, No. 3, p. 032057). IOP Publishing.

Şahin, M. C. & Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23(1), 95-112.

Şekeroğlu, B., Dimililer, K., & Tuncal, K. (2019). Artificial intelligence in education: Application in student performance evaluation. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7(1), 1-21.

Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., & Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Araştirmalarinin İçerik Analizi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (35), 33-45.

Turğut, M. (2010). Teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Van Vaerenbergh, S., & Pérez-Suay, A. (2022). A classification of artificial intelligence systems for mathematics education. In A. B. Aslan (Ed.), Mathematics education in the age of artificial ntelligence: How artificial intelligence can serve mathematical human learning (pp. 89-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94852-3_6.

Walcott, P., & Romain, N. (2019). Using digital games to enhance the mathematical skills of children with dyscalculia. *Journal of Education and Development in the Caribbean, 18*(2), 88–110. https://doi.org/10.46425/j418025822.

Ward, T. B. (2004). Cognition, Creativity, and Entrepreneurship. Journal of Business Venturing, 19, 173-188. https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00005-3.

Yerushalmy, M., & Oshrat, B.-Z. (2004). Mobile phones in Education:the case of mathematics. Haifa: Haifa University.

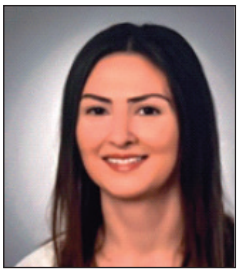
Yılmaz, G., & Es, H. (2021). 8. Sınıf Matematik Dersinde Bilgisayar Animasyonları İle İspat Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. Internatıonal Journal Of Socıal, Humanıtıes And Admınıstratıve Scıences.

Zengin, D., & Tapan Broutın, M.S. (2023). An investigation on the mathematics teaching programs for gifted students based on teachers› opinions. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 11(3), 467- 485. DOI: http://doi.org/10.17478/jegys.1336705.

BÖLÜM 10

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM DÜZENLEMELERİ

Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL



Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL

İletişim, e-mail: aslı.gereksenol@ibu.edu.tr

2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimini tamamladı. Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşitme Engelliler Eğitimi Doktora programında eğitimini sürdürmektedir. 2021 yılından beri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, akademik beceri öğretimi ve işitme kayıplı çocukların eğitimi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

Özet

1. Giriş

1.1. Ortam Düzenlemeleri

1.2. Öğretim Sırasında Kullanılan Araç-Gereçler

1.3. Öğretim Sürecinde Yapılması Gereken Düzenlemeler

1.3.1. Öğretimsel Düzenlemeler

1.3.2. Materyal Uyarlamaları

1.3.3. Değerlendirme Uyarlamaları

1.4. Psikososyal Destek

Kaynakça

ÖZET

Matematik güçlüğü; öğrencinin diğer akademik becerilerin ediniminde genellikle zorluk yaşamazken aritmetik becerilerin ediniminde yaşadığı güçlüğü ifade etmektedir. Matematik güçlüğü yaşayan bir kişi; temel sayı duyusu, matematik sembollerini anlama ve kullanma, kestirimde bulunma, kısa ve uzun süreli bellek, zaman ve saat kavramı, sayısal niceliği değerlendirme, para, dört işlem, sıralama, örüntüyü belirleme, ritmik sayma, geriye doğru sayma ve yön bulma gibi becerilerin birinde ya da birkaçında zorluk yaşayabilmektedir. Bununla birlikte matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin yapılan ortam düzenlemeleri, öğretim sürecinde çeşitli araç-gereç/materyal kullanımı, öğretimsel düzenlemeler ve psikososyal desteklerle matematik öğrenim süreçlerinin desteklenmesi mümkündür. Matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapılabilecek öğretimsel düzenlemeler şu şekilde örneklendirilebilir:

- Sınıf öğretiminin etkileşimli ve yüksek düzey öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmesi,
- Temel matematik becerilerinin doğrudan öğretimi ve öğrenci bağımsız uygulayabilir hale gelene kadar yeterli miktarda pratik yapma şansı sunulması,
- Öğretim sırasında belirli aralıklarla öğrencinin anlayıp anlamadığının kontrol edilmesi,
- Öğrencinin dikkatini ve katılımını sağlamak amacıyla düzeyine uygun sorular sorulması,
- Müfredatın öğrencinin düzeyine ve hızına uygun şekilde takip edilmesi,
- Öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun uyarlamalar yapılarak kavram öğretimi yapılması
- Öğretim sürecinde somut materyaller kullanılması
- İşlenen konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi
- Problem çözme stratejilerinin doğrudan öğretilmesi ve öğrencinin bu adımları takip ederken iç konuşma yapması için yönlendirilmesi
- Öğrenciyle birebir çalışma fırsatı yaratılması ve düzenli dönüt verilmesi
- Öğrenci merkezli grup çalışmaları, tartışma, bireysel çalışma, doğrudan öğretim, çoklu duyulu öğretim, uygun öğrenciler için akran öğretimi gibi farklı yöntemlerin dengeli bir şekilde kullanılması,
- Öğrencinin düzeyini, gelişimini ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla düzenli aralıklarla değerlendirme yapılması
- Daha önce işlenen konuların belirli aralıklarla tekrar edilmesi
- Öğrencinin ihtiyaçlarına göre öğretim süreci, sınavlar ve ödevlerle ilgili uyarlamalar yapılması

1. GİRİŞ

Matematik güçlüğüne yönelik farklı tanımlara ulaşılmaktadır ancak en temel anlamı ile matematik güçlüğü; öğrencinin diğer akademik becerilerin ediniminde genellikle zorluk yaşamazken aritmetik becerilerin ediniminde yaşadığı güçlüğü ifade etmektedir. Aslında matematik dersi soyut doğası sebebiyle öğrenme güçlüğü ya da herhangi bir özel gereksinimi olsun olmasın pek çok öğrenci için zorlayıcı olabilmektedir.

Önceki bölümlerde belirtildiği gibi matematik güçlüğü yaşayan bir kişi; temel sayı duyusu, matematik sembollerini anlama ve kullanma, kestirimde bulunma, kısa ve uzun süreli bellek, zaman ve saat kavramı, sayısal niceliği değerlendirme, para, dört işlem, sıralama, örüntüyü belirleme, ritmik sayma, geriye doğru sayma ve yön bulma gibi becerilerin birinde ya da birkaçında zorluk yaşayabilmektedir (Bryant vd., 2019; Butterworth, 2010; Chinn, 2020; Halliwell, 2012; Yeo, 2003). Bu zorlukların sebepleri; çocuğun yeterli ön bilgiye ve alt yapıya sahip olmaması, çocuğun düzeyine ve öğrenme yapısına uygun olmayan öğretim süreci, müfredattaki içeriklerin çocuğun takip edebilme yetisinin üzerinde bir hızda işlenmesi şeklinde örneklendirilebilir. Diğer taraftan öğrencinin matematik öğrenim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin ve kaynağının fark edilmesi, öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu noktaların doğru bir şekilde değerlendirilmesi, bu doğrultuda öğrenciye uygun öğretim sürecinin planlanması, uygun ve çeşitli materyal kullanımı gibi çalışmalarla yaşadığı güçlüklerin en aza indirilmesi, hedeflenen öğretimsel amaçların ve kazanımların gerçekleşmesi sağlanabilmektedir. Bu bölümde matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik öğrenim süreçlerinin desteklenmesi amacıyla yapılabilecek ortam düzenlemeleri, öğretim sürecinde kullanılabilecek araç-gereçler, öğretimsel düzenlemeler ve psikososyal destek konularına yer verilmiştir.

1.1. Ortam Düzenlemeleri

Eğitim ortamları çocukların öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Eğitim ortamının niteliği çocuğun öğrenme motivasyonun artması, yapılan etkinliğe ya da çalışmalara odaklanabilmesi üzerinde oldukça önemlidir. Hatta ortam düzenlemeleri öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı etkiler gösterebilmektedir (Bryant vd., 2019; Gargiulo ve Metcalf, 2022). Öğrenme sürecinde öğrencinin dikkatinin sağlanması edinilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe doğru şekilde aktarılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğrenim sırasında yapılan etkinliğe, kullanılan materyale, konuyu anlatan kişiye odaklanılamaması; önemli bilgilerin kaçırılmasına, öğretmenin anlattıklarının takip edilememesine dolayısıyla uzun süreli belleğe aktarılacak bilgilerde kopukluk

Kaynakça

Beveridge, S. (2012). *Special educational needs in schools*. Routledge.

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.

Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in cognitive sciences*, *14*(12), 534-541.

Chinn, S. (2020). *More trouble with maths: A complete manual to identifying and diagnosing mathematical difficulties*. Routledge.

Chinn, S., & Ashcroft, R. E. (2017). *Mathematics for dyslexics and dyscalculics: a teaching handbook*. John Wiley & Sons.

Cowan, P. (2006). Teaching mathematics: A handbook for primary and secondary school teachers. Routledge.

Emerson, J., & Babtie, P. (2014). *The dyscalculia assessment*. A&C Black.

Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).

Halliwell, M. (2012). *Supporting children with special educational needs: A guide for assistants in schools and pre-schools*. David Fulton Publishers.

Hughes, A. M. (2012). *Problem solving, reasoning and numeracy in the early years foundation stage*. Routledge.

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). Of Book: Teaching in Today's Inclusive Calssroom: A Universal Design for Learning. *International Journal of Speıal Education*, *37*(3).

Nadia, N. S. (2008). *Teaching Foundation Mathematics: A Guide for Teachers of Older Students with Learning Disabilities*. Routledge. National Research Council. (2002). Helping children learn mathematics.

Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2010). *Current issues and trends in special education.: Identification, assessment and instruction*. Emerald Group Publishing.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.

Rose, R., & Howley, M. (2006). The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms. Sage Publications

Yeo, D. (2008). *Dyslexia, dyspraxia and mathematics*. John Wiley & Sons.

ÖZEL EĞİTİMDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM

Editör: Özge BOŞNAK

Yazarlar: Adem UZUN, Hasret NUHOĞLU, Ela TARAKCI, Devrim TARAKCI, Mustafa KURT, Özge BOŞNAK, Ali KAYA, Çimen ACAR, Sunagül SANİ-BOZKURT, Şenay ALTINYAY, Didem GÜVEN, Sakine ADIGÜZEL, Nilay ARMAN, Gamze KAPLAN, Üzeyir Emre KIYAK, Yücel ALTIN

ISBN: 978-605-7989-16-1

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2016
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Ağustos, 2025 (Güncellenmiş)

Baskı: Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA
Tel.: (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
İncesu Cad. No:50/B Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Değerli Okuyucu,

Bu kitap Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, bu alanda lisansüstü eğitim yapan araştırmacıların ve alanda çalışan öğretmen, uygulamacı ve akademisyenlerin özel gereksinimli bireylere sunulan teknoloji destekli öğretim uygulamalarına yönelik bilgi edinmeleri amacı ile hazırlanmıştır.

Bilindiği üzere 2547 sayılı Kanun'un 2880 sayılı Kanun'la değişiklik 7/e maddesi uyarınca Özel Eğitim Öğretmenliği olarak uygun görülen lisans programı 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile uygulamaya geçmiştir. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun görüşleri dikkate alınarak hazırlanan yeni programda ikinci yıl, dördüncü yarıyılda zorunlu dersler arasında Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim dersinin bulunduğunu görmekteyiz.

Ülkemizde henüz yeni sayılabilecek uygulamalar arasında olan teknoloji destekli öğretim, yurtdışı alanyazında etkili sonuçlar barındıran birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu kitabın konu alan ders kitabı olmasının yanı sıra, özel eğitim alanında teknoloji destekli öğretim konusunda başvurulacak bir kaynak olması önemli görülmektedir.

Teknolojinin doğası gereği konusu olduğu bu kitabın her baskıda kendisini yenileceğini öngörüyoruz. Ülkemizde özel eğitim alanında teknoloji destekli öğretim uygulamalarının artması, bu kitabı da genişletecektir. Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen meslektaşlarıma, arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Bölüm-1: Eğitim ve Teknoloji

Doç. Dr. Adem UZUN

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Bölüm-2: Özel Eğitim ve Teknoloji

Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü & Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-3: Kaynaştırma ve Özel Eğitim Sınıflarında Teknoloji Kullanımı

Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-4: Özel Eğitimde Okul-Aile İşbirliği ve Teknoloji Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-5: Yardımcı Teknoloji Gereksiniminin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-6: Otizmi Olan Bireyler ve Teknoloji

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-7: Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Teknoloji

Doç. Dr. Ali KAYA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Bölüm-8: Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Teknoloji

Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-9: Görme Yetersizliği Olan Bireyler ve Teknoloji

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-10: İşitme Yetersizliği Olan Bireyler ve Teknoloji

Dr. Ody. Şenay ALTINYAY

Gazi Üniversitesi Hastanesi KBB Anabilim, Odyoloji Bilim Dalı

Bölüm-11: Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler ve Teknoloji

Yücel ALTIN[1], Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK[2]

[1]Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

[2]Uşak Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-12: Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler ve Teknoloji

Doç. Dr. Ela TARAKCI[1], Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI[2], Dr. Öğr. Üyesi Nilay ARMAN[1]

İstanbul Ünv.-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü[1]

İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü[2]

Bölüm-13: Üstün Yetenekli Bireyler ve Teknoloji

Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bölüm-14: Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ve Teknoloji

Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

YAZARLAR*

(Yazar isimleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır)

Doç. Dr. Adem UZUN

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğretim üyesidir. Lisans derecesini 1999 yılında Marmara Üniversitesinden, yüksek lisans ve doktora derecesini ise 2002 ve 2008 yıllarında Uludağ Üniversitesinden almıştır. 2000 yılından beri Uludağ Üniversitesinde çalışmaktadır. Öğretimde teknoloji entegrasyonu, uzaktan eğitim, karma öğrenme ortamları ve eğitim yazılımı geliştirme çalışma alanları arasında yer almaktadır.

Doç. Dr. Ali KAYA

Dr. Ali KAYA, 2006 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programından, 2011 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programından ve 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programından mezun olmuştur. Kaya, 2006-2018 yılları arasında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. İlgili Bakanlığın kadın, erkek ve çocuk zihin yetersizliği olan bireylere bakım koruma ve rehabilitasyon hizmeti verilen merkezlerinde çalışarak 12 yıl alan deneyimi edinmiştir. Kaya, güncel olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Doktor Öğretim Üyesi olarak mesleki yaşamına devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

1991 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimini tamamlamıştır. 2001 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesi, 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. 7 yıl MEB'ında öğretmen olarak çalışmıştır. 1998-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde, 2014 yılından bu yana da Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları; aile eğitimi, öğretmen yetiştirme, zihin yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, kanıt temelli uygulamalardır.

Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI

1999 yılında İstanbul Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü mezunu olan Devrim Tarakcı, 2002 yılında Yüksek lisansını aynı üniversitede tamamladıktan sonra 2013 yılında doktora ünvanını almıştır. Serebral Palsi, Spina Bifida, Nöromusküler hastalıklar gibi pediatrik nörolojik tanılı hastalardaki tecrübelerinin yanı sıra Pes ekino varus ve kalça displazileri gibi ortopedik tanılı olguların fizyoterapi ve rehabilitasyon çalışmalarını da başarıyla yürütmektedir. "Serebral Palsi tanılı olgularda video bazlı oyunların denge parametrelerine etkisi" isimli çalışması ile Türkiye'de ilk kez rehabilitasyon amaçlı oyunları tedavide kullanan kişi olmuştur. Pediatrik rehabilitasyonda teknolojinin kullanımı ile ilgili yürüyen Tubiatak projesinde araştırıcı olmasının yanı sıra bilimsel dergilerde bu konuda yayınları mevcuttur. Kendisi halen İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Başkanı olarak görev yapmaktadır.

Öğr. Gör. Didem GÜVEN

Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğretmen olarak görev yapmıştır. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezin'nde çalışmaktadır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Programda doktora eğitimini sürdürmektedir.

Doç. Dr. Ela TARAKCI

1999 yılında İstanbul Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü mezunu olan Ela Tarakcı, 2002 yılında Yüksek lisansını aynı üniversitede tamamladıktan sonra 2008 yılında Hacettepe Üniversitesi İş ve Uğraşı Terapisi programında doktora derecesini aldı. Yüksek lisans ve doktora süresince nörolojik tanılı hastaların fizyoterapi ve ergoterapi uygulamaları üzerinde çalıştı. Pediatrik rehabilitasyon alanında çalışmaları ve klinik tecrübeleri olan Ela Tarakcı 2014 yılında Doçent ünvanını aldı. Pediatrik, nörolojik, romatolojik tanılı olgularda teknolojik rehabilitasyon çalışmalarını Tubitak Projeleri ve bilimsel yayınları ile destekleyerek sürdürmektedir. Kendisi halen İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN

2005 yılında Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihinsel Engellilerin Eğitimi programında tamamlamıştır. 5 yıl çeşitli kurumlarda Zihin Engelliler Öğretmeni olarak çalıştıktan sonra 2013 yılında Gazi Üniversitesi'nde Zihinsel Engellilerin Eğitimi ABD'nda doktora eğitimine başlamıştır. 2013 yılından beri Ereğli Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği mezunu olan Nuhoğlu, aynı bölüm ve üniversitede yüksek lisansını ve doktorasını tamamlamıştır. 4 yıl Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında araştırma görevlisi, sonrasında Kocaeli Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak 2 yıl görev yapmıştır. Sonraki 3 yılda Maltepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi programında okul öncesi dönemde fen öğretimi, matematik öğretimi, bilgisayar öğretimi gibi dersler vermiş olan Nuhoğlu, son beş yıldır Maltepe Üniversitesi Üstün Zekalılar Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Eğitimde Sistem Düşüncesi & Sistem Dinamiği Yaklaşımı, Fen Öğretiminde Öğrenme & Öğretme Yöntemleri, Alternatif Okul Öncesi Eğitim Programları, Okul Öncesi ve Özel yetenekli öğrencilere yönelik disiplinlerarası fen, doğa ve teknoloji öğretimi ile ilgili ulusal ve uluslararası yayınları olmakla birlikte bu alanda bazı projelerde aktif olarak görev almaktadır. Maltepe Çocuk Üniversitesi kurucu üyesi olup, "Doğada STEM" atölyeleri yürütmektedir. World Council of Gifted&Talented Children (WCGTC) üyesi ve Türkiye Üstün Zekalılar Yüksel Eğitim Vakfı (TÜZYEV) yönetim kurulu üyesi olup, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öğretim programları tasarlamaktadır. Eğitimde Sistem Düşüncesi Derneği (ESD) yönetim kurulu üyesidir. Halen Tubitak 1512 programı kapsamında özel yetenekli öğrencilere yönelik uzaktan eğitim platformu projesinde STEM eğitim programı tasarlamakta ve verdiği STEM eğitimi seminerleri ile eğitimin farklı kademesindeki öğretmenler ve öğrencilerle buluşmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

1980 doğumlu yazar, lisan eğitimni 1999-2003 yılları arasında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamlamış, 2003-2005 yılları arasında özel bir özel eğitim okulunda Özel Eğitim Öğretmeni olarak görev yapmış, 2005-2014 yılları arasında ise Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Yüksek Lisansını Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında 2008 yılında tamamlayan yazar, Doktorasını ise aynı enstitüde Özel Eğitim Doktora Programında 2015 yılında tamamlamıştır. Yazar şu anda Uludağ üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

2006 yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda lisans derecesini tamamladı. 2011 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden yüksek lisans derecesini, 2015 yılında ise doktora derecesini aldı. 2014 yılında Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2015 yılı itibari ile aynı bölümde Yrd. Doç. Dr. olarak görevini sürdürmektedir. Bilimsel ilgi alanları arasında otizmli bireyler, özel eğitimde teknoloji destekli öğretim, kanıt temelli uygulamalar yer almaktadır.

Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL

1978 yılında Akçadağ'da doğdu. 2007 yılında Marmara Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü'nden, 2011 yılında Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programından mezun oldu. 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Doktora Programı'na başladı. 2007-2011 yılları arasında çok engelliler anasınıfında, 2011-2013 yılları arasında anaokulunda öğretmen olarak çalıştı. 2013 yılından beri Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Bilimsel ilgi alanları ağır ve çoklu yetersizlik ile erken çocuklukta özel eğitimdir.

Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT

2006 yılında Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladı. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden 2011 yılında yüksek lisans derecesi, 2016 yılında ise doktora derecesini aldı. 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları Otizm Spektrum Bozukluğu, kanıt temelli uygulamalar, teknoloji destekli ortam tasarımı ve uygulamalarıdır.

Dr. Öğr. Üyesi Nilay ARMAN

2009 yılında İstanbul Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü mezunu olan Nilay Arman 2011 yılında yüksek lisansını, 2016 yılında doktorası aynı üniversitede tamamlamıştır. Jüvenil İdiopatik Artrit, Jüvenil Skleroderma, Spondiloartropatiler gibi çocukluk çağında rastlanan romatolojik hastalıklarda fizyoterapi ve rehabilitasyon çalışmalarını yürütmektedir. Kendisinin bu alanda bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri ve araştırmacı olduğu Tubitak projesi bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde BAP projesi olarak yürüttüğü "Juvenil idiyopatik artritli çocuklarda video bazlı oyunlarla yapılan görev odaklı eğitimin aktivite performansı ve katılım üzerine etkisi" isimli doktora tezini 2016 yılında tamamlamıştır.Halen İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Dr. Ody. Şenay ALTINYAY

1996 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladı. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Odyolojisi" Programı'nı 2000 yılında, 2016 yılında ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programında doktora derecesini aldı. Ankara'da 1994 yılında işitme engelliler alanında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde başladığı iş hayatına 2002 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB Ana bilim dalı Odyoloji Bilim dalı'nda akademisyen olarak devam etmektedir. Bilimsel ilgi alanları işitme yetersizliği olan bebek-çocuk ve ailelerine eğitim ve danışmanlık, İşitsel-Sözel Terapi uygulamalarıdır.

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

1990 yılında Eşme'de doğan Dr. Kıyak, 2012 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans, 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans ve 2020 yılında aynı anabilim dalında Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır. 2013-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmış ve bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla bireysel ve grup eğitimleri yürütmüştür. 2018-2021 yılları arasında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Bilimsel ilgi alanları arasında bilimsel dayanaklı uygulamalar, tek-denekli araştırmalar, iletişim becerileri, davranış problemleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri yer alan Dr. Kıyak 2024 yılında docent ünvanını aldı. 2022 yılından bu yana Uşak Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Yücel ALTIN

2010 yılında Van Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olduktan sonra Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'na girmeye hak kazanmıştır. Lisans mezuniyetinin ardından Eskişehir'de çeşitli rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2022 yılından itibaren de İstanbul Kadıköy'de Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda görev yapmaktadır. Şu an Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda eğitimine devam etmektedir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **III**

YAZARLAR ..... **VI**

BÖLÜM-1

EĞİTİM VE TEKNOLOJİ **1**

Doç. Dr. Adem UZUN

BÖLÜM-2

ÖZEL EĞİTİM VE TEKNOLOJİ **13**

Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN,

BÖLÜM-3

KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDA VE ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA TEKNOLOJİ KULLANIMI **23**

Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT

BÖLÜM-4

ÖZEL EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ VE TEKNOLOJİ KULLANIMI ... **41**

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

BÖLÜM-5

YARDIMCI TEKNOLOJİ GEREKSİNİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ **57**

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

BÖLÜM-6

OTİZMİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ **87**

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

BÖLÜM-7

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ **137**

Doç. Dr. Ali KAYA

BÖLÜM-8

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER ve TEKNOLOJİ 155
Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN

BÖLÜM-9

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ 167
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

BÖLÜM-10

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ve TEKNOLOJİ 185
Dr. Ody. Şenay ALTINYAY

BÖLÜM-11

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ . 207
Yücel ALTIN
Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

BÖLÜM-12

FİZİKSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ve TEKNOLOJİ 223
Doç. Dr. Ela TARAKCI,
Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI,
Dr.Öğr.Üyesi Nilay ARMAN

BÖLÜM-13

ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER VE TEKNOLOJİ 239
Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU

BÖLÜM-14

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ 263
Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL

BÖLÜM-1
EĞİTİM VE TEKNOLOJİ

Doç. Dr. Adem UZUN

ÖZET

Eğitimde teknoloji kullanımı çok uzun yıllardır süre gelen bir tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla değiştiği ve geliştiği yakın geçmişten günümüze geçen sürede ise, bu konu daha da önemli bir hale gelmiştir. Son yirmi yılda bilgisayarlar ve internetin yaygınlaşması ve son on yıl içerisinde ise mobil cihazların sahne almasıyla teknolojik ürünler insanların doğal yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve bu gelişmeler haliyle öğrenme ortamlarını da etkilemiştir. Peki teknoloji toplumların eğitim alanında yaşadığı sorunların çözümü olabilir mi? Eğitimde teknoloji kullanımı faydalı ya da gerekli midir, yoksa eğitim alanında teknolojiye yapılan yatırımlar kaynakların israfı niteliğinde midir? Bu bölümde bu soruların cevabı tartışılacaktır.

Giriş

Teknoloji için alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Genel anlamda teknoloji için, insanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilimin işe koşulması şeklinde bir tanımlama yapılabilir. Problemlerin çözümü için geliştirilen yöntem de, ortaya çıkan ürün de teknoloji tanımı içerisinde düşünülebilir.

Benzer şekilde eğitim için de alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmakta ve hatta bu tanımların paradigma değişimi nedeniyle çeşitli dönemlerde farklılaştığı görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı veya eğitimde teknoloji entegrasyonu denince akla, eğitim bilimleri alanı içerisinde kendine özel bir yer bulan "eğitim teknolojileri" alanı gelmektedir. Bu alan için alanyazında "öğretim teknolojileri", "öğretim ve iletişim teknolojileri" ve "öğretim tasarımı" gibi kavramlar da yaklaşık aynı anlamda kullanılmaktadır.

Eğitim/Öğretim Teknolojileri Alanının Tanımı

Eğitim ya da öğretim teknolojileri alanını iki kelime ile özetlemek gerekirse "öğrenmeyi kolaylaştırma" şeklinde bir tanımlama yapılabilir. Alan ile ilgili daha formal bir tanımlama yapmak gerekirse bu alanda çalışan akademisyenlerin ve bu akademisyenlerden oluşan Eğitimsel İletişimler ve Teknoloji Derneği şeklinde Türkçeye çevrilebi-

lecek olan Association for Educational Communication & Technology (AECT) adlı derneğin yaptıkları tanımlamalara bakmak faydalı olacaktır. Elbette bu tanımlamaların da tarih içerisinde değiştiği/geliştiği görülmektedir.

1950'li yıllara kadar eğitim/öğretim teknolojileri ile ilgili eğitimde görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanımı şeklinde bir yaklaşım hakim iken, takip eden yıllarda bu tanımlamanın araç-gereç kullanımından çok sistematik bir süreç olduğu görüşü benimsenmeye başlanmıştır. AECT'nin alanı tanımlamak için kurduğu komisyon alandaki gelişmeler doğrultusunda çeşitli yıllarda tanımı revize etmiştir. AECT'nin 1963 yılında alan ile ilgili yaptığı tanımlama "Öğrenme sürecini denetim altında tutan iletilerin tasarımı ve kullanımı" şeklinde olmuştur. AECT'nin 1977 yılında revize ettiği tanımlama "İnsanlar, işlemler, fikirler, araçlar ve örgütlemeden oluşan, sorunların çözümlemesini yapan, bunlar için çözümler tasarımlayan, uygulayan, değerlendiren ve yöneten; insan öğrenmesinin boyutlarıyla ilgili karmaşık ve bütünleşik bir süreçtir" şeklindedir. Derneğin 1994 yılındaki tanımlaması "Öğrenme süreç ve kaynaklarını tasarımlama, geliştirme, uygulama, yönetme ve değerlendirme ile ilgili kuram ve uygulamadır" olmuştur. 2008 yılına gelindiğinde ise tanımlamanın "Öğrenme süreç ve kaynaklarını yaratma, kullanma ve yönetme yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı iyileştirme konusundaki çalışmalar ve etik uygulamalardır" şeklinde revize edildiği görülmektedir (Reiser, 2002; Seels ve Richey, 1994).

Alanın önder akademisyenleri arasında yer alan Reiser alan için öğretim tasarımı ve teknolojisi terimini tercih etmektedir. Reiser (2002)'a göre "Öğretim tasarımı ve teknolojisi, eğitim kurumları ve iş ortamları başta olmak üzere farklı ortamlardaki öğrenmenin ve performansın arttırılması amacıyla, öğrenme ve performans problemlerinin analiz edilmesi ve öğretimsel veya öğretim dışı süreçlerin ve kaynakların tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetilmesini kapsar". Bu alanda çalışan profesyoneller genellikle sistematik öğretim tasarımı prosedürlerini kullanırlar ve teknoloji ile ortaya çıkan veya değişen medyanın, öğretimsel amaçla kullanımı üzerinde çalışırlar. Bu iki çalışma alanına son yıllarda performans problemlerine öğretim dışı çözümler de sunan insan performans teknolojileri alanı da katılmıştır.

Alanın yıllar içerisinde farklı disiplinlerden etkilendiği ve buna göre tanımının geliştiği/değiştiği görülmektedir. Alanı yakından ilgilendiren bir diğer değişim ise teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan veya değişen araç-gereçler yani medya üzerindeki değişimlerdir. Çeşitli dönemlerde çeşitli teknolojik araç-gereçler ortaya çıkmış ve belirli dönemlerde popüler olmuşlardır. Şimşek (2009)'e göre medya üzerindeki değişimleri yirmişer yıllık dönemler halinde incelemek mümkündür. Buna göre 1900-1920 yılları arasında gerçek nesne ve modeller, resimli kitaplar ve okul müzeleri vb. medya döneme damgasını vurmuştur ve bu dönem Görsel Hareket Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Kayıtlı Ses Dönemi olarak adlandırılan 1920-1940 yılları arasında ise

KAYNAKÇA

Akyol, Z. ve Çagiltay, K. (2007). *The media-method debate revisited.* Paper presented at the Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia, and telecommunications, Chesapeake.

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research, 53*(4), 445-459.

Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development, 42*(2), 21-29.

Clark, R. E. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence* (Vol. 1). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

Kirschner, P. A. ve van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist, 48*(3), 169-183.

Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of educational research, 61*(2), 179-211.

Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational technology research and development, 42*(2), 7-19.

Liu, L. ve Velasquezbryant, N. (2003). An information technology integration system and its life cycle: What is missing? *Computers in the Schools, 20*(1-2), 91-104.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*: Cambridge University Press.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record, 108*(6), 1017-1054.

Reiser, R. A. (2002). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In R. A. Reiser, & Dempsey, J.A. (Ed.), Trends and issues in instructional design and technology. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hal.

Roblyer, M. D. ve Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching*: Prentice Hall.

Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*: Printice Hall Inc., New Jersey.

Seels, B. ve Richey, R. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.

Şimşek, A. (2009). Öğretim tasarımı: Nobel Yayın Dağıtım.

Yazıcı, C., Kültür, C. (2013). Medya mı yöntem mi? Bitmeyen tartışma. Kürşat Çağıltay, Yüksel Göktaş (Ed.), Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde (s. 41-58). Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM-2
ÖZEL EĞİTİM VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN,

Özet:

Dijital çağ olarak adlandırılan bu çağ, hayatımızın toplumsal, sosyal, iletişim gibi her alanına etki etmektedir. Bu etkiler eğitim ortamlarımızda da kendisini göstermektedir. Genel eğitim ortamlarına bakıldığında çağın getirisi olarak teknolojiye dayalı uygulamaların hız kazandığı görülmektedir. Teknolojideki ilerlemeler ile birlikte genel eğitim ortamlarının yanı sıra özel eğitimin teknolojiye yönelik eğitim uygulamalarının arttığı görülmektedir. Bu bölümde özel eğitim uygulamalarında teknolojinin öneminden, öğrenme ortamlarında evrensel tasarım ilkelerinden, özel eğitime yönelik yasa ve yönetmeliklerde teknolojiyi konu alan maddelerden, özel eğitim ortamlarında teknoloji kullanımından bahsedilecektir.

TEKNOLOJİ VE ÖZEL EĞİTİM

1. Giriş

Toplumlar gelişim sürecini eğitim aracılığıyla sağlamaktadır. Bu sürecin dijital çağdaki en büyük destekçisi de teknolojidir. Eğitim ortamlarında teknolojik uygulamaların artması ile birlikte yeni bilgiler edinmek ve bu bilgiler doğrultusunda bilgi üretmek kolaylaşmaktadır. Günümüzde evrensel tasarımın öğrenme ortamlarında yer alması ile birlikte teknolojik uygulamalar artmakta ve yetersizliği olsun ya da olmasın her birey eğitim ortamlarından bir öğrenen olarak fayda sağlamaktadır. Teknolojik ilerlemeler öğretme ve öğrenme sürecinin yanı sıra yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama katılımı açısından oldukça önemlidir.

Yasaların önünde her bireyin eşit olduğu gerçeğini göz önünde bulundurursak normal gelişim gösteren bireylere sağlanan tüm hizmetlerden özel gereksinimli bireylerinde yararlanması bir gerekliliktir. Son yıllarda ulaşılabilirlik kavramı toplumsal ortamlarda olduğu kadar eğitim ortamında da sıkça vurgulanmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim fırsatı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yasalarla koruma altına alınmıştır. Uluslararası yasalar doğrultusunda düzenlenen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)'de özel gereksinimli bireylerin toplumla etkileşim girme ve uyum sağlama konusunda yeterlilikleri ve

gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Bu şekilde özel gereksinimli birey eğitim hakkını koruma altına alarak istediği eğitim olanağına güvenle erişebilmesine olanak sağlanmaktadır. Fırsat eşitliğinin sağlandığı bir eğitim hakkı, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarını düzenlemek adına en önemli haklar arasındadır.

Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde özel gereksinimli bireylerin yasal haklarının dikkate alınması uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik adına büyük önem taşımaktadır. Yasal hakları doğrultusunda sunulacak eğitim hizmetlerini belirlemek için öncelikle özel eğitime ilişkin terimlerin ve özel eğitim ortamlarında var olan durumun iyi bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 4. Maddenin ş bendinde Özel Eğitim, *"Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yetersizlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim"* şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim tanımında vurgulanan uygun eğitim ortamları kavramı, farklı yaş grubunda, farklı kültürel ve öğrenme geçmişine sahip özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireylerin, akranları aynı ortamda bireysel gereksinimleri doğrultusunda eğitim almasına olanak veren eğitim ortamlarıdır. Eğitim ortamlarında öğrenme süreci, sınıfın öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme özelliklerine göre farklılaşmalı ve öğrenme sürecinde tüm öğrenenlere hitap edecek materyallerden oluşmalıdır.

Öğrenme ve öğretmen sürecinde hazırlanacak materyaller farklı gelişim alanlarına yönelik ve tüm öğrenenlerin gereksinimlerine yönelik olmalıdır. Öğrenme sürecini destekleyici eğitim materyaller ve teknolojik hizmetler öğretimsel faaliyetleri kolaylaştıracak ve çeşitlendirmiş olacaktır.

2. Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Görsel anlamda teknoloji sınıfları 20. yüzyıldan beri mevcuttur (Brown, 2014).Günümüzde de eğitimin tüm alanlarında yer alan teknolojinin, özel eğitim alanında da oldukça sık kullanıldığı görülmektedir.

Özellikle genel eğitim ortamlarında bütünleştirilmesi hareketi ile birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin var olan sınıf ortamlarında düzenleme ya da uyarlama yapma gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bütünleştirme ilkelerine bağlı olarak da yapılan uyarlamalar ve düzenlemeler sadece yetersizliği olan öğrenciyi tek başına ele almamakta, aynı zamanda sınıf ortamındaki diğer tüm öğrencileri de kapsamaktadır. Bu uyarlama ya da düzenlemelerde sınıf ortamlarında hizmet eden araçlar arasında öncelikle teknolojik

KAYNAKÇA

Acungil, A.T. (2014). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel-işitsel teknolojilerle sunulan tablet bilgisayar öğretim programının etkililiği.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akçamete, G. (2009). Özel Eğitime Başlangıç. A. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s.63-65). Ankara: Kök Yayıncılık.

Algharbie, T. A. (2015). *Effects of a software program vs. constant time delay in theacquisition of sightwordsfor a student with significant disabilities.* East Tennessee State University. Unpublished Master Dissertation, Kentucky.

Aksoy, V. (2012). Ailelerle ve etik. Cavkaytar, A.(Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s.241-251). Ankara: Vize Yayıncılık.

Arpacık, Ö. (2014). *Zihinsel engelli öğrencilere yönelik çoklu ortam materyallerinin geliştirme süreci ve kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdfadresinden 08.08.2018 tarihinde edilnilmiştir.

Blackstone, S. (1990). Assistive technology in the classroom: issues and guidelines. *Augmentative Communication News*, *3*(6).

Brown, H. (2014). *Teachers attitudes and confidence in technology integration.*Unpublished Master Dissertation. Marshall Üniversitesi, Washington.

Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Dünya Sağlık Örgüt 2011 raporu http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1328710754698/YoneticiOzeti.pdf adresinden 12.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Giordano, P. V. (2016). *The effects of using the GoMath program on teaching computation skills for students with learning disabilities.* Unpublished Master Dissertation. Rowan Üniversitesi, New Jersey.

Kışla, T. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, (9)* 2,128-154.

Male M. (2003). Technology forInclusion. Perason Education GroupInc. 4th edition. United States.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden 12.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Patrick, W. P. (2016). *Teacher perception of technology as a conduit to acquiring critical thinking skills.*Unpublished Doctoral Dissertation. Walden Üniversitesi, Minneapolis.

Reed, P. (2004). AssistiveTechnology Assessment. *Assessing Students' Needs for Assistive Technology A Resource Manual for School District Teams* içinden (s. 1-62). Milton: Wisconsin Department of Public Instruction.

Sola Özgüç, C.(2013).Özel eğitimde yardımcı teknolojiler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.391-405). Ankara: Vize Basın Yayın.

Sola Özgüç, C. (2015). Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: bir eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

What is AssistiveTechnology (AT) (2012). *AT Network: Assistive Technology ToolsforLiving.* http://atnet.org adresinden 8 Ağustos 2016 tarihinde edinilmiştir.

BÖLÜM-3
KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDA VE ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA TEKNOLOJİ KULLANIMI

Doç. Dr. Sunagül SANİ-BOZKURT

ÖZET

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı teknolojik değişim, toplumun tüm kesimlerini derinden etkilediği gibi eğitim ve bilgi dünyasında da kendini her zamankinden daha çok hissettirmiş, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Evrensel tasarım ve kaynaştırma/bütünleştirmenin öneminden yola çıkarak başta özel gereksinimi olan bireyler olmak üzere tüm bireylerin bilgiye ulaşımını kolaylaştıran teknoloji destekli öğrenme ortamı hazırlama, eğitimin birçok alanında özellikle 2000'li yıllardan sonra bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak giderek önem kazanmaktadır.

Giriş

Günümüzde eğitim ortamlarının etkililiği ve yeni ortamların öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri üzerine yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Yeni öğretim ortamlarından biri de son yıllara damgasını vuran ve daha da gelişerek önemli bir öğretim ortamı olma yolunda ilerleyen bilişim teknolojilerini kullanılan teknoloji destekli öğretim ortamlarıdır. Eğitim ortamlarında öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmak için bilişim teknolojilerinin kullanımı ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir biçimde ilerlemesiyle birlikte öğrenme amaçlarının etkili bir biçimde kullanılabilmesi için eğitim süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi kaçınılmaz görülmektedir.

BİT'lerin bireysel farklılıklar ve özelliklere göre öğrenme ortamı oluşturabilme özelliği, teknolojinin özel eğitimde kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Bireysel farklılıklar ve gereksinimler dikkate alınarak evrensel tasarım ve yardımcı teknolojilerin kullanımı ile beraber öğrenenlere iletişim ve etkileşim seçeneklerinin zengin olduğu öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir.

Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı

Evrensel tasarım ilkelerinden yola çıkılarak öğrencilerin genel eğitim programlarında amaçlardan en üst düzeyde yaralanmasını sağlamak ve herkes için erişilebilir bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için yardımcı teknolojilerin kullanımı son derece önemlidir (Rose, Hasselbring, Stahl ve Zabala, 2005). Evrensel tasarım ve yardımcı teknolojiler ile dezavantajlı grup ve özel gereksinimi olan tüm bireyler için genel eğitim müfredatındaki engelleri ortadan kaldırmak mümkündür.

"Yardımcı Teknoloji; yetersizliği olan kişilere eğitim hayatlarında, mesleklerinde, toplum içinde ve günlük yaşam faaliyetlerinde öğrenenlerin mevcut kapasitelerinden azami bir şekilde yararlanmaları imkânı verecek olan her hangi bir cihazın kullanılmasıdır. Yardımcı teknolojiler teknolojik olarak karmaşık, gelişmiş materyaller içeren, ileri teknoloji (high-tech) ya da daha ucuz, basit, kolay bulunabilir materyallerden oluşan daha düşük teknoloji (low-tech) ürünlerini içerir. Hem düşük, hem yüksek teknoloji ürünleri tüketicinin kullanımı açısından kolay ulaşılabilir, kolay kullanılabilir pratik maddeler olmalıdır (Johnston, Beard ve Carpenter, 2007). Düşük düzeyde teknolojilerle kullanılan uygulamalar, görsel destek sistemlerinin yoğun olarak kullanıldığı pil ya da elektronik güç kullanılarak işletilmeyen stratejilerdir. Aynı zamanda bu tür uygulamalar düşük maliyetli, hazırlanması ve kullanımı da oldukça kolay olan uygulamalardır. Düşük teknoloji gerektiren uygulamalara görsel çizelgeler ve sembol iletişim araçları örnek olarak verilebilir. İleri düzeyde teknolojilerin kullanıldığı uygulamalar ise biraz daha karmaşık ve daha fazla maliyet gerektiren uygulamalardır. Video kameralar, bilgisayarlar (donanımlar ve yazılımlar), tarayıcılar, yüksek düzeyde teknolojinin kullanıldığı uygulamalara örnek olarak verilebilir (McCulloch, 2004). Farklı yetersizlik grupları için yardımcı teknoloji kullanımı ile ilgili olarak örnekler Tablo 1.' deki gibidir:

Tablo 1. Farklı yetersizlik grupları için yardımcı teknoloji kullanımı ile ilgili örnekler

Otizm Spektrum Bozukluğu, Down Sendromu, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği	PECS, etkinlik çizelgeleri, hatırlatıcılar, sesli kitaplar, dijital asistan.
Görme yetersizliği	Ekran büyüteçleri, ekran okuyucuları, sesli uyarı sistemleri, braille klavye ve yazıcı, optik karakter tanımlama (optical character reader: OCR).
İşitme yetersizliği	Kulak içi işitme cihazları, görsel ve fiziksel uyarıcılar, ses tanıma yazılımları.
Dil ve Konuşma bozukluğu	Dijital ve sentez cihazlar (kayıtlı ses ve yapay ses üreten), yazıdan seslendirme (text to speech: TTS).
Bedensel/Ortopedik yetersizliği	Switch ve Tarama çözümleri, ses, kafa, ayak, ağız ve gözle kontrol, ortam kontrolü.

KAYNAKÇA

Bobbis, J., Sweller, J. & Cooper, J. (1993). Cognitive load effects in a primary-school geometry task. *Learning and Instruction*. *3*, 1-21.

Bozkurt, A. (2013). *Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Etkileşimli E-Kitap Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013). *Etkileşimli e-Kitap Değerlendirme Kriterleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Chandler, P. ve Sweller, J. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and Instruction*, *8*(4), 351-362.

Chen, W. (2012). Multitouch tabletop technology for people with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Procedia Computer Science*, *14*, 198-207.

Campigotto, R., McEwen, R. ve Epp, C. D. (2013). Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. *Computers & Education*, *60*(1), 74-86.

Doenyas, C., Şimdi, E., Özcan, E. Ç., Çataltepe, Z. ve Birkan, B. (2014). Autism and tablet computers in Turkey: Teaching picture sequencing skills via a web-based iPad application. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *2*(1), 60-71.

Dursun, Ö. Ö. (2014). Çoklu Ortam Tasarımın İlkeleri. H.F. Odabaşı ve Ö.Ö. Dursun (Ed.), Çoklu Ortam Tasarımı içinde 2. Baskı (ss.37-55). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gentry, T., Lau, S., Molinelli, A., Fallen, A. ve Kriner, R. (2012). The Apple iPod Touch as a vocational support aid for adults with autism: Three case studies. *Journal of Vocational Rehabilitation, 37*(2), 75-85.

Hammond, D. L., Whatley, A. D., Ayres, K. M. ve Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*, 525-538.

Hasselbring, T. S. ve Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 102-122.

Hasselbring, T. S., Lewis, P. ve Bausch, M. E. (2005). Assessing students with disabilities: Moving assessment forward through universal design. *InSight*, *5*, 1-15.

Johnson, G. M. (2013). Using tablet computers with elementary school students with special needs: the practices and perceptions of special education teachers and teacher assistants. *Canadian Journal of Learning and Technology, 39*(4), 1-12.

Johnston, L., Beard, L. A. ve Carpenter, L. B. (2007). *Assistive technology: Access for all students*. Prentice Hall.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A. ve Haywood, K., (2011). *The 2011 horizon report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Jones, M. ve Marsden, G. (2006). *Mobile Interaction Design*. John Wiley & Sons.

Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M. F. ve Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 6, 304-310.

King-Sears, M.E. ve Evmenova, A.S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. *Teaching Exceptional Children, 40* (1), 6-14.

King-Sears, M. E., Swanson, C. ve Mainzer, L. (2011). Technology and literacy for adolescents with disabilities. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54(8), 569-578.

Lever-Duffy, J., McDonald, J. ve Mizell, A. (Eds.). (2003). Teaching and learning with technology. Boston: Pearson Education, Inc.

Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of educational research*, *59*(1), 43-64.

Mayer, R. E. (2001). Multimedia Learning. Cambridge, UK:Cambridge University Press.

Mayer, R. E. ve Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 484.

Mayer, R. E. ve Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 715.

Mayer, R. E. ve Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 312.

Mayer, R. E. ve Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, *86*(3), 389.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.

Mayer, R. E., Steinhoff, K., Bower, G. ve Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development*, *43*(1), 31-41.

McCulloch, L. (2004). A special education guide to asistive technology. Prepared by the Montana Office of Public İnsructtion Division of Special Education. http://opi.mt.gov/pdf/SpecED/guides/AssistiveTechGuide.pdf. Erişim tarihi: 27.07.2016

Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A. ve Lester, J. C. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents*? Cognition and Instruction, 19,* 177-213.

Najjar, L.J. (1996). Multimedia Information and Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2). 129-150.

Neely, L., Rispoli, M., Camargo, S., Davis, H. ve Boles, M. (2013). The effect of instructional use of an iPad on challenging behavior and academic engagement for two students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(4), 509-516.

Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. ve Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38, 63-71

Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S. ve Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. In D. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), Handbook of special education technology research and practice (pp. 507-518). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.

Sadao, K. C. ve Robinson, N. B. (2010). *Assistive Technology for Young Children: Creating Inclusive Learning Environments*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Sani-Bozkurt, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Shane, H. C., Laubscher, E. H., Schlosser, R. W., Flynn, S., Sorce, J. F. ve Abramson, J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(6), 1228-1235.

Smith, B. R., Spooner, F. ve Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(3), 433-443.

Sweller, J., Van Merrienboer, J. J. ve Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, *10*(3), 251-296.

Watts, M. ve Lloyd, C. (2004). The use of innovative ICT in the active pursuit of literacy. *Journal of Computer Assisted Learning, 20,* 50-58.

Whitby, P. J. S., Leininger, M. L. ve Grillo, K. (2012). Tips for using interactive Whiteboards to increase participation of students with disahilities. *Teaching Exceptional Children, 44*(6), 50-57

Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Van Laarhoven-Myles, T., Grider, K. L. ve Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education, 18,* 119-141.

BÖLÜM-4
ÖZEL EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ VE TEKNOLOJİ KULLANIMI

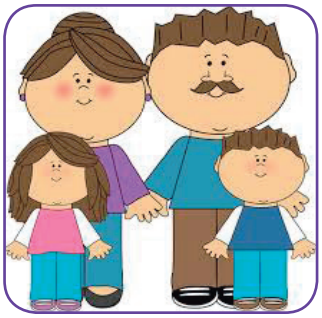
Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

ÖZET

Bireylerin tüm yaşamlarını etkileyen en önemli faktörler aile, okul ve çevresinde birlikte olduğu bireylerle etkileşimidir. Ailede doğumla birlikte başlayan öğretim süreci büyüme ve gelişme ile birlikte okul hayatı içinde devam etmektedir. Devam eden bu öğretim sürecinde içinde bulunduğu toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı da bu gelişimi etkilemektedir. Birey birçok bilgi, beceri ve davranış şekilleri öğrenerek bunları yaşamına yansıtır. Yaşantısı içinde olumlu ve olumsuz yaşamını etkileyecek birçok etmenle karşılaşır ve bunların üstesinden gelmesinde evde ve okulda aldığı destekler oldukça önemlidir. Bu nedenle evde ailelere, okulda öğretmen ve uzmanlara bireyin eğitim-öğretim sürecinin en iyi şekilde değerlendirilmesinde önemli görevler düşmektedir. Okul-aile arasında kurulacak etkili bir iletişim ve işbirliği ile birey için sağlıklı kararlar alınabilmekte, yeni hedefler konulmakta ve gelişimi desteklenmektedir. Günümüzde okul-aile arasında kurulacak işbirliğini sağlamanın en hızlı ve etkili yollarından biri teknoloji kullanımıdır. Bu ünitede okul-aile işbirliğinin ne olduğu, nasıl kurulabileceği, bu işbirliğini etkileyen etmenler, işbirliğinin kurulması ve geliştirilmesinde teknolojinin rolü ve işbirliğini sağlamada rol oynayan teknolojik araçlardan söz edilecektir.

Okul Aile İşbirliği

Aile büyük, küçük, çekirdek ve büyüklerin yer aldığı geniş aile olmak üzere bireylerin doğumdan itibaren içinde yer aldığı en temel toplumsal kurumdur. Bireyler doğumla birlikte var olan aile yapıları içinde büyüyüp olgunlaşarak toplumun içinde bir birey olarak yer almaya başlarlar. Toplumsal yaşamda uyumlu, sorumluluk sahibi, kendi haklarını koruyan ve savunan, toplumdaki diğer bireylerin haklarına saygılı, kendi bireysel varlığıyla kendi yaşamını başkalarından bağımsız olarak sürdüren ve üretken bir birey olarak yetişmeleri önce aile yaşantıları içinde edindikleri temel bilgi ve becerilerle gerçekleşmektedir. Son-



rasında okulöncesiyle başlayan eğitim süreci onların toplumsal yaşamda var olmalarına destek olur. Ancak yetersizlikten etkilenmiş bireyler tüm bu süreçlerde bir yandan ailelerinin, diğer yandan da içinde yer alacakları ortamlarda etkileşim içinde oldukları bireylerin desteğine gereksinim duyarlar.

Her çocuğun birbirinden nasıl farklılıkları varsa her çocuğun ailesinin de farklı değer yargıları, farklı iletişim ve etkileşim biçimleri vardır. Her çocuk bu farklılıklarla büyür ve gelişir. Çocukların aile içinde ve okul süreci boyunca iyi ve etkili bir ilerleme göstermesinde ailesinin yadsınamaz bir rolü vardır (Fiedler, Simpson ve Clark, 2007). Aileler çocuklarının yetersizlikten etkilenme nedenlerinin belirtilmesinde, okul-aile arasında işbirliğinin kurulmasında, çocuğa devletin sağlayabileceği destek ve hizmetlere erişimde, çocuk için eğitsel kararların alınması aşamasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu anlamda evde aile üyeleri ve okulda çocuğun eğitiminden sorumlu tüm bireylere önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle evde anne-baba-varsa kardeşler, anne-baba-varsa aile büyükleri; okulda ise eğitimden sorumlu öğretmen ve destek hizmet veren uzmanlar, eğitim sürecinde yer alan diğer uzmanlar arasında etkili bir işbirliğinin olması önemlidir. Okul-aile işbirliğinin olması gerektiğinin günümüzde bireyler farkındadırlar, ancak burada önemli olan bir ekip halinde gerçek bir işbirliğinin kurulmasıdır. Okul ve aile arasında kurulacak güçlü bir iletişim ve işbirliği çocuğun tüm yaşantısını etkileyen en önemli unsurdur. Toplum, okul ve aile arasında güçlü bağlar kurabilmek için çeşitli stratejiler, ipuçları ve araçlar kullanılmaktadır (George Lucas Educational Foundation, 2011).

İşbirliği toplumsal saygı ve güven çerçevesinde bireyler arasında karşılıklı olarak belirlenen amaçlar doğrultusunda alınan kararlarda sorumlulukları paylaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Friend ve Cook, 2010). İşbirliği çocukların yeterlikleri ve gereksinimlerini anlamayı gerekli kılmaktadır. Okul yaşantısı içinde çocuğun eğitim sürecinde yer alan bireyler çocuğun ailesi ve diğer aile üyeleri ile işbirliği içinde olmalıdır. Aileler evde çocuklarının eğitim sürecinde okulda öğrenilenlerin devamının sağlanabilmesi için öğretmen rolü üstlenirler. Bu anlamda okul ve aile arasında kurulacak olan iletişim ve işbirliği çocuklara sağlanacak özel eğitim destek ve hizmetlerinin alınması ve kullanılmasında oldukça önemlidir. İletişim ve işbirliği yoluyla çocukla ilgili birtakım kararlar almadan önce aileler ve öğretmenler birbirlerine danışmanlık yapma, okul dışında öğrenilenlerin desteklenmesi için ev destekli öğrenme ortamı yaratma fırsatları bulurlar. Bu durum çocukların yaşamları boyunca ailelerin çocuklarının okulda başarıları üzerinde olumlu, tutarlı ve kalıcı bir etkiye sahip olmalarına yol açmaktadır.

Okul-aile arasında işbirliğine dayanan bir birlikteliğin kurulmasının önemli yararları vardır. Öncelikle aile ve okul arasında kurulan olumlu bir etkileşimle; çocukla ilgili alınacak kararlarda çoğu aile öğretmenle birlikte çalışabilir, ortak amaçlar oluşturup

KAYNAKÇA

Alliance National Parent Technical Assistance Center (2008). Fostering parent and professional collaboration research brief. Minneapolis, MN: PACER Center.

Bannial, B. B., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L. L. ve Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. Exceptional Children *70*(2) 167-184. doi: 10.1177/001440290407000203

Behrmann, M. (1998). Assistive Technology for Young Children in Special Education: It Makes a Difference. http://www.edutopia.org/assistive-technology-young-children-special-education

Berger, E. H. (2008). *Parents as Partners in Education:* (6.th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Digital Promise, 2014.

http://digitalpromise.org/2014/09/17/using-technology-for-effective-parent-teacher communication/

Fiedler, C. R., SimpsonR. L., ve Clark, D. M. (2007). *Parents and Families of Children with Disabilities: Effective School-Based Support Services.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Friend, M. ve Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals.* (6.nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Gökçe, E. (2003). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *7*, 204-209.

George Lucas Educational Foundation (2011). Home-to-school connections guide: tips, tech tools, and strategies for ımproving family-to-school communication.

Johnston, L., Beard, L. A., ve Carpenter, L. B. (2007). *Assistive technology: Access For All Students*. Prentice Hall.

Juniu, S. (2009). Computer medıated parent-teacher communıcatıon. revista electrónica "actualidades investigativas en educación". *9*(3). 1-9.

Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fulher, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, *6*(1), 11-42.

Piantoni, S.R. (2010). Professionials' perceived qualities for collaborative parent and professional partnerships. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado

Raskind, M. H., ve Stanberry, K. (2008). Assistive Technology: A Parent's Guide: Assistive Technology for Kids with Learning Disabilities. http://www.disabilityrightsca.org/pubs/Assistive_Technology_Parents_Guide.pdf.

Sadao, K. C. ve Robinson, N. B. (2010). *Assistive Tecchnology For Young Children: Creating Inclusive Learning Environments.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc..

Scheurman, B. K. ve Hall, J.A. (2012). *Positive Behavioral Supports for Classroom.*. (2nd ed). Upper Saddle River, N.J: Pearson.

Sileo, N. M. ve Prater, M.A. (2012). *Working with families of children special needs: Family and professional partnership and roles.* Upper Saddle River, N.J: Pearson.

Web Siteleri

https://chrome.google.com/webstore/detail/google-hangouts 11.08.2016

https://www.utoledo.edu/education/grants/partnerproject/focus/docs/Parent%20and%20Professional%20Collaboration%20Research%20Brief%20-%20Final.pdf.

https://support.google.com/voice/answer/115061?hl=en

BÖLÜM-5
YARDIMCI TEKNOLOJİ GEREKSİNİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

ÖZET

Bu bölümde özel gereksinimli bireylerin yardımcı teknolojilere ihtiyaç duyup duymadığına yönelik özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmen, uzman ve araştırmacıların kullanabileceği değerlendirme araçları tanıtılmıştır.

Giriş

Bilindiği üzere özel gereksinimli bireylerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları gerçekçi bir zaman çizelgesi hazırlanarak değerlendirilmelidir (Avcıoğlu, 2010). Özel gereksinimli bireylerin kullandığı ya da gelecekte kullanacağı yardımcı teknolojilere ilişkin değerlendirme yapmak BEP'in ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Reed ve Lahm, 2004). BEP ekibinde en az bir kişinin yardımcı teknolojiler hakkında bilgili olması gerekmektedir. Hangi yardımcı teknolojilerin var olduğu ya da hangi yardımcı teknolojilere ihtiyaç duyulduğunun ortaya çıkarılabilmesi için BEP ekibinden en az bir kişinin, kitap, katalog ya da internet siteleri aracılığı ile toplantılara kaynak sunması önemlidir (Reed ve Lahm, 2004). Her ne kadar bu toplantıların başarılı sonuçlar doğurması adına yapılması gerekenler belli olsa da ülkemizde yardımcı teknoloji gereksiniminin belirlenmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bunlardan birisi özel gereksinimli bireylerin eğitim gördükleri sınıf ve okullarda yardımcı teknolojilerden sorumlu bir kişinin olmayışıdır. Dolayısıyla öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinde ya da değerlendirilmesinde etkin rol oynayan kişiler zaman darlığından ya da sorumluluklarının fazla olmasından kaynaklı teknolojiye dayalı bir değerlendirme yapmaktan kaçınmaktadırlar (Eliçin, 2016). Yardımcı teknoloji cihazlarının ya da hizmetlerinin sağlanabilmesi için BEP ekibinin yeterli bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir; bu sayede bu teknolojilerin nasıl elde edileceği, nasıl kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği belirlenmiş olacaktır. Yardımcı teknolojilere ilişkin BEP toplantılarında değerlendirme yapılabilmesi için temel düzeyde yapılması gerekenleri şu şekilde listeleyebiliriz (Read ve Lahm, 2004);

- ✓ Öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi
- ✓ Yarımcı teknolojilerin nasıl kullanılacağı hakkında öğrencinin, aile üyelerinin ve personelin eğitimi
- ✓ Yardımcı teknolojilerin kullanımı konusunda teknik yardımın nasıl ve nerden sağlanacağının belirlenmesi
- ✓ Yardımcı teknolojilerin uyarlanması ya da değiştirilmesi için sağlanacak diğer desteklerin belirlenmesi
- ✓ Yardımcı teknolojilerin işlevselliklerinin değerlendirilmesi

Yardımcı teknolojilerin faydalı olup olmayacağına ilişkin görüş bildirmek için öğrencinin bir yılın sonunda neler yapabileceği ile ilgili bir beklentiye sahip olabilen kişilerin tüm verilerle BEP toplantısına katılması gerekmektedir (Reed ve Lahm, 2004). Bir başka deyişle öğrenci için belirlenen yıllık hedefler, yardımcı teknoloji gereksinimlerini belirlemede etkin rol oynamaktadır.

Ülkemizde BEP ekibinin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılarda yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin kullanılan ortak bir form bulunmamaktadır. Bu nedenle bu toplantılarda kullanılması amacıyla, ekibe yardımcı olacağı düşünülen ve Wisconsin Yardımcı Teknoloji Birliği *(Wisconsin Assistive Technology Initiative)* tarafından hazırlanan Yardımcı Teknoloji Değerlendirme Kılavuzu bu bölümde paylaşılmıştır *(Assessing Students' Needs for Assistive Technology, 2004)*.

Bir öğrencinin yardımcı teknoloji gereksinimini değerlendirmek için öncelikle BEP ekip üyelerinin sayısı ve uzmanlık alanları belirlenmelidir (Reed ve Lahm, 2004). Örneğin ekipteki birinin öğrencinin ders programını bilmesi önemlidir. Bu kişiler genellikle özel eğitim öğretmeni ya da sınıf öğretmenidir. Öğrencinin sorun yaşadığı alan dil, konuşma ya da iletişim ile ilgiliyse ekipte mutlaka dil gelişimi ile ilgili uzmanlığı olan birinin bulunması gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında önemli görülen bir diğer konu öğrenci hakkında bilgi toplanmasıdır.

Wisconsin Yardımcı Teknoloji Birliği tarafından geliştirilen yardımcı teknoloji gereksinim değerlendirme süreci, karmaşık olan karar verme sürecini düzenlemeye yardımcı olan bir form geliştirmiştir. Bu form, ekibin bilgiyi toplama ve sınıflandırmasında, karar verme sürecini sonuçlandırmasında kolaylık sağlamaktadır.

Hazırlanmış olan bu kılavuzlar sayesinde öğrencinin var olan yetersizlik durumunu ve teknoloji destekli eğitim uygulamaları için neler yapıldığını ve yapılması gerektiğini belirlemek mümkündür.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ve yaşam kalitesini arttırmak adına onlarla çalışan uzman, yönetici ve öğretmenlerin üzerine bir takım görevler düşmektedir (Green, 2014). Bu görevleri şu şekilde sıralayabiliriz;

- Özel gereksinimli bireylerle çalışan tüm kişilerin yardımcı teknolojilere yönelik farkındalık düzeyini arttırmak
- Yardımcı teknolojilere erişim konusundaki aile ve özel gereksinimli birey haklarının aileye bildirilmesini sağlamak
- Yardımcı teknolojileri belirleme ve bu teknolojilere erişim konusunda okul bazında sorumlu kişiler belirlemek
- Yardımcı teknolojiler konusunda özel gereksinimli bireyin BEP ekibinde yer alacak kişi ve kişileri belirlemek
- Yardımcı teknolojilerle ilgili katalog, basılı materyal ve çevirim içi kaynaklara ulaşımı kolaylaştıracak imkânlar sunmak

KAYNAKÇA

Avcıoğlu, H. (2010). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. (Hasan Avcıoğlu (Ed). İlköğretimde Özel Eğitim içinde (s.65-139). Nobel Yayıncılık.

Eliçin, Ö. (2016). Views and suggestions of teachers of students with autism on technology-aided education applications. *Strategies for Policy in Science and Education, 24*(1), 9-17.

Green, J. L. (2014). *Assistive technology in special education.* Prufrock Press Inc.

Reed, P., ve Lahm, E. A. (2004). *Assessing students' needs for assistive technology.* Wisconsin Assistive Technology Initiative Press. USA.

BÖLÜM-6
OTİZMİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK

ÖZET

Otizmi olan bireyler dünyayı algılayış özellikleri bakımından değerlendirildiğinde teknolojiye en çok gereksinim duyan bireylerdir. Yapılan araştırmalar da gösteriyor ki otizmi olan bireylere birçok becerinin kazandırılmasında teknolojiden faydalanmak oldukça etkili sonuçlar doğurmuştur. Bu bölümde otizmli bireylerin özellikleri, teknoloji destekli eğitim uygulamalarının onlar için faydaları, zararları ve bu konuda yapılmış uygulama örnekleri bulunmaktadır.

Otizmli Bireyler

Otizm Spektrum Bozukluğu, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizliktir (Heward, 2013). Güncel tanı ölçütlerine göre (DSM-V); Otizm Spektrum Bozukluğu yaşam boyu süren, değişik biçimleriyle toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde süregiden eksiklikler, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri ve ilgiler ya da etkinlikler ile kendini gösteren, erken gelişim evresinde ortaya çıkan bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Buna ek olarak, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik oyun becerilerinin en az birinde üç yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin ortaya çıktığı da görülmektedir (Heward, 2013; Feinstein, 2010).

Otizmli bireyler dikkat ve motivasyon eksikliğinden dolayı birçok beceriyi sergilemekte sorun yaşamaktadırlar (Heward, 2013). Bunun, otizmli bireylerin dikkati sağlama, bilgiyi işleme ve bellekte tutma alanlarında yaşadıkları güçlüklerden kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Pennington, 2010). Kanner (1943) tarafından yapılan araştırmada otizmli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılıkların erken yaşta kendini gösterdiğini, normal gelişim gösteren çocuklara göre otizmli çocukların dili iletişimsel amaçlı kullanamadıklarını ve diğer gelişim özellikleri bakımından yetersiz olduklarını, buna ek olarak aynılığa aşırı bağlılık ve kendini uyarıcı, tekrarlayan davranışları olduğunu öne sürmüştür.

Kanner (1943) tarafından yapılan araştırmalar otizmli çocukların tanılanmasında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde ise 2013 yılında yayınlanan Tanı Ölçütleri

(DSM-5) başvuru elkitabında otistik bozukluk, Asperger bozukluğu ya da başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış kişilere "otizm açılımı kapsamında bozukluk" tanısı konması gerektiği vurgulanmıştır. Yayınlanan bu elkitabında ayrıca şu özellikler öne çıkmaktadır: (a) farklı bağlamlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması, (d) günlük yaşam işlevlerinde aksama olması.

Otizmli bireylerin en belirgin yetersizlikleri sosyal etkileşim ve iletişim alanlarına yöneliktir. Özellikle iletişim başlatma, sürdürme, jest ve mimik kullanma gibi becerileri yerine getirmekte güçlük yaşarlar. Bunun yanı sıra çeşitli etkinlikleri diğerleri ile paylaşma, ilgilendiği nesneyi işaret etme, diğerine nesne gösterme gibi davranışları sergilemekte zorlanırlar.

Sosyal beceri yetersizlikleri içinde değerlendirilebilecek bir başka sınırlılık ise otizmli bireylerin diğer kişilerin duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olamama ve bunları anlamada gösterdikleri yetersizliktir. Bu nedenle iş birliği içinde oyun oynama, arkadaşlık ilişkisi kuramama gibi diğer yetersizlikler buna bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalardan birinde otizmli çocuklarla diğer yetersizliği olan çocuklar sosyal etkileşim becerileri bakımından karşılaştırılmıştır (Kuhaneck, Spitzer ve Miller, 2010). Araştırma bulguları otizmli çocukların diğer çocuklara göre birbirleri ile etkileşimlerinin daha düşük olduğunu, 2 ve 10 dakika arasında işbirliği gerektiren oyuna dâhil olmada, basit grup oyunlarına katılmada, oyun grubuna katılmada, oyun kurallarına uymada güçlük çektiklerini göstermiştir.

Özel eğitim uygulamalarına bakıldığında onların en temel yetersizlik alanı olan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine ilişkin çeşitli uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle LEAP (Learning Experinces: An Alternative Program for Preschoolers), "Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynleri için Alternatif Program/ Öğrenim Deneyimleri" isimli program ve TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communacition Handicapped), "Otizm ve diğer iletişim bozukluğu olan çocuklar için eğitim ve sağaltım" programı otizmli çocukların ev ve okul ortamlarında sosyal beceriler, dil ve uyumsal davranışlarına ilişkin geliştirilmiş programlardır. Bu bağlamda otizmli çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin altında ortak dikkat ile ilgili davranış özellikleri göstermeleri ve kendisi ile karşısındaki birey ve nesne arasındaki koordinasyonu sağlamada zorluk yaşamalarıdır. Bu durum onların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin de sınırlı olmasına yol açmaktadır.

Otizmli bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek üzere kullanılan programlardan biri Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim (PECS- Picture Exchange Communication System) Sistemidir (Bondy ve Frost, 1994). Bu sistemde otizmli çocukların iletişim başlatması ve iletişim sürdürmesi için gerekli uygulamalar yer almaktadır. Aynı za-

KAYNAKÇA

American Psyhiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical of Mental Disorders Fourth Edition.* Washington DC: APA.

Anzalone, S. A., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., … Cohen, D. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D + time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8,* 814-826.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: A essay on autism and theory of mind.* Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Baron-Cohen, S., Golan, O. ve Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Proceedings of the Royal Society, Series B, 364,* 3567-3574.

Beals, K. ve Hurewitz, F. (2014). Language software for teaching semantics, grammar, and pragmatics to students with Autism. K. Boser, M. Goodwin ve S. Wayland (Eds.), *Technology tools for students with autism* (s. 107-123). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Beauchamp, G. ve Prakinson, J. (2005). Beyond the 'wow' factor: Developing interactivity with the interactive whiteboard. *School Science Review, 86*(3), 97-103.

Bekele, E.,Crittendon, J. A., Swanson, A., Sarkar, N., ve Warren Z. E. (2014). Pilot clinical application of an adaptive robotic system for young children with autism. *Autism, 18*(5), 598-608.

Bernard-Opitz, V., Sriram, N. ve Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computerassisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 377–384.

Bondy, A. ve Frost, L. (1994). The Picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior, 9,* 1-19.

Bondy, A., ve Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Boucenna, S., Anzalone, S., Tilmont, E., Cohen, D. ve Chetouani, M. (2014). Learning of social signatures through imitation game between a robot and human partner. *IEEE Transactions on AutonomousMental Development, 6(3), 213-225.*

Boser, K. I., Lathan, C., Safos, C., Shewbridge, R., Samango-Sprouse, C. ve Michalowski, M. (2014). Using therapeutic robots to teach students with autism in the classroom. In K. Boser, M. Goodwin, ve S. Wayland (Eds.), *Technology Tools for Students with Autism* (pp.85-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Boser, K., Goodwin, M. S. ve Wayland, S. C. (2014). *Technology tools for students with autism.* Paul H. Brookes.

Bölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S. ve Zwaigenbaum, L. (2010). What can innovative technologies do for autism spectrum disorders? *The National Autistic Society, 14* (3), 155-159.

Brady, L. J. (2011). *Apps for autism.* Texas: Future Horizons Inc.

Browder, D.M. ve Snell, M.E. (2000). Teaching functional academics. In M.E. Snell ve F. Brown (Ed). *Instruction of Students With Setere Disabilities,* (pp. 493-543). NewJersey; Merrill Publishing Company.

Cabibihan, J. J., Javed H., Ang Jr, M. ve Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics, 5*(4), 593-618.

Cihak, D., Ayres, K. M. ve Smith C. (2010). The use of video modeling via s video ipod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Intervention. 12* (2), 103-115.

Chen, C., Lee, I. ve Lin, L. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expression and emotions. *Computers in Human Behavior, 55,* 477-485.

Chien , M., Jheng, C., Lin, N., Tang, H., Taele, P., Tseng, W. ve Chen, M. (2015). iCAN: A tablet – based pedagogical system for improving communication skills of children with autism. *International Journal of Human Computer Studies 7*, 79-90.

Cobb, S. V. G. ve Sharkey, P.M. (2007). A decade of research and development in disability, virtual reality and associated technologies: review of ICDVRAT 1996–2006. *The International Journal of Virtual Reality*, *6*(2),51–68.

Coleman-Martin, M. B., Heller, K. W., Cihak, D. F. ve Irvine, K. L. (2005). Using computer-assisted instruction and the nonverbal reading approach to teach word identification. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20,* 80–90.

Costescu, C. A.,Vanderborght, B. ve David, D. O. (2014). Reversal learning task in children with autism spectrum disorder: A robot-based approach. *Journal of Autism Developmental Disorders,* doi: 10.1007/s10803-014-2319-z

Dauphin, M., Kinney, E. M. ve Stromer, R. (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 238-250.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention and attention to distress. *Developmental Psychology, 40*(2), 271-283.

Dekhordi, P. S., Moradi, H., Mahmoudi, M. ve Pouretemad, H. R. (2015). The design, development, and deployment Roboparrot for screening autistic children. *International Journal of Socail Robotics, 7,* 513-522.

De Leo, G., Gonzales, C.H., Battagiri, P. ve Leroy, G. (2011). A smart-phone application and a companion website for the improvement of the communication skills of children with autism: clinical rationale, technical development and preliminary results. *Journal of Medical Systems, 35*, 703-711.

Diken, Ö. (2010). İletişim becerilerinin desteklenmesi. İbrahim. H. Diken (Ed.) İlköğretimde Kaynaştırma içinde (s. 326-359). Pegem Akademi

Doyle, B. T. ve Iland, E. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more*. Austin, TX: Future Horizons.

Duquette, A., Michaud, F. ve Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with low-functioning autism. *Autonomous Robots, 24,* 147-157.

Eliçin, Ö. ve Tunalı, V. (2016). Effectivenes of Tablet Computer Use in Achievement of Schedule-Following Skills by Children with Autism Using Graduated Guidance. *Education and Science, 41*(183), 29-46.

Eliçin, Ö., Yıkmış, A. ve Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *ODU Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 255-279.

Feinstein, A. (2010). *A history of autism.* UK: Wiley-Blackwell.

Fridin, M. ve Belokopytov, M. (2014). Embodied robot versus virtual agent: Involvement of preschool children in motor task performance. *Journal of Human-Computer Interaction, 30,* 459-469.

Goodrich, M. A., Colton, M., Brinton, B., Fujiki, M., Atherton, A., Robinson, L., Ricks, D., Maxfield M. H. ve Acerson, A. (2012). Incorporating a robot into an autism therapy team. *IEEE Computer Society*, 52-59.

Golan, O., LaCava, P.G. ve Baron-Cohen, S. (2007). Assistive technology as an aid in reducing social impairments in autism spectrum conditions. R. L. Gabriels ve D. E. Hill (Eds.) *Growing up with autism Working with school-age children and adolescents* içinde (s. 124-142). New York, NY: Guilford Press.

Hamzah, M. S. J., Shamsuddin, S., Miskam, M. A., Yussof, H. ve Hashim, K. (2014). Development of interaction scenarios on pre-school curriculum in robotic intervention for children with autism. *Procedia Computer Science 42,* 214-221.

Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H. ve Yeganyan M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personel and Ubiquitous Computing, 14*, 663-680.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children An Introduction to Special Education* (10th Edition). Pearson.

Hileman, C. (1996). *Computer technology with autistic children.* In Autism Society of America National Conference, Milwaukee, Wisconsin.

Hourcade, J.P., Bullock-Rest, N.E. ve Hansen, T.E. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Personal and Ubiquitous Computing, 16*(2), 157-168.

Huskens, B., Palmen, A., Van der Werff, M., Lourens, T. ve Barakova, E. (2015). Improving collaborative play between children with autism spectrum disorders and their siblings: The effectiveness of a robot-mediated intervention based on Lego ® therapy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45,* 3746-3755.

Huskens, B., Verschuur, R., Gillesen, J., Didden, R. ve Barakova, E. (2013). Promoting question-asking in school-aged children with autism spectrum disorders: Effectiveness of a robot intervention compared to a human-trainer intervention. *Developmental Neurorehabilitation, 16*(5), 345-356.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Pathology,* 217-250.

Knight, V., McKissick, B. R. ve Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2628-2648. doi: 10.1007/s10803-013-1814-y

Krantz, P. ve McClannahan, L. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*, 121-132.

McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism: scripts and script fading* (1th ed.). U.S.A: Woodbine House.

Michael, P. (2004). The use of technology ın the study, diagnosis and treatment of autism. Final term paper for CSC350: Autism and Associated Developmental Disorders.

McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L. ve Diegelmann, K. M. (2013). Effects of computer-assisted explicit instruction on map-reading skills for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7,* 1653-1662.

Miller Kuhaneck, H., Spitzer, S. ve Miller, E. (2010). *Activity analysis, creativity and playfulness in pediatric occupational therapy: Making play just right.* Boston: Jones & Bartlett Publishers.

Moore, D., McGrath, P. ve Thorpe, J. (2000). Computer-aided learning for people with autism-A framework for research and development. *Innovations in Education and Training International, 37,* 218-228.

Parsons, S. ve Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *Europian Journal of Special Needs Education, 26*(3), 355-366.

Peca, A., Simut, R., Pintea, S., Costescu, C. ve Vanderborght, B. (2014). How do typically children and children with autism perceive different social robots? *Computer in Human Behavior, 41,* 268-277.

Peca, A., Simut, R., Pintea, S. ve Vanderborght, B. (2015). Are children with ASD more prone to test the intentions of the Robonova robot compared to a human? *International of Social Robotics, 7,* 629-639.

Pennington, R. C. (2010). Computer-Assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(4), 239-248.

Pennington, R. C., Ault, M. J., Schuster, J. W. ve Sanders, A. (2010). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach story writing to students with autism. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7*, 24-38.

Pitler, H., Hubbell, E. R. ve Kuhn, M. (2012). *Using technology with classroom instruction that works.* McREL.

Premack, D. ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1,* 515-526.

Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R. ve Lancioni, G. (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education.* doi: 10.1007/s10864-010-9112-7.

Ramdoss, S., Mulloy, A., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Didden, R. ve El Zein, F. (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 1306-1318.

Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli M., Mulloy, A., Lang, R. ve O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A Systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 15,*(2), 119-135.

Rao, S. M. ve Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38,* 26-33.

Rayner, C. ve Fluck, A. (2014). Pre-service teacher's perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(3), 212-227.

Redfern, S. ve Naughton, N. (2002). Collaborative virtual environments to support communication and community in internet-based distance education. *Journal of Information Technology Education, 1*(3), 201-211.

Rice, L. M., Wall, C. A., Fogel, A. ve Shic, F. (2015). Computer-assisted face processing instruction improves emotion recognition, mentalizing, and social skills in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2176-2186.

Sağdıç, Z.A. ve Sani-Bozkurt, S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları*. AUAd, 6(3), 92-111

Santos, M. E. C., Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J. ve Kato, H. (2014). Augmented reality learning experiences: Survey of prototype design and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 7* (1), 38-56.

Schall, C. ve Wehman, P. (2008). Understanding the transition from school to adulthood for students with autism. P. Wehman, M. D. Smith ve C. Schall (Eds.) *Autism and the transition to adulthood: Success beyond the classroom* içinde (s. 1-14). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Silton, N. R. (2014). *Innovative technologies to benefit children on the autism spectrum.* IGI Global.

Simut, R. E., Vanderfaeillie, J., Peca, A., Van de Perre, G. ve Vanderborght, B. (2016). Children with autism spectrum disorders make a fruit salad with Probo, the social robot: An interaction study. *Journal of Autism Developmental Disorders, 46,* 113-126.

Srinivasan, S. M., Park, I. K., Neelly, L. B. ve Bhat, A. N. (2015). A comparison of the effects of rhythm and robotic interventions on repetitive behaviors and effective states of children

with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders, 18,* 51-63.

Stendal, K. ve Balandin, S. (2015). Virtual worlds for people with autism spectrum disorder: a case study in Second Life. *Disability a nd Rehabilitation*, 37, 1591–8.

Tiwary, T., & Mahapatra, R. P. (2023). An accurate generation of image captions for blind people using extended convolutional atom neural network. *Multimedia Tools and Applications*, 82(3), 3801-3830.

Ulke-Kurkcuoglu, B., Bozkurt, F. ve Cuhadar, S. (2015). Effectiveness of instruction performed through computer-assisted activity schedules on on-schedule and role-play skills of children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(3), 671-689.

Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F. ve Dautenhahn, K. (2014). Using the humanoid robot Kaspar to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with autism. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 6*(3), 183-199.

Wainer, J., Ferrari, E., Dautenhahn, K. ve Robins, B. (2010). The effectiveness of using a robotics class to foster collaboration among groups of children with autism in an exploratory study. *Personel and Ubiquitous Computing, 14,* 445-455.

Warren, Z. E., Zheng, Z., Swanson, A. R., Bekele, E., Zhang, L., … ve Sarkar, N. (2015). Can robotic interaction improve joint attention skills? *Journal of Autism Developmental Disorders, 45,* 3726-3734.

Wu, S., Wieland, J., Farivar, O., & Schiller, J. (2017, February). Automatic alt-text: Computer-generated image descriptions for blind users on a social network service. *In proceedings of the 2017 ACM conference on computer supported cooperative work and social computing* (pp. 1180-1192).

Xin, J. F. ve Sutman, F. X. (2011). Teaching. *Exceptional Children*, *43* (4), 18–24

Yakubova, G. ve Taber-Doughty, T. (2013). Brief report: learning via the electronic interactive whiteboard for two students with autism and a student with moderate intellectual disability. *Journal of Developmental Disorders, 43*(6), 1465-1472.

Zdravkova, K. (2022). The Potential of Artificial Intelligence for Assistive Technology in Education. In Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process: Vol 1 Recent Advances and Case Studies (pp. 61-85). Cham: Springer International Publishing.

BÖLÜM-7
ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Doç. Dr. Ali KAYA

ÖZET

Teknolojinin gücü aslında ne olduğundan değil nasıl kullanıldığından gelmektedir (Ayres, Mechling ve Sansosti, 2013). Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde yardımcı teknolojilerin kullanımı giderek artmaktadır. Zihin yetersizliği olan, rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerin günlük yaşam için gerekli fonksiyonlarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlayacak ve yaşam kalitelerine katkıda bulunacak çeşitli teknolojik araç ve hizmetlerin tümünü yardımcı teknolojiler olarak tanımlayabiliriz (Lancioni, Sigafoos, Reilly ve Singh, 2013; Johnston, Beard ve Carpenter, 2007; Assistive Technology Act, 2004). Gelişmiş ülkelerle karşılaştırdığımızda ülkemizde henüz sınırlı çalışma alanları olan yardımcı teknolojiler zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinin yanı sıra, günlük yaşamlarında da işlevsel olarak kullanılabilmektedir. Bu bölümde zihin yetersizliği olan bireyler için kullanılan teknolojik araçlar ve kullanım alanları işlenmiş ve geleceğe yönelik eğilimler anlatılmıştır.

Kitabı kaleme aldığımız tarih olan 2016 yılının yirmi yıl öncesinde, birisi "elimdeki bu küçük ekrandan seni Amerika'daki yakınınla canlı olarak görüştürebilirim" deseydi, o kişiye "dalgamı geçiyorsun" derdik ve yapsaydı sanırım doğaüstü güçleri olduğunu düşünebilirdik. Bugün ise teknoloji sürekli ivme kazanmakta, yirmi yıl sonrasında da zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunu medikal teknolojilerle birlikte diğer teknolojik araçları öğretimsel amaçlarla kullanarak bağımsız bireyler haline getirebileceğimiz düşüncesi hayal olmasa gerek… Dijital dönüşüm bizleri beklemekte.

Zihin Yetersizliği

Zihin yetersizliği; zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik on sekiz yaşından önce ortaya çıkmaktadır (AAIDD, 2016). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'nin yapmış olduğu tanımda sınırlılık ve yetersizlik terimleri karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar yetersizlik medikal bir terim gibi görünse de hem yetersizlik hem de sınırlılık özel eğitimin başlıca araştırma alanlarıdır. Zihin yetersizliğinin sınıflandırılmasında ILEP (Aralıklı/Intermittent, Sınırlı/Limited, Kapsamlı/Extensive, Yaygın/

Pervasive) yaklaşımı günümüzde de yaygın olarak kullanılmaktadır (Luckasson ve ark. 2002). Bu sınıflandırmadan yola çıkarak verilecek desteğinin türü ve yoğunluğuna bakılmaksızın yardımcı teknolojilerin zihin yetersizliği olan bireyin tüm yaşamına entegre edilebileceğini ve bireyin sınırlılıklarını en aza indirerek, zihin yetersizliği olan bireyi bağımsız yaşama hazırlayabileceğini söyleyebiliriz.

Zihin Yetersizliği ve Yardımcı Teknolojiler

Normal gelişim gösteren bireyler gibi zihin yetersizliği olan bireyler de çeşitli teknolojik cihazların kullanımı ile alternatif öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedirler. Zihin yetersizliği olan, rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetlerini ihtiyaç duyan bireylerin günlük yaşam için gerekli fonksiyonlarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlayacak ve yaşam kalitelerine katkıda bulunacak çeşitli teknolojik araç ve hizmetlerin tümünü yardımcı teknolojiler olarak tanımlayabiliriz (Lancioni, Sigafoos, Reilly ve Singh, 2013; Johnston, Beard ve Carpenter, 2007; Assistive Technology Act, 2004).

Tarihsel Gelişim

Yardımcı teknolojilerin tarihsel gelişimine baktığımızda her ne kadar özel gereksinimi olan bireyler için tasarlanan ilk cihazlar M.Ö. 950 yıllarına dayansa da ("A. T. from ancient to modern times," 2016) en önemli eğitsel buluşlardan biri olan kurşun kalemin icadı 1900'lü yılların başlarında gerçekleşmiştir. Zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirilen yardımcı teknolojilerin kullanımı ise çok daha yakın geçmişe dayanmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanabilecek akıllı sınıflar ve akıllı tahtalar ilk olarak 1990'lı yılların ortasında San Diego Eyalet Üniversitesi'nin girişimleriyle ortaya çıkmıştır ve zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimleri için bireyselleştirilebilecek ilk mobil cihaz olan iPad ise 3 Nisan 2010 tarihinde tanıtılmıştır ("iPad," 2016). Her ne kadar 2001 yılında Windows XP Tablet PC Edition isimli bir tablet bilgisayar piyasaya sunulmuş olsa da 2010 yılında tanıtılan iPad ve sonrasında birçok üretici tarafından geliştirilen tablet bilgisayarlar kadar öğretimsel amaçla kullanılmamıştır.

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerle Kullanılan Yardımcı Teknolojiler



Şekil 1. *Teknoloji Doğrusu* (O'Dea, 2016).

Zihin yetersizliği olan bireylerin yeni öğrenme deneyimleri edinebilmeleri için kullanılan materyalleri teknoloji içerme oranlarına göre düşük, orta ve ileri düzeyde teknoloji içeren uygulamalar olarak sınıflandırabiliriz.

Düşük Düzey Teknoloji İçeren Öğretimsel Materyaller

Teknoloji yoğunluk düzeyi minimum düzeyden başlamak üzere sıralayacak olursak; resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi PECS (Picture Exchange Communication System), basit resimli kartlar, kontrol listeleri, çeşitli kavramları içeren tak-çıkarlar, görsel zamanlayıcılar, fosforlu işaretleyiciler ve cırt cırtlar düşük teknoloji içeren öğretime yardımcı materyallere örnek olarak gösterilebilirler.

Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Picture Exchange Communication System - PECS); bireyin dil gelişimini ve iletişim becerilerini resimli semboller yardımı ile artırmayı hedefleyen bir programdır (Preston ve Carter, 2009). Otizmli bireyler için kullanıldığı gibi zihin yetersizliği olan bireyler içinde kullanılabilen, iletişimi çocuğun başlattığı bu yöntem ilk olarak tek resimle başlarken ilerleyen bölümlerde cümlelerin oluşturabileceği altı aşamadan oluşmaktadır.



Resim 1: *PECS*



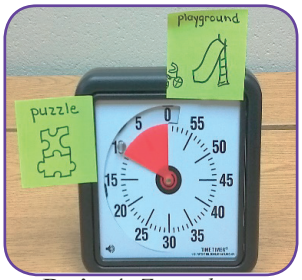
Resim 2: *Kontrol Listesi*

Özel eğitimde kullanılan kontrol listeleri zihin yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmen, uzman ve ebeveynlerce doldurulabilecek, beceri kavram ya da davranışın gözlemlenmesi veya değerlendirilmesine yarayan araçlardır.

Özel eğitimde kullanılan tak-çıkar, bul-tak şeklinde isimlendirilen ve genel olarak ahşaptan üretilen materyaller düşük düzeyde teknoloji içermektedirler ve zihin yetersizliği olan öğrencilere çeşitli kavramaların öğretiminde ve ayrıca küçük kas becerilerinin gelişiminde yardımcı olmaktadırlar.



Resim 3: *Bul-tak*

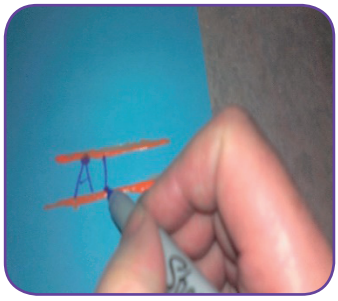


Resim 4: *Zamanlayıcı*
("Timetimer," 2016)

Görsel zamanlayıcılar (time-timer) üzerindeki kırmızı kaplama ile zamanın miktarını ve zamanın akışını somut olarak gösteren; hem görev için planlanan zamanın tümü hakkında hem de görev sırasında ne kadar zamanın kaldığı konusunda görsel olarak geri bildirim veren materyallerdir. ("Timetimer," 2016). Görsel zamanlayıcıların kullanılması ile zihin yetersizliği olan çocuklar zamanın ölçülebildiğini, planla-

mayı, zamanı önemsemeyi ve yaptığı işe yoğunlaşmayı öğrenebilirler. Görev için planlanan süre dolduğunda Time Timer aynı zamanda sesli olarak uyarı verir. Time Timer çocukların ilgisini çeker, onunla nasıl çalışacaklarını kolaylıkla kavrayabilirler ("Timetimer," 2016).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler sık bir şekilde okuma güçlüğü yaşayabilmektedirler. Fosforlu işaretçiler okunacak tümce ya da kelimenin üzerine, üstüne veya altına yapıştırılarak öğrencinin odaklanması gereken kısmı atlamamasını ve yoğunlaşmasını sağlamaktadır ("10 items," 2016; Renner, ve Papp, 2013).



Resim 5: *Fosforlu işaretleyici*

Bazı durumlarda diğer özel gereksininimi olan bireylerin öğretiminde kullanılmalarıyla birlikte okuma büyüteçleri, kitap tutucular, kalem tutacakları ve abaküsleri de zihin yetersizliği olan bireylerin öğretiminde kullanılan düşük teknoloji içeren materyallere dahil edebiliriz.

Orta Düzey Teknoloji İçeren Öğretimsel Materyaller

Orta düzey teknoloji içeren öğretimsel materyaller ise düşük düzey teknolojiler ile ileri düzey teknolojiler arasında bir geçiş oluşturan cihazları içermektedir. Konuşan sözlükler, ses kayıt cihazları, okuma kalemleri, konuşan hesap makinaları, alternatif ve destekleyici iletişim cihazları bu yardımcı teknolojilere örnek verilebilir.



Resim 6: *Konuşan Sözlük* ("Children's dictionary," 2016)

Konuşan sözlükler zihin yetersizliği olan öğrencinin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olan, etkileşimli olarak yeni kelimeler, eş anlamlı kelimler, kelimelerin anlamları, heceleme, ve yazma işlevlerini eğlenceli bir şekilde gerçekleştiren orta düzey teknoloji içeren öğretimsel materyallerdir ("Children's dictionary," 2016).



Resim 7: *Ses Kayıt Cihazı*

Zihin yetersizliği olan bireylerin öğretiminde ses kayıt cihazları; okuma becerisi ediniminde öğrencinin kendi sesini dinlemesini ve metinle karşılaştırmasını, okuma akıcılığı kazanmasını teşvik eden ve dinleme becerisinin gelişimine yardımcı olan öğretimsel orta düzey teknoloji kullanan materyallerdir ("Audio recorder," 2016).

"Okuma kalemleri okunan metnin üzeri tarandıktan birkaç saniye sonra kalem üzerinde bulunan küçük ekranda sözcüğün belirdiği ve sonrasında kalemin sözcüğü seslendirdiği cihazlardır. Taşınabilir ve oldukça hafif olan cihazlar tek bir sözcüğü seslendirebileceği gibi tümceleri de seslendirebilmektedir (Higgins ve Raskind, 2005).



Resim 8: *Okuma Kalemi*

Alternatif ve destekleyici iletişim cihazları öncesinde öğrencinin ilgisini cezbeden düğmelere basınca farklı sesler duyabildiği oyuncaklar olsalar da bu merakın öğretmen tarafından yönlendirilmesiyle öğrenci için bir iletişim arkadaşına dönüşebilmektedir. Bu cihazları günümüz teknolojisi olan tabletlerin bir alt versiyonları olarak düşünebiliriz. Cihaz üzerindeki sembollere öğrencinin basması ile kavramları, duyguları seslendirebilmekte; başlangıçta öğretmenin yardımı ile öğrenciye sesli sorular yöneltebilmektedir (Brandstatter, Leonesio ve Visvader, 2013).



Resim 9: *Alternatif ve Destekleyici İletişim Cihazı*

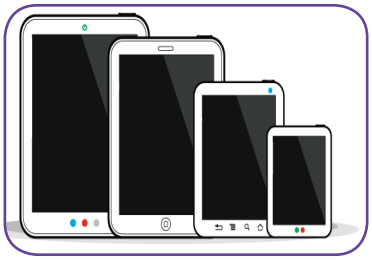
İleri Düzey Teknoloji İçeren Öğretimsel Materyaller

Teknolojinin en yoğun ve yüksek anlamda kullanıldığı bölümü ileri düzey teknoloji materyalleri oluşturmaktadır. Gelişen teknoloji ile paralel olarak bu cihaz ve materyallerin taşınabilirlik ve işlevsellikleri her geçen gün daha da artmaktadır. Masaüstü bilgisayarlar, taşınabilir teknolojik cihazlar içerisinde sayabileceğimiz tablet bilgisayarlar, diz üstü bilgisayarlar, akıllı telefonlar, akıllı saatler, akıllık bilezikler, sanal gerçeklik gözlükleri, ipodlar, geliştirilen bilgisayar yazılımları, taşınabilir cihaz uygulamaları ve eğitim ortamlarını düzenleyen etkileşimli tahtalar, bu materyallerin güncel örnekleri olarak verilebilir.

Öğretimsel taşınabilir teknolojik cihazların en bilineni tabletlerle insanoğlunun ilk tanışıklığı günümüzde ileri teknoloji kullanan versiyonları düşünülmezse binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Günümüzdeki tablet bilgisayarlar önce bir fikir olarak Foundation, Return From The Stars ve 2001: A Space Odyssey filmelerinde ortaya çıkmıştır. 1900'lü yılların ortalarında ise Dynabook gibi son tüketiciye ulaşmayan prototipler üretilmiştir ("Tablet history," 2006). Günümüzdeki tablet bilgisayarların atası kabul edilen iPad ise 2010 yılında tükecilerle buluşmuştur ("Steve Jobs," 2016). Steve Jobs tarafından tasarlanan İpad'in özel eğitim alanında bu denli popüler olabileceği öngörülmese de basit arayüzleri, taşınabilirlikleri, işlem hızları, ağ bağlantı-



Resim 11: Akıllı Saat



Resim 10: *Tablet Bilgisayar*

ları, kameraları, dokunmatik ekranları, satın alınabilirlikleri ve ihtiyaca göre yüklenebilen uygulamaları ile tablet bilgisayarlar (Schaffhauser, 2013), hem genel hem de özel eğitim için son derece işlevsel bir öğretim materyalidir. Tabletler gibi akıllı telefonlarda zihin yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarını organize etmelerini, iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan teknolojik öğretimsel cihazlar olmasını yanı sıra (Ayres, Mechling ve Sansosti, 2013) fiziksel aktivite düzeyleri düşük zihin yetersizliği olan bireyler için bir günlük egzersiz yardımcısına da dönüşebilmektedir (Pérez-Cruzado ve Cuesta-Vargas, 2013).

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde taşınabilir cihazların yanı sıra eğitim ortamlarını teknolojik açıdan düzenleyen, akıllı tahta ya da etkileşimli tahta olarak isimlendirilen, öğrencilere görsel ve işitsel deneyimler sunan teknolojik materyallerde etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Nisius, 2010).



Resim 12: *Etkileşimli Tahta*

Yardımcı Teknolojilerin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerle Kullanım Alanları

Bu bölümde güncel teknolojik gelişmelere paralel olarak yoğunlukla taşınabilir ileri teknoloji içeren cihazlarla yapılan eğitsel uygulamalara yer verilecektir. Herhangi bir yetersizliği olmayan bireyler kadar zihin yetersizliği olan bireylerin de ilgilerini cezbeden yardımcı teknolojiler özel eğitimde akademik beceriler, serbest zaman etkinlikleri, günlük yaşam organizasyonu, güvenlik becerileri (cinsel eğitim), davranış sağaltımı alanlarında kullanılabilmektedir.

Akademik Beceriler

2000'li yılların sonrasında zihin yetersizliği olan öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde teknoloji kullanımı giderek artmaya başlamıştır. Öncül ve Yücesoy-Özkan (2015), zihin yetersizliği olan öğrencilere toplumsal işaretlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkililiğini çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre toplumsal işaretlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkili olduğu ve öğrencilerin kazanılan davranışları genel-



Resim 13: *Dizüstü Bilgisayar*

leyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Gökmen (2014), çalışmasında zihin yetersizliği olan bireylere bilgisayarda eğitsel cd izleme becerisi kazandırmayı hedeflemiştir. Yaw ve ark. (2012), resimli kartlar üzerinden kelime okuma becerisi çalışmışlardır. Özak (2008), zihin yetersizliği olan öğrencilere bilgisayar aracılığı ile okuma becerisi kazandırmaya çalışmıştır. Armutçu (2008), çalışmasında zihin yetersizliği olan öğrencilere bilgisayar kullanımı ile MS Word Programı üzerinde yazma becerisi kazandırmayı hedeflemiştir. İlgili araştırmaların bulguları göstermektedir ki zihin yetersizliği olan öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim etkilidir ve öğrenciler kazandıkları becerileri genelleyebilmektedirler.

Günlük Yaşam Becerileri ve Sağlıklı Yaşam

Normal gelişim gösteren bireyler herhangi bir destek almaksızın günlük yaşamlarını organize edilmekte ve sağlıklı yaşamın gereklerini yerine getirebilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin ise hem günlük yaşam organizasyonu hem de sağlıklı yaşam konularında destek almaları gerekebilmektedir. Günümüzde sunulan desteğin türü teknolojik destek olarak değişip çok daha cazip hale gelmiştir. Günlük yaşam becerileri özel eğitimin temel eğitim alanlarının başında gelmektedir. Teknoloji destekli günlük yaşam becerileri öğretimi değerlendirildiğinde; bilgisayar kullanma (Bunning, Kwiatkowska ve Weldin, 2012), masa, çorba ve sandviç hazırlama (Ayres ve Cihak, 2010), toplu taşıma araçlarını kullanma (Mechling ve O'Brien, 2010), akıllı telefon kullanma (Stock, Davies, Wehmeyer ve Palmer, 2008), restoranda sipariş verme (Mechling ve Cronin, 2006), marketten alışveriş yapma (Ayres ve ark., 2006), markette ürün seçme (Hutcherson ve ark., 2004), ATM kullanma (Davies ve ark., 2003), kredi kartı kullanma (Mechling ve ark., 2003), becerilerinin teknoloji destekli öğretim materyalleri ile çalışıldığı görülmektedir. Pérez-Cruzado ve Cuesta-Vargas (2013), çalışmalarında zihin yetersizliği olan bireylerin fiziksel etkinliklere gereksinimlerinden yola çıkarak, fiziksel etkinlik oranlarını artırmak ve fiziksel etkinliklerin düzenli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla m-HEALTH isimli uygulamayı bireylerin akıllı telefonlarına yüklemişlerdir. Çalışma sonucunda zihin yetersizliği olan bireylerin hem günlük fiziksel etkinliklere katılım oranlarında hem de etkinlikleri düzenli gerçekleştirme oranlarında artma bulgularına ulaşılmıştır.



Resim 14: *Egzersiz Uygulaması*

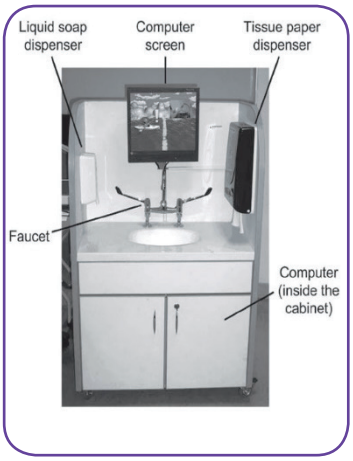
Özbakım Becerileri

Normal gelişim gösteren bireyin zaman içerisinde doğal olarak kazanabildiği temel ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan tüm becerileri özbakım becerileri olarak tanımlayabiliriz. Bu becerilerden tuvalet becerisi, banyo yapma, saç bakımı ve uygun kıyafet seçimi gibi beceriler özbakım becerileridir (Jasmin, Couture, McKinley, Reid, Fombonne ve Gisel, 2009). Teknoloji özel eğitimin diğer alanlarında kullanıldığı gibi öz bakım becerilerinin öğretiminde de kullanılmakta, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin öğretim süreçlerini kolaylaştırmaktadır.



Resim 15: *Tuvalet Becerisi Öğretim Programı (Alagöz ve Kaya, 2015).*

Alagöz ve Kaya (2015) tarafından yapılan çalışmada zihin yetersizliği olan çocuklara tuvalet becerisi öğretimi amacıyla tablet bilgisayar ve akıllı telefon aracılığıyla ailelerin kullanımına sunulan android tabanlı tuvalet becerisi öğretimi uygulaması tasarlanmıştır. Uygulamanın pilot çalışması üç zihin yetersizliği olan çocuk ile gerçekleştirilmiş ve tuvalet becerisi öğretimi her üç çocuk için de tamamlanmıştır. Uygulamanın teknolojik geliştirme süreci halen devam etmektedir.



Resim 16: *Bilgisayar destekli el yıkama düzeneği*
(Choi, Wong ve Chung, 2012)

Choi, Wong ve Chung, (2012) araştırmalarında zihin yetersizliği olan çocuklara bilgisayar destekli öğretim yoluyla el yıkama becerisi öğretmeyi hedeflemişlerdir. Video model ve sesli komutların kullanıldığı öğretim sürecinin sonunda katılımcı zihin yetersizliği olan çocukların el yıkama becerisini bilgisayar destekli öğretimle kazanabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Davranış ve Duygu

Vereenooghe, Gega, Reynolds ve Langdon (2016), çalışmalarında kognitif davranışsal terapi bakış açısıyla zihin yetersizliği olan bireylerle bilgisayar destekli olarak davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını ayırt etme ve bunlar arasında bağ kurma becerisini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretimin duygular ve davranışlar arasında bağ kurmayı



Resim 17: *Davranış Uygulaması*
(Vereenooghe, Gega, Reynolds ve Langdon, 2016)

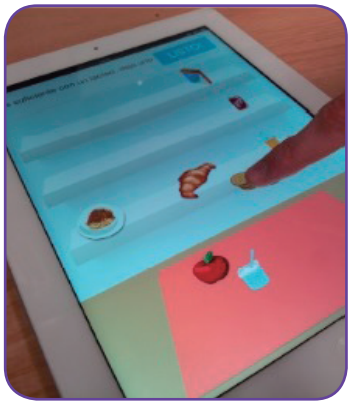
geliştirdiği ve ileri araştırmalara gereksinim duyulduğu bulgularına ulaşılmıştır. Nader-Grosbois ve Lefevre, (2011) araştırmalarında 29 zihin yetersizliği olan çocukla bilgisayar destekli olarak nesne tanımlama, dikkatini toplama, dikkatini yöneltme, öz motivasyon, davranış düzenleme ve kendini değerlendirme alt becerilerinden oluşan problem çözme becerisi çalışmışlardır. Çalışma sonucunda zihin yetersizliği olan çocuklarının çoğunluğunun problem çözme performanslarında artış gözlemlenmiştir.

Cinsel Eğitim

Wells, Clark ve Sarno (2012), tarafından yapılan çalışmada zihin yetersizliği olan kadınlara bilgisayar destekli öğretimle HIV bilgisi ve korunma yolları kazandırılmaya çalışılmıştır. Yirmi beş zihin yetersizliği olan kadınla yarı deneysel denek içi dizayn yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda katılımcıların HIV ve korunma bilgilerini bilgisayar destekli öğretimle edindikleri gözlemlenmiştir. Benzer bir çalışma (Wells, Clark, ve Karen, 2014) tarafından zihin yetersizliği olan erkeklerle yapılmıştır. (Wells, Clark ve Sarno, 2012), çalışmasından tek farkı katılımcıların erkek olması ve sayılarının otuz beş olmasıdır. Bu çalışmanın bulgularına göre de bilgisayar destekli öğretimle katılımcıların HIV ve korunma bilgilerini edindikleri gözlemlenmiştir.

Serbest Zaman Etkinlikleri

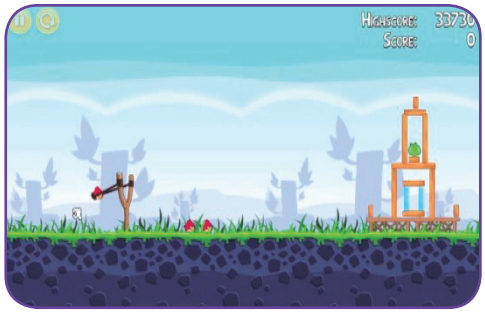
Rodriguez, Basterretxea, Zorrilla ve Zapirain (2013), araştırmalarında ios tabanlı oyun uygulamaları ile iPad'te zihin yetersizliği olan çocuklara sağlıklı yeme alışkanlığı kazandırmayı hedeflemişlerdir. On bir zihin yetersizliği olan çocukla yapılan çalışmada çocukların tamamının uygulamaya katılmaya istekli oldukları, cinsiyet açısından kız ve erkek çocuklar arasında bir fark gözlenmediği, uygulamayı kullanmakta güçlük yaşamadıkları ve iPad üzerindeki oyunlarda sağlıklı yeme becerilerini içeren oyunları başarıyla tamamladıkları bulgularına ulaşılmıştır.



Resim 18: *Sağlıklı Yemek Oyunu (Rodriguez, Basterretxea, Zorrilla ve Zapirain, 2013)*

Chan, Lambdin, Graham, Fragale ve Davis, (2014) araştırmalarında zihin yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarını işlevsel bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak istemişlerdir. Bu amaçla üç yetişkin zihin yetersizliği olan bireye iPad üzerinde Angry Bird isimli popüler oyunun öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre tüm katılımcılar oyunu oynayabilmek için gerekli becerilerin tamamını öğrenebilmiş ve genellemişlerdir.

Görüldüğü üzere özel eğitimin temel çalışma alanlarının neredeyse tamamında yardımcı teknolojiler kullanılabilmektedir. Geleceğe yönelik olarak teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin tamamının teknoloji ile desteklenebileceği düşünülmektedir.



Resim 19: *Angry Bird Oyunu*

Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Teknoloji Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları

Yardımcı Teknoloji Kullanımının Sınırlılıkları

- Son tüketicinin kullanımına sunulan teknolojik cihazların evrensel tasarım ilkelerine uygun tasarlanmaması ve zihin yetersizliği olan bireyin teknolojiyi kullanabilmesi için çeşitli uyarlamalar yapılmasının gerekli olması.
- Zihin yetersizliği olan bireylere destek olabilecek yardımcı teknoloji ya da uyarlanabilecek genel teknolojik cihazlarının maliyetlerinin birçok kullanıcı için fazla olması.
- Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine yardımcı teknoloji kullanımı ile destek olabilecek öğretmen ve uzmanların sınırlı olması.
- Ailelerin yardımcı teknolojileri zihin yetersizliği olan çocukları için nasıl kullanacaklarını tam olarak bilmemeleri ve bu konuda ailelere danışmanlık sağlayacak nitelikli uzmanların sınırlı olması.
- Ülkemizde zihin yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde yardımcı teknoloji kullanımının eğitim politikaları açısından düşük düzey teknoloji seviyesinde olması ve ileri teknoloji kullanımının özel eğitimde sınırlı olması.
- İleri düzey teknoloji içeren tablet bilgisayar, akıllı telefon, akıllı saat gibi cihazların etkili bir eğitsel materyal olarak kullanılabileceği farkındalığının oluşmaması ve bu cihazların zihin yetersizliği olan çocuklar için bir eğlence aracı olarak görülmesi.

Yardımcı Teknoloji Kullanımının Faydaları

- Yardımcı teknoloji kullanımı ile zihin yetersizliği olan çocuk, genç ve yetişkinlerin daha bağımsız bireyler olmaları,
- Zihin yetersizliği olan öğrencinin kendi öz potansiyelini azami ölçüde kullanmasını sağlama,
- Özgüven artırımı,
- Öğrenme motivasyonunu geliştirme,
- Eğitim ortamında etkileşimli öğretim fırsatları oluşturma,
- Öğretimin izlenebilirliğini kolaylaştırma,
- Yaşam boyu öğrenmeyi destekleme ("Benefits of A.T.," 2016; Sheets and Wirkus, 1997).

Araştırma ve Uygulama Örnekleri

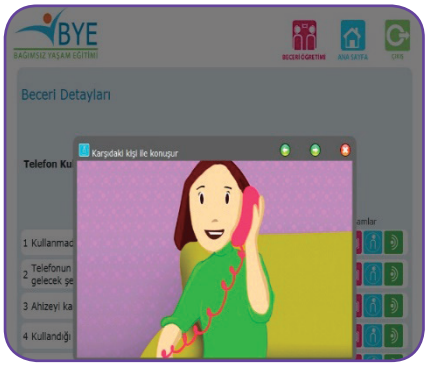
Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (e-ABDEP)



Resim 20: *e-ABDEP Uygulaması* ("E-ABDEP," 2016).

Dünyadaki örneklerine benzer şekilde ülkemizde de yetersizliği olan bireyleri ve ailelerini bilgilendirmeye yönelik portallar bulunmakta, her kurum web sayfaları, e-bültenleri ya da kendi hazırladıkları broşürler aracılığıyla aileleri bilgilendirmeye çalışmaktadır. Ancak, bu tür uygulamalar, genellikle tek yönlü iletişim şeklinde gerçekleşen uygulamalardır. Ayrıca telif hakları, yayın vb. sorunlar nedeniyle istenilen düzeyde bir içerik oluşturulamamaktadır. Bunların yanı sıra ailelerin bilgi gereksinimlerinin doğru bir biçimde karşılanmasına yönelik konu uzmanlarından doğrudan bilgi akışı sağlanamamaktadır ("E-ABDEP," 2016). e-ABDEP uygulaması bu gereksinimden yola çıkılarak projelendirilmiştir. Uygulamanın web, ios ve android tabanlı formları sayesinde uygulama tüm mobil cihazlarda çalışabilmektedir. Zihin yetersizliği olan çocuğa sahip aileler e-ABDEP uygulaması ile çevrimiçi olarak alanın uzmanlarından destek alabilmekte ve programda yer alan sekiz ünite ile bilgi gereksinimlerini karşılayabilmektedirler. Uygulama bu yönü ile zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere uzaktan eğitim hizmeti sunabilen ilk etkileşimli yazılım özelliğini taşımaktadır.

Bağımsız Yaşam Eğitimi (BYE)



Resim 21: *Bağımsız Yaşam Eğitimi Programı* ("BYE," 2016)

Bu yazılım "Yetişkin Zihinsel Engelli Bireylere Beceri Öğretimi İçin Ailelere Yönelik Mobil Destekli Çevrimiçi Yazılımın Etkililiği" projesi kapsamında tasarlanmıştır. İlgili projenin amacı; yetişkin (16-22 yaş) zihin yetersizliği olan bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde ailelerin ve zihinsel engelli bireylerin kullanımına yönelik mobil destekli çevrimiçi beceri öğretimi yazılımı geliştirmek ve bu yazılımın etkililiğini incelemektir. Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde aile desteği oldukça önemlidir. Bu gereksinimden yola çıkılarak BYE yazılımı, ebeveynlerin kullanımına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu yazılım ile hem ebeveynlerin zihin engelli bireyler konusunda eğitilmeleri hem de zihin engelli bireylere beceri öğretimi konusunda ebeveynlerin desteklenmesi amaçlanmıştır. ("BYE," 2016; Kuzu, Cavkaytar, Çankaya ve Öncül, 2013).

Etkileşimli Tahta

Sola-Özgüç (2015), zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta Fen ve Teknoloji dersinin maddeyi tanıyalım isimli ünitesine ilişkin teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanmasını çalışmıştır. Araştırmanın katılımcıları, resmi bir özel eğitim ortaokulunda eğitim alan altıncı sınıf hafif düzeyde zihin yetersizliği olan on bir öğrenci, öğrencilerin aileleri, iki zihin engelliler sınıf öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri, tez izleme komitesi üyeleri ile araştırmacıdır. Uygulama sürecinde sınıfa etkileşimli tahta yerleştirilmiş ve her öğrenciye tablet sağlanmıştır. Ayrıca yetersizliği olan öğrencilerin diz üstü bilgisayar, tablet bilgisayar ve etkileşimli tahta gibi birçok araçta kullanabilecekleri web tabanlı bir yazılım geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji aracılığıyla sunulan öğretimin öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenilen bilgileri genellemesinde ve günlük yaşama aktarmasında gelişmeler kaydettiği görülmüştür. Teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımlarını artırdığı, akranları ile işbirliğini geliştirdiği belirlenmiştir. Teknolojinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin yalnızca akademik becerilerine katkılarının olmadığı, olumlu davranışlar kazanmalarına da katkılar sağladığı görülmüştür. Uygulamadan sonra yapılan izlemede öğrencilerin öğretmenlerinin yönelttiği soruları yanıtlayabildikleri, uygulamada öğretimi yapılan konuların kalıcı olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada, teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Geleceğe Yönelik Eğilimler

Bölümümüzün başında da belirttiğimiz gibi tüm insanlığı ilgilendiren dijital dönüşümün eşiğindeyiz. Elbette ki zihin yetersizliği olan çocuk, genç ve yetişkinlerde insanlığın vazgeçilmez parçalarıdır. Dijital ve teknolojik dönüşüm bütün akıllı cihazlarla hem normal gelişim gösteren hem de yapılan akademik ve öğretimsel çalışmalarla zihin yetersizliği olan insanların hayatlarına girmiştir. Artık düşük teknoloji kullanan cihazlarla vakit kaybetmenin bir anlamı kalmamıştır ve ileri teknoloji düzeyinde sınıflandırılan cihazlar "akıllı/smart" terimini içeren yapay zeka kullanan cihazlara dönüşmeye başlamıştır. Bu durum özel eğitimde teknoloji kullanımının geleceğinin yapay zeka/artificial intelligence üzerine kurgulanacağını göstermektedir. Dobrev (2012) yapay zekayı rastlantısal dünya ile insanoğlundan daha kötü olamayacak şekilde başa çıkabilecek bir program türü olacaktır, şeklinde tanımlamaktadır. Günümüzde yeni gelişmeye başlayan ve özel eğitimde emekleme aşamasında olan robot teknolojileri, akıllı ev sistemleri ve diğer akıllı cihazlar yakın gelecekte zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim, bakım, gözetim ve denetim gereksinimlerinde yapay zekâ ile ilerleme kaydedilebileceğini göstermektedir. Öğrenebilen ve düşünebilen teknolojiler karar alma yetileri ile zihin yetersizliği olan insanları bağımsızlığa kavuştururken aynı zamanda yaşam kalitelerine de katkı sunabilecektir.

KAYNAKÇA

AAIDD. (2016, 8 Haziran). AAIDD definition on intellectual disability [Elektronik Kaynak]. http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs- on-intellectual- disability

Alagöz, N. ve Kaya, A. (Ekim 2015). Özel gereksinimi olan çocuklara akıllı telefon ve tablet kullanımı ile tuvalet becerisi öğretimi [Bildiri], Engellilerin Sosyal Refahı Açısından Uluslararası Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kongresi, Ankara.

Armutçu, O. A. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Assistive Technology Act, 29 U.S.C. § 2202(2) (2004)

Assistive technology from ancient to modern times. (2016, 8 Haziran). http://bluebirdcare.ie/assistive-technology-ancient-modern-times/

Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T. ve Norman, A. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 41, 253–263.

Ayres, K. M., Mechling, L. ve Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools*, 50 (3), 259-271.

Ayres, K. ve Cihak, D. (2010). Computer- and video-based instruction of food-preparation skills: Acquisition, generalization and maintenance. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 195-208.

Brandstatter, E., Leonesio, J. ve Visvader, P. (2013). AAC Basics and Implementation: How to Teach Students who "Talk with Technology. http://www.swaaac.com/files/assessandimp/aacbasicsandim plementationbook.pdf

Bunning, K., Kwiatkowska, G.ve Weldin, N. (2012) People with profound and multiple ıntellectual disabilities using symbols to control a computer: exploration of user engagement and supporter facilitation. Assistive Technology, 24(4),259-270

Chan, J.M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C. ve Davis, T. (2014). A Picture-Based Activity Schedule Intervention to Teach Adults with Mild Intellectual Disability to Use an iPad During a Leisure Activity. *Journal of Behavioral Education*, 23,247–257.

Choi, K., Wong, P. ve Chung, W. (2012). Using computerassisted method to teach children with intellectual disabilities handwashing skills, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology,* 7(6), 507-516, DOI: 10.3109/17483107.2011.652998

Davies, D. K., Stock, S. E. ve Wehmeyer, M. L. (2003). Application of computer simulation to teach ATM access to individuals with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 38, 451–456.

Dobrev D. (2012). Definition of Artificial Intelligence. *In: Mathematica Balkanica,* 19,(1-2),67-74.

e-ABDEP [Çevrimiçi Yazılım], (2016). http://e-abdep.anadolu.edu.tr/sayfa.php? id=1

Franklin® children's talking dictionary with spell corrector. (2016, 8 Haziran). https://www.enasco.com/ product/SN01305L adresinden erişildi.

Gökmen, C. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgisayarda eğitsel CD'yi açarak izleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Higgins, E. L. ve Raskind, M. H. (2005). The compensatory effectiveness of the Quicktionary reading pen II on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal Of Special Education Technology*, 20(1), 31-40.

Hutcherson, K., J., Langone, K., Ayres, K. ve Clees, T. (2004). Computer assisted instruction to teach item selection in grocery stores: An assessment of acquisition and generalization. *Journal of Special Education Technology* 19, 33–42.

iPad. (t.y.). https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0Pad/

Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E. ve Gisel, E. (2009) Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord,* 39(2),231-41.

Johnston, L., Beard, L. A., ve Carpenter, L. B. (2007). *Assistive technology: Access for all students*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Kuzu, A., Cavkaytar, A., Çankaya, S. Ve Öncül, N. (2013). Zihin engelli bireylerin ebeveynlerinin kullanımına yönelik geliştirilen mobil beceri öğretimi yazılımına yönelik katılımcı görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 3(2), 1-21.

Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O Reilly, M. F. ve Singh, N. N. (2013). *Assistive technology: interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities.* New York: Springer.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnick, D. M., Spreat, S., ve Tasse, M. J. (2002). Mental retarda-tion: Definition, classification, and systems of supports (10 th Ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation

Mechling, L. C. ve Cronin, B. (2006). Computer-based video instruction to teach the use of augmentative and alternative communication devices for ordering at fast-food restaurants. *Journal of Special Education,* 39, 234–245.

Mechling, L. C., Gast, D. L. ve Barthold, S. (2003). Multimedia computer-based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality,* 11, 239–254.

Mechling, L. ve O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 45, 230–241.

Nader-Grosbois, N. ve Lefevre, N. (2011). Self-regulation and performances in problem-solving using in physical materials or computers in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities,* 32(5), 1492–1505.

Nisius, R.M. (2010). *The effects of the smart board technology utilizing interspersal of known items on sight word recognition of students with reading disabilities (Yüksek lisans tezi).*

O'Dea, M. (2016). http://www.spannj.org/START/

Öncül, N. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2015). The effectiveness of computer-based instruction in teaching community signs to students with intellectual disability. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)-Education Sciences*, 10, 184-202.

Özak, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pérez-Cruzado, D. ve Cuesta-Vargas, A. I. (2013). Improving adherence physical activity with a smartphone application based on adults with ıntellectual disabilities (APPCOID). *BMC Public Health,* 13, 1173-1179.

Preston, D., ve Carter, M. (2009). A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 39, 1471–1486. DOI: 10.1007/s10803-009-0763-y

Renner, S. ve Papp, M. (2013). http://www.auburn.edu/outreach/opce/alatec/documents/2014

Rodriguez, A., Basterretxea, A., Zorrilla, A.ve Zapirain, B. (2013 Temmuz). *Helping children with Intellectual Disability to understand healthy eating habits with an IPad based serious game* [Bildiri], Computer Games: AI, Animation, Mobile, Interactive Multimedia, Educational & Serious Games (CGAMES).

Schaffhauser, D. (2013 Mayıs). Assistive technology goes mainstream, *T.H.E. Journal,* 40 (5), 31-56.

Sheets, L. ve Wirkus, M. (1997). Everyone's Classroom: An environment designed to invite and facilitate active participation. *Closing the Gap,* 16(1) 1-9.

Sola-Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stock S.E., Davies D.K., Wehmeyer M.L.ve Palmer S.B. (2008). Evaluation of cognitively-accessible software to increase independent access to cell phone technology for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research,* 52(12),1155–1164.

https://en.wikipedia.org/wiki/Tablet_computer#History

http://www.macworld.co.uk/feature/apple/history-of-apple-steve-jobs-what-happened-mac-computer-3606104/

http://www.timetimer .com/products/ time- timer- plus

http://www.iansyst.co.uk/news/assistive-technology/top-five-benefits-of-assistive-technology-ineducation/801736048

Vereenooghe, L., Gega, L., Reynolds, S. ve Langdon, P. E. (2016). Using computers to teach people with intellectual disabilities to perform some of the tasks used within cognitive behavioural therapy. *A randomised experiment in Behaviour Research and Therapy,* 76, 13-23.

Wells J., Clark K. D. ve Sarno K. (2012) A computer-based interactive multimedia program to reduce HIV transmission for women with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 56, 371–381.

Wells, J., Clark, K. ve Karen K. (2014) An Interactive Multimedia Program to Prevent HIV Transmission in Men With Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities,* 119(3), 276-286.

Yaw, J., Skinner,C.H., Orsega, M.C., Parkhurst, J., Booher, J. Ve Chambers, K. (2012) Evaluating a Computer-Based Sight-Word Reading Intervention in a Student With Intellectual Disabilities, *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), 354-366, DOI: 10.1080/15377903.2012.722181

https://www.understood.org

http://www.friendshipcircle.org

BÖLÜM-8
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN

ÖZET

Öğrenme güçlüğü, özel gereksinimi olan bireyler arasında oldukça geniş bir kategoride yer almaktadır. Günümüzde hızla yaygınlaşmakta ve kullanılmakta olan yardımcı teknolojiler, öğretimi kolaylaştırma ve öğrenme sürecini güçlendirme, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve derse katılımlarını sağlama noktasında önemli bir yerde durmaktadır. Yardımcı teknolojiler öğrenme güçlüğünden kaynaklanan pek çok becerinin geliştirilmesinde kullanılır. Yazma güçlüğü olan bir çocuk için dikte edilen metnin yazılmasında kullanılabilecek bir yazılım geliştirilebilir ya da aritmetik sorun yaşayan bir öğrencinin arkadaşı ile oynadığı oyunda skoru tutmak için düzenlenmiş özel bir hesap makinesi kullanılabilir. İçinde yaşadığımız teknoloji çağında, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için pek çok yardımcı teknoloji aracına ulaşmak mümkündür. Yapılan araştırmalar da bilgi ve iletişim teknolojilerinin yardımcı teknolojiler ile birlikte kullanımının özel gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta önemli bir rolü olduğunu göstermiştir.

Öğrenme Güçlüğünün Tanımı

Öğrenme güçlüğünün ilk tanımı bir zihinsel işlev bozukluğu veya duygusal hasara bağlı olarak dil, konuşma, okuma-yazma, aritmetik ya da okul başarısı için gereken diğer süreçlerin bir ya da bir kaçında görülen bozukluk olduğu şeklindedir (Kirk, 1962). IDEA'nın tanımında göre ise öğrenme güçlüğü, temel bilişsel becerilerin bir ya da daha fazlasında anlama, dili kullanma ya da yazılı dil gibi becerileri de içeren güçlükler olarak belirtilmiştir. Bu durum dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplar yapma gibi becerilerdeki yetersizlikleri de beraberinde getirir. Algısal bozukluklar beyin hasarı, düşük zihinsel fonksiyon, okuma güçlüğü ve gelişimsel afazi gibi gerilikleri de kapsar. Ancak görme, işitme ya da motor yetersizliklerden kaynaklanan zekâ geriliği, duygusal bozukluk gibi durumlar bu tanımın dışındadır. Öğrenme güçlüğü, özel gereksinimi olan bireyler arasında oldukça geniş bir kategoride yer almaktadır. Terimsel olarak bakıldığında çeşitli öğrenme problemlerini içine alan bir özel gereksinimlilik durumudur. Sonrasında yapılan diğer tanımlamalarda da gerilemeye bağlı ya da gelişimsel bir bozukluk olduğu, zihinsel engellilik, duygusal eksiklik, kültürel ve eğitsel faktörler sonucunda meydana gelmediği

vurgulanmıştır. Tanımların ortak noktaları:

- ✓ Akademik güçlük
- ✓ Mevcut öğrenme potansiyeli ile öğrenme performansı arasında farklılık
- ✓ Okuma, yazma, dil becerileri, heceleme, matematik ve mantık yürütme becerilerinde zorluk
- ✓ Dikkat, hatırlama, sosyal ve duygusal alan becerilerinde sınırlılık
- ✓ Algısal ve işlemlemeye ilişkin problemler olarak belirtilebilir.

Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ve Özellikleri

Öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etkenler incelendiğinde genetik faktörler, nörolojik hastalıklar, akraba evliliği, anne karnında iken beyin gelişimini etkileyebilecek hastalıklar, ilaç kullanımı, erken doğum, oksijen yetmezliği, yetersiz beslenme, biyokimyasal ve çevresel etmenler gibi pek çok neden sayılabilir. Ancak kesin bir neden belirtmek mümkün değildir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okul öncesi dönemde yetersiz motor becerileri (atlama, koşma, topa vurma, seçme, ekleme, çıkarma gerektiren oyuncaklarda zorluk), konuşmada gecikme, kavramları öğrenmede güçlük, aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği gibi belirtiler ile akranlarından ayrılırlar. İlkokul dönemine gelindiğinde okul öncesi dönemdeki sorunlara ek olarak duygusal sorunlar, akademik becerileri öğrenmede güçlük, dersleri takip edememe, akran ilişkilerinde ve sosyal uyum becerilerinde güçlük, bozuk el yazısı, sürekli yaşanan başarısızlık duygusuna bağlı olarak öğrenmeye karşı negatif tutum ve kendinin başarısız olduğunu kabul etme gibi durumlar görülmeye başlar. Yaşanan olumsuz deneyimler sonucunda ilerleyen dönemlerde özgüven eksikliği ve iş yaşamı ya da meslek edinmede sorunlar ortaya çıkar. Öğrenme güçlüğü gözlenen bireylerde en sık karşılaşılan özellikler şöyle açıklanabilir:

- ✓ *Dikkat Dağınıklığı:* Ders çalışırken dikkati belirli bir süre çalışılan materyal üzerinde devam ettirmede güçlük yaşanır. Çoğunlukla beceri ya da görev tamamlanamaz.
- ✓ *Bilgiyi İşlemlemede Güçlük*: Görsel ve işitsel bilgilerin işlemlenmesinde Sorunlar görülür. Sesleri tanıma, ayırt etme, bilginin kısa süreli bellekte tutulması ve uzun süreli belleğe aktarılmasında güçlük yaşarlar.
- ✓ *Motor Beceriler:* Uyaranları ayırt etme, tanıma, sıralama, sağını solunu karıştırma, zayıf el göz koordinasyonu, büyük ve küçük kas becerilerinde zorlanma (örn: kalem tutma, düzgün yazma) motor gelişime bağlı olarak yaşanan güçlüklerdendir.

- ✓ *Dil ve Konuşma Becerileri:* Sesleri birbirinden ayırma, sözel dil ve yazılı dil arasında bağ kuramama, uzun cümleleri anlamakta zorluk, sınırlı sözcük dağarcığı ve dili anlamaya yönelik becerilerde görülen sınırlılıktır.
- ✓ *Duygusal ve Davranışsal Özellikler:* Sese aşırı duyarlılık, aşırı hareketlilik, performanstaki değişiklikler, özgüven eksikliği, başarısız olma korkusu gibi problemler görülür. Özellikle üst üste yaşanan başarısızlıklar sosyal yaşantıyı olumsuz etkilemektedir.
- ✓ *Zamanı Planlama ve Düzenleme:* Verilen işe uygun olarak çalışma planı yapma, karmaşık becerilerde başlayacağı yeri belirleyememe, zamanı etkili kullanma gibi kendini düzenleme becerilerinde güçlükler gözlenir.
- ✓ *Akademik Beceriler:* Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde en temel sorunlardan biri akademik becerilerde güçlük yaşamalarıdır. Matematik işlemleri, okuma-yazma, dinlediği ya da okuduğu metni anlama, matematiksel terim ve ifadeleri anlama ve problem çözme gibi temel alanlarda sorunlar yaşarlar. Okumayı öğrenirken sesbilgisel farkındalıkta yetersizlik, sözcüklerin ters okunması, harf ya da rakamların ters yazılması, planlı ve düzenli yazmanın sağlanamaması vb. durumlarla çok sık karşılaşılır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitiminde tıbbi yaklaşımlar, iyileştirici yaklaşımlar, davranışsal kuramlara dayalı yaklaşımlar ve bilişsel modellere dayalı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Hallahan ve ark., 2005). Tıbbi yaklaşımda öğrenme güçlüğüne psikolojik bir durum olarak bakılır ve doktor-aile-öğretmen arasındaki işbirliği sonucu öğrenme güçlüğüne uygun bir tedavi geliştirilmesi söz konusudur.

İyileştirici yaklaşım, psikolojik süreçlere ve öğrenme alanlarına odaklanır. Öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanlar doğrultusunda hangi alanda zorluk yaşıyorsa ona uygun iyileştirici süreçler planlanması yoluyla öğrenme güçlüğüne müdahale edilmeye çalışılır.

Davranışçı yaklaşımda öğretimin yanı sıra sunum, öğretim oturumları ve dönütlerde düzenlemeler yapılır. Öğretilmesi planlanan beceri analiz edilir, yapılandırılmış materyaller kullanılarak öğretim oturumları düzenlenir. Davranışçı öğretim yaklaşımları gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar ile ilgilenir ve çoğunlukla bireyselleştirilmiş planlar doğrultusunda yürütülür.

Bilişsel modellere dayanan yaklaşımlarda ise bilgi edinme süreçleri dikkate alınır. Öğrenme sırasında yapılan hatırlama, düşünme, bilgiyi nasıl edindiğinin farkına varma gibi süreçlerin fark edilmesine çalışılır. Öğrencilerin kendini düzenleme ve izleme, hatırlatıcılar aracılıyla öğrenmeyi kolaylaştırma, kendi bilgisini kendisinin oluşturmasına dönük becerileri kazanması yaklaşımın temel amaçlarındandır.

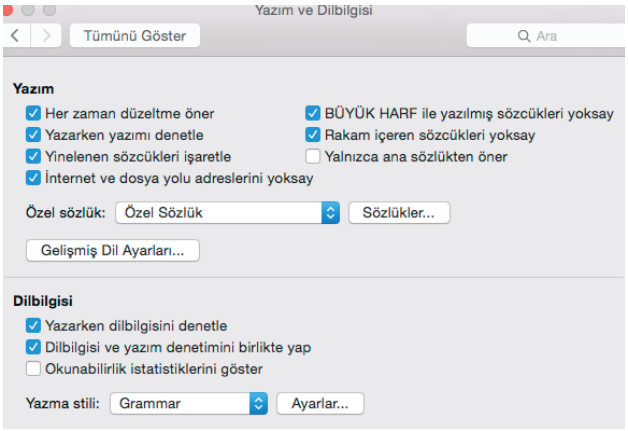
Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Öğretim Yapılırken Kullanılan Yardımcı Teknolojiler

Yardımcı teknolojiler öğrenme güçlüğünden kaynaklanan pek çok becerinin geliştirilmesinde kullanılır. Yazma güçlüğü olan bir çocuk için dikte edilen metnin yazılmasında kullanılabilecek bir yazılım geliştirilebilir ya da aritmetik sorun yaşayan bir öğrencinin arkadaşı ile oynadığı oyunda skoru tutmak için düzenlenmiş özel bir hesap makinesi kullanılabilir. Disleksiden etkilenmiş gençlerde çalışma metnini yardımcı teknolojiler kullanılarak sesli olarak okunması fayda sağlayabilir. Benzer şekilde okuma, yazma, dinleme, matematik, organizasyon ve hatırlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak araçlar düzenlenebilir. Aşağıda öğrenme güçlüğü gözlenen çocuklar için sıkça kullanılan yardımcı teknoloji araçları özetlenmeye çalışılmıştır.

Yazılı Dil Becerilerinde Kullanılan Yardımcı Teknoloji Araçları

a) *Yazmayı Denetleyen Programlar (Sözcük Denetleyiciler):* Taşınabilen ya da konumlandırılabilen, çeşitli boyutlardaki kelime işlemleme programlarıdır. Yazılı bir doküman tarayıcıdan geçirilir. Kelime işlemleyebilme özelliği eklenebilen program, kullanıcı sözcüğü yanlış yazdığında ekranda gösterip uyarı verir ve konuşma sentezleyici ile sözcüğü seslendirebilir. Bu programların dezavantajı aynı seslerden oluşan ve aynı şekilde seslendirilen iki sözcük olduğunda ve çocuğun cümle için uygun olan sözcüğü seçmekte zorlandığı durumlarda sözcüğü ayırt edemez ve doğru olanı öneremez.

b) *Yazma Düzeltici Programlar:* Diğer adı dilbilgisi denetleyicisi olan araçlar, dilbilgisi ile ilgili yanlışlıkları belirler ve hata uyarısı verir (Büyük harf-küçük harf kullanımı gibi). Hatalar bilgisayar ekranında görülür ve kullanıcıdan düzeltmesi istenir.



Resim 1: *Yazma düzeltici programlar*

c) *Konuşma Sentezleyici:* Bilgisayarlarda kullanılan, metni konuşmaya çevirici (Text to Speech - TTS) sistemlerine verilen addır (Resim-2). Bu sistemler metni dilin tüm ses bilgisi ve benzeri kurallarına göre seslendirecek şekilde programlanırlar. Böylelikle kullanıcılar metni hem ekranda görme hem dinleme imkânına sahip olurlar. Bu araçların kullanılmasındaki amaç fonetik olarak sözcüğün doğru hecelenmesini ve doğru telaffuz edilmesini sağlamaktır.



Resim 2: *Konuşma sentezleyici*

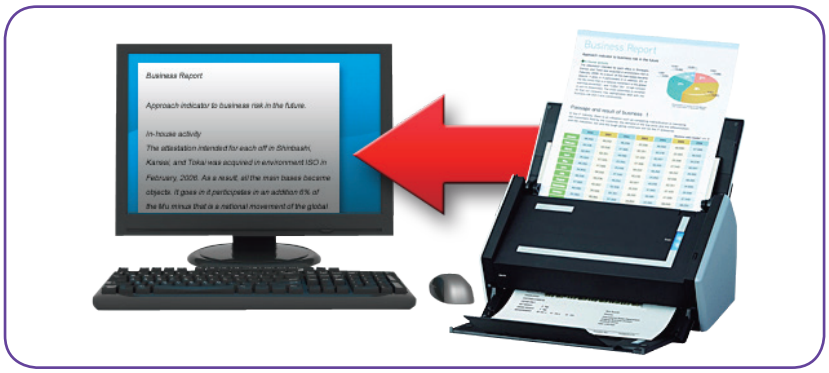
d) *Konuşma Tanıyıcı:* Ses tanıma, speech recognition gibi isimlerle de anılan konuşma tanıma teknolojisidir. Program konuşulan kelime ve ifadeleri tanıyarak okunabilecek yazılı formata dönüştürür. Kullanıcılara cihazları sesli komutlarla yönetme imkânı tanır. Eğer sözcüğün hatalı olduğu tespit edilirse kullanıcı ekranda görülen ve benzer seslerden oluşan kelime listesinden kelime seçebilir. Konuşma tanıyıcı araçlar dil becerisi yazma becerisinden iyi olan çocuklar için oldukça yararlıdır.

Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Kullanılan Yardımcı Teknoloji Araçları

a) *Microsoft Word:* Okuma metinleri için kullanılabilecek ve en kolay uyarlanabilecek araçlarından biridir ve öğretmenlerin çoğunun elinde olan ya da kolayca ulaşabilecekleri yazılım programıdır. Küçük okuma parçaları kopyalanabilir ve Microsoft Word'e yapıştırılarak kolayca program dâhilindeki standart biçimlendirme özellikleri kullanılarak düzenlemeler yapılabilir. Anlama becerilerine yardımcı olabilmek için metindeki anahtar noktalar, konuşma bölümleri gibi vurgulanması gereken kısımlar işaretlenerek öğrencinin odaklanması sağlanabilir.

b) *Teyp Kayıtları:* Metinlerin okuma güçlüğü çeken çocuklar için kaydedilmesini sağlamak için kullanılır. Çocuk önceden kaydedilmiş olan kitap bölümü, hikaye gibi metinleri okumak yerine dinler.

c) *Optik Karakter Tanıma (OCR):* Konuşma sentezleyici ile birlikte kullanılır. Konuşma sentezleyici çocuğun duyması için metni yeniden yüksek sesle okumanın ve görmenin yanı sıra kullanıcıya metni bilgisayara yazdırmaya yarar. Cihaz tarayıcı kullanılarak okunan metinlerin yazdırılmış olarak alınmasını da sağlar. Metin ya da kelimeler bilgisayara girilen ve ekranda gösterilen verilerdir (Resim-3). Bu araç yazdırılan kelimeleri okumakta güçlük çeken ve gördüklerini değil duyduklarını daha iyi anlayan çocuklar için oldukça yararlıdır.



Resim 3: *Optik karakter tanıma*

d) *Konuşma Hızı Değiştirici (VSC):* Teybe kaydedilmiş olan metni orijinal kayıttan daha hızlı ya da yavaş oynatmaya yarayan bir tür kayıt aracıdır (Resim-4). Tüm sesleri ve kelimeleri orijinal hali bozulmaksızın kaydeder. Araç yavaş sunulduğunda metni daha iyi anlayan çocuklar için kullanılmaktadır.



Resim 4: *Konuşma hızı değiştirici*

Dinlemeye Yardımcı Teknolojiler

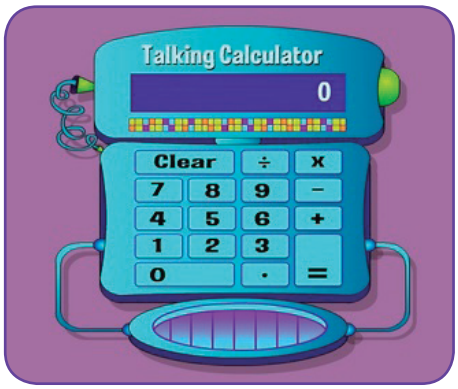
a) *FM Dinleme Sitemleri:* Sistem küçük ölçekli verici ünitesi yardımıyla ve mikrofon ile bir arada kullanılır. Araç konuşmacının sesini doğrudan onun kulağına yönlendirir. Böylece çocuğun yüksek sesle konuşmasını sağlanır. FM dinleme sistemlerinin avantajı dinleme güçlüğü olan çocukların, öğretmen ya da konuşmacının ne söylediğini daha iyi ve doğrudan duymasını sağlamasıdır.

b) *Bant Kayıtları:* Dinleme ve öğretmenin söylediğini yakalama sorunları olan çocuklar tarafından kullanılan, konuşmacı veya öğretmenin sunduğu bilgileri içeren kayıtlardır. Bu kaydediciler, özellikle işlemleme, anlama ya da duyduklarını hatırlamada sorun yaşayan çocuklara tekrar tekrar dinleme fırsatı verir.

Matematik Becerilerini Destekleyen Teknolojiler

a) Elektronik Çalışma Kağıtları: Aritmetik güçlükler yaşayan çocuklarda, bilgisayar aracılığı ile düzenlenen çalışma kağıtları, çocuklara tüm temel matematik becerilerinde yol gösterir ve yardımcı olur. Toplama, çıkarma, bölme ve çarpma gibi temel matematiksel problem klavye veya fare ile bilgisayara girilir. Araç kendisi otomatik olarak işlemi dikey hale getirir. Girilen sayılar konuşma sentezleyici kullanımı yoluyla çocuğa yüksek sesle okunur. Bu sayede aritmetik problemleri olan çocuklarda, hizalama ya da kalem ve kağıt ile çözülen matematik problemlerini düzenlemede yardımcı olunur.

b) Konuşan Hesap Makineleri: Araç, çocuk sayı, sembol ve diğer işlem tuşlarına her bastığında konuşma seslendirecek şekilde. İşlem tamamlandığında, çocuk tamamlanan hesaplamaları ve cevapları tekrar okuyabilir (Resim-5). Bu sayede yanlış tuşlara bastığında uyarıyı dinleyerek, yaptığı hataları bulabilir. Aynı zamanda çocuk rakam ve sembolleri kopyalarken ikinci kez kontrol etme imkânına sahip olur.



Resim 5: *Konuşan hesap makinesi*

Hatırlama/Organizasyon Becerilerini Destekleyici Teknolojiler

a) *Kişisel bilgi işletimcileri*: Bilgi işletimciler, bilgisayar ya da elektronik cihazlar ile kullanılabilen yazılım paketleri içerir. Hatırlama ya da organizasyon becerilerinde zorlanan çocuklar için telefon numaraları, unutulmaması gereken randevular ve tarihler gibi bilgilerin sisteme depolanmasını, korunmasını ve kullanıcıya hatırlatılmasını sağlayan araçlardır.

b) *Serbest Biçimli Veritabanları:* Hafıza problemi olan çocuklarda notların ya da bilgi parçalarının kağıda yazılması yerine bilgisayara girilmesi için kullanılır. Çocuk ihtiyacı olduğu zaman bilgiyi ya da notu bilgisayar ekranında görebilir ve bu sayede hatırlaması kolaylaşır.

c) *Yazma Öncesi Düzenleyiciler:* Yazma süreci bir dizi aşama içerir. Birçok çocuk yazma öncesi hazırlık aşamasında beyin fırtınası, kümeleme ve fikirleri listeleme, temalar veya anahtar kelimeleri belirleme gibi becerilerde zorluk yaşar. Hafıza problemi olan bazı çocuklarda, planlama aşamasında grafik düzenleyiciler ile fikirleri haritalamak oldukça yararlıdır. Grafik düzenleyiciler çocukların yazma projeleri için parlak fikirler bulmaları, konu ve içerik gibi ana yapı elemanlarının oluşturulmasını sağlar. Konu ile ilgili parlak/yaratıcı fikirler önce grafik üzerinde balon içine alınabilir, daha sonra normal taslağa dönüştürülür.

Çocuk İçin Doğru Yardımcı Teknoloji Araçlarını Nasıl Belirleyebiliriz?

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, öğrenme çevrelerinin ve ortamlarının çeşitlendirilmesine, farklılaşan ihtiyaçlara göre öğretim yapılabilmesi için alternatifler oluşturulmasına olanak sağlarken, önemli olan nokta kullanıldığı alanlara ya da ortamlara uygun (sınıf ortamı, ev, iş yeri vb.) yardımcı teknolojiler araçlarının nasıl seçileceği, nasıl kullanılacağı ve etkililiğinin nasıl değerlendirileceği sorusudur (Liman, Adebisi, Jerry & Adewale, 2015).

Yardımcı teknoloji araçları çeşitli teknoloji mağazalarında ve internette öğretmenlerin ve ebeveynlerin seçimine ve ulaşımına sunulmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için içlerinden doğru olanın belirlenmesi ve seçilmesi için ise sabit bir kural yoktur. Ayrıca her zaman her yerde bu araçlara ulaşmakta problemler yaşanabilmekte, sınırlı olan araçların maliyeti yüksek olabileceğinden okullar için de sağlanması zor olabilmektedir. Bunun sonucunda da yeterli destek olmadığı için çocuk için yanlış yardımcı teknoloji aracının kullanılması olasılığı artmakta, kullanılması planlanan araç için uzman desteği, teknolojinin kullanılmasına ilişkin eğitim ve teknik servis sağlanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır.

Seçilecek yardımcı teknoloji aracı çocuğun bireysel özelliklerine, problem yaşadığı becerilere, ortama ve çocuğun becerinin belirli bir kısmına ulaşmak için duyduğu ihtiyaca bağlı olarak değişir. Bu nedenle bir çocuk için araç seçiminde izlenen yol başka bir çocuk için faydalı olmayabilir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yardımcı teknoloji araçları seçilirken aşağıda açıklanmaya çalışılan yollar izlenebilir.

1. Çocuğun problemi belirlenmelidir: Doğru yardımcı teknolojiyi seçebilmek çocuğun bireysel olarak sorun yaşadığı öğrenme alanına bağlıdır. Örneğin yazma güçlüğü yaşayan bir çocuk için yardımcı teknolojiden faydalanılabilir. Ama kullanılacak aracın dilbilgisi ya da hafıza ile ilgili becerilerden hangisine yönelik olacağını çocuğun ihtiyacı ve bireysel özellikleri belirler.
2. Çocuğun güçlü yanları belirlenmelidir*:* Yardımcı teknolojiler çocuğun öğrenme potansiyelini geliştirmek için kullanıldığında etkili olur. Örn: Sözcükleri okumakta sorun yaşayan bir çocuk, konuşulan sözcükleri çok daha kolay anlıyor olabilir. bu durumda OCR/konuşma sentezleyici sistemler yazılı sözcüğü bilgisayar aracılığıyla konuşmaya çevirebilir.
3. Çocuğun ayırt etme sürecini kapsamalıdır*:* Araç seçiminde çocuğun ilgisi en önemli etkenlerdendir. Çocuğun ilgisine uygun seçilen araçlar, çocuğun kolayca öğrenmesini sağlayacak, öğrenme öğretme sürecinde dönüşümü mümkün kılacaktır. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler araçları seçerken ve satın alırken çocuğun gelişimini ve araca olan ilgisini göz önünde bulundurarak yardımcı teknoloji araçlarını karşılaştırarak karar vermelidir.
4. *Seçilen teknoloji kullanışlı ve türü çocuğun zayıf ve güçlü yanlarına göre olmalıdır:* Teknolojiler karşılaştırılırken ve seçilirken her zaman çocuk için öncelikli ve önemli olan ihtiyaçlarını karşılamasına dikkat edilmeli ve alınmalıdır. Teknoloji aracı görüntü, şekil ve tasarım bakımından çok etkileyici olabilir ancak çocuğun zorunlu ihtiyacını karşılar nitelikte olmayabilir.
5. *Teknolojinin kullanılacağı ortamlar belirlenmelidir:* Çocuk için yardımcı teknolojinin kullanılacağı yer okul, ev, oyun alanı, açık alan ya da sosyal ortamlar olabilir. Ev için uygun olan bir araç, okul için yanlış tercih olabilir. Çocuk için amaca uygun hizmeti sağlayamaz. Kullanılacak aracın ortamda nereye sabitleneceği/konumlandırılacağı iyi belirlenmeli, doğru mobilya ya da ekipman kullanılarak yerleştirilmelidir.
6. *Teknolojiler birbiriyle eşgüdüm halinde çalışabilir olmalıdır:* Bir konuşma tanıyıcı sistemin ya da okuma düzelticinin bilgisayarda Windows işletim sistemi ile birlikte çalışmaması ya da mevcut sistemlere uyumsuz olması kullanımda sıkıntılar yaratacaktır. Seçilen aracın kullanılabilmesi için farklı program, ekipman vs. edinilmesi gibi sinir bozucu durumlara neden olabilir. Bu nedenle seçilen yardımcı teknoloji aracının elimizdeki program, yazılım vb. ile birlikte çalışabilir/kullanılabilir nitelikte olması önemlidir.

7. *Seçilen yardımcı teknoloji aracı kolay öğrenilebilir ve kullanılabilir olmalıdır:* Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hafıza ve diğer bilişsel becerilerde problemler yaşadığı göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin çoğu yardımcı teknoloji aracını karmaşık ve zor bulabilir. Öğrencinin aracı manipüle etmekte yaşayabileceği zorluklar nedeniyle yeterince yarar sağlanamayabilir. Öğrenci ilgisini kaybeder. Bu nedenle kolay kullanılabilen ve yönlendirilebilen araçlar seçmek çocuğun ilgisini sürekli tutacak ve daha faydalı olacaktır.

Öğretmenler İçin Öğretimsel İlkeler

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yardımcı teknoloji araçlarından maksimum düzeyde yarar sağlayabilmek için öğretmenlerin izlemesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler yardımcı teknoloji kullanımının yararını artıracak ve öğrenme-öğretme sürecinin eğlenceli ve verimli olmasını sağlayacaktır. İzlenmesi gereken temel ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler her çocuğun ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını bilmelidir. Ulaşılabilen ya da mevcuttaki araçların çocuk için kullanılması yerine, çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmiş yardımcı teknoloji araçları kullanılmalıdır.
- Öğretmenler teknoloji ile ilgili bilgi ve becerilerini söz konusu aracı öğretimde kullanımı öğretimde kullanmadan önce edinmiş ve öğrenciye de edindirmiş olmalıdır. Böylece çocuklar aynı anda hem müfredattaki bilgileri hem de yeni yardımcı teknoloji aracının kullanılması için gereken becerileri öğrenmek için çabalamak yerine, dikkatini sınıftaki öğretime verebilir.
- En önemli noktalardan birisi öğretmenleri için verilen teknoloji eğitimleridir. Bu sayede öğretmenler çocukları yardımcı teknolojileri iyi kullanır hale getirebilir, araçtan en üst düzeyde fayda sağlayarak maliyeti düşürebilirler. Verilen eğitimler öğretmenleri araştırma yapmaya ve ilgili yayınları takip etmeye yönlendirerek yardımcı teknoloji kullanımına teşvik etmelidir.
- Öğretmenler kullanılan yardımcı teknoloji aracında herhangi bir kırılma, hasar, bozulma vb. olduğu durumlarda teknolojik desteğe rahatça ulaşabilmelidir.
- İşbirliği ve disiplinler arası takım çalışmalarına uygun olarak, yardımcı teknoloji öğretmenleri, bilgisayar öğretmenleri ve bilgisayar bakım ve onarımı ile ilgilenen profesyoneller koordineli çalışmalıdır. Bu sayede yardımcı teknoloji kullanılan ortamlar işlevsel ve hatasız şekilde düzenlenebilir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Yardımcı Teknolojilerin Kullanımında Karşılaşılabilecek Güçlükler

Okuma, yazma, dinleme, matematik, hafıza, organizasyon becerileri gibi pek çok alanda faydalanılan yardımcı teknolojilerin kullanımı sırasında yaşanabilecek güçlükler şunlar olabilir:

- Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile çalışmada uzman bilgisayar ve teknoloji öğretmenlerinin yoksunluğu.
- Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitim-öğretim seçeneklerinde esnekliğin sınırlı olması.
- Özel gereksinimi olan bireyler için geliştirilen teknolojik donanım, yazılım vb. ulaşımın sınırlı olması.
- İlgili makam, kurum, kuruluş vb. ile iletişimsel yoksunluklar sonucu ve öğrenme güçlüğü olanlar için bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgilenen personelin sağlanması ve desteklenmesindeki eksiklikler.
- Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumsuz tutumlar.
- Özel gereksinimi olan çocuklar için uygun yasa ve yönetmeliklerde eksiklik ya da mevcut yasal düzenlemelerin uygulanmasında yaşanan sorunlar.
- Sınırlı bütçe.

İçinde yaşadığımız teknoloji çağında, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için pek çok yardımcı teknoloji aracına ulaşmak mümkündür. Yapılan araştırmalar da bilgi ve iletişim teknolojilerinin yardımcı teknolojiler ile birlikte kullanımının özel gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta önemli bir rolü olduğunu göstermiştir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yardımcı teknoloji kullanımı;

- Bağımsız çalışma ve akademik becerilerin geliştirilme
- Sınıf tartışmalarına katılım
- Akranlara ve öğretmene erişim sağlama
- Her türden eğitim fırsatına erişim sağlama
- Üst düzeyde öğrenmeyi sağlama
- Akranları ile yan yana çalışabilme
- Zor olduğunu düşündüğü akademik becerilerde uzmanlaşabilme
- Gruba ve yaratıcı öğrenme etkinliklerine katılabilme becerilerine önemli katkı sağlar.

Öğrenme güçlüğü ile başa çıkabilmek için sözü edilen farklı yaklaşımlar ve yardımcı teknolojiler kullanılmakla beraber unutulmaması gereken nokta şudur: öğrenme güçlüğünü bir hastalık değildir ve tedavi edilemez. Sözü geçen araçlar ve kullanımları sayesinde öğrenme güçlüğü olan çocukların farklılıklarına uygun, düzenli ve sürekli olarak devam ettirilen eğitimle mevcut potansiyelleri geliştirilebilir, akranları ile birlikte eğitim öğretim ortamlarına katılmaları ve eğitim öğretimden üst düzeyde faydalanmaları sağlanabilir (Raskind, 2000).

KAYNAKÇA

Adebisi, R.O. (2014). Using Information and Communications Technology (ICT) in teaching children with special needs in 21st century. Journal of Research in Science, Technology & Mathematics Education (IJRSTME), 2 (1), 129 – 138.

Alper, S., Raharinirina, s. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: a review and synthesis of literatüre. Journal of Special Education, 2122(2), 47-64.

Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. Journal of Learning Disabilities, 31, 41-54.

Forgrave, K. E. (2002). Assistive Technology: Empowering Students with Learning Disabilities. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Volume 75, Issue 3.

Hakkarainen, K., Ilomaki, L., Lipponen, L., et. al. (2000). Students skills and practices of using BT:results of a national assesment in Finland. Computers & Education 34 (2), 103-117.

Liman, A. N., Adebisi, R. O., Jerry, J. E. & Adewale, H. G. (2015). Efficacy of assistive technology on the educational programme of children with learning disabilities in inclusive classrooms of Plateau State. Nigeria. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2 (2), 23 – 25.

Liman, A. N., Adebisi, R. O., Jerry, J. E. & Adewale, H. G. (2015). Efficacy of assistive technology on the educational programme of children with learning disabilities in inclusive classrooms of Plateau State Nigeria. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2 (2), 23 – 25.

Owobi, A. E. (2008). The role of information and communication technology in the education of children with special needs. Jos Journal of Education, 1 (1), 87 – 94.

Öğülmüş, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için yardımcı teknolojiler. M.A. Melekoğlu (Ed.), Öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde 341-354). Ankara: Vize Yayıncılık.

Raskind, M. (2000). Assistive technology for children with learning disabilities. San Mateo, California: Schwab Foundation for Learning.

Şahin, S., Akoğlu, G.G. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde. (253-270). Ankara: Eğiten Kitap.

Tubin, D., Miodiser, D., Nachwias, R., Baruch, F. A. (2003). Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using BT:Ten Innovative Schools in Israel. Education and Information Technologies 8 (2), 127-145.

BÖLÜM-9
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

ÖZET

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitim hayatlarında ve günlük yaşamlarında onlara yardımcı olacak farklı alanlarda, farklı özelliklerde teknoloji uygulamaları ile karşılaşmak mümkündür. Bu bölümde görme yetersizliği olan bireylere yönelik çeşitli amaçlarla geliştirilmiş teknoloji ürünlerini tanıtmak ve kullanım amaçlarını açıklamak hedeflenmiştir.

Giriş

Görme duyusunun tamamen ya da kısmen yitirilmesi sonucu oluşan görme yetersizliği seyrek rastlanan yetersizlik grubunda yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde görülme sıklığı 1000 canlı doğumda 1,5 olarak belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında, görme yetersizliği olan bireylerin, gözlem ve taklit fırsatlarından görmedeki yetersizlikleri nedeniyle sınırlı bir şekilde yararlanmaları ya da hiç yararlanamamaları onların gözlem ve taklit yoluyla öğrenmelerini önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu durum görme yetersizliği olan bireyin dış dünyayı öğrenmesi için başkalarına bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir (Tuncer, 2011). Okul öncesi ve okul dönemlerinde herhangi bir özel düzenleme yapılmaması halinde, görme yetersizliği olan çocukların, bilişsel ve sosyal gelişiminde sorun oluşabilmekte ve onların öğrenme becerilerinin ve kişisel yeteneklerin gelişimi güçleşebilmektedir. (Bailey ve Wning, 1994, McAlliste ve Gray, 2007). Sonuç olarak, görme yetersizliği olan bireylere erken çocukluk, okul öncesi ve okul dönemlerinde desteklenmemeleri ve gereksinimlerine uygun ortam ve materyal düzenlemeleri yapılmaması halinde görme yetersizliği; bireylerin psikomotor, (Houwen, Visscher, Lemmink ve Hartman, 2009) dil, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimi (Tuncer, 2011), özbakım, günlük yaşam ve bağımsız hareket becerilerinin edinimi ve etkin kullanımı (Montarzino, Robertson, Ambrecht, Findlay, Hine ve Dhillon, 2007) ve okuma yazma (Simon ve Huertas, 2008), matematik, (Durre, 2010) gibi akademik alanlardaki başarı düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte ve bu alanlarda bireylerin akranlarından daha düşük bir performans göstermelerine neden olabilmektedir.

Tüm bu olasılıklar göz önüne alındığında teknoloji desteği görme yetersizliği olan bireyler için büyük önem arz etmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitim hayatlarında ve günlük yaşamlarında onlara yardımcı olacak çok farklı alanlarda ve çok farklı özelliklerde teknoloji uygulamaları ile karşılaşmak mümkündür. Bu çalışmanın amacı görme yetersizliği olan bireylere yönelik çeşitli amaçlarla geliştirilmiş teknoloji ürünlerini tanıtmak ve kullanım amaçlarını açıklamaya çalışmaktır.

Görme Yetersizliğinin Sınıflandırılması

Görme yetersizliği olan bireylerin tamamı görme yetisini bütünüyle kaybetmiş kişiler değildir. Görme yetersizliklerinin farklı türleri ve dereceleri vardır. Bu doğrultuda görme yetersizlikleri iki farklı şekilde sınıflandırılır. Bu sınıflandırmalardan biri yasal sınıflandırmadır. Yasal sınıflandırmaya göre bireyin iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden daha az olan kişiler **kör** olarak sınıflandırılır. Görme keskinliği gözün belli bir mesafeden görme ve ayrıntıları fark etme yeteneğidir. Görme alanı baş çevrilmeden ve göz hiç hareket ettirmeden algılayabildiği alana denir. Sağlıklı bireylerde görme alanı 180 derecedir. Yasal sınıflandırmaya göre görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişiler ise **az gören** olarak sınıflandırılır. Görme yetersizliğine göre yapılan bir diğer sınıflandırma ise Eğitsel Sınıflandırmadır. Eğitsel sınıflandırmaya göre kör görme duyusunu herhangi bir eğitim faaliyetinde aktif olarak kullanamayan, eğitsel gereksinimlerini (dersi takip etme, not alma vb) dokunsal, işitsel duyular gibi diğer duyulara hitap eden materyallere gereksinim duyan kişilerdir. Eğitsel sınıflandırmaya göre az gören ise; optik ve optik olmayan araçların desteğiyle görme duyusunu eğitsel gereksinimlerini karşılamak için kullanabilen bireyler olarak tanımlanır (Tuncer, 2013).

Görme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Uygun Teknolojinin Seçimi

Görme yetersizliği olan bireyler için teknoloji kullanımının temel amacı bu bireylerin erişebilirlik artırılmasıdır. Erişebilirlik görme yetersizliği olan bireyin günlük yaşamında ve eğitim hayatındaki tüm ortam ve materyallere ulaşabilmesini sağlamak olarak özetlenebilir (Tuncer, 2013). Erişilebilirliği artırılan görme yetersizliğine sahip bir birey, çevresindeki binalara, sınıflara, kitaplara, sınavlara, eğitim materyallerine, bankalara, alışveriş ortamlarına vb. tüm alanlara ulaşabilecektir. Bu sayede görme yetersizliği olan bireyin yetersizliğinin özre dönüşmesi de engellenecek ve bireyin toplumla kaynaşma seviyesi artırılabilecektir.

Görme yetersizliğinin türü ve derecesine göre kullanılacak teknolojilerin yanı sıra bu teknolojilerin kullanım amacı da değişiklik gösterecektir. Bu doğrultuda görme yetersizliği olan bir birey için kullanılacak teknolojiyi seçerken göz önünde bulundurulması gereken önemli değişkenlerden biri görme yetersizliğinin sınıfı (az gören, kör) olacak-

KAYNAKÇA

Altunay-Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim. 40(180),37-49

Carreiras, M.; Alvarez, C.J. (1999), Comprehension process in braille reading, *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 93(9).589-95

Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için bilişim. *X. Akademik Bilişim Konferansı,(30Ocak-1Şubat, 2008*), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Durre, I. (2010). *Succes for blind students in mathematics and science: The ımportance of thinking outside the box*. Seventh Intertnational Conference on Higher Education and Disability. Innsbruck Austria.

Gompel M., van Bon W. H. J. & Schreuder R. (2004), Reading by Children with Low Vision, *Journal of Visual İmpairment & Blindness,*98(12).

Heydt, K., Allon, M., Edwards, S., Clark, M.J., Cushman, C. (2004). *Perkins activity and research guide: : A handbook for teachers and parents of students with visual and multiple disabilities*. Perkins School for the Blind. Watertown M.A.

Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K.& Hartman, E., (2009). Motor skill performance of children and adolecents with visual impairments: A review. *Exeptional Children*. 75(4):464-492

Koening, A.J. & Holbrook, M.C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers*. Texas: School for the Blind and Visually İmpaired

Kurt, M. (2015). *Görme yetersizliği olan bireylerde resim eğitimi.* Toper-Korkmaz, Ö. (Ed.). Özel eğitimde resim-iş öğretimi. Ankara. Vize Yayıncılık

Ross, D.A., & Kelly, G.W.(2009). Filling the gaps for indoor wayfinding. *Journal of visual impairment & Blindness*, 103(4), 229-234

Schleppenbach, D. (2006). Teaching science to the visually impaired: Purdue University's Visions Lab. Information. Technology and Disabilities *E-Journal*, 3(4).

Simon, C.; Huertas, J. A. (1998) How blind readers perceive and gather ınformation written in braille, *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 92(5). 322-30

Tuncer, T. ve Altunay, B. (1999, 22-23 Kasım). *Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde rota analizi.* 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Tuncer, T. (2011). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Ataman A. (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, (7. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim

Tuncer, T. (2013). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Vuran, S. (Editör). Özel eğitim, (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Montarzino, A., Ambrecht, A., Findlay, C., Julian, H. & Dhillon B., (2007). The impact of mobility and public transport on the independence of visually impaired people. *Visual Impairment Research*. 9:67-82

BÖLÜM-10
İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER ve TEKNOLOJİ

Dr. Ody. Şenay ALTINYAY

ÖZET

Bu bölümde işitme yetersizliğinin tanımı, işitme kaybının dereceleri ve işitme yetersizliği olan bireylerin kullandığı teknolojiler açıklanmaya çalışılmıştır.

İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme teknik olarak akustik enerjinin kulak yapıları ve işitme siniri vasıtasıyla beyne iletilmesi, burada sentez edilmesi ve algılanması olarak tanımlanabilir (Karasalihoğlu, 1992). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, bir kişinin bulunduğu sosyal ortamın içinde bağımsız yaşayabilmesi ve çevresiyle iletişimini sağlayabilmesi için gerekli olduğu düşünülen işitme düzeyidir. Normal işitmeden söz edebilmek için özellikle konuşma seslerinin işitilebilmesi gerekmektedir.

İşitme kaybı, ses sinyallerinin dış kulaktan başlayarak beyindeki işitme merkezlerine kadar devam eden yol üzerinde oluşan sorun ya da sorunlar nedeni ile meydana gelen işitme azlığıdır. Tablo 1'de görüldüğü gibi çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklı düzeyde işitme kaybı dereceleri bulunmaktadır (Clark,1981).

Tablo 1. *Saf Ses Ortalamalarına Göre Çocuklarda İşitme Kaybı Dereceleri*

Saf Ses Ortalaması (dB)	**İşitme Kaybı Dereceleri**
0- 15	Normal işitme
16-25	Çok hafif derecede işitme kaybı
26-40	Hafif derecede işitme kaybı
41-55	Orta derecede işitme kaybı
56-70	Orta-ileri derecede işitme kaybı
71-90	İleri derecede işitme kaybı
90dB ve üzeri	Çok ileri derecede işitme kaybı

İşitme kaybının derecelerine göre çocukların yaşadıkları zorluklarda değişiklik göstermektedir.

Çok Hafif Derecede İşitme Kaybı

Bu düzeydeki işitme kaybı çocukların dil ve iletişim becerilerinde oldukça hafif düzeyde etkilenmeye neden olabilir. Ünlü sesleri daha net ve rahat duyabilirken ünsüz sesleri duymada ve ayırt etmede sorunlar yaşanabilmektedir. Kısa vurgusuz ifadeleri ve uzaktan gelen alçak şiddetteki konuşma sesleri çok kolay duyulamaz. Çok hafif derecede işitme kaybı yaşayan okul çağı çocuklarda dikkat eksikliği, hafif düzeyde konuşma bozukluğu ve işitsel öğrenme güçlüğü görülebilir.

Hafif Derecede İşitme Kaybı

Bu düzeyde işitme kaybı bulunan çocuklar hemen çoğu konuşma sesini duymada sorun yaşayabilirler. Karşılıklı konuşmada güçlük çekerler, kelime hazneleri sınırlıdır ve konuşma bozuklukları vardır. Kısa vurgusuz sözcükleri, kelimelerin eklerini duymada ve anlamada güçlük yaşarlar(geldi/m, bu/z, anne/n vb.) Nesneleri sınıflandırmada zorluk yaşarlar, gramer kuralları karıştırabilirler, cümle içinde kelimelerde yerleşim hatası yapabilirler. Aile dışından üçüncü bir kişi çocuğun konuşmasını anlamada güçlük çekebilir. Ayrıca soyut kelimeleri öğrenmede, bağlaçları kullanmada ve çok anlamlı ifadeleri takip etmede güçlük yaşabilirler.

Orta / Orta-İleri Derecede İşitme Kaybı

Orta derecede kaybı olan çocuklar kendi seslerini, çok yakın mesafedeki yüksek sesleri duyabilirler. Dil gelişimleri oldukça geride kalıp anlama sorunları oldukça ileri düzeydedir. Dil ve konuşma becerileri kendiliğinden doğal ortamda gelişmeyebilir. İşitme kaybının erken tanı, cihazlandırma ve erken özel eğitim ile yaşıtlarını yakalamaları mümkün olacaktır. Okul çağı çocuklarda dikkat ve öğrenme becerilerinde büyük sorunlar ile karşılaşılabilir.

İleri Derecede İşitme Kaybı

Sadece çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilirler. Çevre seslerini tanınmada, dil ve konuşma gelişimlerinde çok büyük problemler vardır. Konuşmaların %80 ve fazlasını anlamazlar. Çocuklar kendilerini duyarak kontrol etme becerisinden de yoksun oldukları için seslerinin kalitesi bozulmuştur. Eğer bu düzeyde işitme kaybı bir yaşından önce meydana gelmiş ise, çocuklarda dil ve konuşma gelişimi görülmez.

İşitme yetersizliği olan bireylerin işitme kaybı ile oluşan dil gelişimlerindeki sorunlar yazılı ve sözlü dile de yansımakta ve bunun sonucunda diğer bireylere göre iletişim, eğitim, sosyal hayata katılım gibi pek çok konuda dezavantajlı hale gelmektedirler. Günümüzde gelişen teknoloji ile sağlanacak desteklerle bilgiye, eğitime, mesleğe ve sosyal hayata katılımları mümkün hale gelebilecektir. Tüm vatandaşlarla birlikte toplumsal hayata katılımda eşit fırsatın sağlanması adına işitme yetersizliği olan bireylerin teknolojiye erişimlerinin ve kullanımlarının kolay hale getirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Altınyay, Ş. ve Şahlı S. (2014). İşitme kayıplı çocuklarda eğitim yaklaşımları. Erol Belgin, Sanem Şahlı (Ed), *Temel Odyoloji* **içinde (s.555-563).** Ankara: Güneş Tıp.

Anderson, K.L. ve Goldstein,H.(2004). Speech perception benefits of FM and infrared devices to children with hearing aids in typical classrom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *35*(2), 169-184.

Archbold, S.M., Nikolopoulos, T..P, Tai,t M., O'Donoghu,e G.M., Lutma,n M.E,, Gregory, S.(2000)Approach to communication, speech perception and intelligibility after paediatric cochlear implantation. Br J Audiol. Aug;34(4):257-64.

Barak, A. ve Sadovsky,Y.(2008). Internet use and personel empowermen of hearing-impaired adolecents. *Computers in Human Behavior* 24, 1802–1815.

Belgin, E.(2016). İşitme cihazları. Erol Belgin, Sanem Şahlı (Ed), *Temel Odyoloji* **içinde (s.467-479).** Ankara: Güneş Tıp.

Boyman, M. Ve Dreschler, W.A.(2000). Field trials using a digital hearing aid with active noise reduction and dual-microphone directionaly. *Audiology*,39:260-68.

Clark, J.G.(1981). Uses and abusesof hearing loss classifitation. ASHA, 23,493-500.

Cole, E.B. ve Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss -Developing listening and* talking (Birth to Six). United Kingdom: Plural Publishing.

Çal, C.C.(2011) . İşitme Engelliler İçin Uzaktan Eğitim Amaçlı, Web Tabanlı Bir Arayüz Tasarımı Ve Uygulaması. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dillon, H.(2001). *Hearing Aids*. Boomearng Press.(S.50-81).Thieme, Austirilia.

Easterbrooks, S.R. ve Baker, S. (2002). Language learning in children who ared and hard of hearing: Multiple pathways. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Easterbrooks S.R. ve Estes E.L (2007). Helping Deaf nd Hard Hearing Students to use Spoken Language- A Guide for Educators and Families. USA Corwin Press.

Estabrooks, W., Maclver-Lux, K. ve Rhoades E.A. (2016). Auditory–Verbal Therapy. Plural Publishing.San Diego.

Fitzpatrick, E. ve Doucet, P.S. (2013). Creating optimal listening and learning enviroments in the five years. Elizabeth M. Fitzpatrick, Suzanne P. Doucet (Ed.),*Pediatric audiologic rehabilitation,* (s.68-98).New York: Thieme.

Genç, A.G., Ertürk B.B. ve Belgin E.(2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. ***Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi***, *48,* 109-118.

Girgin, M.C., (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme

becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(1), 15-28.

Karal, H.,& Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In 8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008. home. anadolu. edu. tr/ietc2008/86. doc. (30,08,2013)

Karasalihoğlu, A.R. (1992). *Kulak burun boğaz hastalıkları ve baş-boyun cerrahisi* Ankara: Güneş.

Kemaloğlu Y.K. (2007). Çocuklarda İşitme Kaybının Erken Tanısının Önmei ve Türkiye'de Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı. Türkiye Klinikleri-Pediatrik Bilimler. Pediatrik KBB Özel Sayısı.12 (3);52-66.

Kuzu, A., Odabaşı, F., Uzuner, Y., Girgin, C. (2009). İşitme engellilerin eğitiminde mobil teknolojiler (İBEM) Eskişehir.

Kuzu, A., Odabaşı, F., Uzuner, Y., Girgin, C. (2009). İşitme engellilerin eğitiminde mobil teknolojiler (İBEM) Eskişehir.

Killion, M.C.(2008). Hearing loss and hearing aids. A Perpective Etymotic Research Ltd. USA Elsiver (s.475-482).

Mahshie J., Moseley M. J. ve Lee J., (2006). *Enhancing communaciton skills of deaf & hard of hearing children in the mainstream*. USA, Thomson-Delmar Learning.

Maiorana-Basas, M. & Pagliaro C.M.(2014). Technology use among adults who Are deaf and hard of hearing: a national survey. J. Deaf Stud. Deaf Educ. doi: 10.1093/deafed/enu005

Nelson, P.B. ve Blaeser, S.B. (2010). Classroom acoustics:What possibly could be new? The *ASHA Leader, 15*(11), 16-19.

Pappas, D.G.(1997). *Hearing impairment in children*. London. Singular Publishing.

Power, M.R.(2007). Deaf people communicating via SMS, TTY, relay service, fax, and computers in Australia. J. Deaf Stud. Deaf Educ. 12 (1): 80-92.

Rhoades, E.A. ve Duncan, J. (2010). *.Auditory-verbal practice"toward a family-centered approach"* U.S.A. Charles C Thomas Publisher.

Schafer E.C. & Thibodeau, L.M.(2006). Speech recognition in noise in children with cochlear implants while listening in bilateral, bimodal, and FM-System arrangements. American Journal of Audiology, Vol. 15, 114-126.

Schwartz, M.S., Otto, S.R., Shannon, R.V., Hitselberger, W.E., Brackmann, D.E(2008). Auditory brainstem implants. *Neurotherapeutics.*Volume 5, Issue 1, January,p.128–136

Ünlüer, S. (2010). Engelliler entegre yüksek okulundaki bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu üniversitesi.

İlgili Linkler

http://nad.org

www.auditory-verbal.org

http://www.deafwebsites.com/technology/telecommunication-devices.html

www.ied.org.tr

http//deafeducation.org.uk

http://turkisaretdili.ku.edu.tr/

http://www.asha.org/public/hearing/Hearing-Assistive-Technology/

http://www.hearingloss.org/content/hearing-assistive-technology

BÖLÜM-11
DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Yücel ALTIN

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

ÖZET

Diğer yetersizlik gruplarında olduğu gibi dil ve konuşma bozukluğuna sahip bireylerin müdahale süreçlerinde de teknolojiden faydalanılmaktadır. Bu bölümde, dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler hakkında genel bilgiler verilmiş ardından da dil ve konuşma bozukluğu alanında kullanılan mobil uygulamalar, ciddi oyunlar, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları, alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, yapay zekâ gibi güncel teknolojilerden söz edilmiştir.

Giriş

İletişim, yaşantılarımızı devam ettirme adına sergilediğimiz pek çok eylemin içinde yer almaktadır. Alışveriş yapmak, bilmediğimiz herhangi bir adrese gitmek, içinde bulunduğumuz durumu tanımlamak, mutluluğumuzu paylaşmak, düşüncelerimizi ifade etmek ve geliştirmek, üzüntülerimizi anlatmak, sorunların üstesinden gelmek gibi pek çok davranış; dili, konuşmayı ve iletişimi içermektedir. Dil, konuşma ve iletişim kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da birbiriyle çok ilişkili olmalarına rağmen farklı sistemleri temsil etmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuklar gelişimlerinin doğal bir getirisi olarak dil ve konuşma becerilerini kazanmaktadır. Ancak kimi zaman bazı çocuklar dil, konuşma ve iletişim becerilerini kazanmakta güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükleri yaşayan çocuklar, akranlarının bu becerileri doğal olarak edindiği süreçte dili anlamak, konuşmak ve dilde ustalaşmak gibi konularda ekstra çaba sarfetmektedir. İşte bu ekstra çaba çoğu zaman bir dil veya konuşma gecikmesi veya bozukluğunun bir işareti olabilmektedir. Bireyler konuşma bozuklukları (çocukluk çağı konuşma apraksisi, dizartri, dil bozuklukları (okul öncesi dil bozuklukları, öğrenme güçlükleri), konuşma sesi bozuklukları (artikülasyon ve fonolojik süreçler, kekemelik, ses), tıbbi ve gelişimsel durumlar (dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, otizm, yarık dudak ve damak, travmatik beyin hasarı) gibi sebeplerle dil ve konuş-

ma bozukluğu yaşayabilmektedir. Bu bozukluk, bireylerin sosyal ilişkilerinde, günlük yaşamlarında ve eğitim hayatlarında sorunları da beraberinde getirmektedir. Teknolojinin sürekli evrimi, eğitimi dolayısıyla da özel eğitimi yeni yollar aramaya, çocuklar için çok daha çekici, yeni araçları kullanmaya itmiştir. Bu bölümde, iletişim, dil ve konuşma kavramlarının tanımları, dil ve konuşma bozukluklarının tanımları ve dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler için kullanılan güncel teknolojik müdahale yöntemleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

İletişim, Dil ve Konuşma

İletişim, dil ve konuşma terimleri benzer süreçleri ifade etse de bu terimlerin özel eğitim kapsamında ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Bir bireyin sadece dil özelinde yaşadığı sınırlılık olabileceği gibi sadece konuşma anlamında yaşadığı sınırlılıklar da olabilmektedir. Hatta dil ve konuşma anlamında sorunu olmayan bir çocuğun iletişim noktasında problem yaşadığı durumlar da söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla bu terimlerin ayrı ayrı ele alınmasında fayda vardır (Kuder, 2018; Paul vd., 2018).

Owens (2022) ***iletişimi***, katılımcıların bilgi ve fikir, ihtiyaç ve arzu alışverişinde bulunmak için kullandıkları süreç olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla iletişim bizi biz yapan şeylerin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Owens & Farinella, 2019). Ancak iletişim sürecinin gerçekleşmesi için mesajı gönderen kişi, mesajın alıcısı, iletişim kurmak için ortak bir niyet ve bir iletişim aracı olmak durumundadır (Kuder, 2018).

İletişim için gerekli unsurlardan yola çıkıldığında mesajı taşıyan bir araca gereksinim duyulmaktadır. İnsanlar için ise araç işlevi gören bu sistem ***dil***dir (Diken, 2021; Owens, 2022, Topbaş, 2017). Dil, bir grup insan tarafından birbirleriyle iletişim kurmak için kullanılan resmi bir koddur. Tüm diller bir dizi soyut sembolden (sesler, harfler, sayılar, işaret dilinin öğeleri) ve bu sembolleri daha büyük birimlerde birleştirmek için bir kurallar sisteminden oluşur (Heward vd., 2017; Owens, 2022; Topbaş, 2015). Dili bileşenlerine ayırmak, oldukça karmaşık ve soyut bir sistem olan dili daha anlaşılır kılmaya yardımcı olmaktadır. Bu bileşenler; fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatiktir (Diken, 2021).



Resim 1. Konuşma Organları.
Görsel, yapay zekâ tarafından oluşturulmuştur.

Konuşma ise, diğerlerinden farklı olarak bir motor davranıştır ve "dilin sözel üretimi" olarak tanımlanmaktadır (Acarlar, 2018; Heward vd., 2017; Kuder, 2018; Owens & Farinella, 2019). Aynı zamanda iletişim amacını gerçekleştirmek için araç olan dilin,

Ancak, bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, uzmanların ve ailelerin doğru yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Teknolojik müdahalelerin sayısının artması, doğru ve kaliteli uygulamaların seçilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, bu alanda çalışan uzmanların güncel gelişmeleri takip etmeleri ve doğru teknolojileri kullanarak, bireylerin eğitim ve tedavi süreçlerine en iyi şekilde katkıda bulunmaları gerekmektedir. Gelecekte, bu teknolojilerin daha da gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla, dil ve konuşma bozukluğu yaşayan bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2018). Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları olan öğrenciler. İçinde A. Cavkaytar (Eds.), *Özel Eğitim*, 169–185. Vize Yayıncılık.

Al-Nafjan, A., Alghamdi, N., & Almudhi, A. (2021). Virtual reality technology and speech analysis for people who stutter. *EMITTER International Journal of Engineering Technology*, *9*(2), 326-338.

Alper M (2014). *Digital Youth with Disabilities*. Cambridge, MA: MIT Press.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association.

American Speech-Language-Hearing Association (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations*. Rockville, MD.

American Speech-Language-Hearing Association (2024). Augmentative and Alternative Communication (Practice Portal). 30 Haziran 2024 tarihinde www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/ adresinden erişilmiştir.

Antkowiak, D., Kohlschein, C., Krooß, R., Speicher, M. (2016). Language therapy of aphasia supported by augmented reality applications [Conference presentation]. In *2016 IEEE 18th International Conference on e-Health Networking, Applications and Services (Healthcom)*,1-6. IEEE.

Arts, E., De Castro, B. O., Luteijn, E., Elsendoorn, B., & Vissers, C. T. (2024). Interactive virtual reality training to improve socio-emotional functioning in adolescents with developmental language disorders: A feasibility study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *29*(3), 1100-1120.

Ascari, R. E. d. O. S., Pereira, R., and Silva, L. (2018). Mobile interaction for augmentative and alternative communication: a systematic mapping. *Journal on Interactive Systems, 9*(2), 105-118.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, *6*(4), 355-385.

Beena Ahmed, Penelope Monroe, Adam Hair, Chek Tien Tan, Ricardo Gutierrez-Osuna & Kirrie J. Ballard (2018). Speech-driven mobile games for speech therapy: User experiences and feasibility, *International Journal of Speech-Language Pathology, 20*(6), 644-658.

Bhardwaj, A., Sharma, M., Kumar, S., Sharma, S., & Sharma, P. C. (2024). Transforming Pediatric Speech and Language Disorder Diagnosis and Therapy: The Evolving Role of Artificial Intelligence. *Health Sciences Review*, (Advanced Online).

Brassel, S., Brunner, M., Power, E., Campbell, A., & Togher, L. (2023). Speech-Language Pathologists' Views of Using Virtual Reality for Managing Cognitive-Communication Disorders Following Traumatic Brain Injury. *American journal of speech-language pathology*, *32*(2), 907–923.

Bryant, L., Sedlarevic, N., Stubbs, P., Bailey, B., Nguyen, V., Bluff, A., … Hemsley, B. (2022). Collaborative co-design and evaluation of an immersive virtual reality application prototype for communication rehabilitation (DISCOVR prototype). *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 19*(1), 90–99.

Brundage, S. B., Graap, K., Gibbons, K. F., Ferrer, M., & Brooks, J. (2006). Frequency of stuttering during challenging and supportive virtual reality job interviews. *Journal of Fluency Disorders, 31*(4), 325–339.

Cappadona, I., Ielo, A., La Fauci, M., Tresoldi, M., Settimo, C., De Cola, M. C., ... & Cucinotta, F. (2023). Feasibility and Effectiveness of Speech Intervention Implemented with a Virtual Reality System in Children with Developmental Language Disorders: A Pilot Randomized Control Trial. *Children*, *10*(8), 1336.

Cook AM, Polgar JM and Encarnação P (2019) *Assistive Technologies- E-Book (5th ed.)*. St Louis, Missouri: Elsevier Health Sciences.

Çağatay, M., Ege, P., Tokdemir, G., & Çağıltay, N. E. (2012). A serious game for speech disorder children therapy. In *2012 7th international Symposium on Health Informatics and Bioinformatics*, 18-23. IEEE.

Devane, N., Behn, N., Marshall, J., Ramachandran, A., Wilson, S., & Hilari, K. (2023). The use of virtual reality in the rehabilitation of aphasia: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, *45*(23), 3803-3822.

Diken, Ö. (2021). İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. İçinde İ. H. Diken (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 326–358). Pegem Akademi.

DKTD, (2020). *Dil ve Konuşma Terapisti Kimdir?* 15 Haziran 2024 tarihinde https://www.dktd.org/tr/article/download/p1e8tprg3j1obs3f31uhr1brf17fk4.pdf?file=Dil%20ve%20Konu%C5%9Fma%20Terapisti%20Kimdir%20.pdf adresinden erişilmiştir.

Edgar, D. L. & Rosa-Lugo, L. I. (2007). The critical shortage of speech-language pathologists in the public-school setting: Features of the work environment that affect recruitment and retention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(1), 31–46

Furlong, L. M., Morris, M. E., Erickson, S., & Serry, T. A. (2016). Quality of mobile phone and tablet mobile apps for speech sound disorders: protocol for an evidence-based appraisal. *JMIR research protocols*, *5*(4), e6505.

Furlong L, Morris M, Serry T, Erickson S (2018). Mobile apps for treatment of speech disorders in children: An evidence-based analysis of quality and efficacy. *PLoS ONE 13*(8): e0201513.

García-Ruiz, M. A., & Santana-Mancilla, P. C. (2020). Towards a usable serious game app to support children's language therapy. *CLIHC '19 Human Computer Interaction* (17), 1 4.

George, A. S., George, A. H., & Shahul, A. (2023). Exploring the Impact of Virtual Reality on Social Interaction and Communication Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Comparative Study. *Partners Universal International Innovation Journal*, *1*(3), 70-97.

Gevarter, C., O'Reilly, M. F., Rojeski, L., Sammarco, N., Lang, R., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2013). Comparisons of intervention components within augmentative and alternative communication systems for individuals with developmental disabilities: A review of the literature. *Research in developmental disabilities*, *34*(12), 4404-4414.

Giunti, G., Baum, A., Giunta, D., Plazzotta, F., Benitez, S., Gómez, A., ... & González Bernaldo de Quiros, F. (2015). Serious games: a concise overview on what they are and their potential applications to healthcare. *MEDINFO 2015: eHealth-enabled Health*, 386 390.

Gold, L. N. (1993). Virtual Reality Now a Research Reality, *Marketing Research. 5*(4):50-51.

Hair, A., Ballard, K. J., Markoulli, C., Monroe, P., Mckechnie, J., Ahmed, B., & Gutierrez Osuna, R. (2021). A longitudinal evaluation of tablet-based child speech therapy with Apraxia World. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, *14*(1), 1-26.

Herrera, G., Jordan, R., and Gimeno, J. (2006). Exploring the advantages of augmented reality for intervention in ASD. In *Autism Safari 2006 - 2nd Word Autism Congress*.

Heward, W. L. (2017). *Exceptional Children an Introduction to Special Education* (11th Edition). Pearson.

Jadi, A. M. (2019). Improving the communication for children with speech disorders using the smart toys. *ArXiv, 10*(3), 25–40.

Jahadakbar, M., Araujo de Aguiar, C. H., Nikkhah Dehnavi, A., & Ghandi, M. (2023). Sounds of Play: Designing Augmented Toys for Children with Autism [Conference presentation]. In *Proceedings of the 16th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments,* 338-346.

Jerald J. (2016) *The VR book: Human-centered design for virtual reality*. Association for Computing Machinery. Morgan & Claypool Publishers.

Kalinyak-Fliszar, M., Martin, N., Keshner, E., Rudnicky, A., Shi, J., & Teodoro, G. (2015). Using virtual technology to promote functional communication in aphasia: preliminary evidence from interactive dialogues with human and virtual clinicians. *American journal of speech-language pathology*, *24*(4), S974-S989.

Koch Fager, S., Fried-Oken, M., Jakobs, T., & Beukelman, D. R. (2019). New and emerging access technologies for adults with complex communication needs and severe motor impairments: State of the science. *Augmentative and Alternative Communication, 35*(1),13–25.

Kuder, J. S. (2018). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Pearson Education.

Lamb, R. L., Annetta, L., Firestone, J., & Etopio, E. (2018). A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect, and learning outcomes while using serious educational games, serious games, and simulations. *Computers in Human Behavior*, *80*, 158-167.

Lopes, M., Magalhaes, J., & Cavaco, S. (2016). A voice-controlled serious game for the sustained vowel exercise [Conference presentation]. *In Proceedings of the 13th International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (p. 32).

Lorenzo, G., Gomez-Puerta, M., Arraez-Vera, G., & Lorenzo-Liedo, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies, 24*, 181-204

Maas, E., Gildersleeve-Neumann, C. E., Jakielski, K. J., & Stoeckel, R. (2014). Motor-based intervention protocols in treatment of childhood apraxia of speech (CAS). *Current developmental disorders reports*, *1*, 197-206.

Marshall, J., Booth, T., Devane, N., Galliers, J., Greenwood, H., Hilari, K., ... & Woolf, C. (2016). Evaluating the benefits of aphasia intervention delivered in virtual reality: results of a quasi-randomised study. *PloS one*, *11*(8), e0160381.

Maya, G. & Markus, I. M. (2017). *Development Of Language, Mathematics and Self İndependence Abilities of a Five-Year-Old with Speech Delay Using Educational Toys*, Pelita Harapan University, Jakarta, Indonesia.

Maviş, İ. (2021). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İçinde İ.H. Diken (Eds.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 318-350). Pegem Akademi.

McLeod, N. (2011). Exploring Early Years educators' ownership of language and communication knowledge and skills: a review of key policy and initial reflections on Every Child a Talker and its implementation. *Education 3-13, 39*(4), 429-445.

Mitchell, M. (2019). *Artificial intelligence: A guide for thinking humans*. Farrat, Straus and Giroux.

Murero, M., Vita, S., Mennitto, A., & D'Ancona, G. (2020). *Artificial intelligence for severe speech impairment: innovative approaches to AAC and communication*. CEUR Workshop Proceedings 2730, 1-6

Murray, T.G., Parker, V. (2004). Integration of Computer-based Technology into Speech Language Therapy. *Educational Technology, 31*, 53-59.

NCES, (2023). *Students With Disabilities Report.* 29 Haziran 2024 tarihinde https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities/ adresinden erişilmiştir.

National Standards Report. (2009). *The national standards project addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. Randolph: National Autism Center. 25 Haziran 2024 tarihinde https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf adresinden erişilmiştir.

Oğuz, Ö., Durna, A., & Erçıktı, H. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil-Konuşma Terapisi ve Bozukluklarına Yönelik Farkındalık ve Görüşleri. *Millî Eğitim, 51*(236), 2815-2830.

Owens, R. E., & Farinella, K. A. (2019). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective*. Pearson.

Owens Jr, R. E. (2022). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention in children*. Plural Publishing.

Paul, R., & Norbury, C. F. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence*. 4th. Elsevier.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stewart Rosenfield, N., Lamkin, K., Re, J., Day, K., Boyd, L., & Linstead, E. (2019). A virtual reality system for practicing conversation skills for children with autism. *Multimodal Technologies and Interaction*, *3*(2), 28.

Ruggero, L., McCabe, P., Ballard, K., & Munro, N. (2012). Pediatric speech-language pathology service delivery: An exploratory survey of Australian parents. *International Journal of Speech-Language Pathology, 14*, 338–350

Saeedi, S., Bouraghi, H., Seifpanahi, M. S., & Ghazisaeedi, M. (2022). Application of digital games for speech therapy in children: a systematic review of features and challenges. *Journal of healthcare engineering*, *2022*(1), 4814945.

Sennott, S. C., Akagi, L., Lee, M., & Rhodes, A. (2019). AAC and artificial intelligence (AI). *Topics in language disorders*, *39*(4), 389-403.

Sipiyaruk, K., Gallagher, J. E., Hatzipanagos, S., & Reynolds, P. A. (2018). A rapid review of serious games: from healthcare education to dental education. *European Journal of Dental Education*, *22*(4), 243-257.

Stendal, K., & Balandin, S. (2015). Virtual worlds for people with autism spectrum disorder: A case study in Second Life. *Disability and Rehabilitation, 37*(17), 1591-1598.

Tichenor, S. E., & Yaruss, J. S. (2019). Stuttering as defined by adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *62*(12), 4356-4369.

Tohidast, S. A., Mansuri, B., Bagheri, R., & Azimi, H. (2020). Provision of speech-language pathology services for the treatment of speech and language disorders in children during the COVID-19 pandemic: Problems, concerns, and solutions. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *138*, 110262.

Tomblin, J. B., (2008), Validating diagnostic standards for SLI using adolescent outcomes. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin and D. V. M. Bishop (eds), *Understanding Developmental Language Disorders* (Hove: Psychology Press), 93– 114.

Topbaş, S. (2015). Dil ve Konuşma Bozuklukları: Geç Konuşan Çocuklar ve Dil Bozukluğu. *Medipol Üniversitesi Ana Baba Okulu, 75*.

Topbaş, S. (2017). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.

Turan, F., Gül Akoğlu, G; (2011). İletişim Dil ve Konuşma Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri. İçinde Baykoç-Dönmez, N. (Eds.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* 337-358. Eğiten Kitap.

Wahl, B., Cossy-Gantner, A., Germann, S., & Schwalbe, N. R. (2018). Artificial intelligence (AI) and global health: how can AI contribute to health in resource-poor settings? *BMJ global health*, *3*(4), e000798.

Wang, Y., Wang, Z., Liu, G., Wang, Z., Wang, Q., Yan, Y., Wang, J., Zhu, Y., Gao, W., Kan, X., Zhang, Z., Jia, L., & Pang, X. (2022). Application of Serious Games in Health Care: Scoping Review and Bibliometric Analysis. *Frontiers in public health*, *10*, 896974.

Vaezipour, A., Campbell, J., Theodoros, D., & Russell, T. (2020). Mobile apps for speech language therapy in adults with communication disorders: review of content and quality. *JMIR mHealth and uHealth*, *8*(10), e18858.

Zhou, F., Duh, H. B. L., & Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. In *2008 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality*. 193-202. IEEE.

BÖLÜM-12
FİZİKSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Doç. Dr. Ela TARAKCI,
Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI,
Dr. Öğr.Üyesi Nilay ARMAN

ÖZET

Özel eğitim ortamında bedensel engelli bireylerin eğitim ve rehabilitasyonu engele neden olan tanıya göre farklılık göstermektedir. Rehabilitasyonda fiziksel yetersizliği olan bireylerde motor beceri kazanmak oldukça büyük öneme sahiptir. Rehabilitasyon yaklaşımlarının hemen hemen hepsinin filozofisinde motor beceri kazanımı için motor öğrenme prensipleri kullanılmaktadır. Rehabilitasyonda teknoloji kullanımı zenginleştirilmiş ve değiştirilebilir çevrede çok sayıda tekrar içeren aktivitelerin kullanımı ile motor öğrenme prensibine dayanır. Pediatrik rehabilitasyonda teknoloji uygulamaları sanal gerçeklik uygulamaları, robotik sistemler ve web tabanlı uygulamalar olarak 3 ana başlık altında tanımlanabilir. Temelde bu uygulamalar denge ve koordinasyon, duyu, kas kuvveti, fonksiyonel aktivite, aerobik kapasite ve fitness geliştirmede kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra günlük yaşamı kolaylaştırıcı yardımcı teknolojiler de pediatrik rehabilitasyonda önemli yere sahiptir. Bu bölümde fiziksel yetersizliğe sahip bireylerin kullandığı teknolojiler açıklanmaya çalışılmıştır.

Özel Eğitimde Bedensel Engelliler

Doğum öncesinde, doğum sırasında veya doğum sonrasında kas-iskelet ve sinir sisteminde meydana gelen etkilenim sonucu bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybeden, toplumsal katılımı sağlama ve günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiye "bedensel engelli birey" denir. (www.ookgm.meb.gov.tr, 2014).

Özel eğitim ortamında bedensel engelli bireylerin eğitim ve rehabilitasyonu engele neden olan tanıya göre farklılık göstermektedir. Bedensel engel grubuna ait en sık karşılaşılan tanılar aşağıda belirtilmiştir:

1. Serebral Palsi
2. Özel Sendromlar
    - Down sendromu
    - Subakut sklerozan panensefalit
    - Joubert sendromu
    - Rett sendromu
    - Prader-Willi sendromu
    - Williams sendromu
3. Doğumsal Brakial Pleksus Hasarı
4. Spina Bifida
5. Muskuler Distrofiler
    - Duchanne Muskuler Distrofi
    - Konjenital Myopati
6. Çocukluk Çağı Travmatik Beyin Hasarı
7. Epilepsi
8. Osteogenesis İmperfekta
9. Juvenil İdiopatik Artrit

Serebral Palsi (SP): Prenatal, perinatal ve postnatal nedenlerle gelişmekte olan beyinde ilerleyici olmayan bir lezyon sonucu oluşan, yaşla değişebilen, aktivite limitasyonuna yol açan, kalıcı motor işlev, postür ve hareket gelişim bozukluğudur. Bu motor bozukluğa duyusal problemler, bilişsel sorunlar, iletişim güçlükleri, algılama problemleri, davranış bozuklukları ve ikincil kas iskelet sorunları da eşlik edebilir (Richards, 2013). Bu sorunlardan en önemlisi insidansı yaklaşık %30-50 olan mental retardasyondur. Çeşitli derecelerdeki öğrenme güçlüğü de ilave edildiğinde bu oran %75'e yükselmektedir. Belirgin retardasyon kuadriplejik, rijit ve hipotonik SP'lilerde mevcuttur. Hastaların yaklaşık 1/3'ünde konvülziyon öyküsü vardır. En yaygın olarak hemiplejide, en seyrek olarak atetoid ve ataksik formlarda görülür. SP'li çocuklarda devam eden emme paterni, çiğnemede güçlük, öğürme ve öksürme reflekslerinde artış, faringeal kasların tutulumu sonucu yutmada güçlüğe neden olur. Bu problemler beslenme yetersizliğine yol açar. Bu da erken çocukluk döneminde büyüme geriliğine neden olur. SP'li çocuklarda sıklıkla konuşma ve ses üretme güçlükleri gözlenir. Azalmış fasyal tonus, yetersiz baş kontrolü, seyrek yutkunma sonucu üretilen salyanın birikimi ve oral duyusal problemler sebebi ile salya akması sorunu görülür. Oralmotor bozukluklar ve yutma problemlerinden kaynaklanan beslenme bozuklukları ve yetersiz hijyenik bakım nedeniyle diş çürükleri, antiepileptik ilaç kullanımı nedeniyle de diş eti problemleri görülebilir. Solunum kaslarının yetersiz kontrolü pulmoner ventilasyonda bozulmaya sebep olabilir. SP'li çocukların yaklaşık %40'ında görme ya da

okülomotor kontrol anomalisi, %7'sinde ciddi görme problemi bulunur. Strabismus, SP'nin ilk işaretlerinden olabilir. Özellikle hemiplejik SP'de hemianopsi ve görsel algı bozuklukları, spastik tutulumlarda ise strabismus sıktır. SP'li çocukların %3-10'unda işitme kaybı bulunmaktadır. İnkontinans sık görülmektedir. SP, çocuklarda skolyoz, kalça dislokasyonu, eklem kontraktürleri gibi ortopedik problemlere yol açabilir. SP'li olguların %10'unda duyu-algı bozuklukları görülmektedir; yapılan çalışmalarda iki nokta diskriminasyonu, stereognozis veya taktil duyularda kayıplar olduğu ortaya çıkmıştır. Dikkat azlığı, emosyonel değişkenlik, depresyon, bağımlılık ve kendine güven azlığı sık eşlik eden davranışsal ve emosyonel problemlerdir (Livanelioğlu, 2009).

Spina Bifida: İnsan omuriliğinin gelişiminde görülen bir patolojidir. Temel sorun nöral plakod adı verilen ilkel yapının omuriliği oluşturma amacı ile bir tüp şeklini alırken orta hatta meydana gelen kapanma eksikliğidir. Bunun sonucunda omurga kanalının arkasında bir bölgede kemik boşluk ortaya çıkar. Bazı hastalarda beyin omurilik sıvısının dolaşımının beyin içinde kapalı kalması sonucu beyinde birikmesi ve buna bağlı başın büyüdüğü (hidrosefali) görülebilir.

Bu olay iki ana grupta değerlendirilir:

1. Spina bifida aperta (En hafif olan form)
2. Spina bifida okkülta
    - Meningosel
    - Meningomyelosel

Meningomyeloselli çocukların oturma ve yürüme işlevlerini geliştirmek amacıyla zayıf kasları kuvvetlendirmek, eklem problemlerini kontrol etmek, duyusal uyarılmayı arttırmak, işlevsel motor becerileri arttırmak, postüral düzgünlüğe yardımcı olmak ve fonksiyona destek olmak amacıyla rehabilitasyon ve eğitimde stratejiler belirlemek önemlidir. Özellikle eğitim seansları sırasında doğru pozisyonlama, üst ekstremite ve eğitsel faaliyetlerin devamlılığı açısından çok etkilidir (Özaras, 2015).

Kas Hastalıkları: Nöromusküler hastalığı olan kişilerde hastalığın tipine göre seyir değişmekle birlikte, genelde ilerleyici kas kuvvet kaybı, atrofi, kontraktür, deformiteler ve ilerleyici yetersizlik söz konusudur. Musküler distrofiler iskelet kasının ilerleyici, herediter, dejeneratif hastalıklarıdır (Yiu, 2008). Kas zayıflığı genellikle ilk olarak proksimal ekstremite ve kavşak kaslarında ortaya çıkar. Tamamen iyileştirilmesi mümkün olmamakla birlikte rehabilitasyon yaklaşımı ile komplikasyonların önlenmesi, fonksiyonların korunması ve yaşam kalitesinin arttırılması amaçlanır. Musküler distrofiler herediter kas hastalıklarıdır. En sık karşılaşılan tipi Duchanne Muskuler Distrofi (DMD)'dir. Klinik tablosu çok ağırdır ve hızlı progresyon gösterir. Rehabilitasyon ve eğitim sürecinde dinlenme periyotlarına dikkat etmek önemli bir ayrıntıdır.

KAYNAKÇA

Burdea, G. C. (2003). Virtual rehabilitation-benefits and challenges. Methods of Information in Medicine-Methodik der Information in der Medizin, 42(5), 519-523.

Broman, S. H. ve Michel, M. E. (Eds.). (1995). Traumatic head injury in children. Oxford University Press, USA.

Borschel, G. H. ve Clarke, H. M. (2009). Obstetrical brachial plexus palsy.Plastic and reconstructive surgery, 124(1), 144-55.

Calabrò, R. S., Cacciola, A., Bertè, F., Manuli, A., Leo, A., Bramanti, A., ... & Bramanti, P. (2016). Robotic gait rehabilitation and substitution devices in neurological disorders: where are we now?. Neurological Sciences, 37(4), 503-514.

Holden, M. K. ve Dyar, T. (2002). Virtual environment training: a new tool for neurorehabilitation. Journal of Neurologic Physical Therapy, 26(2), 62-71.

Holden, M. K. (2005). Virtual environments for motor rehabilitation: review.Cyberpsychology & behavior, 8(3), 187-211.

Kliem, A. ve Wiemeyer, J. (2010). Comparison of a traditional and a video game based balance training program. International Journal of Computer Science in Sport, 9(2), 80-91.

Lanningham-Foster, L., Foster, R. C., McCrady, S. K., Jensen, T. B., Mitre, N. ve Levine, J. A. (2009). Activity-promoting video games and increased energy expenditure. The Journal of pediatrics, 154(6), 819-823.

Leap Motion | Mac & PC Motion Controller for Games, Design, & More. 2014. Available at: http://www.leapmotion.com. [Accessed January 2014].

Lewis, G. N. ve Rosie, J. A. (2012). Virtual reality games for movement rehabilitation in neurological conditions: how do we meet the needs and expectations of the users?. Disability and rehabilitation, 34(22), 1880-1886.

Livanelioğlu, A. ve Günel, M. K. (2009). Serebral Palside Fizyoterapi. Ankara: Yeni Özbek Matbaası, 1-37.

Mat Rosly, M., Mat Rosly, H., Davis OAM, G. M., Husain, R. ve Hasnan, N. (2016). Exergaming for individuals with neurological disability: a systematic review. Disability and rehabilitation, 1-9.

BÖLÜM-13
ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU

ÖZET

Her çocuk özeldir, her üstün yetenekli çocuk da özeldir. Üstün yetenekli çocukların her biri farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Özel eğitim kapsamında üstün yetenekli öğrenciler de yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı teknoloji uygulamalarına yönlendirilmelerinin onların meraklı ve yaratıcı yapılarına uygun olduğu ve dengeli bir eğitimle pek çok yetenekler kazanacaklarına dair araştırmalar devam etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere etkili bir bilgi teknolojileri eğitimi vermek için öğretmenlerin de o alandaki en iyi uygulamaları bilmesi ve uygulaması gerekir. Müfredat daraltma ve zenginleştirme gibi yöntemleri içeren farklılaştırma üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan en önemli stratejilerden biridir. Bu bölümde üstün yetenekli bireyler için kullanılan teknolojiler tanıtılmaya çalışılmıştır.

Giriş

Araştırmacılar üstün yetenekli çocukları tanımlarken farklı görüşler öne sürmektedirler: Renzulli (1986), üç halka modeli ile genel ve özel alanda yetenekli, yaratıcı ve görev sorumluluğuna sahip bireyleri, Clark (2008) yüksek seviyeli iş yapma potansiyeline sahip bireyleri üstün yetenekli olarak tanımlamaktadır. Sternberg ve Wagner (1982) üstün yetenekli bireyleri yeni ortamları seçme ve uyum sağlama ve ortamları şekillendirme noktasında problem çözme becerisine kısacası zihinsel olarak kendini yönetme becerisine sahip bireyler olarak görmektedir.

Gagne, üstün yetenekli bireyin çevrenin olumlu desteğiyle özel bir alanda potansiyelini gösterebildiğini savunurken, Mönks (1985), çok faktörlü üstün yeteneklilik modeli ile üstün yetenekli bireyleri aile, okul ve akran çevresi etkileşimi ile yüksek motivasyonlu, yaratıcı ve ender bulunan yeteneklere sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Tannebaum, 1980 yılında denizyıldızı modeli ile çocukların üstün yetenekli olmaya aday olduklarını ve bir bireyin üstün yetenekli olabilmesi için genel yetenek, özel yetenek, entelektüel olmayan (zihinsel olmayan) faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörü

olmak üzere beş faktörün birlikte olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu faktörlerin her biri, üstün yetenekli olmak için tek başına yeterli değil ama gereklidir. (Sak, 2010).

MEB, Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi'nde, (2007) üstün yetenekli öğrenciler, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık,sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet ya da faaliyetlere gereksinim duyan çocuklar olarak tanımlanmıştır.

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Araştırmacılar üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan çocuklar arasında özellikle zihinsel ve duygusal açıdan önemli farklılıklar olduğunu dile getirmektedirler (Mendaglio ve Tillier, 2006; Sumreungwong, 2003). Her çocuk özeldir, her üstün yetenekli çocuk da özeldir. Üstün yetenekli çocukların her biri farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Bu özellikleri bireysel olarak, yaşadığı ortamı ve etkileşimde olduğu sosyal çevreyi göz önünde bulundurarak değerlendirmekte yarar vardır. Pek çok araştırmacı üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin görüş bildirmesine rağmen hala fark edilemeyen özelliklerin olduğu kaçınılmazdır. Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu özelliklerle ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilerek ortak bazı özelliklerin üstün yetenekli çocukları tanılama noktasında belirgin bir şekilde ipucu olduğuna dair yaygın bir görüş vardır.

Literatürden elde edilen sonuçlar dikkate alınarak üstün yetenekli çocuklara dair bazı belirleyici ortak özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Maker ve Nielson (1996) üstün yetenekli bireylerin hızlı bir şekilde bütünleştirerek öğrenme, karşılaştıkları problemleri alternatifleri ve olasılıkları düşünerek çözme becerisine sahip olduklarını,
- Clark (2008) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve sezgisel olarak farklı özelliklere sahip olduklarını,
- Davis ve Rimm, (2004) ileri düzeyde kavrama yeteneği olan çocukların bilgiyi işlemede olağanüstü bir kapasitelerinin olduğunu (Renzulli ve diğerleri, 2002; Cutts ve Moseley, 2004),
- Merak duygularının gelişmiş olduğu ve farklılaşan ilgi alanlarına sahip olduklarını (Freeman, 1985; Cutts ve Moseley, 2004; Renzulli ve diğerleri, 2002),
- Olaylara bütünleştirilmiş bir perspektiften bakarak olaylar arasında kimsenin fark edemediği neden-sonuç ilişkilerini görme ve farklı disiplinler ile birleştirme becerilerine sahip olduklarını (Louis ve Lewis, 1992; Lovecky, 1993; Clark, 2008; Renzulli vd. 2002),

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 1-8.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi, 11*, 105-109.

Anderson, P. (2007). What is Web2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC, Technology & Standards Watch, Feb. 2007.

Augar, N, Raitman, R. ve Zhou W., 2004, Teaching and learning online with wikis, in Beyond the comfort zone: proceedings of the 21st ASCILITE Conference, Perth, Australia.

Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education, 27* (2), 139–153.

Bergen, D. (2002). Differentiating curriculum with technology-enhanced class projects. *Childhood Education, 78,* 117–118.

Billings, K. (1983). Research on school computing. M. T. Grady ve J.D. Gwaronski (Ed), *Computers in Curriculum and Instruction içinde*. VA. APCD.

Boulos, M.N.K. ve Wheelert, S. (2007). The emerging Web2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal, 24*, 2–23.

Bryant, T. (2006). Social software in academia. *EDUCAUSE Quarterly, 29*(2), 61-64.

Brown, A. (2008). Educational uses of facebook. Paper presented at 2008 Conference on Information Technology in Salt Lake City, Utah.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Clements, D. H. ve Fullo, D. F. (1984). Effects of computer programmimg on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology, 76*(6). 1051-1058.

Churchill, D. (2009). Educational applications of Web2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Education Technology, 40(1),* 179-183.

CI (2009). Collective Intelligence. http://www.community-intelligence.com

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Coleman, D. ve Levine, S. (2008). *Collaboration 2.0 technology and best practices for successful collaboration in a Web2.0 World*. Cupertino, CA: Happy About.

Conole, G. ve Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education.

http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf

Cutts, F. N. ve Moseley, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. Çev: Ersevim, İ. Özgür Yayınları, İstanbul.

Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C. … (2008). Web 2.0 technologies for learning: the current landscap - opportunities, challenges and tensions. A Report Becta.

Cych, L. (2006). Social Networks. Pinder, A. (Ed). *Emerging Technologies for Learning* içinde. Becta ICT Research, 32-41.

Çelen, F., K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları Akademik Bilişim 11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri İnönü Üniversitesi, Malatya.

Davalos, R. ve Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper review, 21*, 308–314

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün olma niteliğini kazanma. M. R. Şirin ve diğerleri (Ed.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 283-287). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. ve Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Deans, P. C. (2008). Social software and web 2.0 technology trends. *Information Science Reference*, ISBN: 978-1-60566-122.

Delisle, J. (2003). Do you know if gifted children are being served appropriately? Http://www.sengifted.org/archives/articles/do-we-know-if-gifted-children-are-being-served-appropriately.

Demirkol, Z. (2015). Çocuklar neden programlama öğrenmeli http://www.cocuklaricinkodlama.com/2016/03/09/cocuklara-programlamayi-nasil-ogretiriz-2/

http://www.educationworld.com/a_curr/technology-gifted-students.shtml

Ferret, L. J. (2006). Wikis and e-learning. P. Berman (Ed.), *E-learning concepts and techniques içinde* (syf. 73-74). Bloomsburg, PA: Bloomsburg Üniversitesi.

Fox, L., Thompson, D., ve Chan, C. (1996). Computers and currriculum integration in teacher education. *Action in Teacher Education, 17*, 64-73.

Freeman, J. (1985). A pedagogy for the gifted. J. Freeman (Ed). *The Psychology of gifted children içinde*. John Wiley and Sons: Chichester.

Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies: Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration. *Language Learning & Technology. 7*(2), 12-16

Gonzales, L.,Vodicka, D. (2010). Top ten internet resources for educators. *Leadership*, 32-37.

Gorman, H. ve Bourne, L. E. (1983) Learning to think by learning logo. Rule learning in third grade computer programming. *Bulletin of Psychonomic Society. 21*, 165-177.

Halkitis, P. N. (1990). A model for elementary school gifted science education. *Gifted Child Today, 13*(4), 12-16.

Haverback, H. R. (2009). Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom. *Reading Today*, 34.

Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.

Leuf, B. ve Cunningham, W. (2001). The WIKI WAY. Quick Collaboration on the Web: Addison-Wesley.

Liu, L. ve Maddux, C.D. (2008). Web2.0 Articles: content analysis and a statistical model topredict recognition of the need for new instructional design strategies. *Computers inthe schools, 25*(3-4), 314-328.

Louis, B. ve Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability levels. *Gifted Child Quarterly, 36*, 27–31.

Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented içinde* (s. 29-50). Denver: Love.

Maker, J.N. ve Nelson, A.B. (1996). *Curriculum Development and teaching Strategies Gifted Students*. (2. Ed): Pro-Ed, Austin, Tex.

Maker, C.J. ve Schiever, S.W. (2005). *Teaching/Learning models in education of the gifted.* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

MEB (2012). http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/index.php

Mendaglio, S., ve Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overex citability research findings. *Journal for the Education of the Gifted, 30*, 68–87.

McDaniel, T. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspective on excellence and equity. *Roeper Review, 24*,112–119.

McKinnon, D. ve Nolan, C. (1999). Distance education for the gifted and talented: An interactive design model. *Roeper Review, 21*, 320–325.

Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets: Gifted individuals: A sketch of the situation. F. J. Mönks, ve Q. Span (Ed), *Hoogbegaafden in de samenleving içinde*. Nijmegen, The Netherlands.

Munoz, C. ve Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom, Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (pp. 2623-2627). Chesapeake, VA: AACE.

Nuhoğlu, H. (2008). Studying effects of systems approach on attitude, achievement, and different skills in science and technology lesson. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.

Obama, B. (2010). Changing the equation in STEM education. http://www.whitehouse.gov/

O'Reilly, T. (2005). What is Web2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software.

http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html

Papert, S. (1980) *Mindstorms.* NY. Basic Books.

Peluchette, J., Karl, K. (2010). Examining students' ıntended ımage on facebook: What were they thinking? *Journal of Education for Business, 85,* 30–37.

Ray, B.B. ve Hocutt, M.M. (2006). Teacher-created, teacher-centered Weblogs: Perceptionsand practices. *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(1), 11–18.

Reis, S. M., Burns, D. E. ve Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1986). The three.ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.) *Conceptions of giftedness içinde*. New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. ve Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students revised edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. Ankara: Maya Akademi

Schroeder, J., Greenbowe, T., J. (2009). The Chemistry of Facebook: Using Social Networkingto Create an Online Community For The Organic Chemistry Laboratory Export. *Innovat Journal of Online Education,*5, No. 4.

Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M., ve Rudolph, J. (2004). Educational wikis: features an nd selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *5*(1), 1-6.

Shank, P. (2008). Web2.0 and beyond: The changing needs of learners, new tools, and ways to learn. Carliner, S. ve Shank, P. (Ed). *The e-Learning Handbook, Past Promises, Present Challenges içinde,* s. 241-278. Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.

Silverman, L. K. (1993). Counseling families. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented içinde* (s. 151-178). Denver: Love.

Sternberg, R. ve Wagner, R. (1982). *A revolutionary look at intelligence.* Gifted Children Newsletter, 3, 11.

Sumreungwong, U. (2003). Preservice elementary teachers' attitudes toward the characreristics and needs of gifted children. Dissertation Thesis: USA.

www.strach.eba.gov.tr

www.strach.mit.edu

Tedmem, (2015). https://tedmem.org/yayin/pisa-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler-2

Thacker, C. (2007). http://www.macinstruct.com/node/43

https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/feb/09/gifted-talented-students-education-technology

https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/jan/16/gifted-talented-technology-teaching-live-chat

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Stardards-based teachingand differentiation. *Educational Leadership, 58*(1), 6-11.

Tuik (2016). www.tuik.gov.tr/bilgitaoplumuistatistikleri

VanTassel-Baska, J. (2001). The role of advanced placement in talent development. *Journal for Secondary Gifted Education, 12*,126–132.

VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2006) *Comprehensive curriculum for the gifted.* Boston, MA: Pearson.

Wallace, P. (2005). Distance education for gifted students: Leveraging tech- nology to expand academic programs. *High Ability Studies, 16*(1), 77–86.

Wasserman, S. (2001). Curriculum enrichment with computer software: Adventures in the trade. *Phi Delta Kappan, 82*, 592–598.

Watters, J. J. ve Diezmann, C. M. (2000). Challenging the young gifted child in science and mathematics: An enrichment strategy. *TalentEd, 18* (1), 2-8.

West, J.A. ve West, M.L. (2009). *Using wikis for online collaboration: the power of theread-write web*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiki (2009). Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Wyld, D.C. (2008). Blogging from the top: A survey of higher education leaders' use of web2.0 technologies. Iskander, M. (Ed). *Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E-assessment, and Education içinde* s. 106-11. Springer Science Business Media B.V.

BÖLÜM-14
AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE TEKNOLOJİ

Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL

ÖZET

Bu bölümde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin kullandığı destekleyici teknolojinin temel özellikleri gözden geçirilmiştir. Destekleyici teknolojide mikro anahtar (Microswitches) sistemleri ön plana çıkmaktadır. Mikro anahtar sistemleri aracılığıyla AÇYE olan bireyler basit tepkiler ile uyaranlara ulaşabilmektedir. Bunun yanırsa konuşma üreten cihazlar aracılığıyla da basit yanıtlarla isteklerini sözlü mesajlara çevirebilmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin kullandığı yazma teknolojisinde de ses algılayan sensorlar boğaz mikrofonu ya da havada duran bir mikrofona bağlıdır ve ses mikrofonlar aracılığıyla alınarak yazıya dönüştürülür. Bir diğer destekleyici teknoloji olan oryantasyon sistemlerinin yardımıyla AÇYE olan bireyler kapalı alanlarda hareket edebilmektedir.

Giriş

Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireyler birden fazla yetersizliğe sahiptirler ve bunlardan biri ağır düzeyde zihinsel yetersizliktir. Yetersizliğin birden fazla olması durumu sıklıkla duyusal ve fiziksel yetersizlikleri içerir bunun yanında otizm spektrum bozukluğuyla da ilişkili olabilir (Lacey ve Oyvry, 2013). Zihinsel yetersizlik ve görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik ve ortopedik yetersizlik gibi en az iki yetersizliğin bir arada görülmesi bireylerin eğitim ihtiyaçlarını artırmaktadır (IDEA, 2004). AÇYE olan bireyler toplumla entegre olmak ve yaşam kalitelerini yükseltmek için yaşamın bir çok alanında yoğun desteğe ihtiyaç duyarlar (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014). Yardımcı teknoloji sistemleri aracılığıyla bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin niteliği artmakta ve bireylerin yaşam kaliteleri yükselmektedir.

Destekleyici teknoloji "yetersizlikten etkilenmiş bireylerin katılımlarını sağlamak, artırmak ya da geliştirmek için kullanılan, ticari olarak elde edilmiş, değişikliğe uğramış ya da kişiselleştirilmiş alet, ekipman ya da ürün sistemi" olarak tanımlanabilir. Destekleyici teknoloji, bastondan tutun da sesle komuta edilen elektronik cihazlara, tekerlekli sandalyeden daha karmaşık çevre kontrol sistemlerine kadar pek çok ekipmanı içermektedir (Bain & Ledger, 1997).

Özellikle mikro anahtar tabanlı programlar sonradan beyin zedelenmesi ya da dejeneratif hastalığı ve çoklu yetersizliği olan kişiler için gerekli görülebilir. Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireyleri desteklemek için teknoloji kullanımı da oldukça önemlidir. Teknoloji kullanımı için öncellikle yetersizlikten etkilemiş bireylere en uygun destekleyici teknoloji sistemlerin belirleyebilmek gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında da çok çeşitli "destekleyici teknoloji değerlendirme" süreçleri bulunmaktadır Teknoloji kullanımı ile çocukların hayattan soyutlanmaları önlenmekte, pasiflikleri azalmakta, performans düzeyleri artmakta, genel görünüş ve durumları geliştirilebilmektedir. Teknoloji AÇYE olan bireylerin öğrenmesini teşvik etme, performanslarını arttırmak açısından da ciddi bir gereklilik olarak görülmektedir. Teknoloji kullanılmadığında iletişim becerilerinde ve çevresel uyaranların kontrolünde amaçları gerçekleştirebilme süreci çok uzun bir eğitimle mümkün olabilmekte ve etkili tedavi programlarının maliyeti artmaktadır (De Pace ve Stasolla, 2014).

Mikro anahtar sistemleri aracılığıyla AÇYE olan bireyler basit tepkiler ile uyaranlara ulaşabilmekte, konuşma üreten cihazlar aracılığıyla basit yanıtlarla isteklerini sözlü mesajlara çevirebilmekte, oryantasyon sistemlerinin yardımıyla kapalı alanlarda hareket edebilmektedir. Destekleyici Teknolojiler uygun bir şekilde değerlendirilir, kuralları belirlenir, tedarik edilir ve desteklenirse kullanıcıların yaşam kalitelerini geliştirebilmektedir (Lancioni, Sigafoos, O'Reilly ve Singh, 2012).



Resim 1: *Basit bir konuşma üreten cihaz*

Son zamanlarda yeni teknolojilerin kullanıldığı mikro anahtarlar yardımıyla; kafa hareketi kombinasyonları, gözlerin dönerek hareket etmesi, göz kapaklarının açılıp kapanması, yanakların şişmesi gibi daha az yorucu olan ve daha az performans gerektiren eylemler aracılığıyla bireyler günlük hayatlarını kolaylaştırabilmekte ve zenginleştirebilmektedir. AÇYE olan bireyler için destekleyici teknolojinin kullanılmaması; bireylerin pasif ve bağımlı görünmelerine neden olmakta, yapıcı etkinlik fırsatlarını ve seçimlerini azaltmakta, kişisel gelişimlerine olduğu kadar sosyal imajlarına ve yaşam kalitelerine de ket vurmaktadır. Destekleyici Teknoloji'nin kendine özgü teknolojik aletlerinin kullanımı ile bu durumla mücadele edilebilir ve AÇYE olan bireylerin izole edilme durumlarının ve pasifliklerinin üstesinden gelinebilir (De Pace ve Stasolla, 2014).

Öğrencilerin teknolojiye olan ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak için disiplinler arası bir takıma ihtiyaç duyulmaktadır. Takımın tüm üyelerinin AÇYE olan bireylerin ve

KAYNKÇA

Allen, E. (2015). Assistive Technology for Students with Multiple Disabilities. Education Masters. Paper 299.

Bain, B. ve Ledger, D. (Eds.). (1997). *Assistive Technology: An interdisciplinary approach.* New York: Living Stone.

De Pace, C. ve Stasolla, F. (2014). Promoting environmental control, social interaction, and leisure/academy engagement among people with severe/profound multiple disabilities through assistive technology. In G. Kouroupetroglou (Ed.), *Assistive technologies and computer access for motor disabilities* (s. 285_319). Hershey, PA: ICI Global.

Holburn, S., Nguyen, D. ve Vietze, P. M. (2004). Computer-assisted learning for adults with profound multiple disabilities. *Behavioral Interventions,* 19 , 25–37.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act, (2004).

Kirk, S., Gallagher, J. ve Coleman, M. R. (2014). *Educating Exceptional Children.* Andover, GB: Cengage Learning.

Lacey, P., ve Oyvry, C. (2013). *People With Profound & Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach To Meeting.* Routledge.

Lancioni G.E., Singh N.N., O'Reilly M.F., Sigafoos J. ve Oliva D. (2014). *Assistive technology for people with severe/profound ıntellectual and multiple disabilities.* Autism and Child Psychopathology Series (s. 277–313). Springer, New York.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J. ve Oliva, D. (2008). Microswitch for vocalization responses: Comparing single- versus dual-microphone arrangements for a man with multiple disabilities. *Psychological Reports*, 102 , 935–938.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D. ve Severini, L. (2008). Enabling two persons with multiple disabilities to access environmental stimuli and ask for social contact through microswitches and a VOCA. *Research in Developmental Disabilities,* 29, 21–28.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D. ve Severini, L. (2008). Three persons with multiple disabilities accessing environmental stimuli and asking for social contact through microswitch and VOCA technology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 327–336.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Campodonico, F., Piazzolla, G., Scalini, L.,et al. (2005). Impact of favorite stimuli automatically delivered on step responses of persons with multiple disabilities during their use of walker devices. *Research in Developmental Disabilities, 26,* 71-76.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigaffos, J., Chiapparino, C., Stasolla, F., et al. (2007). Using an optic sensor and a scanning keyboard emulator to facilitate writing by persons with pervasive motor disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 593-603.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Green, V. ve Chiapparino, C. et al. (2009). A voice-detecting sensor and a scanning keyboard emulator to support word

writing by two boys with extensive motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities,* 30, 203–209.

Lancioni, G., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F. ve Singh, N. N. (2012). *Assistive technology: Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities*. Springer Science & Business Media.

Sigafoos, J., Green, V. A., Payne, D., Son, S. H., O'Reilly, M. F. ve Lancioni, G. E. (2009). *A comparison of picture exchange and speech-generating devices: Acquisition, preference, and effects on social interaction.* Augmentative and Alternative Communication, 25, 99–109.

Sigafoos, J., Green, V. A., Payne, D., Son, S.-H., O'Reilly, M. ve Lancioni, G. E. (2009). A comparison of picture exchange and speech generating devices: Acquisition, preference, and effects on social interaction. AAC: *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 99–109.

Stasolla, F., Perilli, V. ve Boccasini, A. (2016). *Assistive Technologies for Persons with Severe-Profound Intellectual and Developmental Disabilities.*

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Editörler

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

Dr. Nurten TİRYAKİ

Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER

Dr. Öğr. Üyesi Gülefşan Özge KALAYCI

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Dr. Öğr. Üyesi Eda İYİGÜN UZUNÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Merve İKİZ BOZSOY

Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ

Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA
DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Editörler:
Hasan GÜRGÜR - Duygu BÜYÜKKÖSE

Yazarlar:
Duygu BÜYÜKKÖSE - Özge Sultan BALIKÇI - Nurten TİRYAKİ - Merve Nur SARIYER
Gülefşan Özge KALAYCI - Özlem İLKER - Eda İYİGÜN UZUNÖZ - Merve İKİZ BOZSOY
Ramazan KARATAŞ - Yunus Emre DEMİR - Ceyhun SERVİ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-7-0

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı:
REPRO BİR MATBAACILIK
Kağıt Reklam Tasarım Ticaret Ltd.Şti. Tevfik İleri Mahallesi
Emek Caddesi Polat Sokak No: 2 Pursaklar/ANKARA
Matbaa Sertifika No: 47381

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

İletişim, dil ve konuşma; insanın dünyayla kurduğu ilişkinin temelini oluşturan becerilerdir. Bebeklikten itibaren gelişen bu beceriler, bireyin yalnızca kendini ifade etmesini değil; öğrenme süreçlerine aktif katılımını, sosyal-duygusal uyumunu ve akademik başarısını da doğrudan etkilemektedir. İletişim ve dil, bireylerin gündelik yaşamda etkileşim kurmalarını sağladığı gibi, tehlike anlarında yardım istemelerine ve çevrelerini uyarmalarına da aracılık etmektedir. Bu nedenle iletişim, dil ve konuşma becerilerinin gelişimi, insan yaşamının her alanında kritik bir rol oynar. Bu becerilerde ortaya çıkabilecek herhangi bir gecikme ya da güçlük, bireyin hem sosyal ilişkilerini hem de akademik ilerlemesini olumsuz yönde etkileyebileceğinden, erken dönemde fark edilmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Kitap, dil ve konuşma gelişimini hem tipik hem de atipik örneklerle ele alarak öğrenciler, öğretmenler, terapistler ve araştırmacılar için kapsamlı bir kaynak sunmayı amaçlamaktadır. Kitapta, öncelikle iletişim, dil ve konuşma kavramları açıklanmakta; söz öncesi iletişim becerilerinden başlayarak tipik gelişim basamakları kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla incelenmektedir. Ardından, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklarda dil ve konuşma süreçleri detaylı biçimde ele alınmaktadır. Zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, işitme kaybı, görme yetersizliği, üstün yeteneklilik ve dikkat eksikliği ile hiperaktivite bozukluğunda dil ve iletişim gelişiminde yaşanan güçlükler ve çocukların güçlü yönleri tartışılmaktadır. Ayrıca, dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik güncel yaklaşımlar, alanyazında sıkça kullanılan değerlendirme araçları ve altenatif destekleyici iletişim sistemleri de kitapta yer almaktadır.

Kitabın hazırlanışındaki temel hedef, yalnızca bilgi aktarmak değil; aynı zamanda alanda çalışan uzmanlara ve öğrencilere uygulamalarında yol gösterecek güvenilir bir rehber sunmaktır. Bu doğrultuda her bölüm, hem kuramsal temeller hem de uygulamaya dönük yansımalar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Bölümler, alanında deneyimli akademisyenlerin bilgi ve birikimleriyle hazırlanmış; farklı vaka örnekleri, güncel araştırma bulguları ve uygulama önerileriyle zenginleştirilmiştir. Böylece kitap, yalnızca öğrencilerin ve araştırmacıların akademik gelişimine katkı sağlamayı değil, aynı zamanda sahada görev yapan öğretmen ve terapistlerin günlük uygulamalarında da başvurabilecekleri bir kaynak olmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza içten teşekkür ederiz. Ortaya konan bu kitap, iletişim, dil ve konuşma alanında çalışan akademisyenlere, öğrencilere ve uygulayıcılara yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Umuyoruz ki eser, hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik uygulamalara destek olacak, hem de bu alanda yürütülecek yeni araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
Dr. Öğr. Üy. Duygu BÜYÜKKÖSE

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar 1
Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

BÖLÜM 2:
Söz Öncesi Dönem İletişim Becerileri 23
Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

BÖLÜM 3:
Dil ve Konuşma Gelişimi 55
Dr. Nurten TİRYAKİ

BÖLÜM 4:
Özel Gereksinimli Çocukların Dil ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi 83
Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER

BÖLÜM 5:
Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma 103
Dr. Öğr. Üyesi Gülefşan Özge KALAYCI

BÖLÜM 6:
Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma 127
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

BÖLÜM 7:
Otizm Spektrum Bozukluğunda İletişim, Dil ve Konuşma 149
Dr. Öğr. Üyesi Eda İYİGÜN UZUNÖZ

BÖLÜM 8:
İşitme Kayıplı Çocukların Dil ve Konuşma Özellikleri 181
Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE
Dr. Öğr. Üyesi Merve İKİZ BOZSOY

BÖLÜM 9:
Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma 215
Ramazan KARATAŞ

BÖLÜM 10:
Üstün Yetenekli Öğrencilerde Dil ve Konuşma 239
Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre DEMİR

BÖLÜM 11:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda
Dil ve Konuşma Becerileri 259
Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER

BÖLÜM 12:
Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri 279
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ

BÖLÜM 1

İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar

Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE[1]

Giriş

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır. Duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarına aktarma ihtiyacı, onu iletişim kurmaya yöneltir. İnsan iletişimi; karmaşık, sistematik, iş birliğine dayalı ve bağlama bağlı bir sosyal etkileşim biçimi olarak tanımlanmaktadır. İletişim, bireyin kendini gerçekleştirmesi için vazgeçilmez bir araç olduğu kadar; kültürel aktarımın ve insan ilişkilerinin de temel taşıdır (Owens, 2016).

İletişim birçok farklı yolla gerçekleşebilir. Ancak insan iletişiminde en gelişmiş ve çok yönlü araç dildir. Dil, düşüncelerin kodlanması ve anlamın yapılandırılmasını sağlayan sembolik bir sistemdir. Bu sistemin sesli biçimde dışa vurumu ise konuşma ile gerçekleşir. İletişim dile ilişkin ögelerin yanı sıra, aynı zamanda bellek, dikkat, planlama gibi bilişsel süreçleri de içerir (Owens, 2016). Çoğu zaman iletişim, dil ve konuşma kavramları birbirinin yerine kullanılsa da aslında farklı yapıları ve işlevleri olan kavramlardır. İletişim, en kapsayıcı çerçeveyi oluşturur; dil, iletişim kurmak için kullanılan temel araçtır; konuşma ise bu aracın en yaygın ifade biçimlerinden biridir. Örneğin; bir duygumuzu yazılı olarak ifade ettiğimizde, yine dili kullanmış oluruz, fakat konuşma yoluna başvurmamışızdır. İletişimi gerçekleştirmede farklı araç ve yollar bulunmaktadır. İzleyen bölümlerde, iletişim, dil ve konuşma kavramları arasındaki ilişki ve farklar detaylı biçimde ele alınacaktır.

[1] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim, İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, dbuyukkose@anadolu.edu.tr

İletişim

Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) iletişimi: "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme, komünikasyon." biçimde tanımlamaktadır. İletişim anlamlı ve etkileşimsel dinamik bir süreçtir (Owens, 2016). İletişim insanın varlığını sürdürebilmesinde önemli bir beceridir.

2000 yapımı Cast Away (Yeni Hayat) filmini izlediyseniz iletişim kavramının insanın nasıl temel ihtiyaçlarından biri olduğunu sorgulayan bir yapım olduğunu görmüşsünüzdür (Zemeckis, 2000). Filmde, bir kargo şirketinde çalışan Chuck Noland, geçirdiği uçak kazası sonucu ıssız bir adaya düşer ve uzun yıllar boyunca tek başına hayatta kalmak zorunda kalır. Filmde karakter bir süre sonra yalnızlığa dayanamayarak bir topa Wilson ismini verir ve onunla konuşmaya başlar. Bu örnekte görüldüğü gibi iletişim kurma ve anlam oluşturma temel insani ihtiyaçlardır. Film bize iletişimin sadece bir araç olmadığını varoluş için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Chuck'ın varlığını sürdürmesi sadece fiziksel becerilerine değil aynı zamanda iletişim kurarak zihinsel olarak da bağlantıda kalmasına bağlıdır.

İletişim, iki ya da daha fazla birey arasında bilgi, düşünce ve istekleri içeren mesajın kodlanması, aktarılması ve çözülmesini içeren bir süreçtir (Balo, 2020; Çevik, 2019; Owens, 2016). İletişim, bir gönderici, alıcı veya alıcılar gerektirmektedir. Her iki taraf da mesajların etkili biçimde iletilebilmesi ve iletilmek istenen anlamın korunabilmesi için birbirlerinin bilgi ihtiyacına duyarlı olmalıdır. Gönderici iletmek istediği duygu, düşünce veya bbilgiyi içeren bir mesajı belirli bir araç seçerek kodlar. Bir kanal seçerek kodladığı mesajını iletir. Alıcı bu mesajı alır, yorumlar ve anlamlandırır. Alıcının verdiği geribildirimler iletişim döngüsünün devam etmesinde önem taşımaktadır. İleti sözel dil veya sözel olmayan dil yolları ile kodlanır ve alıcıya iletilir. Bu süreçte kullanılan kanal, mesajın doğru ve etkili bir şekilde iletilebilmesi açısından büyük önem taşır. Kanal; konuşma, yazı, jest ve mimikler, dijital ortam gibi yollarla çeşitlenebilir (Balo, 2020; Çevik, 2019).

Kaynakça

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Resonance disorders.* https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Resonance-Disorders/

American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language* [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy.

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy.

Balo, E. (2020). Temel kavramlar: İletişim, dil ve konuşma. Ö. Diken (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu: İletişim ve dil* içinde (s.2-23). Pegem Akademi.

Birol-Bahar, G., & Altınel, F. N. (2024). Oyuncu adaylarında doğru ve etkili konuşmada bireysel ses eğitiminin önemi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(104), 401–407. https://doi.org/10.5281/zenodo.10732651

Berko- Gleason, J., & Caldwell-Phillips, B. (2024). The development of language an overview and a preview. In J. B. Gleason & N. B. Ratner (Eds.), The development of language (pp.1-27). Plural Publishing.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Paul H. Brookes Publishing.

Büyükköse, D. (2017). Normal işiten ve koklear implantlı bireylerin konuşmalarındaki bürünsel özelliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Canpolat-Çığ, N. (2020). Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS). Ö. Diken (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu: İletişim ve dil* içinde (s. 262-283). Pegem Akademi.

Crystal, D. (2000). Language death. Cambridge University Press.

Çevik, D. (2019). İletişim, Konuşma ve Dil: Temel Kavramlar. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 1-25). Pegem Akademi.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2018a). Ses olayları II: Biçimsel ses bilgisi. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe ses bilgisi* içinde (ss. 106-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2018b). Ses Bilgisi II: Parçalarüstü sesbirimler. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe ses bilgisi* içinde (ss. 40-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

DeVito, J. A. (2015). Human communication*: Basic Course.*Pearson.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 7(*2),1-28.

Hürriyet Gazetesi. (2002).*'İnternet' yerine önerilen 'örütbağ' tutmadı.* https://www.hurriyet.com.tr/gundem/internet-yerine-onerilen-orutbag-tutmadi-81282

Gillam, R. B., Bedore, L. M., & Davis, B. L. (2010). Communication across the life span. In R. B. Gillam, T. P. Marquardt, & F. N. Martin (Eds.), Communication sciences and disorders: From science to clinical practice (pp. xx–xx). Plural Publishing.

Holt, C. M., Demuth, K., & Yuen, I. (2016). The use of prosodic cues in sentence processing by prelingually deaf users of cochlear implants. *Ear and Hearing*, *37*(4), e256-e262. *Doi:* 10.1097/AUD.0000000000000253

Kummer, A. (2013). *Cleft palate & craniofacial anomalies: Effects on speech and resonance.* Cengage Learning.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). Metaphors we live by.University of Chicago Press.

Marshall, C. R., Harcourt-Brown, S., Ramus, F., & van der Lely, H. K. J. (2009). The link between prosody and language skills in children with specific language impairment and/or dyslexia. International Journal of Language & Communication Disorders, 44(4), 466–488. https://doi.org/10.1080/13682820802591643

McLeod, S., & Baker, E. (2017). Children's speech: An evidence-based approach to assessment and intervention. Pearson Education.

Most, T., & Peled, M. (2007). Perception of suprasegmental features of speech by children

with cochlear implants and children with hearing AIDS. *Journal of deaf studies and deaf education*, *12*(3), 350–361. https://doi.org/10.1093/deafed/enm012

Owens, R. E. Jr. (2016). Language development: An introduction. Pearson Education.

Owens, R. E., Farinella, K. A., & Metz, D. E. (2018). Introduction to communication disorders: A Lifespan evidence-based perspective. Pearson Education.

Raphael, L. J., Borden, G. J., & Harris, K. S. (2011). Speech science primer: Physiology, acoustics, and perception of speech. Lippincott Williams & Wilkins.

Roberts, J. E., Chapman, R. S., Martin, G. E., and Moskowitz, L. (2008). Language of preschool and school-age children with Down syndrome and fragile X syndrome. In J. Roberts, R. Chapman and S. Warren (Eds.), *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome* (pp. 77-115). Baltimore, MD: Brookes

Türk Dil Kurumu. (2025). İletişim. Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/.

Topbaş, S., S. (2011). Sesbilgisel gelişim. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 75-101). Ankara: Kök Yayıncılık.

Zemeckis, R. (2000). *Cast away.* [Yeni Hayat] [Film]. DreamWorks Pictures.

BÖLÜM 2

Söz Öncesi Dönem İletişim Becerileri

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI[1]

Özet

İnsan iletişimi, yaşamın ilk aylarından itibaren gelişen ve karmaşık bir sosyal-bilişsel sürece dayanmaktadır. Gelişimin her döneminde çocuklar, kullandıkları sözcük dağarcığının genişliği, dilsel yapıların karmaşıklığı ve iletişimdeki yeterlilikleri açısından anlamlı bireysel farklılıklar sergilerler (Hoff, 2006) . Bebekler, henüz sözcük üretmeden önce çevreleriyle anlamlı etkileşimlerde bulunur; bu etkileşimler, söz öncesi iletişim becerileri olarak adlandırılır. Söz öncesi dönem, dil gelişiminin temellerinin atıldığı ve sosyal iletişim repertuarının yapılandığı kritik bir gelişimsel evreyi temsil etmektedir.

Sözel öncesi iletişimin önemli bir yönü, ortak dikkat ile ilişkili olmasıdır; bu durum, sözel iletişimin öncülü olarak yaygın biçimde gözlemlenmiştir. Bebeklik döneminde erken ortaya çıkan ortak dikkat davranışları, sonraki dil gelişimi ile güçlü biçimde ilişkilidir. Bu durum, iletişimin başlatılmasının, ilerleyen dönemdeki sözel ifadelere yön verebileceğini göstermektedir (Saksida vd., 2024).

Bununla birlikte erken dönem söz öncesi davranışlardaki farklılıkların, sonraki dil becerileriyle ilişkili olabileceğini göstermekte ve iletişim gelişiminde bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir (Zampini et al., 2022).

[1] Ankara Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, ozge.balikci@ankaramedipol.edu.tr

Bu dönemde ortaya çıkan beceriler arasında iletişimsel niyet, sıra alma, jestsel ifadeler, göz teması, ortak dikkat ve referansiyel bakış gibi unsurlar yer alır. Bu beceriler, daha sonra gelişecek olan dil, konuşma ve sosyal etkileşim yetilerinin öncülleridir. Örneğin, bir çocuğun çevresindeki bireylerle bakışlarını paylaşması ya da bir nesneye işaret ederek dikkat çekmesi, yalnızca sosyal etkileşimin değil, aynı zamanda sözcük öğreniminin de temelini oluşturmaktadır.

Bu bölümde, söz öncesi iletişim becerileri gelişimsel bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu becerilerin günlük yaşamdaki örnekleri, çocuk gelişimiyle olan ilişkisi ve iletişim gelişimindeki yeri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin ve uzmanların destekleyici rolleriyle ilgili önerilere de yer verilmiştir.

1. Erken İletişim Becerileri

Çocuklar konuşma dili gelişmeden önce çevreleriyle çeşitli yollarla etkileşim kurmaya başlar. Bu erken dönem iletişim davranışları, dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Söz öncesi dönemde gözlemlenen bazı beceriler, daha sonra ortaya çıkacak olan dilsel ve sosyal iletişim yetilerinin öncülleridir. Bu beceriler arasında iletişim başlatma isteği (iletişimsel niyet), sıra alma, basit jestlerle istek bildirme ve sosyal etkileşimlere katılım yer almaktadır (Kumin, 2003).

Söz öncesi dönemde gelişen bu beceriler, yalnızca dil gelişimi için değil, aynı zamanda çocuğun çevresiyle ilişki kurabilmesi ve sosyal uyum sağlayabilmesi açısından da önemlidir. Örneğin, bir çocuğun sırayla ses çıkararak karşılıklı etkileşim kurması, hem konuşma döngüsünün temelini oluşturur hem de sosyal iletişimin ilk adımlarından biridir. Aynı şekilde, çevresindekilerin dikkatini çekmek için sesler çıkarması, nesnelere uzanması ya da jestlerle istek belirtmesi, çocuğun bir amaca yönelik iletişim kurmaya başladığını göstermektedir.

Bebekler, konuşmayı öğrenmeden önce çevreleriyle iletişim kurmak için göz teması, jestler ve sesler gibi yollar kullanır. Zamanla bu yolları daha karmaşık ve uyumlu biçimde kullanmaya başlarlar. Bu gelişim, söz öncesi dönemde iletişimin sadece sayısal olarak değil, niteliksel olarak da değiştiğini gösterir.

Örneğin, 6 aylık bir bebek sadece uzanarak bir nesneye işaret edebilirken, 8–10 aylık bir bebek aynı nesneye hem uzanabilir, hem göz teması kurabilir, hem de bir ses çıkarabilir. Bu tür çoklu ifade biçimleri, iletişimde karmaşıklığın arttığını gösterir.

Bebeklerin 6–12 ay arasında hem iletişim sıklığının hem de karmaşıklığının anlamlı şekilde artmaktadır. Özellikle ortak dikkat kurma gibi sosyal amaçlı iletişim biçimlerinde karmaşıklık 8. aydan itibaren daha belirgin hale gelirken, bir şeyi isteme ya da :karşı çıkma gibi davranışı yönlendirmeye yönelik iletişim biçimle-

rinde bu gelişim biraz daha geç, genellikle 10–12 ay arasında gözlemlenmektedir.

Söz öncesi dönemde iletişimin sadece "kaç kere" olduğu değil, "nasıl" olduğu sorusunun da önemli olduğunu belirtilmektedir. Bir bebeğin aynı anda hem işaret etmesi, hem göz teması kurması, hem de ses çıkarması, onun daha gelişmiş bir iletişim becerisi sergilediğini gösterir. Bu nedenle, hem ailelerin hem de uzmanların sadece çocuğun ne kadar iletişim kurduğuna değil, bu iletişimin kalitesine ve çok yönlülüğüne de dikkat etmeleri gerekir (Salley vd., 2020).

Bu becerilerin gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve sosyal etkileşimlerin niteliğiyle şekillenir. Özellikle bakım verenlerle kurulan ilişkiler, erken dönemde iletişimsel davranışların oluşmasında belirleyici rol oynar. Bu nedenle, çocukla kurulan karşılıklı etkileşimlerin kalitesi, söz öncesi dönemde ortaya çıkan iletişim becerilerinin desteklenmesinde kritik bir etken olarak belirtilmedir (Kumin, 2003). İzleyen bölümlerde söz öncesi iletişimde önem taşıyan bazı kavramlar açıklanmıştır.

1.1. İletişim Niyeti

Söz öncesi dönemde çocuğun çevresiyle iletişim kurma isteği, dil gelişiminin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu istek, literatürde iletişimsel niyet (communicative intent) olarak tanımlanmakta ve çocuğun etkileşim başlatma, bilgi aktarma ya da dikkat çekme amacıyla çevresine yönelttiği davranışları kapsamaktadır (Csibra, 2010). İletişimsel niyetin gelişimi, çocuğun çevresiyle karşılıklı ilişki kurabileceğini ve davranışlarının sosyal sonuçlar doğurabileceğini fark etmesiyle başlamaktadır. Örneğin, bir bebek ağladığında bir yetişkinin onu sakinleştirmeye gelmesi ya da ses çıkardığında çevresinin dikkatini çekmesi, bu farkındalığın gelişmesine katkı sunmaktadır.

Bu tür deneyimlerin, çocuğun iletişim kurma motivasyonunu artırmakta olduğu bilinmektedir. Ancak iletişim sinyallerine düzenli biçimde yanıt alamayan çocukların, zamanla bu girişimlerden vazgeçmekte olduğu da gözlemlenmektedir. Bu nedenle, erken döneme özgü iletişim sinyallerine yetişkinler tarafından duyarlılıkla ve süreklilikle karşılık verilmesi kritik bir önem taşımaktadır.

İletişimsel niyetin desteklenebilmesi için çocuğun her türlü davranışının – ses çıkarma, hareket etme, işaret etme gibi – potansiyel bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, ayak tekmeleme, bakış yöneltme ya da uzanma gibi davranışlara verilen sözel karşılıklar, iletişimsel farkındalığın gelişimini desteklemektedir. Bebek ayaklarını tekmelemekteyse, bu davranış ayaklarına zil takılarak oyunla pekiştirilebilmekte; ardından "Zilleri çalıyorsun!" gibi ifadelerle davranışa sözel bir karşılık verilebilmektedir. Benzer şekilde, çocuk bir nesneyi işaret ettiğinde, o nesne kendisine sunulmakta ve ismi

Kaynakça

Csibra, 2010). Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind & language*, *25*(2), 141-168.).

Levinson, S. C. (2016). Turn-taking in human communication–origins and implications for language processing. *Trends in cognitive sciences*, *20*(1), 6-14.

Topbaş, S., Maviş, İ., & Erbaş, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: care, health and development*, *29*(5), 345-355.

Ebbesen, C. L., & Froemke, R. C. (2021). Body language signals for rodent social communication. *Current opinion in neurobiology*, *68*, 91-106.

Kaat, A. J., Bishop, S., Condy, E., Sullivan, N. R., Soorya, L., & Thurm, A. (2021). Prerequisite skills in cognitive testing: Innovations in theory and recommendations for practice. *Cognitive development*, *58*, 101038.

Howard, J., Herold, B., Major, S., Leahy, C., Ramseur, K., Franz, L., ... & Dawson, G. (2023). Associations between executive function and attention abilities and language and social communication skills in young autistic children. *Autism*, *27*(7), 2135-2144.

Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*, 473-493.

Jording, M., Hartz, A., Bente, G., Schulte-Rüther, M., & Vogeley, K. (2018). The "social gaze space": A taxonomy for gaze-based communication in triadic interactions. *Frontiers in psychology*, *9*, 226.

Cañigueral, R., & Hamilton, A. F. D. C. (2019). The role of eye gaze during natural social interactions in typical and autistic people. *Frontiers in psychology*, *10*, 560.

Hanna, J. E., Brennan, S. E., & Savietta, K. J. (2020). Eye gaze and head orientation cues in face-to-face referential communication. *Discourse Processes*, *57*(3), 201-223.

Talero-Gutiérrez, C., Carvajalino-Monje, I., de Samper, B. S., & Ibáñez-Pinilla, M. (2008). Delayed auditory pathway maturation in the differential diagnosis of hypoacusis in young children. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *72*(4), 519-527.

Grothe, B., Pecka, M., & McAlpine, D. (2010). Mechanisms of sound localization in mammals. *Physiological reviews*, *90*(3), 983-1012.

Bates, E., & Dick, F. (2002). Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, *40*(3), 293-310.

Federmeier, K. D., Jongman, S. R., & Szewczyk, J. M. (2020). Examining the role of general cognitive skills in language processing: a window into complex cognition. *Current directions in psychological science*, *29*(6), 575-582.

Bremner, J. G., Slater, A. M., & Johnson, S. P. (2015). Perception of object persistence: The origins of object permanence in infancy. *Child Development Perspectives*, *9*(1), 7-13.

Brandone AC (2015). Infants' social and motor experience and the emerging understanding of intentional actions. *Developmental Psychology, 51*(4), 512–523.

Van Stan, J. H., Roy, N., Stemple, J., Gartner-Schmidt, J., Gillespie, A. I., Whyte, J., ... & Turkstra, L. (2024). Rehabilitation treatment specification system: content and criterion validity across evidence-based voice therapies for muscle tension dysphonia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *33*(4), 1774-1791.

Arvedson, J. C. (2006). *Swallowing and feeding in infants and young children*. In R. K. Goyal & R. Shaker (Eds.), *GI Motility Online.* New York: Nature Publishing.

Gernsbacher, M. A., Sauer, E. A., Geye, H. M., Schweigert, E. K., & Hill Goldsmith, H. (2008). Infant and toddler oral-and manual-motor skills predict later speech fluency in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(1), 43-50.

Fuamenya, N. A., Robb, M. P., & Wermke, K. (2015). Noisy but effective: crying across the first 3 months of life. *Journal of Voice*, *29*(3), 281-286.

Mercado III, E., Mantell, J. T., & Pfordresher, P. Q. (2014). Imitating sounds: A cognitive approach to understanding vocal imitation. *Comparative Cognition & Behavior Reviews*, *9*.

Kumin, L. (2003). Early communication skills for children with Down syndrome. A Guide for Parents and Professionals. Woodbine House.

Salley, B., Brady, N. C., Hoffman, L., & Fleming, K. (2020). Preverbal communication complexity in infants. *Infancy*, *25*(1), 4-21.

Saksida, A., Rebesco, R., Colombani, A., Pintonello, S., Tonon, E., Santoro, A., … & Orzan, E. (2024). The timeline of non-vocal and vocal communicative skills in infants with hearing loss. Frontiers in Pediatrics, 11. https://doi.org/10.3389/fped.2023.1209754

Zampini, L., Lorini, A., Silibello, G., Zanchi, P., Dall'Ara, F., Ajmone, P., … & Vizziello, P. (2022). Language development in the second year of life: the case of children with sex chromosome trisomies diagnosed before birth. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(3), 1831. https://doi.org/10.3390/ijerph19031831

D'Entremont, B. and Seamans, E. (2007). Do infants need social cognition to act socially? an alternative look at infant pointing. Child Development, 78(3), 723-728. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01026.x

Senju, A. and Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. Current Biology, 18(9), 668-671. https://doi.org/10.1016/j.cub.2008.03.059

Kampe, K., Frith, C., & Frith, U. (2003). "hey john": signals conveying communicative intention toward the self activate brain regions associated with "mentalizing," regardless of modality. Journal of Neuroscience, 23(12), 5258-5263. https://doi.org/10.1523/jneurosci.23-12-05258.2003

Sandbank, M., Woynaroski, T., Watson, L., Gardner, E., Kaysili, B., & Yoder, P. (2017). Predicting intentional communication in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(6), 1581-1594. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3052-1

Levey, S. (2022). *Introduction to language development*. Plural Publishing.

Simion, F., & Giorgio, E. D. (2015). Face perception and processing in early infancy: inborn predispositions and developmental changes. *Frontiers in psychology*, *6*, 969.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. Developmental review, 26(1), 55-88.

Hoff, E. (2005). Language development. Wadsworth, Cengage Learning.

BÖLÜM 3

Dil ve Konuşma Gelişimi

Dr. Nurten TİRYAKİ[1]

Özet

Dil ve konuşma, insan iletişiminin temel bileşenleridir, ancak gelişimsel ve klinik bağlamlarda farklı alanları temsil ederler. *Dil,* anlamı iletmek için sözcükler ve cümleler arasındaki anlam ilişkilerini yöneten fonoloji, sözdizimi, anlambilim, morfoloji ve pragmatik bileşenleri içeren kurallı bir sembol sistemi iken, *konuşma* bu dilsel öğelerin artikülasyon sisteminin koordineli hareketleri aracılığıyla sesli bir biçimde üretildiği motor bir eylemi ifade eder. Dil dilbilimsel-bilişsel bir yapı iken konuşma bu yapının fiziksel olarak gerçekleşmesidir. İletişim için kritik öneme sahip olan *dil* ve *konuşma* gelişimi, belirli bir sıra içinde ve kritik dönüm noktalarını da kapsayan benzer yaş aralıklarında benzer gelişim basamaklarını içeren karmaşık bir serüvendir. Yeni doğmuş bebekler, sadece birkaç yıl içinde yorum yapan, soru soran ve fikirlerini ifade eden küçük çocuklara dönüşmektedir ve bu değişim bir anda gerçekleşmez. İlk olarak söz öncesi dönemde çevresiyle olan etkileşimi yoluyla söz öncesi iletişim becerileri ve dil deneyimleri edinen çocuk için dil-konuşma gelişiminin zemini oluşmaktadır. 12. Ayda motor olgunluğa ulaşan çocuk ilk anlamlı sözcüklerini üretmeye başlar. Görüldüğü gibi çocuk konuşma başlamadan çok önce dili edinmeye başlamaktadır. Bu iki boyutun ayrımını yapabilmek alanda çalışan uzmanlar açısından büyük önem taşımaktadır, çoğunlukla paralel şekilde ilerleyen bu iki boyutun zaman zaman atipik gelişim sergileyen çocuklar söz konusu olduğunda ayrışabileceği araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu nedenle, tipik gelişimde dil

[1] Sakarya Linka Dil ve Konuşma Merkezi, dkt.nurtentiryaki@gmail.com

ve konuşma gelişimini anlamak, çocukların dil ve konuşma yolculuğunu keşfetmemiz ve dil ve konuşma bozukluklarını ayırt etmemiz için temel oluşturur. Bu bölümde, insan iletişiminin yapı taşı olan dil ve konuşma gelişimi, sözel dönem çerçevesinde ele alınacak ve gelişim basamaklarına değinilecektir.

1. Dil Gelişimi

Dil gelişimi sürecinde çocuklar, evrensel olarak tüm doğal dillerde gözlenen temel dil bileşenlerini edinirler. Bloom ve Lahey'in (1978) klasik dil modeli bu bileşenleri üç ana başlık altında sınıflandırır: biçim (form), içerik (content) ve kullanım (use).

Biçim, dilin yapısal boyutunu kapsar ve üç alt bileşene ayrılır: fonoloji (ses bilgisi), morfoloji (biçim bilgisi) ve sentaks (sözdizimi). Fonolojik gelişim, bebeklikte ağlama ve babıldama ile başlar; 12. aydan sonra anlamlı ses dizilerine yani sözcüklere dönüşür (Oller, 2000). Morfolojik ve sözdizimsel yapılar ise yaklaşık 24. aydan itibaren görülmeye başlanan iki sözcüklü ifadelerle şekillenmeye başlar ve 3 yaş civarında daha karmaşık cümle yapıları ortaya çıkar (Owens, 2016).

İçerik, çocuğun çevresindeki dünyayı anlamlandırmasını ve kavramlar oluşturmasını sağlayan anlambilimsel (semantik) yetilerini ifade eder. Sözcük dağarcığı edinimi genellikle 12–18. aylar arasında ilk sözcüklerle başlar ve 18–24. aylar arasında "sözcük/sözcük patlaması" dönemiyle hızlanır. Bu süreçte çocuklar, yalnızca sözcükleri değil, bu sözcüklerin bağlam içindeki anlamlarını da öğrenirler.

Kullanım, yani pragmatik beceriler, dilin sosyal bağlama uyarlanmasını sağlar ve genellikle en erken gelişen alanlardan biridir. Ortak dikkat kurma, jestlerle iletişim ve sıra alma gibi temel pragmatik davranışlar ilk yıl içinde görülmeye başlar; 3–5 yaş arası dönemde ise çocuklar sosyal bağlama göre kullanılan dili uyarlama ve konuşma başlatma ve sürdürme gibi daha gelişmiş beceriler sergilerler (Tomasello, 2003).

Her ne kadar dilin bileşenleri kuramsal olarak ayrı başlıklar altında ele alınsa da çocukta dil gelişimi bu alanların bir bütün olarak ilerlediği dinamik ve etkileşimsel bir süreçtir ve çocukta dil gelişimi bu alanların bütüncül ilerleyişine bağlıdır. Örneğin, yetersiz semantik gelişim hem sözdizimsel çeşitliliği hem de pragmatik etkileşimi sınırlayabilir. Bu nedenle, çocukların dil gelişimi değerlendirilirken yalnızca biçimsel yeterlilikler değil, aynı zamanda bu yapıların işlevsel kullanım kapasitesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dil gelişimini anlamak için dilin alt bileşenlerinde çocuğun ilerleyişini incelemek için her alt bileşen sırasıyla ayrıntılandırılacaktır. Bunlar sırasıyla;

Kaynakça

Acarlar, F., & Ege, P. (1996). Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *11*(38), 35-43.

Aksu-Koç, A. A., & Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 839-878). Psychology Press.

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Speech sound disorders: Articulation and phonology*. https://www.asha.org/

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). 1998: The phonological loop as a language learning device. The Psychological Review 105, 158-173

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. John Wiley & Sons.

Bloom, L. (2000). The intentionality of word learning: How to learn a word, any word.19-50.

Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, *12*(3), 328-344.

Ege, Pınar. 2010. "Türkçe'de Ünsüzlerin Edinimi: Bir Norm Çalışması." *Türk Psikoloji Dergisi* 25(65):16–34.

Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental psychology*, *40*(4), 621.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. *Journal of memory and language*, *29*(3), 336-360.

Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G., & Bíró, S. (1995). Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, *56*(2), 165-193.

Gierut, Judith A., Michele L. Morrisette, Mary T. Hughes, and Susan Rowland.1996. "Phonological Treatment Efficacy and Developmental Norms."*Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 27(3):215–30.

Gillon, G. T. (2005). Phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *36*(4), 346-349.

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). Third reprint 2010. *Turkish, a comprehensive grammar*.

Hoff, E. (2008). *Language development* (4th edn.). Belmont: Wadsworth.

Hoff, E., Core, C., & Bridges, K. (2008). Non-word repetition assesses phonological memory and is related to vocabulary development in 20-to 24-month-olds. *Journal of Child Language*, *35*(4), 903-916.

International Phonetic Association. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.

Kabak, B., & Vogel, I. (2001). Development of prosody in Turkish. Journal of Turkish Linguistics, 5(1), 45–68.

Kopkallı-Yavuz, Handan. 2010. "The sound inventory of Turkish: Consonants and vowels." In Mehmet Yavas¸& Seyhun Topbas¸ (eds.), *Communication disorders in Turkish*, 26–46. London: Multilingual Matters.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Phonetic development. In R. B. M. J. F. Werker (Ed.), Human behavior and development (pp. 29–54). Guilford Press.

Küntay, A., & Slobin, D. I. (1997). Listening To a Turkish Mother: Some Puzzles for Acquisition1. In *Social interaction, social context, and language* (pp. 265-286). Psychology Press.

Küntay, A., & Slobin, D. I. (1999). The acquisition of Turkish as a native language. A research review. *Turkic languages*, *3*(2), 151-188.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, *29*(2), 143-178.

Mullen, R., & Schooling, T. (2010). The National Outcomes Measurement System for pediatric speech-language pathology.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 47-71.

Owens, R. E. (2016). Language development: An introduction (9th ed.). Pearson.

Oller, D. K. (2000). The emergence of the speech capacity. Psychology Press.

Otto, B. W. (2018). *Language development in early childhood education*. Pearson.

Piaget, J. (1952). The fourth stage: The coordination of the secondary schemata and their application to new situations.

Rome-Flanders, T., & Cronk, C. (1995). A longitudinal study of infant vocalizations during mother–infant games. *Journal of child language*, *22*(2), 259-274.

Stoel-Gammon, C. (1998). Sounds and words in early language acquisition: The relationship between lexical and phonological development. *Exploring the speech-language connection*, *8*, 25-52.

Stoel-Gammon, Carol. 2011. "Relationships between Lexical and Phonological Development in Young Children." *Journal of Child Language* 38(1):1–34.

Storkel, H. L., & Morrisette, M. L. (2002). The lexicon: Phonotactic and phonological patterns. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45(1), 75–86.

Topbaş, Seyhun. 1996. "Sesbilgisi Açısından Dil Edinim Süreci." *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* (7):295–309.

Topbaş, Seyhun. 1997. "Phonological Acquisition of Turkish Children: Implications for Phonological Disorders." *European Journal of Language and Communication Disorders* 32(4):377–96.

Topbaş, Seyhun. 2005. "*SST: Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi Kullanım Yönergesi*." Ankara, T.C.: Detay Yayıncılık.

Topbaş, Seyhun. 2006. "Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik- Güvenirlik ve Standardizasyon Çahşmasi." *Turk Psikoloji Dergisi* 21(58):39–58.

Topbaş, Seyhun, and Yavaş, Mehmet. 2006. "Phonological Acquisition and Disorders in Turkish. " Zhu Dua and Barbara Dodd (Ed.). *Phonological Development and Disorders in Children A Multilingual Perspective.* 233-26.

Topbaş, Seyhun, and Handan Kopkallı-Yavuz. 2008. "Reviewing Sonority for Word- Final Sonorant+obstruent Consonant Cluster Development in Turkinsh." *Clinical Linguistics and Phonetics* 22(10–11):871–80.

Topbaş, Seyhun. 2011. "Dil ve Kavram Gelişimi. " *Kök Yayıncılık*. Ankara.

Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press.

Zimmer, K., & Orgun, O. (1999). Turkish consonant inventory. *Turkish Journal of Linguistics*, 23(2), 77–95.

BÖLÜM 4

Özel Gereksinimli Çocukların Dil ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER[1]

Giriş

Değerlendirme, geçerli ve güvenilir bilgilerin toplanması, ardından bu bilgilerin bütünleştirilip yorumlanarak bir yargı ya da karar verilmesi sürecidir. Değerlendirme sürecinin çıktısı genellikle bir tanıdır; bu, bir bozukluğun varlığı ya da yokluğu hakkında verilen klinik bir karardır ve çoğu zaman tanısal bir etiketin belirlenmesini de içerir. Dil ve konuşma terapistleri değerlendirme bilgilerini kullanarak mesleki tanılar ve sonuçlar ortaya koyar, diğer uzmanlara yönlendirme gereksinimini belirler, müdahale ihtiyacını saptar, müdahalenin odak noktasını ve sıklığını belirler, ayrıca müdahalenin yapısını planlar. Klinik kararlar, değerlendirme süreciyle elde edilen bilgilere dayalı olarak verilir.

Tarama

Değerlendirme süreci başlamadan önce danışana tarama yapılması gerekmektedir.Tarama, danışanın genel özelliklerinin hızlı bir şekilde gözden geçirildiği ve hangi yönde daha detaylı değerlendirme gerektiğinin belirlendiği bir süreçtir (Özdemir, 2024).

Taramada tipik gelik gelişim sınırları içerisinde ilerlediği saptana becerilere ilişkin daha detaylı değerlendirme yapılma ihtiyacı görülmez. Tipik gelişimin

[1] Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Tepebaşı/Eskişehir
e-mail: mnsariyer@anadolu.edu.tr

dışında geliştiği belirlenen alanlar daha detaylı ve farklı yönlerden değerlendirilebilir. Bu durumda, farklı bozuklukları ilişkin kısa değerlendirme ve anketi kullanılabilir (Örn. Yatak başı değerlendirmeleri). Tarama aşaması özellikle okul, hastane, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi gibi farklı yerlerde çalışan dil ve konuşma terapistleri tarafından kullanılmaktadır.

Danışan öyküsü

Danışan öyküsü, vakanın iletişim dil ve konuşma gelişimlerine yönelik bilgi sağlar. Ek olarak vakanın ailesi, eğitim, sağlık ve işlevsellik gibi birçok alanda bilgi sahibi olunması için önemli yöntemdir.



Danışan yaşı öykü alınırken dikkat edilmesi gereken noktadır.

Standart bir danışan öykü formu/ prosedürü olmadığından, formlar farklılık göstermektedir.

Vaka öyküsünden elde edilen bilgiler, değerlendirme süreci için başlangıç noktası sağlar. Çoğu durumda danışan ya da bakıcı, yazılı veya çevrim içi bir vaka öyküsü formunu doldurur. Bu formun ilk görüşmeden önce alınması en iyisidir, çünkü klinisyenin danışanın geçmişini önceden incelemesine, açıklık gerektiren konuları belirlemesine ve değerlendirilecek alanları önceden tahmin etmesine olanak tanır. Bazen bu mümkün olmayabilir ve vaka öyküsü bilgileri ilk görüşmeyle birlikte elde edilir.
Vaka öyküsü formunun değeri bazen sınırlı olabilir, çünkü:

- Bilgiyi veren kişi formdaki terimleri anlamayabilir.
- Formu doldurmak için yeterli zaman sağlanmamış olabilir.
- Bilgiyi veren kişi bazı bilgileri bilmiyor veya hatırlamıyor olabilir.
- Kültürel ve dilsel farklar bilgilerin doğru şekilde iletilmesini engelleyebilir.

Formlarda yer alabilecek başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

İletişim bozukluğunun tanımlanması, değerlendirme ve terapi öyküsü, ailenin özellikleri ve iletişimi, doğum öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin öykü, sağlık öyküsü, eğitim öyküsü, mesleki öykü, bozukluğun gidişatı (prognoz), işitme taraması, orofasiyal değerlendirme başlıkları yer alabilmektedir.

Farklı disiplin uzmanlarından bilgi edinme

Danışan hakkında farklı ve ilişkili uzmanlardan da vaka bilgileri elde edilebilir. Bu uzmanlar, konuşma terapistleri, odyologlar, doktorlar, öğretmenler, psikolog-

Kaynakça

Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., & Turan, F. (2011). Türkçede erken sözcük ve dilbilgisi gelişimini ölçme ve değerlendirme çalışması: Türkçe iletişim gelişimi envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II.TÜBİTAK 107KO58 Projesi Sonuç Raporu.

American Speech-Language- Hearing Association. (1982). Language (Relevant Paper). Avaible from www. asha.org/policy.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2007). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology.*

Bowen, C. (2015). Children's speech sound disorders (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Bleile, K.M. (2000). Manual of Articulation and Phonological Disorders, 2.Ed: Infancy through Adulthood . Singular.128-149.

Carlson, J. F., Geisinger, K. F., & Jonson, J. L. (Eds.). (2021). The twenty-first mental measurements yearbook. University of Nebraska Press.

Çevik, D. (2019). İletişim, Konuşma ve Dil: Temel Kavramlar. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.). Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. (1. Baskı). KÖK Yayıncılık:Ankara.

Dodd, B., Zhu, Hua, Crosbie, S., Holm, A. & Ozanne, A.E. (2002) Diagnostic evaluation of articulation and phonology (DEAP). London: Psychology Corporation.

Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2004). Ankara Artikülasyon Testi (AAT). Ankara Üniversitesi Projesi.

Goldman, R., & Fristoe, M. (2000). Goldman-Fristoe Test of Articulation, Second Edition (GFTA-2).

Groth-Marnat, G., & Wright, A. J. (2016). Handbook of psychological assessment (6th ed.). John Wiley.

Haynes, W. O., & Pindzola, R. H. (2012). Diagnosis and evaluation in speech pathology (8th ed.). Pearson.

Kuder, S. J. (1997). Teaching students with language and communication disabilities (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1995) Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Silverman, F.H. (2003). Essentials of Speech, Language, and Hearing Disorders. Atomic DogPub Incorporated.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2005), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA". Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Topbaş, S. (2006). Dilin Bileşenleri. S.S. Topbaş (Ed.). Dil ve Kavram Gelişimi (2. Baskı). KÖK Yayıncılık:Ankara.

Topbaş, S. (2005). Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi. Detay Yayıncılık.

Topbaş, S., & Güven, S. (2014). Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi. Detay Yayıncılık.

Topbaş, S., & Güven, S. (2017). Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi. Detay Yayıncılık.

Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2011). Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis. SALT Software, LLC.

Özdemir, I. (2024). DKT'de klinik değerlendirme ve görüşme teknikleri. İçinde S. Topbaş, İ. Maviş, S. Selvi & E. İ. Uzunöz (Ed.), Kuramdan uygulamaya dil ve konuşma terapisi (ss. 161-170). Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning (2nd ed.). Brookes Publishing.

Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating (4th ed.). Elsevier Health Sciences.

Paul, R., & Schoen Simmons, E. (2020). Introduction to clinical methods in communication disorders (4th ed.). Brookes.

Peña, E. D., Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English and Spanish. Journal of Communication Disorders, 52, 70–84.

Shipley, K., Mc Afee, J. (2004). Assesment in speech-language pathology: A resource manual. San Diego: Singular Publishing Group. 335-361.

Ünal Logacev, Ö. (2024). Konuşma Sesi Bozukluklarında Değerlendirme. İçinde S. Topbaş, İ. Maviş, S. Selvi & E. İ. Uzunöz (Ed.), Kuramdan uygulamaya dil ve konuşma terapisi (ss. 202-212). Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.

Westby, C. (2000). Multicultural issues in speech-language pathology: Assessment and intervention. In H. Edmondson & M. Kamil (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 559–584). Lawrence Erlbaum Associates.

BÖLÜM 5

Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma

Dr. Öğr. Üyesi Gülefşan Özge KALAYCI[1]

Özet

Zihin yetersizliği, bilişsel becerilerde ve uyumsal davranışlarda ortaya çıkan önemli sınırlılıklar ile karakterize bir özel gereksinim alanıdır. Bu sınırlılıklar zihin yetersizliği olan bireylerin, tüm gelişim alanlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Dil ve konuşma becerileri, zihin yetersizliğinden en çok etkilenen gelişim alanlarından biri olmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin dil becerilerinde farklılığın ötesinde gecikme görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı aşamaları gecikmeli bir şekilde geçmektedir. Ancak bu gecikmelerin ileri sentaks becerileri ve bazı pragmatik dil becerilerini edinmede bazı istisnaları bulunmaktadır. Bununla birlikte zihin yetersizliğinin bilinen en yaygın genetik nedeni olan Down sendromunda farklılaşan bir takım dil ve konuşma özellikleri görülmektedir. Down sendromlu bireyler çalışma belleği ve fonolojik bellekte önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlüklerin dil becerilerinde sözel olmayan zeka düzeyinden beklenenin altında bir dil performansı sergilemelerine yol açtığı düşünülmektedir.

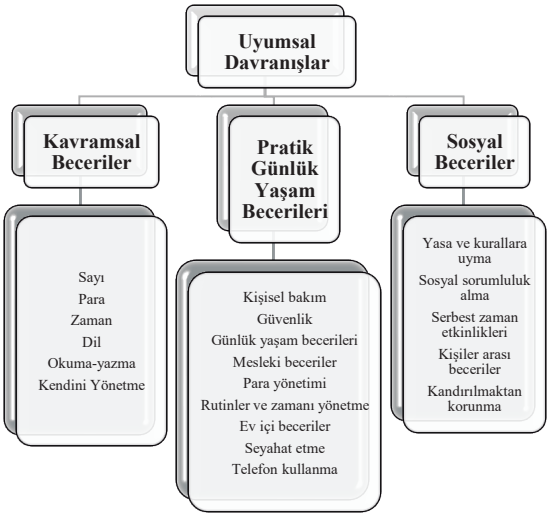
Zihin yetersizliği ve Down sendromu olan öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini desteklemek en temelde dil ve konuşma terapistlerinin görev ve sorumluluğunda bulunmaktadır. Ancak ülkemizde yeterli sayıda dil ve konuşma terapistinin olmaması ve okullarda istihdam edilmemesi nedeniyle bu konuda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Zihin yetersizliği veya Down

[1] Anadolu Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, gulefsanozgeakbey@anadolu.edu.tr

sendromu olan öğrencinin dil ve konuşma performansını gözlemlemek, dil ve konuşma terapistine yönlendirmek, aileyi bilgilendirmek ve dil ve konuşma becerilerini dil ve konuşma terapistleri ile işbirliği yaparak etkili yöntemler/müdahaleler ile desteklemek öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir.

1. Zihin Yetersizliği (ZY) Nedir?

Zihin yetersizliği (ZY) dünya üzerindeki en yaygın nörogelişimsel bozukluklardan biridir. Zihin yetersizliği bilişsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda görülen önemli sınırlılıklarla birlikte kavramsal, pratik ve sosyal becerilerde yaşanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Zihin yetersizliği, 22 yaşından önce büyüme ve gelişiminin devam ettiği süreçte ortaya çıkmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2023). Zihin yetersizliğini tanılarken sadece zeka testleri ile bilişsel işlevi değerlendirmek yeterli değildir. Bu testler zeka bölümünü ölçerek bir puan ortaya koymaktadır ancak zihin yetersizlik tanısı için uyumsal davranışların da değerlendirilmesi gerekmektedir (Brue & Wilhmhurst, 2016). Bununla birlikte ZY tanısı için bilişsel beceriler, uyumsal davranışlar ve yetersizliğin ortaya çıktığı yaş olmak üzere üç önemli ölçüt dikkate alınmaktadır. Şekil 1'de ZY'nin tanılanmasında dikkate alınan uyumsal davranışlara yer verilmiştir.



Şekil 1. *Uyumsal Davranışlar*

Ülkemizde kullanılmakta olan tanımda ise, zihin yetersizliğine sahip olan bireyler "Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif/orta/ağır düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadırlar (ÖEHY, 2018). Türkiye

Kaynakça

Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(3), 247–261.

Acarlar, F. (2006). Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 1–13.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni, Temmuz 2023*. https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/

Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities, 56*, 165–176.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2023). *Defining criteria for intellectual disability*. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities* (7th ed.). Prentice Hall.

Bird, E. K. R., Cleave, P. L., & McConnell, L. (2000). Reading and phonological awareness in children with Down syndrome: A longitudinal study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(4), 319–330.

Chapman, R. S., & Hesketh, L. J. (2000). Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 6*(2), 84–95.

Coppens-Hofman, M. C., Maassen, B. A. M., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. J., & Snik, A. F. M. (2012). Speech difficulties and poor speech intelligibility in adults with Down syndrome: A review of the literature. *Journal of Hearing Science, 2*(1), 9–16.

Diken, Ö. (2013). İletişim becerilerinin desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (pp. 326–358). Pegem Akademi.

Diken, Ö., & Kalaycı, C. (2022). Dil ve konuşma becerilerinin öğretiminde uzman/yetişkin merkezli yaklaşımlar. F. Acarlar & Ö. Diken (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (pp. 202–223). Pegem Akademi.

Diken, Ö., & Kalaycı, G. Ö. (2022). Dil ve konuşma becerilerinin öğretiminde çocuk merkezli (doğal) yaklaşımlar. F. Acarlar & Ö. Diken (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (pp. 230–248). Pegem Akademi.

Diken, Ö., & Kalaycı, G. Ö. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. Ö. Diken (Ed.), *Dil ve konuşma bozuklukları okul öncesinden okul dönemine sınıf içinde destek sunma yolları* içinde (pp. 30–51). Pegem Akademi.

Diken, Ö., Kalaycı, C., & Kalaycı, G. Ö. (2022). Dil ve konuşma becerilerinin öğretiminde karma yaklaşımlar. F. Acarlar & Ö. Diken (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (pp. 252–269). Pegem Akademi.

Diken, Ö., & Kalaycı, G. Ö. (2024). Down sendromu: Dil ve ilişkili özellikleri, değerlendirme ve terapi. S. Topbaş, İ. Maviş, S. Selvi Balo, & E. İyigün Uzunöz (Eds.), *Kuramdan uygulamaya klinik dil ve konuşma terapisi I. Cilt* içinde (pp. 546–559). Nobel Tıp Kitabevleri.

Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine, 3*(4), 303–310.

Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2004). *AAT: Ankara Artikülasyon Testi*. Key Tasarım.

Facon, B., Facon-Bollengier, T., & Grubar, J. C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 107*(2), 91–98.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.

Hodapp, R., Griffin, M., Burke, M., & Fisher, M. (2011). Intellectual disabilities. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 193–209). Cambridge University Press.

Isaković, Lj., & Kovačević, T. (2009). Some specificities of semantics in deaf and hard-of-hearing students. In *Papers and monographs: Research in special education and rehabilitation*. University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation.

Iverson, J. M., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (2003). Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(2), 179–197.

Kalaycı, G. Ö. (2024). Zihin yetersizliği: Dil ve ilişkili özellikleri, değerlendirme ve terapi. S. Topbaş, İ. Maviş, S. Selvi Balo, & E. İyigün Uzunöz (Eds.), *Kuramdan uygulamaya klinik dil ve konuşma terapisi I. Cilt* içinde (pp. 531–545). Nobel Tıp Kitabevleri.

Kalaycı, G. Ö., & Diken, Ö. (2022). Relations between the levels of fluent reading and reading comprehension and the levels of phonological awareness of individuals with Down syndrome in Turkey. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(2), 707–721.

Kozma, C. (2008). What is Down syndrome? In K. Stray-Gundersen (Ed.), *Babies with Down syndrome: A new parent's guide* (pp. 1–43). Woodbine House.

Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Pearson.

Kumin, L. (2012). *Early communication skills for children with Down syndrome: A guide for parents and professionals* (F. Sezer, Trans. ed.). Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları.

Light, J., & McNaughton, D. (2011). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA, 24*(1), 34–44.

Marrus, N., & Hall, L. (2017). Intellectual disability and language disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 26*(3), 539–554. https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.03.001

Mervis, C. B., & Robinson, B. F. (2000). Expressive vocabulary ability of toddlers with Williams syndrome or Down syndrome: A comparison. *Developmental Neuropsychology, 17*(1), 111–126.

Miller, J. F., & Leddy, M. (1998). Down syndrome: The impact of speech production on language development. In R. Paul (Ed.), *Exploring the speech-language connection* (pp. 163–177). Brookes.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Paul, R., & Norbury, C. F. (2013). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (4th ed.). Elsevier Mosby.

Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(1), 26–35.

Roberts, J. E., Chapman, R. S., & Warren, S. F. (2008). *Speech & language development & intervention*. Paul H. Brookes.

Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Seung, H. K., & Chapman, R. (2000). Digit span in individuals with Down syndrome and in typically developing children: Temporal aspects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(3), 609–620.

Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: Conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics of North America, 55*(5), 1071–1084.

Shriberg, L. D., & Widder, C. J. (1990). Speech and prosody characteristics of adults with mental retardation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 33*(4), 627–653.

Silverman, W. (2007). Down syndrome: Cognitive phenotype. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(3), 228–236.

Terband, H., Coppens-Hofman, M. C., Reffeltrath, M., & Maassen, B. A. (2018). Effectiveness of speech therapy in adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(2), 236–248.

Topbas, S. (2006). Turkish articulation and phonology test (Sst): Validity, reliability and standardization. *Türk Psikoloji Dergisi*, *21*(58), 39-58.

BÖLÜM 6

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER[1]

Özet

Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan çocuklar, normal ya da normalüstü zekâ bölümüne sahip olmalarına karşın okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde sorun yaşamaktadırlar. Bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra, akademik başarıları üzerinde de dil ve konuşma becerilerinin rolü oldukça önemlidir. ÖG olan çocuklarda dil gelişimindeki sorunlar, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Özellikle sözel dili anlama ve ifade etme güçlükleri, öğrencilerin yönergeleri izlemelerini, sorulara doğru cevap vermelerini ve etkin şekilde iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır.

Fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, dilbilgisel yapıların kullanımı ve anlatı geliştirme gibi alanlarda yaşanan güçlükler, okuma-yazma gelişimini sekteye uğratabilmektedir. Örneğin, disleksi tanısı almış bir çocukta harf-ses eşleştirmesi ve sözcük tanıma becerilerinde zayıflıklar sık görülürken, disgrafisi olan çocuklarda ise düşünceleri yazılı olarak ifade etmede ve yazı düzeninde belirgin sorunlar gözlenebilmektedir. Bu tür dil temelli güçlükler, yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öz güveni ve sınıf içi katılımı da olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmalar, dil ve konuşma becerilerine yönelik müdahalelerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarda hem akademik hem de sosyal alanlarda olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, dil ve konuşma gelişimi ile öğren-

[1] Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, oilker@biruni.edu.tr

me güçlüğü arasındaki ilişki, eğitsel müdahalelerin planlanmasında göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimcilerin ve ailelerin bu konuda farkındalık kazanması, erken müdahale ve bireyselleştirilmiş destek programları açısından büyük önem taşımaktadır.

1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü (ÖG) kavramı, çocuğun potansiyel performansı ile gerçek performansı arasında bir uyumsuzluğa gönderimde bulunmaktadır. Çocuk belirli bir beceri alanında başarısızdır; ama bilişsel performansı genel olarak iyidir (Stark & Wallach, 1980).

Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 2004) kapsamında öğrenme güçlüğü dört alt sınıfa ayrılmıştır: 1) okuma, 2) yazma, 3) matematik ve 4) dispraksi alanlarındaki öğrenme güçlükleri (Baggett, 2022). Bir çocuğun ÖG olarak tanı alabilmesi için bu alanlardan en az birinde sorun yaşaması ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının 5. baskısında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition; DSM-5) yer alan belirtilerle bu belirtilere bağlı yetersizliklerin, uygun müdahaleler uygulanmasına rağmen en az 6 ay boyunca sürmesi gerekmektedir. Bu belirtiler şunlardır (Chung et al., 2020):

- Yanlış, yavaş ve çaba gerektiren kelime okuma,
- Okuduğunun anlamını kavramada güçlük,
- Yazım (imlâ) güçlüğü,
- Yazılı anlatımda güçlük,
- Sayı kavramı, temel matematik bilgileri veya hesaplama becerilerini edinmede güçlük,
- Matematiksel akıl yürütmede güçlük.

Öğrenme güçlüğü genellikle erken okul yıllarında başlamaktadır; ancak sınıf düzeyi yükseldikçe ve akademik görevlerin karmaşıklığı arttıkça bu güçlük daha belirgin hale gelmektedir. Öğrenme güçlüğünün tanısı için, bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçülen akademik becerilerin, çocuğun yaşı için beklenen düzeyin belirgin şekilde altında olması gerekmektedir (Chung et al., 2020)



Öğrenme güçlüğünde yaşanan okuma, yazma ve matematik sorunlarıyla, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda (DEHB) yaşanan benzer sorunların, ÖG tanısı konarken nasıl sorunlar oluşturabileceğini tartışınız.

Hem sözlü hem de yazılı dil bozuklukları, yavaş sinirsel işlemleme ile ilişkilendirilmiştir ve gelişimsel dil sorunları yaşayan çocukların ilerleyen dönemlerde okuryazarlık sorunları yaşama risklerinin arttığı belirtilmektedir (Tallal, 2003). Dilin farklı yönlerinin, okuma ve/veya yazmayla ilgili dil bozukluğu profillerine nasıl katkı sağladığını açıklamak için kullanılan iki model bulunmaktadır. Bu modellerden ilki olan ve Berninger et al. (2015) tarafından ortaya atılan *dil düzeylerinin basamaklı (cascading) yapısı model*ine göre en alt düzeyde alt sözcük düzeyi, sonra sözcük düzeyi, en üstte ise sözdizimi (cümle/söylem) düzeyi yer almaktadır. Bu üç düzeydeki bozukluklar, çocuklarda hangi alanın (okuma ve/veya yazma) temel sorun alanı olduğunu ortaya koymada yardımcı olmaktadır. *Alt sözcük düzeyi*, sözcüklerin görsel yazım kodlaması (ortografik kodlama) ya da harflerin fiziksel-motor üretimiyle (örneğin, el yazısı üretimi) ilgilidir. Alt sözcük düzeyi bozukluğu, yazının okunaksız olması, harflerin ters yazılması, harflerin yerlerinin değiştirilmesi, harf boyutlarında tutarsızlık, harflerin satıra göre konumlandırılmasında ve açılamasında sorunlar gibi belirtilerle kendini gösterebilmektedir. *Sözcük düzeyi,* harflerin ses düzeyinde kodlanmasıyla ilgilidir. Bu düzey, fonem düzeyinde sesleri çözümleme (decoding) ve kodlama (encoding) becerisini kapsamaktadır. Sözcük düzeyi bozukluğunda, hatalı ve tutarsız yazma ile ses duyumuna göre yazmada (fonografik yazım) ve okuma sırasında kelimeleri çözümlemede güçlük gibi belirtilerle görülebilmektedir. *Sözdizimi düzeyi* ise bir cümlenin tüm yapısal özelliklerini, dilbilgisi kurallarını, yazım kurallarını ve anlamı içermektedir. Sözdizimi düzeyi bozukluğunda sözcük seçiminde, yazı ve sayfa düzeninde, büyük harf kullanımında, noktalama işaretlerinde, yazım kurallarında ve dilbilgisinde hatalar gözlenebilmektedir (Baggett, 2022). Disleksi tanılı çocuklar, sözcük düzeyinde özellikle fonolojik bileşenlerle ilgili; disgrafi tanılı çocuklar, yazma sürecinin yazıya aktarma aşamasında, yani alt sözcük düzeyinde (Puranik et al., 2006), sözlü ve yazılı dil bozukluğu olan çocuklar ise genellikle sözdizimi düzeyinde sorun yaşamaktadırlar (Berninger et. al., 2010; 2015). İkinci model ise *okuma ve yazmanın iki yol* (dual route) *model*idir (Döhla & Heim, 2016). Bu modelde konuşma dili (dinleme ve konuşma) sırasında kullanılan bilişsel süreçlerin okuma ve yazma sırasında nasıl devreye girdiği açıklanmaktadır. Bu model, eğitimcilerin ve klinisyenlerin bir öğrencinin temel güçlük alanının (okuma veya yazma) çalışma belleğini nasıl zorladığını ve bunun hem okuma hem yazma süreçlerini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Sözgelimi, okuma süreçlerindeki bilişsel işlevlerde güçlük çeken bir çocuk "davul" kelimesini okurken zorlanabilir ve bu kelimeyi "bavul" gibi ters harf yazımı hatası yaparak "bavul" şeklinde yazabilir. Ancak bu çocuğa doğrudan "d harfini yaz" dendiğinde harfi hatasız yazabilir. Bunun tersine, yazma sürecinde güçlük çeken bir çocuk, "yağmur" kelimesini

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabının tanı ölçütleri başvuru kitabı (5. baskı).* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

Aremu, E. S. & Adewunmi, A. T. (2023). Understanding the nature of dysgraphia: Exploring its meaning, symptoms, impacts and advancing management strategies. *Journal of Studies in Humanities, 13*(1), 54-62.

Baggett, M. D. (2022). *Training future educators and speech-language pathologists to identify indicators of specific learning disabilities in reading (dyslexia) and writing (dysgraphia) within handwriting samples* (Publication No. 29320846). [Master of science, University of Nevada]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S.-J. (C., Gould, L., Youngstrom, M., Shimada, S., & Amtmann, D. (2010). Relationship of word- and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *41*(2), 179-193. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0002)

Berninger, V. W., Richards, T. L., & Abbott, R. D. (2015). Differential diagnosis of Dysgraphia, dyslexia, and owl LD: Behavioral and neuroimaging evidence. *Reading and Writing*, *28*(8), 1119–1153. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9565-0

Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics, 9*(Suppl 1), 46–54. https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01

DITC (Dyslexia in the Classroom): What every teachers needs to know. (2017). International Dyslexia Association (IDA). https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf

Döhla, D. & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontier in Psychology, 6*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045

Grizzle, K. L. & Simms, M. D. (2016). Early language development and language learning disabilities, 26(8), 274-283. https://doi.org/ 10.1542/pir.26-8-274

Individuals with Disabilities Education Act of 1975, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

Kamhi, A. G. & Catts, H.. W. (2014). *Language and reading disabilities* (3rd edition). Pearson. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292035192_A24576178/preview-9781292035192_A24576178.pdf

Newhall, P. W. (2012). Language-based teaching series. https://pdfarchived.net/list/language-based-learning-disabilities-patricia-w-newhall-4900260

Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2006). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, *20*(3), 251–272. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1

Shaywitz, S. E. (2020). *Overcoming dyslexia: Second edition: A new and complete science-based program for reading problems at any level* (2nd ed.). Alfred A. Knopf.

Stark, J., & Wallach, G. P. (1980). The path to a concept of language learning disabilities. https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/citation/1980/12000/the_path_to_a_concept_of_language_learning.3.aspx

Sun, L. & Wallach, G. P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Top Language Disorders, 34*(1), 25–38. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000005

Tallal, P. (2003). Language learning disabilities: Integrating research approaches. *Current Directions in Psychologyal Science, 12*(6), 206-211. https://doi.org/10.1046/j.0963-7214.2003.01263.x

Vizhi, K. & Rathnasabapathy, M. (2023). Language learning difficulties of students with dyslexia: A case study at a primary school. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(11), 2734-2742. https://doi.org/10.17507/tpls.1311.02

BÖLÜM 7

Otizm Spektrum Bozukluğunda İletişim, Dil ve Konuşma

Dr. Öğr. Üyesi Eda İYİGÜN UZUNÖZ[1]

Özet

Bu bölümde, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların iletişim ve dil gelişiminden bahsedilecektir. OSB'nin dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi, söz öncesi dönem ve söz dönemi olarak ele alınacaktır. Dilin temel bileşenleri olan fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatiğin nasıl etkilendiği özellikle pragmatik becerilerdeki güçsüzlüğün tipik gelişimden nasıl farklılaştığı detaylandırılacaktır. OSB, sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar ile sınırlı ve tekrarlayan davranışlarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB'li çocukların dil ve iletişim gelişimi oldukça heterojendir; bazıları ileri düzeyde sözcük dağarcığına sahipken, bazıları işlevsel konuşmayı hiç kazanamayabilir. Söz öncesi dönemde göz teması, ortak dikkat, jest kullanımı, seslemeler ve taklit becerileri, OSB'li çocuklarda genellikle sınırlı ve gecikmelidir. Jest ve seslemeler gibi erken iletişim araçlarının azlığı, ilerleyen dönemdeki dil gelişimini de olumsuz etkiler. Söz döneminde ise fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatik alanlarda bireysel farklılıklar belirgindir; OSB'li çocuklarda alışılmadık prozodi, ekolali ve anlamdan sapmalar gözlenebilir. OSB'li çocuklar, konuşmanın başlatılması, sürdürülmesi, sırayla konuşma, sözel olmayan ipuçlarını kullanma, ironi, mecaz ve deyimleri anlama gibi sosyal bağlamda dili kullanmada belirgin güçlükler yaşarlar. Bu durum, dilin yalnızca biçimsel de-

[1] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, edaiyigun@mu.edu.tr

ğil, işlevsel boyutunda da desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Erken ve bireyselleştirilmiş müdahaleler, OSB'li çocukların dil ve iletişim gelişimini desteklemede anahtar rol oynamaktadır.

1.Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) erken gelişimsel süreçte; sözel ya da sözel olmayan iletişimde, sosyal etkileşimde sınırlılıklar, sınırlı ilgi alanı ve tekrarlayan davranışlarla karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri'nin 2025 tarihli çalışmasında, OSB'nin her 31 çocukta 1 olduğu belirtilmiştir (CDC, 2025). Giderek yaygınlığı artan bu bozukluk, heterojen, nöro çeşitli bir popülasyon oluşturmaktadır ve spektrum üzerinde kalan bir çocukta eşlik eden dil bozukluklarından bahsedilmektedir (Levy ve ark., 2010). İletişim ve sosyal etkileşimle ilişkili sınırlılıklar, OSB'nin tanı kriterlerinden birisidir. Ancak OSB bir spektrum bozukluğu olduğu için OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin özellikler bireyden bireye oldukça farklılaşabilmektedir (Hudry ve ark., 2014). Bazı çocukların gelişmiş sözcük dağarcığı, kısmen doğru kullanılan dilbilgisi ve fonoloji becerileri olmasına rağmen dilin işlevsel kullanımında belirgin bozuklukları bulunduğu gözlenmiştir (Tager-Flusberg ve ark., 2005). Konuşma ritmindeki farklılaşmalar, karşılıklı diyalog kurma ve sosyal uygunluk açısından yaşadıkları zorluklar da OSB olan çocukları tipik gelişimden ayıran özellikleridir. Doğru ve erken tanılama için bu farklılıkların ve bazı temel dilsel ve gelişimsel özelliklerinin farkında olmak oldukça önemlidir. Bazı çalışmalarda OSB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin erken dönemde çocuklarında atipik bir dil gelişimi olduğunu raporlamaktadır (Herlihy ve ark. 2015; Tek ve ark., 2014). Bu farklılığın bir dil bozukluğundan ayırt edilebilmesi için, OSB olan çocukların dil gelişim özelliklerine detaylı olarak bakmak faydalı olacaktır.

2. Otizm Spektrum Bozukluğu Söz Öncesi Dönem: Erken İletişim Becerilerinin Gelişimi

Söz öncesi iletişim, bebeğin sözel dili kullanmaya başlamadan önce geliştirdiği, göz teması, ortak dikkat, jest, sesleme ve taklit gibi sosyal iletişim davranışlarını içerir. Tipik gelişim gösteren bebeklerde yaşamlarının ilk yılında özellikle 9-12 ay civarında ortaya çıkmaya başlar ve dil gelişiminin de önemli bir öncülü olarak kabul edilir. Bebeğin dikkat çekmek amacıyla nesneleri göstermesi, onlara uzanması ve yetişkinin dikkatini paylaşarak onun gösterdiği nesnelere ya da olaylara odaklanması *niyetli iletişim dönemi* olarak da adlandırılan döneme işaret etmektedir ve bu davranışlar aslında sözel dil gelişiminin de temelini oluşturmaktadır.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri. (2025). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved June 10, 2025, from https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html

Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L.-C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, C., et al. (2010). Autism spectrum disorder and co-occurring developmental, psychiatric, and medical conditions among children in multiple populations of the United States. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31*(4), 267–275. https:// doi. org/ 10. 1097/ DBP. 0b013 e3181 d5d03b

Hudry, K., Chandler, S., Bedford, R., Pasco, G., Gliga, T., Elsabbagh, M., Johnson, M. H., & Charman, T. (2014). Early language profiles in infants at high-risk for autism spectrum disorders. Journal of *Autism and Developmental Disorders, 44*(1), 154–167. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1861-4

Herlihy, L., Knoch, K., Vibert, B., & Fein, D. (2015). Parents' first concerns about toddlers with autism spectrum disorder: Effect of sibling status. *Autism, 19*(1), 20–28. https://doi.org/10.1177/1362361313509731

Tek, S., Mesite, L., Fein, D., & Naigles, L. (2014). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(1), 75–89. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1853-4

Arciuli, J., & Brock, J. (Eds.). (2014). *Communication in autism* (Vol. 11). John Benjamins Publishing Company.

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (Eds.). (2016). *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*. Springer.

Adamson, L., & Chance, S. (1998). Coordinating attention to people, object and language. In A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in Prelinguistic Communication* (pp. 15–37). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Rogers, T. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience, 23*, 143–152.

Durukan, İ., & Türkbay, T. (2008). Otizmde ortak dikkat becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *15*(2), 117-126.

Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, *23*(8-9), 985-997.

Corkum, V., & Moore, C. (1995). Development of joint visual attention in infants. InC. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2003). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention, 27*, 42-54.

Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *19*(1), 13-26.

Bedford, R., Pickles, A., Gliga, T., Elsabbagh, M., Charman, T., Johnson, M. H., & BASIS Team. (2014). Additive effects of social and non-social attention during infancy relate to later autism spectrum disorder. *Developmental science*, *17*(4), 612-620.

Canu, D., Van der Paelt, S., Canal-Bedia, R., Posada, M., Vanvuchelen, M., & Roeyers, H. (2021). Early non-social behavioural indicators of autism spectrum disorder (ASD) in siblings at elevated likelihood for ASD: A systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, *30*, 497-538.

Crais, E., Douglas, D., & Campbell, C. (2004). The intersection of gestures and intentionality. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 47*(3), 678–694.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (3rd ed., pp. 335-364).

Ünsal, E. M. (2023). Jestler. In Ünsal, E. M. & Dülger, N. S. S. (Eds.), *Çocuğun dil serüveni: 0–6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (ss. 25-63). Nobel Akademik Yayıncılık.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science, 16*(5), 367–371. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x

Bates, E. (2014). The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. Academic Press.

Iverson, J. M., & Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. M. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Crais, E. (2007). Gesture development from an interactionist perspective. In R. Paul (Eds.), *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 141-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wetherby, A., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 960–975.

Schumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech Language and Hearing, 52*, 1139–1152.

Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L., Caris, E., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology, 12*(4-5), 307-319.

Rowe, M.L., Özçalışkan, Ş. ve Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. First Language, 28(2), 182 199.

Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1996). Infant vocalizations in response to speech: Vocal imitation and developmental change. *The journal of the Acoustical Society of America*, *100*(4), 2425-2438.

Topbaş, S. (2011). Dil ve kavram gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Dülger, N. S. S. (2023). Vokalizasyonlar. In Ünsal, E. M. & Dülger, N. S. S. (Eds.), *Çocuğun dil serüveni: 0–6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (ss. 25-63). Nobel Akademik Yayıncılık.

Plumb, A. M., & Wetherby, A. M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *56*(2), 721–734. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0104)

Vihman, M. (2014). Phonological development: The first two years (2nd ed.). Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Oller, D. K. (2000). The emergence of the speech capacity. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rvachew, S., Mattock, K., Polka, L., & Ménard, L. (2006). Developmental and cross-linguistic variation in the infant vowel space: The case of Canadian English and Canadian French. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *120*(4), 2250-2259.

Gros-Louis, J., West, M. J., Goldstein, M. H., & King, A. P. (2006). Mothers provide differential feedback to infants' prelinguistic sounds. *International Journal of Behavioral Development*, *30*(6), 509-516.

Patten, E., Belardi, K., Baranek, G. T., Watson, L. R., Labban, J. D., & Oller, D. K. (2014). Vocal patterns in infants with autism spectrum disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(10), 2413-2428.

McDaniel, J., Brady, N. C., & Warren, S. F. (2022). Effectiveness of responsivity intervention strategies on prelinguistic and language outcomes for children with autism

spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of group and single case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(11), 4783-4816.

Dawson, G., Rieder, A. D., & Johnson, M. H. (2023). A developmental social neuroscience perspective on infant autism interventions. *Annual review of developmental psychology*, *5*(1), 89-113.

Wilde, K. (2019). *The Autism Language Launcher: A Parent's Guide to Helping Your Child Turn Sounds and Words Into Simple Conversations.* Jessica Kingsley Publishers.

Vivanti, G., & Hamilton, A. (2014). Imitation in autism spectrum disorders. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, fourth edition*.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, *21*(2), 107-119.

Pittet, I., Kojovic, N., Franchini, M., & Schaer, M. (2022). Trajectories of imitation skills in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *14*(1), 2.

Pane, H. M., Sidener, T. M., Reeve, S. A., Kisamore, A., & Nirgudkar, A. (2022). A comparison of development-matched and age-matched targets on play skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *55*(1), 195-213.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i–174. https://doi.org/10.2307/1166214

Alak, G. (2024). Relationship between imitation skills and maternal responsiveness for children with autism spectrum disorder: a longitudinal study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15.

Briet, G., Le Maner-Idrissi, G., Seveno, T., Le Marec, O., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2023). Peer mediation in play settings for minimally verbal students with autism Spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, *8*, 23969415231204837.

Marathaki, K., Feidakis, M., Patrikakis, C., & Agrianiti, E. (2022, March). Deploy Social Assistive Robot to develop symbolic play and imitation skills in students with Autism Spectrum Disorder. In *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 547-552). IEEE.

Schwichtenberg, A. J., Kellerman, A. M., Young, G. S., Miller, M., & Ozonoff, S. (2019). Mothers of children with autism spectrum disorders: Play behaviors with infant siblings and social responsiveness. *Autism*, *23*(4), 821-833.

Şengül, Y., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Bakkaloğlu, H. (2021). Examining classification accuracy for expressive language skills of children with autism spectrum disorder according to object play and imitation scores. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(3), 424-437.

Pierucci, J. M., Barber, A. B., Gilpin, A. T., Crisler, M. E., & Klinger, L. G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *30*(1), 35-43.

Grunwell, P. (1985). Developing phonological skills. *Child Language Teaching and Therapy*, *1*(1), 65-72.

Acarlar, F. ve Ege, P. (1996). Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *11*(38), 35-43.

Peppé, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1015–1028.

Peppé, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2006). Assessing prosodic and pragmatic ability in children with high-functioning autism. *Journal of Pragmatics, 38,* 1776–1791. https ://doi.org/10.1016/j.pragm a.2005.07.004.

Wells, B., & Peppé, S. (2003). Intonation abilities of children with speech and language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR, 46*(1), 5–20.

Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, *16*(2-3), 287-308.

Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and development*, *25*(3), 166-172.

Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *11*(1), 45-56.

Özyurt, G., & Eliküçük, Ç. D. (2018). Comparison of language features, autism spectrum symptoms in children diagnosed with autism spectrum disorder, developmental language delay, and healthy controls. *Archives of neuropsychiatry*, *55*(3), 205.

Wolk, L., & Giesen, J. (2000). A phonological investigation of four siblings with childhood autism. *Journal of Communication Disorders*, *33*(5), 371-389.

Wolk, L., Edwards, M. L., & Brennan, C. (2016). Phonological difficulties in children with autism: An overview. *Speech, Language and Hearing*, *19*(2), 121-129.

Shriberg, L. D., Paul, R., Black, L. M., & Van Santen, J. P. (2011).The hypothesis of apraxia of speech in children with autism spec-trum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders,41(4), 405–426. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1117-5

Maffei, M. F., Chenausky, K. V., Haenssler, A., Abbiati, C., Tager-Flusberg, H., & Green, J. R. (2024). Exploring motor speech disorders in low and minimally verbal autistic individuals: An auditory-perceptual analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *33*(3), 1485-1503.

Diehl, J. J., Watson, D., Bennetto, L., Mcdonough, J., & Gunlogson, C. (2009). An acoustic analysis of prosody in high-functioning autism. Applied Psycholinguistics, 30(3), 385–404. https://doi.org/10.1017/S0142716409090201

Weed, E., Fusaroli, R., Simmons, E., & Eigsti, I.-M. (2023). Different in different ways: A network-analysis approach to voice and prosody in autism spectrum disorder. *Language Learning and Development, 0*(0), 1–18. https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2196528

Wiklund, M. (2023). Prosody. In M. Wiklund (Ed.), Speech and Interaction of Preadolescents with Autism Spectrum Disorder: Focus on Prosody, Disfluencies and Comprehension Problems (pp. 17–52). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8117-3_2

Mody, M., Shui, A., Nowinski, L., Golas, S., Ferrone, C., O'Rourke, J., & McDougle, C. (2017). Communication defi-cits and the motor system: Exploring patterns of associations in autism spectrum disorder (ASD). Journal of Autism & Developmental Disorders, 47(1), 155–162. https://doi.org/10. 1007/s10803-016-2934-y

Chenausky, K., Brignell, A., Morgan, A. T., & Tager-Flusberg, H. (2019). Motor speech impairment predicts expressive language in minimally verbal, but not low verbal, individuals with autism spectrum disorder. Autism & Developmental Language Impairments, 4. https://doi.org/10.1177/2396941519856333

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2021). Dil ve İletişim Gelişimi. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı* (ss. 255-279). Vize Akademik.

Genç Tosun, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(2), 575-592. http://doi.org/10.33400/kuje.904316

Cohn, E. G., McVilly, K. R., Harrison, M. J., & Stiegler, L. N. (2022). Repeating purposefully: Empowering educators with functional communication models of echolalia in Autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, *7*, 23969415221091928.

Vicker, B. (2009). Functional categories of immediate echolalia. Bloomington, IN: Indiana Resource Center Autism. https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/9540

Vicker, B. (1999). Functional categories of delayed echolalia. The Reporter, 4(2), 7-10. https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/9126/01.pdf?sequence=1

Pruccoli, J., Spadoni, C., Orsenigo, A., & Parmeggiani, A. (2021). Should echolalia be considered a phonic stereotypy? A narrative review. *Brain sciences*, *11*(7), 862.

Prizant, B. M., & Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of speech and hearing disorders*, *46*(3), 241-249.

Vashdi, E., Avramov, A., Falatov, Š., Yi-Chen, H., Pei-Ru, J., & Mamina-Chiriac, P. T. (2020). New insights into CAS popula-tion profile and interaction with autism—A wide retrospective research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11*(3, Suppl. 1), 182–196. https://doi.org/10. 18662/brain/11.3Sup1/134

Tierney, C. M., Mayes, S., Lohs, S. R., Black, A., Gisin, E., & Veglia, M. (2015). How valid is the checklist for autism spec-trum disorder when a child has apraxia of speech? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 36*(8), 569–574. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000189

Beiting, M., & Maas, E. (2021). Autism-Centered Therapy for Childhood Apraxia of Speech (ACT4CAS): A single-case experimental design study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *30*(3S), 1525-1541.

Goldfield, B.A. ve Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, *17*(1), 171-183.

Ege, P. (2011). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. *Dil ve kavram gelişimi*, (91-105). Kök Yayıncılık.

Topbas, S., Cangökçe-Yasar, Ö. ve Ball, M. J. (2012). LARSP for Turkish (TR-LARSP). M.J. Ball, D. Crystal ve P. Fletcher (Editörler), *Assessing Grammar: The Languages of LARSP* içinde (s. 282-306). Bristol: Multilingual Matters.

Topbaş, S. & Maviş, I. & Başal, M. (1997). Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. K. İmer, K. Ve N.E. Uzun (Ed.*), Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish linguistics* içinde (s. 127-137). Ankara Üniversitesi.

Aksu-Koç, A. (2010). The course of normal language development in Turkish. S. Topbaş ve M. Yavaş (Editörler), *Communication Disorders in Turkish* içinde (s. 65-103). Bristol: Multilingual Matters.

Ketrez, N. ve Aksu-Koç, A. (2003). Acquisition of noun and verb categories in Turkish. *Proceedings of the Tenth International Conference in Turkish Linguistics* içinde (s.239-245).

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M. ve Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(1), 1-21.

Carlie J. Park, Gregory W. Yelland, John R. Taffe & Kylie M. Gray (2012). Morphological and syntactic skills in language samples of pre school aged children with autism: Atypical development?, *International Journal of Speech-Language Pathology, 14*:2, 95-108, doi: 10.3109/17549507.2011.645555

Wittke, K., Mastergeorge, A. M., Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Naigles, L. R. (2017). Grammatical language impairment in autism spectrum disorder: Exploring language phenotypes beyond standardized testing. *Frontiers in psychology*, *8*, 532.

Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* John Wiley& Sons.

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2023). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*. Plural Publishing.

Maviş, İ., (2011). Bebeklikte dil ve konuşma gelişimi, *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde, E. Ceyhan, (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.: Eskişehir.

Sofu, H. (2005). Adların ve eylemlerin edinimi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *1(1)*, 90-97.

Hedge, M. N. Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidenced-based approach to assessment and treatment.* Boston: Pearson Education.

Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2022). *The development of language.* Plural Publishing.

Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., . . . Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. Child Development, 67, 3071–3085.

Sukenik, N., & Tuller, L. (2023). Lexical semantic knowledge of children with ASD—a review study. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *10*(1), 130-143.

Belteki, Z., Lumbreras, R., Fico, K., Haman, E., & Junge, C. (2022). The vocabulary of infants with an elevated likelihood and diagnosis of autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of infant language studies using the CDI and MSEL. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(3), 1469. https://doi.org/10.3390/ijerph19031469

Kwok, E. Y. L., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Oram Cardy, J. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 9*, 202–222. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.008

Rosqvist, I. (2024). Vocabulary development in the early school years. Association with demographic factors, formal schooling and summer vacation, and the effects of a teacher Continuing Professional Development program. [Doktora Tezi. Department of Clinical Sciences, Lund]. Lund University, Faculty of Medicine.

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 4(2), 73-79.

Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 2367-2377.

İyigün, E. (2021). *Erken çocuklukta dil kullanım envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British journal of developmental psychology*, *23*(3), 383-399.

Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, *48*(2), 101-119.

Volden, J., & Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of autism and developmental disorders*, *21*(2), 109-130.

Gladfelter, A., & Goffman, L. (2018). Semantic richness and word learning in children with autism spectrum disorder. *Developmental Science*, *21*(2), e12543.

Bates, E. (1976). Language and context: The acquisition of pragmatics.

Gallagher, T. (1990). Clinical pragmatics: Expectations and realizations. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *14*(1), 3-6.

O'Neill, D. K. (2012). 10. Components of pragmatic ability and children's pragmatic language development. *Cognitive pragmatics*, 261-288.

Prutting, C. A. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *47*(2), 123-134.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 205–224.

Clark, E. V. (2003). First language acquisition. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language, 7,* 1–12.

Ninio, A., & Snow, C. (1996). Pragmatic development. Boulder, CO: Westview Press.

O'Neil, D. (2007). The language use inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18- to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*(1), 214-228.

Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2022). *The development of language* (10th ed.). Pearson.

Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(3), 383–399. https://doi.org/10.1348/026151005X26732

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, *21*(1), 37-46.

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., ... & Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International journal of language & communication disorders*, *47*(3), 233-244.

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R., & Pearce, W. M. (2014). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(7), 1588-1598.

Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(8), 1420-1430.

Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2009). Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(1), 115-125.

Whitehouse, A. J., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International journal of language & communication disorders*, *44*(4), 511-528.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, *71*(2), 447-456.

Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of research in special educational needs*, *10*(2), 74-81.

BÖLÜM 8

İşitme Kayıplı Çocukların Dil ve Konuşma Özellikleri

Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE[1]

Dr. Öğr. Üyesi Merve İKİZ BOZSOY[2]

Giriş

İşitme, bireyin çevresiyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan temel duyulardan biridir. İşitsel sistemin maturasyonu embriyolojik dönemde başlamakta olup, yaşamın erken dönemindeki işitsel deneyimler; dil ve konuşma becerilerinin yanı sıra, bilişsel, sosyal ve akademik gelişim üzerinde de kritik bir rol oynamaktadır.

İşitme kaybı, bu gelişimsel süreçleri olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, işitsel sistemin anatomisi ve fizyolojisi ile işitme kaybına yol açabilecek risk faktörleri hakkında bilgi sahibi olmak, tanı ve müdahale süreçlerinin doğru ve etkili bir şekilde yürütülmesinde büyük önem taşımaktadır.

İşitme kaybının olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için, işitsel sistemin nöroplastisitesinin en yüksek olduğu erken dönemde tanı ve müdahalenin gerçekleştirilmesi kritik öneme sahiptir. Yenidoğan işitme taramaları sayesinde, işitme kaybı olan çocukların erken dönemde tanılanması ve işitme kayıplarına yönelik müdahalelerin oluşturulmasıyla iletişim, dil ve konuşma gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi mümkün olabilmektedir.

[1] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim, İşitme Engelliler Eğitimi Anabilimdalı, dbuyukkose@anadolu.edu.tr

[2] Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilimdalı, merveikizbozsoy@anadolu.edu.tr

Bu bölümde, işitme kaybının nedenleri ve sınıflandırılması ile işitme kaybı olan çocukların dil ve konuşma gelişim özellikleri ele alınmakta; bu çocuklara yönelik müdahale sürecinde görev alan uzmanlara yönelik öneriler sunulmaktadır.

İşitsel Sistem Anatomi ve Fizyolojisi

Periferik İşitme Sistemi

Periferik işitme sistemi dış kulak, orta kulak ve iç kulak olmak üzere 3 bölüme ayrılmaktadır.

Dış Kulak

Dış kulak, kulak kepçesi (pinna) ve dış kulak yolu olmak üzere 2 yapıdan oluşmakta ve kulak zarında sonlanmaktadır.

Kulak kepçesi, işitme sisteminin görünen kısmıdır ve huni şeklindedir. Bu şekli sayesinde, temel işlevi olan ses dalgalarını toplama ve bunları dış kulak yoluna iletme görevini yerine getirebilmektedir. Kulak kepçesi, aynı zamanda ses lokalizasyonuna katkı sunmakta ve dış kulak yolunun girişini çevresel etkenlere karşı korumaktadır (Kushla, 2017).

Dış kulak yolu kulak kepçesinden kulak zarına (timpanik membran) kadar uzanan, S şekline benzeyen bir ucu kapalı olan bir tüptür. Yetişkinlerde yaklaşık 6 mm çapında ve 23–29 mm uzunluğundadır. Dış kulak yolunun iki temel işlevi vardır: Birincisi, orta ve iç kulağı zarar verebilecek yabancı cisimlere karşı korumak; ikincisi ise, doğal rezonans frekansı nedeniyle özellikle 1000 ile 4000 Hz arasındaki seslerin ses basıncını yaklaşık 10-15 dB arttırarak kulak zarına iletmektir (Møller, 2012b).

Orta Kulak

Dış kulak, kulak zarında sonlanmakta, bu zar dış kulak ve orta kulak arasında anatomik bir sınır görevi görmektedir. Kulak zarı, çok katmanlı ve yarı saydam görünümde bir yapı olmakla birlikte, gevşek yapılı olan pars flaksida ve daha sert yapılı olan pars tensa olmak üzere 2 bölüme ayrılmaktadır (Welling ve Ukstins, 2017).

Orta kulak, kulak zarı ile iç kulak arasında yer alan, içi hava ile dolu olan bir boşluktur. Dış ve iç kulak arasında ses enerjisinin iletimini sağlayan orta kulakta birbiri ile eklem yapan kemikçik zincir (malleus (çekiç), inkus (örs), stapes (üzengi), kas ve ligamentler bulunmaktadır (Şahin, 2015). Kemikçikler, ligamentler aracılığıyla orta kulak boşluğuna tutunmaktadır. Bu sistem, gelen

ses dalgalarının iç kulağa iletilmesi için sistemin piston benzeri hareket etmesini sağlamakla birlikte, yüksek şiddetteki seslerin iç kulağa zarar vermesini önlemeye yardımcı olmaktadır (Welling ve Ukstins, 2017).

Orta kulak, timpanik membrana ulaşan akustik titreşimleri kemikçik zincir aracılığıyla mekanik titreşimlere dönüştürerek, iç kulakta yer alan kokleaya bağlı oval pencereye iletmektedir. Ancak, iç kulak sıvı ile dolu olduğu için hava-sıvı iletimi uyumsuzluğu meydana gelecek, bu da ses enerjisinde azalmaya neden olacaktır. Bu enerji kaybını önlemek amacıyla orta kulak sesi yükselterek iç kulağa ileten 3 temel mekanizmaya sahiptir (Kramer ve Brown, 2021). İlk mekanizma, kulak zarının yüzeyinin oval pencereden yaklaşık 17 kat büyük olmasından dolayı 25 dB'lik kazanç sağlayan alan farkı mekanizmasıdır. İkincisi, malleus ile inkusun kolları arasındaki farktan kaynaklanan 2 dB'lik kazanç sağlayan kaldıraç avantajı mekanizmadır. Üçüncüsü ise, kulak zarının konik şeklinden kaynaklanan 5 dB'lik kazanç mekanizmasıdır (Kramer ve Brown, 2021; Welling ve Ukstins, 2017). Kısacası, bu üç mekanizma, toplamda yaklaşık olarak 30 dB'lik bir ses enerjisi kazancı sağlayarak havayla dolu orta kulaktan sıvıyla dolu iç kulağa geçen sesin enerjisindeki kaybı telafi etmektedir (Katz vd., 2015).

Orta kulak boşluğunda yer alan bir diğer yapı da östaki tüpüdür. Kıkırdaktan oluşan östaki tüpü, orta kulak ile nazofarenks (burun-yutak boşluğu) arasında hava basıncını eşitlemek ve orta kulakta biriken sıvıyı nazofarenkse boşaltmak işlevlerinden sorumludur (Gelfand ve Calandruccio, 2009).

Orta kulakta aynı zamanda stapedius ve tensor timpani kasları yer almaktadır. Stapedius kası, stapes kemiğine, tensor timpani kası ise malleus kemiğine bağlanmaktadır. Yüksek şiddetli seslere karşı iki kasın eş zamanlı kasılmasıyla işitme sistemini yüksek şiddetli seslerden koruyan akustik refleks açığa çıkmaktadır (Gelfand ve Calandruccio, 2009).

İç Kulak

İç kulak, işitme ve denge (vestibüler) fonksiyonlarından sorumlu karmaşık bir yapılar bütünüdür. Bu sistem, kemik labirent ve onun içinde yer alan membranöz labirent olmak üzere iki ana bileşene ayrılmaktadır. Kemik labirent, temporal kemiğin petroz kısmında yer alan bir kanal ve boşluk sistemidir; bu yapılar membranöz labirenti çevrelemektedir. Membranöz labirent, işitme ve denge reseptör organlarını içeren, yumuşak dokulardan oluşmuş bir sistemdir.

İşitsel sistemin bir parçası olan koklea (salyangoz), kemik labirentin işitsel bölümünü oluşturmaktadır. Vestibüler sistem ise semisirküler kanallar (yarım daire kanalları) ile utrikül ve sakkül adlı yapıları içermektedir.

Kaynakça

Al Babtain, J., Packer, R. L., Nickbakht, M., & Scarinci, N. A. (2024). Early detection and intervention services for children with hearing loss in Western and South Asian developing countries: a scoping review. *Speech, Language and Hearing*, *27*(1), 20-31.

Alsari, N. A. (2024). The impact of cochlear implants on speech and language outcomes in pre-lingually deafened Al Babtain, J., Packer, R. L., Nickbakht, M., & Scarinci, N. A. (2024). Early detection and intervention services for children with hearing loss in Western and South Asian developing countries: A scoping review. *Speech, Language and Hearing, 27*(1), 20–31.

Alsari, N. A. (2024). The impact of cochlear implants on speech and language outcomes in pre-lingually deafened Arabic-speaking children: A systematic review. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 1–11.

American Academy of Audiology. (2013). *American Academy of Audiology clinical practice guidelines.*

American Speech-Language-Hearing Association. (2015a). *Audiology Information Series—Causes of hearing loss in children.*

American Speech-Language-Hearing Association. (2025a). *Communication milestones: Age ranges.* https://www.asha.org/public/developmental-milestones/communication-milestones/

American Speech-Language-Hearing Association. (2025b). *Language and communication of deaf and hard of hearing children* [Practice Portal]. Retrieved Month Day, Year, from www.asha.org/practice-portal/professional-issues/language-communication-deaf-hard-of-hearing-children/

American Speech-Language-Hearing Association. (2015b). *Type, degree, and configuration of hearing loss. Audiology Information Series, 10802*(2).

Arat, Ş. U., İkiz Bozsoy, M., & Yücel, E. (2024). The relationships between language, functional hearing, social, and motor development skills in children with early cochlear implants. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology, 281*(9), 4593–4602.

Baudonck, N., Van Lierde, K., D'haeseleer, E., & Dhooge, I. (2015). Nasalance and nasality in children with cochlear implants and children with hearing aids. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 79*(4), 541–545. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.01.025

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* John Wiley & Sons.

Bolfan-Stosic, N., & Simunjak, B. (2007). Effects of hearing loss on the voice in children. *The Journal of Otolaryngology, 36*(2), 120–123. https://doi.org/10.2310/7070.2007.0009

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 2008–2022. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.003

Büyükköse, D. (2017). *Normal işiten ve koklear implantlı bireylerin konuşmalarındaki bürünsel özelliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Cangökçe Yaşar, Ö., & Topbaş, S. (2018). Profiling morphosyntactical development of cochlear implanted children with TR-LARSP. *Clinical Linguistics & Phonetics, 32*(3), 181–192. https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1334231

Ching T. Y. (2015). Is early ıntervention effective in ımproving spoken language outcomes of children with congenital hearing loss?. *American Journal of Audiology*, *24*(3), 345–348. https://doi.org/10.1044/2015_AJA-15-0007

Chittka, L., & Brockmann, A. (2005). Anatomy of the human ear [Vektörel çizim, Fig. 1A'dan türetilmiş]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anatomy_of_the_Human_Ear.svg

Cole, E. B., & Flexer, C. (2020). Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six (4th ed.). Plural Publishing

Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(2), 238-250. https://doi.org/10.1093/deafed/ent045

Dillon, H. (2012). *Hearing aids.* Thieme Medical Publishers.

Gaul-Bouchard, M. E., Le Normand, M. T., & Cohen, H. (2007). Production of consonants by prelinguistically deaf children with cochlear implants. *Clinical Linguistics & Phonetics, 21*(11–12), 875–884. https://doi.org/10.1080/02699200701653634

Geers, A. E., Brenner, C., & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing, 24*(1), 24–35. https://doi.org/10.1097/01.AUD.0000051690.43989.5C

Gelfand, S. A., & Calandruccio, L. (2009). Anatomy and physiology of the auditory system. In *Essentials of audiology* (4th ed.). Thieme.

Girgin, M. C., & Büyükköse, D. (2015). Analyzing the articulation and auditory discrimination development state of children with hearing impairment. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(1), 371–387.

Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(4), 1234–1253.

Hayes, H., Geers, A. E., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear and Hearing, 30*(1), 128–135. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181926524

Health, N. I. o. (2017). *NIDCD Fact sheet/Hearing and balance: Cochlear implants.*

Hearing, J. C. o. I. (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 4*(2), 1–44.

Houston, D. M., Stewart, J., Moberly, A., Hollich, G., & Miyamoto, R. T. (2012). Word learning in deaf children with cochlear implants: Effects of early auditory experience. *Developmental Science, 15*(3), 448-461. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01140.x

Inscoe, J. R., Odell, A., Archbold, S., & Nikolopoulos, T. (2009). Expressive spoken language development in deaf children with cochlear implants who are beginning formal education. *Deafness & Education International, 11*(1), 39–55. https://doi.org/10.1179/146431509790559688

İkiz, M., & Yücel, E. (2022). Examination of language, behavioral, academic, and social skills of cochlear implant users in early primary education. *Journal of the American Academy of Audiology, 33*(06), 349–356.

John Tracy Center. (2019). *Stages of listening, language & speech development* [Brochure]. John Tracy Center. https://www.jtc.org/stages-of-listening-language-speech-development/

Kaplan, H. S., & Holmes, A. E. (2002). Hearing aids and hearing assistive technologies. In R. L. Schow & M. A. Nerbonne (Eds.), *Introduction to audiologic rehabilitation.*

Karamert, R., Tutar, H., & Göksu, N. (2015). Akustik beyin sapı implantı. *Türkiye Klinikleri J ENT, 8*(2).

Katz, J., Chasin, M., English, K. M., Hood, L. J., & Tillery, K. L. (2015). *Handbook of clinical audiology* (7th ed.). Wolters Kluwer.

Kent, R. D., Weismer, G., Kent, J. F., & Rosenbek, J. C. (1989). Toward phonetic intelligibility testing in dysarthria. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*(4), 482–499. https://doi.org/10.1044/jshd.5404.482

Kral, A., Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., & O'Donoghue, G. M. (2016). Neurocognitive factors in sensory restoration of early deafness: A connectome model. *The Lancet Neurology, 15*(6), 610–621.

Kramer, S., & Brown, D. K. (2021). *Audiology: Science to practice.* Plural Publishing.

Kucuk Ceyhan, A., Sennaroğlu, G., Yucel, E., & San, I. (2024). Phonological development

of children with cochlear implants. *Speech, Language and Hearing, 28*(1). https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2399999

Kushla, K. J. (2017). Sound and the ear. In D. R. Welling & C. A. Ukstins (Eds.), *Fundamentals of audiology for the speech-language pathologist.* Jones & Bartlett Learning.

Lund, E. (2020). Triggering, configuration, and engagement: Spoken-word learning processes in young children with hearing loss. In M. Marschark & H. Knoors (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in learning and cognition* (pp. 138–149). Oxford University Press.

Lund, E., & Schuele, C. M. (2015). Synchrony of maternal auditory and visual cues about unknown words to children with and without cochlear implants. *Ear and Hearing, 36*(2), 229-238. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000104

Majorano, M., Santangelo, M., Redondi, I., Barachetti, C., Guerzoni, L., & Cuda, D. (2025). A quantitative and qualitative analysis of the phonetic and phonological development of children with cochlear implants and its relationship with early literacy. *Audiology Research, 15*(4), 81. https://doi.org/10.3390/audiolres15040081

Matthews, D., & Kelly, C. (2022). Pragmatic development in deaf and hard of hearing children: A review. *Deafness & Education International*, *24*(4), 296–313. https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2140251

McKay, C. M. (2018). Brain plasticity and rehabilitation with a cochlear implant. *Advances in Otorhinolaryngology, 81*, 57–65.

Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B., & Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with late-identified mild–moderate sensorineural hearing loss. *Ear and Hearing, 31*(5), 625–635. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181df5cc2

Møller, A. R. (2012a). The auditory nervous system. In *Hearing: Anatomy, physiology, and disorders of the auditory system.* Plural Publishing.

Møller, A. R. (2012b). The ear. In *Hearing: Anatomy, physiology, and disorders of the auditory system.* Plural Publishing.

Morgan, G., & Woll, B. (2002). Introduction. In G. Morgan & B. Woll (Eds.), *Directions in sign language acquisition* (pp. xi–xx). John Benjamins Publishing Company.

Myszel, K., & Szkiełkowska, A. (2024). Effect of partial deafness on voice in children. *Journal of Voice*, 1–4.

Nathani, S., Ertmer, D. J., & Stark, R. E. (2006). Assessing vocal development in infants and toddlers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *20*(5), 351–369. https://doi.org/10.1080/02699200500211451

Newman, R. S., & Von Holzen, K. (2023). Communication development in infancy. In J. Berko Gleason & N. Bernstein Ratner (Eds.), *The development of language* (10th ed.). Plural Publishing.

Organization, W. H. (2018). *Addressing the rising prevalence of hearing loss.* World Health Organization.

Paatsch, L., Scott, K., & Toe, D. (2022). Supporting pragmatic skills in deaf and hard-of-hearing students during peer-to-peer interactions. *Deafness & Education International, 24*(4), 314–333. https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2137013

Phillips, L., Hassanzadeh, S., Kosaner, J., Martin, J., Deibl, M., & Anderson, I. (2009). Comparing auditory perception and speech production outcomes: Non-language specific assessment of auditory perception and speech production in children with cochlear implants. *Cochlear Implants International, 10*(2), 92–102. https://doi.org/10.1179/cim.2009.10.2.92

Pistav-Akmese, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews, 11*(15), 1367–1381.https://doi.org/10.5897/ERR2016.2865

Rush, O., Werfel, K. L., & Lund, E. (2023). Lexical-semantic organization as measured by repeated word association in children who are deaf and hard of hearing who use spoken language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 66*(10), 3925–3939. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00096

Şahin, M. (2015). Sağlıklı orta kulağa sahip bireylerde geniş bant timpanometri (GBT) parametrelerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sennaroğlu, G., Batuk, M., & Kaya, Ş. (2019). Koklear implantasyon: Odyolojik değerlendirme, preoperatif, intraoperatif ve postoperatif takip. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 24–29.

Sebastian, S., Sreedevi, N., Lepcha, A., & Mathew, J. (2015). Nasalance in cochlear implantees. *Clinical and Experimental Otorhinolaryngology, 8*(3), 202–205. https://doi.org/10.3342/ceo.2015.8.3.202

Spencer, L. J., & Guo, L. Y. (2013). Consonant development in pediatric cochlear implant users who were implanted before 30 months of age. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(1), 93–109. https://doi.org/10.1093/deafed/ens034

Spencer, P. E., & Koester, L. S. (2016). *Nurturing language and learning: Development of deaf and hard-of-hearing infants and toddlers.* Oxford University Press.

Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language, 38*(1), 1-34. https://doi.org/10.1017/S0305000910000425

Szarkowski, A., Young, A., Matthews, D., & Meinzen-Derr, J. (2020). Pragmatics Development in Deaf and Hard of Hearing Children: A Call to Action. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), S310–S315. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242L

Svirsky, M. A., Teoh, S.-W., & Neuburger, H. (2004). Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation. *Audiology & Neurotology, 9*(4), 224–233. https://doi.org/10.1159/000078392

Topbaş, S. (2011). Sesbilgisel gelişim. In S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 75–101). Kök Yayıncılık.

Tomblin, J. B., Oleson, J. J., Ambrose, S. E., Walker, E., & Moeller, M. P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery, 140*(5), 403–409. https://doi.org/10.1001/jamaoto.2014.267

Welling, D. R., & Ukstins, C. A. (2017). *Fundamentals of audiology for the speech-language pathologist.* Jones & Bartlett Learning.

Werfel, K. L. (2018). Morphosyntax production of preschool children with hearing loss: An evaluation of the extended optional infinitive and surface accounts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(9), 2313–2324. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0406

Werfel, K. L., Reynolds, G., Hudgins, S., Castaldo, M., & Lund, E. A. (2021). The production of complex syntax in spontaneous language by 4-year-old children with hearing loss. *American Journal of Speech-Language Pathology, 30*(2), 609–621. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00178

Wiggin, M., Sedey, A. L., Awad, R., Bogle, J. M., & Yoshinaga-Itano, C. (2013). Emergence of consonants in young children with hearing loss. *The Volta Review, 113*(2), 127–148. https://doi.org/10.17955/tvr.113.2.736

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Mason, C. A., Wiggin, M., & Chung, W. (2020). Early intervention, parent talk, and pragmatic language in children with hearing loss. *Pediatrics, 146*(3), e20200242F. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242F

BÖLÜM 9

Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil ve Konuşma

Ramazan KARATAŞ[1]

Özet

Görme yetersizliği, görme organında meydana gelen ve bireyin yaşam kalitesini doğrudan etkilemesinin yanı sıra, düzenli olarak göz kontrolü gerektiren bir özel gereksinim alanıdır. Görme kusurları/hastalıkları ise, bu durumun hayatta karşılık bulma şekillerini oluşturmaktadır. Görme yetersiz bireylerin, görsel girdi eksikliği/yokluğu sebebiyle tüm gelişim alanları olumsuz olarak etkilenmektedir.

Görmüyor olmak, çevre ile kısıtlı etkileşime sebebiyet vermekte, dolayısıyla doğrudan gözlem yoluyla edinilmesi mümkün olan tüm öğrenmelerin ya öğrenilememesi ya da alternatif ve daha zorlu/zahmetli yollarla edinilmesini zorunlu kılmaktadır. Geriye kalan görme derecesine bağlı olmakla birlikte, görüşte zorluk yaşıyor olmak kişinin erken çocukluk döneminde sergilemesi gereken tekrar ve taklit becerilerine de sınırlılıklar getirmektedir.

Toplumda var oluşu, kabullenilişi etkileyen en değerli unsurların başında dil ve konuşma becerilerine sahip olmak, toplumda yer alan diğer bireylerle iletişime geçebiliyor olmak gelir. Görme yetersizliği bulunan bireyler, her ne kadar dil ediniminde diğer özel gereksinim gruplarının birçoğundan daha avantajlı durumda olsalar da kelime bilgisi, anlam bilgisi, bağlamında konuşma becerisi, okuma-yazma becerileri ve betimleme gibi iletişim gereksinimlerinde sıkıntılar yaşamaktadırlar.

[1] Anadolu Üniversitesi, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, ramazankaratas@anadolu.edu.tr

Tüm bunların yanı sıra, görme yetersizliği bulunan bireylerde nadiren de olsa ekolali, stereotipik davranışlar, gecikmeli konuşma gibi durumlara da rastlanmakta ve bu durumlar iletişim süreçlerine olumsuz yansımalar üretmektedirler. Özellikle, kendini uyaran (stereotipik) davranışların toplum içinde sergilenmesi, toplumsal kabul durumunu zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, görme yetersiz bireyler için dil ve konuşma konusunda bazı zorlukların mevcut olduğu bilinmektedir. Görme yetersiz bireylerin zihinsel güçlerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde oluşu, bu zorluklarla başa çıkma konusunda avantaj sağlamaktadır.

1. Görme Yetersizliği (GY) Nedir?

Adlandırılmasından yola çıkıldığında sadece görme yetisinde sorun olması şeklinde algılanabilen görme yetersizliği durumu, görme duyusunun sahip olduğu eşsiz önem sebebiyle kişinin tüm hayati süreçleri üzerine etki etmektedir (Yıldız & Duy, 2013). Yaşantı boyunca dış dünyadan edinilen bilgilerin büyük bir kısmının görme duyusu kontrolünde gerçekleştiriliyor olması (yaklaşık %85 i) bu önemi kanıtlar niteliktedir (Barraga ve Erin, 2001; Çentik, 2009). Görme duyusundan mahrum olmanın bir sonucu olarak, kişi dünya ile sınırlı iletişime geçebilmekte ve yeni zihin şemaları oluşturmakta sorunlar yaşamaktadır (Webster ve Roe, 1998). Görme yetisi yardımıyla gerçekleşen öğrenmelere dil, konuşma ve iletişim becerileri de dahil olduğundan, öncelikli olarak görme yetersizliğine ilişkin bazı tanımlama, gruplama ve açıklamalara yer vermek yararlı olacaktır. Görme yetersizliğinin tanımlanmasında sıklıkla karşılaşılan ifadeler aşağıda verilmektedir.

1.1. Tanım / Yasal (Görme Engellilik) Tanım

Görme yetersizliği, görme duyu organı olan göz veya beyindeki görmeden sorumlu bölgede meydana gelen herhangi bir sorun/eksiklik sebebiyle, görme yetisinde ortaya çıkan anormallik durumu şeklinde tanımlanmakta ve bu duruma sahip olan bireylerin büyük bir kısmı ömür boyu düzenli göz kontrollerine gitmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca bu grupta yer alan bireylerin yaşam kalitesinde de gözle görünür düşüş gözlenmektedir (Naipal ve Rampersad, 2018).

Bu tanımın görme yetersizliği bulunan tüm bireyleri kapsaması ve ilgili bireylerin görme yetilerinin birbirinden oldukça farklı olması sebebiyle, ikinci bir tanılamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu tanım ise, hem yasal olarak görme engelli sayılma sınırını ifade etmek hem de yasal sınırdaki yetersizlik durumunun eğitsel açıdan zorlayıcı bir noktada olduğunu göstermek üzere kullanılmaktadır. İlgili tanıma göre, tüm düzeltmelerden sonra, iyi gören gözdeki uzağı görme ile ilgili olan görme keskinliği özelliğinin 20/200 (adım) veya daha kötü ya da görüş

açısının merkezden en fazla 20 derecelerle sınırlı olması durumuna yasal olarak görme engellilik denmektedir (Leat vd., 1999). Belirtilen yasal görme engellilik durumuna ve hiç/daha kötü görüşe sahip olan bireyler, az ve çok az görenlere oranla çok daha düşük yaşam kalitesine sahiptir. Ayrıca, bu bireylerin çevresindeki insanlara bağımlı bir yaşam sürdürmeleri durumuna da sıklıkla rastlanmaktadır (Osaba vd., 2019).

Ülkemizde kullanılmakta olan tanımda ise, görme yetersizliğine sahip olan bireyler "Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" ifadesi ile tanımlanmaktadırlar (ÖEHY, 2018).

1.2. Yetersizlik Nedenine Göre Gruplama

Görme yetersizliğini diğer yetersizlik gruplarından ayıran özelliklerinden birisi de çok fazla farklı nedenden ötürü ortaya çıkabilmesi durumudur. Bu durumun nedeni, gözün anatomik olarak çok fazla bileşenden oluşmasıdır (Cassin ve Rubin, 2012). Genel olarak, görme yetersizliğinin ortaya çıkmasının nedenleri, gözün anatomik yapısından kaynaklı nedenler ve göze ilişkin yapılardaki anormalliklerden kaynaklı nedenler olmak üzere iki ana grupta incelenebilmektedir.

Gözün anatomik yapısının normalden farklı olması sebebiyle ortaya çıkan görme kusurlarına "yansıtma problemleri" denir. En sık karşılaşılan yansıtma problemleri ise; gözün normalden uzun olması Miyop, gözün normalden kısa olması Hipermetrop, gözün önündeki şeffaf yapının (kornea) anormallikleri Astigmat olarak adlandırılır (Wilkinson, 2000). Yansıtma problemleri kaynaklı görme yetersizliklerinin etkileri uygun müdahale ile (ameliyat, gözlük veya lens kullanımı) çoğunlukla ortadan kaldırılabilmektedir (Cassin ve Rubin, 2012).



"Miyopu bulunan çocuklar, nesneleri incelerken sıklıkla gözlerini kısma davranışı sergilerler..."
(Görsel yapay zeka yardımıyla oluşturulmuştur)

Kaynakça

Andelković, M. (2017). Conceptual skills in persons with visual impairment. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija, 16*(1), 9-33. https://doi: 10.5937/specedreh16-12741

Andersen, E. S., Dunlea, A., & Kekelis, L. (1993). The impact of input: Language acquisition in the visually impaired. *First language*, *13*(37), 23-49. https://doi.org/10.1177/014272379301303703

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (2001). *Visual impairments and learning* (4th ed.). Pro-Ed.

Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019, October). The assessment of visual function and functional vision. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 31, pp. 30-40). WB Saunders.

Bilal Salih, H. E., Takeda, K., Kobayashi, H., Kakizawa, T., Kawamoto, M., & Zempo, K. (2022). Use of auditory cues and other strategies as sources of spatial information for people with visual impairment when navigating unfamiliar environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3151. https://doi.org/10.3390/ijerph19063151

Bloh, C., Johnson, N., Strohl, C., & Tidmarsh, N. (2020). Increasing communication for students with visual impairments and developmental disabilities. *The Analysis of Verbal Behavior, 36*(1), 157- 168. https://doi: 10.1007/s40616-019-00121-1

Bonsaksen, T., Brunes, A. & Heir, T. (2023). Quality of life in people with visual impairment compared with the general population. *Journal of Public Health, 33*, 23-31. https://doi.org/10.1007/s10389-023-01995-1

Borca, C. V. (2010). Effective strategies for developing independence in movement and travel of blind students. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*(2), 4310-4313. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.684

Cassin, B., & Rubin M. L. (2012). *Dictionary of Eye Terminology* (6th ed.). Triad Publishing.

Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M. A., & Ruffieux, N. (2023). Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: a systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 117*(2), 128-147. https://doi.org/10.1177/0145482X231167150

Celeste, M., & Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *İlköğretim Online*, *9*(1), 11-22.

Choras, M., D'Antonio, S., Iannello, G., Jedlitschka, A., Kozik, R., Miesenberger, K., Vollero, L., & Woloszczuk, A. (2015). Innovative solutions for totally blind people inclusion. In N. M. Garcia & J. J. P. C. Garcia (Eds.), *Ambient Assisted Living* (401-434). CRC Press.

Clegg, J. M. & Legare, C. H. (2017). Parents scaffold flexible imitation during early childhood. Journal of Experimental Psychology, 153, 1-14. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.004

Çentik, G. (2009). *Görme engellilere Braille alfabesini öğretmek için bilgisayar destekli yeni bir eğitim setinin tasarımı ve uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Dandona, L. & Dandona, R. (2006). Revision of visual impairment definitions in the internacional statictical classification of diseases. BMC Medicine, 4(7), 1-7. https://doi:10.1186/1741-7015- 4-7.

de Voogt, A., Linders, L., & van den Broek, E. (2010). Mancala games and their suitability for players with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(11), 725-731. https://doi.org/10.1177/0145482X1010401109

Eliöz, M. (2016). Communication skills and learning in impaired individuals. *Universal Journal of Educational Research, 4*(11), 2589-2594. https://doi: 10.13189/ujer.2016.041112

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: piaget'e eleştirel bir bakiş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 85-103.

Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom: A gu-*

ide for teachers. American Foundation for the Blind Press.

Fazzi, E., Lanners, J., Danova, S., Ferrarri-Ginevra, O., Gheza, C., Luparia, A., Balottin, U., & Lanzi G. (1999). Stereotyped behaviours in blind children. Brain and Development, 21(8), 522-528. https://doi.org/10.1016/S0387-7604(99)00059-5

Fielder, A., Blencowe, H., O'Connor, A. R., & Gilbert, C. E. (2014). Impact of retinopathy of prematurity on ocular structures and visual functions. *Archives of Disease in Childhood 100*(2), 179-184. https://doi: 10.1136/archdischild-2014-306207

Guerreiro, J., Gonçalves, D., Marques, D., Guerreiro, T., Nicolau, H., & Montague, K. (2013, October). *The today and tomorrow of Braille learning* [Paper Presentation]. The 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, Bellevue Washington.

Guha, S. (2021). Creating audio book for children with visual impairment: The collaborative approachleading to virtual learning, International Journal of Technology in Teaching and Learning 16(1), 37-48. https://doi.org/10.37120/ijttl.2020.16.1.04

Hamel, C. (2006). Retinitis Pigmentosa. *Orphanet Journal of Rare Diseases, 1*(40), 1-12. https://doi: 10.1186/1750-1172-1-40

Henzi S. P. & Barrett, L. (2019). A natural history of repetition. Journal of Montessori Research, 5(2), 15-44. https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7407

Ivy, S. E., & Ledford, J. R. (2022). A systematic review of behavioral interventions to reduce restricted or repetitive behavior of individuals with visual impairment. *Journal of Behavioral Education*, *31*(1), 94-122. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09418-x

Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, *22*(1), 107-117.

Kamalova, L. A., & Vasilyeva, N. N. (2016). Formation of communication skills in preschool children with visual impairments as an important factor of their socialization. *International Journal of Environmental & Science Education, 11*(8), 1933-1941. https://doi: 10.12973/ijese.2016.567a

Leat, S. J., Legge, G. E., & Bullimore, M. A. (1999). What is low vision? A revolution of definitions. *Optometry and Vision Science, 76*(4), 198-211. https://doi: 10.1097/00006324- 199904000-00023

Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(3), 449-464. https://doi.org/10.1348/026151000165797

Li, A. (2009). Identification and intervention for students who are visually impaired and who have autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, *41*(4), 22-32. https://doi.org/10.1177/004005990904100403

Lovie–Kitchin, J. (2011). Reading with low vision: the impact of research on clinical management. *Clinical and Experimental Optometry*, *94*(2), 121-132. https://doi.org/10.1111/j.1444-0938.2010.00565.x

Majchrzak, D., Eberhard, J., Kalaus B., & Wagner, K. (2017). Do visually impaired people develop superior smell ability?. Perception, 46(10), 1129-1138. https://doi.org/10.1177/0301006617717942

Mallineni, S., Nutheti, R., Thangadurai, S., & Thangadurai, P. (2006). Non-verbal communication in children with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, *24*(1), 30-33. https://doi.org/10.1177/0264619606060033

Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: A integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment, 40*(1), 29-47. https://doi.org/10.1177/0264619620941885

Mosca, R., Kritzinger, A., & van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A sysmatic review. *South African Journal of Communication Disorders, 62*(1), 119-128. https://doi.org/10.4102/ sajcd.v62i1.119

Musarella, M. A., & MacDonald, I. M. (2011). Current concepts in the treatment of retini-

tis pigmentosa. *Journal of Ophthalmology, 2011*, 1-8. https://doi: 10.1155/2011/753547

Naipal, S., & Rampersad, N. (2018). A review of visual impairment. *African Vision and Eye Health, 77*(1), 1-4. https://doi:10.4102/aveh.v77i1.393

Osaba, M., Doro, J., Liberal, M., Lagunas, J., Kuo, I. C., & Reviglio, V. E. (2019). Relationship between legal blindness and depression. *Medical Hypothesis, Discovery & Innovation Ophthalmology Journal, 8*(4), 306-311.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonet meligi_07072018.pdf

Pascolini, D., & Mariotti, S. P. (2011). Global estimates of visual impairment: 2010. *The British Journal of Ophthalmology, 96*(5), 614-618. https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2011-300539

Penha, M. R., Garcia, R. B., Vretos, C., & da Silva, J. A. (2018). The effect of cane materials on length perception with long canes by visually impaired, sighted-blindfolded, and sighted participants. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 112*(5), 447-459. https://doi:10.1177/0145482X1811200503

Rosenblum, L. P., Herzberg, T., Mason, L. K., Anderson, D. L., Reisman, T., Edstrand, K. G., ... & Carter, M. (2021). Learning media assessment experiences of teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *115*(1), 55-62. https://doi.org/10.1177/0145482X20987018

Roth, G. A., & Fee, E. (2011). The invention of Braille. American Journal of Public Health, 101(3), 454-454. https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.200865

Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, *1*(1), 29-31. https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31

Vintimilla, C. & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Weaving pedagogy in early childhood education: on openings and their foreclosure. European Early Childhood Education Research Journal, 28(5), 628-641. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817235

Warren, D. H. (1984). Blindness and early childhood development (2nd ed.). American Foundation for the Blind Press.

Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning.* Psychology Press.

Wilkinson, M. E. (2000). Low vision devices: An overview. In F. M. D'Andrea & C. Farrenkopf (Eds.), *Looking to Learn* (117-136). American Foundation for the Blind Press.

Yıldız, M. A. & Duy, B. (2013). Improving empathy and communication skills of visually impaired early adolescents through a psycho-education program. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1470-1476. https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1607



Ramazan KARATAŞ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği (ÇAP) Programlarından lisans derecesine sahiptir. Mezuniyeti sonrası merkezi atama ile Erzurum İli Aşkale İlçesi'nde yer alan Dağyurdu İlkokulu'na atanmış ve burada bir yıl müdür yetkili öğretmen olarak çalışmıştır. 2012 Yılı'nda YLSY bursunu kazanan Karataş, Millî Eğitim Bakanlığı'nca dil eğitimi ve yükseköğrenim görmek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gönderilmiştir. The University of Texas at Austin'de dil eğitimi ve The University of Arizona'da görme engelliler eğitimi alanında yüksek lisans eğitimlerini gerçekleştirmiş, yüksek lisans eğitimi sırasında Arizona School for the Deaf and the Blind adlı okulda bir yıl süreyle öğretmen olarak aktif şekilde çalışmıştır. Yüksek lisansını tamamladıktan sonra yurda dönen Karataş, kısa bir süre İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Şubesi'nde memur olarak görev aldıktan sonra 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Halen bu görevine devam etmektedir. 2011 yılından itibaren ulusal ve uluslararası kongrelere sözlü bildirilerle katılmakta olan Karataş, 2021 yılında da Braille yazı ile ilgili bir kitap yazmıştır. Bilimsel ilgi alanları arasında Braille yazı, Nemeth Code, görme yetersizliği olan bireylere yönelik ölçekler, görme yetersiz bireylerde günlük yaşam, görme yetersizliği ve afet gibi konular yer

BÖLÜM 10

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Dil ve Konuşma

Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre DEMİR[1]

Özet

Üstün yetenekli bireyler, dil ve iletişim becerileri açısından akranlarına göre gelişmiş seviyede belirgin farklılıklar gösterir. Erken yaşlarda gelişmiş sözcük dağarcığı, karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanma becerisi ve soyut kavramları anlama yeteneğine sahip olan bu bireyler için dil edinim süreçleri hızlı ilerlemekte ve hatta birden fazla dili eş zamanlı öğrenme konusunda da üstün performans sergilemektedirler. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmakla birlikte, düşüncelerini akıcı ve ayrıntılı biçimde ifade edebilir ve karmaşık fikirleri net bir şekilde aktarabilirler.

Erken dil gelişimi ve sözel dil becerilerinin yansıra, bazı üstün yetenekli bireyler, özellikle iki kere farklılık durumlarında (üstün yetenek ve öğrenme güçlüğünün bir arada olması gibi), dil ve iletişim alanında çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların kendilerinden beklenen 'üstün performans' dışında istisnai durumlar göstermesi bu bireylerin dil becerilerinin çok boyutlu doğasını ortaya çıkarmaktadır. Yetişkinlerle iletişimde daha başarılı olan bu bireyler, derin ve anlamlı tartışmalara girme eğilimindedir. Ancak, yaşıtlarından farklı ilgi alanları ve iletişim tarzları, bazen akran ilişkilerinde de zorluklara yol açabilmektedir.

[1] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim, Özel Yeteneklilerin Eğitimi A.B.D., ye_demir@anadolu.edu.tr

Üstün yetenekli bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için zenginleştirilmiş müfredat, farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve yaratıcı dil etkinlikleri gibi müdahaleler önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireyler için önerilen yaklaşımlar, üstün yetenekli bireylerin dil potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine yardımcı olacak teorik temeller ve pratik uygulamalar içermektedir. Ayrıca, eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere bu bireylerin çok boyutlu dilsel profillerini anlamada ve desteklemede yeni bakış açıları sunmaktadır.

1. Üstün Yetenekli Bireylerde Dil ve Konuşma Özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin dil ve konuşma becerileri, genel gelişim profilleri arasında ayırt edici bir özellik oluşturmaktadır. Ayrıca bu beceriler, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin önemli bir çıktısı olup, diğer alanlarla da etkileşimli bir şekilde gelişim gösterir.

Üstün yetenekli bireyler, özellikle dil ve konuşma becerilerinde gösterdikleri olağanüstü performansın yanı sıra, bedensel, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda da üstün performans sergilemektedirler. Örneğin; motor becerilerinde akranlarından daha erken dönemlerde yetkinlik kazanmaları (Bakır, 2015), olağünüstü bir hafızaya sahip olmaları ve yoğun bir araştırma ve merak eğilimi göstermeleri (Sak, 2012) en belirgin özellikleri arasında olup; bu özellikler onların çevreyle daha karmaşık ve anlamlı etkileşimler kurmalarını sağlar. Bu durum, dilsel ifadelerinde daha derinlikli kavramlar kullanmalarına olanak tanır ve aynı zamanda sorgulayıcı davranışlarının ve düşünme becerilerinin de erken yaşta çeşitlenip gelişmesine katkı sunar.

1.1. Erken Dil Gelişimi

Üstün yeteneklilerin bilişsel kapasitelerinin akranlarına göre daha gelişmiş olması onların erken çocukluk döneminden itibaren öğrenme süreçlerine karşı daha duyarlı olmalarını ve etkin bir katılım sergilemelerini sağlamaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli bireylerin gelişimsel özellikleri üzerine yapılan araştırmalar (Clark, 2002; Bildiren, 2018), 0–2 yaş aralığındaki üstün yetenekli çocukların algılarının gelişmiş, hafızalarının güçlü olduğunu; geniş bir kelime dağarcığına sahip olduklarını ve konuşma ile yürüme becerilerini yaşıtlarına kıyasla daha erken kazandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, 0-3 yaş aralığında karmaşık cümle yapılarıyla iletişim kurmaya başladıkları ve alıcı dil becerilerinin çok hızlı geliştiği gözlemlenmektedir (Clark, 2002). Üstün yetenekli bireylerin dil gelişiminin erken yaşlardan itibaren başlayan ve ilerleyen dönemlerde de zenginleşerek devam eden bir süreç olduğu anlaşılmak-

6. Kaynakça

Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.

Ataman, A. (2009). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar. (Editör: Ayşegül Ataman) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Bakır, B. (2015). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Baykoç, N. (2014). *Üstün Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler, Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. Early Child Development and Care, 188(8), 997-1011.

Boothe, D. (2010). Twice exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities. *Faculty Authored Books. Idaho Department of Education, Boise State University.* Book 343. http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343

Branch, J.B. (2000).The Relationship among Critical Thinking. *Clinical Decision Making and Clinical Practica: A Comparative Study (PhD Thesis), Idaho: University Of Idaho*.

Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G. ve Van den Bosch, E. J. (2015). Assessments of intellectually gifted students with(out) characteristic(s) of ASD: An explorative evaluation among diagnosticians in various psycho-educational organisations, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 13(1), 5–26.

Clark, B. (2002). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill–Prentice Hall.

Çetin, A. (2023). Üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki görüşler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(1), 77-88.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar:

Seçilmiş Makaleler Kitabı,(Ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education Of The Gifted And Talented*. United States: Pearson.

Demir, Y. E. (2024). *An investigation of twice exceptionality (2e) in the uk context: the paradoxical combinatıon of exceptionalities.* (Yayınlanmış doktora tezi). University of Plymouth. https://pearl.plymouth.ac.uk/sc-theses/3

Eriş, B. (2013). *Her Çocuk Üstün Yeteneklidir.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.

Genç, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 21–36

Geake, J. G. (2008). High Abilities at Fluid Analogizing: A Cognitive Neuroscience Construct of Giftedness. *Roeper Review*, *30*(3), 187–195. https://doi.org/10.1080/02783190802201796

Hahn, L. E. (2014). The Gifted Child: Characteristics And Identification. *Up to Date Online. (http://www.uptodate.com /contents/the-gifted-child-characteristics-and-identification).* 8 Haziran 2025 tarihinde erişildi.

Harrison, C. (2004). Giftedness İn Early Childhood: Search For Complexity And Connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84

Facione, P.A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, *2007*(1), 1-23.

Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 805-818

King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. *Teaching of Psychology*, *22*(1), 13-17.

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron,*67(5),713-727.

Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak (Üstün yetenekli Çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, *24*(3), 46-64.

Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. ve Sheehy, K. (2010). 'Inclusive education and special education needs. ` *The Psychology of Education* 2nd ed. London: Routledge, pp. 278–293.

Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. ve Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high-quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality.* Routledge, 24(1), 18–31.

National Education Association. (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Washington, DC:NEA.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. *Gifted child quarterly*, *44*(4), 222-230.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In Pfeiffer, S. I. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychological theory, research and best practices,* p. 115-137. New York: Springer.

Neihart, M. ve Poon, K. K. (2009). *Gifted children with autism spectrum disorders.* Prufrock Press.

Pfeiffer, S. I. (2009). Gifted Rating Scales. (Editör: B. Kerr) *Encyclopedia Of Giftedness, Creativity And Talent*, 390-392. CA: Sage Publications.

Reis, S. M., Baum, S. M. ve Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976.

Renzulli, J.S. (1986). The Tree Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Cambridge: University of Cambridge Press.

Renzulli, J. S. (2021). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity 4. In *Reflections on gifted education* (55-90). Routledge.

Rudinov, J. ve Barry, E.V. (2004). Invitation to Critical Thinking (5 th Edition) Thomson-Wadsworth.

Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlılar, Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Sayler MF. (2009). Gifted and thriving: A deeper understanding of meaning of GT. In: Shavinina LV, editor. International handbook on giftedness. (215-230).Netherlands: Springer.

Sowell, T. (2021). *The Einstein syndrome: Bright children who talk late*. Hachette UK.

Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New Yok: Plume

Şahin, F. (2014). Üstün Zekâlılar /Üstün Yeteneklilerin Tanılanması. (Editör: Ayşegül Ataman). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler.* Ankara: Vize Yayıcılık.

Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students.* Purfrock Press

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal çalışma 1934'te yayınlandı)

BÖLÜM 11

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Dil ve Konuşma Becerileri

Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER[1]

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk çağında en sık tanı alan nörogelişimsel bozukluklardan biridir ve dikkat, dürtü kontrolü ve motor hareketliliği düzenlemekte güçlüklerle karakterizedir (American Psychiatric Association (APA), 2013). Bu bozukluk, yalnızca bilişsel ve davranışsal süreçleri değil, aynı zamanda iletişim ve dil gelişimi gibi temel beceri alanlarını da etkileyebilmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, DEHB tanısı alan bireylerin önemli bir kısmında dil gelişiminde gecikmeler, anlatı yapılandırma sorunları, pragmatik beceri eksiklikleri ve sözel iletişimde işlevsellik kaybı yaşandığını ortaya koymuştur (Korrel et al., 2017; Hawkins et al., 2016). Bu güçlükler hem akademik başarıda hem de sosyal etkileşimde zorluklara yol açarak bireyin genel gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu bağlamda, DEHB tanılı bireylerin dil ve konuşma becerilerinin erken dönemde değerlendirilmesi, yapılandırılmış müdahale programları ile desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle dil ve konuşma terapistlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin/uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışması, bireyin çok boyutlu gereksinimlerinin etkili biçimde karşılanmasına katkı sunmaktadır. Bu kitap bölümünde, DEHB'li bireylerde gözlenen dil ve ko-

[1] Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Tepebaşı/Eskişehir
e-mail: mnsariyer@anadolu.edu.tr

nuşma bozuklukları ele alınarak bu becerilerin desteklenmesine yönelik bilgiler kapsamlı biçimde tartışılacaktır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

İlk olarak, on sekizinci yüzyılda İngiliz tıp literatüründe, 'kötü çocuklar (bad children)' tanımlamasıyla, DEHB'ye ilişkin ilk bilgilere ulaşılmaktadır (Schachar,2013). On dokuzuncu yüzyılda ise DEHB'nin 'çılgın budalalar (mad idiots), fevri delilik (impulsive insanity), yetersiz ketleme (defective inhibition) başlıkları altında ele alındığı görülmektedir.[2] Saldırganlık, karşı gelme, sınırlı zaman dilimi içerisinde dikkati sürdürme ve kurallara uymada zorluk yaşayan 45 çocuğa yönelik gözlem ve görüşlerini sunan bir makale DEHB için bir dönüm noktası oluşturmuştur.[3] Çünkü, Still DEHB sendromu isimlendirmiş ve mevcut tabloyu 'organik alt yapıda gelişen ahlaki kurallara uyum sağlamada güçlük/sınırlılık' olarak tanımlamıştır (APA, 1987).

DEHB tanısı ile ilgili ilk geçerli ve güvenilir sınıflama çalışmaları 1980 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı sınıflama sistemi ile gündeme gelmiştir. Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnotistic nd Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III, APA'nın üçüncü baskısında DEHB hiperaktivite ile birlikte (DE/HB) ya da hiperaktivitesi olmayan (DEB/H) olarak adlandırılmıştır (APA, 1987)..

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 1978 yılında yayımladığı Uluslararası Hastalık Sınıflaması'nda (ICD-9, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) DEHB, 'Çocukluğun Hiperkinetik Sendromu' olarak tanımlamıştır. ICD-9 DEHB'yi, DSM-III gibi 'hiperaktiviteli' ve ' hiperaktivitesiz' olarak başlıkta incelemiştir. Çocukluğun hiperkinetik sendromunun diğer alt tipleri arasında, DSM-III-R ve DSM-IV' teki davranım bozukluğu sınıflamasına benzer şekilde, 'Hiperkinetik Davranım Bozukluğu' yer almıştır. ICD-10 ise 'Hiperkinetik Bozukluklar' belirtici başlık olarak seçilmiş ve 'hareket ve dikkat bozukluğu', 'hiperkinetik davranım bozukluğu' ile birlikte diğer alt tipler sıralanmıştır (Soysal ve Acar, 2015).

DSM-V'te DEHB tek başına ayrı bir kategori olarak 'Nörogelişimsel Bozukluklar' bölümünde ele alınmıştır. Böylece bu sınıflandırmanın geleceğe yönelik, DEHB' nin genetik ve nörobiyolojik altyapısının ayrıntılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (APA, 2013).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) alt tipleri

DSM V'e göre, DEHB'nin üç alt tipi bulunmaktadır. Alt tiplerden birincisi birleşik tip, hiperaktivite ve dikkat eksikliğinin birlikte gözlendiği tiptir. İkinci alt tip, dikkat eksikliğinin baskın olduğu tiptir. Dikkat eksikliği kriterlerini en az altı ay gösteren ancak hiperaktivite kriterlerini göstermeyen bireyler bu alt tipte değerlendirilmektedir. Üçüncü alt tip ise, hiperaktivitenin baskın olduğu tiptir. Bu alt tipe, hiperaktivite belirtilerini en az altı ay gösteren dikkat eksikliği belirtilerini göstermeyen bireyler dahil edilmektedir (APA, 2013).

DEHB'li bireylerin büyük bir çoğunluğunda hem dikkatsizlik hem de hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri eşlik etse de bazı bireylerde dikkatsizlik ya da hiperaktivite/dürtüsellik örüntüsü baskın olabilmektedir.

Dikkat Eksikliği Baskın Tip

Dikkat eksikliği (DE), bireyin kronolojik yaşına ve zihinsel kapasitesine uygun olmayan şekilde; bir konuya yoğunlaşmada güçlük, verilen görevleri tamamlamada sınırlılık, sınırlı dikkat süresi ve dikkat dağınıklığı yaşaması olarak tanımlanabilir (Çetin ve Güney, 2019).DE alt tipinin nedeni olarak; bireylerdeki dopamin eksikliği görülmüştür. Daha çok kızlarda görüldüğü bildirilen bu alt tipin en belirgin özelliği, dikkati sürdürmede zorluk, sık sık hayal(ler)e dalma ve enerji kaybı olduğu vurgulanmaktadır (Çetin ve Güney, 2019).

DE için günümüzde geçerli bir teori olmamakla birlikte, yapılan araştırmalarda bu çocukların bilişsel ve akademik başarı testlerinde, tipik gelişim gösteren akranlarına göre düşük performans sergiledikleri ve Yavaş Bilişsel Tempo (Sluggish Cognition Tempo-SCT) belirti örüntüsü olarak adlandırılan özelliklere sahip oldukları ileri sürülmüştür. Bu özellikler; atipiklik, oryantasyonda sebatsızlık, pasiflik, görece olarak ketleme tepkilerinin bozulması, hata eğilimli bilgi işlemleme süreci, odaklanmış ve seçici dikkatte bozulma olarak tanımlanmıştır (Çetin ve Güney, 2019).

Hiperaktivite/Dürtüsellik Baskın Tip

Bireyin yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olmayacak şekilde hareketli olmasına hiperaktivite adı verilmektedir. Hiperaktivite alt tipi ketleme sorunu olarak da adlandırılmaktadır. Bu alt tipin ikinci ögesi olan dürtüsellik incelendiğinde, bireyin kendini kontrol etmede (öz kontrolünde) yaşadığı zorluklar olarak tanımlanmaktadır. Dürtüsellik davranışın ölçülebilir ya da gözlenebilir bir özelliği olarak, bir dürtüye ya da çevresel uyarana karşı koyamama veya kişinin kendisine veya çevresine zarar verme isteğine karşı koyamama durumudur.

Kaynakça

Amen, M. G., & Turbott, S. H. (1986). Incidental learning, distraction and sustained attention in hyperactive and control subjects. Journal of Abnormal Child Psychology, 14(3), 441–455.

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.).

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Anlar, B. &Yalaz, K. (1996).Denver II Gelişimsel Testi:Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu El Kitabı. Ankara: Meteksan Matbaası.

Barkley, R. A. (2013). Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents (3rd ed.). Guilford Press.

Barkley, R. A., Cunningham, C. E., & Karlsson, J. (1983). The speech of hyperactive children and their mothers: Comparison with normal children and stimulant drug effects. Journal of Learning Disabilities, 16(2), 105–110.

Çetin, F. H., & Güney, E. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna genel bakış. In Ş. Soysal Acar (Ed.), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (pp. 119–128). Nobel Akademik Yayıncılık.

Daly, D. A. (1992). Cluttering: A language-based syndrome. The Clinical Connection, 6, 4–7.

Dollaghan, C., & Campbell, T. F. (1998). Nonword repetition and child language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41(5), 1136–1146.

Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2004). Ankara Artikülasyon Testi (AAT). Ankara Üniversitesi Projesi.

Ergül, C., Özgür Yılmaz, Ç., & Demir, E. (2017). Çalışma belleği ölçeği uygulayıcı kılavuzu. Ankara.

Fidan, S. T., & Sarıyer, M. N. (2025). Cluttering and working memory in attention deficit and hyperactivity disorder. Psychiatry and Clinical Psychopharmacology. Advance online publication.

Fujiki, M., & Brinton, B. (2017). Pragmatics and social communication in children with specific language impairment. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 2(1), 1–10.

Gillam, R. B., Gillam, S. L., & Reece, K. (2014). Integrated narrative intervention for children with language disorders. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45(3), 214–226.

Grzadzinski, R., Di Martino, A., Brady, E., Mairena, M. A., O'Neale, M., Petkova, E., & Castellanos, F. X. (2011). Examining autistic traits in children with ADHD: Does autism spectrum extend to ADHD? Journal of Autism and Developmental Disorders, 41, 1178–1191.

Green, L., Johnson, K. A., & Bretherton, L. (2014). Narrative discourse in children with ADHD. International Journal of Language & Communication Disorders, 49(2), 200–214.

Hawkins, R. O., Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2016). Working memory training and its effect on language. Applied Cognitive Psychology, 30(5), 690–699.

Hergüner, S., & Hergüner, A. (2012). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. Archives of Neuropsychiatry, 49, 114–118.

Jopp, D. A. K. (2001). Diagnostic overshadowing reviewed and reconsidered. American Journal on Mental Retardation, 106(5), 416–433.

Kaiser, M. L., Schoemaker, M. M., Albaret, J. M., & Geuze, R. H. (2015). What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with ADHD? A systematic review of literature. Research in Developmental Disabilities, 36, 338–357.

Kim, O. H., & Kaiser, A. P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. Communication Disorders Quarterly, 21(3), 154–165.

Kirazlı, M. Ç. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda görülen dil ve konuşma bozuklukları. In Ş. Soysal Acar

(Ed.), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (pp. 225–236). Nobel Akademik Yayıncılık.

Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T., Anderson, V., & Sciberras, E. (2017). Language problems in children with ADHD: A systematic meta-analytic review. Journal of Abnormal Child Psychology, 45(5), 975–995.

Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language in children with ADHD. Journal of Abnormal Child Psychology, 39(6), 793–805.

Love, A. J., & Thompson, M. G. G. (1988). Language disorders and attention deficit disorders in young children referred for psychiatric services: Analysis of prevalence and a conceptual synthesis. American Journal of Orthopsychiatry, 58(1), 52–64.

McGrath, L. M., Hutaff-Lee, C., Scott, A., Boada, R., Shriberg, L. D., & Pennington, B. F. (2007). Children with comorbid speech sound disorder and specific language impairment are at increased risk for attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 36(2), 151–163.

Sarıyer, M. N., Tadıhan Özkan, E., & Fidan, S. T. (2023). The relationship between speech and language disorders and working memory: Children with attention deficit and hyperactivity disorder and typical development. Journal of Attention Disorders, 27(12), 1420–1430.

Schachar, R., & Tannock, R. (2003). Syndromes of hyperactivity and attention deficit. In Child and adolescent psychiatry .Blackwell.

Sciberras, E., et al. (2014). Language problems in children with ADHD. Pediatrics, 133(5), 835–842.

Sella, A., Re, A. M., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2016). A training for improving metacognitive knowledge in children with attention and language difficulties. International Journal of Disability, Development and Education, 63(6), 617–634.

Sheppard, B., Chavira, D., & Azzam, A. (2010). ADHD prevalence and association with hoarding behaviours in childhood-onset OCD. Depression and Anxiety, 27(7), 667–674.

Short, E. J., Freebairn, L., Hansen, A., & Lewis, B. A. (2008). Rates of ADHD in a sample of children with varying severity of speech-language disorders. Advances in ADHD, 2(4), 112–119.

Soysal Acar, Ş., Sayar, F., Tan, S., & Gücüyener, K. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir grup erkek çocuk hastanın dil gelişimlerinin değerlendirilmesi. Yeni Tıp Dergisi, 32, 84–89.

St. Louis, K. O., Myers, F. L., Bakken, K., & Raphael, L. J. (2007). In E. Conture & R. Curlee (Eds.), Stuttering and other fluency disorders.

Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(12), 1275–1278.

Sürücü, Ö. (2015). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Anne-Baba Öğretmen Elkitabı.Ankara: Bilgi Yayınevi.

Tannock, R., & Schachar, R. (1996). Executive dysfunction as an underlying mechanism of behaviour and language problems in attention deficit hyperactivity disorders. In J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas, & R. Tannock (Eds.), Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives (pp. 128–155). Cambridge University Press.

Timler, G. R. (2014). Use of the Children's Communication Checklist-2 for classification of language impairment risk in young school-age children with attention-deficit/hyperactivity disorder. American Journal of Speech-Language Pathology, 23, 73–83.

Topbaş, S. (2005). Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi. Detay Yayıncılık.

Topbaş, S., & Güven, S. (2014). Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi. Detay Yayıncılık.

Topbaş, S., & Güven, S. (2017). Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi. Detay Yayıncılık.

Westby, C., & Watson, S. M. (2004). Perspectives on language and learning in children with attention deficit hyperactivity disorder. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35(1), 5–16.

Wilens, T. E., Biederman, J., & Brown, S. (2012). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with ADHD. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41(3), 262–268.

Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(5), 516–524.

BÖLÜM 12

Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ[1]

Özet

Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), sözel iletişim kuramayan bireylerin iletişim becerilerini desteklemek veya konuşmanın yerini almak amacıyla kullanılan araç, yöntem ve stratejilerdir. Yardımsız (jest, mimik, işaret dili) ve yardımlı (resim kartları, konuşma üreten cihazlar) sistemler olmak üzere ikiye ayrılır. Otizm, serebral palsi, gelişimsel dil bozuklukları, motor yetersizlikler ve geçici iletişim kayıpları gibi birçok durumda kullanılır. ADİS, bireyin sosyal etkileşimlerini artırır, problem davranışları azaltır ve akademik katılımı destekler. Etkililiği pek çok deneysel ve meta-analiz çalışmayla kanıtlanmıştır. Başarılı uygulama için sistemin bireyselleştirilmesi, öğretmen ve ailelerin eğitilmesi ve çevresel destek önemlidir. PECS gibi sistemler, çocukların iletişimi başlatma ve sürdürme becerilerini geliştirir. Türkiye'de ADİS kullanımı artmakla birlikte öğretmen ve ailelerde bilgi eksikliği, materyal yetersizliği ve kurumsal destek azlığı uygulamaları sınırlamaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi, materyal desteği, multidisipliner ekip çalışması ve farkındalık artırıcı çalışmalar kritik önemdedir.

[1] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü. ceyhunservi@gmail.com.tr

1. Giriş

İletişim, bireyin sosyal çevresiyle etkileşim kurabilmesi, ihtiyaçlarını ifade edebilmesi ve toplumsal yaşama katılabilmesi açısından yaşamsal bir beceridir (Loncke, 2011). Doğal olarak sözel dil ile iletişim kuramayan bireyler için iletişim becerilerinin gelişimi daha karmaşık bir süreç halini alabilir. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), bu noktada önemli bir müdahale ve destek aracı olarak öne çıkmaktadır. ADİS, bireyin mevcut dil ve konuşma becerilerini destekleyen ya da konuşmanın yerini alan araç, strateji ve tekniklerden oluşur (Beukelman ve Mirenda, 2005; Romski ve Sevcik, 2005). Bu sistemler, bireylerin çevreleriyle daha etkili ve anlamlı bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlayabilir (Miller, Light ve Schlosser, 2006).

Dil ve iletişim yetersizliği, özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB), serebral palsi, gelişimsel dil bozuklukları ve ağır fiziksel yeterisizlikler gibi durumlarda sıklıkla görülmektedir (Odluyurt, Tutuk ve Çavuşoğlu, 2019). Bu bireylerin çoğu, sözel iletişim becerilerini kısmen ya da tamamen kullanamadıkları için iletişimde ciddi engellerle karşılaşırlar. Bu engellerin aşılabilmesi için geliştirilen ADİS uygulamaları, son yıllarda yalnızca özel eğitim alanında değil, erken çocukluk müdahaleleri, anaokulu uygulamaları, kapsayıcı eğitim ortamları ve klinik uygulamalarda da yaygınlık kazanmıştır (Murray ve Goldbart, 2009; Liang, Chen ve Liang, 2025).

Ayrıca ADİS, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimini de destekleyen bir yapı sunar. Örneğin yapılan araştırmalar, ADİS kullanan bireylerin akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşime girdiklerini, problem davranışlarında azalma olduğunu ve akademik görevlerde daha yüksek katılım sergilediklerini göstermektedir (Ganz ve diğ., 2012; Alfaro-Urrutia ve Pérez-Godoy, 2025).

Bu kitap bölümünde, öncelikle ADİS'in tanımı ve temel kavramları açıklanacak, ardından tarihsel gelişimi ele alınacak ve alandaki kuramsal ve teknolojik evrimi ortaya konacaktır. Devamında ADİS sistemleri sınıflandırılacak, uygulama alanları, etkililiği, okul bağlamında kullanımı, öğretmen ve aile tutumları gibi konular sistematik şekilde işlenecektir.

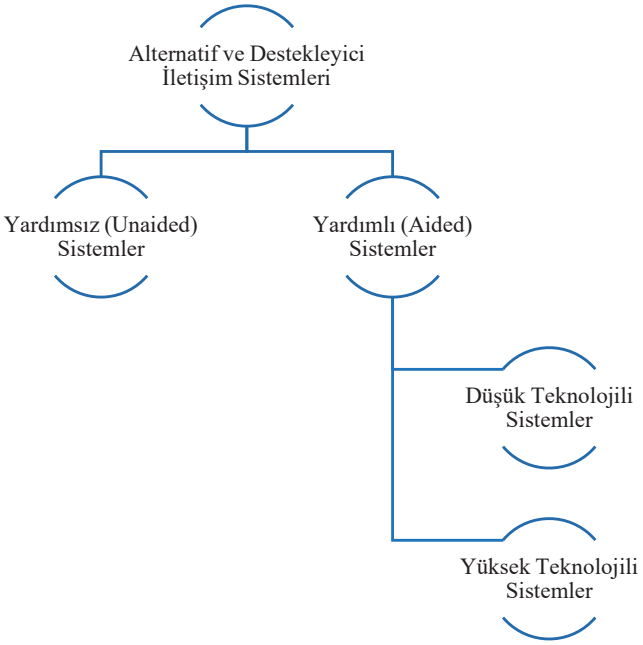
2. Tanım ve Temel Kavramlar

Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), bireyin sözel olarak iletişim kuramadığı durumlarda iletişimi kolaylaştırmak veya tamamen sağlamak amacıyla kullanılan yöntem, teknik ve araçların bütünüdür. "Alternatif" terimi, bireyin hiç konuşamadığı durumlarda konuşmanın yerini alan iletişim biçimle-

rini ifade ederken; "destekleyici" terimi, bireyin var olan sözel iletişim becerilerinin desteklenmesini ifade eder (Calculator ve diğ., 2002; Murray ve Goldbart, 2009).

ADİS sistemleri iki ana gruba ayrılmaktadır (Şekil 1):

- **Yardımsız (unaided) sistemler:** Bu sistemler herhangi bir araç gereç kullanılmaksızın yalnızca bireyin bedensel göstergeleriyle (ör. jest, mimik, işaret dili, göz hareketleri) gerçekleştirdiği iletişim biçimleridir. Bu sistemlerin en önemli avantajı taşınabilirliktir. Ancak motor becerileri sınırlı bireylerde kullanım güçlüğü yaratabilir (Light, 1988).
- **Yardımlı (aided) sistemler:** Bu sistemlerde iletişimi sağlamak için dışsal bir araç ya da teknoloji kullanılır. Bu araçlar da kendi içinde "düşük teknoloji" (ör. resim kartları, iletişim panoları, PECS) ve "yüksek teknoloji" (ör. konuşma üreten cihazlar, tablet uygulamaları) olmak üzere ikiye ayrılır (Beukelman & Mirenda, 2005).



Şekil 1. *Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Sınıflandırılması*

Bu sınıflamanın yanı sıra ADİS, bireyin iletişimde kullandığı erişim yöntemi açısından da çeşitlilik gösterir. Doğrudan erişim, bireyin parmağıyla veya eliyle işaret ederek mesajını iletmesini kapsarken; dolaylı erişim, bireyin bakışla seçim yapması, tarama sistemleriyle etkileşime girmesi gibi daha karmaşık erişim biçimlerini kapsar (Romski ve Sevcik, 2005).

Kaynakça

Adamson, L. B., & Dunbar, B. (1991). Communication development of young children with tracheostomies. *Augmentative and Alternative Communication*, *7,* 275–283.

Allen, A. A., Schlosser, R. W., Brock, K. L., & Shane, H. C. (2017). The effectiveness of aided augmented input techniques for persons with developmental disabilities: A systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, *33*(3), 149-159.

Alfaro-Urrutia, J. E., & Pérez-Godoy, P. (2025). Curricular integration of augmentative and alternative communication for students on the autism spectrum in inclusive-oriented schools: A scoping review. *Autism*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/13623613251333834

Alpdoğan, M., & Sazak, P. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri. Eğitim ve Bilim, 46(207), 217-234.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs. Paul H. Brookes Publishing Company.

Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior modification*, *25*(5), 725-744.

Calculator, S. (1988). Evaluating the effectiveness of AAC programs for persons with severe handicaps. *Augmentative and Alternative Communication*, *4*(3), 177-179.

Calculator, S. N., Finch, A., Kovach, T., & Schlosser, R. (2002). Augmentative and alternative communication: Knowledge and skills for service delivery. *ASHA leader.*

Clarke, M., & Price, K. (2012). Augmentative and alternative communication for children with cerebral palsy. *Paediatrics and child health*, *22*(9), 367-371.

Cress, C. J. (2003). Responding to a common early AAC question:"Will my child talk?". *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, *12*(5), 10-11.

Cress, C. J., & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, *19,* 254– 272.

Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(1), 60-74..

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 125-147.

Fırat, T., Koyuncu, İ., & Servi, C. (2024). Social acceptance of Turkish middle school and Syrian refugee children towards individuals with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-14.

Fielding-Gebhardt, H., & Warren, S. F. (2019). Early predictors of later expressive language in boys with fragile X syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *124*(1), 11-24.

Jacobs, B., Drew, R., Ogletree, B. T., & Pierce, K. (2004). Augmentative and Alternative Communication (AAC) for adults with severe aphasia: where we stand and how we can go further. *Disability and Rehabilitation*, *26*(21-22), 1231-1240.

Kangas, K., & Lloyd, L. (1988). Early cognitive skills prerequisites to augmentative and alternative communication use: What are we waiting for? *Augmentative and Alternative Communication*, *4,* 211–221

Karal, Y., Şılbır, L., Bahçekapılı, E., & Atasoy, M. (2015). İşitme engelli bireyler için grafik sembollerle oluşturulmuş öğrenme materyalleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, *3*(3).

Karasu, N. (2009). Otizmden Etkilenmiş Bireylerde Sosyal ve İletişim Becerilerini Artıran Yöntemlerin Delile Dayalı Yöntem Olarak Belirlenmesi: Bir Meta-Analiz Örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 713–739.

Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic su-

bgroups. *Language and cognitive processes*, *16*(2-3), 287-308.

Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve Alternatif İletişim Teknikleri. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4(1), 27–37.

Liang, Z., Chen, Q., & Liang, S. (2025). A literature review of single-case studies utilizing aided augmentative and alternative communication intervention for students on the autism spectrum who have limited speech in elementary school. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15.

Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and alternative communication*, *4*(2), 66-82.

Loncke, F. T. (2011) Communication Disorders In Kauffman J.M. & Hallahan D.D. (eds.) *Handbook of Special Education* (pp. 221-231) Taylor and Francis Group New York & London.

Millar, D., Light, J., & Schlosser, R. (2000). The impact of AAC on natural speech development: A meta-analysis. In *Proceedings of the 9th biennial conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (pp. 740–741). Washington, DC: ISAAC

Murray, J., & Goldbart, J. (2009). Augmentative and alternative communication: a review of current issues. *Paediatrics and child health*, *19*(10), 464-468.

Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech Language Hearing Researches. (49)*248-264.

Miller, J., & Chapman, R. (1980). Analyzing language and communication in the child. In R. Schiefelbusch (Ed.), *Nonspeech language, and communication: Acquisition and intervention* (pp. 159–196). Baltimore: University Park Press.

Namy, L. L., Campbell, A. L., & Tomasello, M. (2004). Developmental change in the role of iconicity in symbol learning. *Journal of Cognition and Development*, *5,* 37–57.

National Joint Committee (NJC) for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (2002). Access to communication services and supports: Concerns regarding the application of restrictive eligibility criteria. *Communication Disorders Quarterly*, *23,* 145–153.

Odluyurt, S., Tutuk, H. C., & Çavuşoğlu, T. (2018). Otizmli çocuklar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri: Alanyazın incelemesi. *İlköğretim Online*, *17*(3).

Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, *18*(3), 174-185.

Romski, M. A., Sevcik, R. A., & Adamson, L. B. (1997, March). Toddlers with developmental disabilities who are not speaking: Family stress, home environment, and language intervention. In *N. Brady (Chair), Communication Disorders and Families. Symposium conducted at the 30th annual Gatlinburg Conference on Research and Theory in Mental Retardation and Developmental Disabilities. Riverside, CA*.

Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication*, *31*(3), 181-202.

Sedey, A., Rosin, M., & Miller, J. (1991, November). The use of signs among children with Down Syndrome. In *Poster presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Atlanta, GA*.

Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2021). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(3), 2531-2558.

Sigafoos, J., & Iacono, T. (1993). Selecting augmentative communication devices for persons with severe disabilities: Some factors for educational teams to consider. *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities,* 18, 133–146.

Smith, A. L., & Hustad, K. C. (2015). AAC and early intervention for children with cerebral palsy: Parent perceptions and child risk factors. *Augmentative and Alternative Communication*, *31*(4), 336-350.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. (2007). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed.). Boston: Ally & Bacon

Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, *13*(3), 186-197.

Sönmez, M., & Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(01), 1-18.

Allyn & Bacon.Sönmez, M., & Diken, İ. H. (2010). Problem Davranışların Azaltılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiği: Betimsel ve Meta-Analiz Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1), 1–16.

van der Meer, L., Kagohara, D., Achmadi, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., & Sigafoos, J. (2012). Speech-generating devices versus manual signing for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(5), 1658-1669.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı I (İlköğretim Dönemi)

Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar

Yazar
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı I
(İlköğretim Dönemi)
Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar

Yazar: Emine Rüya ÖZMEN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-9-4

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

Öğrenme güçlüğü ülkemizde son yıllarda tanısı konmaya başlanmış bir yetersizlik grubudur. Ancak tanılama araçlarının yetersizliği ve öğrenme güçlüğünün tanılanması zor bir yetersizlik grubu olması nedeni ile birçok çocuk, bu yetersizliğe sahip olmadığı halde öğrenme güçlüğü olarak tanılanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olarak tanılanan bu çocukların bir kısmı dikkat problemi, duygu davranış bozukluğu ya da başarı düzeyi düşük çocuklar olabilmektedir. Bu durumun aksi de yaşanarak, öğrenme güçlüğü olan çocuklar farkedilmemekte, sınıfın tembel çocuğu olarak etiketlenmektedir. Bu çocuklara özel eğitim hizmeti verilememektedir.

Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olsun olmasın, öğrencilerin başarısızlıklarını açıklama yolu, eğitime başlamada önemli bir noktadır. Bu açıklamalar; işlevsel ve yapısal olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Daly, Martens, Witt ve Dool, 1997). *Yapısalcı açıklamalar*, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine odaklanır ve öğretim için yol gösterici değildir. Örneğin, öğrencinin başarısızlık nedeni olarak, öğrenme güçlüğü olmasının ya da aile ilgisizliğinin gösterilmesi yapısalcı açıklamalardır. Uygulamacılar, genel eğitim sistemi içinde öğrenme problemlerinin önlenmesi ve düzeltilmesi konusunda doğru girişimlerde bulunmak istiyorlarsa, öğrenme problemlerine yaklaşımlarını değiştirmek zorundadır. Her öğrenci kendi akademik gelişim hızında ilerler. Bu nedenle öğrenci performansına göre bireysel kararlar alınmalıdır. Bu bağlamda işlevsel açıklamalar, öğrenci başarısızlığına çözüm yolu getirmesi açısından iyi bir başlangıç yapılmasını sağlar. *İşlevsel açıklamalar*, öğrencinin başarızlığını onu çevreleyen etmenlerde arar (Daly ve diğ., 1997). Problemin çocuktan ziyade onu çevreleyen etmenlere göre açıklanması, başarısızlığa yol açan etmenlere müdahale edilmesine yol göstermektedir. Başarıyı olumsuz etkileyen çevresel etmenler; motivasyonun sağlanamaması, dikkatin sürdürülememesi, yeterince model olunmaması, beceriyi öğretmek için yeterince alıştırma yapılmaması gibi etkili öğretim için gerekli şartların sağlanmamasıdır.

Bu kitapta başarısızlığa yönelik işlevsel açıklamalar temel alınarak, öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapabilecekleri temel uygulamaların tanıtılması amaçlanmıştır. Öncelikle kitapta öğrenme güçlüğü tanımlanmış, bu çocukların özelliklerine yer verilmiş ve öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanılacak stratejiler açıklanmıştır.

Bu kitabı okuyarak yaptıkları düzeltmelerle katkıda bulunan Prof. Dr. Banu Altunay ve Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye, otçul hayvanlar resmini yapan öğrencim Muhammet Ali Çankaya'ya ve uyaklı hatırlatıcılar kısmına tekerlemeleri ile katkıda bulunan Nilifer Özgök'e teşekkür ederim.

Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN



Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Prof. Dr. Emine Rüya Özmen, 1984 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 1988 yılında aynı bölümde yüksek lisansını tamamladı. 1989 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde akademik kariyerine devam etti. 1998 yılında doktor, 2002 yılında yardımcı doçent, 2006 yılında doçent, 2011 yılında profesör ünvanını aldı. Uzmanlık alanları; bilişsel strateji öğretimi, okuma-yazma öğretimi, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması ve öğretmen yetiştirmedir. Öğrenme güçlüğü ve okuma yazma öğretimi alanlarında birçok yayını ve projesi olan Özmen, yine bu alanlarda yüksek lisans ve doktora tezleri yönetmiştir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz iii
Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilmemiz Gerekenler 1
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri 2
Dikkat 2
Bellek 3
Koordinasyon Stratejilerinde Yetersizlik 5
Denetim Odağı 6
Öğrenilmiş Çaresizlik 10
Motivasyon 11
Neleri değiştirmeliyiz? Nereden başlamalıyız? 12
Dikkati Toplama ve Sürdürme 13
Öğrenci Katılımını Destekleme 21
Motivasyonu Sağlama 22
Bellek Stratejileri 24
Hatırlatıcılar 35
Akademik Beceri Öğretimi 42
Denetim odağı ve motivasyon neden strateji öğretimi için önemlidir? 46
Kendini Düzenleme Stratejileri 47
Kendini Talimatlandırma 47
Hedef Koyma 55
Kendini İzleme 59
Kendini Pekiştirme 63
Kaynaklar 66

Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilmemiz Gerekenler

Öğrenme güçlüğü ile ilişkili çok sayıda terim kullanılmıştır. Bu terimlerden ülkemizde en yaygın olarak kullanılanı; disleksi (okuma güçlüğü), özgül öğrenme bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğüdür. Bu sette alanyazında tercih edilen öğrenme güçlüğü terimi kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü şemsiye bir terim olup, disleksi (okuma güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) gibi güçlükleri içermektedir. Öğrenme güçlüğü terimi, ortalama veya ortalama üstü genel yeteneğe ve uygun eğitimsel fırsatlara sahip olmalarına rağmen yeterli ölçüde öğrenemeyen bireyleri tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Buradaki *uygun eğitimsel fırsatlar* ifadesi, öğrenme güçlüğünü özellikle birçok etmenden dolayı akademik başarısızlık gösteren çocuklardan ayırmaktadır. Sınıfta etkili öğretimsel düzenlemeler yapıldığı halde kendi gelişim hızında bir ilerleme görülmeyen, ortalama veya ortalama üstü genel yeteneğe sahip çocuklar öğrenme güçlüğü olabilir. Bu tanımlamada anahtar kelime, *kendi gelişim hızı*dır. Her öğrencinin müfredat amaçlarına aynı hızda ulaşması beklenmemelidir. Yapılan öğretimsel düzenlemeler sonucunda (sınıfta yapılan uygulamalar ve küçük grup eğitimi gibi) öğrenci ilerleme gösteriyorsa, bu öğrenci için uygun eğitsel fırsatlar sağlanmış ve sonuç alınmış demektir. Tanılama için yönlendirmeye gerek yoktur.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili günümüze değin çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Amerika'da 1968 yılında Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından bir tanım önerilmiş ve 1977 yılında tanım tekrar gözden geçirilerek federal kayıtlarda yer almıştır. Bu tanıma göre:

"Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar" terimi, *sözel veya yazı dili anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçındaki bozukluklar ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma becerilerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında, algısal özürler, beyin zedelenmesi, asgari düzeyde beyindeki işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi yer alır. Bu terim, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal özüre veya çevresel, kültürel, ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip olan çocukları* ***içermemektedir*** *(USA Office of Education, 1977).*

Başka bir tanıma göre de *öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma muhakeme etme, matematik becerilerinin edinimi ve kullanımında belirgin zorlukların oluştuğu heterojen bozukluklar grubunu gösteren bir terimdir. Bu bozukluklar, merkezi sinir sistemi bozukluğundan kaynaklandığı varsayılan ve ömür boyunca süren, bireye özgü bir bozukluktur. Kendini düzenleme davra-*

nışları, sosyal algı ve sosyal etkileşimde problemler öğrenme güçlüğünde oluşabilir. Fakat bunlar kendi başına öğrenme güçlüğünü oluşturmaz. Öğrenme güçlüğü diğer engellerle (duyusal engel, zihinsel engel, duygusal bozukluklar) veya dışsal etmenler (kültürel farklılıklar ya da yetersizlikler, uygun olmayan öğretim) beraberinde oluşabilir ancak öğrenme güçlüğü bu koşullar ya da etmenlerin sonucu değildir (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987).

Bu tanımlarda ortak olarak belirtilen özellikler aşağıda verilmiştir. Bu ortak özellikler öğrenme güçlüğünü anlamamızda bize yardımcı olur. Öğrenme güçlüğü;

- Merkezi sinir sisteminin düzensiz gelişimi veya işlevinden kaynaklanıyor olabilir.
- Hayat boyu sürecek bir durum olabilir.
- Okuma, yazma, matematik ve dili içeren akademik alanları etkileyebilir.
- Yetenek (zeka)-başarı ayrımı tarafından tespit edilir.
- Herhangi bir yetersizlik (zihinsel, işitme ve görme gibi) veya olumsuz çevresel koşullardan (niteliksiz öğretim, olumsuz ekonomik koşullar, dil ve kültürel dezavantajlar) kaynaklanmaz (Kavale ve Forness, 1995).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yukardaki tanımlarda da görüldüğü gibi birçok özellikleri bakımından normal gelişim gösteren çocuklara göre sınırlılıklar yaşamaktadır. Bu sınırlılıklar da bir bakıma öğrenme güçlüğünün özellikleri olarak alanyazında yer almaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle akademik performansına etki eden özellikleri dikkat, bellek, koordinasyon stratejileri, denetim odağı, öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyon şeklinde sıralanbilir. Bu özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Dikkat

Dikkat, öğrenmenin birinci aşamasıdır. Verilen bilgilerin algılanması için dikkat etmemiz gerekir. Dikkatin üç önemli yönü bulunmaktadır. Dikkatin birinci yönü, bir göreve katılım ya da bir görevle meşgul olma süresi, ikincisi, bir göreve odaklanmayı sürdürme, üçüncüsü ise seçici dikkattir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatin tüm boyutlarında güçlükleri bulunmaktadır (Hallahan, Kauffman ve Lloyd, 1996; McKinney ve Feagans, 1983; Swanson ve Cochran, 1991). Bu güçlükler de akademik başarılarını etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görevle meşgul olma ve sürdürme süreleri sınırlı olduğundan, becerilerde akıcılık kazanmada problem yaşayabilirler. Ayrıca görevi bitirmeden bırakma daha az öğrenmelerine ve daha fazla olumsuz sınıf yaşantılarına neden

Kaynaklar

Aksoy, Ö. (2003). *Adım adım Türkiye Cumhuriyeti inkilap tarihi ve atatürkçülük.* İlköğretim 8 liselere giriş sınavına hazırlık. İstanbul: Işıklı Yayınevi.

Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, *49*(1), 5-28.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*, 417-422.

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. New York NY: Oxford Press.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Browder, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 773-785.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), (2000). *Handbook of self-regulation*. New York, NY: Academic Press.

Borich, G. (1999). Observation skills for effective teaching. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Bos, C. S. & Vaughn, S. (1991). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems.* (2nd ed.). London: Allyn and Bacon.

Broussard, S. & Garrison, M. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.

Bull, R. & Johnston, R.S. (1997). Chilren's arithmetical difficulties: Contrubutions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology, 65*, 1-24.

Bulbul, G., & Ozmen, E.R. (2020). Effectiveness of Teaching Story-Writing Strategy to Students with Intellectual Disabilities and Their Non-Disabled Peers *Journal of Intellectual & Developmental Disability,46*(2) 1-13.

Carlson, R. A., Khoo, B.H., Yaure, R. G., & Schneider, W. (1990). Acqusition of problem- solving skill: Levels of organization and use of working memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 119,* 194-214.

Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 80,* 357-365.

Cornford, I. R. (2010). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education,* 2002, *21*(4), 357–368.

Cutting, L. E., & Denckla, M. B. (2003). Attention: Relationships between attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 125-139). New York, NY: Guilford Press.

Daly, E. J. III., Witt, J. C, Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model

for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review, 26,* 554-574.

Dehn, M. (2008). Working memory and academic learning: Assessment and intervention. New Jersey: John Willey & Sons

Donahue, M., & Pidek, C. (1993). Listening comprehension and paraphrasing in content-area classrooms. *Journal of Childhood Communication Disorders, 15,* 35–42.

Englert, C.S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 104-120.

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. H. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development, 37,* 283-299.

Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, *24*, 1-16.

Groteluschen, A.K., Borkowski, J.G., & Hale, C. (1990). Strategy instruction is often insufficient: addressing the interdependency of executive and attributional processes. In T. E. Scruggs & B. Y.L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities.* New York: Springer-Verlag.

Güler, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öykü yazma becerilerinde "Seç + Düzenle + Yaz ve Oku – Düzelt + Paylaş-Düzelt" stratejisinin etkililiği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children, 72*(3), 281-297.

Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi, 37*(181), 289-301.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 773-793.

Jacobsen, B., Lowery, B., & DuCette, J. (1986). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 78,*59-64.

Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Llyod, J.W. (1996). *Introduction to learning disabilities* .Boston: Allyn &Bacon.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities, 23,*12-29.

Hughes, C. A., Therrien, W. J., & Lee, D. L. (2004). Efficacy of behavioral self-management techniques with adolescents with learning disabilities and behavior disorders. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds). *Advances in learning and behavioral disabilities.* Research in secondary schools vol 17. Oxford: Elsevier Ltd.

Interagency Committee on Learning Disabilities, (1987). Learning disabilities: A report to the U.S. Congress. Bethesta, MD: National Institutes Of Health.

Karabulut, A., & Özmen E.R. (2018). Effectiveness of "Understand and Solve!" strategy instruction on mathematical problem solving of students with mild intellectual disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11,* 77-90.

Kavale, K. A. Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kennedy, B.A., & Miller, D.J. (1976). Persistent use of verbal rehearsal as a function of information about its value. *Child Development, 47,* 566-569.

La berge, D., & Samuels, S. J. (1974*). Towards a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6,* 293-323.

Labrell, F., & Ubersfeld, G. (2004). Parental verbal strategies and children's capacities at 3 and 5 years during a memory task. *European Journal of Psychology of Education 19,* 189-202

Levin, J. R. (1988). Eleboration-based learning stratejies: Powerful theory = Powerfull application. *Contemteporary Educational Psychology, 13,* 191-205.

Maag, J. W. (2004). *Behavioral management: From theoretical implications to practical applications* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1991). *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). Ohio: Merril Prenticwe Hall.

McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities 16,* 360-367.

McLean, J.F., & Hitch, G. H. (1999). Working memory impairments in children with spesific mathematics learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology, 74*, 240-260.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-00.

Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101921.

Özmen, E. R. (2012a). Öğretim stratejileri. İçinde E. R. Özmen (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması (Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci).* (sf. 227-268) Ankara: Pegem Yayınevi.

Özmen, E. R. (2012b). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar İçinde, A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* (sf. 177-216) Ankara: Vize yayıncılık.

Paris, S.G., & Oka, E.R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly,* 12, 32-42.

Passolunghi, M. C., & Pazzaglia, F. (2004). Indicidual differences in memory updating in relation to arithmetic problem solving. *Learning and Individual Differences, 14,* 219-230.

Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to

numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of experimental child psychology*, *88*(4), 348-367.

Prabhakaran,V. Narayanan, K. Zhao, Z., & Gabrieli, J. D. E. (2000). Integration diverse information in working memory within the frontal lobe. *Nature Neuroscience, 3,* 85- 95.

Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Bull-Cariglia, T., Lysynchuk, L., Mcgoldrick, J. A., Schneider, B., Snyder, B. L., & Symons, S. (1995). Co*gnitive strategy instruction that really improves children's academic performance.* (2. Baskı) Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

Reid, M.K., & Borkowski, J.G. (1987). Causal attributions of hyperactive children: Implications for training strategies and self-control. *Journal of Educational Psychology, 7*6, 225-235.

Reid, R. R. Harris, K. R., Graham, S., Rock, M. (2012). Self-Regulation among Students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong & D. Butler (Eds.), *Understanding learning and learning disabilities* (4. Baskı). San Diego, CA: Academic Press.

Reid, R. ve Lienemann, T.O. (2006). Strategy instruction for students with learning disabilites. The Guilford Press: Newyork

Rief, S. F. (2015). *A pratical guide for helping children teens with attention disorders.* (2. Baskı). Josse Bass: San Francisco.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Schneider, W. (2011). Memory Development in Childhood- In U. Goswami (Ed.). *Handbook of childhood cognitive development* (2nd edition., pp. 347-376), London, UK: Wiley- Blackwell Publishing.

Schunk, D.H., & Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology,* 78, 201-209.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research 39,* 497-517.

Siegel, L. S. (1993a). Phonological processing deficits as the basis of a reading disability. Special Issue: Phonological processes and learning disability. *Developmental Review*, *13*, 246-257.

Siegel, L. S. (1993b). The cognitive basis of dyslexia. In M. Howe & R. Pasnak (Eds.), *Emerging themes in cognitive development* (pp. 33–52). New York: Springer-Verlag.

Swanson, H. L. (1988). Learning disabled children's problem solving: Identifying mental processes underlying intelligent performance. *Intelligence, 12,* 261-278.

Swanson, H. L. (1989) Strategy instruction: Overview of principles and procedures for effective use. *Learning Disability Quarterly*, *12*, (1),3-14.

Swanson, H.L. (1990). Instruction derived from the strategy deficit model: Overview of principles and procedures. In T. E. Scruggs & B. Y.L. Wong (Eds.), *Intervention*

research in learning disabilities. New York: Springer-Verlag.

Swanson, H. L. (1993). Priciples and procedures in strategy use. In L. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and*

instruction for students with learning disabilites (pp. 61-97). Austin, TX: Proed.

Swanson, H. L., & Cochran, K. (1991). Learning disabilities, distinctive encoding, and hemispheric resources. *Brain and Language, 40*(2), 202-230.

Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Characteristics of adults with reading disabilities A meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, *79*(4), 1-28.

Swanson L.H. ve Stomel, D. (2012) Learning disabilities and memory. B. Wong & D. Butler (Ed). *Learning About Learning Disabilities* (4th ed.). Elsevier: Oxford. Torgeson, J. K., & Goldman, T. (1977). Rehearsal and short- term memory in reading disabled children. *Issues in Education, 7,* 93-102. *U.S.A. Office of Education (1977). Assitance to states for education of handicapped children: procedures for evaluating specific learning disabilities, federal register 42,* 65082- 65085.

Weinstein, C. E., Acee, T.W., & Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. H. Benbenuttiy (Ed.). *Self-Regulated Learning: New Directions for Teaching and Learning,* Number 126. Willey Press

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts, 5*, 32. ED237 180.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı II

Olumlu Okul Ortamının Oluşturulması: Sosyal ve Davranışsal Problemlere Müdahale

Yazar

Prof. Dr. Necdet KARASU

Editör

Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı II
Olumlu Okul Ortamının Oluşturulması: Sosyal ve Davranışsal Problemlere Müdahale

Editör: Emine Rüya ÖZMEN

Yazar: Necdet KARASU

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-0-1

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

İnsanların toplumsal yaşam içerisinde etkin biçimde yer alabilmeleri diğer bireylerle geliştirdikleri ilişkilerin ne kadar sağlıklı, dayanıklı ve uygun olduğu ile çok ilişkilidir. Bireylerin davranışlarının sosyal olarak kabul edilen davranışlar olması onların da toplumsal kabulünün temeli haline gelmektedir. Bu becerilerin öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler tarafından geliştirilmesi onların sosyal kabullerini dolayısıyla yaşam kalitelerini de arttıran bir unsur olacaktır.

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin tanılanmasında sosyal beceriler bir değerlendirme ölçütü olarak görülmemektedir. Ayrıca sosyal kabul, sosyal yeterlik ve sosyal becerilerin kazandırılması çalışmaları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin hedef grup olarak bu çalışmalarda ne kadar sınırlı yer aldığı da dikkat çekicidir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak sadece akademik yeterlikleri ön plana çıkaran bakış açısının olumsuz bir yansıması sonucunda sıklıkla göz ardı edilmektedir. "Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin sorunları akademiktir, bunun üzerine odaklanmalıyız" yaklaşımı sınıflarında, okullarında, dışarıda arkadaşlarının yanında çeşitli şekillerde sosyal sorunlar yaşamakta olan öğrencilerin bu ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi haline dönüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin görmezden gelinen davranış problemleri, sosyal becerilerdeki sorunları ve sosyal kabullerini etkileyen olumsuzluklarla mücadele edilmesi, uygun olmayan davranışların yerine toplumsal kabulü olan davranışların yerleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için üç aşamalı bir yaklaşım izlenebilecektir. Bu aşamalar; öğrencilere genel destek verilmesi, artan ve özelleşen destekler verilmesi şeklinde planlanabilecektir. Bu aşamaların her birinde çeşitli taktiklerin sınıflarda kullanımıyla, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin akademik becerileri ile birlikte artması ve beraberinde problem davranışlarında azalmasını sağlamak mümkün olabilecektir.

Prof. Dr. Necdet KARASU



Prof. Dr. Necdet KARASU

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nü 1992-1996 yılları arasında tamamlayarak lisans derecesini almıştır. İzleyen 3 yıl öğretmen olarak çalıştıktan sonra 2001 yılında State University of New York'da yüksek lisans eğitimini tamamlamış, 2006 yılında da Indiana Universitesi'nde doktora düzeyi eğitimini tamamlamıştır. 2006-12 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmış, 2012 yılında yardımcı doçent ünvanı aldıktan sonra 2015 yılında Doçent ünvanına hak kazanmıştır. 2020 yılından bu yana da profesör olarak çalışmaktadır. İlgi alanları delile dayalı yöntemlerin tespiti, özel eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmen yetiştirmedir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz iii
Öğrenme Güçlüğünde Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri 1
Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik 2
Davranış ve Sosyal Beceriler Bakımında Okul Ortamında Yapılabilecekler 3
Öncelikle kimlerin ihtiyacı var? 3
Sosyal ve davranışsal problemleri nasıl anlayabilirim? 4
Davranışların Değiştirilmesi 12
Davranış ve Yönetimi 13
Davranışları Yönetmenin Temel Yöntemleri 14
Önleyici Uygulamalar 14
Müdahale Uygulamaları 15
Davranışları Etkili Yöneten Kişinin Özellikleri Neler Olmalıdır? 17
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Destekleyici Okul Ortamlarının Geliştirilmesi 17
Üç Aşamalı Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi: Birinci Aşama 19
Net Amaçlar Geliştirilmesi ve Beklenen Sonuçların Ortaya Konulması 19
Uygun Öğretim 22
Takip 24
Geribildirim ve Teşvik 25
Hata Düzeltme 27
Üç Aşamalı Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi: İkinci Aşama 28
Üç Aşamalı Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi: Üçüncü Aşama 30
Kaynaklar 33

Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler akademik alanlarda yaşadıkları sorunlarla bilinmektedirler. Sosyal olarak zorluk çektikleri her ne kadar üzerinde durulan bir konu olmasa da öğrencilerin zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Kavale ve Forness, 1995). Hazel ve Schumaker (1988) öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin önemli bir bölümünde sosyal ilişki kurma ve sürdürme sorunları görüldüğünü vurgulamışlardır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konu öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin akademik problemlerinin yanında sosyal ve davranışsal problemleri olabileceği, sosyal konularda da zorlanabiliyor olabilecekleridir. Öğrencilerin tüm karmaşık sorunları içerisinde Kavale ve Forness'in de belirttiği gibi bu durumlar hiçbir zaman tanılama ölçütleri içine girebilecek kadar büyük, ortak ve sık görülen bir farklılaşma olarak ele alınmamıştır.

Öğrenme Güçlüğünde Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri

Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin davranışsal ve duygusal özellikleri ile ilgili olarak alanyazın çeşitli sonuçlar ortaya koymaktadır. Handwerk ve Marshall (1989) öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerle duygu-davranış bozukluğu olan öğrencileri karşılaştırdığında, sergilenen davranış sayısı bakımından öğrenme güçlüğü tanısı olanların daha fazla duygu davranış sorunu ortaya koyduklarını ama ağırlık bakımından diğer grubun sergilediği davranışların daha ağır olduğunu tespit etmişlerdir. Duncan, Matson, Bamburg, Cherry ve Buckley (1999) öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin kendilerine zarar verme ve şiddet davranışlarını incelediklerinde, ağır derecede öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerde sınırlı sosyal beceriler ve artan davranışsal problemlere işaret etmektedirler. Tyrer ve diğ. (2006) ise ağır derece öğrenme güçlüğü tanısı almış yetişkinlerdeki diğer kişilere yönelik şiddet davranışlarını incelediklerinde, hedef grubun %14' ünün bu tür davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice ve Indurkhya (2006) 8 yaş grubunda okuma güçlüğü ve matematik güçlüğü olan öğrenciler arasında gerçekleştirdikleri çalışmada sözel olmayan öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere göre sözel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin daha yoğun davranışsal problemleri olduğunu tespit etmişlerdir. McKinney (1989) öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerde tespit edilen davranışsal problemlerini sınıfladığında ortaya şöyle bir liste çıkmıştır; dikkat problemleri, davranış sorunları, sınıf kurallarına uyma problemleri, çekinik davranışlar ve bağımlı olma davranışlarıdır.

Sosyal beceriler olarak ele alınınca da her ne kadar öğrencilerin yaşadığı zorluklar duygu-davranış bozukluğu olan öğrenciler ya da zihin engelli öğrencilerle karşılaştırılamasa da otoriteyi kabul etme, diğerlerine yardım etme, duygularını ifade etme ve kendilerine ait görüşlerinin düşük olduğu tespit edilmektedir. Gresham, Elliot ve Black (1987) öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, akranlarına göre daha düşük sosyal

becerilere sahip olduklarını ama duygu ve davranış bozukluğu ya da zihin engelli akranlarına göre daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Özetle, zaman içerisinde öğrenme güçlüğü tanısı konulurken, davranışsal sorunlar ya da sosyal ve duygusal konularda çocukların ortaklıklarının tespiti ve tanılama ölçütü olarak değerlendirilmesi konusu gündeme gelmiş olsa da tam karşılığını bulamamıştır. An itibariyle davranışsal konular öğrenme güçlüğünün tanılanmasında kullanılmamakla birlikte öğrencilerde davranışsal problemler, sosyal becerilerde eksiklikler ve duygusal bozuklukların akranlarına göre daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Okullarda bu konularda sorunları olan öğrenciler için yapılması gerekenler sorusuna yanıt oluşturmak bu kitabın konusu olacaktır.

Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlik

Her ne kadar sosyal beceriler ya da davranışsal sorunlar öğrenme güçlüğü tanısı ilişkilendirilmese de öğrencilerin önemli bir kısmında sosyal beceri eksiklikleri dikkat çekmektedir. Sosyal beceriler bireylerin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen beceriler olarak öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin de yaşamlarını etkilemektedir.

Sosyal beceriler, kişinin bulunduğu toplum içerisinde öğrenilen ve sergilenen davranışlardır. Bunların toplum içerisinde kişinin diğerleri ile olan etkileşimini etkin biçimde yürütmesi de kişinin *sosyal yeterliliği* olarak değerlendirilmektedir. Sosyal beceriler kadar kişilerde sosyal yeterlik kavramı mutlaka dikkate alınması gereken bir kavramdır.

Kişilerde sosyal yeterliliğin gelişmesi için öncelikle kültürel unsurların girdi oluşturması gerekmektedir. Çocukların gelişim dönemlerinde toplumsal değerler ve standartlar hakkında bilgi ve görgülerinin gelişmesi gerekmektedir (Sargent, Perner ve Cook, 2012). İçinde bulundukları kültüre göre hareket etmekte zorluk çeken çocukların sosyal kabul ve öz-yeterliklerinin de gelişmesi sorunlu olmaktadır. Sosyal yeterliğin istenilen düzeye varması için kültürel özelliklerin farkında olunması, öğrencinin bu kültürel davranışlar ve beklentiler dâhilinde eğitilmesi ve yaşamını düzenlemesine yardımcı olunması gerekmektedir.

Sosyal yeterliğin oluşması için kültürel özellikler, çocuklar için gerekli olan girdiler olsa da sosyal yeterlik için gerçekleştirmeleri gereken işlemler de mevcuttur. Bunlardan ilki *sosyal etki* diyebileceğimiz, kişilerin toplumdaki diğer kişilere nasıl göründüğü ile ilişkili durumudur. Bireyler, toplumdaki diğer bireylere belli biçimlerde görünürler. Bunları sınıflarken, bireylerin sosyal yeterlik bakımından daha iyi durumda olduğuna işaret eden ve olumlu sosyal etki sahibi olarak değerlendirilen bireylerin özellikleri neşeli, heyecanlı/istekli, güvenli, iyimser, risk alabilen, bağımsız, esprili, etkileyici ve ikna edici olma özellikleriyle ilişkilendirilmektedir.

Kaynaklar

Belfiore P. J., Lee D. L., Vargas, A.U., & Skinner C. H. (1997). Effects of high-preference single- digit mathematics problem completion on multiple-digit mathematics problem performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*, 327-330.

Besler, F. ve Süzer, T. (2014). *Pekiştirme*. Elif Tekin-İftar (Ed.). Uygulamalı Davranış Analizi, (syf. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bilmez, H. & Tekin-İftar, E. (2014). *Veri toplama*. Elif Tekin-İftar (Ed.). Uygulamalı Davranış Analizi, (syf. 213-266). Ankara: Vize Yayıncılık.

Collins, M., Carnine, D., & Gersten, R. (1987). Elaborated corrective feedback and the acquisition of reasoning skills: A study of computerassisted instruction. *Exceptional Children*, *54*(3), 254-262.

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford.

Duhaney, L.M. (2003). *A practical approach to managing the behavior of students with ADD. Intervention in School and Clinic*, *38* (5), 267-279.

Duncan D., Matson, J.L, Bamburg J.W., Cherry K. E, & Buckley T. (1990). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability.*Research in Developmental Disabilities*, *20,* 441-448.

Dunlap, G., dePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behaviors for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27,* 505-518.

Elliott, S. N., Busse, R. T., & Gresham, F. M. (1993). Behavior rating scales: Issues of use and development. *School Psychology Review*, *22,* 313-321.

Filter, K. J., & Horner, R. H. (2009). Function-based academic interventions for problem behavior. *Education and Treatment of Children, 32* (1), 1–19.

Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12,* 130-144.

Greenspan, S. (1979). *Social intelligence in the retarded.* In N. R. Ellis (Ed.), Handbook of mental deficiency, psychological theory and research (2nd ed., pp. 483-531). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gresham, F. M., Elliot, S. N. & Black, F.(1987). Teacher rated social skills of mainstreamed mildy handicapped and nonhandicapped children. *School Psychology Review*, *16,* 78-88

Huntington, D.D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, *26* (3), 159-166.

Handwerk, M., & Marshall, R., (1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbances, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 327-338.

Hawken, L. S., Adolphson, S. L., MacLeod, K. S., & Schumann, J. (2009). *Secondary-tier interventions and supports.* In W. Sailor, G. Sugai, R. H. Horner, & G. Dunlap (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 395-420). New York: Springer.

Hazel, J. S., & Schumaker, J. B. (1988). *Social skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research.* In J. F. Kavanagh & T. J. Truss (Eds.), Learning disabilities: Proceedings of the national conference (pp. 293-344). Parkton, MD: York Press.

Horner, R. H., Day, H. M., Sprague, J. R., O'Brien, M., & Heathfield, L. T. (1991). Interspersed requests: A nonaversive procedure for reducing aggression and self-injury during instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *24,* 265-278.

Huntington, D.H., & Bender, W.N. (1993). Adolescents witj learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, *26* (3), 159-166.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kern, L., Dunlap, G., Clarke, S., & Childs, K. E. (1994). Student-assisted functional assessment interview. *Diagnostique*, *19*, 29-39.

Kline, F. M., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1991). Development and validation of feedback routines for instructing students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *14,* 191-207

Langland, S., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. *Journal of Behavioral Education, 8,* 245-262.

Lee, Y., Sugai, G., & Horner, R. H. (1999). Using an instructional intervention to reduce problem and off-task behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1,* 195-204

Lewis-Palmer, T., Bounds, M., & Sugai, G. (2004). District-wide system for providing individual student support. *Assessment for Effective Intervention, 30*, 53-65.

Luiselli, J. K., & Cameron, M. J. (Eds.). (1998). *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatment for children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, *31,* 682-706.

McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. R., & Braun, D. H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *Journal of Special Education, 42,* 131-147.

McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *22,* 141-165

Morrison, G. M., Anthony, S., Storino, M., & Dillon, C. (2001). An examination of the disciplinary histories and the individual and educational characteristics of students who participate in an in-school suspension program. *Education and Treatment of Children, 24,* 276-293.

Munk, D. D., & Repp, A. C. (1994). Behavioral assessment of feeding problems of individuals with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 241-250.

Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. L., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 71,* 59-73.

Newton, J.S., Horner, R. H., Algozzine, R. F., Todd, A. W., & Algozzine, K. M. (2009). *Using a problem-solving model to enhance data-based decision making in schools*. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), Handbook of Positive Behavior support (pp. 551-580). New York, NY: Springer.

Olçay-Gül, S. (2014). *Ayrımlı pekiştirme*. Elif Tekin-İftar (Ed.). Uygulamalı Davranış Analizi, (syf. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık

Preciado, J. A., Horner, R. H., & Baker, S. K. (2009). Using a function-based approach to decrease problem behaviors and increase academic engagement for Latino English Language Learners. *The Journal of Special Education, 42,* 227-240.

Sanford, A. (2006). *The effects of function-based literacy instruction on problem behavior and reading growth.* Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.

Sargent, L.R., Perner, D., Fesgen, M., & Cook, T. (2012). *Social skills for students with autism spectrum disorders and other developmental disabilities*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Skinner, C. H., Hurst, K. L., Teeple, D. F., & Meadows, S.O. (2002). Increasing on-task behavior during mathematics independent seat-work in students with emotional disturbance by interspersing additional brief problems. *Psychology in Schools*, *39* (6), 647- 659.

Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan, S. (1998). Using functional assessments to develop behavior support plans. *Preventing School Failure*, *43* (1), 6-13.

Sugai, G., Horner, R. H., & McIntosh, K. (2008). *Best practices in developing a broad-scale system of support for school-wide positive behavior support*. In A. Thomas & J. P. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology V (Vol. 3, pp. 765-780). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Thaler N. S., Kazemi, K. Jeffrey, J., & Wood J.J. (2010). Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry Human Development*, *41,* 501-14.

Tyrer, F., McGrother, C.W., Thorp, C. F., Donaldson, M., Bhaumik, S., Watson, J.M., & Hollin, C. (2006). Physical aggression towards others in adults with learning disabilities: Prevalence and associated factors. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, *50* (4), 295-304.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*, 194-209.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *4,* 194-209.

Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice G., & Indurkhya, A. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities *Maternal and Child Health Journal*, *10* (4), 329-338.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı III (İlköğretim Dönemi)

Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler

Yazar
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Editör
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı III
(İlköğretim Dönemi)
Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler

Editör: Emine Rüya ÖZMEN

Yazar: Arzu DOĞANAY BİLGİ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-1-8

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

Öğrenme güçlüğü son yıllarda okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde güçlükleri bulunan öğrenciler için kullanılan bir terimdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde temel akademik beceri problemlerinin yanı sıra çeşitli dil bozuklukları, zayıf güdülenme, zayıf sosyal beceriler, genelleme problemleri, çalışma becerilerinde problemler, öğrenilmiş çaresizlik, bellek-bilişsel ve üstbilişsel problemler, algı-motor ve genel koordinasyon problemleri gibi akademik başarısızlığı daha da aşağı çeken problemler de görülmektedir (Güzel-Özmen, 2008). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortalama %51'i aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almaktadır (Smith ve Adams, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm bu güçlükleri düşünüldüğünde, özellikle akademik becerilerdeki başarının temeli olan okuma ve yazma alanlarındaki yoğun gereksinimlerinin karşılanması ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hepsi normal sınıflarda ve akranları ile bir arada eğitim almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin bireysel olarak farklı özelliklere sahip, özellikle de okuma ve/veya yazma güçlükleri bulunan bu öğrencilerin daha yetkin birer okuryazarlar olmalarını sağlama, akademik başarılarını geliştirme ve yukarıda belirtilen alanlarda çocuğu etkin bir şekilde eğiterek topluma kazandırma konusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu bağlamda bu kitapta öncelikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma güçlükleri betimlenmiş, daha sonra öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek ve daha yetkin birer okuryazar olmaları için etkili öğretimsel stratejiler açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu öğretimsel stratejileri sınıfta uygularken yararlanabilecekleri önerilere yer verilmiştir.

Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ



Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi, 1994 yılında Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun oldu. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisansını tamamladı. 2009 yılında aynı üniversitede doktora çalışmalarını tamamlayarak doktora derecesini aldı. Halen aynı üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır ve erken okuryazarlık, Türkçe öğretimi, matematik öğretimi ve özel eğitimde bütünleştirme alanlarında lisans ve lisans üstü derslerini yürütmektedir. Erken okuryazarlık, okuma yazma öğretimi ve bilişsel strateji öğretimi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Önsöz iii

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Gözlenen Genel Okuma - Yazma Problemleri 1

Okuma Güçlüğü 2

Okuma Güçlükleri ile Dikkatsizlik Arasındaki İlişki 5

Okumanın Geliştirilmesi: Güçlü Okurlar Olmak 6

Okumayı Geliştirmek İçin Öğretimsel Stratejiler 7

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesi 7

Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı Aşamaları 9

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Desteklenmesi 10

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öneriler 11

Zayıf Okuma ve Yazma Becerileri Olan Öğrencinin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Desteklenmesi 16

Sesletim ve Çözümleme Becerisinin Geliştirilmesi 17

Sesletim ve Çözümleme Becerilerinin Kazandırılması 18

Sesletim ve Çözümleme Becerilerinin Kazandırılması İçin Küçük Öneriler 19

Okuma Akıcılığının Geliştirilmesi 21

Akıcılığı Etkileyen Faktörler 22

Akıcı ve Doğru Okuma Stratejileri 23

Sınıfta Yapılan Sesli Okuma Çalışmaları için Küçük Öneriler 26

Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi 28

Sözcük Dağarcığını Geliştirme Çalışmaları İçin Küçük Öneriler 36

Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi 38

Okuma Öncesi Stratejiler 39

Okuma Sırası Stratejiler 43

Okuma Sırasında Metinle Etkileşimi Arttırmaya Yönelik Öneriler 44

Okuma Sonrası Stratejiler 48

Okuduğunu Anlama Öğretiminde Şematik Düzenleyiciler 50

Çok Ögeli Okuduğunu Anlama Stratejileri 53

Anlama Becerilerini Geliştirme Çalışmaları İçin Küçük Öneriler 55

Metin Seçimi 61

Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi..... 63
Mekanik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi 63
Mekanik Yazma Çalışmaları İçin Küçük Öneriler 65
Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi..... 66
Yazma Sürecinin Aşamaları ve Potansiyel Problemler..... 67
Yazma Öncesine Kullanılabilecek Stratejiler: Planlama ve Organizasyon.. 68
Yazma Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler: Taslak Oluşturma..... 72
Yazma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler:
Tekrar Gözden Geçirme ve Düzeltme..... 73
Yazılı İfade Becerilerini Geliştirme Çalışmaları İçin Küçük Öneriler 75
Cümle Yapısını Geliştirmek İçin Küçük Öneriler..... 76
Yazma Zorluklarını Aşmak ve Öğretimsel Uyarlamalar 78
Kaynaklar..... 81

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Gözlenen Genel Okuma - Yazma Problemleri

Bir sınıf öğretmeni soruyor: *"Ben üç senedir aynı sınıfı okutan bir sınıf öğretmeniyim. Okuma becerilerinde oldukça zayıf olduğunu düşündüğüm bir öğrencim var. Birinci sınıftan beri benim sınıfımda. Aslında hatırlıyorum, birinci sınıfta okumayı sınıf arkadaşlarına göre biraz zor öğrendi. Örneğin, bazı sesleri birbirine karıştırıyordu, söyleneni yazmada çok zorlanıyordu. Sesleri birleştirip, hece oluşturmada da güçlükler yaşamıştı. Çözümlemeyi başarması ve okumayı öğrenmesi arkadaşlarından birkaç ay geç olmuştu. Şimdi ise okuması sınıf arkadaşlarına göre çok yavaş ve okurken çok hata yapıyor. Okuduğunu tam olarak anladığını düşünmüyorum, çünkü okuduğu ile ilgili sorduğum soruları genellikle cevaplayamıyor, okudukları yerine konuyla ilgili ama aslında okuduğu metinde olmayan şeyler anlatıyor. Yazma becerilerinde de sıkıntıları var; sınıfta yazı yazmayı reddediyor, defter kullanmayı bilmiyor, defterinde yazıdan çok karalamalar, resimler falan var. Yazdığı zamanda çok çok küçük yazıyor ve çoğu sözcüğü hatalı yazıyor, bir de noktalama işaretlerini koymuyor, yazdıklarını okumakta kendisi de zorlanıyor, ben de zorlanıyorum. Bu okuma sorunu tüm derslerdeki başarısını giderek daha fazla etkilemeye başladı. Örneğin, sınıfta yapılan hiçbir çalışmayı zamanında bitiremiyor, yetiştiremiyor, ayrıca matematikte aritmetik becerilerde oldukça iyi olmasına rağmen problemleri çözemiyor, sanırım problemleri okuduğunda anlamadığı için yapamıyor. Öğrencim aslında bol bol kitap okusa bu sorunlarını yeneceğini düşünüyorum. Sınıfta her gün belli bir süre serbest okuma saati yapıyorum, tüm öğrencilerle birlikte onun da okumasını istiyorum. Okuyor gibi görünüyor ama kitapla ilgili bir soru sorduğum zaman cevap veremiyor. Ayrıca ailesine de söyledim her gün evde okutmaları gerektiğini, ancak hala okuma ile ilgili sorunları aşamadık. Okuldaki bir öğrenmen arkadaşım bu öğrencimin sorununun okuma güçlüğü olabileceğini söyledi.* ***Bu gerçekten doğru olabilir mi?"***

Öğretmenin sorduğu bu kritik sorunun cevabı "Evet" olabilir. Okuma güçlüğü (disleksi), okuma becerilerinde ortaya çıkan bir öğrenme güçlüğüdür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin problemleri en yaygın olarak okumayı çözümleme ve sesletim becerilerinde, okuma hızı ve akıcılığında, okuma doğruluğunda ve okuduğunu anlama becerilerinde ortaya çıkar, yazma becerileri de genellikle bu problem durumdan olumsuz etkilenir. Okuma güçlükleri zamanla tüm akademik başarıyı olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin öğrenme güçlüğünün üstesinden gelmesinde ve akademik olarak gelişiminin desteklenmesinde en etkili ve öncelikli yol eğitimdir. Bu bağlamda öğretmenlerin bunun farkında olmaları, çocuğa sınıf ortamında verilecek akademik destek için son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenler her öğrencinin kendi akademik gelişim hızında ilerlediğini bilmeli, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin performansına göre eğitsel ve bireysel

kararlar almalı ve sınıf ortamında okuma yazma becerilerine yönelik etkili öğretim stratejilerinin öğretimine yer vermelidir.

Okuma Güçlüğü

- Öğrenme güçlükleri; bilginin alınması, bir araya getirilmesi (düzenleme, sıralama, hatırlama) ve dışavurumuna dair bir ya da birkaç süreci etkileyen bilginin işlenmesiyle ilgili nörobilimsel temelli problemlerdir (International Dyslexia Association, 2013).
- Öğrenme güçlüklerinin en yaygını, temel okuma becerileri ve heceleme ile ilgili bir dil tabanlı öğrenme güçlüğü demek olan okuma güçlükleridir (Disleksi). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin problemleri, genellikle sözcüklerin içindeki konuşma seslerini işleme (sesbilgisel farkındalık), ses ile harfler arasındaki ilişkileri kurma gibi becerilerde ortaya çıkan çözümleme güçlüklerinden kaynaklanmaktadır.
- Okuma güçlüğü; doğru okuma sorunları, otomatik sözcük tanıma güçlükleri, zayıf heceleme ve zayıf çözümleme becerileri olarak nitelendirilmektedir. Bu güçlükler genellikle, etkin bir sınıf öğretiminin gereklerinden olan ve diğer bilişsel becerilerle beklenmedik bir ilişkisi bulunan, dilin fonolojik bileşenindeki bir bozukluktan kaynaklanır (Rief, 2015). Diğer önemli güçlükler ise sözcük dağarcığının ve geçmiş bilginin gelişmesine engel olabilecek düşük okuma deneyimi ile okuduğunu anlama problemlerini içerir.

Okuma Becerisindeki Zorluklar

İlk okuma yazma öğretim sürecinde ortaya çıkan zorluklarda dahil olmak üzere, tüm okuma becerisi ile ilgili zorluklar genel olarak aşağıda özetlenmiştir (Rief, 2015; Rief ve Stern, 2010):

- Zayıf sesbilgisel farkındalık becerileri; sözcüklerdeki her bir sesi farkına varma, uyakları fark etme, bir sözcüğün başında, ortasında ya da sonunda olan sesi tanıma, ses birimlerini tanımada güçlükler
- Harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlük; harf ile bu harfe karşılık gelen sesi örtüştürmede güçlükler
- Okuma sırasında benzer görünümlü (b-d-p / c-ç / o-ö / ı-i / s-ş / g-ğ gibi) sesleri birbirine karıştırma
- Okuma sırasında okunuşları birbirine benzer olan sesleri birbirine karıştırma (r-y-l / t-d / v-f gibi)
- Çözümleme becerilerindeki güçlükler
- Zayıf heceleme becerisi ve heceleme stratejilerini öğrenmede güçlükler

Kaynaklar

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Allington, R. (2006). *What really matters for struggling readers: Desingning recearch-based programs* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.

Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly, 25,* 47-57.

Baker, L., & Brown, A. (2002). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford Press.

Berkeley, S. Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2010). Reading comprehension isnstruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31*, 423-436.

Block, C.C., & Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. In L.M. Morrow, L.B. Gambrell, and M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2nd ed., pp. 111–126). New York: Guilford.

Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and problems*. Boston: Allyn and Bacon.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature, 301,* 419-421.

Byrant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classroom.* Boston: Pearson Education, Inc.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, *39*, 913-923.

Cates, G. L., Dunne, M., Erkfritz, K. N., Kivisto, A., Lee, N., & Wierzbicki, J. (2007). Differential effects of two spelling procedures on acquisition, maintenance, and adaptation to reading. *Journal of Behavioral Education, 16,* 71-82.

Catts, H.W., Gillispie, M., Leonard, L.B., Kail, R.V., & Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, anda phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 35*(6), 509-524.

Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13,* 67-81.

Darch, C., Carnine, D., & Kameenui, E. J. (1986). The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior, 28,* 275-294.

Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Doğanay-Bilgi, A., & Özmen, E.R. (2015). Okuma öğretimi. H. İbrahim Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 361-401). Ankara: Pegem Akademi

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency. A brief experimental analysis of combing an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35,* 271-281.

Englert, C. S., & Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. In L. H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 450-467). New York: Guilford.

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13.

Freund, L., & Rich, R. (2005). *Teaching students with learning problems in the inclusive classroom.* Ohio: Merrill Publishing.

Gajria M, Jitendra, A. K., Sood S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225.

Gaskin, L.W., Satlow, E., & Pressley, M. (2007). Executive control of reading comprehension in elementary school. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 194-215). New York: Guilford Press.

Gersten R., Fuchs L. S, Williams J. P., & Baker, S., (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Gillon, G. T. (2007). *Phonological Awareness: From research to practice.* New York: The Guilford Press.

Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2001). *Teaching reading in the 21st century* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 105-119.

Güzel-Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi, *Özel Eğitim Dergisi, 7*(2)*,* 49-69.

Güzel-Özmen, R. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim/öğrenme güçlüğü olan çocuklar. H.İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 773-793.

Güzel-Özmen, R. (2015). Yazma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. (s. 403-441). Ankara: Pegem Akademi.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.

International Dyslexia Association, (2013). *Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know*. Baltimore, MD: International Dyslexia Association (IDA).

Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 70*(3), 299–322.

Joanisse, M. F., Manis, E. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology, 77*(1), 30-60.

Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.

Kroese, J.M., Hynd, G.W., Knight, D. F., Hiemenz, J. R., & Hall, (2000). Clinical appraisal of spelling ability and its relationship to phonemic awareness (blending, segmenting, elision, and reversal), phonological memory, and reading disabled, ADHD, and normal children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*(1-2), 105-131.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review developmental and remedial practices.* Ann Arbor: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research, 2*(2), 139-156.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D., & Liberman, A.M., (1989). The alphabetic principle and learning to read. In M. Studdert-Kennedy (Ed.), *Status Report on Speech Recearch. January-June 1990.* New Haven, CT: Haskins Labs.

Lori, D. O. (2006). *Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension*. Inc.- Canada: International Reading Association.

Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandanavian Journal of Pyschology, 21,* 159-173.

Mariage T, V. (1994). Organizing a reading POSSE: A mutual construction of meaning around text. *Michigan Reading Journal, 27*(2). 94-107.

Martin, L.C. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Tausand Oaks, CA: Corwin.

Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(7), 675-697.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Meyer, B. J. F. (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders, 23*(3), 204-224.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Greeley: Brokes Publishing.

Özmen, R., & Doğanay-Bilgi, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilerde aşamalı dikte tekniğinin hece sonundaki ünsüzü doğru okumada etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi, 33*(166), 45-56.

Özmen, R., & Doğanay-Bilgi, A. (2016). A case study: The implementation of a problem-solving model with a student with reading difficulties in Turkey. *Education and Treatment of Children, 39*(3), 339-358.

Özmen, E. R., Gürel, Ö., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması, *Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 149-164.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58,* 272-280.

Palincsar, A.S., & Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

Phillips, B., M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3-17.

Reid, G., & Green, S. (2011). Disleksi ile başa çıkabilmek için 100 pratik öneri. (S. Aras, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Reid, R., & Lienemann, T. 0. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford.

Rief, S.F. (2015). *The ADHD book of lists. A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rief, S.F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sandler, M. (2005). Personal best: Term paper time. *ADDitude Magazine, 6*(2), 47-48.

Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford.

Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: A comparison of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 291-297.

Smith, T. J., & Adams, G. (2006). The effects of comorbidity AD/HD and learnind disabilities on parent-reported behavioral and academic outcomes in children. *Learning Disabilities Quarterly, 29*(2), 17-21.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (p.176-200). New York: Guilford.

Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. In Stone, C. Allison, Silliman, E. R., Ehren, B. J., A. Kenn (Eds), *Handbook of language and literacy development and disorders*, (p. 541-555). New York, London: The Guilford Pres.

Voungh, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Grades k-3.* Alexandria, VA: ASCD.

Westby, C. (2004). A language perspective on executive on functioning, metacognition, and self-regulation. In A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 398-427). New York: Guilford Publication.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı IV

Matematikte Öğretimsel Stratejiler (Problem Çözme-Doğal Sayılar-Doğal Sayılarla Dört İşlem)

Yazar

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ

Editör

Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı IV
Matematikte Öğretimsel Stratejiler
(Problem Çözme-Doğal Sayılar-Doğal Sayılarla Dört İşlem)

Editör: Emine Rüya ÖZMEN

Yazar: Neşe IŞIK TERTEMİZ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-2-5

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

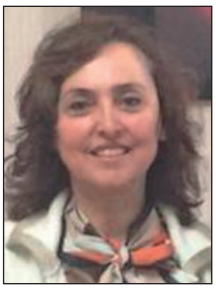
Günlük hayatımızda yol işaretleri, ilanlar, gazeteler, televizyon, reklam panoları vb. etrafımızı kuşatır. Yazı dilinin bolca kullanıldığı bu dünya içerisinde, yine günlük hayatımızın bir parçası olan matematiksel mesajlara bolca rastlanır. Ancak bunlar bir bankanın kartlarında, bir marketin tezgâhlarında, bir fırının derecesinde gizlidir. Yaşadığımız çevreye baktığımızda, geniş bir matematik bilgisi kullanılmadan yapılamayacak büyük binalar görürüz. Marketten istediğimiz ürünleri satın aldığımızda, önceden belirlenmiş fiyatlar sayesinde ne kadar ödeyeceğimizi tahmin ederiz. Aynı şekilde günlük hayatımızda ulaşım konusunda, bize yardımcı olan taşıtların yapımı matematiksel bilgi olmadan mümkün değildir. Buzdolabının ısı düzeyi veya yiyeceklerin fırında pişirilmesi için gereken fırın sıcaklık dereceleri matematiksel bilgi olmaksızın oluşturulamaz (Krong, 1995). Biz yetişkinler, çocukların etrafındaki doğal matematik dünyasıyla iletişim kurmalarını sık sık ihmal etmişizdir. Okullarda matematiği daha çok işlemsel, algoritmik süreçler, kurallar, formüller çerçevesinde ele alırız. Oysa matematiksel mesajlar o kadar incedir ki hem yetişkinler hem de çocuklar onları farkında olmadan kazanmaktadırlar. Günlerimiz matematiksel problem çözmelerle dopdoludur (Krongh, 1995). Eğer matematiği anlama ve uygulama konusunda daha bilinçli olursak ve bu bilinçliliği çocuklarla iletişim içinde, sorgulayarak ve bilgiyi yapılandırarak sağlarsak, matematik öğrenme ve öğretme konusunda daha başarılı oluruz. Bu bağlamda öğretmenin iyi bir mesleki kariyere sahip olmasının yanı sıra görevinin sorumluluklarını tam olarak taşıması yönünde üzerine büyük görevler düşmektedir. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlediğinde, öğrenciyi tanıma, güçlü bir öğretim arkadaşı olabilir. Öğretmen öğrencinin güçlü ya da zayıf alanlarının, gelişim alanlarının ve gerçek potansiyelinin bir profilini çizilebilir; aynı zamanda bu yolla her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak mümkün olabilir (Driscoll, 1997). O zaman çocukları daha iyi tanımak ve onlara matematiksel yapıları nasıl daha etkili bir şekilde öğretebileceğimizi keşfetmenin tam zamanı…

Vickers (1999:155) Gardner'in The High School Magazin (Ocak/Şubat 1998)'e verdiği bir röportajını şöyle aktarmaktadır:

" ..... Hepimiz bu dünyaya bir kere geliyoruz. Öğretmenler, bir kere geliyor. Öğrenciler, bir kere geliyor. Herkese eşit şans tanımak zorundayız. Sonunda, herkesle başarılı olamayacağız ama bunun için çabalamak bile önemlidir. Eğer bazı kişileri defterden silmezseniz, bazı kişilere şans verirseniz, en azından bazı zamanlar zoru başarabileceklerini gösterecek ve hiç değilse birilerinin onlara inandığını hatırlayacaklardır."

Bu kitabın ortaya çıkma fikrini ortaya atan, kaynak sağlama, motivasyon ve editörlük gibi her türlü desteğini esirgemeyen sevgili Prof. Dr. Rüya Özmen Hocamıza sonsuz saygı ve sevgilerimle...

Prof. Dr. Neşe Işık TERTEMİZ



Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ

Artvin'li olan Neşe Işık Tertemiz, Ankara Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; Eğitim Bilimleri lisans, "Eğitim Programları ve Öğretim" yüksek lisans, "İlköğretim Programları ve Öğretim" anabilim dalında ise doktora derecelerini tamamladı. MEB'e bağlı okullarda beş yıl sınıf öğretmenliği yaptı. TED Ankara Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulunda dokuz yıl "Müdür Yardımcılığı" ve bir yıl "Program Geliştirme Uzmanı" görevlerinde bulundu. 1995 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği anabilim dalına yardımcı doçent olarak girdi. Halen aynı anabilim dalında Prof. Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaktadır. Doçentlik alanı "Öğretmen Yetiştirme-Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim" olan Işık Tertemiz, UNICEF-Dünya Bankası-MEB işbirliği projelerinde, MEB program yenileme çalışmalarında ve alanıyla ilgili projelerde görevler aldı. Doktora tezi "İlkokulda aritmetik problemlerini çözmede etkili görülen bazı faktörler" üzerinedir. Alanıyla ilgili; "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları", Sınıf Yönetimi", "Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" ve ingilizce yayınlanmış kitaplarında bölümleri yer almaktadır. Otuzun üzerinde yüksek lisans ve doktora tezinde danışmalıkları bulunan yazarın uluslararası ve ulusal yayın ve bildirileri ilköğretimde program geliştirme, program değerlendirme ve öğretim üzerinedir. Bu çerçevede çalışmaları daha çok ilkokul matematik programları ve matematik programında yer alan konuların öğretimi ve değerlendirilmesi üzerinedir.



Her çocuk matematik öğrenebilir.

İ Ç İ N D E K İ L E R

Önsöz iii

İLKOKULDA MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ 1

Nasıl Bir Matematik Öğrenimi? 1

Her Çocuk Matematik Öğrenebilir 2

MATEMATİK ÖĞRENMEDE ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİYLE İLGİLİ SINIRLILIKLAR 3

Dikkat Eksikliği- Güdülenme ile İlgili Sınırlılıklar 4

Bellek ile İlgili Sınırlılıklar 4

Algısal, Görsel-Motor ve Uzamsal-Organizasyon ile İlgili Sınırlılıklar 5

Kelimeleri, Matematiksel Sembolleri Okuma ve Kavramaya Yönelik Sınırlılıklar 5

İşitsel Sınırlılıklar 7

Yönergelerin Takip Edilmesi- Bilişsel ve Üstbilişsel Sınırlılıklar 7

MATEMATİKTE YAPILAN HATALARIN KAYNAKLARI 8

Çocuktan Kaynaklanan Nedenler 8

Çocuğa Verilen Görevlerden Kaynaklanan Nedenler 9

Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler 10

Ebeveyn Tutumlarından Kaynaklanan Nedenler 11

ÖĞRETİMSEL STRATEJİLER 12

Öğrenenler İçin Öğrenmeyi Kolaylaştıran Etkili Pedagojik Yaklaşım İlkeleri 13

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ – ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 17

Problem Türleri 18

Problem Çözme Stratejileri 20

Problem Çözme Süreci 22

Problem Çözme Adımları 23

Problemi Anlama – Uygulamalı Strateji Örnekleri 28

Problem Çözme Süreci ve Kendini Talimatlandırma Stratejisi (“SÖYLE”, “SOR”, “KONTROL ET”) – Örnek Olay 32
Problem Çözme Çalışmalarında Pratik Öneriler 36

DOĞAL SAYILAR - ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 42
Doğal Sayı Kavramına Hazırlık Çalışmaları (Betimleme – Sınıflama – Sıralama– Bire bir Eşleme) 43
Doğal Sayı Kavramına Yönelik Temel Stratejiler 45
Sıfır Sayısının Öğretim 54
Doğal Sayılar Arası İlişkiler 56
Rakamların Yazılması 60

İKİ VE DAHA ÇOK BASAMAKLI SAYILARIN ÖĞRETİMİ VE BASAMAK DEĞERİNİN KAVRANMASINDA KULLANILAN STRATEJİLER 62
Basamak Değeri Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Boyutlar 65
Sayı Hissi 68
Basamak Değeri Kavramı Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar 70
Basamak Değeri Öğretimine İlişkin Önerilen Stratejiler 73

DOĞAL SAYILARLA DÖRT İŞLEM BECERİSİ - ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 81
Doğal Sayılarla Dört İşleme Dayalı Sözel Problemler 81
Dört İşlemin Dayalı Problemlerin Taşıdığı Anlamlar ve Şema Stratejisi / Bar Modeli 85
Toplama ve Çıkarma İşlemlerinin Taşıdığı Anlamlar ve Şema Stratejisiyle Gösterilmesine Örnekler 90
Toplama - Birleştirme 90
Toplama Parça – Parça- Bütün 92
Çıkarma - Ayırma 92
Karşılaştırma 94
Çarpma ve Bölme İşlemlerinin Taşıdığı Anlamalar ve Şema Stratejiyle Gösterimleri 95

Eş Gruplar – Eşit Paylaşım – Gruplama Problemleri 96
Çarpımsal Karşılaştırma Problemleri..... 97
Doğal Sayılarla Dört İşlem Becerisi Kullanılan Stratejiler 97
Toplama Stratejileri 100
Çıkarma Stratejileri..... 104
Çarpma Stratejileri..... 106
Bir ve Sıfır ile Çarpma..... 109
Bölme Stratejileri..... 110

İKİ VE DAHA ÇOK BASAMAKLI DOĞAL SAYILARDA DÖRT İŞLEM BECERİSİ- ÖĞRETİM STRATEJİLERİ..... 111
Öğrenci İcadı Stratejiler..... 111
Doğal Sayılarda İşlemlere Yönelik Özellikler..... 117
Doğal Sayılarla Dört İşlem Öğretiminde Pratik Öneriler 118

DOĞAL SAYILARLA DÖRT İŞLEM BECERİSİNDE YAPILAN HATA ÖRNEKLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 121
Kaynaklar 130



“Matematik her yerde!...”

İLKOKULDA MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

“Matematik sizin için ne demektir?” sorusuna verilen cevap genellikle; soyut, sıkıcı ya da sevilmeyen bir ders olduğu yönündedir. Eğer bu duyguları paylaşıyorsanız, matematiği bir ezberlenecek kurallar topluluğu, duygu olmayan kavramlar ve günlük yaşamla ilgisi olmayan görevler olarak hatırlıyor olabilirsiniz. Günlük yaşantımızda anlaşılması, ayıklanması, organize edilmesi ve karar vermek için kullanılması gereken bilgi bombardımanına tutulmaktayız. Günümüz dünyasının alımlar yapma, sigorta veya sağlık planlarını seçme ve emeklilik planları gibi tüm yapı taşları matematiksel beceriyi (yeterliği) gerektirmektedir. İş ve endüstri sektörü, gerçek hayattaki problemleri çözebilen, başkalarına fikirlerini açıklayabilen, bilgideki eğilimleri tanıyabilen ve analiz edebilen ve modern teknolojiyi kullanabilen işçilere ihtiyaç duymaktadır. Çocuğunuz hayatta ne yapmayı seçerse seçsin, emin olabilirsiniz ki matematikte güçlü bir anlama yeteneğine sahip olmakla, verimli bir geleceğin kapısını açacaktır. Bugünün koşullarında matematik öğrenmek, yalnızca öğrencilerin, gelecekte parlak kariyerler ve iyi okullara girmeleri için sınavlarda başarılı olmaları gereken bir ders değil aynı zamanda her alanda (örneğin; bir otomobil işçisinin bir arabanın elektrik devresini bağlaması için de) gerekli bir alandır. Güçlü matematik becerileri, bir gazetedeki grafikleri, çizelgeleri ve anketleri anlama; günlük hayattaki alış-verişlerde ödemelerini hesaplamada ya da daha avantajlı telefon servisini seçmede de gereklidir. Tüm bu yönleriyle matematik temel akademik yeterliliklerden biridir. Temel matematik becerilerde (örneğin; temel olguların bilinmesi, problem çözme) uzmanlaşmak toplumda başarılı bir şekilde işlev gösterme açısından çok önemlidir (Reid ve Lienemann, 2006). Matematiği sınavlarda başarılı olmak için bir araç olmadığını gördüğümüzde, matematikle uğraştığımızda ve matematik yaptığımızda ancak o zaman matematiğin güzelliğini keşfedebiliriz.

Nasıl Bir Matematik Öğrenimi?

Son birkaç on yıldır, eğitimcilerin, öğrencilerin nasıl matematik öğrendiğine dair anlayışları büyük oranda gelişmiştir. Yüksek kaliteli ilkokul, ortaokul ve lise eğitiminde öğrenciler, öğrendikleri matematiği anlamak için (hissetmeye) aktif olarak uğraşmaktadırlar. Öğrenme pasif bir aktivite değil, "deneyim ve var olan bilgi" den yeni bilgi inşa etmenin aktif sürecidir. Kendi öğrenme deneyimlerinizi düşününüz. Büyük ihtimalle, pasif olarak dinlediğiniz ya da gözlemlediğiniz deneyimler yerine, aktif katılımcı olma şansı bulduğunuz deneyimlerinizi hatırlıyorsunuzdur. Matematik işlemlerden, eşitliklerden ve sözel problemlerden çok daha fazlasıdır. Matematik bir düşünme ve keşfetme yoludur. Matematik, dünyamız hakkında iletişim kurmamıza yardım eden bir dildir. En önemlisi de matematik, pratik ve soyut problemleri çözmek için günlük hayatta "hepimizin" kullandığı bir araçtır. Amaç, öğrenciniz için hem evde hem de iş yaşamında yararlı olacak, hayat boyu sürecek bir matematik anlayışı geliştirmektir (Mirra, 2004). Matematik eğitimi etkileyen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bakış açılarında hem genel hem de özel eğitimle ilgili olarak ilk eleştiri kaynağı, matematiğin geleneksel didaktik model yapısından, yapısalcılığa geçişi konusundadır. Okul programları hızla yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak değişikliğe gitmektedirler ve programlarında "günlük matematik" ve "bağlantılı matematik" gibi yapısalcı yaklaşımı destekleyen değişiklikler yapmaktadırlar (Woodward ve Montague, 2002).

Her Çocuk Matematik Öğrenebilir

İlköğretim (1-5.sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı, "*Her çocuk matematiği öğrenebilir."* ilkesine dayanmaktadır. Matematikle ilgili kavramlar, doğası gereği soyut niteliklidir. Programda öğrencilerin matematiği öğrenme sürecinde etkin katılımcı olması, çevreleriyle, somut nesnelerle ve akranlarıyla etkileşimleri aracılığıyla kendi düşüncelerini oluşturması ve matematik öğrenmenin etkin bir süreç olarak ele alınması vurgulanmaktadır. Programda; matematik derslerinde sınıf ortamında çocukların araştırma yapabilecekleri, problem çözebilecekleri ve yaklaşımlarını paylaşabilecekleri belirtilirken matematiğin bir etkinlik olduğunu estetik ve eğlenceli yönünün keşfedilmesini sağlayacak ortamların oluşturulması önerilmektedir (MEB, 2009). Ayrıca programda öğretmen ve öğrencilerin rollerinde farklılıklar vardır. Öğrencinin rollerinden bazıları; öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, öğrenmesinden sorumlu olan, konuşan, soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışan, anlayan, problem çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değerlendirendir. Öğretmenin rollerinden bazıları ise kendini geliştiren, öğrenciyi yönlendiren ve motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendirendir (MEB, 2009:8).

Kaynaklar

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe (6.,7. ve 8. Sınıflarda) matematik öğretimi.* 6.Baskı. Ankara: Aktüel.

Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.

Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the West. *Journal of Mathematics Education*, *2*(2), 147-164.

Arıkan, E. E., & Ünal, H. (2013). Problem posing and problem solving ability of students with different socio economics levels. *International Journal Social Science Research, 2*(2), 16-25.

Aslantaş, S., & Tertemiz, N. (2023). İlkokul öğrencilerinin resimlerinde sevgi kavramını temsil *biçimleri:* Hatay/Reyhanlı Örneği. Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında Eğitim Araştırmaları. (Editörler: Esra Benli Özdemir, Nurcan Uzel,Turhan Çetin). Ankara: PEGEM AKADEMİ.

Bahap Kudret, Z. (2014). Matematik öğretimi (ss. 196-237), Özel gereksinimi olan öğrenciler *için* öğretim stratejileri (Çeviri Editörü: Şerife Yücesoy Özkan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Baykul, Y. (2006). İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.Sınıflar). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Bernard, D. H., & Donald, H. (1997). *Childhood education mathematics: games, activities, and laboratory materials*. (Ed. By: Paige C.Pullen) Ideas for Games, Activities, Centers, and Bulletin Boards. The following is either unpublished

Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2010). İlköğretimde *karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm* önerileri. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Bloom, B. S. (1979). İnsan *nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Buchholz, L. (2004), Learning strategies for addition and subtraction facts: The road to fluency and the license to think, *Teaching Children Mathematics,* March, 362-367.

Brady, R. R. (1991). A close look at student problem solving and the teaching of mathematics: predicaments and possibilities. *School Science and Mathematics*.*91*(4),144-149.

Busbridge, J., & Özçelik, D. A. (1997). İlköğretim *matematik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Burrows, J. K. (1972). A review of the litareture on computation errors with whole numbers. *Medic Reports.* Mathhematics Educational Centre Department of Mathhematics Education– University of British Columbia. ED 134 468, SE 021 972.

Clausen-May, T. (2013). *Teaching maths to pupils with different learning styles*. Paul Chapman Publishing, SAGE Publications Ltd. Teaching MaTheMaTics Visually & acTiVely

Cockburn, A. D. (1999). *Teaching Mathematics with ınsight: The identification, diagnosis and remediation of young children's mathematical errors*. London : UK Falmer Press.

Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press.

Çarkcı, İ. (2023). Gelişme odaklı zihin yapısıyla desteklenmiş problem kurma öğretiminin öğrencilerin problem kurma becerilerıne etkisi. *Doktora Tezı.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çıldır, S., & Sezen, N. (2011). A study on the evaluation of problem posing skills in terms of academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 15, 2494-2499.

Dickson, L., Brown, M., & Gibson, O. (1984). *Children learning mathhematics a teacher's guide to recent research*. London: Cassell Educational Ltd.

Dreher, A., Kuntze, S., & Lerman, S. (2016). Why use multiple representations in the mathematics classroom? Views of English and German preservice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(Suppl 2), 363-382.

Driscoll, M. J. (1997*). Research within reach elementary school mathematics diagnosis: taking the mathematics pulse. children education mathematics: Games Activities and Laboratory Materials*. R & D Interpretation Service.

Durmuş, S. (2007), Matematikte öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,8*(13),76- 83.

English, L. D. (1997). The Development of fifth-grade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, *34*, 183–217.

Gazi Üniversitesi (2021). Öğrenme Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi. Çevrim içi öğrenme güçlüğü ve müdahaleye tepki konferansları. 9-10 Aralık 2021.

Graeber, A. O., & Wallace, L. (1977). *Identification of systematic errors: Final report*. Research and Development Division research for Better School, Inc. Philadelphia, Pennsylvania 19103. February 9, 1977.

Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for research in mathematics education*, *22*(3), 170-218.

Glenda, A. and Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A View from the west. *Journal of Mathematics Education*. Vol. 2, No. 2, pp.147-164

Gürsel, O. (2013). "Matematik öğretimi" (Ed. İbrahim H. Diken) İlköğretimde kaynaştırma. (ss.443-476). Ankara: Pegem Akademi.

Haylock, D., & Manning, R. (2014). *Mathematics explained for primary teachers* (5Th Edition). London: Sage Publications Ltd

Haylock, D. & Manning, R. (2019). Mathematics explained for primary teachers. SAGE Publications Ltd

Holden, B. (2008). Preparing for problem solving. *Teaching Children Mathematics,* December/2008, January/2008, 290-295.

Huang, J-W. & Yang, D-C**.** (2018). Methods used by fourth graders when responding to number sense-related questions. *American Journal of Education and Learning*, 3(1), 1-13.

Jung, M., Kloosterman, P., & McMullen, M. B. (2007). Young children's intuition for solving problems in mathematics. *Naeyc* 2(3), 50-56.

Kagan, J., & Cyntia, L. (1978). *Psychology and education*. Newyork: Harcourt Brace Jovanovich.

Karaca, E. T. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan *açık uçlu problem* çözümlerinin incelenmesi. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı . *Yayımlanmamış* Yüksel Lisans Tezi, Ankara.

Kari, A. R., & Anderson, C. B. (2003). Opportunities to develop place value through student dialogue. *Teaching Children Mathematics*, *10*(2),78-82.

Kesici, İ. (2016). İlkokul 4. *Sınıf öğrencilerinin farklı problem kurma durumlarına yönelik ortaya koydukları problemlerin incelenmesi*. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Ankara.

Kennedy, L.M. (1980). *Guiding children to mathematical discovery*. USA: Wadsworth, Inc.

Krongh, S. L. (1995). *The ıntegrated early childhood curriculum*. Second Edition. USA: Mc Grow- Hill,Inc.

Kujawa, S. ve Huske, L. (1995). The *strategic teaching and reading project guidebook*. Oak Brook.IL: North Central Regainol Educational Laboratory.

Kuş, S., & Işık tertemiz, N. (2022). The effect of problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books on mathematics lesson attitude. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 8(3), 246-260.

Martin, L.C**.** (2009). *Strategies for teaching students with learnin disabilities*. USA:Corwin Press.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (beşinci basımdan çeviri. (Çev.ed. Doç. Dr. Mustafa Şahin ve Taner Altun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

McGuire, P., Kinzie M.B., & Berch, D. B. (2012). Developing Number Sense in Pre-K with Five- Frames, *Early Childhood Educ J* (2012) 40:213–222

McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the learning of mathematics, 12*(3), 2-44

MEB. (2015). İlkokul Matematik *dersi (1,2.3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). İlköğretim *matematik dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). İlkokul *matematik dersi (1-4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Miles, T. R., & Miles, E. (1992). *Dyslexia and mathematics*. USA and Canada: Taylor & Francis Group.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30* (1), 47-56.

Mirra, A. (2004). *Family's Guide fostering your child's success in school mathematics*. USA:The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

Nair, A., & Pool, P. (1991). *Mathematics methods a research book for primary school teachers.* London and Basingstoke: Macmıllan Education Ltd.

NCTM (2000). *Principals and standarts for school mathematics,* Reston, Va: National Counsil of Teachers of Mathematics Pub.

NCTM [National Council of Teachers of Mathematics] (1993). USA: Libraray of Congress Catalogingin-Publication Data.

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000). USA: *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Riley, M. S., Greeno, J. G., & Heller, J. I. (1984). *Development of children's problem-solving ability in arithmetic.* Learning Research and Develop Center. University of Pittsburg. ED 252 410.

Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2012). İlköğretimde *etkinlik temelli matematik öğretimi.*5.Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.

Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2007). İlköğretimde *etkinlik temelli matematik öğretimi.*5.Baskı. Ankara: Maya Akademi.

Palabıyık, E. (2022). *Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sayı hissi becerilerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).

Palabıyık, E., & Tertemiz, N. (2021). İlkokul çağındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve sayı hissi. İçinde T. Çetin, G. Kılıçoğlu, E. Sözen (Ed). *Eğitimde Kuramsal Ve Uygulamalı Akademik Araştırmalar –I.* s.49-71, HiperYayın.

Paydar S., & Işık Tertemiz, N. (2021). Dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak değerini kavrama düzeylerinin incelenmesi (Examining 4th Grade Students' Understanding Level in terms of Place Value in Natural Numbers). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 1-20. (Yayın No: 6933217)

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy* ınstruction for students with learning *disabilities.* New York London: The Guilford Press.

Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B., & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, *99*(2), 61-70.

Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists. A pratical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. (Second Edıtıon). USA:Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Rief, S. F. (2008). *The ADD/ADHD ChecklistA Practical Reference for Parents &Teachers.* (Second Edıtıon). USA:Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Russel, S. J. (2000). Developing computational fluency with whole numbers. *Teaching Children Mathematics, 7*(3), *154–158*.

Sarı, M. H. (2023). Matematik kaygısının durumsal sebepleri. M.H. Sarı,M. Baloğlu (Ed) *Matematik kaygısı tanımı, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri ve tanılanması.* Ankara: Vizetek Yayınları

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). *Mathematical problem posingand problem solving by middle school students.* In C. A Maher, G. A. Golding& R. B. Davis(Eds.) proceedings of PME-NA (Vol. 1. PP 263–269). New Brunswick, NJ: RutgersUniversity

Smith, S.S. (2001a). *Early childhood mathematics* Allyn and Bacon Boston,London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore

Smith, S. S. (2001b). *Early childhood mathematics*.: Walsh & Associates, Inc

Smith, S. S. (2009) *Erken* çocuklukta matematik (early childhood mathematics*).* (Çev.Edt. Serap Erdoğan). Ankara: Eğiten Kitap.

Smith, S. (2016). *Erken Çocuklukta Matematik Öğretimi* (S. Erdoğan (ed.)). Eğiten Kitabevi.

Soveli, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathhematics Education*, *20*(5), 498-505.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *7*(11),97-111.

Steinig, R. M. (2016). Stop ruining math! Reasons and remedies for the maladies of mathematics education. *Journal of Humanistic Mathematics*, *6*(2), 128-147.

Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students'

problem posing in school mathematics. Petruska Clarkson (Ed.),*Technology in Mathematics Education* içinde (s.518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia. Toronto • Sydney • Tokyo • Singapore

Şimşek, A. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar- önbilgi* (Çev.Ed. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tertemiz, N., & Çakmak, M. (2003). *Problem çözme ilköğretim 1.kademe matematik dersi örnekleriyle.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tertemiz, N., Özkan, T., Sural, Ü. Ç., & Akçakın, H. Ü. (2015). İlkokul (1-4)matematik ders kitaplarında yer alan dört işlem becerisine dayalı problem yapılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Ekim,119-137.

Ulu, Mustafa. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan *problemlerde yaptıkları hataların tespiti ve giderilmesine yönelik bir uygulama*. Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim.* (Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yang, D. C., & Tsai, Y. F. (2010). Promoting sixth graders' number sense and learning attitudes via technology-based environment. *Educational Technology & Society, 13*(4), 112–125.

Yang, D. C., & Wu, W. R. (2010). The study of number sense: Realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research, 103*(6), 379-392.

Xin, Y.P., (2016). Conceptual model-based problem solving. Chapter · See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/301735425 April 2016 DOI: 10.1007/978-3-319-28023-3_14 All content following this page was uploaded by Yan Ping Xin on 29 June 2021

Yıldıran, G. (1982). Öğrenme *düzeyi ve ürünleri.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları,339.

Woodward J., & Montague M. (2002). *Meeting the challenge of mathematics reformfor*

studentswith learning disabilities, University of Puget Sound MarjorieMontague University of Miami REACH project (Research Institute to Accelerate Content Learning through High Support for Students with Disabilities in Grades 4-8). 20

Mart 2016 tarihinde http://www2.ups.edu/faculty/woodward/Meeting %20the%20 Needs %20of%20Students%20with%20Disabilities.pdf adresinden indirilmiştir.

Mental Math (2008). *Fact learning mental computation estimation. grade 3 teacher's guide. Department of Education*. Canada: Prince Edward Island. http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_gr3math.pdf. 21.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

PDST *Practical Approaches to Developing Mental Maths Strategies for Addition and Subtraction.* Professional Development Service for Teachers, Dublin http://www.pdst.ie/sites/default/files/Mental%20Maths%20Workshop %201%20Handbook.pdf 21.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

http://www.plpsd.mb.ca/division/Rubrics/Mental%20Math%20Strategies.pdf "Teacher ınformation: mental math strategies - k-4 mathematics " 21.03.2016 tarihinde indirilmiştir. http://www.boylesiyok.com/basamak-degeri-nedir-matematik-ve-sayilar/#ixzz4GTG9MalD tarihinde indirilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı V

Matematikte Öğretimsel Stratejiler (Kesir Sayıları-Ölçme-Geometri-Veri Öğrenme Alanları)

Yazar

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ

Editör

Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı V
Matematikte Öğretimsel Stratejiler
(Kesir Sayıları-Ölçme-Geometri-Veri Öğrenme Alanları)

Editör: Emine Rüya ÖZMEN

Yazar: Neşe IŞIK TERTEMİZ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-3-2

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

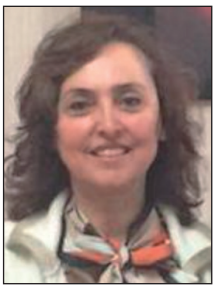
Günlük hayatımızda yol işaretleri, ilanlar, gazeteler, televizyon, reklam panoları vb. etrafımızı kuşatır. Yazı dilinin bolca kullanıldığı bu dünya içerisinde, yine günlük hayatımızın bir parçası olan matematiksel mesajlara bolca rastlanır. Ancak bunlar bir bankanın kartlarında, bir marketin tezgâhlarında, bir fırının derecesinde gizlidir. Yaşadığımız çevreye baktığımızda, geniş bir matematik bilgisi kullanılmadan yapılamayacak büyük binalar görürüz. Marketten istediğimiz ürünleri satın aldığımızda, önceden belirlenmiş fiyatlar sayesinde ne kadar ödeyeceğimizi tahmin ederiz. Aynı şekilde günlük hayatımızda ulaşım konusunda, bize yardımcı olan taşıtların yapımı matematiksel bilgi olmadan mümkün değildir. Buzdolabının ısı düzeyi veya yiyeceklerin fırında pişirilmesi için gereken fırın sıcaklık dereceleri matematiksel bilgi olmaksızın oluşturulamaz (Krong, 1995). Biz yetişkinler, çocukların etrafındaki doğal matematik dünyasıyla iletişim kurmalarını sık sık ihmal etmişizdir. Okullarda matematiği daha çok işlemsel, algoritmik süreçler, kurallar, formüller çerçevesinde ele alırız. Oysa matematiksel mesajlar o kadar incedir ki hem yetişkinler hem de çocuklar onları farkında olmadan kazanmaktadırlar. Günlerimiz matematiksel problem çözmelerle dopdoludur (Krongh, 1995). Eğer matematiği anlama ve uygulama konusunda daha bilinçli olursak ve bu bilinçliliği çocuklarla iletişim içinde, sorgulayarak ve bilgiyi yapılandırarak sağlarsak, matematik öğrenme ve öğretme konusunda daha başarılı oluruz. Bu bağlamda öğretmenin iyi bir mesleki kariyere sahip olmasının yanı sıra görevinin sorumluluklarını tam olarak taşıması yönünde üzerine büyük görevler düşmektedir. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlediğinde, öğrenciyi tanıma, güçlü bir öğretim arkadaşı olabilir. Öğretmen öğrencinin güçlü ya da zayıf alanlarının, gelişim alanlarının ve gerçek potansiyelinin bir profilini çizilebilir; aynı zamanda bu yolla her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak mümkün olabilir (Driscoll, 1997). O zaman çocukları daha iyi tanımak ve onlara matematiksel yapıları nasıl daha etkili bir şekilde öğretebileceğimizi keşfetmenin tam zamanı…

Vickers (1999:155) Gardner'in The High School Magazin (Ocak/Şubat 1998)'e verdiği bir röportajını şöyle aktarmaktadır:

> *" …….. Hepimiz bu dünyaya bir kere geliyoruz. Öğretmenler, bir kere geliyor. Öğrenciler, bir kere geliyor. Herkese eşit şans tanımak zorundayız. Sonunda, herkesle başarılı olamayacağız ama bunun için çabalamak bile önemlidir. Eğer bazı kişileri defterden silmezseniz, bazı kişilere şans verirseniz, en azından bazı zamanlar zoru başarabileceklerini gösterecek ve hiç değilse birilerinin onlara inandığını hatırlayacaklardır."*

Bu kitabın ortaya çıkma fikrini ortaya atan, kaynak sağlama, motivasyon ve editörlük gibi her türlü desteğini esirgemeyen sevgili Prof. Dr. Rüya Özmen Hocamıza sonsuz saygı ve sevgilerimle…

Prof. Dr. Neşe Işık TERTEMİZ



Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ

Artvin'li olan Neşe Işık Tertemiz, Ankara Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; Eğitim Bilimleri lisans, "Eğitim Programları ve Öğretim" yüksek lisans, "İlköğretim Programları ve Öğretim" anabilim dalında ise doktora derecelerini tamamladı. MEB'e bağlı okullarda beş yıl sınıf öğretmenliği yaptı. TED Ankara Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulunda dokuz yıl "Müdür Yardımcılığı" ve bir yıl "Program Geliştirme Uzmanı" görevlerinde bulundu. 1995 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği anabilim dalına yardımcı doçent olarak girdi. Halen aynı anabilim dalında Prof. Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaktadır. Doçentlik alanı "Öğretmen Yetiştirme-Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim" olan Işık Tertemiz, UNICEF-Dünya Bankası-MEB işbirliği projelerinde, MEB program yenileme çalışmalarında ve alanıyla ilgili projelerde görevler aldı. Doktora tezi "İlkokulda aritmetik problemlerini çözmede etkili görülen bazı faktörler" üzerinedir. Alanıyla ilgili; "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları", Sınıf Yönetimi", "Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" ve ingilizce yayınlanmış kitaplarında bölümleri yer almaktadır. Otuzun üzerinde yüksek lisans ve doktora tezinde danışmalıkları bulunan yazarın uluslararası ve ulusal yayın ve bildirileri ilköğretimde program geliştirme, program değerlendirme ve öğretim üzerinedir. Bu çerçevede çalışmaları daha çok ilkokul matematik programları ve matematik programında yer alan konuların öğretimi ve değerlendirilmesi üzerinedir.



Her çocuk matematik öğrenebilir.

İ Ç İ N D E K İ L E R

Önsöz iii

KESİR SAYILARI – ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 1

Kesirlerin Taşıdığı Anlamlar 3

Kesir Sayıları – Öğretim Stratejileri ve Modeller 4

Kesirlerin Karşılaştırılması Denkliği ve Sıralanması – Stratejiler 11

Kesir Sayılarıyla Toplama ve Çıkarma 16

ÖLÇME - ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 18

Ölçme Öğretiminde Aşamalar 20

Zamanı Ölçme 22

Tartma 30

Uzunluk 33

Alan 36

Çevre ve Alan 43

Hacim 46

Paralarımız 50

GEOMETRİ- ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 53

Çocuklarda Geometrik Düşüncenin Gelişmesi 53

Geometri Öğrenmede Güçlüklerin Nedenleri 55

Geometri Öğretiminde Bazı Temel Kavramlar 68

Geometri Öğretiminde Tangram, Domino – Pentamino ve Origami 76

VERİ ÖĞRENME ALANI – ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 81

Tablo Oluşturma ve Grafikler 83

Kaynaklar 89



Öğrencilerin kendilerinin kesirleri fark etmesi, öğretmenin, takip edecekleri bir kural olarak vermesinden daha iyidir.

(Clarke, Roche ve Mitchell, 2008)

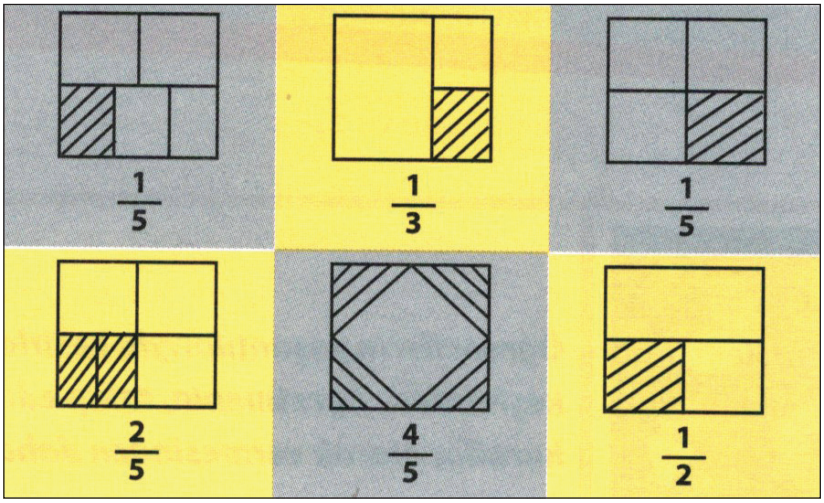
KESİR SAYILARI – ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Kesirleri öğretmek ve öğrenmek zordur. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının (MEB, 2015) en zengin ve karmaşık konularından birisi kesirlerdir. Öğretme ve öğrenmede karışıklığın nedenleri arasında kesirlerin farklı şekiller ve sembollerle değişik ifadeler ve yapılarla gösterilebiliyor olması sayılabilir (5/4, 1 1/4, 1.25, yüzde 125 gibi) (Clarke, ve diğ., 2008). Kesirler, ilkokulun tüm sınıflarında yer alır. İlkokul programında yer alma nedeni kesirlerin hem günlük hayatta kullanılma sıklığı hem de gelecekte matematik çalışmaları için gerekliliğidir.

Kesir, "*Bir birimin/bütünün bölündüğü eşit parçalardan birini veya birkaçını anlatan sayıdır. Bir kesir çizgisinin üst ve altına yazılmış pay ve payda olmak üzere iki sayıdan oluşur*" (Olkun ve Toptaş, 2007:134). Payda kesrin alt kısmı olup ve kesrin tipini gösterir, pay ise üstteki sayıdır ve o kesrin özel tipinin niceliği veya sayısıdır (Nair ve Pool,1991). Özellikle pizzaları (daireler) ve bisküvileri, çikolataları (dikdörtgenler) kullanarak, bir birimin eşit sayıda parçası anlamına gelen kesir gösterimi çocuklara tanıtılmalıdır. Kesirlere atıfta bulunmak için daha resmi olmayan bir dil kullanmak oldukça kabul edilebilir. Örneğin, pay ve payda, kesir gösteriminde basitçe üstteki sayı ve alttaki sayıdır. Yani, örneğin, 3/4'lük kesirde pay 3 ve payda 4'tür. Bu sayılara sadece üstteki ve alttaki sayı demek tercih edilebilir. Önemli olan üstteki ve alttaki sayının ne ifade ettikleridir. Bu yorumda, a/b kesri 'birimi b eşit parçaya böl ve bu parçalardan a'yı al anlamına gelir (Haylock & Manning, 2019).

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015), kesir gösterimlerinin okunmasında, parça-bütün ilişkisini vurgulanması (ör; "*1/4 kesrinin "dörtte bir" biçiminde okunması ve bir bütünün 4'e bölünüp, bir parçası alınması")* gerektiği ifade edilmektedir. Çocuklar bisküvi gibi şeyleri yarıya ya da farklı parçalara bölme becerisine sahiptir. Pizzaların ve pastaların dilimlendiğinin farkındadır (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Ancak her ne kadar çocuklar tam, yarım ve çeyrek kavramlarıyla günlük hayatlarında sıkça karşılaşsa da bu ifadelere bazen kesirler konusundaki anlamının dışında bir anlam yükleyebilirler. Örneğin; yarım kelimesi bütünün iki eş parçasında biri yerine bazen günlük

dilde kulanım gibi "yemeğini yarım bırakma" gibi bütüne yakın ve daha küçük bir parça için de kullanılabilmektedir (Olkun & Toluk, 2012). Kesirlerde eşit paylaşım ya da bütünün eş parçaları önem kazanır. Hatalı paylaşım örnekleri aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1: *Kesirlerde hatalı paylaşım örnekleri*

Çocuklar kesirlerde pay ve paydayı birbirinden bağımsız, ayrı değerler olarak düşünebilir. Onlar için 3/4'ün tek sayı olduğunu görmek zordur. Bu nedenle pay ve paydanın ne anlama geldiği üzerinde durulmalıdır. Doğal sayılarda "Kaç tane?" sorusuna cevap aranırken kesirlerde "Ne kadar?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu nedenle kesirlerde iki doğal sayıya ihtiyaç vardır. Sayı doğrusu üzerinde gösterilen bir kesirde "3 bölü 4" yerine paydadan okumak "dörtte üç" demek daha doğrudur (Olkun, & Toluk, 2012; Pesen, 2007; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Özellikle ilkokulun ilk yıllarında paydadan okumak yararlıdır ancak ileri sınıflarda aşırı genellemelerden kaçınılmalıdır.

Kesir konusunda karşılaşılan güçlüklerden bir diğeri de kesirlerin farklı durumlarda farklı anlamlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Kesir konusunda öğrenme ve öğretme zorluğunun temelinde tam sayılardan farklı özelliklere sahip olması yatmaktadır. Kesirlerin farklı durumlarda farklı anlamlara geldiği konusunda ilk çalışmaları yapan Kieren (1976), kesirlerin birbiriyle ilişkili yapılarını kavramsallaştırmıştır. Kieren'in orijinal önerisinde kesrin dört farklı anlamının olduğunu ifade etmiştir: ölçme, oran, bölme ve işlemci. Ancak daha sonra Behr, Lesh, Post ve Silver (1983) Kieren'in fikirlerini geliştirerek son halini verip beş kavram şeklinde ifade etmişlerdir. Bu kavramlar (1) *parça-bütün*, (2) *ölçü*, (3) *bölüm* (4) *işlemci* ve (5) *oran* anlamlarıdır (Aktaran: Doğan & Tertemiz, 2020). Kesirler konusu, öğrenilmesinin yanı sıra öğretilmesinin zorluğuyla da öne çıkan bir konudur. Çünkü kesir kavramının kendi özelliklerinden kaynakla-

Kaynaklar

Altun, M. (1998). *Matematik* öğretimi. Bursa: Erkam Matbaacılık.

Atatürk, K. (1998). *Geometri.* (Editör: Ö.Andaç Uğurlu). İstanbul: Yaylacık Matbaacılık San.Tic.Ltd.Şti.

Baykul, Y. (2006). İlköğretimde *matematik ö*ğretimi (1-5.Sınıflar). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Bernard, D. H., & Donald, H. (1997). *Childhood education mathematics: Games, activities, and laboratory materials*. In P. C. Pullen (Ed.). Ideas for Games, Activities, Centers and Bulletin Boards.

Biber, A.Ç., Tuna, A., & Aktaş, O. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları ve bu yanılgıların kesir problemleri çözümlerine etkisi *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 152-162.

Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2014). İlköğretimde *karşılaşılan matematiksel zorluklar ve* çözüm önerileri. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Bohning, G., & Althouse, J. K. (1997). Using tangrams to teach geometry to young children. *Early Childhood Educational Journal*, *24*(4), 239-243.

Busbridge, J., & Özçelik, D. A. (1997). İlköğretim Matematik Öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Castle, K., & Needham, J. (2007) First Grader's understanding of measurement. *Early Childhood Education Journal*, *35*(3), 215-222.

Canver Kozanoğlu, M. (2016). **Ç**ocuklarda zaman kavramı. AGAPE Danışmanlık Merkezi. C:/Documents and Settings/ Xp/Desktop (12.08.2016) tarihinde indirilmiştir.

Clausen-May, T. (2013). *Teaching maths to pupils with different learning styles*. Paul Chapman Publishing, SAGE Publications Ltd. Teaching MaTheMaTics Visually & acTiVely

Clarke,D. M., Roche, A., & Mitchell, A.(2008). Pratical tips for making fractions come alive and make sense. *Mathematics School in the Middle School*, *13*(7), 373-380.

Clements, H.D., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Math Teacher Education*, *14* (133-148).

Cockborn, A.D.(1999). *Teaching mathematics with insight: The identification, diagnosis and remediation of young children's mathematical errors*, Falmer Pres, Taylor & Francis Group.

Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight,* London: Falmer Press.

Copley, J. V. (2000). Geometry and spatial sence in the early childhood curriculum. sf. 105-124, https://ww2.valdosta.edu/~troot/eced4300/Geometry (24.05.2016) tarihinde indirilmiştir.

Cowan, P. (2016). *Teaching mathematıcs. A handbook for prımary and secondary school teachers.* London and New York: Taylor & Francis Group.

Demirci, N. (2023). Simetri kavramına ilişkin öğrenci zorlukları, kavram yanılgıları ve çözüm önerileri, M.H. Sarı, S. Olkun, S. ve Y. Mutlu, içinde, İlkokul *matematiğinde öğrenci zorlukları, kavram yanılgıları, hatalar ve çözüm önerileri (254-288).* Ankara: Vizetek

Dickson, L., Brown, M., & Gibson, O. (1984). *Children learning mathhematics a teacher's guide to recent research*. London: Cassell Educational Ltd.

Driscoll, M. J. (1997). *Research within reach elementary school mathematics diagnosis: Taking the mathematics pulse. children education mathematics:*

Games activities and Laboratory Materials. R&D Interpretation Service.

Hacıömeroğlu, G., & Apaydın, S. (2009). Tangram etkinliği ile çevre ve alan hesabı. İlköğretim *Online, 8*(2), 1-6.

Haylock, D.,& Manning, R. (2014). *Mathematics explained for primary teachers* (5Th Edition). London: Sage Publications Ltd.

Kamii, C., & Kysh, J. (2006). Thedifficultyof"length×width":Isasquarethe unit of measurement?, *Journal of Mathematical Behavior*, *25*,105-115.

Kocaoğlu, T., & Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 71-85.

Krongh, S. L. (1995). *The ıntegrated early childhood curriculum*. Second Edition. USA: Mc Grow- Hill,Inc.

Lafay, A., & Boulanger, A. (2023). *Matis matematiği sevmiyor!.* (Çeviren: Yalçın Varnalı). Yapı Kredi Yayınları.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (Beşinci basımdan çeviri. Çev. ed. M. Şahin ve T. Altun.) Bülnet Güven (Bölüm- Matematik) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlığı Tic.Ltd.Şti.

Koester, B. A. (2003). Prisms and pyramids: Constructing three-dimensional models to build understanding. *Teaching Children Mathematics. 9*, 436-442.

Martin, L. C. (2009). *Strategies for teaching students with learnin disabilities.* USA:Corwin Press.

MEB. (2015). İlkokul *matematik dersi (1,2.3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). İlköğretim *matematik dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mirra, A. (2004). *Family's guide fostering your child's success in school mathematics.* USA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

Mutlu, Y. (2024). Effects of Dyscalculia on Personal, Social, Academic, Professional and Daily Life: A Case Study. International Electronic Journal of Elementary Education, 17(1), 89-101.

Nair, A., & Pool, P. (1991).*Mathematics methods a research book for primary school teachers.* London and Basingstoke: Macmıllan Education Ltd.

NCTM [*National Council of Teachers of Mathematics*](1993). USA: Libraray of Congress Cataloging in-Publication Data.

Doğan, A., & Işık Tertemiz, N. (2020). Fraction models used by primary school teachers. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online,* (4): pp. 1888-1901.

Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2012). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. 5.Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.

Olkun, S., & Toluk, Z. (2004). Teacher Questioning with an Appropriate Manipulative May Make a Big Difference*, IUMPST:* Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 2. 1-11.[www.k-12prep.math.ttu.edu]

Olkun, S., & Toptaş, V. (2007). *Resimli matematik terimleri sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.

O'Keefe, M., & Bobis, J. (2008). *Primary teachers' perceptions of their knowledge and understanding of measurement.* Proceedings of the 31st Annual Conference of the

Mathematics Education Research Group of Australasia. http://www.merga.net.au/documents/RP462008.pdf (24.04.2016) tarihinde indirilmiştir. Özyiğit, P. R. (2011). *Dâhilerin hastalığı disleksi belirtileri nasıl anlaşılır?.* Habertürk. http://www.haberturk.com (12.08.2016) tarihinde indirilmiştir.

Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı* öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi. (4. Baskı). Ankara: Sempati Yayınları.

Pesen, C. (2007). Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*, *32*(143), 79-88.

Poskitt, K. (2014). *Daha öldürücü matematik*, İstanbul: TİMAŞ Yayınları/580.

Poskitt, K. (2012). Şaşmaz ölçüler, İstanbul: TİMAŞ Yayınları/1053.

Post, T. (1981). The role of manipulative materials in the learning of mathematical concepts. *In Selected Issues in Mathematics Education* (s. 109-131). Berkeley, CA: National Society for the Study of Education and National Council of Teachers of Mathematics, McCutchan Publishing Corporation.

Post, T., & Reys, R. E. (1979). Abstraction generalization and design of mathematical experiences for children. K. Fuson & W. Geeslin (Ed.), *Models For Mathematics Learning.* içinde (s. 117-139). Columbus, OH: ERIC/SMEAC.

Reys, B. J., Ok-Kyeong K., & Jennifer M. B. (1999). Establishing fraction benchmarks. *Mathematics Teaching in The Middle School, 4*(8), 530-32.

Sarı, M. H. (2015). İlkokul 4. sınıfta *Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin* öğrenci başarısına, kalıcılığa ve akademik benlik algısına etkisi. Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Sarı, M. H. & Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 42(190),1-23

Serna, L., Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2014). Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin *Öğretim Stratejileri* (Ed. A. Polloway. Çev. Ed.: Şerife Yüzesoy Özkan), Ankara: Nobel Yayınevi.

Solomon, T.L., Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Levine, S.C. (2015). Minding the Gap: *Children's difficulty conceptualizing spatial* ıntervals *as linear measurement units. American psychological*Association.extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://psycnet.apa.org/manuscript/2015-43583-001.pdf

Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7* (2), 101-117.

Şahin, S., Gençtürk, E., & Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1293), 293-302.

Şahinkaya, N., & Aladağ, E. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının grafikler ile ilgili görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(15), 309-329.

Tertemiz, N., & Çakmak, M. (2003). *Problem çözme ilköğretim 1.kademe matematik dersi örnekleriyle.* Ankara:Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tirit Karaca, D. (2016). Özel öğrenme güçlüğü (*Disleksi)* http://www.

cocukpsikiyatrisiizmir.com/ (12.08.2016) tarihinde indirilmiştir.

Tuncer, T., & Altunay, B. (2012). "*Doğrudan öğretim modeli"nde kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S.,& Bay-Williams, J. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim.* (Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary school mathematics teaching developmentally.* Newyork,London: Longman.

Zaslavsky, C. (2008). Dünya Ülkelerinden Matematik Oyunları. İstanbul: Güncel Yayıncılık Ltd.Şti.

İnternet Kaynakları

https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0ki_boyutlu_uzay (15.10.2023)

http://www.egitimmalzemelerim.com(15.07.2016)

www.eviminaltintopu.com567 × 723(15.07.2016)

http://www.matematikciler.org/5) (12.08.2016)

http://www.matematikciler.org/ (12.08.2016)

www.activityvillage.co.uk. Tangrams(15.07.2016)

www.okulsanat.com (12.08.2016)

www.nisanboard.com (12.08.2016)

all-free-download.com (12.08.2016)

http://www.ekolpsikoloji.com/hizme (12.08.2016).

www.hiperaktivite.org/oogtanim.html. (12.08.2016)

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı VI

Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi

Yazar
Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Editör
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Kitabı VI
Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi

Editör: Emine Rüya ÖZMEN

Yazar: Çığıl Aykut

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-4-9

1. Baskı: Ankara - Temmuz 2025

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Önsöz

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, algı ve bellek sorunları, yaşantı eksikleri ve öğrenilmiş çaresizlik gibi pek çok değişkenden dolayı çalışma becerilerini sergilemede akranlarına oranla daha düşük performans sergilemekte hatta sergileyememektedirler. Çalışma becerileri, öğrencileri akademik ortamlarda başarıya götüren ve kendi öğrenmelerinde önemli birer araç olan tüm becerilerdir (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2006). Çalışma becerileri; dinleme, not tutma, ev ödevi yapma, kişisel organizasyon, araştırma ve rapor hazırlama, kütüphane kullanımı, proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, ders sırasında sınıf kurallarına uygun davranma da dahil pek çok çeşitli becerileri içermektedir (Martin, 2008; Mastropieri ve Scruggs, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Reid ve ark.,2006; Rief, 2015).

Tipik gelişim gösteren öğrenciler bile çalışma becerilerini kazanmada problemler yaşamaktadırlar. Bu beceriler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme anlamına gelir ki, bu süreç normal öğrenciler için bile öğretmenlerin düzenleme ve uyarlamalar yapmalarını gerektirir (Mastropieri ve Scruggs, 2002; Reid ve ark., 2006).

Bu amaçla bu kitap, çalışma becerilerinden, kişisel organizasyon becerileri, ev ödevi, dinleme ve not tutma becerilerini öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kazandırmada sınıf öğretmenlerine yapabilecekleri düzenlemelerle ilgili bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Prof. Dr. Çığıl AYKUT



Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Prof. Dr. Çığıl Aykut, lisans derecesini 1993-1997 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünü tamamlayarak almıştır. 1999 yılında yüksek lisans programını tamamlarken aynı bölümde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2007 yılında doktorasını aynı bölümde bitirmesinin ardından 2012 yılında yardımcı doçent olarak görevini sürdürmüştür. 2015 yılında doçent, 2020 yılından bu yana profesör ünvanıyla görev yapmaya devam etmektedir. Bilimsel çalışma alanları özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi olarak özetlenebilir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz iii
Çalışma Becerileri Nelerdir? 1
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Çalışma Becerileri 1
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi 2
Kişisel Organizasyon Becerileri 2
Görev Analizi Yapmak 3
Ders Programları ve Zaman Çizelgeleri Hazırlamak 4
Öğrenci Dolaplarını Düzenli Tutmak 6
Günlük-Haftalık-Aylık Takvimler Hazırlamak 7
Ev Ödevleri 8
Ev Ödevi Uyarlamaları 9
Ajanda Defteri 10
Ev Ödevi Kendini İzleme Çizelgeleri 12
Dinleme Becerileri 17
Ders Öncesinde Öğretmenlerin Yapması Gereken Düzenlemeler 17
Ders Sırasında Öğretmenlerin Yapması Gereken Düzenlemeler 18
Ders Sonrasında Öğretmenlerin Yapması Gereken Düzenlemeler 19
Not Tutma 20
Rehberli Not Tutma Kağıtları 20
Şematik Düzenleyiciler 23
Kaynakça 26

Öğrenme güçlüğü tanısı almış Ayşe, birinci kademe 3. sınıfa devam ediyordu. O gün her zamanki gibi en arka sırada yerini almış, kimselerin dikkatini çekmeden çantasından ders araç-gereçlerini çıkarmaya koyulmuştu. Çantasını açtığında yine ders kitap ve defterini unutmuş olduğunu fark etti. Ödevini yapmadığı daha doğrusu yapamadığı için kendisini kötü hissetmesine ek olarak bir de kitabı yoktu. Bu durum oldukça canını sıkmıştı. Şimdi bunu boş verip, dersi dinlemeliyim diye düşündü. Ders hayat bilgisi dersiydi ve öğretmen "canlılar" konusunu işliyordu. Öğretmeninin çok hızlı konuştuğunu fark etti. Dinlemek istiyor fakat daha anlatılanları anlamadan yeni şeyler üst üste geliyordu. Anlatılanları kaçırdıkça, kendisini daha bir yetersiz hissetti. Arkadaşları öğretmenin anlattıklarını dinliyor ve söylediklerinden ya da tahtaya yazdıklarından defterlerine bir şeyler geçiriyorlardı. Birden bu sınıfta olmak istemediğini düşündü, zilin çalmasını beklemeye koyuldu. En azından tenefüs saatinde kantine gidip canının istediği bir şeyi alabilecekti.....

Çalışma Becerileri Nelerdir?

Çalışma becerileri, öğrencileri akademik ortamlarda başarıya götüren ve kendi öğrenmelerinde önemli birer araç olan tüm becerilerdir (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2006). Kaynaklarda çalışma becerileri; dinleme, not tutma, ev ödevi yapma, kişisel organizasyon, araştırma ve rapor hazırlama, kütüphane kullanımı, proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, ders sırasında sınıf kurallarına uygun davranma da dahil pek çok çeşitli becerileri içermektedir (Martin, 2008; Mastropieri ve Scruggs, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Reid ve ark.,2006, Rief, 2015). Bu kitap, çalışma becerilerinden, kişisel organizasyon becerileri, ev ödevi, dinleme ve not tutma becerilerini öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kazandırmada sınıf öğretmenlerine yapabilecekleri düzenlemelerle ilgili bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Çalışma Becerileri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, algı ve bellek sorunları, yaşantı eksikleri ve öğrenilmiş çaresizlik gibi pek çok değişkenden dolayı çalışma becerilerini sergilemede akranlarına oranla daha düşük performans sergilemekte hatta sergileyememektedirler. İşin aslı çalışma becerileri tipik gelişim gösteren öğrenciler için bile kazanımı zor beceriler arasındadır. Çalışma becerileri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini düzenleme anlamına gelir ki bu süreç normal öğrenciler için bile öğretmenlerin düzenleme ve uyarlamalar yapmalarını gerektirir (Mastropieri ve Scruggs, 2002; Reid ve ark., 2006).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çalışma becerilerini kazandırma sürecinde, ilk önce öğrencilerini bu becerilere gereksinimleri olduklarına yönelik motive etmelidirler. Reid ve arkadaşları (2006), çalışma becerilerini öğrencilere kazandırmayı planlamada aşağıda yazılı beş noktanın dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

1. Kazandırılması planlanan çalışma becerileri, işlevsel, anlamlı ve öğrenci gereksinimleriyle örtüşmelidir.
2. Öğrenciler karşılaştıkları problemlerin çözümünde çalışma becerilerini kazanarak, üstesinden gelebileceklerine yönelik motive edilmelidirler.
3. Öğretim; doğrudan, organize edilmiş, ardışıklık izleyen, öğretmenin model olduğu, çok çeşitli örneklerin sunulduğu, öğrencilerin zorlandıkları noktaların açıklamalarını içeren ve öğrenci ilerlemelerinin gözlenmesine yer verecek şekilde planlanmalıdır.
4. Öğretim; öğrencilere bu becerilerin ne zaman, nerede, nasıl ve neden kullanılması gerekliliği vurgusunu yapacak şekilde planlanmalıdır.
5. Öğretim sırasında kullanılacak materyallerin öğrenciler için dikkat çekici, öğretilecek amaçla uyumlu ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir (Reid ve ark, 2006).

Bu ortak maddelerin ışığında öğretmenlere kişisel organizasyon, ev ödevi, dinleme ve not tutma, becerilerini kazandırmak için yapabilecekleri düzenlemelere yer verilmiştir.

Kişisel Organizasyon Becerileri



Ne zaman çalışmalıyım? Ne zaman oynamalıyım?

Kişisel organizasyon becerileri; verilen programları uygulamayı öğrenmek, sınıfın ve okulun programını ve takvimini anlamak, günlük-haftalık ve aylık programlar oluşturup kullanmak ve ev ödevlerini tamamlamak için organizasyon yapabilmek olarak sıralanabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, bir yerde zamanında bulunmada, verilen bir işi zamanında yapmada, yapılması gerekli olan bir iş için gerekli süreyi tahmin etmede, çalışma vaktini ayarlamada, okul

Kaynakça

Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi, 181,* 289-301.

Güzel-Özmen, R., Güler, Ö., & Doğanay-Bilgi, A. (2010). *Ders kitaplarındaki metinleri yapılandırma ve şematik düzenleyici oluşturma stratejilerinin zihinsel engellilerin eğitimi anabilim dalı öğrencilerine öğretimi.* 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri, Gaziantep.

Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, *17*(1), 1-18.

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*,*7*(01).

Konrad, M., Joseph, L. M., & Itoi, M. (2011). Using guided notes to enhance instruction for all students. *Intervention in school and clinic*, *46*(3), 131-140.

Lazarus, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in mainstream content courses. *Education and Treatment of Children*, 112-127.

Martin, L. C. (2008). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Corwin Press.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2002). *Effective instruction for special education*. PRO-ED Inc., 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX.

Mastropieri, A.M., & Scruggs,E.T. (2004). *The inclusive classroom. Strategies for effective instruction.* New Jersey: Pearson Education

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.

Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. John Wiley & Sons.

Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(5), 314-323.

Özmen, E. R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çalışma becerilerinin kazandırılması seminer notları. Disleksi ve öğrenim güçlüğü derneği.

Salend, S. J., & Gajria, M. (1995). Increasing the homework completion rates of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, *16*(5), 271-278.

Scott, V. G., & Compton, L. (2007). A New TRICK for the Trade A Strategy for Keeping an Agenda Book for Secondary Students. *Intervention in School and Clinic*, *42*(5), 280-284.

Weishaar, M. K., & Boyle, J. R. (1999). Note-taking strategies for student with disabilities. *The Clearing House*, *72*(6), 392-395.

ÖZEL EĞİTİMDE AİLE EĞİTİMİ

Yazar
Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ÖZEL EĞİTİMDE AİLE EĞİTİMİ

Yazar: Yusuf Ziya TAVİL

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-8-7

1. Baskı: Ankara - Nisan, 2025

Baskı:
Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Değerli Okuyucular,

Bu kitap, yetersizlikten etkilenmiş çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif ve bilinçli katılımını desteklemeyi ve yol göstermeyi amaçlamaktadır. Kitabın hedef kitlesi, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara hizmet veren ve bu bağlamda ailelerle çalışan uzmanlar, öğretmenler, öğretmen adayları ve bu alana ilgi duyan herkestir. Kitapta yer alan bölümler, ailelerin yaşadıkları süreçlere ilişkin bilgiler sunmakta, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılabilmelerine hizmet edecek yöntemleri ele almaktadır.

Kitap, özel gereksinimli çocukların ailelerine, öğretmenlere, uzmanlara ve bu alanda kendini geliştirmek isteyen tüm okuyuculara faydalı olması dileğiyle hazırlanmıştır. Çocuklarımızın gelişim ve eğitim süreçlerinde aile katılımını artırmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak amacıyla siz değerli okuyucularımızın ilgisine sunuyorum.

Saygılarımla,

Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL

Mart, 2025

Biruni Üniversitesi, İstanbul

Haklarını asla ödeyemeyeceğim
Annem, Babam ve Kardeşime İthafen...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

BÖLÜM 1:
YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN GEÇİRDİKLERİ UYUM EVRELERİ 1
GİRİŞ 3
Uyum Süreçlerinin Evreleri 4
Uyum Sürecini Etkileyen Ek Faktörler 6
Kaynakça 8
DEĞERLENDİRME SORULARI 9

BÖLÜM 2:
AİLE EĞİTİMİ VE ÖNEMİ 11
Aile Eğitimi ve Kapsamı 13
Türkiye'de Aile Eğitiminin Tarihçesi ve Gelişimi 14
Aile Eğitiminde Farklı Modeller 16
Kaynakça 18
DEĞERLENDİRME SORULARI 20

BÖLÜM 3:
AİLE EĞİTİMİNİN STRATEJİK TEMELLERİ VE UYGULAMALARI 23
Aile Eğitiminin Stratejik Temelleri 25
Aile Eğitimi Uygulama Modelleri 25
Aile Eğitiminin Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuğa Yönelik Etkileri 28
Aile Eğitiminin Toplumsal ve Kültürel Etkileri 30
Kaynakça 32
DEĞERLENDİRME SORULARI 33

BÖLÜM 4:
ÖZEL EĞİTİMDE AİLE VE TOPLUM İŞ BİRLİĞİ 35
Aile ve Toplum İşbirliğinin Temel İlkeleri 37
Aile ve Toplum İşbirliğinin Yöntemleri 37
Aile ve Toplum İş birliği Uygulama Modelleri 38
Aile ve Toplum İşbirliğinin Gelecek Perspektifleri 40
Aile ve Toplum İşbirliğinde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri 41
Kaynakça 44
DEĞERLENDİRME SORULARI 45

BÖLÜM 5:
SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMDE AİLENİN ROLÜ 47
Sosyal Beceri Eğitimi ve Aile Katılımı 49
Duygusal Gelişim ve Aile Katılımı 50

Sosyal Destek Ağlarının Önemi 51
Duygusal Dayanıklılık ve Aile Katılımı 52
Kaynakça 54
DEĞERLENDİRME SORULARI 55

BÖLÜM 6:
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMLARININ PLANLANMASI VE UYGULANMASI 57
Aile Eğitimi Programlarının Amacı ve Kapsamı 59
Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Aile Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması 60
Aile Eğitim Programının Uygulanması Öncesi Hazırlıklar 62
Aile Eğitim Oturumlarının Formatı 63
Davranış Denetimini Kazandırmaya Yönelik Aile Eğitim Programları 64
Eve Dayalı Aile Eğitim Programları 67
Aile Eğitim Programlarının Günümüz Şartlarına Uyumlu Hale Getirilmesi İçin Seçenekler 68
Yapay Zekâ Destekli Aile Eğitim Uygulamaları 69
Aile Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Geri Bildirim 71
Kaynakça 73
DEĞERLENDİRME SORULARI 75

BÖLÜM 7:
ÖZEL EĞİTİMDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ VE AİLE 77
Erken Müdahalede Ailenin Önemi 79
Temel Kavramlar ve Tarihsel Gelişim 79
Ailenin Rolü ve Katılımı 80
Aile Merkezli Hizmet Modelleri 81
Aile-Uzman İş Birliği 83
Ev Ziyaretleri 84
Uygulama ve Amaç: 84
Avantajları 84
Zorluklar 85
Aile Eğitimi ve Danışmanlık 85
Bilgilendirme Seminerleri ve Çalıştaylar 86
Psikolojik Danışmanlık ve Psikososyal Destek 86
Disiplinler arası Hizmet Yaklaşımı 87
Yararları 87
Aile Koçluğu ve Danışmanlığı 88
Aile Koçluğu 88
Aile Danışmanlığı 88
Kaynakça 89
DEĞERLENDİRME SORULARI 91

BÖLÜM 8:

EĞİTSEL DEĞERLENDİRMEYE EBEVEYN KATILIMI 95
Eğitsel Değerlendirme ve Ebeveyn Katılımı 97
Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımı Nedir ve Neden Önemlidir? 98
Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımının Yararları 98
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirmeye Ebeveyn Katılımı 99
Tanılama Sürecine Katılım 100
Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımında İletişim ve İş Birliği 100
Farklı Kültürel ve Sosyoekonomik Yapılara Göre Uyum 101
Eğitsel Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri 102
Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımı için Teknoloji Destekli Uygulamalar 103
Ebeveynlerin Değerlendirmeye Katılımını Arttıracak Destek Programları 103
Değerlendirme Sonuçlarının Takibi ve Sürdürülebilirlik 104
Aile Geri Bildirim Alınmasının Önemi 105
Sonuç ve Öneriler 105
Öneriler 106
Kaynakça 107
DEĞERLENDİRME SORULARI 109

BÖLÜM 9:

AİLE EĞİTİMİNDE GELECEĞİN TRENDLERİ 113
Dijital Dönüşümün Aile Eğitimine Etkisi 115
Eğitimde Küreselleşme ve Aile Eğitimi 115
Değişen Aile Yapıları ve Eğitim 115
Teknolojik Gelişmeler ve Aile Eğitimi 116
Yapay Zekâ ve Veri Analitiğinin Rolü 116
Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamaları 116
Dijital Asistanlar ve Öğrenme Destek Sistemleri 117
Uzaktan Eğitimde Aile Katılımı 117
Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Aile Katılımı 117
Uzaktan Eğitimde Teknolojiye Erişim ve Eşitsizlikler 118
Uzaktan Eğitimde Ebeveyn Rolleri ve Sorumlulukları 118
Geleceğe Yönelik Eğitim Modelleri ve Öneriler 118
Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Aile Eğitimi 118
Hibrit Eğitim Modelleri ve Aile Katılımı 119
Yetenek Geliştirme ve Aile Destek Programları 119
Eğitimde Esneklik ve Yenilikçilik 120
Kaynakça 121
DEĞERLENDİRME SORULARI 122

BÖLÜM 1

YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN GEÇİRDİKLERİ UYUM EVRELERİ

Bölüm Hakkında;

Bu bölümde, yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı uyum süreci açıklanmaktadır. Ailelerin yaşadığı psikolojik ve duygusal süreçler, beş temel evrede incelenmektedir: *Şok ve İnkâr, Keder ve Depresyon, Suçluluk ve Öfke, Pazarlık, Kabul ve Uyum.* Bölüm, bu evrelerin nasıl şekillendiğini, ailelerin verdiği tepkileri ve bu süreçleri etkileyen sosyoekonomik, kültürel ve psikolojik faktörler ele alınmaktadır. Ayrıca, ailelerin kriz yönetimi stratejileri ve destek mekanizmalarının etkisi ve uyum sürecini kolaylaştırmak için çözüm önerileri sunulmaktadır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Ebeveynlerin yaşadığı şok, inkâr, keder, suçluluk, öfke, pazarlık ve kabul gibi duygusal evreleri ve bu evrelerin aile dinamikleri ve psikolojik süreçler üzerindeki etkisini açıklayabileceksiniz.
- Sosyoekonomik durum, kültürel değerler, sosyal destek mekanizmaları ve psikolojik dayanıklılığın uyum sürecini nasıl şekillendirdiğini tartışabileceksiniz.
- Ailelerin kriz yönetimi stratejilerini ve destek mekanizmalarının etkisini açıklayabileceksiniz.
- Ailelerin uyum sürecindeki aşamalara yönelik bilimsel temelli çözüm önerileri geliştirebileceksiniz.
- Yetersizlikten etkilenmiş bireyin yaşam kalitesini artırmak için aile içi iletişim ve rollerin yeniden yapılandırılmasının önemini açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

Yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğa sahip olmak, aile yaşamında beklenmedik bir değişim yaratır ve tüm aile bireylerinin yaşam tarzını, rollerini ve ilişkilerini derinden etkileyen bir uyum sürecini başlatır. Bu durum, yalnızca çocuğun gelişimi ve eğitim süreçlerini değil, aynı zamanda ailenin duygusal, sosyal, ekonomik ve kültürel dinamiklerinin değişmesine ve tekrar düzenlenmesine yol açabilir. Çocuğun yetersizliğinin fark edilmesi ile başlayan bu süreç, aile bireylerinin şok, inkâr, keder, suçluluk, öfke, pazarlık ve sonunda kabul evrelerini kapsar.

Evreler, her bir evrenin tamamlanma süresi, sırası vb. aileden aileye değişebilen bir özellik gösterebilirken aynı zamanda ailenin kriz yönetiminde kullandığı stratejilerle ve mevcut destek mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir. Aileler, yetersizlikten etkilenmiş bir çocuk sahibi olacaklarını/olduklarını öğrendikleri anda genellikle derin bir *şok* ve *inkâr* yaşarlar. Bu evre, aile bireylerinin hiç beklenmeyen bu ani değişime karşı geliştirdikleri savunma mekanizmalarını, bilgi eksikliğini ve duygusal sarsıntıyı yansıtır. Şok evresi, ailede mevcut yaşam rutinlerinin ve beklentilerin altüst olmasıyla birlikte, çocuğun yetersizlik durumunu anlamlandırma sürecinde belirsizlik ve kaygıya yol açar. Bu evreden sonra, aile bireyleri keder ve depresyon evresine geçer; burada, hayali kurulan "normal" çocuk imajının yıkılması, ailede derin üzüntü ve umutsuzluk yaratır. Keder evresi, aile içi iletişimin bozulmasına ve sosyal ortamlardan geri çekilmeye neden olabilirken, uzun süreli depresif tepkiler, aile üyelerinin ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir.

Bununla birlikte, keder evresinin ardından aile üyeleri suçluluk ve öfke duygularını yaşayabilirler. Ebeveynler, çocuğun yetersizlikten etkilenmiş olmasından dolayı kendi ve yakın çevresindekilerin hatalarını sorgular, durumdan kendilerini ya da yakın çevresindekileri sorumlu tutabilir. Suçluluk ve öfke, aile içinde yoğun tartışmalara ve duygusal çatışmalara yol açabilir; bu durum, aile içi dayanışmayı zayıflatabilir ve uyum sürecini daha karmaşık hale getirebilir. Ardından gelen pazarlık evresinde, aileler durumu değiştirebileceklerine dair umut dolu beklentilerle alternatif çözümler arar; "Eğer bu terapi işe yararsa…" gibi ifadeler, ailenin durumla başa çıkma çabalarının bir yansıması olarak öne çıkar. Son aşama ise kabul ve uyum evresidir. Bu evrede aile, çocuğun engel durumunu tam olarak kabullenir, durumu bir farklılık olarak görmeye başlar ve uzun dönemli uyum stratejilerini geliştirir. Kabul evresi, aile içindeki rollerin yeniden yapılandırılması, iletişimin güçlendirilmesi ve profesyonel destek hizmetlerinin devreye girmesi ile desteklenir.

Uyum süreci, ailelerin yalnızca bireysel çabalarıyla değil, aynı zamanda sosyoekonomik durumları, kültürel değerleri ve toplumsal destek sistemlerinin etkisiyle de şekillenir. Türkiye'de ve dünya genelinde yapılan araştırmalar, ailelerin bu süreçte yaşadıkları duygusal dalgalanmaların yanı sıra maddi ve sosyal

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). Ailemde bir engelli var. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları. ISBN: 978-975-19-6055-6

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research,51(9), 702–714. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x

Erdoğan, S. (2016). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile yükü değerlendirme durumlarının tükenmişlik düzeylerine etkisi: Konya örneği. Nobel Yayınları. ISBN: 978-605-320-735-1

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 970–976. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. American Journal on Mental Retardation, 107(3), 222–232. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2

Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. Journal on Developmental Disabilities, 11(1), 31–46. doi: 10.1037/h0088858

Kuhn, J. C., & Carter, A. S. (2006). Maternal self-efficacy and associated parenting cognitions among mothers of children with autism. American Journal of Orthopsychiatry, 76(4), 564–575.doi: 10.1037/0002-9432.76.4.564

Küçüker, S. (2001). Engelli çocuğa sahip ailelerin stres düzeyleri ve başa çıkma stratejileri. Ankara Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-482-731-9

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Duygu ve davranış bozukluğu aile eğitimi kitap seti I. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. ISBN: 978-975-11-4754-3

Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. Research in Developmental Disabilities, 30(6), 1337–1342. doi: 10.1016/j.ridd.2009.05.010

Sarı, H., & Özbey, S. (2012). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri. Maya Akademi Yayınları. ISBN: 978-605-430-387-2

Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2012). Adults with autism: Outcomes, family effects, and the multi-family group psychoeducation model. Current Psychiatry Reports, 14(6), 732–738. doi: 10.1007/s11920-012-0328-1

Tunali, B., & Power, T. G. (2002). Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with autism and children without autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(1), 25–34. doi: 10.1023/A:1017999906420

Vural Yüzbaşı, D. (2020). Engelli çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşları: Bir model önerisi. İKSAD Yayınevi. ISBN: 978-625-7047-27-6

Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. Autism, 6(1), 115–130. doi: 10.1177/1362361302006001009

Woodman, A. C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: A dyadic analysis. Family Relations, 63(1), 39–54. doi: 10.1111/fare.12049

BÖLÜM 2

AİLE EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, *aile eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi* üzerine odaklanmaktadır. Aile eğitiminin tarihsel gelişimi ve farklı aile eğitimi modelleri incelenerek, çocukların gelişim süreçlerinde ailelerin rolü ele alınmaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının gerekliliği ve bu süreçte karşılaşabilecekleri zorluklar vurgulanmaktadır. Türkiye'de aile eğitimi uygulamalarının tarihçesi, yasal düzenlemeler ve günümüzde benimsenen bütüncül yaklaşımlar detaylandırılmıştır. Ayrıca, geleneksel aile eğitimi, bireyselleştirilmiş aile eğitimi ve toplum temelli aile eğitimi olmak üzere üç temel model açıklanmıştır. Aile eğitiminin çocukların akademik başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini nasıl desteklediği örneklerle sunulmaktadır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Aile eğitiminin tanımını, kapsamını ve önemini açıklayabileceksiniz.
- Aile eğitiminin tarihsel gelişimini açıklayabileceksiniz.
- Farklı aile eğitimi modellerini tartışabileceksiniz.
- Türkiye'deki aile eğitimi uygulamalarını analiz edebileceklerdir

Aile Eğitimi ve Kapsamı

Aile eğitimi, çocukların gerek gelişim gerekse akademik süreçlerinde ailelerin aktif olarak yer almalarını sağlamak amacıyla düzenlenen, sistematik ve planlı bir süreçtir. Bu süreç, ailelerin çocuklarının gelişimini anlamalarına ve eğitim süreçlerine daha bilinçli ve etkili bir şekilde katılmalarına hizmet edebilmektedir.

Bu durum tüm çocuklar için geçerli olmasının yanında yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve aileleri için daha önemli olmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar aileleri ile sürdürdükleri olağan yaşantılarında sistematik bir öğretime gerek duymadan birçok kavram ve beceriyi kazanabilmektedirler. Ancak, yetersizlikten etkilenmiş çocuklar bu kavram be becerileri daha sistematik ve planlı yürütülen uygulamalarla kazanabilmektedirler. Bu nedenle yetersizlikten etkilenmiş çocukların aileleri, çocukların okulda ve evde karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırmaya yardımcı olmak ve çocuklarında gelişim sağlamak için oldukça önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerine sunulacak aile eğitimi hem çocukların akademik başarılarını artırmak hem de onların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmelidir. Bu sayede, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımı, onların gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve bu ihtiyaçlara uygun müdahale yolları geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Aile eğitiminin temel amacı, aileleri çocuklarının eğitim süreçlerine aktif olarak katılmaya teşvik etmek ve bu süreçte karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmaları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu süreçte aileler, çocuklarının bireysel farklılıklarını daha iyi anlamayı, bu farklılıklara uygun müdahaleler geliştirmeyi ve çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabileceklerini kazanabilmektedir. Buda, ebeveynlerin çocuklarına daha bilinçli ve yapılandırılmış bir şekilde yaklaşmalarını sağlamak için tasarlan ve sistematik olarak sunulan aile eğitimi programları aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir. Böylece, ebeveynler, çocuklarının eğitimine katılarak, onların akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir.

Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri, ailelerin çocuklarının gelişimsel farklılıklarına duyarlı hale gelmelerini sağlamak ve bu farklılıklara uygun eğitim stratejileri geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmaktır. Aile eğitimi programları aracılığı ile ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve uygun şekilde müdahale edebilirler ki bu müdahaleler, çocukların eğitim sürecinde karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerine ve amaçlara ulaşmalarına çok önemli katkı sağlayabilir.

Aile eğitiminin bir diğer önemli yönü de ailelerin çocuklarına etkili bir eğitim ortamı oluşturabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Bu ortam, çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamakta ve onların akademik başarılarını artırırken sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Buna paralel olarak çocukların duygusal dayanıklılık kazanmaları ve özgüvenlerinin artması da mümkün olabilmektedir. Bu süreç doğal olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerine yol açabilmektedir.

Sonuç olarak, aile eğitimi, çocukların eğitim süreçlerine ailelerin aktif olarak katılmasını sağlayan kritik ve dinamik bir süreçtir. Bu durumda, aile eğitimi hem ebeveynler hem de çocuklar için son derece yararlı ve vazgeçilmez bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de Aile Eğitiminin Tarihçesi ve Gelişimi

Türkiye'de özel eğitim uygulamaları ve aile eğitiminin gelişim süreci, çeşitli tarihsel dönemlerden ve reformlardan geçerek bugünkü bütüncül yaklaşımların temelini oluşturmuştur. Bu nedenle, özel eğitimin başlangıcından günümüze kadar yaşanan gelişmeler, yasal düzenlemeler, kurumsallaşma süreci ve aile eğitiminin tarihsel gelişimi aşağıda özetlenmiştir.

İlk Uygulamalar (1960'lar – 1970'ler); Türkiye'de özel eğitim ile ilgili uygulamalar, 1960'lı yıllarda görülmeye başlanmıştır. Bu dönem, öncelikle yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ihtiyaçlarının fark edildiği ve yerel düzeyde bazı uygulamaların geliştirildiği bir süreç olarak görülebilir. İlk özel eğitim merkezleri kurulmaya başlanmış, ancak bu uygulamalar genellikle merkezi bir yapıdan ziyade yerel girişimler şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde aile eğitimi, daha çok çocuğun evde bakımı, aile bireylerinin yetersizliği kabullenmesi ve sadece bilgi verme şeklinde yürütülmekteydi. Bu dönemde ailelere yönelik sistematik bir bilgilendirme veya rehberlik hizmeti bulunmamakla birlikte aileler genellikle kendi deneyimleri ve gelenekler doğrultusunda hareket etmişlerdir. Bu dönemde, Türkiye'de özel eğitim alanında henüz resmi bir mevzuatın ve yasal düzenlemelerin bulunmadığı, uygulamaların da yerel ve dağınık yapıda olduğu görülmektedir. Aileler, çocuğun gereksinimlerini karşılamak için kendi yöntemlerini geliştirmek durumunda kalmış; aile içi dayanışma, geleneksel destek mekanizmaları ve komşuluk ilişkileri, ailelerin uyum sürecinde önemli rol oynamıştır.

Kurumsallaşma ve İlk Yasal Düzenlemeler (1980'ler – 1990'lar); Türkiye'de özel eğitim alanında önemli bir dönüşümün başlangıcı 19080' li yıllara denk gelmektedir. Bu dönem yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimine yönelik ilk adımların atıldığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk yasal düzenlemeler ve yönetmeliklerin temelleri bu dönemde atılmıştır. 1986 ve sonrasında yapılan

Kaynakça

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 51(9), 702–714. doi: 10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x

Duru, S., & Duyan, V. (2021). Engelli ailesinde boşanma. Librarytürk. ISBN: 978-625-398-242-3

Duyan, V., & Gelbal, S. (2013). Engelli çocuğu olan annelerin evlilik uyumlarını etkileyen psikolojik faktörler. Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 978-605-241-033-2

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 970–976. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x

Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2013). Understanding families: Supportive approaches to diversity, disability, and risk (2nd ed.). Brookes Publishing. ISBN: 978-1598572282

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. American Journal on Mental Retardation, 107(3), 222–232. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2

Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. Journal on Developmental Disabilities, 11(1), 31–46. doi: 10.1037/h0088858

Kazak, A. E. (Ed.). (2006). Handbook of pediatric psychology in school settings. Routledge. ISBN: 978-0805855558

Kersh, J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 883–893. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006. 00906.x

Kuhn, J. C., & Carter, A. S. (2006). Maternal self-efficacy and associated parenting cognitions among mothers of children with autism. American Journal of Orthopsychiatry, 76(4), 564–575. doi: 10.1037/0002-9432.76.4.564

Küçüker, S. (2001). Engelli çocuğa sahip ailelerin stres düzeyleri ve başa çıkma stratejileri. Ankara Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-482-731-9

Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. Research in Developmental Disabilities, 30(6), 1337–1342. doi: 10.1016/j.ridd.2009.05.010

Patterson, J. M. (2005). Integrating family resilience and family stress theory. In T. L. L. Patterson (Ed.), Family stress management: A contextual approach (2nd ed., pp. 3–27). Guilford Press. ISBN: 978-1593852631

Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11(2), 92–98. doi: 10.1111/jppi.12072

Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. Rehabilitation Psychology, 55(2), 139–150.doi: 10.1037/a0019473

Rolland, J. S. (1994). Families, illness, and disability: An integrative treatment model. Basic Books. ISBN: 978-0465027072

Sarı, H. (2010). Otizm spektrum bozukluğu aile eğitimi kitap seti III. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-3754-3

Seligman, M., & Darling, R. B. (2007). Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability (3rd ed.). Guilford Press. ISBN: 978-1593854604

Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2012). Adults with autism: Outcomes, family effects, and the multi-family group psychoeducation model. Current Psychi-

atry Reports, 14(6), 732–738. doi: 10.1007/s11920-012-0328-1

Tunali, B., & Power, T. G. (2002). Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with autism and children without autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(1), 25–34. doi: 10.1023/A:1017999906420

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2006). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (5th ed.). Pearson. ISBN: 978-0131197954

Walsh, F. (Ed.). (2016). Family resilience: Collaborative approaches to clinical practice (3rd ed.). Guilford Press. ISBN: 978-1462525485

Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. Autism, 6(1), 115–130. doi: 10.1177/1362361302006001009

Woodman, A. C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: A dyadic analysis. Family Relations, 63(1), 39–54. doi: 10.1111/fare.12049

Vural Yüzbaşı, D. (2020). Engelli çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşları: Bir model önerisi. İKSAD Yayınevi. ISBN: 978-625-7047-27-6

BÖLÜM 3

AİLE EĞİTİMİNİN STRATEJİK TEMELLERİ VE UYGULAMALARI

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, özel eğitimde aile eğitiminin stratejik yaklaşımlarını, uygulama modellerini ve aile eğitiminin sonuçlarını ele almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin aile eğitimi süreçlerine katılımı, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ve toplum temelli eğitim modelleri çerçevesinde açıklanmıştır. Ayrıca, aile eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki etkileri detaylandırılmıştır. Son olarak, aile eğitiminin toplumsal ve kültürel etkileri, özellikle sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Özel eğitimde aile eğitiminin stratejik yaklaşımlarını açıklayabileceksiniz.
- Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ebeveynlerinin aile eğitimi süreçlerine katılımını tartışabileceksiniz.
- Aile eğitiminin uygulama modellerini açıklayabileceksiniz
- Aile eğitiminin çocukların gelişimine etkilerini açıklayabileceksiniz.
- Aile eğitiminin toplumsal ve kültürel etkilerini yorumlayabileceksiniz.

Aile Eğitiminin Stratejik Temelleri

Aile eğitiminin stratejik temelleri, yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimine yönelik en etkili yöntemleri belirlemeyi ve bu yöntemleri ebeveynlere kazandırmayı içermektedir. Bu çerçevede aile eğitiminin planlaması, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlamayı amaçlamalıdır. Bu stratejiler, çocukların bireysel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında kritik bir rol oynar.

Stratejik temellerin belirlenmesinde ilk adım, çocukların ve ailelerin bireysel ihtiyaçlarının detaylı bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme süreci, genellikle multidisipliner bir ekip tarafından yürütülmeli ve çocuğun gelişimsel, akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini içermelidir. Bu gereksinimler doğrultusunda, aile eğitimi stratejileri oluşturulur ve uygulanır. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuğun eğitim sürecindeki rolü, onları bilgilendirmek ve güçlendirmek için düzenlenen eğitim programları ve rehberlik hizmetleri ile desteklenir.

Özel eğitimde, stratejik planlama, çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda rehberlik eder. Ayrıca, stratejik planlama sürecinde, çocukların eğitimine ilişkin verilerin toplanması, bu verilerin analiz edilmesi ve bu analizler doğrultusunda eğitim planlarının uyarlanması yer almalıdır. Bu aşamalar, çocuğun eğitim sürecinin sürekli olarak izlenmesini ve gerektiğinde hızlı müdahaleler yapılmasını sağlar.

Aile eğitiminin stratejik temellerinin oluşturulmasında kültürel duyarlılık ve toplumsal farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Özellikle çok kültürlü toplumlarda, stratejilerin başarılı olması için ailelerin kültürel değerleri ve inançları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, stratejik planlama süreci, sadece çocuğun değil, aynı zamanda ailenin de ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Stratejik temellerin bir diğer önemli bileşeni, ailelerin çocuklarının gelişim süreçlerine yönelik bilgi ve becerilerini artırmaktır. Bu, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha bilinçli ve etkili bir şekilde katılmalarını sağlar. Stratejik planlama, aile eğitiminin başarıya ulaşmasında hayati bir rol oynar, çünkü ebeveynlerin bu sürece katılımı, çocukların gelişiminde kritik bir etkiye sahiptir.

Aile Eğitimi Uygulama Modelleri

Aile eğitiminin uygulama modelleri, farklı yaklaşımlarla ele alınabilir ve bu modeller, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine nasıl katılacaklarını belirler. Aşağıda, en yaygın kullanılan uygulama modelleri ve bu modellerin özel eğitimdeki uygulamaları ele alınmaktadır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Aile eğitim rehberi- zihinsel engelli çocuklar. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları. ISBN: 978-975-19-5555-2

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 51(9), 702–714. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2007. 00960.x

Çitil, M., & Doğan, İ. (2019). Engelli çocuğu olan ailelerin yapısı ve toplumsal ilişkilerinin belirlenmesi. ISBN: 978-605-123-456-4

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 970–976. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006. 00933.x

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. American Journal on Mental Retardation, 107(3), 222–232. DOI: 10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2

Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. Journal on Developmental Disabilities, 11(1), 31–46. DOI: 10.1037/h0088858

Kersh, J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 883–893. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006. 00906.x

Kuhn, J. C., & Carter, A. S. (2006). Maternal self-efficacy and associated parenting cognitions am ong mothers of children with autism. American Journal of Orthopsychiatry, 76(4), 564–575. DOI: 10.1037/0002-9432.76.4.564

Küçüker, S. (2001). Engelli çocuğa sahip ailelerin stres düzeyleri ve başa çıkma stratejileri. Ankara Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-482-731-9

Nazlı, S. (2025). Özelleştirilmiş aile danışmanlığı programı: Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. ISBN: 978-975-11-5678-2

Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. Research in Developmental Disabilities, 30(6), 1337–1342. DOI: 10.1016/j.ridd.2009.05.010

Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11(2), 92–98. DOI: 10.1111/jppi.12072

Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. Rehabilitation Psychology, 55(2), 139–150. DOI: 10.1037/a0019473

Sarı, H. (2010). Otizm spektrum bozukluğu aile eğitimi kitap seti III. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-3754-3

Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2012). Adults with autism: Outcomes, family effects, and the multi-family group psychoeducation model. Current Psychiatry Reports, 14(6), 732–738. DOI: 10.1007/s11920-012-0328-1

Tunali, B., & Power, T. G. (2002). Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with autism and children without autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(1), 25–34. DOI: 10.1023/A:1017999906420

Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. Autism, 6(1), 115–130. DOI: 10.1177/1362361302006001009

Woodman, A. C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: A dyadic analysis. Family Relations, 63(1), 39–54. DOI: 10.1111/fare.12049

Vural Yüzbaşı, D. (2020). Engelli çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşları: Bir model önerisi. İKSAD Yayınevi. ISBN: 978-625-7047-27-6

BÖLÜM 4

ÖZEL EĞİTİMDE AİLE VE TOPLUM İŞ BİRLİĞİ

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, özel eğitimde aile ve toplum iş birliğinin önemini, iş birliğini artırmaya yönelik stratejileri ve toplum destekli eğitim modellerini ele almaktadır. Aile-okul-toplum arasındaki etkileşimin özel gereksinimli çocukların eğitimi üzerindeki etkileri detaylandırılmış, ailelerin eğitim süreçlerine katılımını artırmak için uygulanan modeller açıklanmıştır. Bölümde ayrıca, toplum temelli eğitim programları, okul-toplum ortaklıkları ve toplumsal hizmet projeleri gibi iş birliği yöntemleri incelenerek aile ve toplum iş birliğinin çocuk gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkileri vurgulanmıştır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Aile ve toplum iş birliğinin özel eğitimdeki rolünü tartışabileceksiniz.
- Aile ve toplum iş birliğini artırmaya yönelik stratejileri açıklayabileceksiniz.
- Toplum destekli eğitim modellerini analiz edebileceksiniz.
- Aile ve toplum iş birliğinin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirebileceksiniz.
- Aile ve toplum iş birliğinde karşılaşılan zorlukları ve çözüm yollarını tartışabileceksiniz.

Aile ve Toplum İşbirliğinin Temel İlkeleri

Aile ve toplum iş birliği, yetersizlikten etkilenmiş çocukların toplumda bağımsız işlevde bulunabilmelerinin sağlanmasında vazgeçilmez bir değişkendir. Bu iş birliğinin başarılı olabilmesi ailelerin ve toplumun, yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimine yönelik sorumlulukları ve katkılarının belirlenmesi uygulanmasını gerektirmektedir.

Bu iş birliğinin en önemli ilkelerinden biri, her iki tarafın da çocuğun gelişimine katkıda bulunacak şekilde iş birliği yapmasıdır. Ailelerin ve toplumun çocukların eğitimine yönelik ortak bir vizyon geliştirmeleri, bu iş birliğinin başarısını artırır. Ayrıca, bu iş birliği sürecinde, ailelerin ve toplumun çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve farklılıklarını anlamaları ve bu doğrultuda hareket etmeleri gerekmektedir.

Bir diğer önemli ilke, toplumun çocukların eğitimine yönelik sorumluluklarını yerine getirmesidir. Toplumun çocukların eğitimine yönelik katkıları, toplumsal destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve bu süreçte ailelere gerekli kaynakların sağlanması yoluyla artırılabilir. Toplumun çocukların eğitimine olan desteği, onların akademik başarılarını ve toplumsal uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Bu iş birliğinin bir diğer önemli unsuru ise, iletişim ve bilgi paylaşımıdır. Ailelerin ve toplumun, çocukların eğitim süreçlerine yönelik bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, iş birliğinin etkinliğini artırır. Bu süreçte, ailelerin ve toplumun birbirleriyle sürekli olarak iletişim halinde olmaları ve bu iletişim yoluyla çocukların gelişim süreçlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir.

Aile ve Toplum İşbirliğinin Yöntemleri

Aile ve toplum iş birliği, çeşitli yöntemlerle yürütülebilir. Bu yöntemler, ailelerin ve toplumun çocukların eğitimine nasıl katkıda bulunacağını ve bu sürecin nasıl yönetileceğini belirler. Aşağıda, en yaygın kullanılan iş birliği yöntemleri ve bu yöntemlerin özel eğitimdeki uygulamaları ele alınmaktadır.

Toplum Temelli Eğitim Programları; Toplum temelli eğitim programları, ailelerin ve toplumun çocukların eğitimine katkıda bulunmalarını teşvik eden en etkili yöntemlerden biridir. Bu programlar, yerel toplulukların, okulların ve ailelerin birlikte çalışarak çocukların eğitimine yönelik destek sağlamalarını amaçlar. Toplum temelli eğitim programları, çocukların toplumsal bağlarını güçlendirmeye ve onların toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkıda bulunur.

Bu programlar, çocukların eğitimine yönelik toplumsal katkıları artırmak için çeşitli stratejiler kullanır. Örneğin, yerel iş yerleri, sivil toplum kuruluşla-

rı ve topluluk merkezleri, çocukların eğitimine yönelik kaynaklar sağlayabilir ve bu kaynaklar aracılığıyla çocukların eğitim süreçleri desteklenebilir. Ayrıca, toplum temelli eğitim programları, ailelerin ve toplumun çocukların eğitimine yönelik katılımını artırmak için çeşitli etkinlikler ve projeler düzenler.

Okul ve Toplum Ortaklığı; Okul ve toplum ortaklığı, ailelerin, okulların ve toplulukların birlikte çalışarak çocukların eğitimine katkıda bulunmalarını sağlayan bir diğer önemli işbirliği yöntemidir. Bu ortaklık, çocukların eğitim süreçlerinin her aşamasında toplumun aktif katılımını gerektirir. Okul ve toplum ortaklığı, çocukların akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini desteklemek için çeşitli projeler ve programlar aracılığıyla yürütülür.

Okul ve toplum ortaklığı, çocukların okul dışı öğrenme fırsatlarını artırır ve onların toplumsal hayata daha iyi hazırlanmasını sağlar. Bu ortaklık, yerel toplulukların, okulların ve ailelerin çocukların eğitimine yönelik sorumluluklarını yerine getirmeleri için bir platform sağlar. Ayrıca, okul ve toplum ortaklığı, çocukların eğitimine yönelik toplumsal destek ağlarının güçlendirilmesine katkıda bulunur.

***Toplumsal Hizmet Projeleri*;** Toplumsal hizmet projeleri, ailelerin, çocukların ve toplulukların birlikte çalışarak çocukların eğitimine katkıda bulunmalarını sağlayan bir diğer etkili yöntemdir. Bu projeler, çocukların toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını ve toplumsal hayata aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Toplumsal hizmet projeleri, çocukların topluluk içinde güçlü sosyal bağlar kurmalarını sağlar ve onların toplumsal hayata daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olur.

Toplumsal hizmet projeleri, çocukların eğitimine yönelik toplumsal katkıları artırmak için çeşitli etkinlikler ve projeler içerir. Bu projeler, çocukların topluluklarına katkıda bulunmalarını teşvik eden gönüllü faaliyetler, toplumsal etkinlikler ve yardım kampanyaları gibi etkinlikler aracılığıyla yürütülür. Ayrıca, toplumsal hizmet projeleri, çocukların topluluk içinde aktif bireyler olarak yer almalarını ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlar.

Aile ve Toplum İş birliği Uygulama Modelleri

Aile ve toplum iş birliği, farklı uygulama modelleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu modeller, ailelerin ve toplumun çocukların eğitimine yönelik katkılarını nasıl organize edeceğini ve bu sürecin nasıl yönetileceğini belirler. Aşağıda, en yaygın kullanılan iş birliği modelleri ve bu modellerin özel eğitimdeki uygulamaları ele alınmaktadır.

***Toplum Destekli Eğitim Modelleri*;** Toplum destekli eğitim modelleri, toplumun çocukların eğitimine yönelik katkılarını organize eden ve yönlendiren bir

Kaynakça

Aral, N., & Akıncı, G. (2007). Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan babaların aile işlevlerini algılamaları ile sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 181–196. DOI: 10.1501/Egifak_0000000165

Arslan, K. (2020). Engelli çocuğu olan ailelerin desteklenme süreçlerinde sosyal hizmet uygulamalarının önemi. Social Sciences Studies Journal, 6(60), 2751–2760. DOI: 10.26449/sssj.2751

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). Schools and families: Creating essential connections for learning. Guilford Press.

Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2013). Understanding families: Supportive approaches to diversity, disability, and risk (2nd ed.). Brookes Publishing. ISBN: 978-1598572289

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools.

Kaytez, N., Durualp, E., & Şahin, F. T. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. Journal of Research in Education and Teaching, 4(2), 162–172. DOI: 10.24331/ijere.573867

McConnell, D., & Llewellyn, G. (2010). Families raising children with developmental disabilities: Impact on family life and experiences across the life course. In G. Grant, P. Ramcharan, M. Flynn, & M. Richardson (Eds.), Learning disability: A life cycle approach to valuing people (2nd ed., pp. 295–310). Open University Press. ISBN: 978-0335238439

Seligman, M., & Darling, R. B. (2009). Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability (3rd ed.). Guilford Press. ISBN: 978-1606233174

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (7th ed.). Pearson. ISBN: 978-0133849932

BÖLÜM 5

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMDE AİLENİN ROLÜ

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin rolünü ele almaktadır. Sosyal beceri eğitimi, aile katılımı, duygusal farkındalık ve düzenleme, sosyal destek ağları ve duygusal dayanıklılık geliştirme stratejileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini nasıl geliştirebileceği, çocukların sosyal izolasyonu önlemek için hangi programların uygulanabileceği ve ebeveynlerin çocuklarının duygusal süreçlerine nasıl rehberlik edebileceği detaylandırılmıştır. Son olarak, toplum temelli destek ağlarının önemi ve okul-aile iş birliğinin duygusal dayanıklılık üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmede kullanılan eğitim yöntemlerini ve aile katılımının bu süreçteki kritik rolünü açıklayabileceksiniz.
- Ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğini, ailelerin aktif katılımının çocukların sosyal uyum sürecini nasıl hızlandırabileceğini tartışabileceksiniz.
- Çocukların duygularını tanıma, yönetme ve stresle başa çıkma becerilerini nasıl geliştirebileceğinizi açıklayabileceksiniz.
- Ailelerin ve çocukların sosyal destek mekanizmalarını nasıl kullanabileceklerini ve bu destek sistemlerinin çocukların gelişimindeki önemini raporlaştırabileceksiniz.
- Çocukların duygusal dayanıklılığını artırmak için ailelerin ve eğitimcilerin uygulayabileceği stratejileri açıklayabileceksiniz.
- Çocukların duygusal gelişimi ve akademik başarısında okul-aile iş birliğinin nasıl bir etkiye sahip olduğunu söyleyebileceksiniz.
- Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen toplumsal yapıların nasıl oluşturulabileceğini ve ailelerin bu süreçte nasıl aktif rol alabileceğini açıklayabileceksiniz.

Sosyal Beceri Eğitimi ve Aile Katılımı

Sosyal Beceri Eğitimi Programları; Sosyal beceriler, bireylerin toplum içinde başarılı olabilmeleri için gerekli olan etkileşim becerilerini içerir. Bu beceriler, iletişim kurma, empati gösterme, problem çözme, çatışma yönetimi ve arkadaşlık geliştirme gibi temel alanları kapsar. Özel gereksinimli çocuklar için bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, sosyal izolasyonun önlenmesi ve toplumsal hayata aktif katılım sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Sosyal beceri eğitimi programları, özel gereksinimli çocukların bu alanlarda gelişim göstermelerini sağlamak amacıyla tasarlanır. Programlar genellikle yapılandırılmış grup etkinlikleri, rol yapma, modelleme ve geribildirim verme teknikleri üzerine kuruludur. Bu tür eğitimler, çocukların günlük yaşamda karşılaşacakları sosyal durumlara hazırlanmalarına yardımcı olur ve bu durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini anlamalarını sağlar.

Sosyal beceri eğitimi programlarının etkinliği, eğitimlerin bireyselleştirilmiş olmasına bağlıdır. Her çocuğun sosyal beceri düzeyi ve ihtiyaçları farklıdır; bu nedenle programların çocukların bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlanması gerekir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için, sosyal ipuçlarını tanıma ve uygun tepkiler verme becerileri üzerinde daha fazla durulması gerekebilir. Ayrıca, sosyal beceri eğitimi yalnızca okul ortamında değil, evde ve toplum içinde de uygulanmalıdır. Bu sayede çocuklar öğrendikleri becerileri günlük yaşamlarında pekiştirme ve kullanma fırsatı bulurlar. Uzun vadede, bu tür eğitimlerin çocukların genel akademik başarılarına ve sosyal uyumlarına önemli katkılar sağladığı kanıtlanmıştır.

Aile Katılımının Önemi; Ailelerin sosyal beceri eğitimine katılımı, programların başarısını doğrudan etkiler. Aileler, çocuklarının sosyal gelişim sürecine aktif olarak dahil olduklarında, bu becerilerin ev ortamında da desteklenmesini ve pekiştirilmesini sağlarlar. Ebeveynler, çocuklarının sosyal etkileşimlerde karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlar ve onlara uygun rehberlik sunabilirler. Örneğin, bir çocuk sosyal bir ortamda nasıl davranacağını bilemediğinde, ebeveynler bu durumu analiz ederek çocuğa uygun yönlendirmeler yapabilir. Bu tür rehberlik, çocuğun özgüvenini artırır ve sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmasını sağlar.

Aile katılımı aynı zamanda sosyal becerilerin günlük yaşama entegrasyonunu kolaylaştırır. Çocuklar, okulda öğrendikleri sosyal becerileri evde de uygulayarak bu becerileri pekiştirirler. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarına model olur ve sosyal etkileşimlerin nasıl yürütülmesi gerektiğini onlara gösterir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri gelişimine katılımının, çocukların sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Örneğin, düzenli aile toplantıları veya oyun saatleri gibi etkinlikler, çocukların sosyal becerilerini uygulamalarına ve geliştirmelerine olanak tanır.

Duygusal Gelişim ve Aile Katılımı

Duygusal Farkındalık ve Düzenleme; Duygusal farkındalık, bireyin kendi duygularını tanıma ve bu duyguların kaynağını anlama becerisi olarak tanımlanır. Duygusal düzenleme ise, bireyin bu duyguları uygun şekilde yönetebilmesi anlamına gelir. Özel gereksinimli çocuklar, duygusal farkındalık ve düzenleme becerilerinde zorluk yaşayabilirler; bu da onların sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, duygusal gelişimin desteklenmesi için yapılandırılmış programlar önemlidir. Bu programlar, çocukların duygusal tepkilerini tanımalarına, bu tepkilere uygun yanıtlar geliştirmelerine ve stresli durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur.

Duygusal farkındalık ve düzenleme becerileri, oyun terapisi, sanat terapisi ve grup etkinlikleri gibi çeşitli yöntemlerle geliştirilebilir. Örneğin, oyun terapisi, çocukların duygusal ifadelerini oyun yoluyla serbestçe ifade etmelerine olanak tanır ve bu sayede duygusal farkındalıkları artar. Sanat terapisi ise, çocukların duygusal deneyimlerini ifade etmeleri için yaratıcı yollar sunar. Bu tür etkinlikler, çocukların duygusal gelişimlerini desteklerken aynı zamanda onların sosyal etkileşim becerilerini de güçlendirir. Ailelerin bu süreçte çocuklarına destek olmaları, çocukların duygusal gelişiminde kritik bir rol oynar. Aileler, çocuklarının duygusal tepkilerini anlamalarına ve bu tepkilere uygun yanıtlar geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

Aile Eğitiminin Rolü; Aile eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimine nasıl katkıda bulunabileceklerini öğrenmelerini sağlar. Bu eğitimler, ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerini tanımalarını ve bu tepkilere uygun yanıtlar vermelerini öğretir. Ayrıca, ebeveynlere çocuklarına duygusal düzenleme stratejilerini nasıl öğretebilecekleri konusunda rehberlik sunar. Örneğin, ebeveynler çocuklarına karşılaştıkları duygusal durumlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmek için hikâye anlatımı, problem çözme oyunları ve sakinleştirici aktiviteler gibi yöntemleri kullanabilirler.

Aile eğitimi, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini de güçlendirir ve aile içi iletişimi geliştirir. Ayrıca, ebeveynlerin kendi duygusal sağlığını korumalarına yardımcı olarak, onların çocuklarına daha etkili bir destek sunmalarını sağlar. Ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimini destekleme konusundaki yeterlilikleri, çocukların duygusal dayanıklılığını ve genel ruh sağlığını olumlu yönde etkiler. Aile eğitimi programları, ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerini daha iyi anlamalarına ve bu tepkilere uygun yanıtlar vermelerine yardımcı olur. Bu tür eğitimler, çocukların duygusal gelişimini desteklemek için gerekli olan temel stratejileri öğretir ve ailelerin çocuklarına bu süreçte nasıl rehberlik edebileceklerini gösterir.

Kaynakça

Benson, P. R., & Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39(2), 350–362. DOI: 10.1007/s10803-008-0632-0

Gallagher, S., Phillips, A. C., Oliver, C., & Carroll, D. (2008). Predictors of psychological morbidity in parents of children with intellectual disabilities. Journal of Pediatric Psychology, 33(10), 1129–1136. DOI: 10.1093/jpepsy/jsn040

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 970–976. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x

Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. American Journal on Mental Retardation, 107(2), 116–127. DOI: 10.1352/0895-8017(2002)107<0116:PPIFOC>2.0.CO;2

Jones, J., & Passey, J. (2005). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. Journal on Developmental Disabilities, 11(1), 31–46. DOI: 10.1037/h0076085

Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., & Darragh, A. R. (2010). A qualitative study of coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 30(4), 340–350.DOI: 10.3109/01942638.2010.481662

Neely-Barnes, S. L., & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: A review of literature and recommendations for interventions. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5(3), 93–107. DOI: 10.1037/h0100425

Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: A multilevel modeling approach. Journal of Family Psychology, 22(6), 855–864. DOI: 10.1037/a0013604

Risdal, D., & Singer, G. H. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: A historical review and meta-analysis. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29(2), 95–103. DOI: 10.2511/rpsd.29.2.95

BÖLÜM 6

AİLE EĞİTİMİ PROGRAMLARININ PLANLANMASI VE UYGULANMASI

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, aile eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasına odaklanmaktadır. Ailelerin çocuklarının gelişimini desteklemek için nasıl yönlendirilmesi gerektiği, özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için ebeveynlerin rolü vurgulanmaktadır. Davranışçı yaklaşım temel alınarak geliştirilen aile eğitim programlarının, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını yönetme becerilerini artırma üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bölümde, aile eğitim programlarının temel unsurları, ihtiyaç belirleme süreçleri, öğretim süreçleri, oturum düzenlemeleri ve ebeveyn eğitiminde kullanılabilecek teknikler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde nasıl bir rol oynadığını ve aile eğitim programlarının nasıl fayda sağladığını açıklayabileceksiniz.
- Davranışçı psikolojinin eğitim programları üzerindeki etkisini açıklayabileceksiniz.
- Aile eğitim programların nasıl geliştirildiğini ve uygulandığını ve önemini tartışabileceksiniz.

Aile Eğitimi Programlarının Amacı ve Kapsamı

Gerek normal gelişim gösteren çocuklar gerekse yetersizlikten etkilenmiş çocukların topluma uyumlu bir şekilde yaşamaları ve toplumda bağımsız şekilde işlevde bulunan üretici bireyler olmasında ailenin çok önemli rolü bulunmaktadır. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarının gerek akademik gerekse gelişimsel özelliklerini desteklemekte ve buna uygun bütün koşulları hazırlamada en etkili bireyler olma özelliğini gösterebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri bu koşulları hazırlamada ya da çocuklarını desteklemekte sistematik bir öğretime gerek duymazken yetersizlikten etkilenmiş çocukların ebeveynleri çocuklarının gelişimsel ve akademik özelliklerini desteklemekte güçlük yaşayabilmektedir. Bu güçlüklerin temel nedenlerinden birisi de bunu nasıl yapacaklarını bilememeleridir.

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar, okullarda ve ilgili kurumlarda gelişim ve akademik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim almaktadırlar. Çocukların kurumlarda kazandığı becerilerin kalıcı olması ve genellenmesi ailenin bu sürece aktif olarak katılmasını gerektirmektedir. Bu anlamda, çocukların günlerinin büyük çoğunluğunu aile bireyleri ile ev ortamında geçirdikleri göz önüne alındığında ebeveynler yeri doldurulamaz bir grup olma özelliği göstermektedir. Ancak, ebeveynler gerek okullarda kazandırılan becerilerin gerekse bunların ev ortamında nasıl devam ettirileceğini ve okul dışı ortamlarda neler yapılacağını bilemediklerinden başarısız olabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlere, doğal aile yaşantısı içinde, okullarda kazanılan becerilerin ev ortamında da devam ettirilmesi, başka ortamlara genellenmesi vb. becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu da sistematik olarak sunulan aile eğitim programları aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir.

Aile eğitimi programlarının temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını sağlamak ve bu süreçte karşılaştıkları/karşılaşacakları güçlüklerle başa çıkmalarına hizmet edebilecek bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Böylece, ebeveynler çocuklarının gelişimsel ve akademik gereksinimlerini belirleme ve bunları kazandırırken uygun teknikleri planlayıp uygulama becerilerine sahip olabilirler. Bu durum özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve ebeveynleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, erken çocukluk ve okul öncesi dönemde ağırlıklı olarak gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik programlar geliştirilirken okul dönemindeki çocuklar için akademik becerilerin desteklenmesi ve davranış yönetimi alanlarında aile eğitim programları geliştirilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, davranışçı yaklaşımın aile eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Davranışçı yaklaşımda, davranışın çevre ile etkileşim sonucunda öğrenildiğini,

davranış öncesi ve sonrası uyaranların davranışın kazanılıp kazanılmamasında etkili olduğu ve bu uyaranlar da oluşturulacak sistematik düzenlemelerin davranış üzerinde tahmin edilebilir değişikliklere neden olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin ve diğer kişilerin davranışçı yaklaşımın tekniklerini ve nasıl uygulayacağını çok rahat öğrenebileceği ve süreci doğal ev ortamlarında uygulayabileceği belirtilmektedir. Bu durum aile eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında davranışçı yaklaşımın tercih edilmesinin önemli bir nedenini oluşturmaktadır.

Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Aile Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

İhtiyaçların belirlenmesi; Aile eğitimi programlarının içeriği, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımını sağlamak amacıyla planlanmalıdır. Geliştirilecek olan programın konusunu ve içeriğini oluşturmada öncelikli olarak ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar çeşitli yollar ile belirleneceği gibi en pratik yolun gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir form geliştirilerek ebeveynlerden bilgi alınmasıdır. Bu form, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili hangi konu/konularda kendilerini yetersiz hissettikleri, bu konularla ilgili neleri öğrenmeye gereksinim duydukları ve bu gereksinimlerine yönelik eğitime katılmaya gönüllü olup olmadıklarını ortaya çıkartacak özellikte olmalıdır. Gereksinim belirlemeye örnek teşkil edebilecek form aşağıdaki şekilde oluşturulabilir.

Örnek: Aile Gereksinimleri Belirleme Formu

Sayın velimiz, kurumumuzda velilerimiz için aile eğitim programı geliştirme ve uygulanması planlanmaktadır. Öncelik sizin ihtiyacınız olan konulara verilecektir. Bunun için aşağıdaki formu doldurup çocuğunuzla ya da kendiniz okul yönetimine iletmenizi rica eder saygılar sunarız.

Kaynakça

Alisinanoğlu, F. (2021). *Aile eğitimi*. İzge Yayıncılık. ISBN: 9786059763455

Bornstein, M. H., Cluver, L., Deater-Deckard, K., Hill, N. E., Jäger, J., Krutikova, S., Lerner, R. M., & Yoshikawa, H. (2022). The future of parenting programs: I. Design. *Parenting: Science and Practice, 22*(3), 201–234. https://doi.org/10.1080/15295192.2022.2087040

Buchanan, G., Sullivan, E., Berkel, C., Breitenstein, S., Feinberg, E., Valado, T., & Willis, D. W. (2023). Implementing parenting programs in primary care: A framework and a call for action. *Academic Pediatrics, 23*(7), 1315–1325. https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.04.006

Doyle, F. L., Morawska, A., Higgins, D. J., Havighurst, S. S., Mazzucchelli, T. G., Toumbourou, J. W., … & Sanders, M. R. (2023). Policies are needed to increase the reach and impact of evidence-based parenting supports: A call for a population-based approach to supporting parents, children, and families. *Child Psychiatry & Human Development, 54*(5), 891–904. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01309-0

Duncan, S. F., & Goddard, H. W. (2016). *Family life education: Principles and practices for effective outreach* (3rd ed.). Sage. ISBN: 9781483384573

Erdem, E., & Cömert, D. (2015). *Erken çocukluk döneminde aile eğitimi* [Family Education in Early Childhood]. Eğiten Kitap. ISBN: 9786055472375

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Corwin Press. ISBN: 9781412959025

Erbaş, E., & Cavkaytar, A. (2024). The effectiveness of family-centered teaching in developing self-care skills for children with autism spectrum disorder. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 19*(2), 43–62. https://doi.org/10.29329/epasr.2024.1046.3

Grant, K. B., & Ray, J. A. (2018). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement* (3rd ed.). Sage. ISBN: 9781483347547

Holt, S., & McQuaid, P. (2021). The case for targeted parenting interventions with reference to parents impacted by domestic abuse. *Child Care in Practice, 27*(4), 324–338. https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1812533

İlyas, A. (2023). Yapılandırılmış aile eğitim programının Covid-19 sürecinde ebeveynlerin stres ve yetkinlik düzeylerine etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 150–170. https://doi.org/10.60107/maunef.1273542

Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine, 18*(5), e1003602. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602

Karadağ, Ö., & Tuncay, T. (2022). Aile Eğitim Programı (AEP) ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin yararlanıcıların gözünden incelenmesi: Kontrol gruplu bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 22*(54), 11–42. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.897645

Lansford, J. E., Betancourt, T. S., Boller, K., Popp, J., Altafim, E. R. P., Attanasio, O., & Raghavan, C. (2022). The future of parenting programs: II. Implementation. *Parenting: Science and Practice, 22*(3), 235–257. https://doi.org/10.1080/15295192.2022.2086807

Moller, N., Tellegen, C. L., Ma, T., & Sanders, M. R. (2024). Facilitators and barriers of implementation of evidence-based parenting support in educational settings. *School Mental Health, 16*(1), 189–206. https://doi.org/10.1007/s12310-023-09629-3

Overman, M. L., Hermans, R. C. J., Loukili, I., Chinapaw, M. J. M., Mehraz, A., Ekkelboom, L., … & Renders, C. (2025). A qualitative study into the perceptions and needs of fathers with a migration background on

parenting regarding energy balance-related behaviors. *BMC Public Health, 25*, 565. https://doi.org/10.1186/s12889-025-21802-8

Pinto, R., Canário, C., Leijten, P., Rodrigo, M. J., & Cruz, O. (2024). Implementation of parenting programs in real-world community settings: A scoping review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 27*(1), 74–90. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00465-0

Robila, M., & Taylor, A. C. (Eds.). (2018). *Global perspectives on family life education*. Springer. ISBN: 9783319775883

Sanders, M. R. (2023). The Triple P system of evidence-based parenting support: Past, present, and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 26*(4), 880–903. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00441-8

Sanders, M. R., & Morawska, A. (Eds.). (2018). *Handbook of parenting and child development across the lifespan*. Springer. ISBN: 9783319945972

Shapiro, C. J., Hill-Chapman, C., & Williams, S. (2024). Mandated parent education: Applications, impacts, and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 27*(1), 300–316. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00488-1

Temel, Z. F. (Ed.). (2020). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Anı Yayıncılık. ISBN: 9786051703060

Tuncer, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2018). *Aile eğitimi*. Vize Yayıncılık. ISBN: 9786054551040

Vosough Matin, M., & Sari, H. (2023). The effect of the family education program developed for families with children with autism spectrum disorder on parents' family empowerment perceptions and participation. *International Journal on Social and Education Sciences, 5*(1), 80–98. https://doi.org/10.46328/ijonses.532

Yiğit, H. (2018). *Aile Eğitimi*. Az Kitap. ISBN: 9786052186794

BÖLÜM 7

ÖZEL EĞİTİMDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ VE AİLE

Bölüm Hakkında;

Bu bölümde, ailelere götürülen hizmet çeşitlerinin teorik arka planı, tarihsel gelişimi ve güncel uygulamalardan elde edilen bilimsel veriler ele alınacaktır. Aile merkezi yaklaşımın temelleri, aile-uzman iş birliği modelleri, ev ziyaretleri, aile koçluğu, çevrimiçi platformlar gibi farklı uygulamalara değinilecek, geniş bir perspektiften bakılacak; bu yaklaşımların ailelere ve çocuklara sağladığı yararlar ile karşılaşılan zorluklar tartışılacaktır. Ayrıca, Türkiye'deki ve uluslararası alandaki yasal düzenlemelerin, bu hizmetlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesindeki önemi açıklanacaktır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Erken müdahalenin önemini açıklayabileceksiniz
- Aile merkezli hizmet modellerini tanımlayabileceksiniz
- Aile-uzman iş birliğinin temel ilkelerini açıklayabileceksiniz.
- Erken çocuklukta ev ziyaretlerinin amaçlarını ve uygulama süreçlerini sıralayabileceksiniz
- Aile koçluğu ve danışmanlık süreçlerini açıklayabileceksiniz
- Disiplinler arası hizmet yaklaşımının temel ilkelerini açıklayabileceksiniz
- Aile eğitimi ve danışmanlık sürecinde kullanılan yöntemleri açıklayabileceksiniz
- Psikososyal destek programlarının aile üzerindeki etkilerini analiz edebileceksiniz

Erken Müdahalede Ailenin Önemi

Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişimsel gereksinimlerini karşılamak kadar, ailenin de hem duygusal hem de sosyal açıdan desteklenmesi çok önemli olmaktadır taşır. Bu dönemde, çocukların hızlı gelişim gösterdikleri 0-6 yaş aralığı, gelecekteki akademik, sosyal ve duyusal becerilerin temelini oluşturur. Ancak yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğa sahip olmak, aile yapısında ve yaşantısında çok farklı zorluklar yaratabilmektedir. Önceki bölümlerde belirtilen kaygı, belirsizlik, suçluluk veya çaresizlik vb duyguların yaşaması ağırlıklı olarak bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu dönemde sunulan erken müdahale ve özel eğitim hizmetleri, yalnızca çocuğa odaklanmakla kalmamalı, aynı zamanda aileyi güçlendirmeyi de amaçlamalıdır.

Bu dönemde ailelere sunulan hizmetlerin çeşitlendirilmesi, ailelerin aktif katılımını sağlayarak çocuğun gelişim alanlarında ilerlemeler yaratmanın önemli unsuru olabilmektedir. Aile, çocuğunun dil ve konuşma becerilerini desteklemek için evde uygulayabileceği etkinlikleri ve nasıl uygulayacağını öğrenir ve bunları günlük yaşantısına ekleyebilirse çocuğun iletişim becerilerinde gözle görülür bir iyileşme sağlanabilir. Bunun yanı sıra, ailelerin yasal hakları, ekonomik desteğe erişimi ve sosyal desteklerden yararlanma imkânları da bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip veya kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin, hizmetlere erişimde zorluk çekmesi, erken müdahale programlarından yeterince yararlanamamalarına neden olabilmektedir.

Erken müdahale, özellikle 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel risklerini en aza indirmek veya var olan engellerin etkisini hafifletmek amacıyla uygulanan sistemli programlar bütünüdür. Erken müdahalenin temelini, çocuğun gelişimsel özelliklerini en üst düzeye çıkarmak oluşturur. Ancak bu sürecin başarıya ulaşabilmesi için, ailenin pasif bir izleyici konumunda değil, aktif bir paydaş olarak sürece dâhil olması gerekir. Bu durumun nedenleri birkaç başlıkta ele alınabilir:

Temel Kavramlar ve Tarihsel Gelişim

Erken müdahale kavramı, 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında ABD'de ortaya çıkmış; erken çocukluk döneminde yaşanacak bilişsel ve fiziksel gerilikleri önlemenin veya azaltmanın en etkili yolunun mümkün olan en erken zamanda müdahale etmek olduğu düşüncesi üzerine inşa edilmiştir. Başlarda, doğuştan yetersizlikten etkilenmiş veya risk altındaki bebeklere uygulanan tıbbi müdahaleler ön plandayken daha sonra çocuğun psikososyal ihtiyaçları ve ailenin katılımı önemli görülmeye başlanmıştır (Dunst & Trivette, 2009).

Tarihsel süreçte, özellikle 1980'lerden itibaren yapılan araştırmalar, aile katılımının göz ardı edildiği müdahalelerin beklenen gelişimsel etkiyi sağlayamadığını göstermiştir. Bu dönemde "aile merkezli" veya "aile odaklı" yaklaşımın önemi fark edilmeye başlanmış, birçok ülkede mevzuat ve politikalar, aile katılımını zorunlu kılacak şekilde düzenleme yoluna gidilmiştir. Ülkemizde ise 2000'li yıllardan itibaren erken müdahale kavramı giderek önem kazanmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır.

Kısa değinilen bu tarihsel gelişim, aile merkezli bir anlayışı, erken müdahaleyi daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmiştir. Ancak aile merkezli yaklaşımın tam anlamıyla uygulanabilmesi ve alandaki tüm paydaşlarca benimsenmesi için zamana ve kapsamlı eğitimlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Ailenin Rolü ve Katılımı

Erken müdahale programlarında ailenin rolü, basit bir gözlemci veya destekleyici olmaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir. Gelişimsel gerilik ya da yetersizlik tanısı konmuş çocukla en yakın etkileşim içinde olan ebeveyn ve kardeşler, çocuğun davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçlerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu çerçevede, aile üyelerinin, çocuğun eğitimine aktif katılması çeşitli açılardan önem taşımaktadır;

Eğitim Uygulamalarının Sürekliliği: Yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla kurumlarda öğretmen/uzman aracılığıyla yürütülen öğretim faaliyetleri belirlenen sınırlı zaman aralığında gerçekleşmektedir. Çocuk günün büyük birçoğunu evde ailesi ile geçirmektedir. Eğer aile, evde çocuğun gelişimini destekleyecek ve okulda öğrenilenleri evde devam ettirebilecek becerileri öğrenir ve uygulayabilirse, çocuğun okulda kazandığı beceriler süreklilik kazanıp kalıcı hâle gelebilir. Bu durum ayrıca, çocukların kazandığı becerilerin aileler aracılığıyla başka ortam ve kişilere de genellenmesine hizmet edebilir.

Motivasyon ve Destek: Aile, çocuğun en temel destek sistemidir. Ebeveynlerin ve kardeşlerin olumlu tutumu, çocuğun öğrenme motivasyonunu artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil ve iletişim becerileri zayıf olan bir çocuğa evde sürekli konuşma fırsatları sunulduğunda, aile bireyleri tarafından teşvik edildiğinde ve ödüllendirildiğinde daha hızlı ilerleme kaydedebilir.

Karar Süreçlerine Katılım: Aile bireyleri, çocuğun bireysel ve gelişimsel özelliklerini en yakından gözlemleyen kişilerdir. Dolayısıyla, amaçların belirlenmesi, yöntemlerin seçimi ve değerlendirme süreçlerinde aileden gelen bilgilerin dikkate alınması, daha gerçekçi ve uygulanabilir planların hayata geçirilmesini sağlayabilir. Aile bireylerini bu süreçte *ortak karar alıcı* bireyler olarak görülmesi hem ailenin süreçten memnuniyetini artırır hem de çocuğun gelişimsel anlamda ilerlemesine neden olabilir.

Kaynakça

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2021). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (9th ed.). Cengage Learning. ISBN: 978-0357630693

Bredekamp, S. (2020). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (4th ed.). Pearson. ISBN: 978-0135177372

Brown, C. P., McMullen, M. B., & File, N. (Eds.). (2019). *The Wiley handbook of early childhood care and education*. Wiley. ISBN: 978-1119148067

Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). Early childhood education teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(6), 776–800. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2020). *Loose parts 4: Inspiring 21st-century learning*. Redleaf Press. ISBN: 978-1605545899

Ereky-Stevens, K., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy, 17*(1), Article 7. https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4

Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research, 65*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855

García, J. L., Heckman, J. J., & Ronda, V. (2023). The lasting effects of early-childhood education on promoting the skills and social mobility of disadvantaged African Americans and their children. *Journal of Political Economy, 131*(6), 1477–1506. https://doi.org/10.1086/722936

Garvis, S., & Phillipson, S. (Eds.). (2021). *Policification of early childhood education and care* (Early Childhood Education in the 21st Century, Vol. III). Routledge. ISBN: 978-1032086835

Hahn, R. A., & Barnett, W. S. (2023). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health, 44*, 75–92. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337

Işıkoğlu, N., & Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1519–1533. https://doi.org/10.16916/aded.785633

Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 565–584. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656

Kim, H., Brand, S. T., & Zeltzer, R. (2024). Exploring the current landscape of the United States early childhood care and education workforce. *Early Childhood Education Journal.* (Advance online publication). https://doi.org/10.1007/s10643-024-01730-9

Kim, Y., Montoya, E., Doocy, S., Austin, L. J. E., & Whitebook, M. (2022). Impacts of COVID-19 on the early care and education sector in California: Variations across program types. *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 348–362. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.004

Leech, K. A., McNally, S., Daly, M., & Corriveau, K. H. (2022). Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a nationally representative sample of Irish families. *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 242–253. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.009

Morrison, G. S. (2021). *Early childhood education today* (15th ed.). Pearson. ISBN: 978-0135754092

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2021). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). NAEYC. ISBN: 978-1938113963

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education, 7*, Article 751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Schmutz, R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence. *Research in Social Stratification and Mobility, 89*, Article 100859. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100859

Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90*(5), 1474–1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296

Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early childhood learning losses during COVID-19: Systematic review. *Sustainability, 15*(7), 6199. https://doi.org/10.3390/su15076199

Yazejian, N., Bryant, D. M., Kuhn, L. J., Burchinal, M., Horm, D., Hans, S., File, N., & Jackson, B. (2020). The Educare intervention: Outcomes at age 3. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 425–440. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.008

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Erken müdahale hizmetlerinin temel amacı nedir?

A) Çocuğun gelişimini yalnızca uzmanlar tarafından yönlendirmek
B) Aileyi sürece dahil etmeden bireysel eğitim sağlamak
C) Çocuğun gelişimini en üst düzeye çıkarmak ve aileyi desteklemek
D) Sadece çocuğun akademik becerilerini geliştirmek

2. Erken müdahalenin en kritik dönemi hangi yaş aralığını kapsar?

A) 0-3 yaş
B) 3-6 yaş
C) 6-12 yaş
D) 12-18 yaş

3. Aile merkezli hizmet modellerinin temel amacı nedir?

A) Aileyi pasif bir gözlemci konumuna getirmek
B) Aileyi sürecin merkezine yerleştirerek çocuğun gelişimini desteklemek
C) Çocuğun gelişimine yalnızca okul ortamında destek sağlamak
D) Aileye sadece ekonomik destek vermek

4. Aile-uzman iş birliğinin en önemli unsuru aşağıdakilerden hangisidir?

A) Uzmanların tüm kararları tek başına alması
B) Ailenin ve uzmanların ortak karar süreçlerine katılması
C) Ailenin sadece eğitim materyallerini kullanması
D) Uzmanların yalnızca ailenin duygusal ihtiyaçlarına odaklanması

5. Ev ziyaretlerinin temel avantajı nedir?

A) Çocuğun doğal ortamında gözlemlenmesine olanak sağlaması
B) Aileye belirli kuralları zorla öğretmesi
C) Sadece belirli bir yaş grubuna yönelik olması
D) Uzmanların aileye karşı otorite kurmasını sağlaması

6. Aile koçluğu sürecinde en önemli unsur nedir?

A) Aileye kendi becerilerini geliştirme fırsatı sunmak

B) Aileye kesin kurallar dayatmak

C) Çocuğun eğitimi hakkında sadece uzmanların karar alması

D) Aileyi süreç dışında tutmak

7. Disiplinler arası hizmet yaklaşımının en önemli yararı nedir?

A) Çocuğun gelişim sürecini tek bir uzman tarafından yönlendirmek

B) Farklı uzmanların iş birliği yaparak bütüncül bir destek sunması

C) Ailenin eğitime dahil edilmesini engellemek

D) Çocuğun sadece akademik gelişimini desteklemek

8. Aile eğitimi ve danışmanlık hizmetlerinin en önemli katkısı nedir?

A) Ailenin çocuğun eğitim sürecindeki rolünü artırmak

B) Aileyi sürecin dışında tutmak

C) Aileye sadece mali destek sağlamak

D) Aileye katı kurallar koymak

9. Psikososyal destek programlarının amacı nedir?

A) Ailenin stres ve kaygılarını yönetmesine yardımcı olmak

B) Aileyi sadece maddi olarak desteklemek

C) Çocuğun akademik başarısını artırmak

D) Aile içi iletişimi azaltmak

10. Türkiye'de erken müdahale hizmetlerine dair en önemli yasal düzenlemelerden biri nedir?

A) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

B) Avrupa Birliği Çocuk Hakları Sözleşmesi

C) Sadece sağlık bakanlığı tarafından yürütülen programlar

D) Ailelerin sürece dahil edilmesini yasaklayan düzenlemeler

11. Ailelerin erken müdahale sürecine aktif katılımını sağlamak için hangi strateji en etkili olur?

A) Aileyi sürece tamamen dışlamak

B) Aileyi eğitime dahil ederek karar mekanizmasına katmak

C) Aileye sadece yazılı bilgilendirme yapmak

D) Uzmanların kendi başlarına karar alması

12. Aile merkezli yaklaşım hangi temel ilkeye dayanır?

A) Ailenin pasif bir gözlemci olması

B) Ailenin karar süreçlerine aktif olarak katılması

C) Çocuğun yalnızca bireysel eğitim alması

D) Ailenin sadece ekonomik destek alması

13. Aile-uzman iş birliğini etkileyen en büyük zorluk nedir?

A) Ailelerin sürece dahil edilmesi

B) Zaman ve ulaşım gibi lojistik engeller

C) Ailelerin uzmanlara güven duyması

D) Uzmanların her aileye bireysel hizmet sunabilmesi

14. Erken müdahalenin temel amaçlarından biri nedir?

A) Çocukların gelişimini sadece bireysel çalışmalara bırakmak

B) Çocuğun gelişimsel potansiyelini en üst düzeye çıkarmak

C) Aileyi süreçten tamamen çıkarmak

D) Sadece fiziksel gelişimi desteklemek

15. Ailelerin erken müdahale sürecinde aktif olmasının en önemli nedeni nedir?

A) Çocuğun gelişimini sürekli destekleyebilmek

B) Uzmanları süreçten çıkarmak

C) Çocuğun sadece evde eğitim almasını sağlamak

D) Sadece akademik başarıya odaklanmak

1.C	2.A	3.B	4.B	5.A	6.A	7.B	8.A	9.A	10.A	11.B	12.B	13.B	14.B	15.A

BÖLÜM 8

EĞİTSEL DEĞERLENDİRMEYE EBEVEYN KATILIMI

Bölüm Hakkında;

Bu bölümde, eğitsel değerlendirmede ebeveyn katılımının hem teorik temelleri hem de pratik uygulama boyutları ele alınacaktır. Tarihsel gelişim, yasal çerçeve, aile eğitimi ve ebeveyn rollerinin dönüşümü, ebeveyn katılımının yararları, uygulama modelleri, iletişim stratejileri, kültürel/sosyoekonomik uyum ve teknoloji destekli yöntemler ayrıntılı olarak incelenecektir. Ayrıca karşılaşılan engeller ve çözüm önerileri, ebeveyn destek programları ve değerlendirme sonuçlarının takibi gibi kritik konular da kapsamlı şekilde ele alınacaktır. Son kısımda örnek vaka analizleri sunularak konuya somut örnekler getirilecek; sonuç ve önerilerle birlikte kaynaklar listelenerek metin tamamlanacaktır. Bu bütünsel yaklaşım hem akademik hem de uygulama boyutunda ebeveyn katılımının önemini gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Eğitsel değerlendirmenin temel ilkelerini açıklayabileceksiniz.
- Ebeveyn katılımının eğitsel değerlendirme sürecine katkısını analiz edebileceksiniz
- Eğitsel değerlendirme yöntemlerini açıklayabileceksiniz
- Aile-uzman iş birliği modellerini tanımlayabileceksiniz
- Eğitsel değerlendirmede ebeveyn katılımını artıran faktörleri belirtebileceksiniz
- Farklı sosyoekonomik ve kültürel yapılara sahip ailelerin değerlendirme süreçlerine katılımını analiz edebileceksiniz ve çözüm önerileri geliştirir.
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) sürecinde ebeveynlerin rolünü açıklayabileceksiniz
- Ebeveynlerin eğitsel değerlendirme süreçlerine katılımını engelleyen faktörleri açıklayabileceksiniz.

Eğitsel Değerlendirme ve Ebeveyn Katılımı

Eğitsel değerlendirme, özel eğitim alanında kritik bir süreç olup çocuğun gelişimsel özelliklerini, akademik becerilerini ve sosyal-duygusal durumunu belirlemeye hizmet etmektedir. Eğitsel değerlendirme, özel eğitim gereksinimi olan veya bu açıdan risk altında bulunan çocukların mevcut performans düzeyini anlamak, eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemek ve uygun eğitim programlarını planlamak için gerçekleştirilen sistematik bir süreçtir. Bu sürecin temel amacı, çocuğun güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini ortaya koyarak en uygun eğitim programını geliştirmektir. Ancak eğitsel değerlendirmenin başarısı, yalnızca uzmanların (özel eğitim öğretmenleri, psikologlar, rehber öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri vb.) akademik bilgi ve deneyimine bağlı değildir. Güncel yaklaşımlar, ebeveynlerin de değerlendirme sürecine aktif katılmasının büyük bir fark yarattığını göstermektedir.

Çocuğun hayatındaki ilk ve en önemli eğitimciler olan ebeveynler, çocuğun doğumundan itibaren onun davranışlarını, ilgi alanlarını, gelişim hızını ve sosyal çevreye tepkilerini yakından gözlemler. Dolayısıyla ebeveynlerin gözlemleri, geri bildirimleri ve ev ortamında elde ettikleri deneyimler, değerlendirme sürecinin nesnelliğini ve geçerliliğini büyük ölçüde artırır. Ebeveyn katılımı, sadece veri toplamakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda çocuğun eğitim hedeflerinin belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi tüm aşamalarda kritik bir iş birliği oluşturur.

Son yıllarda aile merkezli yaklaşımlar, *aile-uzman ortaklığı* kavramını ön plana çıkarmaktadır. Buna göre ebeveyn, uzmanlarla eşit düzeyde söz hakkına sahip bir paydaş olarak görülmekte ve çocuğun eğitiminde temel karar vericilerden biri hâline gelmektedir. Bu bakış açısı, ebeveynin katılımını formalite veya destekleyici unsur olmanın ötesine taşıyarak süreci paylaşılmış sorumluluk haline dönüştürmektedir.

Eğitsel değerlendirme, genellikle çeşitli veri toplama yöntemlerini kapsar:

Gözlem: Çocuğun farklı ortamlardaki (sınıf, oyun alanı, ev gibi) davranışlarının sistematik olarak kaydedilmesi.

Aile ve Öğretmen Görüşmeleri: Ebeveynlerden ve sınıf öğretmenlerinden alınan geribildirimler, değerlendirmeyi bütüncül hâle getirir.

Standartlaştırılmış Testler: Bilişsel, akademik veya duygusal becerileri ölçen resmi testler.

Performans Değerlendirmeleri: Çocuğun gerçek yaşam görevlerindeki performansını izleyerek notlandırma veya rubrik kullanımını içerir.

Belgelerin Değerlendirmesi: Mevcut raporlar, önceki yıl BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) veya tıbbi kayıtlar gibi dokümanlar incelenir.

Bu yöntemlerle toplanan veriler, çocuğun gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına dair kapsamlı bir tablo sunar. Özel eğitim alanında başarının ilk adımı olan bu tablo, ailelerin de katılımıyla daha da zenginleşir ve amaca uygun şekilde şekillendirilir.

Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımı Nedir ve Neden Önemlidir?

Ebeveyn katılımı, çocuğun eğitim sürecine ilişkin kararların alınmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ebeveynlerin aktif rol oynamasıdır. Özel eğitimde ebeveyn katılımı, çocuğun gerçek potansiyelinin ortaya çıkmasını sağlayan vazgeçilmez bir unsurdur. Ebeveyn katılımının değerini anlamak için şu nedenler sıralanabilir:

Bilgi Paylaşımı: Ebeveynler, çocuğun evdeki davranış biçimleri, ilgi alanları, beslenme ve uyku düzeni gibi konularda en ayrıntılı bilgiye sahiptir. Bu bilgi, eğitsel değerlendirme verilerini güçlendirir.

Motivasyon ve İstikrar: Ebeveynlerin sürece dâhil olması, çocuğun okul dışındaki zamanının da verimli geçirilmesini sağlar. Evde uygulanan destekleyici etkinlikler, okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olur.

Karşılıklı Güven ve İş Birliği: Ebeveyn ve uzmanlar arasındaki açık iletişim ve saydam bilgi akışı, çocuğun ihtiyaçlarına hızlı ve etkili çözümler üretilmesini kolaylaştırır.

Aile Dinamiklerinin Önemi: Ebeveyn katılımıyla ailedeki diğer bireylerin (kardeşler vb.) de sürece katılması teşvik edilir. Böylece, aile sistemiyle eğitim programı arasında bütüncül bir uyum sağlanır.

Günümüzde, özellikle kapsayıcı eğitim ve aile odaklı erken müdahale yaklaşımlarının gelişimiyle birlikte ebeveyn katılımının önemi daha da artmıştır. Bu katılım, sadece çocuğun eğitim başarısını artırmakla kalmaz; aynı zamanda ailelerin güçlenmesine, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin iyileşmesine ve toplumsal farkındalığın gelişmesine de katkı sunar.

Değerlendirmeye Ebeveyn Katılımının Yararları

Eğitsel değerlendirmede ebeveyn katılımının hem çocuk hem aile hem de eğitim sisteminin genel işleyişi açısından birçok yarar sağladığı bilimsel literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu başlık altında, ebeveyn katılımının sunduğu başlıca yararlar ayrıntılı biçimde ele alınacak ve özel eğitimde kalitenin artmasına nasıl katkı sunduğu açıklanacaktır.

Doğru ve Kapsamlı Veri Toplama: Ebeveynler, çocuğun gün içinde farklı durumlarda sergilediği davranışları ve gelişim aşamalarını en iyi gözlemleyen

Kaynakça

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2021). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (9th ed.). Cengage Learning. ISBN: 978-0357630693

Bredekamp, S. (2020). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (4th ed.). Pearson. ISBN: 978-0135177372

Brown, C. P., McMullen, M. B., & File, N. (Eds.). (2019). *The Wiley handbook of early childhood care and education*. Wiley. ISBN: 978-1119148067

Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). Early childhood education teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(6), 776–800. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2020). *Loose parts 4: Inspiring 21st-century learning*. Redleaf Press. ISBN: 978-1605545899

Ereky-Stevens, K., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy, 17*(1), Article 7. https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4

Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research, 65*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855

García, J. L., Heckman, J. J., & Ronda, V. (2023). The lasting effects of early-childhood education on promoting the skills and social mobility of disadvantaged African Americans and their children. *Journal of Political Economy, 131*(6), 1477–1506. https://doi.org/10.1086/722936

Garvis, S., & Phillipson, S. (Eds.). (2021). *Policification of early childhood education and care* (Early Childhood Education in the 21st Century, Vol. III). Routledge. ISBN: 978-1032086835

Hahn, R. A., & Barnett, W. S. (2023). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health, 44*, 75–92. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337

Işıkoğlu, N., & Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1519–1533. https://doi.org/10.16916/aded.785633

Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 565–584. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656

Kim, H., Brand, S. T., & Zeltzer, R. (2024). Exploring the current landscape of the United States early childhood care and education workforce. *Early Childhood Education Journal.* (Advance online publication). https://doi.org/10.1007/s10643-024-01730-9

Kim, Y., Montoya, E., Doocy, S., Austin, L. J. E., & Whitebook, M. (2022). Impacts of COVID-19 on the early care and education sector in California: Variations across program types. *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 348–362. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.004

Leech, K. A., McNally, S., Daly, M., & Corriveau, K. H. (2022). Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a nationally representative sample of Irish families. *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 242–253. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.009

Morrison, G. S. (2021). *Early childhood education today* (15th ed.). Pearson. ISBN: 978-0135754092

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2021). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). NAEYC. ISBN: 978-1938113963

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education, 7*, Article 751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Schmutz, R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence. *Research in Social Stratification and Mobility, 89*, Article 100859. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100859

Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90*(5), 1474–1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296

Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early childhood learning losses during COVID-19: Systematic review. *Sustainability, 15*(7), 6199. https://doi.org/10.3390/su15076199

Yazejian, N., Bryant, D. M., Kuhn, L. J., Burchinal, M., Horm, D., Hans, S., File, N., & Jackson, B. (2020). The Educare intervention: Outcomes at age 3. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 425–440. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.008

BÖLÜM 9

AİLE EĞİTİMİNDE GELECEĞİN TRENDLERİ

Bölüm Hakkında;

Bu bölüm, aile eğitiminin gelecekte nasıl değişeceğini, eğitimde dijital dönüşümün ailelere etkisini ve küreselleşmenin aile eğitimi üzerindeki rolünü ele almaktadır. Yapay zekâ, veri analitiği, artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve dijital asistanlar gibi yeni teknolojilerin aile eğitimine nasıl entegre edilebileceği incelenmiştir. Ayrıca, pandemi sonrası uzaktan eğitimin aileler üzerindeki etkileri, eğitimde eşitsizlikler ve ebeveynlerin yeni eğitim modellerindeki rolleri detaylandırılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğrenme, hibrit eğitim modelleri ve yetenek geliştirme programları gibi geleceğin eğitim yaklaşımlarının aile eğitimine nasıl entegre edilebileceği tartışılmıştır.

Bu bölümü okuduktan sonra;

- Dijital teknolojilerin, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine nasıl daha aktif ve esnek bir şekilde katılmasını sağladığını açıklayabileceksiniz.
- Küreselleşmenin aile eğitimi üzerindeki etkilerini, farklı kültürel eğitim sistemlerine erişimin nasıl arttığını ve uluslararası eğitim standartlarının aileleri nasıl yönlendirdiğini tartışabileceksiniz.
- Yapay zekâ, artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve dijital asistanların aile eğitiminde nasıl kullanıldığını tartışabileceksiniz.
- Gelecekte kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının nasıl gelişeceğini ve hibrit eğitim modellerinin ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstermelerine nasıl olanak sağlayacağını tartışabileceksiniz.

Dijital Dönüşümün Aile Eğitimine Etkisi

Gelecekte aile eğitimi, dijital dönüşümün getirdiği yeniliklerle köklü değişikliklere uğrayacaktır. Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, ebeveynler çocuklarının eğitimine daha bütünleşmiş ve esnek bir şekilde katılma fırsatı bulacaklardır. Dijital araçlar, ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimlerini yakından takip etmelerine, eğitim materyallerine anında erişim sağlamalarına ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanır. Ayrıca, yapay zekâ ve makine öğrenimi gibi teknolojiler, aile eğitimi süreçlerini daha da kişiselleştirerek, her bir çocuğun ihtiyaçlarına özgü çözümler sunacaktır.

Dijital dönüşüm, eğitim süreçlerinin zamandan ve mekândan bağımsız hale gelmesini sağlayarak, ailelerin eğitim süreçlerine katılımını artıracaktır. Ebeveynler, çocuklarının eğitimine yönelik esnek öğrenme programlarına erişim sağlayarak, kendi programlarını çocuklarının ihtiyaçlarına göre ayarlayabileceklerdir. Ayrıca, dijital platformlar sayesinde ebeveynler, çocuklarının eğitim süreçlerinde öğretmenlerle daha etkin bir iletişim kurabilecek ve geri bildirim alabileceklerdir.

Eğitimde Küreselleşme ve Aile Eğitimi

Küreselleşme, eğitim alanında da önemli değişiklikler yaratmakta ve aile eğitimi süreçlerini etkilemektedir. Küreselleşmenin etkisiyle, ailelerin çocuklarının eğitimi için daha geniş ve çeşitli kaynaklara erişimi mümkün hale gelmiştir. Farklı kültürel ve eğitim sistemlerine ait içeriklerin çevrimiçi platformlarda sunulması, ailelerin çocuklarının eğitimi için daha zengin kaynaklardan yararlanmasına olanak tanır. Bu durum, aile eğitimi süreçlerinin daha kapsayıcı ve kültürel olarak duyarlı hale gelmesine katkıda bulunur.

Küreselleşme aynı zamanda, eğitimde standartların harmonizasyonunu teşvik etmektedir. Uluslararası eğitim standartlarının benimsenmesi, aile eğitimi süreçlerinin küresel bir perspektifle ele alınmasına olanak tanır. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik daha bilinçli ve bilgiye dayalı kararlar almalarını sağlar. Ancak, küreselleşmenin beraberinde getirdiği zorluklar da vardır. Kültürel farklılıkların göz ardı edilmesi ve eğitimde tek tip yaklaşımların benimsenmesi, aile eğitimi süreçlerinde çeşitliliğin azalmasına yol açabilir.

Değişen Aile Yapıları ve Eğitim

Gelecekte aile eğitiminde beklenen bir diğer önemli değişiklik, aile yapılarına ilişkin dönüşümlerle ilgilidir. Değişen sosyal dinamikler ve aile yapılarının çeşitlenmesi, eğitim süreçlerinde de farklılıklar yaratacaktır. Tek ebeveynli aileler, geniş aileler ve göçmen aileler gibi farklı aile yapıları, eğitimde esneklik ve

uyum gerektiren yeni yaklaşımlar gerektirecektir. Bu bağlamda, eğitim programlarının ailelerin çeşitli ihtiyaçlarına ve yaşam koşullarına uyum sağlayacak şekilde tasarlanması önem kazanacaktır.

Bu değişimlerle birlikte, aile eğitimine yönelik destek hizmetlerinin de çeşitlenmesi gerekecektir. Ebeveynlerin iş-yaşam dengesini sağlamakta zorlandığı durumlarda, esnek öğrenme programları ve çevrimiçi destek hizmetleri gibi çözümler ön plana çıkacaktır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik katılımını artırmak için, topluluk temelli destek hizmetleri ve rehberlik programları da önem kazanacaktır. Bu tür hizmetler, farklı aile yapılarındaki ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha etkili bir şekilde katılmalarını sağlayacaktır.

Teknolojik Gelişmeler ve Aile Eğitimi

Yapay Zekâ ve Veri Analitiğinin Rolü

Yapay zekâ (AI) ve veri analitiği, aile eğitimi süreçlerinde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. AI destekli sistemler, çocukların öğrenme süreçlerini izleyerek, ebeveynlere ve öğretmenlere özelleştirilmiş geri bildirimler sunabilir. Bu sistemler, çocukların akademik performansını, öğrenme hızını ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını analiz ederek, ebeveynlere hangi alanlarda daha fazla destek gerektiği konusunda bilgi sağlar. Örneğin, AI tabanlı bir uygulama, çocuğun matematik dersinde zorlandığını tespit edebilir ve ebeveyne bu konuda ekstra destek sağlamak için öneriler sunabilir.

Veri analitiği, büyük veri setlerinin incelenmesi yoluyla eğitim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine olanak tanır. Ebeveynler, çocuklarının eğitim süreçlerini daha iyi anlamak için bu verilerden yararlanabilir ve eğitim stratejilerini bu bilgiler ışığında uyarlayabilirler. Örneğin, veri analitiği kullanarak, bir ebeveyn çocuğunun hangi saatlerde en verimli çalıştığını tespit edebilir ve öğrenme etkinliklerini bu zaman dilimlerine odaklayabilir.

Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamaları

Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR), eğitimde devrim niteliğinde değişiklikler yaratacak diğer teknolojiler arasında yer almaktadır. AR ve VR, çocukların soyut kavramları somutlaştırarak daha iyi anlamalarına olanak tanır. Örneğin, VR teknolojisi kullanılarak, çocuklar sanal bir laboratuvarda deneyler yapabilir veya tarihi olayları yerinde deneyimleyebilir. Bu tür deneyimler, çocukların öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmelerini sağlar.

Ebeveynler için de AR ve VR teknolojileri, çocuklarının eğitimine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanır. Örneğin, bir AR uygulaması, ebeveynle-

Kaynakça

AIPA. (2023). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi*. AIPA.

Anderson, M., & Rainie, L. (2018). The Future of Well-Being in a Tech-Saturated World. Pew Research Center.

Çiçek, H. (2023). Dijital çağ/kriz: Eğitim ve felsefe. *Eğitimde Yeni Sorunlar*, 1255-1268. ISBN: 978-605-123-456-7.

Dağlar, M. (2023). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: Çevrimiçi ve hibrit eğitim uygulamaları. *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar-2024*, 15-32. ISBN: 978-625-7898-22-3.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., L., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. Publications Office of the European Union.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Perils. The Center for Curriculum Redesign.

Kaya, Z. (2023). Eğitimde yapay zekâ, sanal gerçeklik ve sanal evren (metaverse). *Teori ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 2*, 45-60. ISBN: 978-625-8427-50-7.

Livberber, T. (2022). Sosyal bilimlerde uluslararası dijital dönüşüm. *Sosyal Bilimlerde Uluslararası Dijital Dönüşüm Konferansı Bildiri Kitabı*, 75-90. ISBN: 978-605-068-567-8.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2024). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları uluslararası forum raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı.*

Pazarcı, M., Yılmaz, O., & Demir, F. (2023). Pandemi sonrası eğitim sistemleri: Yeniden şekillendirme ve dijitalleşme. *Eğitimde Gelecek Trendleri*, 666-672. DOI: 10.5281/zenodo.10725777.

Salar, H. ve Ark. (2023). Pandemi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri. *Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm: Çevrimiçi ve Hibrit Eğitim Uygulamaları*, 95-112. ISBN: 978-625-7898-22-3.

Sincer, S., & Yakut Özek, B. (2024). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: Çevrimiçi ve hibrit uygulamaların geleneksel eğitim sistemine entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1170-1193. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1426337.

Şener, G. (2024). Eğitim yönetiminde yenilikçi yaklaşımlar: Dijitalleşme ve eğitim teknolojileri. *Serüven Yayınları.* ISBN: 978-605-9876-54-7.

ÖZEL EĞİTİMDE MATEMATİK:

Neyi, Nasıl Öğretmeliyim?

Dr. Öğr. Üyesi Adnan ARI

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Özel Eğitimde Matematik:
Neyi, Nasıl Öğretmeliyim?

Yazar:
Adnan ARI

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-93663-2-6

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖN SÖZ

Özel eğitim alanında sürdürülen çalışmaların temel hedefi, özel gereksinimli bireylerin yaşamın her alanına katılımını desteklemek ve mümkün olan en üst düzeyde bağımsızlık kazanmalarını sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda bilişsel, dil, motor, duygusal ve sosyal gelişim alanlarının bütüncül şekilde desteklenmesi kritik bir rol oynamaktadır. Söz konusu gelişim alanlarında yer alan kavram ve becerilerin önemli bir bölümü ise matematik öğretimi kapsamında değerlendirilmektedir.

Matematik, yalnızca akademik bir disiplin olmanın ötesinde, günlük yaşamın rutinlerinde, problem çözme süreçlerinde ve bağımsız yaşam becerilerinde karşılığı bulunan temel bir öğrenme alanıdır. Matematiksel kavram ve işlemlerin işlevsel biçimde öğretilmesi; özel gereksinimli bireylerin alıcı ve ifade edici dil gelişimini, karar verme süreçlerini, zaman yönetimi becerilerini ve günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumları anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin sayı ve miktar kavramlarının öğrenilmesi, bireyin istek ve ihtiyaçlarını daha doğru ifade etmesini; zaman kavramının edinilmesi, sosyal ve mesleki yaşama uyum sağlamasını; temel aritmetik işlemlerin öğrenilmesi ise alışveriş, bütçe yönetimi ve problem çözme gibi becerilerin desteklenmesini olanaklı kılar. Ayrıca ölçme, yön bulma, şifre kullanma ve adres tarif etme gibi pek çok günlük yaşam becerisinin temelinde de matematiksel kavramlar bulunmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamalarına katkı sağlayacak matematikle ilgili kavram ve becerileri barındıran bu kitap on üç bölümden oluşmaktadır. Bölüm 1'de matematik öğretiminin amaçları, ilkeleri, standartları ve öğrenme alanları konularına yer verilmiştir.

Bölüm 2'de matematikte değerlendirme sürecine, formal ve informal değerlendirmeye ve matematikte yer alan hata türlerine yer verilmiştir.

Bölüm 3'te basamaklandırılmış öğretim, doğrudan öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim, somut-yarı somut-soyut yaklaşımı ve Touch Math tekniği ve uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Bölüm 4'te aynı, farklı, büyük, küçük, az, çok, kısa, uzun, bütün, yarım ve çeyrek kavramlarının öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 5'te rakamların, iki-üç basamaklı sayıların adını söyleme-yazma, anlamlı sayma, sayılar arasındaki ilişkiler (büyüklük, küçüklük, sayıları söyleme, sıralama), sayıları yuvarlama, sayıları basamaklarına ayırma ve romen rakamlarının öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 6'da ileriye ve geriye ritmik sayma öğretimine yer verilmiştir.

Bölüm 7'de eldesiz ve eldeli toplama işlemlerinin öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 8'de onluk-yüzlük bozmayı gerektirmeyen ve onluk-yüzlük bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerinin öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 9'da eldesiz ve eldeli çarpma işlemlerinin öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 10'da kalanı sıfır olan ve kalanı sıfır olmayan bölme işlemlerinin öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 11'de bir, iki ve üç işlem gerektiren problemleri çözme öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 12'de standart olmayan, standart olan ölçme araçları, saat ve para ile ilgili kavramların, para ve saati söyleme öğretimi konularına yer verilmiştir.

Bölüm 13'te geometri, örüntü ve veri analizi ile ilgili konuların öğretimine yer yer verilmiştir.

Ayrıca bölüm 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13'te öğretimi yapılan kavram ve becerilerle ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere de yer verilmiştir.

"Özel Eğitimde Matematik: Neyi, nasıl öğretmeliyim?" kitabının, özel eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan veya mezun olan meslektaşlarımın, özel gereksinimli çocuklarımıza matematikle ilgili kavram ve becerileri öğretmelerinde faydalı olacağını umuyor ve kitabın özel eğitim alanına katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Songül'e ve meleklerime (Zeynep, Zehra, Elif) çok teşekkür ederim.

Dr. Öğretim Üyesi Adnan ARI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
Matematik Öğretimi: Amaçlar, İlkeler ve Standartlar ile Öğrenme Alanları.....1

BÖLÜM 2:
Matematikte Değerlendirme 9

BÖLÜM 3:
Matematik Öğretiminde Etkili Yöntem ve Teknikler..... 17

BÖLÜM 4:
Matematiğe Hazırlık Becerileri..... 49

BÖLÜM 5:
Doğal Sayılar..... 59

BÖLÜM 6:
Ritmik Sayma.....107

BÖLÜM 7:
Toplama İşlemi 131

BÖLÜM 8:
Çıkarma İşlemi.....153

BÖLÜM 9:
Çarpma İşlemi 183

BÖLÜM 10:
Bölme İşlemi 209

BÖLÜM 11:
Problem Çözme 239

BÖLÜM 12:
Temel Ölçme Kavramları ve Becerileri.....255

BÖLÜM 13:
Geometri, Örüntü ve Veri Analizi 273

BÖLÜM 1

Matematik Öğretimi: Amaçlar, İlkeler ve Standartlar ile Öğrenme Alanları

Bu bölümde, etkili matematik öğretimi; matematik öğretiminde amaçlar, ilkeler ve standartlar ile öğrenme alanları konularına yer verilmiştir.

Etkili matematik öğretimi ve amaçlar

Matematik, sayılar, şekiller ve semboller ile bunların birbirleriyle olan bağlantılarını araştıran bir bilim dalıdır (Ünlü, 2020). Bu tanım, matematiğin yalnızca bilgi aktarımından öte, öğrencilerin bu bilgileri anlamlı bir biçimde kavrayabilmelerini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Matematik öğretiminde amaç, öğrencilerin hem kavramsal hem de ilişkisel anlamalarını güçlendirerek problem çözme ve günlük yaşamda matematiği etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Etkili matematik öğretimi, öğrencilerin matematiksel süreçlere aktif katılımını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin sahip oldukları matematik bilgilerini sorgulama, analiz etme ve günlük yaşam bağlamında uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Aktaş, 2020). Bu nedenle öğretim süreci, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgi ile yeni öğrenilen kavram, fikir ve beceriler arasında anlamlı bağlantılar kurmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Süreç, kavramsal anlamayı güçlendirmeyi hedeflemeli ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespit ederek bu boşlukların giderilmesini sağlamalıdır. Ayrıca, edinilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi amacıyla düzenli geri bildirim mekanizmaları kullanılmalı; somut öğrenme materyalleri ve çeşitli teknolojik araçlarla desteklenerek öğrenme deneyimi zenginleştirilmelidir (Yeşilpınar Uyar, 2019).

İlkokul düzeyinde matematik başarısızlığının temel nedenlerinden biri, öğretim sürecinde öğrencilere ilişkisel anlamayı geliştirecek yeterli destek sağlanmamasıdır. İlişkisel anlama, öğrencilerin matematiksel kavramları kavraması, işlemleri anlamlandırması ve bu iki boyut arasındaki bağlantıyı kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2022). Bu bağlamda, etkili öğrenme süreçlerinde Piaget'nin soyut işlemsel dönemi ile somut veya görsel işlemsel aşamaların aynı anda ve birbirini destekleyecek şekilde kullanılması önem taşır (Chinn, 2021).

Öğrencileri tanımak, öğretim sürecinin temel adımlarından biridir. Öğrencilerin anlattıklarınızı görebiliyor ve işitebiliyor olmaları, onların nasıl öğrendiğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Öğrenciler için yüksek beklentiler bulunmakla birlikte, bu beklentilerin kaygıya yol açmaması hedeflenmelidir. Öğretmenlik, öğrencilerden ne istendiği ile onlardan ne beklendiği arasında hassas bir denge kurmayı gerektirir. Çünkü yalnızca yüksek başarı gösteren öğrencilerde değil, pek çok öğrencide matematik kaygısı görülebilir (Chinn, 2021). Bu nedenle öğretim stratejileri, motivasyonu artıracak ve kaygıyı azaltacak biçimde tasarlanmalıdır. Örneğin, problem çözme etkinlikleri somut materyallerle desteklenebilir, öğrencilere aşamalı başarı deneyimleri sunulabilir ve grup çalışmalarıyla sosyal öğrenme ortamları yaratılabilir.

Matematik eğitiminin kalitesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin temelini oluşturur. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), tüm öğrencilerin yüksek kaliteli matematik eğitimi alabilmesini temin etmek amacıyla gerekli vizyon ve liderliği sunmayı misyon edinmiştir (Ferrini-Mundy, 2000). NCTM'nin bu yaklaşımı, öğretim uygulamalarının geliştirilmesi, müfredatın yapılandırılması ve öğrenci başarısının desteklenmesi gibi alanlarda yol gösterici bir çerçeve sağlamaktadır. Böylece standartların uygulanması, yalnızca teorik bir rehberlik sunmakla kalmaz; sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerini güçlendiren somut öneriler de ortaya koyar.

Benzer biçimde, Türkiye'de İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin matematiksel becerilerini bütüncül şekilde geliştirmeyi ve edinilen bilgileri farklı durumlarda kullanabilmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin; matematiksel muhakeme, problem çözme, matematiksel temsil, veriyle çalışma ve veriye dayalı karar verme ile matematiksel araç ve teknolojileri etkin bir şekilde kullanma becerilerini kazanması hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Ayrıca kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerinin matematik alan becerileriyle bütünleştirilerek öğrenme sürecine yansıtılması; mevcut becerilerini yeni bilgi ve becerilere dönüştürebilmeleri; matematik öğrenme eğilimlerini fark ederek geliştirebilmeleri ve değerlerini öğrenme sürecine yansıtabilmeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrenciler, edindikleri matematiksel bilgi, beceri, eğilim ve değerleri farklı öğrenme süreçlerine, diğer derslere ve günlük yaşamlarına aktarabilirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Sonuç olarak, etkili matematik öğretimi; öğrencilerin kavramsal ve ilişkisel anlamalarını güçlendirmeyi, matematiksel süreçlere aktif katılımlarını sağlamayı, motivasyonu artırmayı ve kaygıyı azaltmayı hedefler. Bu süreç hem bireysel farklılıkları gözetmeli hem de öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşam ve diğer öğrenme süreçlerine aktarabilmelerini desteklemelidir.

Matematik öğretiminde ilkeler ve standartlar

Etkili matematik öğretimi için National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), ilkeler ve standartlar belirlemiştir. Altı ilke, yüksek kaliteli bir matematik eğitimi için temel olan prensipleri yansıtır. Standartlar ise matematik öğretiminin öğrencilere neyi bilmelerini ve neyi yapabilmelerini sağlayacağını tanımlar. Bu standartlardan beş tanesi içerik standardı olup öğrenilmesi gereken matematik konularını; diğer beş tanesi ise süreç standardı olup bu bilgilerin nasıl edinilip uygulanacağını açıklar (NCTM, 2000).

Matematik öğretiminde ilkeler

NTCM'ye (2000) göre matematik öğretiminde yer alan ilkeler olan eşitlik, müfredat, öğretim, öğrenme, değerlendirme ve teknoloji ilkelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eşitlik ilkesi. Matematik eğitiminde mükemmeliyet, tüm öğrenciler için eşitliği gerektirir. Bu, yüksek beklentiler ve güçlü destek mekanizmalarının herkese sunulması anlamına gelir. Öğrencilerin kişisel özellikleri veya zorlukları ne olursa olsun, nitelikli matematik eğitimi ile başarılı olmaları mümkündür. Eşitlik, tüm öğrencilere aynı eğitimi sunmak demek değildir; her öğrencinin erişimini ve başarısını artıracak uygun düzenlemeler ve yeterince zorlayıcı içeriklerin sağlanmasıdır (Keller, Martin, & Hart, 2001, 2001; NCTM, 2000).

Müfredat ilkesi. Müfredat, yalnızca etkinlikler topluluğu değildir; tutarlı olmalı, önemli matematik konularına odaklanmalı ve sınıflar arasında iyi yapılandırılmış olmalıdır. Bu yapı, matematiksel fikirlerin birbirine bağlı şekilde ilerlemesini sağlar, öğrencilerin anlayışını derinleştirir ve matematiği uygulama becerilerini geliştirir. Ayrıca, öğrencileri ileri düzey çalışmalar ve farklı yaşam alanlarındaki problem çözme durumlarına hazırlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Keller et al., 2001; NCTM, 2000).

Öğretim ilkesi. Etkili matematik öğretimi, öğrencilerin ne bildiklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini anlamayı ve ardından onları bu bilgileri öğrenmeye hem teşvik etmeyi hem de desteklemeyi gerektirir. Öğrencilerin matematik anlayışı, problem çözme becerileri ve matematiğe olan güvenleri, okulda karşılaştıkları öğretimden doğrudan etkilenir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri matematik öğrenen bireyler olarak anlamalı, öğretmekte oldukları matematiği derinlemesine bilmeli ve bilgilerini esnek bir

şekilde kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için yeterli fırsat ve kaynaklarla desteklenmeleri gerekir (Keller et al., 2001; NCTM, 2000).

Öğrenme ilkesi. Öğrenciler matematiği, önceki bilgi ve deneyimlerinden hareketle aktif bir şekilde yeni bilgiler inşa ederek anlamlı biçimde öğrenmelidir. Kavramsal anlayış, matematik öğreniminde kritik bir rol oynar ve öğrenciler somut bilgiler ile işlem becerilerini kavramsal bilgiyle bütünleştirdiğinde etkili öğrenen hâline gelirler. Bu süreç, öğrencilerin düşüncelerini değerlendirmelerini, hatalarından ders çıkarmalarını ve zor görevler karşısında azimli olmalarını sağlar (Keller et al., 2001; NCTM, 2000).

Değerlendirme ilkesi. Değerlendirme, önemli matematik öğrenimini desteklemeli ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için yararlı bilgiler sağlamalıdır. Öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin matematik öğrenimine önemli katkılar sunar. Değerlendirme, öğretmenlerin kararlarını yönlendirmeli ve öğrencilerin hangi matematiksel bilgi ve becerilerin değerli olduğunu anlamalarını sağlamalıdır. Ayrıca geri bildirimler, öğrencilerin hedefler belirlemesine, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine ve daha bağımsız öğrenen hâline gelmesine yardımcı olur (Keller et al., 2001; NCTM, 2000).

Teknoloji ilkesi. Teknoloji, matematik öğretimi ve öğreniminde vazgeçilmezdir hem öğretilen matematiği etkiler hem de öğrencilerin öğrenimini güçlendirir. Uygun teknoloji kullanımı, öğrencilerin matematiği daha derinlemesine anlamalarını sağlar ve araştırma, karar verme, mantık yürütme ile problem çözme becerilerine odaklanmalarına imkân tanır. Teknolojinin varlığı ve çok yönlülüğü, hangi matematiğin öğrenileceğini ve bunu en etkili şekilde nasıl öğrenebileceklerini yeniden değerlendirmeyi gerekli kılar (Keller et al., 2001; NCTM, 2000).

Matematik öğretiminde standartlar

Etkili matematik öğretimi için National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), standartlar belirlemiştir. Standartlar, matematik öğretiminin öğrencilere neyi bilmelerini ve neyi yapabilmelerini sağlayacağını tanımlar. Bu standartlardan beş tanesi içerik standardı olup öğrenilmesi gereken matematik konularını; diğer beş tanesi ise süreç standardı olup bu bilgilerin nasıl edinilip uygulanacağını açıklar (NCTM, 2000).

İçerik standartları. Sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme ile veri analizi ve olasılık, içerik standartları arasında yer almaktadır. Bu standartlar aşağıda sıralanmıştır:

Sayılar ve işlemler. Sayıların anlaşılması, işlemlerin anlamlarının geliştirilmesi ve işlem becerilerinin akıcı şekilde kullanılması önemlidir. Küçük çocuklar bütün sayılarla sayma, karşılaştırma ve onluk tabanlı sayı sistemini anlamaya odaklanırken, üst sınıflarda kesirler ve tam sayılar ön plana çıkar. Öğrenciler farklı yöntemlerle işlem yapabilmeli, zihinsel yöntemleri ve tahminleri kağıt, kalem hesaplamalarıyla birlikte kullanabilmelidir. İşlem akıcılığı, hesap makinesi kullanımında doğru kararlar verilmesini sağlar; öğrenciler ayrıca yöntemlerini açıklayabilmeli, farklı yöntemlerin varlığını anlayarak etkili, doğru ve genel geçer yöntemlerin faydasını görmelidir (NCTM, 2000).

Cebir. Cebirsel semboller ve işlemler, matematik başarısında kritik rol oynar. Cebir, niceliksel ilişkileri temsil eden kavramlar ve teknikler olarak kalıpları, fonksiyonları ve genellemeleri biçimlendiren bir düşünme tarzı olarak öğrenildiğinde en etkili hâle gelir. Küçük çocuklar bile sayı ve işlemlerle çalışırken veya sayılar arasındaki bağlantıları incelerken cebirsel akıl yürütmeye teşvik edilebilir. Üst sınıflarda cebirin sayılar ve günlük durumlarla bağlantıları, geometrik fikirleri de kapsayacak şekilde genişletilir (NCTM, 2000).

BÖLÜM 2

Matematikte Değerlendirme

Bu bölümde, matematikte değerlendirmenin tanımı, değerlendirme sürecinin aşamaları, formal-informal değerlendirme, informal değerlendirme araçları, matematikte yer alan öğretim alanları ve matematikte hata türleri konularına yer verilmiştir.

Matematikte değerlendirme: tanımı ve süreci

Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeye hizmet eden ve öğretimle ilgili kararların alınmasında öğretmenlere rehberlik eden temel bir araçtır (NCTM, 2000). Bu nedenle değerlendirme, yalnızca öğrencilerin belirli koşullar altında sergiledikleri performansı ölçmek için sürecin sonunda uygulanan bir test olarak görülmemelidir. Öğretimin ayrılmaz bir bileşeni olarak, öğretmenlerin kararlarını bilinçli biçimde almalarına ve öğretimi yönlendirmelerine olanak sağlayan sürekli bir süreçtir. Aynı zamanda değerlendirme, öğrencilere "yapılan" bir uygulama olmanın ötesinde, öğrenme süreçlerini destekleyen ve geliştiren bir işlev taşır. Nitelikli ve derin öğrenmenin tüm öğrenciler için güvence altına alınabilmesi için değerlendirme ile öğretim süreçlerinin birbirinden bağımsız değil, bütünleşik bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir; böylece değerlendirme, öğrenmenin doğal ve sürekli bir parçası hâline gelir (NCTM, 2000).

Değerlendirme aynı zamanda sistematik bir süreçtir. Bu süreç boyunca öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler toplanır ve süreç sonunda elde edilen bilgiler belirli kriterler doğrultusunda değerlendirilir. Bu yargılar aracılığıyla öğrencinin öğrenme düzeyi, karşılaştığı güçlükler ve süreç içindeki ilerlemesi ortaya konur (Kepçeoğlu, 2019). Böylece değerlendirme hem öğretim sürecini yönlendiren hem de öğrencilerin gelişimlerini görünür kılan temel bir araç olarak işlev görür.

Matematikte değerlendirme sürecinin aşamaları

Matematikte değerlendirme yapmanın temel amacı; öğrencinin matematiksel beceri ve kavramlara yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemek, öğretim programını bu gereksinimlere uygun olarak bireyselleştirmek, öğretim sürecindeki gelişim ve ilerlemeleri izlemek, olası eksiklikleri saptamak ve sürecin sonunda programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda yürütülen matematik öğretiminde değerlendirme süreci, öğrenmenin niteliğini belirlemek ve öğretimsel kararları desteklemek için birbirini tamamlayan aşamalardan oluşur. Bu aşamalar; öğretim öncesinde öğrencinin mevcut performansının değerlendirilmesi, öğretim süreci boyunca değişikliklerin ve ilerlemelerin izlenmesi, öğretim sonunda öğrencinin ve programın değerlendirilmesi ile öğrenmenin kalıcılık ve genelleme aşamalarının değerlendirilmesini içerir (Gürsel, 2017). Değerlendirmenin bu çok yönlü yapısı, öğretimin planlanmasından sürecin tamamlanmasına kadar uzanan dinamik ve bütüncül bir çerçeve sunar. Aşağıda değerlendirmenin aşamalarına yer verilmiştir.

Öğretim öncesi değerlendirme (başlangıç düzeyinin belirlenmesi)

Öğretime başlamadan önce öğrencilerin mevcut bilgi, beceri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanır. Bu aşama, öğretim hedeflerinin hangi düzeyden itibaren yapılandırılacağına ilişkin önemli veriler sağlayarak öğretim planlamasını yönlendirir. Matematikte rakamlar, sayılar, dört işlem vb. başlıklarda öğrencinin neleri bilip neleri bilmediği belirlenir. Belirlenen performans sonucunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve BEP'te yer alan amaçların öğretimine geçilir.

Öğretim sırası değerlendirme (süreç ve ilerleme izleme)
Öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme ilerlemeleri, kavramsal gelişimleri ve karşılaştıkları güçlükler düzenli olarak izlenir. Bu değerlendirme türü, öğretim yöntemlerinin gerektiğinde uyarlanmasını ve sürecin daha etkili hâle getirilmesini sağlar. Bir önceki aşamada belirlenen amaçları öğrencinin öğrenip öğrenmediği ile öğretim yönteminin ve kullanılan araç-gereçlerin öğretimde işe yarayıp yaramadığı belirlenir.

Öğretim sonu değerlendirme (sonuç ve program değerlendirme)
Öğretimin tamamlanmasının ardından öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ne ölçüde ulaştıkları belirlenir. Ayrıca öğretim programının etkililiği ile kullanılan yöntem ve materyallerin yeterliliği değerlendirilir. Bu sayede hem öğrenci başarısı hem de öğretim sürecinin genel niteliği hakkında kapsamlı bilgiler elde edilir. BEP'te yer alan amaçların öğretiminden sonra farklı zamanlarda yapılan yoklama oturumlarıyla, öğrencinin öğretimi yapılan kavram ve becerileri edinim düzeyinde öğrenip öğrenmediği sınanır.

Akıcılık, kalıcılık ve genelleme değerlendirmesi
Öğrencilerin matematiksel bilgileri akıcı bir biçimde kullanabilme düzeyleri, öğrenilen bilgilerin zaman içinde korunması ve bu bilgilerin farklı durumlara veya problemlere aktarılabilirliği bu aşamada değerlendirilir. Bu değerlendirme, öğrenmenin akıcılığı, kalıcılığı ve genellenebilirliği açısından büyük önem taşır. Bunların hepsi bir araya gelerek matematikte yer alan kavramların ve becerilerin günlük yaşamda kullanılabilir olmasını sağlar.

Matematikte formal ve informal değerlendirme
Yukarıda değinilen matematikte değerlendirme sürecinin aşamalarında formal ve informal değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Formal değerlendirme, öğrencinin farklı öğretim alanlarındaki bilgi ve becerilerini, aynı yaş veya sınıf grubundaki diğer öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla yürütülen sistematik bir ölçme sürecidir ve bu süreçte zeka, başarı, yetenek, kişilik, ilgi ve tutum testleri gibi çeşitli ölçme araçlarından yararlanılır (Avcıoğlu, 2017). Matematik alanında ise bu tür standartlaştırılmış değerlendirmeler, öğrencilerin matematiksel yeterliklerini ölçmek amacıyla üç temel bileşenden oluşmaktadır: matematiksel kelime bilgisi, matematiksel işlem becerileri ve farklı tür ve zorluk düzeyinde problemler (Cawley & Parmar, 2003).

Formal değerlendirmeler, öğrencilerin belirli bir durumda neler yapabildiklerine dair yalnızca sınırlı bir bakış açısı sunar; genellikle öğrenciler bu değerlendirmelerde bireysel olarak, kâğıt ve kalem kullanarak ve sınırlı süre içerisinde görevleri yerine getirirler. Bu tür değerlendirmelere aşırı ölçüde güvenmek, öğrencilerin performansına ilişkin eksik veya yanıltıcı bir tablo ortaya çıkarabilir. Öğrencilerin bildiklerini ve yapabildiklerini farklı yollarla sergilediği göz önüne alındığında, değerlendirmelerin birden fazla yaklaşımı kapsayacak biçimde tasarlanması; böylece her öğrencinin güçlü yönlerini ortaya koyan daha bütüncül ve doğru bir resim sunması gerekmektedir (NCTM, 2000).

Bu gerekçelerle, informal değerlendirmeden yararlanılması önemlidir. İnformal değerlendirme, öğrencilerin çeşitli öğretim alanlarındaki düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen ve daha esnek, süreç odaklı bir yaklaşımı ifade eder (Avcıoğlu, 2017). Matematik derslerinde öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinmek, mevcut düzeylerini belirlemek ve olası öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme araçlarından yararlanılabilir. Bu kapsamda yazılı sınavlar, doğru–yanlış testleri, eşleştirmeli sınavlar ve çoktan seçmeli testler sık kullanılan geleneksel ölçme araçları arasında yer alırken (Bal, 2019), öğretmenler aynı zamanda sözlü sınavlar, performansa dayalı durum belirleme, projeler, ürün dosyaları ve günlükler gibi alternatif değerlendirme araçlarını da kullanarak öğrencilerin

BÖLÜM 3

Matematik Öğretiminde Etkili Yöntem ve Teknikler

Bu bölümde, matematik öğretiminde etkili olan basamaklandırılmış öğretim, doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimlere ve bunlarla ilgili uygulama örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca somut-yarı somut-soyut ile sanal-yarı somut-soyut stratejilerine ve Touch Math tekniğine değinilmiştir.

Basamaklandırılmış öğretim (etkileşim ünitesi)

Basamaklandırılmış öğretim, etkileşim ünitesi olarak da adlandırılmakta olup (Yıkmış, 2016), 1970'lerin sonlarında Cawley ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Karabulut & Özkubat, 2021). Bu yöntemde, dikey boyutta öğretmenin sunumu, yatay boyutta ise öğrencinin tepkileri yer almaktadır. Dikey ve yatay boyutlarda bulunan yap, göster, söyle ve yaz aşamalarının farklı kombinasyonları sonucunda toplam on altı basamak oluşmaktadır. Bu kombinasyonlar, etkileşim ünitesinde şu aşamaları içermektedir: yap-yap, yap-göster, yap-söyle, yap-yaz; göster-yap, göster-göster, göster-söyle, göster-yaz; söyle-yap, söyle-göster, söyle-söyle, söyle-yaz; yaz-yap, yaz-göster, yaz-söyle ve yaz-yaz (Yıkmış, 2016; Yıkmış, 2017; Cawley & Reines, 1996). Bu sunum şekline Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Etkileşim ünitesi ile sunum yapma örneği 1

Öğretmen sunumu	Öğrenci sunumu							
Yap	Yap	Yap	Göster	Yap	Söyle	Yap	Yaz	Yap
Yap	Göster	Yap	Göster	Göster	Söyle	Göster	Yaz	Göster
Yap	Söyle	Yap	Göster	Söyle	Söyle	Söyle	Yaz	Söyle
Yap	Yaz	Yap	Göster	Yaz	Söyle	Yaz	Yaz	Yaz

Bu basamaklarda yer alan yap aşamasında gerçek nesnelerle; göster aşamasında resimli kartlarla; söyle basamağında sözel olarak; yaz basamağında ise yazılı olarak sunum yapılmaktadır (Yıkmış, 2007). Yıkmış (2017), etkileşim ünitesinde öğretmen ve öğrencinin gerçekleştirdiği sunum türlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Yap basamağı: Öğretmen gerçek nesnelerle sunum yaparken, öğrenci gerçek nesneleri kullanarak, işlemi içeren resimli kartı göstererek, sözel olarak anlatarak ve yazılı şekilde yazarak sürece katılır.
- Göster basamağı: Öğretmen resimli işlem kartlarıyla sunum yapar; öğrenci ise gerçek nesnelerle, resimli kartla, sözel ve yazılı biçimde tepki verir.
- Söyle basamağı: Öğretmen sözel sunum gerçekleştirirken, öğrenci diğer basamaklarda olduğu gibi farklı biçimlerde yanıt verir.
- Yaz basamağı: Öğretmen yazılı sunum yapar; öğrenci ise gerçek nesneler, resimli kart, sözel ve yazılı tepkilerle sunuma karşılık verir.

Öğretmenin art arda dört basamakta aynı sunumu gerçekleştirmesi ve öğrencinin her basamakta farklı becerilerle yanıt vermesi yerine, öğretmenin art arda dört basamakta farklı sunumlar yapması ve öğrencinin her basamakta aynı beceri ile yanıt vermesi şeklinde bir uyarlama önerilmektedir. Bu yaklaşımın öğrenme sürecini kolaylaştırabileceği ve öğretim süresini kısaltabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, yöntem yap-yap, göster-yap, söyle-yap, yaz-yap; yap-göster, göster-göster, söyle-göster, yaz-göster; yap-söyle, göster-söyle, söyle-söyle, yaz-söyle; yap-yaz, göster-yaz, söyle-yaz ve yaz-yaz kombinasyonları şeklinde uygulanabilir (Şafak, 2007). Bu sunum şekline Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Etkileşim ünitesi ile sunum yapma örneği 2

		Öğrenci sunumu							
Öğretmen sunumu	Yap	Yap	Yap	Göster	Yap	Söyle	Yap	Yaz
	Göster	Yap	Göster	Göster	Göster	Söyle	Göster	Yaz
	Söyle	Yap	Söyle	Göster	Söyle	Söyle	Söyle	Yaz
	Yaz	Yap	Yaz	Göster	Yaz	Söyle	Yaz	Yaz

Söz konusu uyarlamanın etkinliği hem Şafak'ın (2007) hem de Balçık'ın (2015) araştırmalarında toplama işlemi öğretiminde etkili olduğu yönünde bulgularla desteklenmiştir. Ayrıca, etkileşim ünitesi kullanılarak yapılan Türk lirası ve kuruş kavramlarının öğretimi (Yıkmış, Çifçi-Tekinarslan, & Sazak-Pınar, 2005) ile toplama işleminin öğretilmesi (Yıkmış, 2016) alanlarında da olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Etkileşim ünitesi aracılığıyla öğretim sürecinin nasıl yürütüleceği, aşağıda toplama ve bölme işlemleri için örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu öğretim örneklerini inceleyiniz.

Etkileşim ünitesiyle öğretim örneği 1

Aşağıda sonucu bir basamaklı toplama işlemlerinin etkileşim ünitesiyle nasıl öğretileceğine 3+1 işlemi üzerinden yer verilmiştir.

Sonucu en fazla dokuz olan ve toplananlardan biri 0 (sıfır) olmayan toplama işlemlerinin etkileşim ünitesi ile öğretimi

Öğretim ve yoklama oturumları seti: 1+1, 1+2, 1+3, 1+4, 1+5, 1+6, 1+7, 1+8, 2+1, 2+2, 2+3, 2+4, 2+5, 2+6, 2+7, 3+1, 3+2, 3+3, 3+4, 3+5, 3+6, 4+1, 4+2, 4+3, 4+4, 4+5, 6+1, 6+2, 6+3, 7+1, 7+2, 8+1

Araç-gereç hazırlama: İki tane kurşun kalem, bir tane silgi, iki tane defter, on tane tahta çay kaşığı, altı tane karton bardak, rakamların (1, 2, 3, 4, 5) yazılı olduğu cırtlı kartlar, işlem çizgisinin ve artı işaretinin olduğu cırtlı kart, bu kartların yapıştırılacağı A5 boyutunda cırtlı kart

3
+ 1

Not: Toplama işlemleri, şekildeki gibi işlem örnekleri üzerinden öğretilecektir. Aşağıda farklı yerlerde yazıldığı gibi 3+1 şeklinde (yan yana) herhangi bir gösterim ve öğretim olmayacaktır.

Dikkat sağlayıcı ipucu sunma: Öğretmen, "Şimdi seninle toplama işlemine çalışacağız. Bak, burada tahta çay kaşıkları, bardaklar, defterler, kalemler, … var. Hazır mısın?" Öğrenci, "Hazırım." Öğretmen, "Haydi başlayalım."

Yap-yap aşaması

Yap aşaması: Öğretmen, 3+1 için araç-gereci (birinde bir, birinde üç tane tahta çay kaşığı olan ve biri boş olan üç karton bardak) kendi önüne koyar. Öğrencinin önüne hiçbir şey konulmaz. Öğretmen, "Önce ben yapacağım, beni dikkatlice dinle."

- Öğretmen, içinde 3 tane tahta kaşığı olan karton bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3) "Bu bardakta 3 tane tahta kaşık var. Bu 3 kaşığı alıyorum ve boş bardağa koyuyorum." İçinde 1 tane kaşık olan bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1) "Bu bardakta 1 tane kaşık var. Bu 1 kaşığı alıyorum ve az önce 3 kaşık koyduğum bardağa koyuyorum. Kaşıklar çok oldu, kaşıkların hepsini bu bardakta bir araya getirdim, topladım." Tüm kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3-4) "Dört tane kaşık oldu."

Yap-yap aşaması: Öğretmen, "Beni çok güzel ve dikkatli dinledin, aferin. Şimdi birlikte yapacağız." Öğretmen, 3+1 için araç-gereci (birinde bir, birinde üç tane tahta çay kaşığı olan ve biri boş olan üç karton bardak) kendi önüne ve aynı araç-gereçleri öğrencinin önüne koyar.

- Öğretmen, içinde 3 tane tahta kaşığı olan karton bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3) "Bu bardakta 3 tane tahta kaşık var. Senin hangi bardağında 3 tane kaşık var?" / Öğrenci, birer ritmik sayarak (1-2-3) içinde 3 tane kaşık olan bardağı gösterir.
- Öğretmen, "Bu 3 kaşığı alıyorum ve boş bardağa koyuyorum. Şimdi sen de kendi bardağındaki 3 kaşığı al ve boş bardağa koy." / Öğrenci, kendi bardağında olan 3 tane kaşığı alır ve boş bardağa koyar.
- Öğretmen, içinde 1 tane kaşık olan bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1) "Bu bardakta 1 tane kaşık var. Senin hangi bardağında 1 tane kaşık var?" / Öğrenci, birer ritmik sayarak (1) içinde 1 tane kaşık olan bardağı gösterir.
- Öğretmen, "Bu 1 kaşığı alıyorum ve az önce 3 kaşık koyduğum bardağa koyuyorum. Sen de 1 kaşığı al ve 3 kaşık koyduğun bardağa koy." / Öğrenci, 1 kaşığı alıp diğer kaşıkların olduğu bardağa koyar.
- Öğretmen, "Kaşıklar çok oldu, kaşıkların hepsini bu bardakta bir araya getirdim, topladım." Tüm kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3-4) "Dört tane kaşık oldu? Senin kaç kaşığın oldu, say?" / Öğrenci, bardaktaki kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3-4) "Dört kaşığım oldu."
- Öğretmen, "Aferin sana, çok güzel çalışıyorsun."

Yap-göster aşaması

Yap aşaması: Öğretmen, yukarıda olduğu gibi yap aşamasını yapar.

Yap-göster aşaması: Öğretmen, "Beni çok güzel ve dikkatli dinledin, aferin. Şimdi birlikte yapacağız." Öğretmen, 3+1 için araç-gereci (birinde bir, birinde üç tane tahta çay kaşığı olan ve biri boş olan üç karton bardak) kendi önüne; rakamların (1, 2, 3, 4, 5) yazılı olduğu cırtlı kartlar, işlem çizgisinin ve artı işaretinin olduğu cırtlı kart, bu kartların yapıştırılacağı A5 boyutunda cırtlı kartı öğrencinin önüne koyar.

- Öğretmen, içinde 3 tane tahta kaşığı olan karton bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3) "Bu bardakta 3 tane tahta kaşık var. Bu 3 kaşığı alıyorum ve boş bardağa koyuyorum. Önündeki kartlardan 3 rakamını al ve buraya (ve yapıştıracağı yeri göstererek) yapıştır." / Öğrenci, 3 yazılı kartı alıp üstte yer alan cırta yapıştırır.
- Öğretmen, içinde 1 tane tahta kaşığı olan karton bardağı gösterip içindeki tahta kaşıkları birer ritmik sayarak (1) "Bu bardakta 1 tane tahta kaşık var. Bu 1 kaşığı alıyorum ve boş bardağa koyuyorum. Önündeki kartlardan 1 rakamını al ve buraya (yapıştıracağı yeri göstererek) yapıştır." / Öğrenci, 1 yazılı kartı alıp 3 yazılı kartın altındaki cırta yapıştırır.
- Öğretmen, "Bu kaşıkların hepsini bu bardakta bir araya getirdim, topladım. Önündeki kartlardan işlem çizgisi ve artı işareti olan kartı al ve buraya (yapıştıracağı yeri göstererek) yapıştır." / Öğrenci, aldığı kartı 3 ve 1 rakamlarının altında yer alan cırta yapıştırır.
- Öğretmen, kaşıkları birer ritmik sayarak (1-2-3-4) "Dört tane kaşık oldu. Önündeki kartlarda 4 yazılı kartı al ve buraya (yapıştıracağı yeri göstererek) yapıştır. / Öğrenci, 4 yazılı kartı alıp işlem çizgisinin ve diğer rakamların tam hizasında yer alan cırta yapıştırır.

BÖLÜM 4

Matematiğe Hazırlık Becerileri

Erken matematik becerileri; sayılar ve işlemler, cebirsel düşünme, geometri, ölçme ve veri analizi gibi birbiriyle ilişkili alanlardan oluşmaktadır. Sayılar ve işlemler, çocukların sayı sayma, sayılan nesneler ile sayı arasındaki ilişkiyi kurma ve artma, azalma gibi temel işlemleri gerçekleştirme becerilerini içerirken; cebirsel düşünme, örüntüleri fark etme, görsel düzenlemeler arasındaki ilişkileri belirleme ve bu ilişkiler doğrultusunda karar verme gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Geometri alanı, çocuğun çevresini anlamlandırmasını, uzamsal kavramları algılayabilmesini ve nesnelerin şekil ile boyut özelliklerini ayırt edebilmesini gerektirmektedir. Ölçme becerileri ise erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamakta olup nesneleri karşılaştırma, bu nesnelere ait çeşitli özellikleri analiz etme ve bu analizlere dayalı problem çözme davranışlarıyla ilişkilidir. Son olarak, veri analizi becerileri çocukların topladıkları verileri düzenleme, bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarma ve bu sonuçlara dayalı kararlar verme yeterliklerini içermektedir (Servi, 2021). Bu beceri alanlarının tümü, daha sonraki matematik öğrenmelerinin temelini oluşturarak çocukların matematiksel kavramları anlamlandırma süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Matematik öğretiminde sayma becerisi, neredeyse tüm matematiksel kazanımların merkezinde yer almakta; buna karşılık eşleme, sınıflama, sıralama ve karşılaştırma gibi beceriler ise saymanın geliştirilmesi için gerekli ön koşul yeterlikleri olarak kabul edilmektedir. Bu ön koşul becerilerinin anlamlı biçimde öğrenilebilmesi için öğretim sürecinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir yapı içinde ve hiyerarşik bir sıra gözetilerek düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldız, 2017). Böyle bir yapılandırma, çocukların erken sayı kavramlarını sağlam temeller üzerinde geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Eşleme, Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) sözlüklerinde "benzer iki şeyi bir araya getirmek" olarak tanımlanmakta olup, öğretim çalışmalarının öğrencilerin "aynı" kavramını öğrenmelerinin ardından yapılması önerilmektedir (Yıldız, 2017). Bu beceri, çocukların nesneler arasındaki benzerlikleri fark etmelerine ve niceliksel ilişkileri anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Sınıflama ise TDK'da "birçok şey arasında, birbirine eşit veya benzer olanları kümelere ayırmak, tasnif etmek" şeklinde tanımlanmakta olup, gruplandırma veya gruplama terimleriyle de ifade edilebilmektedir (TDK, t.y.). Nesneler; renk, şekil, miktar veya işlev gibi özelliklerine göre sınıflandırılabilmektedir (Yıldız, 2017). Sınıflama becerisinin gelişmesi, çocukların nesneleri belirgin özelliklerine göre ayırt edebilmelerini sağlayarak sonraki matematiksel kategorileştirme süreçlerini desteklemektedir.

Sıralama, "birbiri ardı sıra veya yan yana koyarak sıra durumuna getirmek; belirli bir düzene göre yerleştirmek veya düzenlemek, sıraya koymak" (TDK, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin sıralama becerisini kazanabilmeleri için nesnelerin ortak özelliklerini fark etmeleri ve bu özellikler arasındaki farklılıkları karşılaştırmaları gerekmektedir. Bu süreçte en az iki nesne boyut, miktar veya renk gibi özellikler doğrultusunda sıralanmaktadır. Sıralama becerisi, sayı sisteminin temelini oluşturması nedeniyle eğitim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Yıldız, 2017).

Karşılaştırma ise TDK'da "kişi ve nesnelerin benzer veya aynı yanlarını incelemek için kıyaslama" olarak tanımlanmakta ve nesnelerin şekil, renk, miktar ve boyut açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını değerlendirme sürecini ifade etmektedir (TDK, t.y.). Nesneler yalnızca tek bir

özelliğe göre karşılaştırılabileceği gibi birden fazla özelliğe göre de karşılaştırılabilir (Yıldız, 2017). Bu becerinin gelişmesi, çocukların çok, az ve aynı gibi temel niceliksel kavramları anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Çok, az ve aynı kavramları genel sayı kavramının gelişimine katkı sağlayan temel karşılaştırma ve ilişkilendirme süreçleridir (Şimşek, 2018). Bu kavramların okul öncesi dönemde edinilmesi; çocukların iki sayı arasındaki nicelik farkını anlamalarına, "çok" kavramını büyük sayıyla "az" kavramını küçük sayıyla eşleştirmelerine ve sayı sıralamalarını kavramalarına yardımcı olmaktadır.

Bütün, yarım ve çeyrek kavramlarının öğretiminde ise gerçek yaşamdan alınan somut örnekler üzerinden öğretim yapılmalıdır. Bütün kavramı öğretilirken bir bütünün iki eşit parçaya ayrılmasıyla iki yarıma ulaşıldığı, aynı şekilde iki yarımın birleştirilerek tekrar bütüne dönüştüğü mutlaka vurgulanmalıdır. Benzer bir yaklaşım çeyrek kavramının öğretiminde de uygulanmalıdır (Yenilmez & Ev Çimen, 2019). Bu yaklaşım, çocukların kesir kavramlarını ilerleyen dönemlerde daha kolay yapılandırmalarına olanak tanımaktadır.

Matematiğe hazırlık kapsamında ele alınan tüm bu kavramların öğretiminde, öncelikle gerçek nesnelerle çalışılması ve ardından resimler veya çizimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Öğretim sürecinde hem gösterme hem de söyleme etkinliklerinin birlikte kullanılması, çocukların kavramları çoklu duyusal yollarla deneyimlemelerini sağlamaktadır. Ayrıca farklı araç-gereçlerin kullanılması, kavramın tek bir örnek üzerinden ezberlenmesini engellemektedir. Örneğin, bütün kavramı öğretilirken yalnızca elma kullanmak yerine portakal, muz, ekmek, domates veya çubuk kraker gibi çeşitli nesnelerden yararlanılması, öğrencilerin kavrama ilişkin genellemeler yapabilmesini ve kavramı daha somut biçimde öğrenmesini desteklemektedir.

Alıcı dil ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan kavram öğretimi (Arı, 2022) matematik ile ilgili söylenenlerin ve matematikte yer alan yazılı ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu katkıları amacıyla kavram öğretimiyle ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, farklı öğretim stratejilerinin öğrencilerin kavramları öğrenme süreçlerine etkilerini incelemektedir. Özellikle basamaklandırılmış yöntemler, ayrık denemelerle öğretim ve birlikte öğrenme yöntemleri, çocukların temel matematik kavramlarını anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir (Varol, 2009; Güleç-Aslan, 2014; Okur-Akçay, 2014). Bu bulgular, kavram öğretiminde yöntem çeşitliliğinin ve sistematik bir öğretim planlamasının önemini ortaya koymaktadır.

Bu çeşitlilik, diğer matematiksel kavramların öğretiminde de benzer bir işlev görmekte; çocukların öğrendikleri kavramları yeni bağlamlarda kullanabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, aşağıda aynı, farklı, büyük, küçük, az, çok, kısa, uzun, bütün, yarım ve çeyrek kavramlarının öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir.

Aynı ve farklı kavramlarının öğretimi

Türk Dil Kurumları Sözlükleri'nde (TDK) "aynı" kavramı, tüm yönleriyle birbirinin eşi, benzeri; "farklı" kavramı, birbirlerinden değişik, aralarında fark olan şeklinde ifade edilmiştir. Bu iki kavramın öğrenilmesi matematikte öğretimi yapılacak kavram ve becerilerin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci boyutları, renkleri vb. farklı olsa da yazılan farklı 2 rakamlarının hepsinin 2 olduğunu, renk ya da boyutun 2 kavramının adını değiştirmediğini buna benzer olarak renkleri, boyutları vb. aynı olsa da yazılan 2 ve 3 rakamlarının aynı olmadığını anlamasına yardımcı olmaktadır. Karışık olarak verilen dört

BÖLÜM 5

Doğal Sayılar

Herhangi bir doğal sayının, kendinden önceki sayıdan büyük ve kendinden sonraki sayıdan küçük olduğu tam sıralı bir küme olan doğal sayılar (Baykul, 2022), sayma sayılarına sıfırın eklenmesiyle oluşturulan sayı kümesini ifade eder. Bireyler, günlük yaşamda en çok bu sayı türüne başvurmaktadır. Bu nedenle sayı öğretimi sürecine başlanmadan önce öğrencilerin rakamların doğru yazılışını öğrenmeleri temel bir gerekliliktir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Sayılar, farklı bağlamlarda işlev görmek üzere üç temel anlamda sınıflandırılabilir. Kardinal sayılar, bir kümenin toplam eleman sayısını belirtir ve genellikle sayma işlemleri ile ilişkilidir. Nominal sayılar, nesneleri veya varlıkları adlandırmak amacıyla kullanılır. Ordinal sayılar ise belirli bir sıralama içindeki nesnelerin konumunu göstermek için kullanılır ve "kaçıncı?" sorusuna yanıt verir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu sınıflandırma, sayıların farklı bağlamlarda nasıl işlev gördüğünü anlamak açısından temel bir çerçeve sunar. Kardinal, nominal ve ordinal sayı ile ilgili örneklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Sayıların sınıflandırılmasına örnekler

Kardinal sayılar	Nominal sayılar	Ordinal sayılar
Paranın toplanarak sayılması: 150 liram var.	Sokak numarası: 5. sokak	Yarışmada 5. oldu.
Sınıftaki çocukların sayısı: Sınıfta 25 öğrenci var.	Posta kodu: 452	Seksek oyununda 3. sırada ben varım.

Matematik eğitiminde sayma becerisinin temellerini oluşturan ilkeler vardır. Bunlar birebir eşleme, sabit sıra, kardinal, nesne bağımsızlığı ve sıra bağımsızlığı ilkeleridir. Bu ilkeler öğrencilerin sayı kavramını doğru bir şekilde anlamalarında önemli bir rol oynar. Bu ilkelerden ilki olan birebir eşleme ilkesi, her nesnenin yalnızca bir kez sayılmasını sağlar ve bir kümedeki her nesneye tekrarlanmayan bir sayı atanmasını gerektirir. Diğer bir ilke olan sabit sıra ilkesi ise, sayma sırasında kullanılan sayıların değişmeyen bir sırayla kullanılmasını zorunlu kılar ve böylece sayma sürecinde tutarlılık sağlanır. Üçüncü ilke olan kardinal ilke, sayma işleminin sonunda kullanılan son sayının kümenin toplam nesne sayısını temsil ettiğini ifade eder. Dördüncü ilke olan nesne bağımsızlığı ilkesi, sayılacak nesnelerin türü veya niteliği üzerinde kısıtlama olmadığını belirtir. Beşinci ve son ilke olan sıra bağımsızlığı ilkesi ise, nesnelerin sayılma sırasının sayma sonucunu etkilemediğini vurgular (Gelman & Meck, 1985). Bu ilkeler bir arada, öğrencilerin sayı kavramını anlamaları ve doğru sayma stratejileri geliştirmeleri için kapsamlı bir temel oluşturur. Bu ilkeler ile ilgili örneklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Sayma becerisinin ilkeleri ile ilgili örnekler

Birebir eşleme ilkesi	5 tane elma varsa her elma sadece bir defa sayılır. İkinci sıradaki elma iki defa sayılarak 1, 2 denilemez.
Sabit sıra ilkesi	1'den sonra 2 gelir; 3'ten sonra 4 gelir.
Kardinal ilke	Buzdolabında olan elmaların hepsini birer sayma ve sonuç olarak buzdolabında beş elma var deme.
Nesne bağımsızlığı ilkesi	Sayılabilen nesnelerin hepsinin sayılmasıdır. Zıplayan tavşanın kaç defa zıpladığını sayma, nefes alışını sayma, akvaryumdaki balıkları sayma vb.

Sıra bağımsızlığı ilkesi	Ağaçtaki kuşlar sağdan sola, soldan sağa, yukarıdan aşağı vb. nasıl sayılırsa sayılsın sayısı hep aynıdır. Ağaçtaki kuşları farklı şekillerde saydım, sonuç hep 8 çıktı.

Sayı öğretiminden önce mekanik ve anlamlı olmayan ritmik sayma çalışmaları ile öğretime öncelik verilmelidir. Bunun yanı sıra anlamlı sayma etkinlikleri de yapılmalıdır. Ayrıca, birebir eşleme ve "az-çok" kavramlarının öğrenilmiş olması gerekir (Baykul, 2022). Bu ön koşul becerilerin kazandırılmasının ardından, sayı öğretimine bir basamaklı doğal sayılarla başlanmalıdır. Öncelikle 1'den 9'a kadar olan sayılar öğretilmeli ve ardından sıfır kavramına geçilmelidir (Baykul, 2022; Tuna & Serin, 2019; Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Sıfır, özel bir öneme sahip olup dikkatle ele alınması gereken bir kavramdır. Kardinal anlamı "hiçlik" veya "yokluk" olarak açıklanabilir ve bu anlamın öğrencilere uygun etkinliklerle kazandırılması gerekir. Özellikle "Kaç tane var?" sorusu, sıfırın kavranmasında temel bir öğretim aracı olarak kullanılmalıdır (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

İki basamaklı sayıların öğretimine geçmeden önce 20'ye kadar birer ritmik sayma çalışmaları yapılmalı ve ardından 10 sayısı öncelikli olmak üzere 11, 12, …, 20 sayıları öğretilmelidir. Bu süreç, diğer iki basamaklı ve üç basamaklı sayıların öğretiminde de yol gösterici olarak dikkate alınmalıdır (Baykul, 2022).

Doğal sayılarla ilgili kavramlar geliştikçe, sayıların karşılaştırılması ve yuvarlama işlemleri de öğretimde yer alır. Doğal sayıların karşılaştırılması, bir grup içindeki nesnelerin sayısal olarak azlık, çokluk veya eşitlik açısından değerlendirilmesini ifade eder. İki basamaklı sayıları karşılaştırabilmek için öğrencilerin sayı okuma ve yazma becerisine sahip olmaları, ayrıca basamak kavramı ve basamak değerlerini öğrenmiş olmaları gerekir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu süreçte sayı doğrusu önemli bir araçtır; sayı doğrusu üzerinde nicelik farkları görselleştirilerek hangi sayının daha büyük veya daha küçük olduğu somut biçimde gösterilebilir (Şimşek, 2018).

Yuvarlama, herhangi bir doğal sayının kendisi yerine en yakın onluk, yüzlük veya binlik gibi uygun sayının alınması işlemidir. Bir sayının en yakın onluğa veya yüzlüğe yuvarlanabilmesi için öğrencilerin onlar ve yüzler basamaklarını doğru bir şekilde tanımaları gerekmektedir (Baykul, 2022; Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Basamak ve basamak değeri kavramlarının öğretiminde, öncelikle birlik ve onluk kavramlarının öğrencilere kazandırılması önemlidir (Tuna & Serin, 2019). Bir sayıda rakamın bulunduğu konum basamak olarak adlandırılır; rakamın bulunduğu konuma göre aldığı değer ise basamak değeridir. Basamak değeri, sayının sayı değeri ile bulunduğu basamağın çarpımı sonucunda elde edilir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Öğrencilerin bu kavramı daha iyi anlamaları için somut materyaller veya resimler, çizimler gibi temsiller kullanılmalıdır (Şimşek, 2018). Ayrıca üç basamaklı doğal sayıların öğretimine geçilmeden önce ritmik sayma çalışmaları yapılması, öğrencilerin sayı dizisini ve basamak ilişkilerini kavramalarını kolaylaştırır (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Bu sıralama ve yöntemler, sayı öğretiminde temel kavramların sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde kazandırılmasını sağlar. Basit sayıların öğrenilmesinden başlayarak, sıfırın somutlaştırılması, sayıların karşılaştırılması, yuvarlama ve basamak değerlerinin öğretilmesi, öğrencilerin sayı bilgisi ve matematiksel düşünme becerilerini sağlam bir temele oturtur. Sayılara ilişkin öğretim uygulamaları, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Ulum, Sağlam, & Koç, 2024; Varol, 2009; Yılmaz-Yenioğlu & Sönmez-Kartal, 2023; Erkaraman, Yıkmış, & Terzioğlu, 2022; Alptekin, 2015; Greer & Erickson, 2019).

BÖLÜM 6

Ritmik Sayma

Sayma becerileri, matematik öğreniminin temelini oluşturarak çocukların ilerleyen dönemlerde edinecekleri matematiksel bilgi ve beceriler için sağlam bir altyapı oluşturur (Alptekin, 2015). Bu beceriler arasında yer alan ve "bir kural dahilinde sayı aralıklarını değiştirmeden ileri ve geri sayma" (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.) olarak tanımlanan ritmik sayma, sayı adlarının herhangi bir nesneye bağlı olmaksızın hafızadan, belirli bir sırayla ve ezbere dile getirilmesi sürecini ifade eder. Ritmik saymanın temelini, sayıların değişmeyen bir sıraya sahip olduğu ilkesi oluşturur; ancak bu durum, tek başına anlamlı sayma becerisinin kazanıldığı anlamına gelmez (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Saymanın düzenliliğini sağlayan sabit sıra ilkesi, sayıların her zaman aynı dizilimle kullanılmasını zorunlu kılar ve çocukların düzenli bir sayı örüntüsü geliştirmesine yardımcı olur (Gelman & Meck, 1985). Örneğin, ileriye doğru birer ritmik saymada 5'ten sonra 6, ileriye doğru ikişer ritmik saymada 12'den sonra 14, ileriye doğru üçer ritmik saymada 3'ten sonra 6 ve geriye doğru birer ritmik saymada 8'den önce 7 gelmektedir.

Erken çocukluk döneminde, şarkı veya ezgi eşliğinde öğrenilen ritmik sayma becerisinin, gelişimsel açıdan anlamlı saymaya geçişi destekleyecek biçimde yapılandırılması önemlidir (Tuna & Serin, 2019). Bu yaklaşım, çocukların sayı örüntülerini kavramalarını ve sonraki matematiksel kavramlara daha kolay geçiş yapmalarını sağlar.

Araştırmalar, ritmik sayma becerilerinin öğretiminde çoklu duyusal etkinliklerin kullanılmasının ve erken dönem sayma rutinlerinin sistematik olarak uygulanmasının etkili ve sürdürülebilir öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır (Sönmez, 2021; Greer & Erickson, 2019).

Aşağıda ileriye ve geriye ritmik sayma öğretimine ilişkin uzun dönemli amaçlar (UDA), kısa dönemli amaçlar (KDA), bu amaçlara yönelik örnekler, öğretim süreçleri ve öğrencilerin sahip olması gereken ön koşul becerileri ele alınmıştır.

İleriye ritmik sayma

Bu başlık altında birer, ikişer, üçer, dörder, beşer, altışar, yedişer, sekizer, dokuzar, onar ileriye ritmik sayma ve söylenen herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye birer ritmik sayma öğretimlerine yer verilmiştir. Bu amaçların öğretimi için öğrencinin sahip olması gereken ön koşul beceriler, yüze kadar olan sayıların adını söyleme ve bu sayıları bağımsız yazmadır. Bu konuyla ilgili yazılan bir tane uzun dönemli ve altmış dört tane kısa dönemli amaca Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

İleriye ritmik sayma ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, birer, ikişer, üçer, dörder, beşer, altışar, yedişer, sekizer, dokuzar ve onar ileriye ritmik yazması istendiğinde birer 100'e, ikişer 20'ye, üçer 30'a, dörder 40'a, beşer 50'ye, altışar 60'a, yedişer 70'e, sekizer 80'e, dokuzar 90'a ve onar 100'e kadar bağımsız olarak %80 oranında ileriye ritmik yazar.
	Birer ritmik sayma
KDA 1	Öğrenci, birer 5'e kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 5'e kadar sayar.
KDA 2	Öğrenci, birer 5'e kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 5'e kadar yazar.
KDA 3	Öğrenci, birer 10'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 10'a kadar sayar.

KDA 4 Öğrenci, birer 10'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 10'a kadar yazar.
KDA 5 Öğrenci, söylenen sayıdan başlayarak (2'den, 5'ten, 3'ten, 6'dan, 8'den, 7'den, 9'dan, 4'ten) 10'a kadar birer ritmik sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru sayar.
KDA 6 Öğrenci, söylenen sayıdan başlayarak (2'den, 5'ten, 3'ten, 6'dan, 8'den, 7'den, 9'dan, 4'ten) 10'a kadar birer ritmik yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru yazar.
KDA 7 Öğrenci, birer 20'ye kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 20'ye kadar sayar.
KDA 8 Öğrenci, birer 20'ye kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 20'ye kadar yazar.
KDA 9 Öğrenci, söylenen sayıdan başlayarak (12'den, 15'ten, 13'ten, 16'dan, 18'den, 17'den, 19'dan, 14'ten) 20'ye kadar birer ritmik sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru sayar.
KDA 10 Öğrenci, söylenen sayıdan başlayarak (12'den, 15'ten, 13'ten, 16'dan, 18'den, 17'den, 19'dan, 14'ten) 20'ye kadar birer ritmik yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru yazar.
KDA 11 Öğrenci, birer 30'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 30'a kadar sayar.
KDA 12 Öğrenci, birer 30'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 30'a kadar yazar.
KDA 13 Öğrenci, birer 40'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 40'a kadar sayar.
KDA 14 Öğrenci, birer 40'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 40'a kadar yazar.
KDA 15 Öğrenci, birer 50'ye kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 50'ye kadar sayar.
KDA 16 Öğrenci, birer 50'ye kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 50'ye kadar yazar.
KDA 17 Öğrenci, birer 60'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 60'a kadar sayar.
KDA 18 Öğrenci, birer 60'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 60'a kadar yazar.
KDA 19 Öğrenci, birer 70'e kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 70'e kadar sayar.
KDA 20 Öğrenci, birer 70'e kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 70'e kadar yazar.
KDA 21 Öğrenci, birer 80'e kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 80'e kadar sayar.
KDA 22 Öğrenci, birer 80'e kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 80'e kadar yazar.
KDA 23 Öğrenci, birer 90'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 90'a kadar sayar.
KDA 24 Öğrenci, birer 90'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 90'a kadar yazar.
KDA 25 Öğrenci, birer 100'e kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 100'e kadar sayar.
KDA 26 Öğrenci, birer 100'e kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında birer 100'e kadar yazar.
KDA 27 Öğrenci, 20'den büyük olan bir sayıdan başlayarak (21, 26, 35, 48, 53, 67, 76, 81, 94 vb.) söylenen sayıya kadar birer ritmik sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru sayar.
KDA 28 Öğrenci, 20'den büyük olan bir sayıdan başlayarak (21, 26, 35, 48, 53, 67, 76, 81, 94 vb.) söylenen sayıya kadar birer ritmik yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında doğru yazar.

İkişer ritmik sayma

KDA 29 Öğrenci, ikişer 10'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında ikişer 10'a kadar sayar.
KDA 30 Öğrenci, ikişer 10'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında ikişer 10'a kadar yazar.
KDA 31 Öğrenci, ikişer 20'ye kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında ikişer 20'ye kadar sayar.
KDA 32 Öğrenci, ikişer 20'ye kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında ikişer 20'ye kadar yazar.

Üçer ritmik sayma

KDA 33 Öğrenci, üçer 15'e kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçer 15'e kadar sayar.
KDA 34 Öğrenci, üçer 15'e kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçer 15'e kadar yazar.
KDA 35 Öğrenci, üçer 30'a kadar sayması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçer 30'a kadar sayar.
KDA 36 Öğrenci, üçer 30'a kadar yazması istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçer 30'a kadar yazar.

BÖLÜM 7

Toplama İşlemi

Toplama işleminin öğretiminde öğrencilerin kavramları anlamlandırabilmeleri ve bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri temel bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretim sürecinde somut materyallerden yararlanılması ve günlük yaşamdan örneklere yer verilmesi etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Örneğin, "2 ile 4'ü toplarsak kaç eder?" şeklindeki soyut ifadeler yerine, "Senin 2 kalemin var, 4 kalem daha aldın; toplamda kaç kalemin oldu?" gibi öğrencilerin günlük deneyimlerine dayanan bağlamsal soruların kullanılması, kavramsal öğrenmeyi desteklemektedir. Bu süreçte toplanan, toplanan ve toplam kavramlarının doğru ve açık biçimde yapılandırılması, toplama öğretiminin temel unsurlarından biridir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Toplama kavramının temeli oluşturulduktan sonra, öğrencilerin bu işlemin özelliklerini anlaması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, toplamanın değişme özelliği ön plana çıkmaktadır. Değişme özelliği yalnızca işlemin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kullanılmamakta; aynı zamanda hem yazılı işlem süreçlerinde hem de zihinden işlem yapma becerilerinde kritik bir rol oynamaktadır (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu nedenle öğrencilerin, farklı somut örnekler aracılığıyla toplanan sayıların yerlerinin değişmesi durumunda sonucun değişmediğini keşfetmeleri sağlanmalıdır. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan zihinden toplama stratejileri de bu özelliğe dayanmaktadır. Özellikle büyük sayının üzerine küçük sayının eklenmesi yoluyla yapılan zihinsel işlemler, öğrencilerin işlem hızını ve doğruluğunu artırmaktadır (Tuna & Serin, 2019).

Toplamanın özellikleri kavratıldıktan sonra, basamak değerine dayalı toplama işlemlerine geçiş, öğrencilerin işlemleri doğru ve sistematik şekilde gerçekleştirmesi açısından gereklidir. Basamak değerine dayalı toplama öğretiminde öğrencilerin öncelikle aynı basamaktaki rakamların birbiriyle toplanması gerektiğini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu temel beceri kazanıldıktan sonra öğrenciler eldeli toplama işlemlerine yönlendirilmekte ve bu süreçte elde edilen onluk veya yüzlüklerin bir sonraki basamağa aktarılması, "elde var bir onluk" veya "elde var bir yüzlük" gibi açıklayıcı ifadelerle desteklenmektedir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019).

Toplama işlemlerinin temel kavramlarının ve basamak değerine dayalı uygulamaların ardından, öğrencilerin temel toplama işlemleri üzerinde çalışmaları önemlidir. Bir basamaklı iki sayının toplanmasıyla gerçekleştirilen işlemler, toplamanın etkisiz elemanı olan sıfır ile birlikte değişme ve birleşme özelliklerini de kapsamaktadır. Birleşme özelliğine göre ikiden fazla sayının toplandığı durumlarda önce iki sayı toplanmakta, ardından ortaya çıkan sonuç üçüncü sayıyla birleştirilerek işlem tamamlanmaktadır (Baykul, 2022). Hem alt alta hem de yan yana gerçekleştirilen toplama işlemlerinde önce iki sayının toplanması ve elde edilen sonucun diğer sayı ile işleme sokulması mümkündür. Ayrıca işlemlere en büyük sayıyla başlanması, özellikle çoklu toplama durumlarında öğrencilerin işlem yükünü azaltan etkili bir strateji sunmaktadır.

Toplamı 9'u geçmeyen toplama işlemleri, daha karmaşık toplama becerilerinin kazanılması için önemli bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, temel toplama işlemlerinin öğretiminde somuttan soyuta ilerleyen aşamalı bir yaklaşım benimsenmeli ve öğrencilerin zihinsel işlem yapma becerilerini destekleyen stratejilere yer verilmelidir (Tuna & Serin, 2019). Bu yöntemler, ileri seviyede toplama becerilerinin kazanılmasını sağlamaktadır ve öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere etkili çözümler üretebilmelerine katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak toplama işleminin öğretiminde kullanılan yöntem, strateji ve kavramsal açıklamalar; öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini desteklemekte, toplama kavramını anlamlı bir bütün hâline getirmekte ve bu becerileri günlük yaşamda işlevsel biçimde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Somut örneklerin kullanımı, işlem özelliklerinin kavratılması ve zihinden toplama becerilerinin geliştirilmesi, toplama işleminin kalıcı ve etkili şekilde öğrenilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede, toplama işlemlerinin öğretimine yönelik farklı öğrenci grupları ve çeşitli öğretim yöntemleriyle yürütülmüş çok sayıda araştırma da literatürde mevcuttur (Alghamdi, 2024; Arı vd., 2010; Badır Polat & Yıkmış, 2019; Cihak & Foust, 2008; Demir vd., 2023; Eliçin vd., 2013; Fletcher vd., 2010; Geçal & Eldeniz Çetin, 2018; Koç & Korkmaz, 2019; Kot vd., 2017; Yaşar & Yıkmış, 2023; Witzel vd., 2008; Yıkmış, 2016).

Aşağıda eldesiz ve eldeli toplama işlemlerinin öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir. Bunların dışında bölüm sonunda toplama işlemlerini yapmada akıcılık aşamalarına, toplama işlemlerini zihinden yapma öğretimi sıralamasına ve yan yana toplama işlemlerini yapmak için bir strateji öğretimine de yer verilmiştir.

Eldesiz toplama işlemlerinin öğretimi

Bu başlık altında sonucu bir, iki ve üç basamaklı olan eldesiz toplama işlemleri öğretimlerine yer verilmiştir. Bu öğretimler için yazılan bir tane uzun dönemli ve dokuz tane kısa dönemli amaca Tablo 1'de ve kısa dönemli amaçlarla ilgili bazı örneklere de Tablo 2 ve 3'te yer verilmiştir. Eldesiz toplama işlemlerinin öğretileceği öğrencinin sahip olması gereken bazı ön koşul beceriler, ad belirten (elma, parmak, toka, araba, kalem, muz, bardak, kaşık, ekmek vb.) kavramların adını söyleme, rakamların, iki ve üç basamaklı sayıların adını söyleme-yazma, nesnelere dokunarak birer ritmik sayma, sayı kadar nesne alma-çizim yapma-parmağını açmadır.

– **Soru**: Toplama işlemelerinin öğretiminin işlevi nedir? Tartışınız.

Tablo 1

Eldesiz toplama işlemleri ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, elde içermeyen, sonucu en fazla üç basamaklı olan, üç basamaklı sayı ile bir, iki ve üç basamaklı sayıları toplaması istendiğinde bu sayıları bağımsız olarak %80 oranında toplar.
KDA 1	Öğrenci, sonucu en fazla beş olan bir basamaklı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 2	Öğrenci, sonucu 6, 7, 8 ve 9 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 3	Öğrenci, sonucu bir basamaklı olan bir basamaklı sayı ile sıfırı (0) 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 4	Öğrenci, sonucu iki basamaklı olan, bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 5	Öğrenci, sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 6	Öğrenci, sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 7	Öğrenci, sonucu üç basamaklı olan, üç basamaklı sayı ile üç basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.
KDA 8	Öğrenci, sonucu üç basamaklı olan, üç basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak toplar.

BÖLÜM 8

Çıkarma İşlemi

Çıkarma işlemi öğretiminde iki temel teknik öne çıkmaktadır: eksilme tekniği ve fark tekniği. Eksilme tekniği, çıkarma işleminin temelini oluşturması ve öğrencilerin işlem sürecini somut deneyimlerle anlamalarına olanak sağlaması nedeniyle öğretime başlamak için daha uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu yaklaşımda öğrenciler, günlük yaşamdan örneklerle somutlaştırılarak çıkarma kavramını öğrenirler. Örneğin, "Altı balonum vardı, ikisi patladı; kaç balonum kaldı?" gibi bir soru, öğrencinin işlem sonucunu somut bir durum üzerinden kavramasına yardımcı olur.

Eksilme tekniği ile çıkarma işlemi öğretildikten sonra fark tekniğine geçilmesi önerilmektedir. Fark tekniğinin temelinde bire bir eşleme stratejisi yer alır; burada iki gruptaki nesneler eşleştirilir ve eşleşmeyen nesnelerin sayısı işlemin sonucunu belirler (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Örneğin, "A sekiz sayfa, B üç sayfa kitap okudu. A kaç sayfa fazla kitap okudu?" sorusu ile öğrenciler, bire bir eşleme yoluyla farkı hesaplamayı öğrenirler.

Zihinden çıkarma işlemi ise öğrencilerin farklı stratejiler kullanarak problemi çözmesine olanak tanır. Bu stratejilerden biri geriye doğru sayma stratejisidir; bu yöntemde eksilen sayıdan çıkan sayı kadar geriye doğru sayılarak fark bulunur. Diğer bir yöntem ise ileriye doğru sayma stratejisidir; bu stratejide çıkan sayıdan başlayarak eksilen sayıya kadar sayılar ve aradaki fark bulunur (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu stratejiler, öğrencilerin zihinsel hesaplama becerilerini geliştirmekte ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerini kolaylaştırmaktadır.

Çıkarma işlemi öğretiminde somut problem örnekleri kullanmak, kavramın öğrenilmesini destekleyen önemli bir adımdır. Öğretime başlamadan önce öğrencilerin karşılaştığı durumlar somutlaştırılmalı ve problem çözme süreci adım adım gösterilmelidir (Tuna & Serin, 2019). Örneğin, "Beş elmam vardı. İkisini yedim. Kaç elmam kaldı?" sorusu, öğrencilerin çıkarma işlemini somut bir bağlamda kavramalarını sağlar.

Çıkarma işlemi, toplama işlemi ile sıkı bir ilişki içindedir. Toplama işlemi parçaların bir araya getirilmesi olarak tanımlanırken, çıkarma işlemi ise bir bütün ve bu bütünün bilinen parçalarından yola çıkarak diğer bilinmeyen parçayı bulma sürecidir. Bu nedenle çıkarma işlemi, öğrencilerin toplama işlemi kavramlarını edindikten sonra, toplama ile ilişkilendirilerek öğretilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. İlk olarak bir basamaklı doğal sayılarla yapılan temel çıkarma işlemleri öğretimi ile başlamak, öğrencilerin temel çıkarma becerilerini kazanmasını sağlar (Baykul, 2022).

Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişki, somut örneklerle de açıklanabilir. Örneğin, "5-2=?" işlemi durumunda beş balonum vardı, ikisi patladı ve üç balonum kaldı. Burada bütün (5) ve bir parça (2) verilmiş olup, bütünden bir parça çıkarılarak diğer parçaya (3) ulaşılmaktadır. Benzer şekilde, "…-2=3" durumunda, iki balonum patladığı için üç balonum kaldı. Başlangıçtaki toplam balon sayısını veya bütünü bulmak için iki parçanın toplamına bakılır; bu süreç, öğrencilerin çıkarma ve toplama işlemleri arasındaki ilişkiyi kavramalarını sağlamaktadır.

Bu bağlamda, çıkarma işlemi öğretiminde eksilme ve fark tekniklerinin kullanılması, somut örneklerle desteklendiğinde öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini güçlendirmekte ve toplama-çıkarma ilişkisini anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Temel çıkarma becerilerinin edinilmesi hem akademik

başarıyı artırmakta hem de günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede, çıkarma işlemlerinin öğretimine yönelik farklı öğrenci grupları ve çeşitli öğretim yöntemleriyle yürütülmüş araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Akgün, Karaaslan, & Erdem, 2021; Arı vd., 2010; Browder & Spooner, 2011; Flores, Hinton, & Strozier, 2014; Özkan, 2019).

Aşağıda onluk-yüzlük bozmayı gerektirmeyen ve onluk-yüzlük bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerinin öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir. Bunların dışında bölüm sonunda çıkarma işlemlerini yapmada akıcılık aşamalarına, çıkarma işlemlerini zihinden yapma öğretimi sıralamasına ve yan yana çıkarma işlemlerini yapmak için bir strateji öğretimine de yer verilmiştir.

- **Soru**: Toplama işlemleri öğretiminin hangi aşamasından itibaren çıkarma işlemlerinin öğretimine geçilmelidir? Tartışınız.

Onluk ve yüzlük bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemlerinin öğretimi

Bu başlık altında üstteki (eksilen) sayı en fazla üç basamaklı olan onluk ve yüzlük bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemleri öğretimlerine yer verilmiştir. Bu öğretimler için yazılan bir tane uzun dönemli ve dokuz tane kısa dönemli amaca Tablo 1'de ve kısa dönemli amaçlarla ilgili bazı örneklere de Tablo 2 ve 3'te yer verilmiştir. Onluk ve yüzlük bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemlerinin öğretileceği öğrencinin sahip olması gereken bazı ön koşul beceriler, ad belirten (elma, parmak, toka, araba, kalem, muz, bardak, kaşık, ekmek vb.) kavramların adını söyleme, rakamların, iki ve üç basamaklı sayıların adını söyleme-yazma, nesnelere dokunarak birer ritmik sayma, sayı kadar nesne alma-çizim yapma-parmağını açmadır.

- **Soru**: Çıkarma işlemelerinin öğretiminin işlevi nedir? Tartışınız.

Tablo 1

Onluk ve yüzlük bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemleri ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, onluk ve yüzlük bozmayı gerektirmeyen eksilenin en fazla üç basamaklı olduğu sayı ile çıkanın bir, iki ve üç basamaklı olduğu sayıları bağımsız olarak %80 oranında çıkarır.
KDA 1	Öğrenci, eksilen sayı en fazla beş (5) olan ve sonucu sıfır (0) olmayan bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 2	Öğrenci, eksilen sayı 6, 7, 8 ve 9 olan ve sonucu sıfır (0) olmayan bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 3	Öğrenci, sonucu sıfır (0) olan ve çıkan sayı sıfır olmayan bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 4	Öğrenci, çıkan sayı sıfır (0) olan bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 5	Öğrenci, iki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 6	Öğrenci, iki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 7	Öğrenci, üç basamaklı sayı ile üç basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 8	Öğrenci, üç basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.
KDA 9	Öğrenci, üç basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır.

- **Soru**: Yukarıda yazıldığından farklı bir şekilde KDA'lar yazılabilir mi?
- **Yanıt**: Yukarıda yazılan KDA'lar öğrencinin bireysel özellikleri ve performansı göz önünde bulundurularak farklı şekillerde de yazılabilir: KDA 1: Öğrenci, çıkan sayı 1 ve eksilen sayı 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 olan sayıları 4/5 oranında bağımsız olarak çıkarır. KDA 2: Öğrenci, çıkan sayı 2 ve

BÖLÜM 9

Çarpma İşlemi

Çarpma işlemi, eleman sayıları eşit olan iki veya daha fazla kümenin birleşiminin eleman sayısının bulunması olarak tanımlanabilir (Baykul, 2022). Bu tanım, öğrencilerin çarpma işlemini yalnızca bir sayı işlemi olarak değil, somut nesnelerle ilişkilendirilen bir süreç olarak anlamalarını sağlar ve öğretimin temelini oluşturur. Toplama ve çıkarma işlemlerinde olduğu gibi, çarpma öğretimine de bir basamaklı sayıların çarpımıyla başlanmalıdır. Temel çarpma işlemleri öğretiminde, her birinde eşit sayıda nesnenin bulunduğu gruplardaki nesneler sayılarak, toplama işlemi ile toplam nesne sayısı belirlenmelidir. Ardından, çarpma işlemi ile ilişkili kavramlar olan tane, kere ve defa kavramları öğrencilere tanıtılmalı ve örneklerle pekiştirilmelidir; örneğin "3 defa 5, 15 eder", "3 tane 5, 15 eder", "3 kere 5, 15 eder" gibi ifadelerle öğretim ilerletilmelidir. Son aşamada ise çarpı ve eşittir sembolleri kullanılmalıdır (Tuna & Serin, 2019). Bu süreçte öğrencilere çarpma işleminin tekrarlı toplama işlemi olduğu ve çarpmanın toplamanın kısa bir biçimi olduğu fark ettirilmelidir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Böylece öğrenciler, çarpmayı somut nesneler üzerinden anlamlandırarak matematiksel kavramlarla ilişkilendirebilir.

Çarpma işleminin temel özelliklerinin öğretilmesi de önemlidir. Özellikle çarpmanın değişme özelliği öğrencilere kavratılmalı, bir sayının sıfır ile çarpıldığında sonucun sıfır, bir ile çarpıldığında sonucun diğer sayı olduğu açık bir şekilde gösterilmelidir (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Bu özelliklerin öğretilmesi, öğrencilerin daha karmaşık çarpma işlemlerinde işlemin mantığını kavramalarını ve zihinsel stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırır.

Daha karmaşık çarpma işlemleri, iki basamaklı sayıların çarpımıyla ele alınabilir. Bu süreçte sayılar çözümlenerek adım adım çarpılır ve elde edilen ara sonuçlar toplanarak sonuca ulaşılır. Örneğin, 34 ile 12 sayıları ele alındığında, önce sayılar 30 ve 4 ile 10 ve 2 şeklinde ayrılır. Ardından 30 sayısı, 10 ve 2 ile ayrı ayrı çarpılarak 300 ve 60 sonuçları elde edilir. Daha sonra 4 sayısı, 10 ve 2 ile çarpılarak 40 ve 8 sonuçları elde edilir. Son olarak tüm ara sonuçlar (300, 60, 40 ve 8) toplanarak 408 sonucuna ulaşılır. Bu yöntem, öğrencilerin büyük sayılarla çarpma işlemini sistematik olarak kavramalarını sağlar ve somut bir anlayış kazandırır.

Temel çarpma işlemlerinin tamamlanmasını beklemeden, iki basamaklı doğal sayılar ile bir basamaklı doğal sayıların çarpımı da öğretilebilir. Örneğin, 12X3 veya 24X2 gibi işlemler, 7X6 veya 8X9 gibi temel çarpma işlemlerinden önce öğretilerek öğrencilerin iki basamaklı ile bir basamaklı sayıların çarpımı konusunda deneyim kazanmaları sağlanabilir. Bu yaklaşım, öğretimi kademeli ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun hâle getirir.

Bu çerçevede, çarpma işleminin öğretimi üzerine farklı öğrenci grupları ile uygulanmış çeşitli öğretim yöntemlerini inceleyen çok sayıda araştırma literatürde yer almaktadır (Akgün, Karaaslan, & Erdem, 2023; Flores, Hinton, & Strozier, 2014; Gibbs, Hinton, & Flores, 2018; Polo-Blanco, González López, Bruno, & González-Sánchez, 2022; Simms & Kemp, 2014; Özkan, 2019).

Aşağıda eldesiz ve eldeli çarpma işlemlerinin öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir. Bunların dışında bölüm sonunda çarpma işlemlerini yapmada akıcılık aşamalarına, çarpma işlemlerini

zihinden yapma öğretimi sıralamasına ve yan yana çarpma işlemlerini yapmak için bir strateji öğretimine de yer verilmiştir.

– **Soru**: Toplama ve çıkarma işlemleri öğretiminin hangi aşamalarından itibaren çarpma işlemlerinin öğretimine geçilmelidir? Tartışınız.

Elde içermeyen çarpma işlemlerinin öğretimi

Bu başlık altında sonucu en fazla üç basamaklı olan çarpma işlemleri öğretimlerine yer verilmiştir. Bu öğretimler için yazılan bir tane uzun dönemli ve on dört tane kısa dönemli amaca Tablo 1'de ve kısa dönemli amaçlarla ilgili bazı örneklere de Tablo 2 ve 3'te yer verilmiştir. Elde içermeyen çarpma işlemlerinin öğretileceği öğrencinin sahip olması gereken bazı ön koşul beceriler, ad belirten (elma, parmak, toka, araba, kalem, muz, bardak, kaşık, ekmek vb.) kavramların adını söyleme, rakamların, iki ve üç basamaklı sayıların adını söyleme-yazma, nesnelere dokunarak birer ritmik sayma, sayı kadar nesne alma-çizim yapma-parmağını açma, ikişer yirmiye, üçer otuza, dörder kırka, beşer elliye, altışar altmışa, yedişer yetmişe, sekizer seksene ve dokuzar doksana kadar ritmik sayma ve elde içermeyen toplama işlemlerini yapmadır.

– **Soru**: Çarpma işlemelerinin öğretiminin işlevi nedir? Tartışınız.

Tablo 1

Elde içermeyen çarpma işlemleri ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, elde içermeyen, bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı, iki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı, üç basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı ve iki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı bağımsız olarak %80 oranında çarpar.
KDA 1	Öğrenci, elde içermeyen, sonucu bir basamaklı olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 2	Öğrenci, elde içermeyen, sonucu 10, 12, 14, 15, 16, 18 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 3	Öğrenci, elde içermeyen, çarpanlardan birisinin ya da her ikisinin sıfır (0) olduğu bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 4	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 1 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 5	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 2 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 6	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 3 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 7	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 4 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 8	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 5 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 9	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 6 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 10	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 7 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 11	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 8 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 12	Öğrenci, elde içermeyen, üstteki sayı 9 olan bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.
KDA 13	Öğrenci, elde içermeyen, sonucu iki veya üç basamaklı olan iki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı bağımsız olarak 4/5 oranında çarpar.

BÖLÜM 10

Bölme İşlemi

Bölme işlemi, matematik eğitimi kapsamında temel aritmetik becerilerden biri olarak önemli bir yer tutar. Bu işlem, bölenin bölenden küçük bir sayı elde edilene kadar kaç defa geriye sayma yapıldığının belirlenmesi veya çarpma işleminde eksik çarpanın bulunması şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, bölme işlemi hem çıkarma hem de çarpma işlemleriyle doğrudan ilişkilidir (Baykul, 2022). İşlemler arasındaki bu ilişkilerin öğrencilere aktarılması, onların matematiksel kavramları bütüncül bir biçimde öğrenmelerini ve işlem mantığını anlamalarını destekler. Aşağıda Tablo 1'de bölme işleminin hem çarpma hem de çıkarma işlemleriyle olan ilişkisine birer örnek verilmiştir.

Tablo 1

Bölme işleminin çarpma ve çıkarma işlemleriyle olan ilişkisi

Çarpma işlemi	20:4=?	…x4 =20 veya 4x…=20	4 ile kaçı çarparsak sonuç yirmi olur?
Çıkarma işlemi	20:4=?	20-4=16 / 16-4=12 / 12-4=8 / 8-4=0 / 4-4=0	Kaç defa 4 sayısını çıkardık sorusunun yanıtı 5'tir.

Bölme işlemlerinin öğretiminde iki temel yaklaşım öne çıkar: gruplama ve paylaştırma. Gruplama yaklaşımı ile bölme işlemi öğretimi, paylaştırma yaklaşımına göre daha kolay olduğunda öğretimde gruplama yaklaşımına öncelik verilmesi daha uygundur (Baykul, 2022). Gruplama yaklaşımında her gruptaki eleman sayısı bellidir, ancak kaç grup oluşacağı önceden bilinmez. Örneğin, bir palyaçonun sekiz balonu vardır ve bu balonları her çocuğa ikişer olacak şekilde dağıtacaktır. Balonlar ikişer ikişer dağıtıldığında, palyaçonun elinde balon kalmayınca balon verilen çocuklar sayılır ve işlem tamamlanır. Paylaştırma yaklaşımında ise grup sayısı bellidir, fakat gruptaki eleman sayısı belirlenmeye çalışılır. Aynı palyaço sekiz balonu dört çocuğa eşit paylaştıracak olursa, her çocuğun alacağı balon sayısı hesaplanır. Bu iki yaklaşım, öğrencilerin bölme işleminin mantığını kavramaları ve işlem türlerini ayırt edebilmeleri açısından büyük önem taşır.

Bölme işleminin teknik boyutu da öğretimde dikkatle ele alınmalıdır. Özellikle iki basamaklı bir sayının bir basamaklı sayıya bölümü öğretilirken, işlemin bölünenin en büyük basamağından başlatılması temel bir ilkedir. Bu süreçte öğrencilerin bölünen, bölen, bölüm ve kalan kavramlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır (Güneş & Aydoğdu İskenderoğlu, 2019). Ayrıca, bölme işleminin özel durumları da öğrencilere aktarılmalıdır. 1 sayısı, bölme işleminde etkisiz bir elemandır; hangi sayı 1'e bölünürse bölünsün sonuç sayının kendisi olur (Baykul, 2022). Buna karşılık, 0 sayısı bölen olarak kullanılamaz ve tanımsızdır; yani hiçbir sayı 0'a bölünemez. Bu kuralların öğretilmesi, öğrencilerin hem doğru işlem yapmalarını hem de kavramsal anlamalarını güçlendirir.

Sonuç olarak, bölme işleminin öğretiminde kavramsal ve teknik öğelerin birlikte sunulması gereklidir. Gruplama ve paylaştırma yaklaşımları, öğrencilerin işlem mantığını anlamalarına katkı sağlarken, özel sayıların işlevleri ve işlem teknikleri doğru ve güvenilir işlem yapmayı kolaylaştırır. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirir ve işlemler arasındaki ilişkileri kavramalarını destekler. Bu bağlamda, bölme işleminin öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, farklı yöntem ve yaklaşımların öğrencilerin kavramsal anlayışını ve işlem becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Alptekin, 2019; Flores, Hinton, & Strozier, 2014; Kot & Yıkmış, 2025; Montague, 2010; Polo-Blanco, Van Vaerenbergh, Bruno, & González, 2022; Yıkmış & Çetin, 2010).

Aşağıda kalanı sıfır olan ve kalanı sıfır olmayan bölme işlemlerinin öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir. Bunların dışında bölüm sonunda bölme işlemlerini yapmada akıcılık aşamalarına, bölme işlemlerini zihinden yapma öğretimi sıralamasına ve yan yana bölme işlemlerini yapmak için bir strateji öğretimine de yer verilmiştir.

– **Soru**: Toplama, çıkarma ve çarpma işlemleri öğretiminin hangi aşamalarından itibaren bölme işlemlerinin öğretimine geçilmelidir? Tartışınız.

Kalanı sıfır olan ve olmayan bölme işlemlerinin öğretimi

Bu başlık altında kalanı sıfır olan-olmayan, sonucu bir, iki ya da üç basamaklı olan ve bölen sayının bir basamaklı olduğu bölme işlemleri öğretimlerine yer verilmiştir. Bu öğretimler için yazılan bir tane uzun dönemli ve on dört tane kısa dönemli amaca Tablo 2'de, kısa dönemli amaçlarla ilgili bazı örneklere de Tablo 3 ve 4'te yer verilmiştir. Kalanı sıfır olan ve olmayan bölme işlemlerinin öğretileceği öğrencinin sahip olması gereken bazı ön koşul beceriler, bir, iki ve üç basamaklı sayıların adını söyleme-yazma, nesnelere dokunarak birer ritmik sayma, sayı kadar nesne alma-çizim yapma-parmağını açma, toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerini yapmadır.

– **Soru**: Bölme işlemelerinin öğretiminin işlevi nedir? Tartışınız.

Tablo 2

Kalanı sıfır olan ve olmayan bölme işlemleri ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, kalanı sıfır olan-olmayan, sonucu bir, iki ya da üç basamaklı olan ve bölen sayının bir basamaklı olduğu bölme işlemlerini bağımsız olarak %80 oranında böler.
KDA 1	Öğrenci, kalanı sıfır olan, bir basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 2	Öğrenci, kalanı sıfır olmayan, bir basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 3	Öğrenci, kalanı sıfır ve sonucu bir basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 4	Öğrenci, kalanı sıfır olmayan ve sonucu bir basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 5	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıya eşit olduğu, kalanı sıfır ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 6	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıdan hem büyük olduğu hem de tam bölünebildiği, kalanı sıfır ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 7	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıdan büyük olduğu ama tam bölünemediği, kalanı sıfır ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 8	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıya eşit olduğu, kalanı sıfır olmayan ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 9	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıdan hem büyük olduğu hem de tam bölünebildiği, kalanı sıfır olmayan ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.
KDA 10	Öğrenci, bölünen sayının onlar basamağının bölen sayıdan büyük olduğu ama tam bölünemediği, kalanı sıfır olmayan ve sonucu iki basamaklı olan, iki basamaklı sayıyı bir basamaklı sayıya bağımsız olarak 4/5 oranında böler.

BÖLÜM 11

Problem Çözme

Problem, Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) tarafından "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru; mesele" olarak tanımlanmaktadır. Bireysel düzeyde ise problem, kişinin karşılaştığı ve zihinsel süreçlerini zorlayan yeni durumları ifade eder. Bu doğrultuda problem çözme, durumun analiz edilmesi, gerekli bilgilerin toplanması, çözüme ulaştırabilecek verilerin seçilmesi ve bu bilgilerin uygun biçimde düzenlenerek kullanılması gibi sistematik aşamalardan oluşan bir süreçtir (Baykul, 2022).

Problemin ne olduğu ve nasıl çözüldüğüne ilişkin bu temel çerçeve, matematik ve günlük yaşam arasındaki ilişkiyi incelemeyi de gerekli kılar. Günlük yaşamda karşılaşılan pek çok durum, matematiksel düşünme ve çözüm üretme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda matematiksel modelleme kavramı ortaya çıkmış; bireylerin gerçek yaşam problemlerini matematiksel düşünme ilkelerine uygun biçimde ele almasını sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Matematiksel modelleme, özellikle sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin kullanılması yoluyla, öğrencilerin matematik ile gerçek dünya arasındaki bağlantıyı kurmalarına katkı sağlar. Bu süreç, gerçekçi ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de destek olmaktadır. Modelleme çalışmaları genellikle sayı, şekil, sembol ve işlemler üzerine kurulu hikâyeler, bağlamlar ve modelleme metinleri ile zenginleştirilmekte; ayrıca uzunluk ve tartma gibi günlük yaşama ait durumların derse taşınmasıyla öğrenme süreci daha somut hâle getirilmektedir (Ev Çimen & Doğan Coşkun, 2019; MEB, 2024). Örnek olarak "5÷2=?" işlemi somut bir duruma dönüştürülebilir: Beş havuç, iki tavşana eşit şekilde paylaştırılacaktır. Bu durumda her tavşanın kaç havuç alacağı sorulur. Çözüm sonucunda her tavşanın iki havuç aldığı ve bir havucun artacağı görülür. Burada dikkat edilmesi gereken, sonuç olarak 2,5 sayısının kullanılmaması ve çocuk tarafından paylaşımın somut durum üzerinden anlaşılmasıdır. Bu tür somut örnekler, çocuğun matematiksel işlemler ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıları kurmasına yardımcı olur.

Bu çerçevede, dört işlem gerektiren problemlerin nasıl çözümleneceğine ilişkin süreç de önem kazanmaktadır. Polya, bu süreci problemi anlama, problemin çözümü için plan yapma, yapılan planı uygulama ve ulaşılan çözümü kontrol etme olarak değerlendirmiştir (Schoenfeld, 1987). MEB (2024), problem çözümünde bu dört aşamayı içerecek şekilde daha fazla aşamadan oluşan bir süreci benimsemiştir. Bu süreç, problemin analiz edilmesi, işlem ilişkilerinin belirlenmesi, matematiksel temsil oluşturma, temsilin açıklanması, tahmin ve strateji geliştirme, stratejiyi uygulama, kontrol ve düzeltme, stratejilerin değerlendirilmesi, genelleme yapma ve matematiksel geçerliliği test etme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar, öğrencilerin problem çözme sürecine planlı ve sistematik biçimde yaklaşmalarını sağlamaktadır.

Problemleri çözme sürecinde kullanılan yöntemler, yalnızca işlemsel adımların izlenmesini değil aynı zamanda uygun stratejilerin seçilmesini de gerektirir. Bu doğrultuda strateji kavramı, TDK (t.y.) tarafından "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" şeklinde tanımlanmakta; problem çözme öğretiminde stratejiler, öğrencilerin farklı türdeki problemlere uygun çözüm yolları geliştirmelerinde temel bir rol oynamaktadır. Stratejiler tek başına kullanılabileceği gibi problemin yapısına bağlı olarak birden fazla stratejinin birlikte uygulanması da mümkündür. Başlıca stratejiler arasında şekil, resim ve tablo gibi görsel temsil araçları; materyal kullanımı; örüntü arama; geriye doğru çalışma; tahmin ve kontrol; problemi basitleştirme; canlandırma ve benzeri yöntemler bulunmaktadır (MEB, 2009). Baykul (2022) da benzer şekilde, matematik cümlesi yazma, tahmin etme ve kontrol etme, şekil veya şema çizme, rol yapma, modellerden yararlanma, tablo oluşturma ve problemi küçük

parçalara ayırma gibi stratejilerin problem çözme sürecinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aşağıda bu stratejilerden bazılarına yer verilmiştir.

Matematik cümlesi yazma stratejisi
Problemin matematiksel semboller ve ifadelerle temsil edilmesini içerir. Bu yöntem, verilenlerle istenenler arasında ilişki kurmayı gerektirir (Baykul, 2022). Örneğin, "Üç kalemim vardı, birini arkadaşımın kalemi kırıldığı için ona verdim" ifadesinde öğrencinin kalem sayısının azaldığını fark ederek çıkarma işlemi yapması beklenir. Bu problem 3-1=? şeklinde matematiksel bir cümleyle ifade edilir.

Şekil çizme stratejisi
Problemde yer alan bilgilerin görselleştirilmesi yoluyla öğrencinin soyut ilişkileri somutlaştırmasına yardımcı olur (Yazgan, 2007). "Bir parkta üç sıra salıncak vardır ve her sırada iki salıncak bulunur" probleminde sıraların ve salıncakların çizilmesi, toplam salıncak sayısının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Rol yapma stratejisi
Öğrenci, problemde verilen durumu gerçekmiş gibi canlandırır (Baykul, 2022). Örneğin, "Bir kalemim vardı, üç kalem daha aldım" probleminde öğrenci gerçek nesneleri kullanarak işlemi somut hâle getirir. Buna ek olarak tablo oluşturma, özellikle sınıflandırma ve sayma gerektiren problemlerde verilerin doğru satır ve sütunlara yerleştirilmesiyle çözümü sistematik hâle getirir. "Üç sarı, iki kırmızı ve beş mavi kalemim var" ifadesi tabloya aktarıldığında toplam kalem sayısı kolaylıkla belirlenebilir.

Bağıntı bulma stratejisi
Problemde verilen değerlerin bir örüntü oluşturup oluşturmadığını incelemeye dayanır. Tekrarlayan ilişkilerin belirgin olduğu problemlerde oldukça etkili olan bu yöntem (Yazgan, 2007), "Eylül her gün üç sayfa boyama yapıyor" örneğinde olduğu gibi günlük tekrar eden miktarın (3 sayfa) bir örüntü hâline getirilmesiyle çözüme ulaşmayı sağlar. Bu örüntü 3, 6, 9, 12, 15 şeklinde devam eder veya 3×5 işlemi ile sonuç doğrudan bulunabilir.

Problemi basitleştirme stratejisi
Büyük ya da karmaşık sayıların bulunduğu problemlerin daha küçük ve anlaşılır modellere dönüştürülmesini içerir (Yazgan, 2007). Örneğin, "48 bisküviyi altı kişiye eşit paylaştırmak" probleminde önce 12 bisküvinin üç kişiye paylaştırılması gibi daha küçük bir model çözülür; ardından elde edilen ilişki asıl probleme uygulanarak sonuca ulaşılır.

Belirtilen stratejilerin ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı problem çözme becerisinin öğretimine yönelik çalışmalar, öğrencilerin matematiksel problem çözme performansını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Alghamdi, Jitendra & Lein, 2020; Karabulut, Yıkmış, Özak & Karabulut, 2015; Kot & Yıkmış, 2018; Tufan & Aykut, 2018; Yaşar & Yıkmış, 2023; Yenioğlu, Sayar & Güner-Yıldız, 2022; Swanson & Beebe-Frankenberger, 2004).

Aşağıda bir, iki ve üç işlem gerektiren problemleri çözme öğretimi konularına değinilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir.

BÖLÜM 12

Temel Ölçme Kavramları ve Becerileri

Ölçme, belirli niteliklerin sayı veya semboller aracılığıyla ifade edilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, ölçülen unsurun kendisi değil, yalnızca ölçülmek istenen özellikleri dikkate alınır. Ölçme işleminde birimin tutarlı olması ve ölçümlerin karşılaştırmaya dayanması gerekir; karşılaştırma sonucunda elde edilen değer ölçüm olarak adlandırılır (Baykul, 2022; Tarım & Dinç Artut, 2019). Başka bir ifadeyle, ölçme, ele alınan bir niteliğin, o nitelik için belirlenmiş bir birimden kaç tane içerdiğinin tespit edilmesidir. Bu nedenle her ölçme işleminde, ilgili özellikle aynı türden tanımlanmış bir ölçme birimine ihtiyaç duyulur ve standart bir birimin ölçülmek istenen özellik içinde kaç kez tekrarlandığı belirlenerek ölçüm gerçekleştirilir (Tarım & Dinç Artut, 2019).

Ölçme sürecinin temel adımları, farklı ölçme türlerinin öğretiminde benzerlik göstermektedir. Öncelikle ölçülecek özellik belirlenmeli, ardından bu özelliğe uygun bir ölçme birimi seçilmeli ve son olarak bu birimin ölçülecek özellik içinde kaç kez yer aldığı saptanmalıdır. Kişiden kişiye veya koşullara göre değişebilen karış, kulaç veya ip parçası gibi birimler, standart olmayan ölçme birimleri olarak tanımlanır. İnsan vücudunun belirli bölümlerine dayanan parmak, karış, kulaç, adım ve ayak gibi ölçüler ise "doğal ölçü birimleri" olarak adlandırılır (Tarım & Dinç Artut, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilerin ölçme kavramını somut bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır.

Ölçme kavramı, zamanın algılanması ve ölçülmesi bağlamında da önemlidir. Zaman, bir olayın başlangıcından sonuna kadar geçen süre olarak tanımlanır ve gün, saat, dakika, ay veya yıl gibi birimler aracılığıyla ölçülür (Baykul, 2022). Öğrencilerin zamanı kavramalarını desteklemek amacıyla, öncelikle kum saati gibi standart olmayan araçlarla gözlemler yaptırılabilir. Daha sonra kadranlı saat kullanılarak sırasıyla tam saat, yarım saat ve çeyrek saat kavramları öğretilmelidir (Güner & Uygun, 2019). Bu aşamalı yaklaşım, öğrencilerin hem zaman kavramını hem de standart ölçüm araçlarını kullanma becerisini geliştirmelerine olanak tanır.

Fiziksel ölçümler açısından, ağırlık ve hacim kavramları günlük yaşam örnekleriyle somutlaştırılabilir. Öğrencilere farklı ağırlıklardaki nesneler verilerek hangi nesnenin daha ağır veya hafif olduğu üzerine karşılaştırmalar yaptırılabilir. Benzer şekilde, iki bardaktan hangisinin daha fazla sıvı aldığı gibi basit deneyler de hacim kavramını pekiştirmek için kullanılabilir. Bu süreçte standart olmayan ölçü araçlarıyla yapılan ölçümler, öğrencilerin ölçümlerin kişiden kişiye farklılık gösterebileceğini deneyimlemeleri açısından önemlidir. Ardından standart ölçüm araçlarının kullanımı öğretilerek doğruluk ve güvenilirlik sağlanır (Güner & Uygun, 2019). Öğrenciler, sıvı ölçümünde "aynı", "farklı", "az", "çok", "dolu", "boş" veya "yarısına kadar dolu" gibi kavramları kullanarak karşılaştırmalar yapabilir; bu yaklaşım, sıvı miktarını ölçülebilir bir özellik olarak kavramalarına yardımcı olur.

Ölçme kavramı, soyut sayısal kavramların öğretiminde de uygulanabilir. Özellikle para öğretiminde, bir, iki ve üç basamaklı doğal sayıların önceden öğrenilmiş olması gerekir. Bu beceriye sahip öğrenciler öncelikle madeni paralarla tanıştırılır ve kuruş ile lira arasındaki fark açıklanır. Daha sonra kuruşu liraya ve lirayı kuruşa çevirme etkinlikleri yapılır; son aşamada ise kağıt paralar tanıtılır (Güner & Uygun, 2019). Bu sıra, öğrencilerin somut deneyimlerden soyut kavramlara geçmelerini sağlayan pedagojik bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, ölçme süreci, öğrencilerin hem fiziksel hem de soyut kavramları karşılaştırarak anlamalarını sağlayan temel bir eğitim aracıdır. Standart olmayan araçlarla başlayan ölçüm deneyimleri,

öğrencilerin bireysel farklılıkları gözlemlemelerine ve karşılaştırma yapmalarına olanak tanır; ardından standart ölçüm araçlarının kullanımı, doğru ve güvenilir ölçüm yapabilme becerisini kazandırır. Böylece öğrenciler, hacim, uzunluk, ağırlık, zaman ve para gibi temel ölçülebilir özellikleri bütüncül bir şekilde öğrenmiş olur (Güner & Uygun, 2019; Baykul, 2022; Tarım & Dinç Artut, 2019).

Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin saat okuma, para kullanma ve fen kavramları gibi ölçülebilir becerilerinin kazandırılmasında kullanılan farklı öğretim yöntemleri, bu temel ölçüm ve kavram öğrenme sürecini desteklemektedir. Özel gereksinimli bireylerde eşzamanlı ipucu, doğrudan öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin ölçme konularının öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur (Acar, Alkoç Sayan, & Özsoy, 2019; Atmaca & Girli, 2020; Karabulut & Yıkmış, 2010; Tufan, Tiryaki, & Arslantekin, 2020; Kalaycı, Gürsel, & Yücesoy Özkan, 2015; Kurtoğlu, Tekinarslan, & Çifci Tekinarslan, 2017; Tümeğ & Sazak Pınar, 2016; Kızılaslan & Arslan, 2022).

Aşağıda standart olmayan, standart olan ölçme araçları, saat ve para ile ilgili kavramların, standart olmayan, standart olan ölçme araçlarıyla ölçme, para ve saati söyleme öğretimi konularına değinilmiştir.

Standart olmayan ölçme araçlarının öğretimi

Bu başlık altında "parmak, ayak, adım, karış ve kulaç ölçme araçlarının adının ve bu ölçme araçlarıyla ölçme öğretimine yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili bir tane uzun dönemli ve on tane de kısa dönemli amaç yazılmıştır. Tablo 1'de yer verilen bu amaçların öğretimi için öğrencinin sahip olması gereken ön koşul beceriler, bir ve iki basamaklı sayıların adını söyleme, bu sayıları bağımsız olarak yazma, birer ritmik saymadır.

- ❖ **Not:** Standart olmayan ölçme araçlarından herhangi biriyle ölçme yapıldığında ulaşılan ölçüm sonuçlarının birbirinden farklı olabileceği öğrenciye mutlaka öğretilmelidir. Bir kitap parmakla ölçülecekse öğretmenin ve öğrencinin ulaştığı sonuç ya da iki öğrencinin ulaştığı sonuç birbirinden farklı olabilir. Bunun sebebi standart olmayan ölçme araçlarının fiziksel özelliklerden (elin uzunluğu, parmakların kalınlığı vb.) etkilenmesidir.

– Soru: Standart olmayan ölçme araçlarını her öğrenciye öğretmeli miyiz? Standart olmayan ölçme araçlarını öğretmenin işlevi ya da işlevleri nelerdir? Tartışınız.

Tablo 1

Standart olmayan ölçme araçları ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, standart olmayan ölçme araçları (parmak, karış, kulaç, ayak, adım) ile bağımsız olarak %80 oranında ölçüm yapar.
	Parmak ile ölçme
KDA 1	Öğrenci, standart olmayan ölçme araçlarından biri olan parmak görseli gösterilip bu standart olmayan ölçme aracının adı nedir diye sorulduğunda bağımsız olarak 4/5 oranında sözlü ya da yazılı olarak parmak, der.
KDA 2	Öğrenci, söylenen bir nesneyi vb. parmakla ölçmesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında nesneyi doğru bir şekilde parmakla ölçerek sözlü ya da yazılı olarak yanıt verir.
	Ayak ile ölçme
KDA 3	Öğrenci, standart olmayan ölçme araçlarından biri olan ayak görseli gösterilip bu standart olmayan ölçme aracının adı nedir diye sorulduğunda bağımsız olarak 4/5 oranında sözlü ya da yazılı olarak ayak, der.
KDA 4	Öğrenci, söylenen bir nesneyi vb. ayakla ölçmesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında nesneyi doğru bir şekilde ayakla ölçerek sözlü ya da yazılı olarak yanıt verir.

BÖLÜM 13

Geometri, Örüntü ve Veri Analizi

Geometri, bireylerin içinde yaşadıkları fiziksel dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan temel matematik alanlarından biridir. Bu alan aracılığıyla bireyler çevrelerindeki nesneleri tanır, sınıflandırır ve nesneler arasındaki ilişkileri fark ederek bu ilişkiler üzerinden çıkarımlarda bulunur (Özmen & Güven, 2019). Türk Dil Kurumu'na göre geometri; "Nokta, çizgi, açı, yüzey ve cisimlerin birbirleriyle ilişkilerini, ölçümlerini ve özelliklerini inceleyen bir matematik dalı" olarak ifade edilmiştir (TDK, t.y.). Bu bağlamda geometrik şekiller düz ve eğri çizgilerle oluşturulan kapalı iki boyutlu yapılar olarak tanımlanabilir. Öğrencilere bu şekillerin öğretiminde önce kenar ve köşe gibi temel özelliklerin ele alınması, daha sonra şekil adlarının verilmesi önem taşır. Ayrıca öğretim sürecinde yalnızca doğru örneklerin değil, yanlış örneklerin de kullanılması; öğrencilerin kavramları daha bütüncül, derinlikli ve doğru bir yapılandırmayla öğrenmelerine katkı sağlar (Güner & Uygun, 2019).

Geometriye ilişkin öğrenme süreçleri, uluslararası standartlar ışığında daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), geometriyi yalnızca teorem ispatlarının yapıldığı bir alan olarak değil, öğrencilerin şekillerin özelliklerini analiz ettiği; geometrik ilişkiler üzerine matematiksel argümanlar geliştirdiği ve problem çözmede görselleştirme, mekânsal akıl yürütme ile geometrik modellemeyi kullandığı kapsamlı bir içerik standardı olarak tanımlar. Bu bağlamda, geometri öğrencilerin akıl yürütme ve gerekçelendirme becerilerini doğal biçimde geliştiren bir çalışma alanı olarak öne çıkar. Benzer şekilde, uzamsal biçimleri ve bu biçimler arasındaki ilişkileri konu alan uzay geometrisi de uzunluk, açı, alan ve hacim gibi ölçülere odaklanır; ölçüye dayalı ya da ölçü kullanılmadan yapılan incelemeleri kapsayan iki temel alt bölümden oluşur (Baykul, 2022). Bu bağlamda geometri hem kavramsal hem de mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynar.

Geometri öğrenme alanını destekleyen bir diğer temel matematiksel yapı ise örüntülerdir. TDK'ye göre örüntü, "Olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Örüntüler hem günlük yaşamda hem de matematiksel kavramların öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Örüntüleri tanıma, sürdürme ve oluşturma gibi beceriler; matematiksel ilişkileri fark etmeyi, genelleme yapmayı ve matematiğin kendi içindeki düzeni anlamayı sağlayan temel yeterlikler arasında yer alır (Kesicioğlu, 2013). Dolayısıyla örüntüler, öğrencilerin daha karmaşık matematiksel düşünme süreçlerine hazırlanmasında kritik bir köprü işlevi görür ve geometri ile veri analizi gibi diğer matematik alanlarıyla da bütünleşik bir öğrenme ortamı sunar.

Veri analizi öğrenme alanı, öğrencilerin veri toplama, analiz etme, görselleştirme ve yorumlama süreçlerini bütüncül bir biçimde yürütmelerini amaçlar. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (MEB, 2024) öğretim programına göre, ilk dört sınıfta öğrenciler; veri gruplarını çetele ve sıklık tabloları ile çeşitli grafiklerde sunmayı, bu grafiklerden bilgi çıkarmayı ve çıkarım yapmayı öğrenirler. Üçüncü sınıf düzeyinde kategorik ve nicel verilerle çalışma becerileri geliştirilirken, dördüncü sınıfta olasılık kavramı ile veriye dayalı eleştirel değerlendirme becerileri ön plana çıkar. Böylece öğrenciler hem temel istatistiksel düşünme becerilerini hem de veriye dayalı karar verme süreçlerini sistemli bir biçimde geliştirirler.

Veri analizi öğretiminde, sayısal verileri düzenlemenin en yaygın yollarından biri olan tabloların doğru ve etkili biçimde öğretilmesi büyük önem taşır. Tablolar, öğrencilerin verileri karşılaştırmalarını, düzenli biçimde ifade etmelerini ve yorumlama becerilerini geliştirmelerini sağlayan temel araçlardan

biridir (Sümer Dodur, 2021). Bu nedenle geometri, örüntüler ve veri analizi alanları, birbirleriyle ilişkili ve bütünleşik bir matematik öğretimi için birbirini tamamlayan yapı taşları olarak ele alınmalıdır.

Aşağıda geometri, örüntü ve veri analizi ile ilgili konuların öğretimine yer verilmiştir. Bu konularla ilgili uzun dönemli amaçlara (UDA), kısa dönemli amaçlara (KDA), KDA'larla ilgili örneklere, KDA'ların öğretimine ve KDA'lar ile ilgili öğrencinin sahip olması gereken ön koşul becerilere yer verilmiştir.

Geometri

Bu başlık altında geometrik şekilleri (kare, üçgen, daire, dikdörtgen) tanıma (gösterme, adını söyleme), çizme, bu geometrik şekillere benzeyen nesneleri gösterme-söyleme, bu geometrik şekillerin kenarlarını, köşelerini gösterme ve kenar, köşe sayılarını söyleme, çevrelerini hesaplama öğretimi konularına değinilmiştir.

– **Soru:** Belirtilen ve öğretimi yapılacak olan bu konuları (geometrik şekillerin adını söyleme, bu şekilleri çizme, çevre hesaplama vb.) her öğrenciye öğretmeli miyiz? Bu konuların öğretiminin işlevi nedir? Tartışınız.

Geometrik şekilleri tanıma

Bu başlık altında kare, üçgen, daire ve dikdörtgen şekilleri gösterme, bu geometrik şekillerin adını söyleme, bu geometrik şekilleri çizme, bu geometrik şekillerin benzediği nesneleri gösterme, söyleme öğretimi amaçlanmaktadır. Bu konuyla ilgili bir tane uzun dönemli ve on altı tane kısa dönemli amaç yazılmıştır. Tablo 1'de yer verilen bu amaçların öğretimi için öğrencinin sahip olması gereken ön koşul beceriler, ad belirten kavramların (çatı, saat, halı, kapı, kapak, peçete, kitap, masa vb.) adını söyleme, kalemi doğru pozisyonda tutma, dikey, yatay çizgileri ve yuvarlak şekilleri model alarak çizmedir.

Tablo 1

Geometrik şekilleri tanıma ile ilgili uzun ve kısa dönemli amaçlar

UDA	Öğrenci, daire, kare, üçgen ve dikdörtgen çizmesi istendiğinde istenilen şekli bağımsız olarak %80 oranında çizer.
KDA 1	Öğrenci, üç şekil arasından daire şeklini göstermesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında daire şeklini gösterir.
KDA 2	Öğrenci, daire gösterilip bu şeklin adı nedir diye sorulduğunda bağımsız olarak 4/5 oranında daire der.
KDA 3	Öğrenci, daire şeklini çizmesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında daire çizer.
KDA 4	Öğrenci, daire şekline benzeyen nesnelerin (saat, bardağın ağzı, şişe kapağı, demir para vb.) adını söylemesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üç nesnenin adını söyler.
KDA 5	Öğrenci, üç şekil arasından kare şeklini göstermesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında kare şeklini gösterir.
KDA 6	Öğrenci, kare gösterilip bu şeklin adı nedir diye sorulduğunda bağımsız olarak 4/5 oranında kare der.
KDA 7	Öğrenci, kare şeklini çizmesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında kare çizer.
KDA 8	Öğrenci, kare şekline benzeyen nesnelerin (satranç tahtası, ayna, peçete, sehpa, masa vb.) adını söylemesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üç nesnenin adını söyler.
KDA 9	Öğrenci, üç şekil arasından üçgen şeklini göstermesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçgen şeklini gösterir.
KDA 10	Öğrenci, üçgen gösterilip bu şeklin adı nedir diye sorulduğunda bağımsız olarak 4/5 oranında üçgen der.
KDA 11	Öğrenci, üçgen şeklini çizmesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üçgen çizer.
KDA 12	Öğrenci, üçgen şekline benzeyen nesnelerin (çatı, çam ağacı, çadırın kapısı, askı, dilim pizza vb.) adını söylemesi istendiğinde bağımsız olarak 4/5 oranında üç nesnenin adını söyler.

Kaynakça

Acar, E., Alkoç Sayan, A. N., & Özsoy, N. (2019). Ağır zihinsel engelli bir öğrenciye saat kavramını nasıl öğretebiliriz? *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 59–84. https://doi.org/10.31795/baunsobed.658820

Açıkgöz, M. H. (2022). Matematik güçlüğünün değerlendirilmesi. In M. A. Melekoğlu (Ed.), Matematik güçlüğü: Diskalkuli, tanılama ve müdahale (1. baskı, ss. 65–97). Pegem Akademi.

Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. Education and Training in Developmental Disabilities, 39(3), 326–336. https://www.jstor.org/stable/23880212

Akgün, S. K., Karaaslan, Ö., & Erdem, H. Ş. (2021). Zihinsel engelli bireylere matematikte çıkarma işleminin öğretiminde kullanılan yöntemler: Bir derleme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 45–62. https://doi.org/10.14527/ozel.egitim.2021.005

Akgün, S. K., Karaaslan, Ö., & Erdem, H. Ş. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 65*, 260–287. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1110195

Aktaş, G. S. (2020). Etkili matematik öğretimi ile oluşturulan beceriler. In M. Ünlü (Ed.), Uygulama örnekleriyle matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar (1. baskı, ss. 67–89). Pegem Akademi.

Alghamdi, A. S. (2024). Evidence-based practices: Using the touch points strategy to teach single-digit addition to students with ASD. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 39. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02460-w

Alghamdi, A., Jitendra, A. K., & Lein, A. E. (2020). Teaching students with mathematics disabilities to solve multiplication and division word problems: The role of schema-based instruction. *ZDM Mathematics Education, 52*, 125–137. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01078-0

Al-Hmouz, H. (2018). The effectiveness of the Touch Math program in teaching addition to students with math disability. Jordan Journal of Educational Sciences, 14(4), 461–474. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/776/480

Alnaggar, A. A., & Al Sayed Sahwan, E. H. (2014). The effectiveness of Touch Math on improving academic achievement on math addition in children with autism. Psycho-Educational Research Reviews, 3(3), 60–66. https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/346/300

Alptekin, S. (2015). Sayma becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(01), 63–72. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000219

Alptekin, S. (2019). Bir öğrenciye temel bölme işlemlerinde akıcılık kazandırmada dinleyerek işlem yapma uygulamalarının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(2), 237–267. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.455036

Altındağ Kumaş, Ö., & Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki hatalarına ilişkin

öğretmen görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 167–190. https://doi.org/10.19171/uefad.323405

Arı, A. (2022). Özel eğitimde kavram öğretimi (1. baskı). Vize Akademik.

Arı, A., Deniz, L., & Düzkantar (Uysal), A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 49–68. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16691

Atmaca, F., & Girli, A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan etkinlik temelli analog saat okuma becerisi öğretiminin etkililiği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 1–23. https://doi.org/10.29129/inujgse.673991

Avcıoğlu, H. (2017). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi (6. bs.). Vize Yayıncılık.

Badır Polat, T., & Yıkmış, A. (2019). Zihin engelli öğrencilere çıkarma işlemi öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimle sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 767–781. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-519075

Bal, A. P. (2019). Matematik başarısını ölçme ve değerlendirme. İçinde K. Tarım & G. Hacıömeroğlu (Eds.), Matematik öğretiminin temelleri: ilkokul (ss. 283–310). Anı Yayıncılık.

Balçık, B. (2015). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle toplama becerisinin öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 87–110. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17141

Baykul, Y. (2022). İlkokulda matematik öğretimi (17. baskı). Pegem Akademi.

Bouck, E. C., Long, H., & Jakubow, L. (2021). Teaching students to solve subtraction problems online via the virtual-representational-abstract instructional sequence. Investigations in Mathematics Learning, 13(3), 197–213. https://doi.org/10.1080/19477503.2021.1963157

Browder, D. M., & Spooner, F. (2011). Teaching subtraction to students with moderate intellectual disabilities: Effective practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(4), 184–194. https://doi.org/10.2511/rpsd.36.4-5.184

Brown, A., & Cariveau, T. (2024). A systematic review of simultaneous prompting and prompt delay procedures. Journal of Behavioral Education, 33(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s10864-022-09481-6

Bullock, J. K., Pierce, S., & McClelland, L. (1989). Touch Math. Innovative Learning Concepts, Inc.

Can Çalık, N., & Kargın, T. (2010). Effectiveness of the Touch Math technique in teaching addition skills to students with intellectual disabilities. International Journal of Special Education, 25(1), 195–204. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890578.pdf

Cawley, J. F., & Parmar, R. S. (2003). Mathematics assessment for students with mild disabilities: Frameworks and practices. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 1(1), 20–26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853080.pdf

Cawley, J. F., & Reines, R. (1996). Mathematics as communication: Using the interactive unit. Teaching Exceptional Children, 28(2), 29–34. https://doi.org/10.1177/004005999602800206

Chinn, S. (2021). How to teach maths: Understanding learners' needs (1st ed.). Routledge.

Cihak, D. F., & Foust, J. L. (2008). Comparing number lines and touch points to teach addition facts to students with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(3), 131–137. https://doi.org/10.1177/1088357608318950

Dağseven-Emecen, D. (2011). Zihinsel engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(3), 1403–1419.

Demir, A., Talas, S., & Gökbulut, Y. (2023). Effectiveness of presenting the touch math technique on a tablet in teaching simple addition to children with autism spectrum disorder. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 7(3), 846–872. https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.07

Doğan, A. ve Yıldız, A. N. (2024). 4. Sınıf "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının incelenmesi. Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 24-41. https://dergipark.org.tr/en/pub/ksued/issue/85417/1505303

Düzkantar, A. (2007). Kavram ve beceri analizleri. In O. Gürsel (Ed.), Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (ss. 99–118). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eliçin, Ö., Dağseven Emecen, D., & Yıkmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37(37), 118–136. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/386/2559

Erbaş, D., & Yıldız, G. (2017). Kavramsal, işlemsel ve bildirimsel bilgi ile matematik yeterliliklerinin kazandırılmasında bilimsel temelli uygulamaları kullanma. İçinde O. Gürsel (Ed.), Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama (s. 117–139). Vize Yayıncılık.

Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımını öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 35–52. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159169

Erkaraman, H. K., Yıkmış, A., & Terzioğlu, N. K. (2022). Otizmli öğrencilere basamak değerinin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 480–499. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1100487

Ev Çimen, E., & Doğan Coşkun, S. (2019). Problem çözme öğretimi. İçinde K. Tarım & G. Hacıömeroğlu (Eds.), *Matematik öğretiminin temelleri: ilkokul* (ss. 107–139). Anı Yayıncılık.

Ferrini-Mundy, J. (2000). Principles and standards for school mathematics: A guide for mathematicians. Notices of the American Mathematical Society, 47(8), 868–876.

Fletcher, D., Boon, R. T., & Cihak, D. F. (2010). Effects of the TOUCHMATH program compared to a number line strategy to teach addition facts to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(3), 449–458. http://www.jstor.org/stable/23880117

Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Using concrete–representational–abstract sequence to teach subtraction to students with learning disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(3), 163–173. https://doi.org/10.1177/10883576070220030401

Flores, M. M. (2009). Using the concrete–representational–abstract sequence to teach subtraction with regrouping to students at risk for failure. Remedial and Special Education, 31(3), 195–207. https://doi.org/10.1177/0741932508327467

Flores, M. M., Hinton, V., & Strozier, S. D. (2014). Teaching subtraction and multiplication with regrouping using the concrete–representational–abstract sequence and strategic instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 75–88. https://doi.org/10.1111/ldrp.120

Flores, M. M., Hinton, V., & Strozier, S. (2014). Using the concrete–representational–abstract sequence to teach multiplication with regrouping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 58*(1), 29–36. https://doi.org/10.1177/0731948718790089

Flores, M. M., & Franklin, T. M. (2014). Teaching multiplication with regrouping using the concrete–representational–abstract sequence and the Strategic Instruction Model. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall, 133–148. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134794.pdf

Flores, M. M., Kaffar, B. J., & Hinton, V. (2019). A comparison of the effectiveness of using CRA SIM vs. direct instruction to teach multiplication with regrouping. International Journal for Research in Learning Disabilities, 4(1), 27–40. https://doi.org/10.28987/ijrld.4.1.27

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2012). Mathematical problem solving. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (ss. 93–116). Springer.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Seethaler, P. M. (2008). Effects of problem-solving instruction on performance of students with mathematics difficulties. *Exceptional Children, 75*(4), 381–404. https://doi.org/10.1177/001440290807500401

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.

Geçal, İ., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eldesiz toplama işleminin öğretiminde tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan animasyon programının etkililiği. *Education Sciences (NWSAES), 13*(1), 75–89. https://doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0681

Gelman, R., & Meck, E. (1985). The notion of principle: The case of counting (ss. 29–57). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/243780088_The_notion_of_principle_The_case_of_counting

Gibbs, A. S., Hinton, V. M., & Flores, M. M. (2018). A case study using CRA to teach students with disabilities to count using flexible numbers: Applying skip counting to multiplication. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 62*(1), 49–57. https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1342218

Gök, A. (2020). Özel gereksinimli bireylere matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 20*(3), 45–68. https://doi.org/10.12738/estp.2020.3.004

Greer, C. W., & Erickson, K. A. (2019). Teaching students with significant cognitive disabilities to count: Routine for achieving early counting. *Teaching Exceptional Children, 51*(5), 307–315. https://doi.org/10.1177/0040059919836451

Güleç-aslan, Y. (2014). Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretim (ADÖ) süreci. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 24–48. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192322

Güler, T., & Düzkantar, A. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik performanslarının geliştirilmesinde kullanılan yöntemler: Türkiye örneklemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 55–72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegemegitim/issue/28201/313091

Güneş, G., & Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2019). Sayılar ve dört işlem öğretimi. İçinde K. Tarım & G. Hacıömeroğlu (Eds.), *Matematik öğretiminin temelleri: ilkokul* (ss. 33–105). Anı Yayıncılık.

Güner, P., & Uygun, T. (2019). Temel geometri ve ölçü kavramı öğretimi. In A. Kaçar (Ed.), *İlkokulda matematik öğretimi* (1. baskı, ss. 241-314). Pegem Akademi.

Hacıömeroğlu, G., & Bal, A. P. (2021). İlkokul matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10*(4), 21–42. https://doi.org/10.24200/eoar.875374

Hannafin, M. J., Land, S. M., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. *Instructional Science, 27*(1), 1–26. https://doi.org/10.1023/A:1003044230415

Hecker, L., & Lloyd, J. (1996). Teaching mathematics to students with learning disabilities: Strategies for the classroom. *Intervention in School and Clinic, 31*(2), 92–101. https://doi.org/10.1177/105345129603100205

Hinton, V., Flores, M. M., & Strozier, S. (2012). The effects of using the concrete–representational–abstract sequence on multiplication performance of students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 35*(2), 199–218. https://doi.org/10.1353/etc.2012.0013

Howard, J. (2010). The TouchMath approach to teaching addition and subtraction. *Journal of Special Education Technology, 25*(1), 21–29. https://doi.org/10.1177/016264341002500103

İnan, F. (2018). Matematik öğretiminde somut, yarı somut ve soyut yöntemlerin uygulanması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 34–49. https://doi.org/10.21764/uead.2018.5.1.3

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2011). *Handbook of special education* (2nd ed.). Routledge.

Kalaycı, H., Gürsel, O., & Yücesoy Özkan, Ş. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere para kullanarak ürün satın alma becerisinin öğretiminde sonraki lira stratejisinin etkililiği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 513–545. https://doi.org/10.14520/adyusbd.27303

Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(2), 103–113. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16708

Karabulut, A., Yıkmış, A., Özak, H., Karabulut, H. (2015). Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakül-*

tesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 243–258. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17153

Kavcar, C. (1993). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde matematik öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 101–108.

Kesicioğlu, O. S. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel örüntü becerilerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 19–26. https://mjer.inased.org/files/10/manuscript/manuscript_329/mjer-329-manuscript-133616.pdf

Kılıç, Z., & Düzkantar, A. (2015). Matematik güçlüğü çeken öğrencilerin toplama ve çıkarma becerilerinin geliştirilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 15*(3), 561–582. https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2411

Kızılaslan, A., & Arslan, A. (2022). Görme yetersizliği olan öğrenciler ve fen öğretimi: Kütle, hacim, özkütle kavramları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10*(12), 23–39. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/68340/934249

Koç, B., & Korkmaz, İ. (2019). Okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 710–737. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.11m

Korkmaz, Ö., & Altun, A. (2019). Zihinsel engelli bireylerin matematiksel işlem becerilerini geliştirmede somut materyal kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 44*(199), 47–64. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7800

Kot, M., Sönmez, S., & Yıkmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 253–269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.323011

Kot, M., & Yıkmış, A. (2025). Zihin yetersizliği olan öğrencilere bölme işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin farklı sunumlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 12*(24), 106–123. https://doi.org/10.29129/inujgse.1593662

Kot, M., & Yıkmış, A. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 335–358. https://doi.org/10.23863/kalem.2019.107

Kurnaz, M. A., & Düzkantar, A. (2020). Otizmli bireyler için matematik öğretiminde CRA (Concrete-Representational-Abstract) stratejisinin etkililiği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 211–234. https://doi.org/10.24200/eoar.698201

Kurtoğlu, S., Tekinarslan, E., & Çifci Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 185–208. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.321627

Küçük, Ö., & Düzkantar, A. (2017). Özel gereksinimli öğrencilerin matematik becerilerinin geliştirilmesinde etkileşim ünitesi yöntemi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 55–78. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.01.055-078

Lapke, M., & McLaughlin, T. F. (2015). The effects of direct instruction flashcards to increase number recognition for a five year old general education ELL student. World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, 1(6), 6–11. http://wwjmrd.com/upload/the-effects-of-direct-instruction-flashcards-toincrease-number-recognition-for-a-five-year-old-general-education-ell-student-.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için matematik dersi öğretim programı: I. kademe (1–4. sınıf). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091594735157-matematik%201.kademe.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için matematik dersi öğretim programı: II. kademe (5–8. sınıf). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091510349309-Matematik_Kademe2.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018d). Orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için matematik dersi öğretim programı: III. kademe (9–12. sınıf). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2020915101632968-matematik%203.kademe.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018e). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler için özel eğitim meslek okulu matematik dersi öğretim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/03164714_matematik.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1–4. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1978

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1., 2., 3. ve 4. sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). İlköğretim matematik dersi 6–8. sınıflar öğretim programı. https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/mat/webfolders/Mat_6-8_2009.pdf

Miller, S. P., & Hudson, P. J. (2007). Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural, and declarative knowledge. Learning Disabilities Research & Practice, 22(1), 47–57. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00230.x

Montague, M. (2010). Teaching division to students with learning disabilities: A constructivist approach. *Exceptional Children, 11*(3), 165–175. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1103_04

Morse, T. E. (2023). A preliminary examination of the use of simultaneous prompting to teach math content to students with disabilities. International Journal of Education, Learning and Development, 11(1), 13–32. https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol11n11332

Morse, T. E., & Nguyen, G.-N. T. (2024). An investigation of simultaneous

prompting to teach an addition algorithm to preschool students. Journal of Education and Learning, 13(1), 18–31. https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p18

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Executive summary: Principles and standards for school mathematics [PDF]. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf

Nuhoğlu, H., & Eliçin, Ö. (2013). Nokta belirleme tekniğinin (Touch Math) matematik becerilerinin öğretiminde kullanımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(1), 21–36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000175

Okur Akçay, N. (2014). Zıt kavramların öğretiminde birlikte öğrenme yönteminin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi / Journal of Research in Education and Teaching, 3*(1), 398–405. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.okur_akcay.pdf

Önal, H., & Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanılgıları ve hata örnekleri. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(2), 1–9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/38280/442698

Özlü, Ö., Arslanoğlu, A., & Yıkmış, A. (2022). Özel gereksinimli bireylere matematik öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretimin kanıta dayalı uygulama olarak belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(4), 931–960. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.938438

Özlü, Ö., & Yıkmış, A. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9(16), 195–225. https://doi.org/10.23863/kalem.2019.125

Özmen, Z. M., & Güven, B. (2019). Geometri öğretimi. İçinde K. Tarım & G. Hacıömeroğlu (Eds.), *Matematik öğretiminin temelleri: ilkokul* (ss. 193-230). Anı Yayıncılık.

Pınar, S., & Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(3), 281–300. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/201555/

Polo-Blanco, I., Van Vaerenbergh, S., Bruno, A., & González, M. J. (2022). Conceptual model-based approach to teaching multiplication and division word-problem solving to a student with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 57*(1), 31–43. https://www.jstor.org/stable/27120643

Ramirez, H., Cengher, M., & Fienupo, D. M. (2014). The effects of simultaneous prompting on the acquisition of calculating elapsed time in children with autism. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26, 763–774. https://doi.org/10.1007/s10882-014-9394-0

Root, J. R., Cox, S. K., Gilley, D., & Wade, T. (2021). Using a virtual-representational-abstract integrated framework to teach multiplicative problem solving to middle school students with developmental disabilities. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 2284–2296. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04674-2

Sazak Pınar, E., & Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma beceri-

sinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(3), 281–300. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/201555/

Schoenfeld, A. H. (1987). Pólya, problem solving, and education. *Mathematics Magazine, 60*(5), 283–291. JSTOR. https://www.jstor.org/stable/2690409?origin=JSTOR-pdf&seq=1

Servi, C. (2021). Erken matematik becerileri. T. Kargın & B. Güldenoğlu (Eds.), *Özel eğitimde matematik öğretimi içinde* (ss. 175–203). Pegem Akademi.

Simms, K., & Kemp, C. (2014). Use of technology in teaching multiplication to students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(3), 550–560. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1902-7

Soylu, Y. (2008). İlköğretim birinci kademesinde matematik derslerinde başarıya ulaşmada somut-yarı somut-soyut öğretim yönteminin etkisi. Journal of Qafqaz University, 22, 174–181. https://research.ebsco.com/c/6ag3x3/viewer/pdf/3wuhpnb2lf

Sönmez, A. (2021). Çoklu duyusal etkinliklerle ritmik sayma öğretimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 440–457. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1554971

Sümer Dodur, H. M. (2021). Veri analizi öğrenme alanı: Özellikler ve öğretimi. İçinde T. Kargın & B. Güldenoğlu (Ed.), *Özel eğitimde matematik öğretimi* (s. 304–328). Pegem Akademi.

Swanson, H. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 471–491. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.471

Şafak, P. (2007). Az gören öğrencilere eldeli toplama öğretiminde uyarlanmış basamaklı öğretim yönteminin etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 27–46. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256352

Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2013). Cebir öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim tekniğinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. Journal of Qafqaz University – Philology and Pedagogy, 1(1), 65–76. https://www.researchgate.net/publication/330684823_cebır_ogretımında_somut-yarı_somut-soyut_ogretım_teknıgının_ogrencılerın_basarılarına_ve_tutumlarına_etkısı

Şimşek, M. (2018). Sayı algısı. In M. F. Öçal & T. Kar (Çev. Ed.), Zorlanan çocuklar için ilköğretim matematik öğretimi (1. baskı, ss. 71–86). Anı Yayıncılık.

Tarım, K., & Dinç Artut, P. (2019). Ölçülerin öğretimi. İçinde K. Tarım & G. Hacıömeroğlu (Eds.), *Matematik öğretiminin temelleri: ilkokul* (ss. 167–192). Anı Yayıncılık.

Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2020). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Terzioğlu, N. K., & Akbıyık, M. (2023). Özel gereksinimli bireylere sanal-yarı somut-soyut öğretim stratejisiyle matematik öğretimi: Bir sistematik derleme çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 16(97), 237–254. https://doi.org/10.29228/JASSS.72422

Terzioğlu, N. K. (2025). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma işlemi becerisinin öğretiminde sanal manipülatiflerin etkililiği. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 50, 134–162. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1700771

Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online, 17*(2), 613–641. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005

Tufan, S., Tiryaki, D., & Arslantekin, B. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tam saatleri ayırt etme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(4), 757–787. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.595152

Tuna, A., & Serin, M. K. (2019). Sayı kavramı ve öğretimi. In A. Kaçar (Ed.), *İlkokulda matematik öğretimi* (1. baskı, ss. 95–164). Pegem Akademi.

Tümeğ, S., & Sazak Pınar, E. (2016). Zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraların öğretiminde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 269–297. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267317

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr

Ulum, H., Sağlam, Ö., & Koç, A. (2024). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisinin basamak değeri kavrayışının yaratıcı drama ile geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Fen Matematik Girişimcilik Ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 7*(2), 111–128. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3712081

Varol, N. (2009). Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 353-377. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77078

Waters, H. E., & Boon, R. T. (2011). Teaching money computation skills to high school students with mild intellectual disabilities via the TouchMath© program: A multi-sensory approach. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46(4), 544–555. https://www.jstor.org/stable/24232365

Witzel, B. S., Riccomini, P. J., & Schneider, E. (2008). Implementing CRA with secondary students with learning disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic, 43*(5), 270–276. https://doi.org/10.1177/1053451208314734

Yaşar, B., & Yıkmış, A. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 1772–1785. https://doi.org/10.24315/tred.1250642

Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online, 6*(2), 249–263. https://ilkogretim-online.org.tr

Yenioğlu, S., Sayar, K., & Güner-Yıldız, N. (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere alışveriş problemleri çözme becerisinin kazandırılması ve günlük yaşama genellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(3), 613–636. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.841368

Yenilmez, K., & Ev Çimen, E. (2019). Kesirler ve öğretimi. In A. Kaçar (Ed.), İlkokulda matematik öğretimi (1. bs., ss. 168–236). Pegem Akademi.

Yıkmış, A. (2007). Etkileşime dayalı matematik öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıkmış, A., & Çetin, M. E. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 69–78. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16705

Yıkmış, A., & Eliçin, Ö. (2011). Nokta belirleme tekniğinin etkinliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33(33), 129–152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/386/2588

Yıkmış, A., & Eliçin, Ö. (2013). Nokta belirleme tekniğinin (Touch Math) özel gereksinimli çocuklara temel toplama işlemlerini öğretmede kullanımı. Eğitim ve Bilim, 38(168), 45–60. https://doi.org/10.15390/EB.2013.2245

Yıkmış, A. (2016). Zihin engelli çocuklara temel toplama işlemlerinin etkileşim ünitesi ile öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 676–697. https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/24590/260339

Yıkmış, A. (2017). Matematik öğretiminde bireyselleştirme ve etkileşim ünitesi. In O. Gürsel (Ed.), Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama (ss. 33–53). Vize Yayıncılık.

Yıldız, G. (2017). Matematik beceri ve kavramlarının öğretimi. O. Gürsel (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama içinde* (ss. 169–204). Vize Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2019). Matematik güçlüğü ve müdahale stratejileri. In M. A. Melekoğlu (Ed.), Matematik güçlüğü: Tanılama ve müdahale (ss. 1–32). Pegem Akademi.

Yılmaz-Yenioğlu, B., & Sönmez-Kartal, M. (2023). Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 24*(1), 19–35. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.942986

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRENME ORTAMLARI

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

Yazarlar

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

Doç. Dr. Metehan KUTLU

Doç. Dr. Zekiye ÖZKAN

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Metin TAYTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Semra OMAK

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN

Dr. Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA

Dr. Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK

Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL

Öğrt. Evin SEVİNÇ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRENME ORTAMLARI

Editörler:
Yusuf ALPDOĞAN - Nesime Kübra TERZİOĞLU

Yazarlar:
Elif SAZAK DUMAN - Metehan KUTLU - Zekiye ÖZKAN - Işıl TERZİOĞLU
Metin TAYTAŞ - Nesime Kübra TERZİOĞLU - Semra OMAK - Yusuf ALPDOĞAN
Meriç BOYNUKARA - Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK - Aslı GEREK ŞENOL - Evin SEVİNÇ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-93663-3-3

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**Özel Eğitim Ortamlarının Tanımı ve Tarihçesi** **Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN** ORCID No: 0000-0003-3530-9588
BÖLÜM 2	**Özel Eğitim Ortamlarının Türleri** **Dr. Öğr. Üyesi Semra OMAK** ORCID No: 0000-0002-2367-9736
BÖLÜM 3	**Özel Eğitimde Fiziksel ve Dijital Ortamların Düzenlenmesi** **Dr. Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK** ORCID No: 0000-0002-3034-1880
BÖLÜM 4	**Özel Eğitim Ortamlarında Materyal Tasarımı ve Kullanımı** **Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU** ORCID No: 0000-0002-2041-5049 **Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL** ORCID No: 0000-0001-6369-1038
BÖLÜM 5	**Özel Gereksinimli Bireyler İçin Erişilebilirlik** **Doç. Dr. Metehan KUTLU** ORCID No: 0000-0003-4468-6094
BÖLÜM 6	**Özel Eğitim Ortamlarında Sosyal ve Kültürel Boyutlar** **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN** ORCID No: 0000-0002-6615-397X **Dr. Öğr. Ü. Metin TAYTAŞ** ORCID No: 0000-0003- 3585-7357
BÖLÜM 7	**Özel Eğitim Ortamlarının Kalite Standartları** **Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU** ORCID No: 0000-0002-8573-6441
BÖLÜM 8	**Özel Eğitim Ortamlarında Psiko-Sosyal Destek** **Dr. Öğr. Ü. Metin TAYTAŞ** ORCID No: 0000-0003- 3585-7357 **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN** ORCID No: 0000-0002-6615-397X

BÖLÜM 9	**Özel Eğitim Ortamlarında Dijital-Nesnel Ölçüm Araçları** **Dr. Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA** ORCID No: 0000-0002-1718-282X
BÖLÜM 10	**Özel Eğitimde Beden Eğitimi Ortamları** **Doç. Dr. Zekiye ÖZKAN** ORCID No: 0000-0003-3730-9215 **Öğrt. Evin SEVİNÇ** ORCID No: 0009-0001-3277-6693

ÖNSÖZ

Özel eğitim alanında yürütülen çalışmalar, bireylerin gelişimsel, eğitsel ve sosyal gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayabilmek için yapılandırılmış, kanıta dayalı ve sistemli ortam düzenlemelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamlarının niteliği; öğretim süreçlerinin etkililiği, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanabilirliği ve kapsayıcı eğitim politikalarının hayata geçirilebilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu kitap, özel eğitim ortamlarını kuramsal temelleri, tarihsel gelişim çizgisi, fiziksel ve dijital bileşenleri, erişilebilirlik standartları, psiko-sosyal dinamikleri ve alan uygulamalarına ilişkin güncel yaklaşımlar ile bütüncül biçimde ele almak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitapta yer alan bölümler, kendi uzmanlık alanlarında akademik birikim sahibi araştırmacılar tarafından kaleme alınmış olup, özel eğitim ortamlarının çok boyutlu yapısını disiplinler arası bir yaklaşımla incelemektedir. Tarihsel perspektiften ortam türlerinin sınıflandırılmasına; fiziksel ve dijital düzenlemelerden materyal tasarımına; erişilebilirlik ilkelerinden sosyal-kültürel faktörlere; kalite standartlarından psiko-sosyal destek modellerine; dijital-nesnel ölçüm araçlarından beden eğitimi ortamlarına uzanan kapsamlı bir içerik sunulmaktadır. Her bölüm hem kuramsal derinlik hem de uygulama temelli değerlendirmeler açısından alana nitelikli katkı sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Bu eser, özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar, lisans ve lisansüstü öğrencileri, eğitimciler ve uygulayıcılar için güncel ve güvenilir bir başvuru kaynağı niteliği taşımaktadır. Kitabın hazırlanma sürecine katkı sağlayan tüm yazarlarımıza ve emeği geçen paydaşlara teşekkür eder; bu çalışmanın özel eğitim ortamlarının geliştirilmesine yönelik bilimsel çalışmalara ve uygulamalara katkı sunmasını temenni ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Editörler

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

Özel Eğitim Ortamlarının Tanımı ve Tarihçesi 1

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

BÖLÜM:

Özel Eğitim Ortamlarının Türleri 25

Dr. Öğr. Üyesi Semra OMAK

BÖLÜM 3:

Özel Eğitimde Fiziksel ve
Dijital Ortamların Düzenlenmesi 53

Dr. Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK

BÖLÜM 4:

Özel Eğitim Ortamlarında Materyal Tasarımı ve Kullanımı 79

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL

BÖLÜM 5:

Özel Gereksinimli Bireyler İçin Erişilebilirlik 123

Doç. Dr. Metehan KUTLU

BÖLÜM 6:

Özel Eğitim Ortamlarında Sosyal ve Kültürel Boyutlar 143

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Metin TAYTAŞ

BÖLÜM 7:

Özel Eğitim Ortamlarının Kalite Standartları 161

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU

BÖLÜM 8:
Özel Eğitim Ortamlarında Psiko-Sosyal Destek 189
Dr. Öğr. Üyesi Metin TAYTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN

BÖLÜM 9:
Özel Eğitim Ortamlarında Dijital-Nesnel Ölçüm Araçları 221
Dr. Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA

BÖLÜM 10:
Özel Gereksinimli Bireyler İçin Beden Eğitimi Ortamları 247
Doç. Dr. Zekiye ÖZKAN
Öğrt. Evin SEVİNÇ

BÖLÜM 1

Özel Eğitim Ortamlarının Tanımı ve Tarihçesi

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN



Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

İletişim, e-mail: sazak_e@ibu.edu.tr

Elif Sazak Duman, 1976 yılında Fethiye'de doğdu. İlköğrenimini Fethiye'de, ortaöğrenimini Muğla'da tamamladı. Ankara'da bir hastanede yedi yıl yoğun bakım hemşireliği yaptı. Hemşirelik görevini sürdürürken, aynı zamanda 2000 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. 2001'de hemşirelikten ayrılarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı.

2001-2003 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimini, 2005-2009 yıllarında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. 2015 yılında Doçentlik unvanını, 2021 yılında ise Profesör unvanını aldı. 12 sene Üniversitenin Engelli Koordinatörlüğünü yürüten Sazak Duman, halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapmakta, bölüm başkanlığı idari görevini sürdürmektedir . Çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, erken eğitim; uygulamalı davranış analizi; dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, problem davranışlar, tek denekli ve grup deneysel araştırmalar, nicel çalışmalar, sosyal uyum becerileri yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARININ TANIMI VE TARİHÇESİ

1.1. Özel Eğitimde Ortam Kavramı

1.2. Özel Eğitim Ortamlarının Tarihsel Gelişimi

1.2.1. Dünyada Özel Eğitim Ortamlarının Gelişimi

1.2.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi

1.2.3. Türkiye'de Özel Eğitim Ortamlarının Tarihsel Gelişimi

1.2.4. Temel Dönüm Noktaları: Dünya ve Türkiye Karşılaştırması

1.3. Günümüz Özel Eğitim Ortamlarının Kuramsal Temelleri

1.3.1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı

1.4. Günümüzde Özel Eğitim Ortamının Temel Bileşenleri

1.4.1. Fiziksel Alan

1.4.2. Sosyal Yapı

1.4.3. Öğretimsel Uygulamalar

1.4.4. Politik/Yasal Çerçeve

1.4.5. Kültürel Faktörler

1.5. Sonuç ve Değerlendirme

KAYNAKÇA

ÖZET

Bu bölüm, özel eğitim ortamlarını kavramsal, tarihsel ve kuramsal açıdan inceleyerek, günümüz uygulamalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Özel eğitim, bireyin gelişimsel özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş programlar aracılığıyla yürütülen, sistematik ve destekleyici bir süreçtir. Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri olan "eğitim ortamı"; sadece fiziksel bir alanı değil, bireyin öğrenme ve katılımını şekillendiren sosyal, kültürel ve pedagojik tüm unsurları kapsar.

Tarihsel süreçte özel eğitim ortamları dışlayıcı anlayıştan kapsayıcı modele doğru evrilmiştir. Antik ve Orta Çağlarda engelli bireyler büyük oranda yok sayılmış, Aydınlanma ile birlikte birey haklarına dayalı eğitim ortamları gelişmiştir. 20. yüzyılda hak temelli yaklaşımlar güç kazanmış; 1975'te ABD'de yürürlüğe giren IDEA yasası ve 1994 Salamanca Bildirisi gibi uluslararası belgeler, kapsayıcı eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımlamıştır.

Türkiye'de özel eğitim ortamlarının gelişimi ise Osmanlı dönemindeki ilk kurumsal adımlarla başlamış, Cumhuriyet dönemiyle birlikte resmi yapıya kavuşmuştur. 1983 yılında çıkarılan özel eğitim yasası ve 1997'deki KHK ile birlikte kaynaştırma eğitimi yaygınlaşmış; 2000 sonrası dönemde ise teknoloji destekli, birey merkezli ve çok boyutlu ortamlar öne çıkmıştır.

Günümüzde özel eğitim ortamları, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı çerçevesinde analiz edilmekte; birey, mikro, mezo, ekzo, makro ve kronosistem düzeylerinde çok katmanlı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ortamının fiziksel düzeni, sosyal yapısı, öğretim uygulamaları, yasal-politik çerçevesi ve kültürel boyutları, bireyin öğrenme deneyimini belirleyen temel bileşenlerdir. Bu çerçevede özel eğitim, yalnızca bireysel destek değil, sistem düzeyinde kapsayıcılık, adalet ve insan hakları temelli bir yapı olarak ele alınmalıdır.

GİRİŞ

Özel eğitim, en genel anlamıyla, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarına yönelik olarak planlanan, bireyselleştirilmiş ve sistematik bir öğretim sürecidir. Eğitim sistemleri içerisinde giderek daha merkezi bir konum kazanan bu alan; kapsamı, işlevleri ve uygulama biçimleriyle hem ulusal hem de uluslararası düzeyde sürekli gelişmekte ve çeşitlenmektedir.

Özel eğitimle ilgili farklı tanımlar bulunsa da, ortak vurgular arasında bireyin gelişimsel özelliklerini ve yetersizlik alanlarını temel alan, bu alanda eğitim almış uzman personel eşliğinde yürütülen; uygun ortam, araç-gereç, öğretim yöntemi ve bireye uyarlanmış müfredatlar ile sürdürülen bir eğitim süreci olduğu görülmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2006). Bu yönüyle özel eğitim yalnızca bireysel öğrenmeyi desteklemeyi değil, aynı zamanda bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını ve bağımsızlığını artırmayı da amaçlar. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre özel eğitim "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" özel eğitimdir. Görüldüğü üzere özel eğitimde; özel gereksinimi olan öğrenciler, özel ortam, özel program, yöntem ve materyalleri ile özel olarak yetiştirilmiş personel kavramları öne çıkmaktadır.

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARININ TANIMI VE TARİHÇESİ

1.1. Özel Eğitimde Ortam Kavramı

Eğitim ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel bağlamların tümünü kapsayan bütüncül bir yapıdır. Bu ortam yalnızca mekânsal bir yer olmaktan öte, öğrenme süreçlerini kolaylaştıran veya zorlaştıran tüm etkileşimlerin yaşandığı bir alandır (Fraser, 1998). Sınıf düzeni, fiziksel erişilebilirlik, öğretim materyalleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi anlayışı, öğrenme iklimi ve sosyal kabul düzeyi gibi faktörler eğitim ortamının temel bileşenlerindendir. Nitelikli bir eğitim ortamı, bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyici özellikler taşımalı, katılımı teşvik etmeli ve öğrenme motivasyonunu artırmalıdır.

Özellikle özel gereksinimli bireyler açısından eğitim ortamı, yalnızca bilginin aktarıldığı bir alan değil, aynı zamanda bireyin var olabildiği, ifade edebildiği, öğrenmeye katılabildiği ve destek alabildiği bir "yaşam alanı" işlevi görür (Ainscow ve Miles, 2008). Bu bağlamda, özel eğitimde ortam düzenlemeleri sadece erişilebilirlik değil; aynı zamanda bireysel gereksinimlere göre farklılaştı-

Kaynakça

ADA (Americans with Disabilities Act). (1990). *Public Law.* 101–336.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, *38*(1), 15-34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(3), 39-56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents (Vol. 8).* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability: Past, present and future. In *Routledge handbook of disability studies* (pp. 14-31). Routledge.

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (2019). Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs (6th ed.). Attainment Company.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (2006). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chen, J., Lin, T. J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*, 2779-2794. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4

Çitil, M. (2020). : Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temeller. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri içinde. Editörler: Prof. Dr. Uğur SAK, Seyfettin TORAMAN. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/22170504_13143029_turkyyeyde_ozel_eyytym_hyzmetlery.pdf

Edyburn, D. L. (2020). Rapid literature review on assistive technology in education. *Knowledge by Design, Inc*.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, *37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, *1*, 1-5.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers. Third Edition. ED468984.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, *41*(1), 93-99. https://www.jstor.org/stable/4151803

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2022). Exceptional learners: An introduction to special education (15th ed.). Pearson.

Harry, B., & Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education?: Understanding race and disability in schools*. Teachers College Press.

Holland, D. (2019). Activism and human rights for people with mental disabilities

in postcommunist Europe. *American Psychologist*, *74*(9), 1167. https://doi.org/10.1037/amp0000553

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. J. (2023). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (4th ed.). Cengage Learning

Kahraman-Güloğlu, F. (2021). Tarihi süreçte dünyada ve Türkiye'de engelliliğin değişimi ve gelişimi. T. Güloğlu ve ES Kala. *Değişen Dünyada Sosyal Politika içinde*, 187-212.

Klein, R. T. (2014). *School Integration: Brown V. Board of Education of Topeka*. The Rosen Publishing Group, Inc.

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. In *Oxford research encyclopedia of education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148

MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

MEB. (2019). Milli Eğitim İstatistikleri 2018/19.

Ruppar, A. L., Allcock, H., & Gonsier-Gerdin, J. (2017). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, *38*(1), 53-63. https://doi.org/10.1177/07419325166468

Schuck, R. K., Lambert, R., & Wang, M. (2023). Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. *Education 3-13*, *51*(2), 292-305. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1967421

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & McIntyre, L. J. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018). https://mevzuat.gov.tr/mevzuat? MevzuatNo=24736MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2006). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2020). Exceptional lives.

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, *1*(4), 198-210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

USDE – United States Department of Education. (2007). A 30-Year History of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA).

Usta, A. (2018). Aydınlanma düşüncesine kısa bir bakış. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (1), 74-90.

Wang, H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision?--A Critical Analysis. *International Education Studies*, *2*(4), 154-161.

Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Gallaudet University Press.

Zeyrek Çepehan, İ., & Güller, E. (2020). Evrensel tasarım kapsamında herkes için erişilebilir tasarım. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 383-410. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.818236

BÖLÜM 2

Özel Eğitim Ortamlarının Türleri

Dr. Öğr. Üyesi Semra OMAK



Dr. Öğr. Üyesi Semra OMAK

İletişim, e-mail: semra.omak12@hotmail.com

Semra Omak, ilk, orta ve lise öğrenimini Bingöl'de tamamladı. 2013 yılında Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2017 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisansını, 2024 yılında ise doktora eğitimini tamamladı.

2014–2017 yılları arasında Ankara'da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2018 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2025 yılından itibaren aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Başlıca çalışma alanları; zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel yetersizlikler, öğretmen–öğrenci etkileşimleri, etkileşimli kitap okuma, erken çocuklukta müdahale programları, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi ve problem davranışlardır.

İÇİNDEKİLER

ÖRNEK OLAY
ÖZET
GİRİŞ
1.ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARININ TÜRLERİ
1.1. Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Ortamları
1.1.1. Kurumsal Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Ortamları
1.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamları
1.1.3. Aile ve Ev Merkezli Müdahale Programları
1.1.4. Hastane, Ev ve Gezici Öğretim Hizmetleri
1.1.5. Dijital ve Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamları
1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları
1.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları
1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları
1.2.3. Tersine Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları
1.2.4. Destek Eğitim Odası Kaynaştırma Uygulamaları
1.3. Özel Eğitim Sınıfları
1.3.1. Özel Eğitim Sınıflarının Türleri
1.4. Özel Eğitim Okulları
1.4.1. Özel Eğitim Uygulama Okulları
1.4.2. Özel Eğitim İş Okulları
1.5. Ev ve Hastane Eğitim Ortamları
1.5.1. Evde Eğitim
1.5.2. Hastanede Eğitim
1.6. Dijital Ortamlar
ÖRNEK OLAY
KAYNAKÇA

ÖRNEK OLAY

Altı yaşındaki Elif, doğum sırasında yaşadığı komplikasyonlar nedeniyle hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Ailesi, Elif'in gelişiminde yaşıtlarına göre belirgin farklılıklar olduğunu fark ettiğinde büyük bir kaygı yaşamıştır. Elif, konuşma becerilerinde gecikmeler göstermekte, yönergeleri anlamakta güçlük çekmekte ve akranlarıyla sosyal etkileşim kurmakta zorlanmaktadır.

Elif, okul çağına geldiğinde ailesi onun hangi eğitim ortamında daha iyi destek alabileceği konusunda kararsız kalmıştır. İlk aşamada genel eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilmiş, ancak sınıf öğretmeni Elif'in dikkat süresinin kısa olduğunu, etkinlikleri tamamlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu ve bireysel yönlendirmeler olmadan öğrenme sürecine yeterince katılamadığını gözlemlemiştir. Bu süreçte rehberlik araştırma merkezinin (RAM) yönlendirmesiyle Elif, haftanın belirli günlerinde özel eğitim sınıfına alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) doğrultusunda desteklenmiştir.

Zamanla Elif, özel eğitim sınıfında birebir destek alırken aynı zamanda kaynaştırma sınıfındaki sosyal etkileşimlerden de faydalanmaya başlamıştır. Ailesi ve öğretmenlerinin iş birliğiyle Elif'in hem akademik hem de sosyal becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Elif'in deneyimi, özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarının çeşitliliğinin ve bireysel ihtiyaçlara göre planlanmasının önemini somut bir biçimde ortaya koymaktadır.

ÖZET

Bu bölümde, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları farklı eğitim ortamları kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Özel eğitim uygulamalarının temelini oluşturan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi doğrultusunda, bireylerin gelişimsel özellikleri, performans düzeyleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenen çeşitli eğitim ortamlarının işlevleri, kapsamı ve dayanakları incelenmiştir.

Erken çocukluk dönemine ilişkin incelemeler, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmış kurumsal ortamlar, kaynaştırma uygulamaları, aile temelli müdahale programları, hastane ve ev temelli eğitim hizmetleri ile dijital öğrenme araçlarının önemli birer destek kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu ortamların her biri, özel gereksinimli bireylerin bilişsel, sosyal, iletişimsel ve uyumsal gelişimlerini destekleyen farklı fırsatlar sunmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim gördüğü ve gerektiğinde bireyselleştirilmiş destek aldığı kapsamlı bir modele dönüşmüştür. Tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma modelleri; destek eğitim odası uygulamalarıyla birlikte, öğrencilerin potansiyellerine uygun düzeyde katılım ve ilerleme sağlamayı amaçlamaktadır. Bu düzenlemeler, kapsayıcı eğitimin temel bileşeni olarak hem akademik başarıyı hem de sosyal etkileşim fırsatlarını artırmaktadır.

Özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları ise, akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları mümkün olmayan öğrenciler için gerekli ve yapılandırılmış alternatif ortamlar sunmaktadır. Bu ortamlarda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) temelli öğretim, düşük sınıf mevcutları, özel düzenlenmiş programlar ve mesleki beceri geliştirmeye yönelik uygulamalar yer almaktadır. Özellikle özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim iş okulları, öğrencilerin yaşam becerilerini, iş–meslek yeterliklerini ve toplumsal uyumlarını destekleyen önemli kurumsal yapılardır.

Evde ve hastanede eğitim gibi alternatif modeller ile dijital öğrenme ortamlarının sunduğu esnek ve erişilebilir yapılar, sağlık, ulaşım veya gelişimsel nedenlerle örgün eğitime sürekli katılamayan öğrencilerin eğitim hakkını güvence altına almaktadır. Tüm bu ortamlar bir arada değerlendirildiğinde, özel eğitim hizmetlerinin çok boyutlu ve birbirini tamamlayan bir yapıda sunulmasının, özel gereksinimli bireylerin uzun vadeli gelişim, uyum ve bağımsızlık düzeylerini güçlendirdiği görülmektedir.

Kaynakça

Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (ss. 19–74). Kök Yayıncılık.

Acarlar, F. (2021). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. N. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (5. baskı). Kök Yayıncılık.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirme Raporu. https://aile.gov.tr/media/84698/ulusal_erken_mudahale_-programi_gelistirme_calistay_raporu.pdf

Akçakaya, F. (2022). *Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları iletişim sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayıncılık.

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma-bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 392–416). Anı Yayıncılık.

Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* (ss. 19–64). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aytekin, Ç. (2014). *Ev temelli erken müdahale programının geliştirilmesi: Bir vaka çalışması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Bağlama, B., & Yücesoy, Y. (2018). Use of computers in special education: Benefits and outcomes. *Near East University Online Journal of Education*, *1*(1), 54–62.

Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *2*(1), 57–71.

Batu, E. S. (2015). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Pegem Akademi.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.

Baykoç Dönmez, N. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.

Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bulu, B., & Hotaman, D. (2020). Kaynaştırma Eğitimi: Gelişimi, Yararları, Karşılaşılan Sorunlar ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Programların İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(71), 716-723.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.

Ceyhan, E. (2025). *İlkokul kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen bilimleri öğretiminin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2023). Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *86,* 101518.

Çoban, G., Hasırcı, B. B., & Özdemir, D. N. (2023). Tersine kaynaştırma üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *ESEP-CONGRESS23 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı* (ss. 378–393). Pegem.

Demirci, A., & Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *The Journal of Turkish Family Physician*, *3*(4), 1–6.

Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetimsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research, 7*(1), 21-49.

Demirtaş, E., & Yalçın, H. (2022). 2018–2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylere yönelik artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojilerini içeren çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Turkish Special Education Journal: International*, *4*(1), 75–103.

Deniz, R., & Gürgör Kılıç, F. G. (2024). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin dijital oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *38*(2), 455–466.

Diken, İ. (2020). *Erken çocukluk eğitimi* (6. baskı). Pegem Akademi.

Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim*. Vize Basın Yayın.

Duman, G., & Koçak, N. (2016). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *2*(3), 99–108.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*.

Every Student Succeeds Act, Pub. L. No. 114–95, S. 1177 (2015). https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177

Friend, M., & Bursuck, W. M. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.

Frugone-Jaramillo, M., & Gràcia, M. (2023). Family-centered approach in early childhood intervention of a vulnerable population from an Ecuadorian rural context. *Frontiers in Psychology*, *14,* 1272293.

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(2), 211-229.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Merrill Prentice Hall.

Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 531–542.

Karakoç, B. (2024). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programının etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1–13.

Kargın, T. (2016). Özel gereksinimli olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 77–112). Kök Yayıncılık.

Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Lopo, F. L., Krobo, A., & Wulandani, N. (2025). Effectiveness of Inclusive Learning Method in Improving Social Skills of Children with Special Needs in Elementary Schools. *The Journal of Academic Science*, *2*(3), 964-972.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (M. Şahin & T. Altun, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (4th ed.). Pearson.

Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (3. baskı, ss. 89–103). Eğiten Kitap.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Evde ve hastanede eğitim hizmetleri uygulama esasları yönergesi*. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/871.pdf?utm_source=chatgpt.com

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Tebliğler Dergisi* (Sayı 2568). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2005/2568-_ocak_2005.pdf?utm_source=chatgpt.com

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Tebliğler Dergisi* (Sayı 2661). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2012/2661-ekim_2012.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Dijital Öğreniyorum çalışmasını tamamladı. https://orgm.meb.gov.tr/www/meb-ozel-egitim-ihtiyaci-olan-ogrenciler-icin-dijital-ogreniyorum-calismasini-tamamladi/icerik/2188

National Research Council. (2001). *Early childhood intervention: The National Academy report*. National Academies Press.

Odom, S. L., Butera, G., Diamond, K. E., Hanson, M. J., Horn, E., Lieber, J., ... & Marquis, J. (2019). Efficacy of a comprehensive early childhood curriculum to enhance children's success. *Topics in Early Childhood Special Education*, *39*(1), 19–31. https://doi.org/10.1177/0271121419827654

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, *33*(4), 344–356.

Özyürek, M., Özsoy, Y., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, *4*, 67–79. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002

Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, *52*, 351–390. https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749

Saabi, N., Chlioui, I., & Radgui, M. (2025). A review of assistive technology in special education. *Engineering Proceedings*, *112*(1), 45.

Salend, J. S. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Prentice Hall.

Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Sert, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimcilere öneriler. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Smith, T. E. C. (2016). *Serving students with special needs: A practical guide for administrators*. Routledge/Taylor & Francis.

Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 423–443.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2015). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök Yayıncılık.

Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, *47*(5), 481–492. https://doi.org/10.1002/pits.20484

Şafak, P. (2005). *Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Şimşek, H., & Özoğlu, F. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri (Malatya il örneği). *Eğitim ve Toplum Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 27–33.

Tıkıroğlu, Ç., & Özen, A. (2020). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(3), 749–769.

Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, *3*(3), 48–81.

U.S. Department of Education. (2007). *Annual report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act, Part D*. http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html

United States Congress. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act*, 20 U.S.C. § 1400 et seq. https://sites.ed.gov/idea/

Villanueva, M. G., Taylor, J., Therrien, W., & Hand, B. (2012). Science education for students with special needs. *Studies in Science Education*, *48*(2), 187–215. https://doi.org/10.1080/03057267.2012.709701

Wedell, K. (1990). Children with special educational needs: Past, present and future. In P. Evans & V. Varma (Eds.), *Special education: Past, present and future*. Redwood.

Winzer, M. A. (2000). The inclusion movement: Review and reflections on reform in special education. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special education in the 21st century* (pp. 5–26). Gallaudet University Press.

Yavuz, F. C. (2018). Özel eğitimde teknoloji. https://ozelegitimdeteknolojivar.wordpress.com/2018/05/18/ozel-egitimde-teknoloji/

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 39–48.

Yenel, K., Sönmez, E., Ayaz, E., & Şahin, F. (2021). Education at hospital with the understanding of "education for all": A case study. *Education and Science*, *46*(207), 149–167.

BÖLÜM 3

Özel Eğitimde Fiziksel ve Dijital Ortamların Düzenlenmesi

Dr. Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK



Dr. Merve ÇİFTCİ ÇİÇEK

İletişim, e-mail: mervemuu@gmail.com

Merve Çiftci Çiçek, 1989 yılında Bolu'da doğmuştur. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans tezinde eğitsel tanılama sürecinin incelenmesi, doktora tezinde ise cinsel istismar önleme eğitimi konularını ele almıştır. Araştırma ve çalışma alanları arasında kaynaştırma uygulamaları, bilimsel dayanaklı öğretim uygulamaları, eğitsel tanılama ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi bulunmaktadır. Akademik çalışmalarına ve alana yönelik bilimsel katkılarına devam etmektedir. Şu anda Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİMDE FİZİKSEL VE DİJİTAL ORTAMLARIN DÜZENLENMESİ

1.1. Sınıf Düzenlemeleri ve Ergonomi

1.2. Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı

1.2.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri

1.2.2. Uyarlanabilir/ Adaptif Öğrenme Teknolojileri

1.2.3. Mobil Öğrenme

1.2.4. Oyunlaştırma

1.2.5. Yapay Zekâ

1.2.6. Sanal laboratuvarlar ve Simülasyonlar

1.3. Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

1.3.1. Artırılmış Gerçeklik

1.3.2.Sanal Gerçeklik

1.4. Fiziksel ve Dijital Ortamlarda Güvenlik

1.4.1. Fiziksel Ortamlarda Güvenlik

1.4.2. Dijital Ortamlarda Güvenlik

KAYNAKÇA

ÖZET

Bu bölümde özel eğitimde fiziksel ve dijital eğitim ortamlarına dair bilgi vermek amaçlanmıştır. Bölüm; sınıf düzenlemeleri ve ergonomi, eğitim teknolojilerinin kullanımı, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları ve fiziksel ve dijital ortamlarda güvenlik başlıklarından oluşmaktadır. Fiziksel eğitim ortamlarının kullanışlılığı ve verimliliği ile ilgili olarak önemli bir kavram olan ergonomi temel olarak iş güvenliğinde kullanılan bir terimdir. Sınıf içerisinde ergonomi; sınıf oturma düzeni, eşya seçimi, aydınlatma ve ses düzeni ve teknoloji kullanımı gibi farklı açılardan ele alınabilir. Sınıf düzenlemesi, öğrencilerin akademik başarısını, katılımını ve öğrenme sürecine yönelik motivasyonunu doğrudan etkileyen bir faktördür.

Günümüzde teknolojinin ve internetin yaygınlaşması ile fiziksel eğitim ortamlarının yanı sıra, hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireyler için dijital öğrenme ortamları da oluşmuştur. Dijital eğitim ortamlarında eğitim tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar, akıllı tahtalar, akıllı saatler, masaüstü ve diz üstü bilgisayarlar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulamaları, akıllı kişisel asistanlar, dijital kitaplar, mobil uygulamalar ve bilgisayar yazılımları aracılığıyla uygulanmaktadır. Dijital öğrenmede kullanılan eğitim teknolojileri arasında öğrenme yönetim sistemleri, uyarlanabilir (adaptif) öğrenme teknolojileri, mobil öğrenme, oyunlaştırma, yapay zeka, sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar öğretim aracı olarak yer almaktadır. Artırılmış Gerçeklik (AG; Augmented Reality, AR), bilgisayar tarafından oluşturulan sanal görüntülerin gerçek zamanlı olarak fiziksel nesnelerin üzerine tam olarak bindirilmesine olanak tanıyan bir teknolojidir. Sanal gerçeklik (SG; Virtual Reality, VR), tamamen bilgisayar tarafından oluşturulan üç boyutlu ortamlarda kullanıcıların etkileşimde bulunmasını sağlayan yapay ortam yaratmaktadır. Sanal gerçeklikte, bu yapay ortam gerçekmiş gibi deneyimlenmekte ve etkileşimde bulunulmaktadır.

Fiziksel eğitim ortamlarında güvenlik, öğrencilerin ve eğitimcilerin sağlığını, güvenliğini ve refahını korumak için alınan önlemleri içermektedir. Fiziksel güvenlik içerisinde; altyapısal düzenlemeler, acil durum planları ve öğrenci davranış yönetimi gibi çeşitli bileşenler yer almaktadır. Dijital ortamlarda güvenlik; öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda korunması, kişisel verilerin güvenliği ve siber zorbalık gibi konularını kapsamaktadır. Güvenli bir dijital eğitim ortamı oluşturulması hem akademik başarıyı destekleyecek hem de öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları ülkemizde yaşa ve yetersizlik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Erken çocukluk döneminde; özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde yer alan ana sınıfları yanında çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde yürütülmektedir. Erken çocukluk dönemi sonrası öğrenme ortamlarına bakıldığında; ilkokul döneminde özel gereksinimli bireyin yetersizlik durumuna göre normal gelişim gösteren akranları ile en fazla birlikte öğrenim gördüğü ortam demek olan, en az sınırlandırılmış ortamdan en fazla sınırlandırılmış ortama doğru bir sıra izlendiğinde, genel eğitim okulları bünyesinde, tam ve yarı zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odası, özel eğitim uygulama okulları, iş uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütüldüğü görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) Bunlar özel gereksinimli bireyler için düzenlenmiş fiziksel eğitim ortamlarıdır.

Günümüzde teknolojinin ve internetin yaygınlaşması ile hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireyler için dijital öğrenme ortamları da oluşmuştur. Dijital öğrenme ortamları, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonuyla ortaya çıkan bir kavramdır ve son yıllarda hem genel eğitimde hem de özel eğitimde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu ortamlar, öğrencilere bilgiye erişim, bireyselleştirilmiş öğrenme ve farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunma açısından benzersiz fırsatlar sağlamaktadır (Alper ve Raharinirina, 2006). Teknolojinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi aslında yeni bir kavram değildir. 20. Yüzyıl başlarında endüstriyelleşmenin etkisiyle, İngiltere'de daha çok çocuğa doğrudan ve etkili bir şekilde ulaşabilmek ve eğitebilmek için öğretim teknolojileri ve stratejileri talep edilmesiyle bilgi, film, radyo ve televizyon aracılığıyla görsel ve işitsel olarak öğrencilere bilgi ulaştırılmış, bu şekilde öğrencilerin bilmeleri gereken her şeyi öğrenebileceklerine inanılmıştır (Howard ve Mozejko, 2015).

Dijital eğitim ortamları ülkemizde ve dünyada özellikle 2021 yılında gerçekleşen ve etkisi günümüze kadar gelen Covid-19 pandemisi ile önem kazanmış ve gelişme kaydetmiştir. Hem ülkemizde hem dünyada yüz yüze eğitim faaliyetlerinin durması dijital eğitim ortamları oluşturmayı zorunlu kılmıştır (Salış ve Yeşil, 2022). Özellikle özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için dijital ortamlar, öğrenme deneyimlerini desteklemede önemli bir araç haline gelmiştir (Bouck, 2010).

KAYNAKÇA

Alper, S. & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, *21*(2), 47-64.

Alqahtani, A. S., Daghestani, L. F. & Ibrahim, L. F. (2017). Environments and system types of virtual reality technology in STEM: A survey. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, *8*(6).

Altınkaynak, H. & Özel, Ö. (2024). Augmented reality in early childhood education: The effect of Quiver Application on science learning. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11(1), 211-226.

Atmaca- Demir, B. & Kandemir, C. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine:"Sınıfta ben de varım" Projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *10*(4), 339-354.

Abdurazova, P. A., Usenbay, A. U. & Aldanazarova, M. S. (2025). Anvancing inclusive education: The impact and potential of virtual laboratory simulations for students with disabilities in Chemistry. *The Bulletin*, 413(1), 5-22.

Baykan, Z. (2021). Adaptif öğrenme (Uyarlanabilir öğrenme). *Turkiye Klinikleri Medical Education-Special Topics*, 6(3), 12-16.

Bayram, S. (1999). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 49-54.

Bouck, E.C. (2010), «Chapter 6 Technology and students with disabilities: Does it solve all the problems", Obiakor, F.E., Bakken, J.P. and Rotatori, n.F. (Ed.) *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation* (*Advances in Special Education, Vol. 20*), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 91-104. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2010)0000020009

Cacace, M. (2019). *Effects of using Google Classroom on teaching math for students with lenarning disabilities*. Department of Interdisciplinary and Inclusive Education, Master Thesis, Rowan University.

Cornell, D. G. & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational researcher*, 39(1), 7-15.

Crompton, H. & Traxler, J. (2018). *Mobile learning and higher education*. Routledge.

Çavaş, B., Huyugüzel- Çavaş P. H. ve Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(4).

Çetinkaya, H. H. & Akçay, M. (2013). Eğitim ortamlarında arttırılmış gerçeklik uygulamaları. *Akademik Bilişim Kongresi, Antalya*, *11*(2015), 66-69.

Dalgarno, B. & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British journal of educational technology*, 41(1), 10-32.

Demirtaş, E. ve Yalçın, H. (2022). 2018-2022 Yılları arasında özel gereksinimli bireylere yönelik artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojilerini içeren çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Turkish Special Education Journal: International,* 4(1), 75-103.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

DiCicco, K. M. (2016). *The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with Learning Disabilities*. Department of Interdisciplinary and Inclusive Education, Master Thesis, Rowan University.

Dul, J. ve Weerdmeester, B. (2008). *Ergonomics for beginners: A quick reference guide.* CRC Press.

Engür, M. O. & Chaush- Ogly, K. (2019). Türkiye İş Sağlığı ve Güvenliği mevzuatında ergonominin yeri üzerine bir çalışma. *Ergonomi* 2(2), 69 – 77, 2019

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools*. Routledge.

European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027.* https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L. & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90.

Figueiredo, M., Gomes, J. & Gomes, C. (2013). Creating learning activities using augmented reality tools. In *Proceedings of the 2nd Experiment@ International Conference—Online Experimentation* (pp. 301-305).

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.

García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, M. P. & Solano-Fernández, I. M. (2020). Smart learning environments and ergonomics: An approach to the state of the question. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 245-258.

Gavronskaya, Y., Larchenkova, L., Kurilova, A. & Gorozhanina, E. (2021). Virtual lab model for making online courses more inclusive for students with special educational needs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(2), 79.

Google. *Get Started with Tilt Brush.* 18/03/2025 tarihinde erişildi.

Habib, H. & Janae, J. (2024). Breaking Barriers: How AI is Transforming Special Education Classrooms. *Journal for Multidisciplinary Research*, *1*(02), 86-108.

Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning.* Honor Theses. Western Michigan University.

Hepsi Burada. *Sanal Gerçeklik Gözlüğü.* https://www.hepsiburada.com/meta-meta-quest-3-512gb-sanal-gerceklik-gozlugu-beyaz-pm-HBC00007A1QVU 30/11/2025 tarihinde erişildi.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. *London: Design Council.*

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, *27*(1), 1-9.

Howard, S. K. & Mozejko, A. (2015). Considering the history of digital technologies in education. In M. Henderson & G. Romero (Eds.), Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions. (pp. 157-168). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Hussein, E., Kan'An, A., Rasheed, A., Alrashed, Y., Jdaitawi, M., Abas, A., Mabrouk, S. & Abdelmoneim, M. (2023). Exploring the impact of gamification on skill development in special education: A systematic re-

view. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep443.

Information Commisioner's Office (ICO). (2025). *Individual rights- guidance and resources.* https://ico.org.uk/for-organisations/uk-gdpr-guidance-and-resources/individual-rights/ 28/11/2025 tarihinde erişildi.

İNNOVA (2022). *Sanal gerçeklik gözlüğü ne işe yarar, nelerde kullanılır?* https://www.innova.com.tr/blog/sanal-gerceklik-gozlugu-ne-ise-yarar-nelerde-kullanilir 28/11/2025 tarihinde erişildi.

İpek, A. R. (2020). Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçeklik kavramlarında isimlendirme ve tanımlandırma sorunları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *9*(71), 1061-1072.

Kahveci, A. H. F. & Sondaş, A. (2023). Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisine genel bakış. *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(1), 6-13.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Pullen, P. C. (Eds.). (2024). *Handbook of Special Education* (3rd ed.). Routledge.

Khasawneh, Y. J. & Khasawneh, M. A. (2024). Cognitive load analysis of adaptive learning technologies in special education classrooms: A quantitative approach. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(12), 34-41.

Kirkwood, A. & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, media and technology*, 39(1), 6-36. https://doi.org/ 10.1080/17439884.2013.770404

Kokkalia, G. K. & Drigas, A. S. (2016). Mobile learning for special preschool education. *International journal of interactive mobile technologies*, 10(1).

Lertkulvanich, S., Buranajant, N. & Sombunsukho, S. (2010). The development of virtual classrooms by using virtual image creation technique. *International Journal of Human and Social Sciences*, *5*(8).

Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M. & Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, *33*(9), 2895-2909.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K. & Haddon, L., (2014). Children's online risks and opportunities: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. *London: London School of Economics and Political Science*. https://www.researchgate.net/profile/Sonia

Livingstone/publication/313017175_ Children's_online_risks_and_opportunities_comparative_findings_from_EU_Kids_Online_ and_Net_Children_Go_Mobile/ links/588ca47e92851cef136164dd/ Childrens-online-risks-and-opportunities-comparative-findings-from-EU-Kids-Online-and-Net-Children-Go-Mobile.pdf

Luckin, R. & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/

Mace, R. L. (1996). Accessible environments: Toward universal design. *AUED, 1996*

Mayer, R. E. (2019). *Thirty years of research on online learning.* Routledge

Merlot (2020). *Welcome to Virtual Labs by MERLOT, Skills Commons, and Partners!* https://virtuallabs.merlot.org

McLaughlin, M. & Rouse, M. (Eds.). (2002). *Special education and school reform in the United States and Britain*. Routledge.

McLeskey, J., Rosenberg, M. S. & Westling, D. L. (2013). *Inclusion: Effective practices for all students.* Pearson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1961). *222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Afet ve Acil Durum Yönetimi Genelgesi.* https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2058.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023). https://dogm.meb.gov.tr/www/feyza-firsatlari-artiran-egitimde-yapay-zek-projesi/icerik/2050?utm_source=chatgpt.com adresinden 05/03/2025 tarihinde erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Okul Güvenlik Tedbirleri Resmi Yazısı.* https://onikisubat.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11134909_okulguvenliktedbirleri.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2234.pdf*

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024c). Eğitimde Kullanılan Yapay Zeka Araçları- *https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf*

Modzeleski, W. & Randazzo, M. R. (2018). School threat assessment in the USA: Lessons learned from 15 years of teaching and using the federal model to prevent school shootings. *Contemporary School Psychology*, *22*, 109-115.

National Center for Education Statistics. (2021). *Indicators of School Crime and Safety: 2021.*

Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, *1*(4).

Piovesan, S. D., Passerino, L. M. & Pereira, A. S. (2012). Virtual Reality as a Tool in the Education. *International Association for Development of the Information Society.*

Resmi Gazete (2005). *Engelliler Hakkında 5378 Numaralı Kanun.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Resmi Gazete (2016). *Kişisel Verilerin Korunması Kanunu.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6698&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know.* International Society for technology in Education.

Safe School Declaration (2015) https://ssd.protectingeducation.org/

Salış, H. C. & Yeşil, R. (2022) Pandemi Sonrasında Uzaktan Eğitim, Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar, içinde (Ed.) Özok, H. İ. ss. 25-35. Palme Yayınevi: Ankara. https://www.yyu.edu.tr/images/files/EgitimdeYeniSorunlar22.pdf

Scherer, R., Siddiq, F. & Teo, T. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers & Education*, *88*, 202-214.

Selwyn, N. (2020). *Digital education: A critical introduction*. Routledge.

Serezhkina, A. (2021). Digital skills of teachers. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 258, p. 07083). EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807083

Shield, B., & Dockrell, J. (2008, July). The Effects of classroom and envi-

ronmental noise on children's academic performance. In *9th International Congress on Noise as a Public Health Problem (ICBEN), Foxwoods, CT.*

Small, G. (2025). *The Top 12 Adaptive Learning Platforms for 2025.* https://training.safetyculture.com/blog/adaptive-learning-platforms/

Tekin- İftar, E. & Kırcaali- İftar G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Turnbull, H. R. (1993). *Free Appropriate Public Education: The Law and Children With Disabilities.*

UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and Education.*

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2025) *Siber Zorbalık: Nedir ve Nasıl Önlenir?* 13/03/2025 tarihinde erişildi. https://www.unicef.org/turkiye/siber-zorbalık-nedir-ve-nasıl-önlenir#:~:text=Siber%20zorbalık%2C%20dijital%20teknolojiler%20kullanılarak,yönelik%20olarak%20tekrarlanan%20bir%20davranıştır.

Utku, D. H., Güner, G. G., Altuğ, G. & Güney, A. (2021). An ergonomic classroom design application at a university in Turkey. *Verimlilik Dergisi*, (4), 89-102.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK), (2023). https://yegitek.meb.gov.tr/www/ogretmenlerin-dijital-becerilerini-gelistirmeye-yonelik-cevrim-ici-egitimler-obada/icerik/3433?utm_source=chatgpt.com adresinden 05/03/2025 tarihinde erişildi.

Zhou, F., Duh, H. B. L. & Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. In *2008 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality* (pp. 193-202). IEEE.

BÖLÜM 4

Özel Eğitim Ortamlarında Materyal Tasarımı ve Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL



Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
İletişim, e-mail: kubrakeskin@ibu.edu.tr

2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans, 2020 yılında ise aynı üniversitenin lisansüstü eğitim enstitüsünde özel eğitim alanında doktora eğitimini tamamladı. 2021 yılından itibaren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bilimsel çalışmalarını özel gereksinimli bireylere akademik becerilerinin öğretimi alanında sürdürmektedir.



Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL
İletişim, e-mail: asli.gereksenol@ibu.edu.tr

2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2018 yılından beri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, İşitme Engelliler Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdürmektedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Erken okuryazarlık ve işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA MATERYAL TASARIMI VE KULLANIMI
   1.1. Özel Eğitimde Materyal Kullanımının Önemi
   1.2. Özel Eğitimde Materyal Tasarımının Kuramsal Temelleri
      1.2.1. Evrensel Tasarım İlkeleri ve Materyal Tasarımı
      1.2.2. Davranışçı Kuram ve Materyal Tasarımı
      1.2.3. Bilişsel Kuram ve Materyal Tasarımı
      1.2.4. Yapılandırmacı Kuram ve Materyal Tasarımı
      1.2.5. Çoklu Duyusal Öğrenme Yaklaşımları ve Materyal Tasarımı
   1.3. Etkin Materyal Tasarımı İçin Temel İlkeler
      1.3.1.Bireyselleştirme
      1.3.2.Erişilebilirlik
      1.3.3. Basitlik ve Netlik
      1.3.4. Güvenlik ve Dayanıklılık
      1.3.5. Etkileşim ve Geri Bildirim
1.4. Materyal Tasarımında Dikkate Alınması Gereken Öğrenci Özellikleri
      1.4.1. Öğrenme Stilleri ve Tercihleri
      1.4.2. Bilişsel Yetenekler
      1.4.3. Duygusal ve Sosyal Faktörler
      1.4.4. Fiziksel Yetenekler
      1.4.5. Kültürel ve Dilsel Arka Plan
   1.5. Materyal Geliştirme Süreci ve Değerlendirme
      1.5.1. İhtiyaç Belirleme
      1.5.2. Tasarım ve Prototipleme
      1.5.3.Pilot Uygulama
      1.5.4. Etkililik Değerlendirmesi ve Uyarlamalar
   1.6. Materyal Türleri ve Kullanım Alanları
      1.6.1. Somut Öğretim Materyalleri
      1.6.2. Görsel Materyaller
      1.6.3. Teknoloji Destekli Materyaller
      1.6.4. Uyarlanmış Öğretim Materyalleri

1.7. Yetersizlik Kategorileri ve Materyal Tasarımı

1.7.1. Zihinsel yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan

1.7.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.4. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.5. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.6. Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

1.7.8. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Materyal Tasarımı

KAYNAKÇA

ÖZET

Bu bölümün amacı, özel eğitim ortamlarında etkili materyal tasarımı ve kullanımının kuramsal ve uygulamalı yönlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktır. Özel gereksinimli bireylerin farklı öğrenme profillerine, gelişimsel özelliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun materyallerin geliştirilmesi, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda bölümde, materyal tasarımına ilişkin kuramsal temellerin açıklanması, öğrencilerin özelliklerine göre materyal farklılaştırmasının nasıl yapılabileceği ve materyal tasarımında dikkate alınması gereken ilkelerin neler olduğu ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Bölüm kapsamında öncelikle materyal tasarımını etkileyen öğrenme kuramları, evrensel tasarım ilkeleri ve çoklu duyusal öğrenme yaklaşımları gibi kuramsal çerçeve sunulmaktadır. Ardından, farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken özellikler tartışılmaktadır. Etkin materyal tasarımı için temel ilkeler sunularak bireyselleştirme, erişilebilirlik, güvenlik, etkileşim gibi boyutlara vurgu yapılmaktadır. Ayrıca somut öğretim materyallerinden dijital araçlara kadar uzanan materyal türleri ve bunların kullanım alanları açıklanmakta; akademik, sosyal-duygusal, öz bakım ve iletişim gibi çeşitli gelişim alanlarına yönelik materyal örneklerine yer verilmektedir.

Bölümde ayrıca, materyal geliştirme süreci adım adım ele alınmakta; ihtiyaç belirlemeden prototiplemeye, pilot uygulamadan etkililik değerlendirmesine kadar olan aşamalar açıklanmaktadır. Gerçek sınıf uygulamalarından vaka örnekleri ve öğretmen-öğrenci deneyimleri aracılığıyla, teorik bilgilerin sahadaki yansımalarına da değinilmektedir. Materyal geliştirme ve kullanım süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ile bu zorluklara yönelik çözüm önerileri sunulmakta; son olarak, dijitalleşme, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi güncel teknolojik gelişmelerin özel eğitim materyallerine etkileri tartışılarak geleceğe yönelik eğilimler değerlendirilmektedir.

GİRİŞ

Özel eğitim ortamlarında öğretim materyallerinin önemi çok boyutlu olup, özel gereksinimli bireylerin eğitim deneyimlerini niteliksel olarak geliştirmede kritik bir role sahiptir. Özellikle yardımcı teknolojileri içeren öğretim materyalleri, farklılaştırılmış öğretimi destekleyen, iletişimi kolaylaştıran ve çeşitli öğrenme gereksinimlerine sahip bireylerin derslere etkin katılımını artıran temel araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu materyaller, yetersizliği olan bireylere, kendi bireysel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanmış destekler sunarak öğrenme fırsatları vermektedir.

Öğretim materyallerinin önemli işlevlerinden biri, çeşitli yetersizlik türlerine sahip bireylere hedeflenmiş öğrenme desteği sağlayabilmesidir. Nitekim *immersive reader* teknolojisinin müfredata etkili biçimde entegrasyonunun, özel gereksinimli bireylerin öğrenme deneyimlerini belirgin ölçüde artırdığı ortaya konmuştur (Osman, 2024). Bununla birlikte, literatürde bu tür teknolojilerin etkili kullanılabilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin kapsamlı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır. Söz konusu eğitim programları, öğretmenlerin bu materyalleri pedagojik açıdan uygun ve etkili biçimde uygulayabilmeleri açısından yaşamsal bir öneme sahiptir (Memišević ve Biščević, 2023).

Yardımcı teknolojilerin öğretim sürecine entegrasyonu, yalnızca öğrenme içeriklerine erişimi desteklemekle sınırlı kalmayıp, sunulan eğitimin niteliğini de artırmaktadır. Güncel araştırmalar, uyarlanabilir teknolojilerin özel gereksinimli bireylerde bağımsızlık, katılım ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmek için vazgeçilmez olduğunu göstermektedir (Loveys ve Butler, 2023). Örneğin ekran okuyucular, Braille ekranları ve benzeri yardımcı araçlar, görme yetersizliği olan bireylerin aksi hâlde erişemeyecekleri öğrenme materyallerine ulaşmalarına olanak tanımaktadır (Adejoke ve diğerleri, 2024). Ayrıca sistematik ipucu verme tekniklerinin okuma müdahalelerinde kullanılması, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin anlama ve okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili bulunmuştur (Mims ve diğerleri, 2012).

Bu kapsamda, öğretim materyallerinin kanıta dayalı öğretim stratejileriyle uyumlu biçimde kullanılması özel eğitim ortamlarında belirleyici bir öneme sahiptir. Nitekim çeşitli çalışmalar, özel eğitim gereksinimi olan bireyler için etkili öğrenme çıktıları sağlayan kanıta dayalı stratejilerin varlığına işaret etmektedir (Shammari ve Faulkner, 2019). Teknoloji destekli uygulamaların bu stratejilerle tutarlı biçimde uygulanması, genel eğitim programlarıyla uyumlu olduğunda öğrenme başarılarında anlamlı artışlar sağlamaktadır (Matzen ve diğerleri, 2009).

Kaynakça

Abidoğlu, Ü., Ertuğruloğlu, O., & Büyükeğilmez, N. (2017). Importance of computer-aided education for children with autism spectrum disorder (ASD). *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(8). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00975a

Adejoke, B., Gbolaga, R., & Oluwabunmi, O. (2024). The impact of assistive technologies on academic and social outcomes of deaf-blind students in Nigeria. *Acta Humanitatis et Linguarum, 1*(1), 138-157. https://doi.org/10.69760/aghel.024060

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., Wood, L., Stanger, C., Preston, A., & Kemp-Inman, A. (2015). Systematic instruction of phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are AAC users. *The Journal of Special Education, 50*(2), 86-97. https://doi.org/10.1177/0022466915622140

Aldosari, M. (2024). Assessment of universal design principles for the enhancement of special education in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4405973/v1

Ali, S. (2023). Quality of academic environment in relation to availability and usage of technology, teachers' awareness and leadership of principals in schools for hearing impaired. *Siazga Research Journal, 2*(4). https://doi.org/10.58341/srj.v2i4.37

Alimi, A., Babalola, E., Aladesusi, G., Issa, A., & Omolafe, E. (2021). Availability and utilization of assistive technology for learning among students with special needs in Ilorin, Kwara State. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education, 2*(1), 17-28. https://doi.org/10.17509/ijcsne.v2i1.37916

ALturaifi, S., & Alhossein, A. (2022). Teachers of students with learning disabilities viewpoints of the predictive validity of using evidence-based practices. The International *Journal for Research in Education, 46*(1), 47-78. https://doi.org/10.36771/ijre.46.1.22-pp47-78

Ayda, N., Baştaş, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of covid-19 epidemic. *Propósitos Y Representaciones, 8*(3). https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587

Bağlama, B., & Demirok, M. (2018). The role of physical education for children with special needs: a review study. *Near East University Online Journal of Education, 1*(1), 36-41. https://doi.org/10.32955/neuje.v1i1.54

Başer, D., & Arslan-Ari, I. (2022). Assistive technology education: experiences of preservice special education teachers within an instructional material development project. *Journal of Special Education Technology, 38*(3), 340-354. https://doi.org/10.1177/01626434221120417

Belenky, D., & Nokes, T. (2009). Examining the role of manipulatives and metacognition on engagement, learning, and transfer. *The Journal of Problem Solving, 2*(2). https://doi.org/10.7771/1932-6246.1061

Belland, B., Walker, A., Kim, N., & Lefler, M. (2016). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in stem education. *Review of Educational Research, 87*(2), 309-344. https://doi.org/10.3102/0034654316670999

Bhandari, B. (2023). Exploring learners' diversity in English language classrooms. *Butwal Campus Journal, 6*(1), 62-71. https://doi.org/10.3126/bcj.v6i1.62962

Biçer, Ü., & Derviş, R. (2023). An approach for the material selection and use in industrial-energy facilities. *Journal of Design for Resilience in Architecture and Planning, 4*(2), 232-243. https://doi.org/10.47818/drarch.2023.v4i2095

Black, R., Weinberg, L., & Brodwin, M. (2014). Universal design for instruction and learning: a pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 24*(1). https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710

Black, R., Weinberg, L., & Brodwin, M. (2015). Universal design for learning and instruction: perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 25*(2). https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723

Bowes, F. (2005). Accessibility requirements take on new significance for publishers. *Publishing Research Quarterly, 21*(3), 35-45. https://doi.org/10.1007/s12109-005-0039-0

Boyle, B., Mitchell, R., McDonnell, A., Sharma, N., Biswas, K., & Nicholas, S. (2020). Overcoming the challenge of "fuzzy" assessment and feedback. *Education + Training, 62*(5), 505-519. https://doi.org/10.1108/et-08-2019-0183

Broadbent, H., White, H., Mareschal, D., & Kirkham, N. (2017). Incidental learning in a multisensory environment across childhood. *Developmental Science, 21*(2). https://doi.org/10.1111/desc.12554

Brown, D., Arbour-Nicitopoulos, K., Ginis, K., Latimer-Cheung, A., & Bassett-Gunter, R. (2020). Examining the relationship between parent physical activity support behaviour and physical activity among children and youth with autism spectrum disorder. *Autism, 24*(7), 1783-1794. https://doi.org/10.1177/1362361320922658

Brown, M., McNeil, N., & Glenberg, A. (2009). Using concreteness in education: real problems, potential solutions. *Child Development Perspectives, 3*(3), 160-164. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00098.x

Brown, S. and Pyle, N. (2021). Self-questioning strategy routine to enhance reading comprehension among secondary students. *Teaching Exceptional Children, 53*(6), 441-449. https://doi.org/10.1177/0040059920976677

Brulé, É., Bailly, G., Brock, A., Gentès, A., & Jouffrais, C. (2018). An exploratory study of the uses of a multisensory map—with visually impaired children. *Multimodal Technologies and Interaction, 2*(3), 36. https://doi.org/10.3390/mti2030036

Bryant, B. and Seok, S. (2016). Introduction to the special series: technology and disabilities in education. *Assistive Technology, 29*(3), 121-122. https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1230154

Çağıltay, K., Çakır, H., Karasu, N., İslim, Ö., & Çiçek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research, 6*(2), 189-205. https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2

Cahyadi, R. (2019). Pengembangan bahan ajar berbasis addie model. *Halaqa Islamic Education Journal, 3*(1), 35-42. https://doi.org/10.21070/halaqa.v3i1.2124

Calvin, K., & Gray, S. (2020). Double-bubble thinking maps and their effect on reading comprehension in Spanish English bilingual middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 45*(3), 212-224. https://doi.org/10.1177/0731948720958644

Cannella-Malone, H., Dueker, S., Barczak, M., & Brock, M. (2019). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 25*(3), 387-404. https://doi.org/10.1177/1744629519895387

Carroll, R., Kodak, T., & Fisher, W. (2013). An evaluation of programmed treatment-integrity errors during discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(2), 379-394. https://doi.org/10.1002/jaba.49

Cazorla, I., Henriques, A., Correia, G., & Santana, C. (2021). The role of the ostensives in understanding quantitative statistical variables. *Acta Scientiae, 23*(4), 16-51. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6532

Cezarotto, M. A., & Armstrong, A. L. (2023). Designing inclusive educational games: accessibility rubric. *InfoDesign-Journal of Information Design*, *20*(3). https://doi.org/10.51358/id.v20i3.1064

Cheung, L. (2016). Using the addie model of instructional design to teach chest radiograph interpretation. *Journal of Biomedical Education, 2016*(1) 1-6. https://doi.org/10.1155/2016/9502572

Codispoti, N., Negris, O., Myers, M., Petersén, A., Nico, E., Romanello, J., … & Rubin, R. (2023). Female sexual medicine: an assessment of medical school curricula in a major united states city. *Sexual Medicine, 11*(4). https://doi.org/10.1093/sexmed/qfad051

Mofield, T. A., Prasetyo, R. A., & Tsujimoto, S. B. (2023). Teaching strategies for children with disabilities in Melbourne, Avustralya. *Journal of Education, 6*(4), 1-13. https://doi.org/10.53819/81018102t5252

Doo, M., Bonk, C., & Heo, H. (2020). A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21*(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4638

Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). Working with children with ADHD—a latent profile analysis of teachers' and psychotherapists' attitudes. *Sustainability, 12*(22), 9691. https://doi.org/10.3390/su12229691

Egloffstein, M., Koegler, K., & Ifenthaler, D. (2019). Instructional quality of business moocs: indicators and initial findings. *Online Learning, 23*(4). https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2091

Fadda, R., Piu, T., Congiu, S., Papakonstantinou, D., Motzo, G., Sechi, C., … & Παπαδόπουλος, Κ. (2024). Social support at school for students with sensory disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(8), 1071. https://doi.org/10.3390/ijerph21081071

Fast, D., & Wild, T. (2018). Teaching Science through Inquiry Based Field Experiences Using Orientation and Mobility. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, *21*(1), 29-39.

Finnerty, M., Jackson, L., & Ostergren, R. (2019). Adaptations in general education classrooms for students with severe disabilities: access, progress assessment, and sustained use. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 44*(2), 87-102. https://doi.org/10.1177/1540796919846424

Fletcher, A., Chen, B., Benrimoh, D., Shemie, S., & Lubarsky, S. (2018). Lessons learned from a student-driven initiative to design and implement an organ and tissue donation course across Canadian medical

schools. *Perspectives on Medical Education, 7*(5), 332-336. https://doi.org/10.1007/s40037-018-0454-5

Freeman-Green, S., O'Brien, C., Wood, C., & Hitt, S. (2015). Effects of the solve strategy on the mathematical problem-solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 30*(2), 76-90. https://doi.org/10.1111/ldrp.12054

Fuson, K., & Briars, D. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first- and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(3), 180. https://doi.org/10.2307/749373

Gajria, M., Jitendra, A., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225. https://doi.org/10.1177/00222194070400030301

Georgetti, L., Sims, A., Focht, A., Elcock, J., Nixon-Cave, K., & Amabile, A. (2021). Participation in an advanced anatomy capstone project facilitates student involvement in the development of an instructional tool for novel dissection. *Education Research International, 2021*(1), 1-9. https://doi.org/10.1155/2021/6681994

Grimley, M. (2007). Learning from multimedia materials: the relative impact of individual differences. *Educational Psychology, 27*(4), 465-485. https://doi.org/10.1080/01443410601159795

Guernsey, M. (1989). Classroom organization. *Academic Therapy, 25*(1), 55-58. https://doi.org/10.1177/105345128902500107

Gwernan-Jones, R., Moore, D., Cooper, P., Russell, A., Richardson, M., Rogers, M., … & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(1), 83-100. https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055

Hanghøj, T., Händel, V., Duedahl, T., & Gundersen, P. (2022). Exploring the messiness of design principles in design-based research. *Nordic Journal of Digital Literacy, 17*(4), 222-233. https://doi.org/10.18261/njdl.17.4.3

Hertzum, M., Manikas, M., & Torkilsheyggi, A. (2017). Grappling with the future: the messiness of pilot implementation in information systems design. *Health Informatics Journal, 25*(2), 372-388. https://doi.org/10.1177/1460458217712058

Hinton, V. (2020). The effects of CRA/CSA explicit instruction for students with and without disabilities taught in an inclusive setting. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 46-57. https://doi.org/10.64546/jaasep.414

Hsiao, Y., & Rajagopal, K. (2023). Support student integration of multiple peer feedback on research writing in thesis circles. *The Power of Peer Learning,* 47-70. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_3

Hudson, M., Browder, D., & Wood, L. (2013). Review of experimental research on academic learning by students with moderate and severe intellectual disability in general education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(1), 17-29. https://doi.org/10.2511/027494813807046926

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165. https://doi.org/10.1177/10883576030180030301

Jimenez, B., Browder, D., Spooner, F., & DiBiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children, 78*(3), 301-317. https://doi.org/10.1177/001440291207800303

Judge, S. (2006). Constructing an assistive technology toolkit for young children: views from the field. *Journal of Special Education Technology, 21*(4), 17-24. https://doi.org/10.1177/016264340602100403

Kaloshina, T., & Sichkarev, D. (2023). Digital educational solutions as a factor of human capital formation. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 451, p. 06001). EDP Sciences.

Kaminski, J., Sloutsky, V., & Heckler, A. (2009). Transfer of mathematical knowledge: the portability of generic instantiations. *Child Development Perspectives, 3*(3), 151-155. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00096.x

Karademir, T., & Alper, A. (2019). Usage of digital learning material in special education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 119-142. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.423349

Kendall, L. (2016). 'The teacher said I'm thick!' experiences of children with attention deficit hyperactivity disorder within a school setting. *Support for Learning, 31*(2), 122-137. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12121

Kimball, M. (2013). Visual design principles: an empirical study of design lore. *Journal of Technical Writing and Communication, 43*(1), 3-41. https://doi.org/10.2190/tw.43.1.b

Larasati, I., & Sopingi, S. (2018). The development of crocheting teaching material for student with hearing impairment in SMALB. *Journal of ICSAR, 2*(1), 62-66. https://doi.org/10.17977/um005v2i12018p062

Lauff, C., Kotys-Schwartz, D., & Rentschler, M. (2018). What is a prototype? what are the roles of prototypes in companies? *Journal of Mechanical Design, 140*(6). https://doi.org/10.1115/1.4039340

LeBlanc, B., Kodak, T., Cariveau, T., & Campbell, V. (2017). A comparison of computer-assisted and therapist-led instruction for children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions, 32*(2), 133-143. https://doi.org/10.1002/bin.1471

Lecheb, S., Daoui, A., Brihmat, C., Mechakra, H., Chellil, A., Safi, B., … & Kébir, H. (2023). Study of composite pipelines damaged by corrosion: Control by non-destructive testing. *Hungarian Journal of Industry and Chemistry, 51*(2), 1-6. https://doi.org/10.33927/hjic-2023-11

Lenzner, T. (2012). Effects of survey question comprehensibility on response quality. *Field Methods, 24*(4), 409-428. https://doi.org/10.1177/1525822x12448166

Lindsay, P. (2022). Hear our voice: Motivational curriculum and perceptions of adults with intellectual disability. *International Journal of Special Education, 37*(2), 118-126. https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.45

Lombardi, A., Doren, B., Gau, J., & Lindstrom, L. (2012). The influence of instructional settings in reading and math on postsecondary participation. *Journal of Disability Policy Studies, 24*(3), 170-180. https://doi.org/10.1177/1044207312468766

Love, M., & Ewoldt, K. (2021). Implementing asynchronous instructional materials for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 57*(2), 132-137. https://doi.org/10.1177/10534512211001847

Loveys, M., & Butler, C. (2023). Teachers' and students' perspectives on the extent to which assistive technology maximises independence. *British Journal of Visual Impairment, 43*(1), 156-174. https://doi.org/10.1177/02646196231212736

Lowrey, K., Hollingshead, A., Howery, K., & Bishop, J. (2017). More than one way: stories of udl and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(4), 225-242. https://doi.org/10.1177/1540796917711668

Ludlow, B. L. (2001). Technology and teacher education in special education: disaster or deliverance? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 24*(2), 143-163. https://doi.org/10.1177/088840640102400209

Maliki, N., & Yasin, M. (2017). Application of multisensory in learning alphabets identification skills for special education students. *Journal of ICSAR, 1*(2), 150-154. https://doi.org/10.17977/um005v1i22017p150

Mallidis-Malessas, P., Iatraki, G., & Mikropoulos, T. (2021). Teaching physics to students with intellectual disabilities using digital learning objects. *Journal of Special Education Technology, 37*(4), 510-522. https://doi.org/10.1177/01626434211054441

Manola, M., Vouglanis, T., & Maniou, F. (2022). Contribution of the use of children's literature in special education. *Open Journal for Anthropological Studies, 6*(2), 21-26. https://doi.org/10.32591/coas.ojas.0602.01021m

Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education,* 80, 77-83. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005

Martin, T. (2009). A theory of physically distributed learning: how external environments and internal states interact in mathematics learning. *Child Development Perspectives, 3*(3), 140-144. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00094.x

Martínez, A., Sevilla, A., Sanz, A., & Siqueira, J. (2012). Feedback: A key component in the design, development and validation stages of online English/FL materials., In *EUROCALL Conference,* 204-210. https://doi.org/10.14705/rpnet.2012.000053

Matzen, K., Ryndak, D., & Nakao, T. (2009). Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education, 31*(4), 287-304. https://doi.org/10.1177/0741932508327457

McNeil, N., & Uttal, D. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: perspectives from development and education. *Child Development Perspectives, 3*(3), 137-139. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00093.x

Memišević, H., & Biščević, I. (2023). Enhancing the skills of special education teachers: a scoping review of professional development approaches. *Multidisciplinarni Pristupi U Edukaciji I Rehabilitaciji, 5*(5), 199-210. https://doi.org/10.59519/mper5012

Mgendi, J., Bali, T., & Sungwa, R. (2024). Enhancing engagement of hearing-impaired pupils in inclusive Tanzanian classrooms through teaching and learning materials. *Ta'Dib, 27*(1), 247. https://doi.org/10.31958/jt.v27i1.12553

Michalski, C., Cowan, M., Bohinsky, J., Dickerson, R., & Plochocki, J. (2020). Mixed reality technology influences motivation for learning in medical students. *Mededpublish,* 9, 155. https://doi.org/10.15694/mep.2020.000155.1

Mills, E., Stefaniak, J., Luo, T., & Glass, C. (2019). An exploration of career decision-making among domestic and international instructional design students. *Techtrends, 64*(1), 79-90. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00422-1

Mims, P., Hudson, M., & Browder, D. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 67-80. https://doi.org/10.1177/1088357612446859

Mofield, T., Prasetyo, R., & Tsujimoto, S. (2023). Teaching strategies for children with disabilities in Melbourne, Australia. *Journal of Education, 6*(4), 1-13. https://doi.org/10.53819/81018102t5252

Mønsted, T., Hertzum, M., & Søndergaard, J. (2019). A socio-temporal perspective on pilot implementation: bootstrapping preventive care. *Computer Supported Cooperative Work, 29*(4), 419-449. https://doi.org/10.1007/s10606-019-09369-6

Morano, S., & Riccomini, P. (2021). Developing preservice teachers' expertise in evaluating and adapting mathematics lesson plans. *Journal of Special Education Preparation, 1*(1), 36-46. https://doi.org/10.33043/josep.1.1.36-46

Muslimin, M., Nordin, N., Mansor, A., & Yunus, M. (2017). The design and development of mobieko: A mobile educational app for microeconomics module. *Malaysian Journal of Learning and Instruction,* 14, 221-255. https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7804

Nagayama, K., Tsutomu, K., & Wakabayashi, K. (2023). Video modeling and systematic instructions to teach graphing skills to elementary school students with intellectual and hearing disabilities. *The Journal of Special Education, 57*(4), 248-255. https://doi.org/10.1177/00224669231192967

Nikoi, S., Rowlett, T., Armellini, A., & Witthaus, G. (2011). Corre: A framework for evaluating and transforming teaching materials into open educational resources. *Open Learning the Journal of Open Distance and E-Learning, 26*(3), 191-207. https://doi.org/10.1080/02680513.2011.611681

Niure, D. (2021). Content delivery modes for students with visual impairments in integrated schools of Nepal. *Interdisciplinary Research in Education, 5*(1-2), 57-68. https://doi.org/10.3126/ire.v5i1-2.34735

Noviyanti, P., Suharta, I., & Lasmawan, I. (2024). Curriculum development for children with ADHD reviewed from learning innovation. *International Journal of Applied Science and Sustainable Development, 6*(1), 70-75. https://doi.org/10.36733/ijassd.v6i1.9418

Nurteteng, N., Sunra, L., & Dollah, S. (2024). Adapting the english language teaching curriculum to overcome resource limitations in rural areas. *Jambura Journal of English Teaching and Literature, 5*(2), 71-82. https://doi.org/10.37905/jetl.v5i2.27988

Ohud, A. (2019). Using the pragmatic approach with special education and universal design for learning (UDL). *Journal of Education and Practice*, *10*(35), https://doi.org/10.7176/jep/10-35-16

Öncül, N., & Özkan, Ş. (2015). Zihin yetersizliği olan öğrencilere toplumsal işaretlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkililiği. *Nwsa Academic Journals, 10*(3), 184-202. https://doi.org/10.12739/nwsa.2015.10.3.1c0641

Ören, E., & Ertem, G. (2023). Experiences of women with visual and orthopedic disabilities in obstetrics and gynecology units: a phenomenological study. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 39*(3), 422-437. https://doi.org/10.53490/egehemsire.1332106

Osman, F. (2024). Innovative teaching: A proposed immersive reader training program for special needs teachers. *Journal of ICSAR, 8*(1), 1. https://doi.org/10.17977/um005v8i1p1

Oviawe, J. (2020). Technical education lecturers' knowledge of students' engagement in application of interactive instructional strategies. *Journal of Technology and Humanities, 1*(1), 1-10. https://doi.org/10.53797/jthkkss.v1i1.1.2020

Permana, R., & Adiningsih, D. (2019). The experience, task value and self-efficacy of nursing students in attending blended learning in basics science in nursing 2 course in faculty of nursing universitas padjadjaran. *Indonesian Nursing Journal of Education and Clinic, 3*(2), 94. https://doi.org/10.24990/injec.v3i2.203

Ralabate, P. (2011). Universal design for learning: meeting the needs of all students. *Asha Leader, 16*(10), 14-17. https://doi.org/10.1044/leader.ftr2.16102011.14

Renelle, A., & Jones, R. (2022). Multisensory learning for students with disabilities. https://doi.org/10.52041/iase.icots11.t11a1

Riera, J., González, C., Bermeo, R., Curcio, F., Correa, J., González, C., … & Galletta, M. (2022). Educational strategies to promote adherence to treatment in patients with cardiovascular disease. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 9841. https://doi.org/10.3390/ijerph19169841

Roberts, C., Ruppar, A., & Olson, A. (2017). Perceptions matter: Administrators' vision of instruction for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/1540796917743931

Romer, K., Vladescu, J., Marano, K., Reeve, S., Sidener, T., & Campanaro, A. (2021). The influence of observations and ratings on implementation of discrete trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(4), 1639-1651. https://doi.org/10.1002/jaba.868

Rosenblum, L. P., Cheng, L., & Beal, C. R. (2018). Teachers of students with visual impairments share experiences and advice for supporting students in understanding graphics. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 112*(5), 475-487. https://doi.org/10.1177/0145482x1811200505

Ross, S. and Morrison, G. (2009). The role of evaluation in instructional design. *Handbook of Improving Performance in the Workplace, 1*(3), 554-576. https://doi.org/10.1002/9780470592663.ch16

Rostami, M., Bakhtiarpour, S., & Hafezi, F. (2023). Investigating the effectiveness of verbal self-education training on academic procrastination and symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder in adolescent boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Practice in Clinical Psychology, 11*(2), 141-150. https://doi.org/10.32598/jpcp.11.2.851.1

Ruppar, A., Dymond, S., & Gaffney, J. (2011). Teachers' perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 36*(3-4), 100-111. https://doi.org/10.2511/027494811800824435

Ruppar, A., Roberts, C., & Olson, A. (2014). Faculty perceptions of expertise among teachers of students with severe disabilities. Teacher Education and Special Education the *Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 38*(3), 240-253. https://doi.org/10.1177/0888406414552331

Santoso, Y., Astuti, E., Ratnawulan, T., Khoeriah, N., & Hakim, L. (2020). Development assistive technology for students with hearing impairments. *Journal of Physics Conference Series, 1539*(1), 012042. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1539/1/012042

Sarama, J., & Clements, D. (2009). "Concrete" computer manipulatives in mathematics education. *Child Development Perspectives, 3*(3), 145-150. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00095.x

Satsangi, R., Hammer, R., & Hogan, C. (2018). Video modeling and explicit instruction: a comparison of strategies for teaching mathematics to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 34*(1), 35-46. https://doi.org/10.1111/ldrp.12189

Schmutz, S., Sonderegger, A., & Sauer, J. (2016). Implementing recommendations from web accessibility guidelines. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, 58*(4), 611-629. https://doi.org/10.1177/0018720816640962

Selvam, B. and Piragasam, G. A. G. (2025). Augmented reality's potential for addressing writing challenges in students with learning disabilities. *British Journal of Special Education, 52*(2), 147-156. https://doi.org/10.1111/1467-8578.70005

Sembiring, B., & Napitupulu, E. (2022). Development of interactive student's worksheets to improve mathematical hots of tenth grade students in trigonometry topic. *Alphamath Journal of Mathematics Education, 8*(2), 99. https://doi.org/10.30595/alphamath.v8i2.14363

Al-Shammari, Z., & Faulkner, P. E. (2019, April). Effects of special education teachers' specialization and teaching experience on using evidence-based cognitivist instructional strategies in inclusion classrooms. In *2nd International Conference on Research in Education, Teaching and Learning, Paris, France* (pp. 19-21).

Sidenko, Y., & Kolyshkin, O. (2020). The use of corrective technologies in the process of preparing senior preschoolers with autism spectrum disorder for learning activities. *Eureka Social and Humanities,* 4, 47-52. https://doi.org/10.21303/2504-5571.2020.001355

Sirajo, M., & Abdullahi, U. (2023). Influence of availability of instructional resources on learning mathematics in North-Western Nigeria. *Journal of General Education and Humanities, 2*(2), 121-129. https://doi.org/10.58421/gehu.v2i2.73

Siswono, H., Cahyono, A., & Zusfindhana, I. (2023). Designing instructional media for deaf and blind students: Promoting inclusivity and equity. *Jurnal Kependidikan Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan Pengajaran Dan Pembelajaran, 9*(4), 1133. https://doi.org/10.33394/jk.v9i4.8993

Skolarus, T., Hawley, S., Wittmann, D., Forman, J., Metreger, T., Sparks, J., … & Sales, A. (2018). De-implementation of low value castration for men with prostate cancer: Protocol for a theory-based, mixed methods approach to minimizing low value androgen deprivation therapy (DeADT). *Implementation Science, 13*(1). https://doi.org/10.1186/s13012-018-0833-7

Spooner, F., Root, J., Saunders, A., & Browder, D. (2018). An updated evidence-based practice review on teaching mathematics to students with moderate and severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 40*(3), 150-165. https://doi.org/10.1177/0741932517751055

Starčič, A., & Bagon, Š. (2013). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology, 45*(2), 202-230. https://doi.org/10.1111/bjet.12086

Starynska, O., Співак, Л., Osmanova, A., & Revutska, O. (2023). Social intelligence as a factor of socio-psychological adaptation of university students with special educational needs during distance learning due to the covid-19. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 15*(1), 441-462. https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/705

Strickland, T., & Maccini, P. (2012). The effects of the concrete–representational–abstract integration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education, 34*(3), 142-153. https://doi.org/10.1177/0741932512441712

Sulaiman, L., & Tahar, M. (2024). Implementation of universal learning design principles by mainstream teacher in inclusive education programs. *Special Education, 2*(1), e0015. https://doi.org/10.59055/se.v2i1.15

Tamim, S., & Grant, M. (2016). Exploring instructional strategies and learning theoretical foundations of eHealth and mHealth education interventions. *Health Promotion Practice, 18*(1), 127-139. https://doi.org/10.1177/1524839916646715

Tello, M., & Argudo, J. (2024). Teaching strategies for children with attention deficit hyperactivity disorder in English as foreign language classrooms. *Resistances Journal of the Philosophy of History, 5*(9), e240143. https://doi.org/10.46652/resistances.v5i9.143

Thorpe, H., Lampe, S., Nash, R., & Chiang, B. (1981). The effects of the kinesthetic-tactile component of the VAKT procedure on secondary LD students' reading performance. *Psychology in the Schools, 18*(3), 334-340. https://doi.org/10.1002/1520-6807(198107)18:33.0.co;2-b

Tran-Nguyen, K., Berger, C., Bennett, R., Wall, M., Morin, S., & Rajabiyazdi, F. (2022). Mobile app prototype in older adults for postfracture acute pain management: User-centered design approach. *Jmir Aging, 5*(4), e37772. https://doi.org/10.2196/37772

Uttal, D., O'Doherty, K., Newland, R., Hand, L., & DeLoache, J. (2009). Dual representation and the linking of concrete and symbolic representations. *Child Development Perspectives, 3*(3), 156-159. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00097.x

Uttal, D., Scudder, K., & DeLoache, J. (1997). Manipulatives as symbols: a new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(1), 37-54. https://doi.org/10.1016/s0193-3973(97)90013-7

Vainshteina, Y., Shershneva, V., Esin, R., Tsibulsky, G., & Сафонов, К. (2018). Adaptation algorithms of mathematical educational content in e-learning courses. *SHS Web of Conferences,* 48, 01010. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801010

Vandewaetere, M., & Wauters, K. (2010, July). *Learner control on feedback: A new extension to adaptive learning?*

[Conference presentation abstract]. 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (pp. 406-408). https://doi.org/10.1109/icalt.2010.117

Vaughn, S., Alsolami, A., & Swanson, E. (2022). Differentiating instruction for students who are blind and with low vision. *Teaching Exceptional Children, 55*(4), 244-250. https://doi.org/10.1177/00400599221113003

Vitalone-Raccaro, N. (2017). Revitalizing strategy instruction. *Intervention in School and Clinic, 53*(1), 28-35. https://doi.org/10.1177/1053451217692568

Ward, R., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and Behavioural Difficulties, 26*(3), 306-321. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342

Whalon, K., & Hart, J. (2010). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 46*(4), 195-203. https://doi.org/10.1177/1053451210389036

Whinnery, S., Whinnery, K., & Eddins, D. (2016). A strategy for embedding functional motor and early numeracy skill instruction into physical education activities. *Physical Disabilities Education and Related Services, 35*(1), 17-27. https://doi.org/10.14434/pders.v35i1.20499

Woyessa, A., Palanichamy, T., Upashe, S., & Diriba, D. (2019). Primary school teachers' misconceptions about attention deficit/hyperactivity disorder in Nekemte town, Oromia region, western Ethiopia. *BMC Research Notes, 12*(1). https://doi.org/10.1186/s13104-019-4573-9

Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education, 18*(3), 285-297. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154

Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2020). Teaching Respiratory System Concepts to 6th-Grade Students with Visual Impairment. Erciyes Journal of Education, 4(2), 68-97. https:// 10.32433/eje.806653

Yoon, B., Choo, H., & Lee, C. (2023). Synthesis and evaluation of engineering properties of polymer-coated glass beads. *Materials, 16*(12), 4476. https://doi.org/10.3390/ma16124476

Yuan, C. and Zhu, J. (2020). An evaluation of prompting procedures in error correction for children with autism. *Behavioral Interventions, 35*(4), 581-594. https://doi.org/10.1002/bin.1733

Yuliyati, Y., Budiyanto, B., & Purbaningrum, E. (2018, December). *A needs analysis of ınstructional materials on methodology of research based on scientific publications for special education master program* [Conference presentation abstract]. 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018) (pp. 534-537). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icei-18.2018.115

Yuwono, I., Kusumastuti, D. E., Suherman, Y., Dhafiya, F., & Rahmatika, P. (2023). Development of learning application for college students with special needs using universal design for learning. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(3), 314-322. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.03.32

Zakharova, I. (2024). Welding processes in the restoration of industrial and energy facilities. *Machinery & Energetics*, *15*(1). 56-64. https://doi.org/10.31548/machinery/1.2024.56

Zhou, G., & Su, R. (2023). A review on durability of foam concrete. *Buildings, 13*(7), 1880. https://doi.org/10.3390/buildings13071880

Zorluoğlu, S., & Sözbilir, M (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 659-682.

Zulkifli, Z., & Anal, A. (2023). The importance of physical education and health subjects for students with special educational needs in Malaysia. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research, 2*(09). https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2023.v2i9n12

BÖLÜM 5

Özel Gereksinimli Bireyler İçin Erişilebilirlik

Doç. Dr. Metehan KUTLU



Doç. Dr. Metehan KUTLU

İletişim, e-mail: metkutlu@gmail.com

Metehan Kutlu, 1982 yılında Adana'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Adana'da tamamladı. 2005 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimini tamamladı. 2006-2007 yılları arasında Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans eğitimini, 2009-2016 yıllarında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında doktora eğitimini tamamladı. 2014-2015 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri Kuzey Teksas Üniversitesi Kristin Farmer Otizm Mükemmelliyet Merkezi'nde TÜBİTAK bursu alarak çalışmalarda bulundu. 2016-2022 yılları arasında Hakkari Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yaptı ve 6 yıl bölüm başkanlığı görevini yürüttü. 2022 yılından bu yana Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. 2024 yılında Doçentlik unvanını aldı. Çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, bilimsel dayanaklı uygulamalar, güvenlik becerilerinin öğretimi, uygulamalı davranış analizi ve tek denekli araştırmalar yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

HAYATIN İÇİNDEN

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN ERİŞİLEBİLİRLİK

1.1. Erişilebilirlik

1.2. Erişilebilirliğin Uygulanması

1.2.1. ZY Olan Bireyler İçin "Erişilebilirlik"

1.2.2. GY Olan Bireyler İçin "Erişilebilirlik"

1.2.3. FY Olan Bireyler İçin "Erişilebilirlik"

1.2.4. İY Olan Bireyler İçin "Erişilebilirlik"

1.3. Sonuç ve Değerlendirme

KAYNAKÇA

HAYATIN İÇİNDEN

Aşağıdaki öykü, yaşanmış gerçek bir olaydan esinlenerek oluşturulmuştur.

Ankara'dan bir iş toplantısına gitmek üzere İzmir Adnan Menderes Havaalanı'na giden bir taksiye bindim. Taksi şoförü başlangıçta rehber köpeğimden korkmuş olsa da, havaalanına kadar yolculuk sorunsuz geçti. Havaalanına vardığımızda şoför arabayı havaalanı girişine yakın bir yere park ettikten hemen sonra arabadan hızla dışarı çıktı ve tüm gücüyle çevresinde bulunan insanlara bağırdı: "Ona yardım edin! Göremiyor!"

Oysa ben kendisinden sadece havaalanı girişinin yakınına beni götürmesini istemiştim, ancak rehber köpeğimle ilgili yaşadığı kaygı ve görme yetersizliğimle ilgili bilgisizliği, kendisinden mümkün olduğunca hızlı bir şekilde uzaklaşmam gerektiğini anlamama neden oldu. Bilgi yetersizliği olarak algıladığım duygu ve düşüncelerimin etkisiyle öfkeyle araçtan indim. Bu arada, kargaşayı duyan bir bagaj taşıyıcısı yanıma geldi ve bana, yardıma gereksinim duyup-duymadığımı sordu. Ancak kendisine vereceğim yanıtı beklemeden, koluma girdi ve rehber köpeğimle birlikte beni havaalanı girişine doğru götürmeye başladı. Bu sırada ben de kendisine olabildiğince kibar bir şekilde; herhangi bir gereksinimim olmadığını ifade ederek kolumu ondan kurtardım ve rehber köpeğimle birlikte giriş kapısına doğru yöneldim. Yaşamış olduğum bu deneyim beni oldukça öfkelendirmiş ve üzmüştü. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını kendi kendilerine yönetemeyecekleri düşüncesini oluşturan toplumsal algıdan ve ön yargıdan kaynaklanıyordu. Peki, hukuksal açıdan bu olayı analiz ettiğimizde: özel gereksinimli bireylerle ilgili mevcut yasalara göre bana garanti edilen, kamu binalarına özgürce erişim hakkı da dahil olmak üzere, temel haklarım böylece ihlal mı edilmişti? Hayır. İhlal edilen şey, tipik bir sosyal etkileşime erişim hakkımdı ve bu hakkım oldukça sert bir biçimde ihlal edilmişti (Slatin, 2018).

ÖZET

Erişilebilirlik; "bireylerin istedikleri her yere ve her hizmete istedikleri zaman bağımsız ve güvenli bir şekilde ulaşabilmeleri ve gerektiğinde bu hizmetleri kullanabilmelerini sağlayabilme durumu" olarak tanımlanmaktadır. Erişilebilirliğin toplumda her koşul ve ortamda var olabilmesini sağlayabilmek için en önemli faktörlerden biri de yasal düzenlemelerin yapılmış olmasıdır. Tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, Ülkemizde de erişilebilirlik konusunda bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Özel gereksinimli bireyler için erişilebilir bir ürün, hizmet veya özel gereksinimli bireylerin ortamla ilgili yaşadığı erişilebilirlik sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, bireylerde görülen yetersizlik türlerine göre değişkenlik gösterir. Örneğin, "zihin yetersizliği" olan bireylerin sosyo-kültürel alanlara veya ortamlara, materyallere, bilgilere ve hizmetlere erişimlerinde karşılaştıkları sorunlar, bu bireylerin toplum içinde bağımsız bireyler olarak yaşamalarını ve toplumsal hayatlarına uyum gösterme davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bir diğer yetersizlik alanı; "görme yetersizliğidir". Bilindiği gibi hemen hemen her birey yaşamı boyunca en az bir kez göz rahatsızlığı yaşamaktadır. Günümüzde, Dünya genelinde 2 milyara yakın insanda görme yetersizliği bulunmaktadır. Görme yetersizliği olan bu bireylerin yardımcı teknolojilerden yararlanmaları onlara erişebilmeleri, onların zorlu yaşamlarını önemli ölçüde kolaylaştırabilir. Bir başka yetersizlik türü ise, "fiziksel yetersizliktir". Fiziksel yetersizliği olan bireylerin erişilebilirlikle ilgili yaşadıkları en önemli zorluk, daha çok ulaşım hizmetleriyle ilgilidir. Ulaşımda yaşanılan zorluklar bu bireyleri ekonomik, psikolojik, sosyolojik, sağlık ve zaman açısından olumsuz yönde etkilemektedir. Bir diğer yetersizlik türü ise, "işitme yetersizliğidir". Bu türde yetersizliği olan bireyler başta iletişim engelleri olmak üzere eğitim, sosyalleşme, ekonomi, girişimcilik vb. alanlarda bazı etkinliklere erişebilmelerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle belirtilen tüm bu sorunların çözümü için ilgili kurum ve kuruluşlar (hukuk, eğitim, aile, okul, sosyal yaşam, işyeri vb.) tarafından gerekli işlevsel önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Accessibility Checker. (2024). Promoting inclusivity and awareness: Understanding intellectual disabilities types. https://www.accessibilitychecker.org/blog/intellectual-disabilities-types/

Also. (2022). Home accessibility solutions for people with intellectual/developmental disabilities. https://alsoweb.org/nonprofit-blog/home-accessibility-solutions-for-people-with-intellectual-developmental-disabilities/

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Defining criteria for intellectual disability. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Psychiatric Association. (2024). What is intellectual disability? https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability

American Library Association. (t.y.). Physical disabilities. https://www.ala.org/accessibility/physical-disabilities

Audioeye. (2025). Digital accessibility for the d/deaf and hard of hearing. https://www.audioeye.com/post/digital-accessibility-deaf-hard-of-hearing

Bieber, G., Kirste, T., & Urban, B. (2012). Ambient interaction by smart watches. *In Proceedings of the 5th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments* (ss. 39). ACM.

Case Western Reserve University. (2025). What is accessibility. https://case.edu/accessibility/what-accessibility

Çakır, M., Çelik, A., Özyalçın, İ., & Uzun, A. (2015, May 21-23). *Engelli insanlar için akıllı baston ve akıllı şapka tasarımı* [Conference presentation]. 4th International Vocational Schools Symposium, Yalova Üniversitesi, Yalova.

Çiftçibaşı-İyigün, S., & Tortop, H. S. (2018). Özel eğitimde yenilikçi uygulamalar görme engelli bireyler için inovatif ve yenilikçi teknolojik araç tasarımları ve yaşam doyumlarına etkisi. *Journal of Gifted Education and Creativity, 5*(2), 31-43.

Commonwealth Ombudsman. (t.y.). Accessibility. https://www.ombudsman.gov.au/accessibility

Esight, (t.y.). https://www.esighteyewear.com/

Hamilton, D., & Keten, B. (2011). Görme engelli kullanıcılar için erişilebilir kütüphaneler: Kütüphanecilere yönelik pratik öneriler. *Türk Kütüphaneciliği, 25*(4), 509-518.

National Association for Gifted Children. (t.y.). What is giftedness? https://www.nagc.org/what-is-giftedness

National Deaf Center. (2025). Access & Accommodations https://nationaldeafcenter.org/resources/access-accommodations/

North Carolina State University. (t.y.). Defining universal design https://disabilityandmultimodality.wordpress.ncsu.edu/universal-design-ud/

Inclusive City Maker. (2019). Obstacles in public transport: What solutions for people with physical disabilities? https://www.inclusivecitymaker.com/obstacles-public-transport-physical-disability/

Inclusion-Intervantional. (t.y.). Accessibility. https://inclusion-international.org/accessibility/

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Literacy skills. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education. Vol. II. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (pp. 264-330). Sewickley.

López-de-Ipina, D., Lorido, T., & López, U. (2011). Blindshopping: Enabling accessible shopping for visually impaired people through mobile technologies.

In B. Abdulrazak, S. Giroux, B. Bouchard, H. Pigot, & M. Mokhtari (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 266-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21535-3_39

OECD, (2022). How to support gifted students to reach their full potential https://oecdedutoday.com/gifted-education/

U.S. Department of Education. (t.y.). Section 504. https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/section-504

Özispa, N., & Arabelen, G. (2020). Fiziksel engelli bireyler için toplu taşımaya yönelik erişilebilirlik stratejileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2, 227-248. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.818389

Parmanto, B., & Hackett, S. R. (2011). A case study examination of the impact of lawsuits on website accessibility. *Disability and rehabilitation. Assistive technology*, *6*(2), 157–168. https://doi.org/10.3109/17483107.2010.512971

Paschal, M.J., (2022). "Investigating teachers' awareness of gifted children and resource accessibility for their learning in Tanzania". *Asian Journal of Education and Social Studies, 27*(4), 9-31. https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v27i430660

Polat, Z. A., Memduhoğlu, A., Hacar, M., & Duman, H. (2017). Kentsel büyüme ile motorlu araç trafiği yoğunluğu arasındaki ilişkinin belirlenmesi: İstanbul örneği. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 6*(2), 442-451. https://doi.org/10.28948/ngumuh.341275

Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 37-60.

Slatin, P. (2018). Accessibility is a social right. https://www.sir.advancedleadership.harvard.edu/articles/accessibility-is-a-social-right

Taytaş, M. (2022). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde depresyon: Derleme çalışması. *Sokrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, *8*(18), 45-54. https://doi.org/10.51293/socrates.280

Tiyek, R., Eryiğit, B. H., & Baş, E. (2016). Engellilerin erişilebilirlik sorunu ve TSE standartları çerçevesinde bir araştırma. K*astamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12*(2), 225-261.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Erişmek. https://sozluk.gov.tr/

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (t.y.). Erişilebilirlik. https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/erisilebilirlik/

T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. (2021). Erişilebilir ulaşım stratejisi ve eylem planı 2021-2025. https://www.uab.gov.tr/uploads/announcements/erisilebilir-ulasim-stratejisi-ve-eylem-plani-2021/erisilebilir-ulasim-stratejisi-ve-eylem-plani-2021-2025.pdf

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yasal hakları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/22170504_22144036_bireylerin_yasal_haklari1.pdf

World Health Organization. (2023). Blindness and vision impairment. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment.

World Health Organization. (2025). Deafness and hearing loss. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Vignesh, N., Reddy, M.S.P, Raja, N., Elamaram, E., & Sudhakar, B. (2018). Smart shoe for visually impaired person. *International Journal of Engineering & Technology, 7*(3), 116-119. https://doi.org/10.35629/5252-05052933

BÖLÜM 6

Özel Eğitim Ortamlarında Sosyal ve Kültürel Boyutlar

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Metin TAYTAŞ



Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN
İletişim, e-mail: yusufalpdogan@yyu.edu.tr

Yusuf Alpdoğan, 1990 yılında Van'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Van'da tamamladı. 2007-2011 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Özel Eğitim alnında lisans eğitimini tamamlayıp, 2011 yılında Bolu merkezde özel eğitim öğretmeni olarak göreve başladı. Alpdoğan, 8 yıl boyunca özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim sınıfı, evde eğitim ve RAM gibi değişik kademelerde çalıştı. 2014-2018 yıllarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Zihin engellilerin Eğitimi Programı'nda yüksek lisans eğitimini, 2018-2022 yıllarında ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Özel Eğitim Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. 2019'da MEB'den ayrılarak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak başlayan Alpdoğan, 2022 yılında aynı üniversitede Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmıştır. Alpdoğan, halen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında; özel eğitim, otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, erken çocuklukta özel eğitim, uygulamalı davranış analizi, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, problem davranışlar, tek denekli ve grup deneysel araştırmalar, nicel ve nitel çalışmalar ile sosyal uyum becerileri yer almaktadır.



Dr. Öğr. Ü. Metin TAYTAŞ

İletişim, e-mail: metintaytas@yyu.edu.tr

Metin Taytaş, 1981 yılında Van'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Van'da tamamladı. 2001-2005 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi 'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alnında lisans eğitimini tamamlayıp, 2006 da Van merkezde Psikolojik Danışman olarak göreve başlayan Taytaş, 12 yıl boyunca anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve RAM gibi değişik kademelerde psikolojik danışmanlık görevini yürüttü. Öğretmenlik sürecinde çalıştığı okullarda "Yetenek Biziz Projesi" ile Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Erasmus+ 2021-2027 dönemi faaliyetleri kapsamında yapılacak yurt dışı öğretmen ve öğrenci hareketliliği kapsamında "Özel Eğitimde Görevli Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Artırmak" projelerinde koordinatör ve Van Yüzüncüyıl Üniversitesinde Tubitak 4008 projesinde "Van İlindeki Özel Eğitim Hizmet Kalitesinin Artırılması" isimli projede rehber olarak çalıştı.

2016-2018 yıllarında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda yüksek lisans eğitimini, 2018-2022 yıllarında ise Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda doktora eğitimini tamamladı.

2022'de MEB'den ayrılarak Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak başlayan Taytaş, halen Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Özel Yetenekliler Anabilim Dalı'nda görev yapmakta. Çalışma alanları arasında; psikolojik danışmanlık, pozitif psikoloji, özel eğitim, öğrenme güçlüğü, özel yetenekli çocuklar, depresyon, aile danışmanlığı yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

KAPSAYICI BİR SINIF İKLİMİ

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREY ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ

1.1. Öğretmenin Özel Gereksinimli Bireyden Beklentileri ve Etiketleme

1.2. Öğretmenin İletişim Dili

1.3. Özel Gereksinimli Bireyin Problem Davranışlarına Müdahale ve Destek9

2. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREY AKRAN ETKİLEŞİMİ

2.1. Sosyal Etkileşim İmkanları:

2.2. Görev ve Rol Dağılımında Esneklik

2.3. Olumlu Akran Tutumları ve Duyarlılık

3. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA SINIF İKLİMİ

3.1. Özel Eğitim Ortamlarında Empati

3.2. Özel Eğitim Ortamlarında Kabullenme

3.3. Özel Eğitim Ortamlarında Sosyal Duyarlılık

3.4. Özel Eğitim Ortamlarında Anlayış ve Hoşgörü

Kaynakça

KAPSAYICI BİR SINIF İKLİMİ

Aşağıdaki öykü, kitabın bu bölümünde tartışılan ilkeleri somutlaştırmak amacıyla kurgulanmıştır.

Bir ilkokulun 4. sınıfında kapsayıcı eğitim çerçevesinde farklı gelişimsel özellikleri olan bireyler yerleştirilmiştir. Söz konusu bu sınıfın mevcudu 18 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 3 tanesini özel gereksinimli bireydir. Öğrencilerden ilkinin (Burcu) tanısı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHP), ikinci öğrencinin (Merve) tanısı öğrenme güçlüğü ve üçüncü öğrencinin (Cem) tanısı otizm spektrum bozukluğudur (OSB). Sınıf öğretmeni, kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli bireylerin desteklenmesi konularına hakim olup gerektiğinde destek almaktan çekinmemektedir. Öğretmen, eğitim öğretim yılının başında sınıftaki bütün öğrencilerle birlikte Sınıf Sözleşmemiz diye adlandırdığı sözleşmeyi hazırlamıştır. Söz konusu bu sözleşmede birbirimizi dinleriz, hata yapmak öğrenmenin bir parçasıdır, herkes farklıdır ve güçlü yönleri vardır gibi ifadeler yer almıştır. Öğretmen, Cem'in rutinlere bağlılık konusunda hassasiyetini bildiğinden, sınıf ortamındaki günlük akışı sınıf sözleşmesine görsel olarak yerleştirmiştir. Yine sınıf öğretmeni bu rutinlerin herhangi birisinde değişiklik olacağı zaman Cem ile öncesinden birebir konuşup bu değişiklik hakkında açıklama yapmaktadır. Merve, öğrenme güçlüğünden dolayı yazı yazarken zorlanmaktadır. Bunu bilen öğretmen, grup çalışmalarında Merve'ye fikir üretmek veya zamanı takip etme gibi görevler vermektedir. Benzer bir şekilde metinlerin yazılması gerektiğinde ise Merve'nin bir akranından yardım alınmaktadır. Burcu sınıf ortamında bazen yerinde durmakta zorlanmaktadır. Öğretmen, Burcunun bu dürtülerini bastırmak yerine, ders içinde kısa hareket araları planlamıştır. Ayrıca ders esnasında Burcu'ya malzeme dağıtma, etkinlik kartlarını asma vb. hareket içeren sorumluluklar da vermektedir. Öğretmen kapsayıcı eğitim ortamında akran ilişkilerini güçlendirmek için, haftalık olarak Beraber Hayat Daha Kolay adını verdiği grup etkinliklerini düzenlemektedir. Bu etkinlerde öğrenciler rastgele seçilir, küçük gruplara ayrılır ve bulmaca çözme, poster hazırlama gibi faaliyetler gerçekleştirilir. Bu rast gele seçilen grupları öğretmen her gruba farklı güçlü yönleri olan öğrenciler dengeli şekilde dağıtarak grupları yapılandırır. Etkinliklerin bitiminde öğretmen, sadece sonucun doğruluğuna odaklanmaz aynı zamanda öğrencilerin birbirilerini dinlemelerini, gerektiğinde yardım isteme ve bu yardımı verme davranışlarına da dikkat çeker. Sınıf ortamında serbest zaman etkinliğinin yürütüldüğü bir gün, Cem yüksek sese olan hassasiyetinden dolayı çok rahatsız olmuş ve kulaklarını kapatmıştır. Akranlarından birkaçı Cem'in bu davranışına gülmüş ve alay etmişler. Bu durumu fark eden öğretmen Cem'in arkadaşlarına tepki göstermek yerine, hepimizin rahatsız olduğu durumlar olabiliyor ve Cem yüksek sesten rahatsız oluyor. Şimdi

size sormak istiyorum: Cem'e nasıl yardımcı olabiliriz? Sınıftaki Cem'in akranları fikirlerini söylemiş ve öğretmen not almıştır. Gelen fikirlerden Cem'e uygun olan çok rahatsız olduğunda kulaklık takması ve öğrencilerin Cem rahatsız olduğunda sessiz olmaları fikirlerini uygulamışlar. Dönem sonunda öğretmenin yaptığı değerlendirme sonucunda sınıftaki öğrencilerden gelen görüşlerin çoğu şu şekilde olmuştur: sınıfımda kendimi güvende hissediyorum, arkadaşlarımın bazen çeşitli durumlarda zorluk çektiklerini biliyorum ve bende onlara yardım ederim, benden farklı olan arkadaşlarımdan yeni şeyler öğreniyorum vb. sınıfın öğretmeni, eğitim öğretimin ilk başlarında zorlandığını ancak şimdi problem davranışlar dahil birçok konuda yalnız olmadığını ifade etmiştir. Okulun rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmeniyle iş birliği halinde yürütülen bu süreçte, sınıf ortamında daha sakin ve kabul edici bir iklim kurulması sağlanmıştır. Sunulan bu örnekte özel gereksinimli birey ile akranı, öğretmeni ve sınıf iklimi arasında iç içe geçen bir etkileşim görülmektedir. Öğretmenin empatik ve kabul edici yaklaşımı, sınıftaki öğrencilerin birbirine yönelik kabullenme ve sosyal duyarlılık geliştirmesine olanak tanımıştır. Ayrıca özel gereksinimli bireyin akranlarının farklılıkları olduğu gibi kabul etmesi, farklılıkları desteklemesi ve bu farklılıklardan öğrenme deneyimi yaşaması da sınıf iklimini olumlu ve daha kapsayıcı hale getirmektedir.

ÖZET

Bu bölümde özel eğitim ortamları, bireyselleştirilmiş öğretim programların uygulandığı teknik alanlar, sosyal ilişkilerin, kültürel kabullerin ve etkileşim biçimlerinin belirleyici olduğu çok katmanlı ortamlar olarak ele alınmıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşantılarında karşılaştıkları deneyimlerin, öğretmen tutumları, akran ilişkileri ve sınıf iklimiyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmış; bu doğrultuda özel eğitim ortamlarının sosyal ve kültürel boyutları bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bölümde, bu boyutlar üç temel eksen üzerinden ele alınmaktadır: özel gereksinimli birey–öğretmen etkileşimi, özel gereksinimli birey–akran etkileşimi ve sınıf iklimi. İlk eksende, öğretmenin özel gereksinimli bireye yönelik beklentileri, iletişim dili ve problem davranışlara yaklaşım biçimi üzerinde durulmuştur. Öğretmenin etiketleyici, sınırlayıcı ve yalnızca akademik performansa odaklanan bir tutum yerine; bireysel farklılıkları gözeten, empatik ve destekleyici bir yaklaşım benimsemesinin sınıf içi ilişkileri güçlendirdiği ifade edilmiştir. Öğretmenin iletişim dilinin, özel gereksinimli bireyi ve ailesini sürecin pasif bir unsuru değil, aktif bir öznesi olarak konumlandırmasının; güven, iş birliği ve süreklilik açısından belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca problem davranışlara yönelik müdahalelerde öğretmenin yalnız bırakılmaması, rehberlik servisi ve özel eğitim uzmanlarıyla iş birliği içinde çalışmasının hem öğretmen yeterliğini hem de sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. İkinci eksende, özel gereksinimli birey ile akranları arasındaki etkileşimlerin sosyal, duygusal ve akademik çıktılar üzerindeki rolü ele alınmıştır. Kaynaştırma ortamlarında akran etkileşiminin kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığı; planlı, yapılandırılmış ve öğretmen destekli sosyal katılım stratejilerine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Sosyal etkileşim imkânlarının oluşturulması, görev ve rol dağılımında esneklik sağlanması ve olumlu akran tutumlarının desteklenmesi, kapsayıcı sınıf ortamlarının temel bileşenleri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireyin yalnızca destek alan değil, güçlü yönleri doğrultusunda sorumluluk üstlenen ve gruba katkı sunan bir birey olarak konumlandırılmasının, sınıf içi bütünleşmeyi güçlendirdiği ifade edilmiştir. Üçüncü eksende ise sınıf iklimi; empati, kabullenme, sosyal duyarlılık ile anlayış ve hoşgörü boyutları çerçevesinde tartışılmıştır. Olumlu bir sınıf ikliminin, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, farklılıkların doğal ve değerli görüldüğü, sosyal ve duygusal iyi oluşun desteklendiği bir öğrenme ortamı sunduğu belirtilmiştir. Empatik yaklaşımlar, özel gereksinimli bireyin davranışlarının problem olarak etiketlenmesi yerine ihtiyaç ve destek çerçevesinde ele alınmasına olanak tanırken; kabullenme, bireyin sınıfın doğal bir üyesi olarak görülmesini sağlamaktadır. Sosyal duyarlılık ile anlayış ve hoşgörü ise sınıf ortamında dışlayıcı tutumların azalmasına ve daha kapsayıcı bir iklimin oluşmasına katkı sunmaktadır.

Kaynakça

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(03), 215-236.

Baylari, A., & Montazer, G. A. (2009). Design a personalized e-learning system based on item response theory and artificial neural network approach. *Expert Systems with Applications*, *36*(4), 8013-8021.

Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, *18*(2), 112-140.

Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Filiz, A. (2009). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul*.

Harry, B., & Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinnings of special education: Implications for professional interactions with culturally diverse families. *Disability & Society*, *9*(2), 145-165.

Harry, B., & Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinnings of special education: Implications for professional interactions with culturally diverse families. *Disability & Society*, *9*(2), 145-165.

Işıldar, Z. S. (2024). *Okul Yapılarının Özel Eğitim Öğrencileri Üzerine Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi (Turkey)).

Işıtan, D., & Dayı, E. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 85-107. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359

Kara, E. (2020). Farkındalık ve kabullenme psikoterapilerinin temel stratejileri ve İslam. *Eskiyeni*, (40), 377-406.

Karataş, M., & Duyan, V. (2021). Kitlesel göç, sosyal kabullenme ve uyum bağlamında türkmen işçilerin deneyimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(42), 5480-5515.

Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(25), 143-181.

Öz, A. (2024). Okul iklimine yönelik yapılan çalışmaların özel eğitim bakış açısı ile incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *16*(1), 1-52.

Schmidt, M., & Čagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, *32*(4), 361-372.

Türe, H., & Ersoy, A. F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Eğitimine Bakışı ve Hoşgörü Eğitimine İlişkin Uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *5*(1), 57-87.

Uluyol, A. G. Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 60-84.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, *44*(5), 331-349.

Utkugün, C. & Yazıcı, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Hoşgörü Değerine Yaklaşımı. *Erzurum Teknik Üniversitesi*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (9), 17-31. http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.119

Wang, M. T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach. *Journal of youth and adolescence*, *49*(10), 1987-2002.

Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research, 5*(3), 253-274.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 86-108.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 341-354.

BÖLÜM 7

Özel Eğitim Ortamlarının Kalite Standartları

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU



Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU

İletişim, e-mail: iterzioglu@sinop.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Işıl Terzioğlu, ilk, orta ve lise öğrenimi Aydın'da tamamlamıştır. 2010 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. 2017 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yüksek lisans, 2022 yılında ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan doktora derecesini almıştır. Sinop Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır.

İÇİNDEKİLER

HAYATIN İÇİNDEN

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE STANDARTLARI

1.1. Fiziksel Ortamların Kalite Standartları

1.1.1. Uluslararası Çerçeve

1.1.2. Ulusal Çerçeve

1.2. Eğitim Ortamlarının Kalite Standartları

1.2.1. Uluslararası Çerçeve

1.3. Sosyal ve Kültürel Ortamların Kalite Standartları

1.3.1. Uluslararası Çerçeve

1.4. Aile ve Toplum Katılımı İçin Kalite Standartları

1.4.1. Uluslararası Çerçeve

KAYNAKÇA

ÖZET

Özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimlerinin desteklenmesi, bütüncül biçimde yapılandırılmış eğitim ortamlarıyla mümkündür. Bu bölümde, özel eğitim ortamlarının kalite standartları, uluslararası politika belgeleri, mesleki standartlar ve ulusal mevzuat çerçevesinde ele alınmakta; fiziksel, eğitimsel, sosyal–kültürel ortamlar ile aile ve toplum katılımı boyutlarında bütüncül bir model önerilmektedir. Öncelikle UNESCO, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları gibi küresel çerçevelerde öne çıkan erişilebilirlik, kapsayıcılık, eşitlik ve izleme - değerlendirme ilkeleri özetlenmekte; ardından Türkiye'de özel eğitim ortamlarına ilişkin yasal düzenlemeler, strateji belgeleri ve ulusal projeler kısaca tanıtılmaktadır. Bölümde, fiziksel ortamların evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) temelli eğitimsel süreçlerin güçlendirilmesi, kapsayıcı okul ikliminin ve akran etkileşimlerinin desteklenmesi ile aile ve toplum temelli uygulamaların sistematik hâle getirilmesine yönelik kalite göstergeleri tartışılmaktadır. Ayrıca, okul düzeyinde kullanılabilecek örnek bir değerlendirme aracı ve uygulama senaryosu sunularak, kalite standartlarının sahaya nasıl uyarlanabileceğine ilişkin pratik bir çerçeve oluşturulmaktadır. Son olarak, Türkiye'de mevcut güçlü yönler ve geliştirilmesi gereken alanlar özetlenmekte; politika yapıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenler için erişilebilir, kapsayıcı ve sürdürülebilir özel eğitim ortamlarının oluşturulmasına yönelik somut öneriler geliştirilmektedir.

GİRİŞ

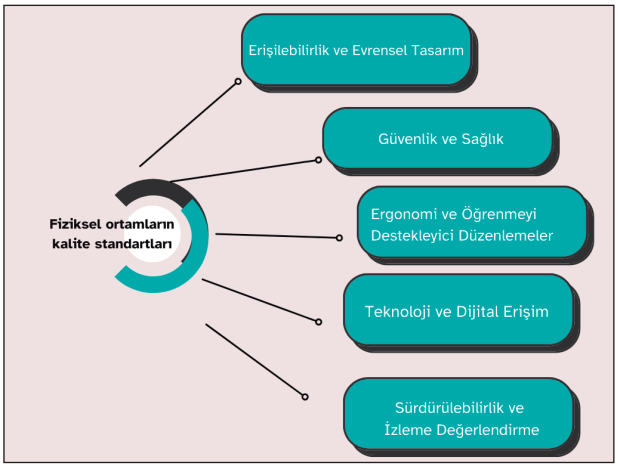
Son yıllarda dünya genelinde özel eğitim politikalarında kalite ve erişilebilirlik odaklı bir dönüşüm yaşanmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar, özel eğitim ortamlarında kalite güvencesine yönelik çeşitli uygulama çerçeveleri, kılavuz, belge ve raporlar geliştirmiştir. Bu çerçeveler, fiziksel ortamlar ile birlikte, eğitim ortamları, bireyselleştirilmiş öğretim, aile katılımı, sosyal etkileşim ve toplumsal katılım gibi çok boyutlu kriterleri de içermektedir. Türkiye'de ise özel eğitim hizmetlerine yönelik yasal düzenlemeler ve politikalar, bu uluslararası eğilimlere paralel olarak gelişmekte, ancak uygulamada çeşitli güçlükler yaşanmaktadır.

Özel eğitim ortamlarının kalite standartları dört ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; fiziksel ortamlar, eğitim ortamları, sosyal ve kültürel ortamlar ve aile ve toplum katılımıdır. Her başlıkta uluslararası kuramsal çerçeve sunulmuş, Türkiye'deki yasal düzenlemeler ve uygulamalar tartışılmıştır. Amaç; okuyucuya sürdürülebilir, kapsayıcı ve nitelikli özel eğitim ortamlarının yapılandırılmasına ilişkin genel bir bakış açısı kazandırmaktır.

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE STANDARTLARI

1.1. Fiziksel Ortamların Kalite Standartları

Fiziksel ortamların kalite standartları, özel gereksinimli öğrencilerin okula erişimi, okulda kalışı ve öğrenme süreçlerinin niteliği açısından temel bir belirleyicidir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, okulların öğrencilerin bulunduğu binalar olmasının yanı sıra, erişilebilirlik, güvenlik, sağlık, ergonomi, teknoloji ve izleme-değerlendirme boyutlarıyla bütüncül biçimde tasarlanmış öğrenme ortamları olmasını gerektirmektedir. Bu bölümde önce uluslararası politika belgelerinde tanımlanan fiziksel ortam standartları ele alınmaktadır. Bunlar; erişilebilirlik, güvenlik ve sağlık, ergonomi ve öğrenmeyi destekleyici düzenlemeler, teknoloji ve dijital erişim ile sürdürülebilirlik ve izleme-değerlendirme olmak üzere beş ana boyutta özetlenmektedir. Ardından Türkiye'deki yasal ve stratejik çerçeve incelenerek "erişilebilir okul" hedefi ve bu hedefe yönelik güçlü yönler ile geliştirilmesi gereken alanlar tartışılmaktadır.



Şekil 1.1. Fiziksel ortamların kalite standartları: erişilebilirlik, güvenlik, ergonomi, teknoloji ve sürdürülebilirlik boyutları

1.1.1. Uluslararası Çerçeve

Kapsayıcı eğitim ortamları, tüm öğrencilerin yeterlik ve ilgilerine uygun şekilde, birlikte öğretim alabilecekleri ortak bir okul düzeni olarak yapılandırılması gereken ortamlardır (Haug, 2017). Dünya genelinde kapsayıcı eğitimi vurgulayan başlıca metinler arasında olan UNESCO'nun Global Education Monitoring (GEM) Report 2020 ve Nitelikli Eğitim (SKA 4) göstergeleri, okulların fiziksel koşullarının erişilebilirlik, güvenlik ve evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenmesinin, kapsayıcı eğitimin temel bir şartı olduğunu vurgulamaktadır. Rapor, özel gereksinimli bireylerin, uygun şekilde düzenlenmemiş binalar sebebiyle,

Kaynakça

Alan, Ş. ve Aksoy, V. (2023). Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitesinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42* (1), 161-194. https://doi.org/10.7822/omuefd.1216755

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment, 89*, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*(5), e1136-e1145. https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243

Carter, E. W., Swedeen, B., Moss, C. K., & Pesko, M. J. (2010). "What are you doing after school?" Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 275–283. https://doi.org/10.1177/1053451209359077

Carter, E. W., Trainor, A. A., Ditchman, N., Swedeen, B., & Owens, L. A. (2011). Community-based work experiences of adolescents with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 45(2), 89–103. https://doi.org/10.1177/0022466909353204

Center for Applied Special Technology CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines (version 2.2).* Wakefield, MA: Author. http://udlguidelines.cast.org

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics & standards* (7th ed.). Arlington, VA: Author.

Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Fadum, K. U. (2019). *Digital portfolios: Engaging parents to support early learning* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

IDEA Data Center. (2021). *Parent involvement data: How to measure and improve representativeness for Indicator B-8 (Parent Involvement).* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. https://ideadata.org/sites/default/files/resource/file/Indicator_B8_Parent_Involvement_Guide.pdf

International Labour Organization. (2020). *Global Business and Disability Network: Guide for business on disability inclusion*. Geneva: Author. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_633424.pdf

International Labour Organization & UN Global Compact. (2020). *Guide for business on the rights of persons with disabilities*. Geneva: ILO. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_633424.pdf

International Organization for Standardization. (2011). ISO 21542:2011 – *Building construction: Accessibility and usability of the built environment*. Geneva, Switzerland: Author.

Mace, R. L., Hardie, G. J., & Place, J. P. (1997). *The principles of universal design (Version 2.0)*. Center for Universal Design, North Carolina State University. https://projects.ncsu.edu/design/cud/

Mahoney, J. & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291-303. https://doi.org/10.1177/2042753017751517

National Fire Protection Association. (2019). *NFPA 72: National fire alarm and signaling code.* Quincy, MA: Author.

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OECD. (2021). *Inclusive education for students with disabilities* (Education Policy Perspectives No. 27). Paris, France: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19939019

OECD. (2016). Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board (OECD Education Working Papers No. 150). Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5e122a91-en

State of Victoria (Department of Education). (2024). *Individual education plan (IEP) – Quality checklist rubric*. Melbourne, Australia: Author. https://content.sdp.education.vic.gov.au/media/iep-quality-checklist-rubric-pdf-1935

Texas Education Agency. (2023). *IEP quality and rigor rubric.* Austin, TX: Author. https://spedsupport.tea.texas.gov/sites/default/files/2023-07/iep_quality_and_rigor_rubric.pdf

Travers, H. E., & Carter, E. W. (2021). A Systematic Review of How Peer-Mediated Interventions Impact Students Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40-57. https://doi.org/10.1177/0741932521989414

Türkiye Cumhuriyeti. (2005). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Kabul Tarihi: 1/7/2005). T*.C. Resmî Gazete,* 7 Temmuz 2005, Sayı 25868. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 13.07.2021, Sayı 31540). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/07/20210713-2.htm

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2024). 2023-2024 Yenilik ve Eğitim: eTwinning Türkiye özet raporu. Ankara: Yazar. https://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/01/2023-2024-Yenilik-ve-Egitim_mobil.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2024). *2023 yılı faaliyet raporu* (s. 154-156). Ankara: Yazar. https://www.csgb.gov.tr/Media/wsxfvze1/2023-y%C4%B1l%C4%B1-faaliyet-raporu.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 07.07.2018, Sayı 30472). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-2.htm

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024-2028 Stratejik Planı*. Ankara: Yazar. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/04155355_mebsp2428.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, MEB Basın Duyurusu (05 Mayıs 2024). https://meb.gov.tr/ozelim-egitimdeyim-uygulamasi-2-milyon-indirme/haber/32485/tr

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Dönem Sonu Kültür, Sanat ve Spor Faaliyetleri Haftası uygulama kılavuzu* (2. dönem). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/12095118_DOYNEM_SONU_FAALIYYET_HAFTASI_UYGULAMA_KILAVUZU-IYKIYNCIY_DOYNEM.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). *Okul iklimi ve pozitif davranış destek (PBS) saha tarama raporu 2024* (Yayın No. RPDGM/24-03). Ankara: Yazar. https://rpdgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_11/05121534_pbs_saha_tarama_raporu_2024.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı. (2025). *Sosyal Etkinlik Modülü: 2024-2025 öğretim yılı kulüp ve etkinlik istatistikleri raporu*. Ankara. https://semodul.meb.gov.tr/raporlar/2025_kulup_istatistikleri.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2024). *2023 yılı birim faaliyet raporu*. Ankara: Yazar. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/23150852_2023_birim_faaliyet_raporu.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hiz. GM, *Bilgilendirme Raporu 2024/2* ("Donanım Destek Programı" tablosu) https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/26163736_bilgilendirmeraporu20243.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). Bilgilendirme raporu 2024/3 (s. 68-72). Ankara: Yazar. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/23113126_bilgilendirmeraporu2024dijital3.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 *Eğitim Vizyonu*. Ankara: Yazar. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu yolunda büyük bir adım: "Okul Profili Değerlendirme"* [Basın duyurusu]. https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-yolunda-buyuk-bir-adim-okul-profili-degerlendirme/haber/18208/tr

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2018). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi* (Makam Oluru 17/01/2018-1219649). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2024, 29 Ağustos). *Kurum standartları konulu resmî yazı* (Sayı E-16915068-405.99-112862288). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/29144334_kurumstandartlaridagitimliyazi.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). *2023 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Yazar. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/30104246_1211.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim* 2023-2024 (Tablo 8-9). Ankara: Yazar. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/19143714_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). *Özel sektör eğitim destekleri ve sponsorluk istatistikleri 2023-2024*. Ankara: Yazar. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/22153046_ozel_sektor_egitim_destekleri_raporu_2024.pdf

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2017). *e-Okul kullanım kılavuzu (Sürüm 2.1).* Ankara: Yazar. https://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/e-Okul-Kilavuz.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, YEĞİTEK, *Dijital İçerik Strateji Belgesi* https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/11155832_dijitalicerikstratejibelgesi.pdf

T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, *2025 Yılı Performans Programı ("Elektronik Haberleşme ve Genişbant" bölümü)* https://www.uab.gov.tr/uploads/pages/yatirim-performans-programlari/performans-programi-2025.pdf

U.S. Access Board. (2010). *2010 ADA standards for accessible design*. https://www.access-board.gov/ada/

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France: Author. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris, France: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (A/RES/61/106). New York, NY: Author. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). New York, NY: Author. https://sdgs.un.org/goals/goal4

Walker, V. L., ve Snell, M. E. (2013). *Effects of augmentative and alternative communication on challenging behavior: A meta-analysis. Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 117-131. https://doi.org/10.3109/07434618.2013.785020

World Bank. (2015). *Systems Approach for Better Education Results – Inclusive Education* (SABER-IE). Washington, DC: World Bank Group. https://saber.worldbank.org/inclusive-education-tool

BÖLÜM 8

Özel Eğitim Ortamlarında Psiko-Sosyal Destek

Dr. Öğr. Üyesi Metin TAYTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN



Dr. Öğr. Ü. Metin TAYTAŞ
İletişim, e-mail: metintaytas@yyu.edu.tr

Metin Taytaş, 1981 yılında Van'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Van'da tamamladı. 2001-2005 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi 'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alnında lisans eğitimini tamamlayıp, 2006 da Van merkezde Psikolojik Danışman olarak göreve başlayan Taytaş, 12 yıl boyunca anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve RAM gibi değişik kademelerde psikolojik danışmanlık görevini yürüttü. Öğretmenlik sürecinde çalıştığı okullarda "Yetenek Biziz Projesi" ile Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Erasmus+ 2021-2027 dönemi faaliyetleri kapsamında yapılacak yurt dışı öğretmen ve öğrenci hareketliliği kapsamında "Özel Eğitimde Görevli Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Artırmak" projelerinde koordinatör ve Van Yüzüncüyıl Üniversitesinde Tubitak 4008 projesinde "Van İlindeki Özel Eğitim Hizmet Kalitesinin Artırılması" isimli projede rehber olarak çalıştı.

2016-2018 yıllarında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda yüksek lisans eğitimini, 2018-2022 yıllarında ise Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda doktora eğitimini tamamladı.

2022'de MEB'den ayrılarak Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak başlayan Taytaş, halen Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Özel Yetenekliler Anabilim Dalı'nda görev yapmakta. Çalışma alanları arasında; psikolojik danışmanlık, pozitif psikoloji, özel eğitim, öğrenme güçlüğü, özel yetenekli çocuklar, depresyon, aile danışmanlığı yer almaktadır.



Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN

İletişim, e-mail: yusufalpdogan@yyu.edu.tr

Yusuf Alpdoğan, 1990 yılında Van'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Van'da tamamladı. 2007-2011 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Özel Eğitim alnında lisans eğitimini tamamlayıp, 2011 yılında Bolu merkezde özel eğitim öğretmeni olarak göreve başladı. Alpdoğan, 8 yıl boyunca özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim sınıfı, evde eğitim ve RAM gibi değişik kademelerde çalıştı. 2014-2018 yıllarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Zihin engellilerin Eğitimi Programı'nda yüksek lisans eğitimini, 2018-2022 yıllarında ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Özel Eğitim Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. 2019'da MEB'den ayrılarak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak başlayan Alpdoğan, 2022 yılında aynı üniversitede Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmıştır. Alpdoğan, halen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında; özel eğitim, otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, erken çocuklukta özel eğitim, uygulamalı davranış analizi, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, problem davranışlar, tek denekli ve grup deneysel araştırmalar, nicel ve nitel çalışmalar ile sosyal uyum becerileri yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA PSİKO-SOSYAL DESTEK

1.1. Özel Eğitim Ortamlarında Duygusal Gelişim

1.1.1. Duygusal Gelişimde Karşılaşılan Güçlükler

1.1.2. Çözüm Önerileri

1.2. Özel Eğitim Ortamlarında Sosyal Gelişim

1.2.1. Sosyal Gelişimde Karşılaşılan Güçlükler

1.2.2. Çözüm Önerileri

1.3. Özel Eğitim Ortamlarında Yalnızlık ve İzolasyon

1.3.1. Yalnızlık ve İzolasyonun Nedenleri

1.3.2. Yalnızlık ve İzolasyonun Sonuçları

1.3.3. Çözüm Önerileri

1.4. Özel Eğitim Ortamlarında Karşılaşılan Zorluklar

1.4.1. Çözüm Önerileri

1.5. Özel Eğitim Ortamlarında Psikolojik Sağlamlık

1.5.1. Psikolojik Sağlamlıkla İlgili Karşılaşılan Zorluklar

1.5.2. Çözüm Önerileri

KAYNAKÇA

ÖZET

Bu çalışma, özel eğitim ortamlarında psiko-sosyal destek müdahalelerinin özel gereksinimli bireylerin gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu bağlamda özel eğitim ortamları, bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin yalnızca akademik performansını değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik sağlamlık gibi çok boyutlu psiko-sosyal süreçlerini desteklemeyi hedefleyen özel bir eğitim ortamı niteliği taşımaktadır. Bu çerçevede psiko-sosyal destek, özel eğitim sürecinin yapıtaşı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü, duygusal güçlüklerin akademik devamlılık, sosyal uyum ve davranış kontrolü üzerinde belirgin olumsuz etkileri olmakta, benzer şekilde sosyal beceri öğretimi ve kapsayıcı ortamlar öğrencilerde sosyal katılımı artırarak izolasyon riskini azaltmakta, yalnızlık ve izolasyonun azaltılması ise öğrencilerin okul bağlanmasını, aidiyet algısını ve sosyal motivasyonunu güçlendiren koruyucu bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle bu kavramlar psiko-sosyal müdahalelerin kritik bileşenleri olarak değerlendirilmelidir. Tüm bu süreçler bir arada ele alındığında özel eğitim ortamlarında psiko-sosyal destek, özel gereksinimli bireylerde zorluklarla başa çıkma, sosyal ve duygusal kapasitesini güçlendiren ve psikolojik sağlamlıklarını artıran belirleyici bir müdahale alanı olarak ortaya çıkmakta; dolayısıyla özel eğitim ortamlarında bütüncül gelişimi destekleyen vazgeçilmez bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, bu çalışma, literatür doğrultusunda özel eğitim ortamlarında psiko-sosyal desteğin önemini ortaya koymakta ve söz konusu desteğin özel gereksinimli bireylerin gelişimine yönelik katkılarını bir çerçevede tartışmaktadır.

GİRİŞ

Özel eğitim ortamları, bireylerin çeşitli engelleri nedeniyle geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı bir yaklaşım gerektiren eğitim alanlarıdır. Söz konusu bu eğitim alanları, sadece akademik bilgi ve becerilerin öğretildiği yerler olmayıp, aynı zamanda bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda eğitilen özel gereksinimli bireyler ise bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Zengin, 2013). Bu farklı gereksinimlerin karşılanması ise eğitim ortamlarında okul ve eğitimcilerin sorumluluğu kapsamındadır. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla ilgili oluşan sorunlar ve stres faktörleri ile baş edebilmelerinde; çocuğun eğitiminin nitelikli personellerle iyi okullarda gerçekleşmesi önemli bir faktördür. Bu kapsamda, özel eğitim çalışmalarının nitelikli personellerle yapıldığı okul ortamları özel gereksinimli bireylerin sorunlarla baş etmelerini kolaylaştırabilir. Bu kapsamda, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere Norveç'te yerel yönetim tarafından sağlanan kişisel desteğin ebeveynlerde daha güçlü his, kontrol ve başa çıkma düzeylerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir (Jenhaug ve Askheim, 2018). Başka bir çalışmada, aynı desteğin çocukların bağımsızlık ve ebeveyn bakımına yönelik avantajlar sağladığı belirlenmiştir (Vogt ve diğerleri, 2008). Özel gereksinimi olmayan çocukların ailelerine kıyasla, özel gereksinimli bir çocuğun bakımını üstlenen aileler, sevgi, sorumluluk, zorunluluk, yorgunluk ve bıkkınlık gibi duygusal yüklerle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bir çocuğa bakım verme, eğitme ve büyütme süreci, başta anneler olmak üzere tüm aile üyelerinde zorluklar yaratabilmektedir (Işıkhan, 2005; Yavuz ve Gümüşkaya, 2021). Ebeveynler, alışılması güç olan bu durum karşısında stres yaşamakta ve günlük yaşamın gerekliliklerini yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Ebeveynlerin yaşadığı duygusal zorluklar, genellikle çocuklarının durumu hakkında yeterli bilgiye ulaşamama, çocuğun özel durumunu başkalarına açıklarken karşılaşılan güçlükler, özel gereksinimlere bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal ve sağlık problemleri, tedavi ve eğitim için birçok uzmanla görüşme ihtiyacı gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, uygun bir özel eğitim merkezi bulma çabası, artan maddi ve manevi yükler ile çocuğun geleceğiyle ilgili duyulan endişeler de aileler için önemli stres unsurları arasında yer almaktadır (Özay, 2004). Bu açıdan bakınca, psiko-sosyal destek, öğrencilerin bu gelişim süreçlerini güçlendirmeyi amaçlamakta ve duygusal zorlukları, sosyal becerileri, yalnızlık hissini, zorluklarla başa çıkmayı ve psikolojik sağlamlık oluşturmayı kapsamaktadır. Bu açıdan bakınca, bu kavramlar özel eğitim ortamlarında nasıl ele alınır, hangi stratejilerle destek sağlanır ve bu desteklerin sonuçları incelenmek istenmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, özel eğitim ortamlarında psiko-sosyal destek

sağlanarak öğrencilerin duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, sosyal becerilerinin geliştirilmesi, yalnızlık ve izolasyonun önlenmesi, zorluklarla başa çıkma stratejilerinin kazandırılması ve psikolojik sağlamlıklarının artırılması konuları ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan literatür taraması ve araştırmalar ışığında, psiko-sosyal destek uygulamalarının öğrencilerin genel gelişimine olan katkıları tartışılmıştır.

Duygusal gelişim, bireylerin duygularını anlama, ifade etme ve yönetme becerilerini kapsamakta ve özel gereksinimli bireyler için bu süreç, duygusal farkındalık kazandırıcı yaklaşımlarla desteklenmektedir (Denham, 2006). Sosyal gelişim ise bireylerin diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilme becerilerini ifade etmektedir. Özel eğitim ortamlarında sosyal beceri eğitimleri, grup etkinlikleri ve modelleme gibi yöntemler kullanılarak bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmalar, sosyal etkileşimlerin artırılmasının yalnızlık ve izolasyonu azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Guralnick, 2010). Bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için özel eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik kişiye özel stratejilerin uygulandığı bir alandır. Bu ortamlar, akademik gelişimin yanı sıra bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Duygusal gelişim, bireylerin duygusal farkındalık kazanmalarını ve bu duyguları uygun bir şekilde ifade etmelerini içermektedir. Bu nedenle, özel eğitimde, bireylerin duygusal ve sosyal becerilerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Duygusal gelişim süreci, bireylerin duygularını tanıma ve düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, sosyal gelişim ise sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneklerini artırmaktadır. Bu beceriler, sosyal etkileşimlerde karşılaşılan zorlukların aşılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, özel eğitim ortamları, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, rehberlik hizmetleri ve sosyal etkileşim fırsatları sunan önemli alanlardır. Bu ortamlar, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırarak, zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmakta ve onları topluma etkin bir şekilde entegre etmeyi hedeflemektedir.

Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, akranlarından farklı olma algıları nedeniyle yalnızlık ve sosyal izolasyon yaşayabilirler. Yalnızlık, bireyin diğerleriyle bağlantı kurma ihtiyacının karşılanmaması sonucu ortaya çıkarken, izolasyon ise bireyin sosyal etkileşimden uzaklaşması veya dışlanması durumudur (Peplau ve Perlman, 1982). Bu duygular, özel gereksinimli bireylerin ruhsal ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Bu sorunlarla başa çıkmak için özel eğitim programlarında akran destekli öğrenme, sosyal etkinlikler ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları önem taşımaktadır. Ancak, bu bireyler sosyal çevreleriyle uyum sağlamakta zorluk yaşayabilirler. Bu da onların daha izole ve yalnız his-

KAYNAKÇA

Asher, S. R., & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language development. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), Child psychology: A handbook of contemporary issues (pp. 197–222). Psychology Press.

Baker, J. A., & Green, D. (2008). Play therapy and social skills development. Journal of Child Psychology, 22(3), 225–234.

Baker, P. E., & Sweeney, M. (2008). Art therapy and autism: A handbook for professionals in the fields of.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (Eds.). (2000). Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience (2nd ed.). Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Lombardo, M. V. (Eds.). (2000). Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford University Press.

Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). Guilford Press.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. Child Development, 71(2), 447–456. https://doi.org/10.1111/14678624.00156

Bauminger-Zviely, N. (2013). Social and academic abilities in children with high-functioning autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(4), 777–790. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1616-8

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. Remedial and Special Education, 28(3), 153–162. https://doi.org/10.1177/07419325070280030401

Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). Loneliness: Human nature and the need for social connection. W. W. Norton & Company.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches. Allyn & Bacon.

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(2), 230–242. https://doi.org/10.1007/s1080300601642

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (pp. 413–433). Wiley-Blackwell.

Dunn, C., & Sicouri, G. (2022). The relationship between loneliness and depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. Behaviour Change, 39(1), 1–18. https://doi.org/10.1017/bec.2021.13

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

üFernandez-Villardon, A., et al. (2021). Fostering the social development of children with special educational needs through dialogue and interaction.

Fish, W. W. (2007). Teacher attitudes toward parent involvement in special education. Teacher Education and Special Education, 30(3), 124–137. https://doi.org/10.1177/088840640703000301

Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. Early Childhood Education Journal, 37(4), 261–267. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5

Galanaki, E. (2006). Teachers' perspectives on the role of the teacher–child relationship in the development of children's loneliness. Early Child Development and Care, 176(2), 203–223. https://doi.org/10.1080/03004430500105805

Gray, C. (1994). Social stories: Improving communication with children with autism. Future Horizons.

Gresham, F. M. (2002). Social skills training for children and adolescents with ADHD. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 23(3), 242–245. https://doi.org/10.1097/00004703200020600000006

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social skills intervention for children and adolescents. Pergamon Press.

Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. Infants & Young Children, 23(2), 73–83. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d1b386

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. Developmental Psychology, 34(5), 1026–1037. https://doi.org/10.1037/00121649.34.5.1026

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of a virtual parent training program for children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1007/s1080301319177

Işıkhan, V. (2005). *Engelli çocuğa sahip anne ve babalarda depresyon.* Ankara: Şefkat Matbaacılık.

Jenhaug, L., & Askheim, O. P. (2018). Empowering parents as co-producers: Personal assistance for families with disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *20*(1).

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': A small-scale intervention study. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18(3), 253–261. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00233.x

Kasari, C., & Landa, R. (2012). Interventions for children with ASD: Communication challenges and pathways to social participation. International Review of Research in Developmental Disabilities, 43, 125–162. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394284-5.00005-8

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. Jour-

nal of Child Psychology and Psychiatry, 53(4), 431–439. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2011.02476.x

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 168-177.

Landa, R., & Kalb, L. (2003). Longitudinal study of social and communication development in children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1023/A:1026029913893

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normalization of autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 17(2), 195–209. https://doi.org/10.1007/BF01531663

Masi, C. M., Chen, H. Y., Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. Personality and Social Psychology Review, 15(3), 219–266. https://doi.org/10.1177/1088868311411236

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist, 53(2), 205–220. https://doi.org/10.1037/0003066X.53.2.205

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(5), 351–372. https://doi.org/10.1023/A:1020545100434

Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. Disability & Society, 27(6), 883–887. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Özay, H. (2004). *Ailenin çocuğa ilişkin kabul ve beklenti düzeyleri.* 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar, Ankara: Kök Yayıncılık.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy (pp. 1–18). Wiley.

Perry, D., & Sainato, D. M. (1992). The effects of peer-mediated instruction on the social interactions of young children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 25(2), 281–291. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-281

Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M., & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. Perspectives on Psychological Science, 10(2), 250–264. https://doi.org/10.1177/1745691615568999

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316–331. https://doi.org/10.1037/h0085874

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. American Journal of Psychiatry, 171(3), 276–293. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966

Silver, M., & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach emotion recognition skills to children with autism. Autism, 5(3), 299–316. https://doi.org/10.1177/1362361301005003006

Truffino, J. C. (2010). Resilience: An approach to the comcept. *Rev PsiQuiatr Salud Ment*, *3*(4), 145-151.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2009). Teaching exceptional, diverse, and at-risk students. Pearson.

Walker, H. M., & Gresham, F. M. (2006). Handbook of behavioral interventions in schools. Guilford Press.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. Review of Educational Research, 61(1), 1–24. https://doi.org/10.3102/00346543061001001

Vogt, S. D., Rizvi, S. L., Shipherd, J. C., & Resick, P. A. (2008). Longitudinals investigation of reciprocal relationship between stress reactions and hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(1), 61-73.

White, L. L., Tecwyn, E. C., & Petty, S. (2024). Experiences of loneliness and connection for autistic young people. Discover Psychology, 4(1). https://doi.org/10.1007/s40489-024-00487-6

Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumu ve aile yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(4), 799-825.

Young, S., Myanthi Amarasinghe, J. M., & Szekely, A. (2011). Improving treatment engagement in ADHD: A psychoeducational strategy. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 16(1), 45–58. https://doi.org/10.1177/1359104510385100

Zengin, B. (2013). *Özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins et al. (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? (pp. 3–22). Teachers College Press.

BÖLÜM 9

Özel Eğitim Ortamlarında Dijital-Nesnel Ölçüm Araçları

Dr. Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA



Dr. Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA

İletişim, e-mail: mericboynukara@yyu.edu.tr

Meriç Boynukara, 1989 yılında Aydın'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Van'da tamamladı. 2013 yılında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. 2016 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı.

2019 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. Doktorasını ise 2025 yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde tamamladı. Hala Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında nesnel ölçüm araçları, EEG cihazları, e-spor, 21. YY. becerileri bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

HAYATIN İÇİNDEN

ÖZET

GİRİŞ

1. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA DİJİTAL-NESNEL ÖLÇÜM ARAÇLARI

1.1. Özel Eğitimde Ortamlarında Kullanılan Dijital-Nesnel Ölçüm Araçları

1.1.1. EEG Cihazları

1.1.2. fNIRS Cihazları

1.1.3. Göz İzleme Cihazları

1.1.4. Hareket Sensörleri

1.1.5. Giyilebilir Fizyolojik Sensörler

1.1.6. Hareket Yakalama (Denge ve Basınç Ölçümü) Sistemleri

1.1.7. Dijital Ses ve Konuşma Analizi Sistemleri

1.1.8. Video Tabanlı İzleme Sistemleri (CV)

1.1.9. Dijital Testler ve Bilgisayar-Tablet Tabanlı Bilişsel Değerlendirme Uygulamaları

1.1.10. Mobil Sağlık (mHealth) ve Sensör Destekli Dijital İzleme Uygulamaları

1.2. Sonuç

KAYNAKÇA

ÖZET

Bu bölüm, özel eğitimde kullanılan ya da ileride kullanılma potansiyeli olan dijital ve nesnel ölçüm araçlarının öğrenme, davranış ve bilişsel süreçlere ilişkin değerlendirmeyi nasıl dönüştürdüğünü ele almaktadır. Geleneksel gözlem ve öznel raporlamaya dayalı değerlendirme yöntemlerinin sınırlılıkları, dijital araçların sunduğu zaman damgalı, hassas ve tekrarlanabilir bilgilerle önemli ölçüde aşılmaktadır. EEG, fNIRS ve göz izleme sistemleri gibi beyin ve davranış izleme teknolojileri, öğrencilerin dikkat, sosyal biliş, duyu düzenleme ve yürütücü işlev süreçlerine ilişkin derinlemesine bilgiler sunarak öğretimsel uyarlamaların daha isabetli yapılmasını sağlamaktadır.

Dijital ölçüm araçları yalnızca bilişsel süreçleri değil, fiziksel ve duygusal süreçleri de ayrıntılı biçimde görünür kılmaktadır. Hareket sensörleri ve hareket yakalama sistemleri, otizmde stereotipik davranışların otomatik tespiti, DEHB'de hiperaktivite paternlerinin izlenmesi ve serebral palside yürüme döngüsünün değerlendirilmesi gibi uygulamalarda yüksek doğruluk sağlamaktadır. Giyilebilir fizyolojik sensörler ise EDA, kalp atım hızı ve HRV gibi göstergeler aracılığıyla öğrencinin stres, uyarılma ve duygusal yük düzeylerini doğal ortamda izleyerek öğretmene güçlü biyolojik geri bildirim sunmaktadır.

Konuşma ve ses analizi sistemleri, öğrencinin iletişim becerilerini akustik olarak çözümleyerek tonlama, akıcılık, duraklama ve artikülasyon gibi özellikleri nesnel biçimde ölçmektedir. Video tabanlı izleme sistemleri ise jest-mimik, ortak dikkat, yüz ifadeleri ve motor paternleri otomatik olarak çıkararak hem değerlendirme hem de müdahale izlemede gözlemcinin göremeyeceği mikro davranışları ortaya koymaktadır.

Dijital testler ve tablet tabanlı bilişsel ölçüm araçları, dikkat, yürütücü işlev ve bellek gibi süreçleri milisaniyelik duyarlılıkla değerlendirerek öğrenme güçlükleri ve DEHB gibi durumlarda daha isabetli kararlar alınmasına yardımcı olmaktadır. Mobil sağlık (mHealth) uygulamaları ise öğrencilerin doğal ortamdaki davranışlarını, rutinlerini, duyusal tepkilerini ve günlük işlevselliklerini takip ederek ekolojik geçerliği yüksek veriler sunmakta; öğretmen, aile ve uzmanlar arasında veri temelli iş birliğini güçlendirmektedir.

Sonuç olarak dijital-nesnel ölçüm araçları özel eğitim ortamlarında değerlendirme, izleme ve bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini kökten dönüştürmekte ve davranışların arkasındaki bilişsel, fizyolojik ve motor süreçleri görünür kılarak daha bilimsel ve kanıta dayalı kararlar verilmesini mümkün hale getirmektedir.

GİRİŞ

Özel eğitim alanında son on yılda hız kazanan "nesnel ölçüm" yaklaşımı, öğretim ve müdahale kararlarını yalnızca klinik gözlem ve öznel raporlara dayandırmak yerine, tekrarlanabilir ve daha güvenilir olan sayısal göstergeler üzerinden yapılandırmayı hedeflemektedir. Davranışsal ve bilişsel göstergelerin yalnızca öznel gözlem ve raporlarla değerlendirilmesi, ölçüm güvenilirliği ve geçerliği açısından önemli sınırlılıklar barındırmaktadır (Miller ve diğerleri, 2024; Zheng ve diğerleri, 2024). Ebeveyn, öğretmen ya da uzman değerlendirmelerine dayalı öznel araçlar, gözlemcinin algısı, bağlamsal koşullar, yorgunluk ve sosyal beklenti gibi birçok insana özgü değişkenden etkilenmekte; bu durum da puanlayıcılar arası tutarlılığı zayıflatmakta ve davranış değişimlerinin hassas biçimde izlenmesini zorlaştırmaktadır (Shipkova ve diğerleri, 2024; Frisira ve diğerleri, 2025). Özel eğitim ortamlarında teşhis ve tedavi süreçlerinin dijital araçlarla desteklenmesi, öznel raporlamanın sınırlılıklarını azaltarak davranışsal ve bilişsel göstergelerin daha güvenilir ve yüksek zaman çözünürlüklü biçimde izlenmesine olanak tanımaktadır (Barami ve diğerleri, 2024; Boice ve diğerleri, 2025). Video tabanlı bilgisayarlı izleme, giyilebilir sensörler/aktigrafi, göz izleme, EEG (Elektroensefalografi) ve VR (artılmış gerçeklik/sanal gerçeklik gözlükleri) gibi nesnel ölçüm teknolojileri; tarama, değerlendirme ve müdahale izlemede standartlaştırılmış veriler üreterek klinik ve pedagojik kararların kanıta dayalı verilmesini güçlendirmektedir (Andrikopoulos ve diğerleri, 2024; Peter ve diğerleri, 2025; Wei ve diğerleri, 2025). Özel eğitim ortamlarında dijital-nesnel ölçüm araçları yalnızca ölçüm doğruluğunu artırmayı amaçlamaz; aynı zamanda video izleme, fizyoloji, göz izleme ve EEG gibi çoklu veri akışlarından yakınsak geçerlik üretmeyi de mümkün kılmayı hedefler (Toki ve diğerleri, 2024; Wilkinson ve diğerleri, 2024;). Bu teknolojilerin ortak gücü, yakınsak geçerlik sağlamalarıdır; örneğin göz-izleme verileri ile AAC cihazlarındaki seçim logları arasında güçlü korelasyonlar gözlemlenmektedir, bu durum da görsel dikkat ve iletişim davranışlarının aynı süreçte nesnel olarak izlenebileceğini göstermektedir (Wilkinson ve diğerleri, 2024). Alanyazın incelendiğinde birçok dijital-nesnel ölçüm aracının olduğu ve özel eğitim ortamları bağlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu araçlardan en sık kullanılan ve özel eğitim ortamlarına en uygun olduğu düşünülen 10 araç, izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

1. ÖZEL EĞITIM ORTAMLARINDA DIJITAL-NESNEL ÖLÇÜM ARAÇLARI

1.1. Özel Eğitimde Ortamlarında Kullanılan Dijital-Nesnel Ölçüm Araçları

1.1.1. EEG Cihazları

EEG, beynin elektriksel etkinliğini saçlı deriye yerleştirilen sensörler aracılığıyla kaydeden bir yöntemdir ve özel eğitimde çocukların öğrenme, dikkat ve sosyal etkileşim gibi süreçlerde gösterdikleri bilişsel tepkileri nesnel biçimde değerlendirmek için sıkça kullanılmaktadır (Hankus ve diğerleri, 2025). EEG cihazları yalnızca gözlemlenen davranışlara değil, aynı zamanda bu davranışların insan beyninde oluşturduğu süreçlere de ışık tuttuğu için eğitim ortamlarında önemli bir tamamlayıcı araç olarak görülmektedir. Böylece öğretmen ya da araştırmacı, çocuğun bir görevi nasıl yerine getirdiğini davranışsal olarak gözlemlemekle yetinmeyip, görev sırasında beynin ortaya koyduğu örüntüleri de değerlendirme fırsatı bulmaktadır.

Özel eğitim ortamlarında EEG genellikle kısa süreli görevler ya da belirli davranışların zamansal işaretlendiği kayıtlarla uygulanmakta ve bu uygulamalar çocukların dikkat, çalışan bellek, sosyal ipuçlarını işleme ya da duyu düzenleme süreçlerine ilişkin bilgiler sunmaktadır (Tao ve dieğrleri, 2024). Örneğin, bir katılımcının kısa bir dikkat görevi yürütürken EEG kaydı alındığında, performansıyla eş zamanlı olarak beynin dikkat süreçlerini yöneten sinyallerde nasıl bir değişim gösterdiği gözlemlenebilmektedir (Wang ve diğerleri, 2024). Bu yaklaşım, özellikle dikkatini eksikliği yaşayan çocuklar için öğretim materyallerinin ne zaman zorlayıcı hâle geldiğini belirleme ve öğretimi buna göre uyarlama açısından değerli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Müdahale programlarında ise EEG, uygulama öncesi ve sonrası kayıtlar aracılığıyla çocuğun beyin düzeyinde gösterdiği ilerlemeyi nesnel biçimde takip etmeyi mümkün kılmaktadır (Westwood ve diğerleri, 2025).

EEG'nin sunduğu ölçümler eğitimsel değerlendirme için farklı türde bilgiler sağlamaktadır. Örneğin, theta, alfa ve beta gibi beyin ritimlerinin gücüne dayanan bant analizi, çocuğun dikkat, zihinsel çaba ya da uyarılma düzeyine ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır (Wang ve diğerleri, 2024). Benzer şekilde, P300 (karar verme sürecinde ortaya çıkan bir olaya bağlı potansiyel (ERP) bileşeni) gibi olay ilişkili potansiyeller dikkat ve karar verme süreçlerinin zamanlamasına dair ayrıntılı bilgi vermekte ve bu bileşenlerin otizm, DEHB gibi yetersizlik gruplarında tipik gelişim gösteren akranlara kıyasla farklı örüntüler ortaya koyduğu bildirilmektedir (Tan ve diğerleri, 2025; Tao ve diğerleri, 2024). Bu nedenle

KAYNAKÇA

Andrikopoulos, D., Vassiliou, G., Fatouros, P., Tsirmpas, C., Pehlivanidis, A., & Papageorgiou, C. (2024). Machine learning-enabled detection of attention-deficit/hyperactivity disorder with multimodal physiological data: a case-control study. *BMC psychiatry*, *24*(1), 547. https://doi.org/10.1186/s12888-024-05987-7

Baker, R., & Hart, H. M. (2013). *Measuring walking: a handbook of clinical gait analysis* (Vol. 1). London: Mac Keith Press.

Basic, J., Uusimaa, J., & Salmi, J. (2024, May). Wearable motion sensors in the detection of ADHD: a critical review. In *Nordic Conference on Digital Health and Wireless Solutions* (pp. 168-185). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59091-7_12

Barami, T., Manelis-Baram, L., Kaiser, H., Ilan, M., Slobodkin, A., Hadashi, O., ... & Dinstein, I. (2024). Automated analysis of stereotypical movements in videos of children with autism spectrum disorder. *JAMA network open*, *7*(9), e2432851-e2432851. DOI:10.1001/jamanetworkopen.2024.32851

Barreto, C., Curtin, A., Topoglu, Y., Day-Watkins, J., Garvin, B., Foster, G., ... & Ayaz, H. (2024). Prefrontal cortex responses to social video stimuli in young children with and without autism spectrum disorder. *Brain sciences*, *14*(5), 503. https://doi.org/10.3390/brainsci14050503

Boice, M., Bryant, S., Klein, M., Meyer, M., Bangerter, A., Vairavan, S., & Pandina, G. (2025). Assessment of feasibility of actigraphy as a measure of clinical change in response to an experimental interventional treatment in adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, *16*, 1570611. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1570611

Cao, Z., Hidalgo, G., Simon, T., Wei, S. E., & Sheikh, Y. (2019). Openpose: Realtime multi-person 2d pose estimation using part affinity fields. *IEEE transactions on pattern analysis and machine intelligence*, *43*(1), 172-186. DOI:10.1109/TPAMI.2019.2929257

Chmiel, J., Nadobnik, J., Smerdel, S., & Niedzielska, M. (2025). Resting-State Electroencephalogram (EEG) as a Biomarker of Learning Disabilities in Children—A Systematic Review. *Journal of Clinical Medicine*, *14*(16), 5902. https://doi.org/10.3390/jcm14165902

Chytry, V., Mundokova, N., & Kubiatko, M. (2025). Using Eye-Tracking in Education—A Review Study. *Education Sciences*, *15*(7), 853. https://doi.org/10.3390/educsci15070853

Conners, C. K. (2000). *Conners' continuous performance test*. North Tonawanda NY: Multi-health systems.

Dennison, L., Morrison, L., Conway, G., & Yardley, L. (2013). Opportunities and challenges for smartphone applications in supporting health behavior change: qualitative study. *Journal of medical Internet research*, *15*(4), e2583. DOI:10.2196/jmir.2583

Donmez, M., & Cagiltay, K. (2024). Providing educational accessibility for a paralyzed student by eye-tracking technology: A design-based research study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *25*(3), 28-43. https://doi.org/10.17718/tojde.1340570

Electrophysiology, (1996). Heart rate variability: standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use. *Circulation*, *93*(5), 1043-1065. https://doi.org/10.1161/01.CIR.93.5.1043

Eroğlu, G. (2025). Electroencephalography-Based Neuroinflammation Diagnosis and Its Role in Learning Disabili-

ties. *Diagnostics*, *15*(6), 764. https://doi.org/10.3390/diagnostics15060764

Frisira, E., Holland, J., & Sayal, K. (2025). Systematic review and meta-analysis: relative age in attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *34*(2), 381-401. https://doi.org/10.1007/s00787-024-02459-x

Fusaroli, R., Lambrechts, A., Bang, D., Bowler, D. M., & Gaigg, S. B. (2017). Is voice a marker for Autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, *10*(3), 384-407. https://doi.org/10.1002/aur.1678

Goodwin, M. S., Intille, S. S., Albinali, F., & Velicer, W. F. (2011). Automated detection of stereotypical motor movements. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(6), 770-782. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1102-z

Goodwin, M. S., Mazefsky, C. A., Ioannidis, S., Erdogmus, D., & Siegel, M. (2019). Predicting aggression to others in youth with autism using a wearable biosensor. *Autism research*, *12*(8), 1286-1296. https://doi.org/10.1002/aur.2151

Gullett, N., Zajkowska, Z., Walsh, A., Harper, R., & Mondelli, V. (2023). Heart rate variability (HRV) as a way to understand associations between the autonomic nervous system (ANS) and affective states: A critical review of the literature. *International Journal of Psychophysiology*, *192*, 35-42. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2023.08.001

Hankus, M., Ochman-Pasierbek, P., Brzozowska, M., Striano, P., & Paprocka, J. (2025). Electroencephalography in autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Medicine*, *14*(6), 1882. https://doi.org/10.3390/jcm14061882

Horvers, A., Tombeng, N., Bosse, T., Lazonder, A. W., & Molenaar, I. (2021). Detecting emotions through electrodermal activity in learning contexts: A systematic review. *Sensors*, *21*(23), 7869. https://doi.org/10.3390/s21237869

Hashemi, J., Tepper, M., Vallin Spina, T., Esler, A., Morellas, V., Papanikolopoulos, N., ... & Sapiro, G. (2014). Computer vision tools for low-cost and noninvasive measurement of autism-related behaviors in infants. Autism research and treatment, 2014(1), 935686. https://doi.org/10.1155/2014/935686

Howell, P., Tang, K., Tuomainen, O., Chan, S. K., Beltran, K., Mirawdeli, A., & Harris, J. (2017). Identification of fluency and word-finding difficulty in samples of children with diverse language backgrounds. *International journal of language & communication disorders*, *52*(5), 595-611. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12305

Imbiriba, T., Demirkaya, A., Singh, A., Erdogmus, D., & Goodwin, M. S. (2023). Wearable biosensing to predict imminent aggressive behavior in psychiatric inpatient youths with autism. *JAMA network open*, *6*(12), e2348898-e2348898. DOI:10.1001/jamanetworkopen.2023.48898

Kent, R. D., & Kim, Y. (2008). Acoustic analysis of speech. *The handbook of clinical linguistics*, 360-380. DOI:10.1002/9781444301007

Kim, H. J., Park, Y., & Lee, J. (2024). The validity of heart rate variability (HRV) in educational research and a synthesis of recommendations. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 42. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09878-x

Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in psychology*, *4*, 578. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578

Kramer, J. M., Liljenquist, K., & Coster, W. J. (2016). Validity, reliability, and usability of the pediatric evaluation of disability Inventory-computer adaptive test for autism spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *58*(3), 255-261. https://doi.org/10.1111/dmcn.12837

Li, W., Li, H., Zhang, L., Liu, Y., Zhang, Y., & Huang, B. (2025). Functional near-infrared spectroscopy characteristics in children with autism spectrum disorder under animated video modeling therapy. *Frontiers in Neurology*, *16*, 1590185. https://doi.org/10.3389/fneur.2025.1590185

Llurba, C., & Palau, R. (2024). Real-Time Emotion Recognition for Improving the Teaching–Learning Process: A Scoping Review. *Journal of Imaging*, *10*(12), 313. https://doi.org/10.3390/jimaging10120313

Liang, X., Haegele, J. A., Tse, A. C. Y., Li, M., Zhang, H., Zhao, S., & Li, S. X. (2024). The impact of the physical activity intervention on sleep in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, *74*, 101913. https://doi.org/10.1016/j.smrv.2024.101913

Miller, C. L., Jelinkova, K., Charabin, E. C., & Climie, E. A. (2024). Parent and child-reported strengths of children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, *39*(1), 3-28. https://doi.org/10.1177/08295735231225261

Milstein, N., & Gordon, I. (2020). Validating measures of electrodermal activity and heart rate variability derived from the empatica E4 utilized in research settings that involve interactive dyadic states. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *14*, 148. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.00148

Muro-De-La-Herran, A., Garcia-Zapirain, B., & Mendez-Zorrilla, A. (2014). Gait analysis methods: An overview of wearable and non-wearable systems, highlighting clinical applications. *Sensors*, *14*(2), 3362-3394. https://doi.org/10.3390/s140203362

Nguyen, T. K. C., Le, D. D., Le, T. H., Nguyen, T. C. H., & Ngo, T. D. (2025). The use of eye tracking in supporting individuals with dyslexia: a review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *20*(5), 1183-1198. https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2437697

Olinic, M. S., Stretea, R., & Cherecheș, C. (2025). Wearables in ADHD: Monitoring and Intervention—Where Are We Now?. *Diagnostics*, *15*(18), 2359. https://doi.org/10.3390/diagnostics15182359

Pang, Z., Li, Z., Li, Y., Hu, B., Wang, Q., Yu, H., & Cao, W. (2025). Gait phase recognition of children with cerebral palsy via deep learning based on IMU data from a soft ankle exoskeleton. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, *13*, 1679812. https://doi.org/10.3389/fbioe.2025.1679812

Peter, C., Antoniou, M. P., Antonietti, E., Osório, J. A., Amoussou, J. R., Chabane, N., & Rodríguez-Herreros, B. (2025). The use of eye-tracking to find objective outcome measures of early intervention strategies for children with autism: a systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 106391. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106391

Pinti, P., Tachtsidis, I., Hamilton, A., Hirsch, J., Aichelburg, C., Gilbert, S., & Burgess, P. W. (2020). The present and future use of functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) for cognitive neuroscience. *Annals of the new York Academy of Sciences*, *1464*(1), 5-29. https://doi.org/10.1111/nyas.13948

Rad, N. M., Kia, S. M., Zarbo, C., van Laarhoven, T., Jurman, G., Venuti, P., ... & Furlanello, C. (2018). Deep learning for automatic stereotypical motor movement detection using wearable sensors in autism spectrum disorders. *Signal Processing*, *144*, 180-191. https://doi.org/10.1016/j.sigpro.2017.10.011

Rehg, J., Abowd, G., Rozga, A., Romero, M., Clements, M., Sclaroff, S., ... & Ye, Z. (2013). Decoding children's social behavior. In *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 3414-3421).

Robbins, T. W., James, M., Owen, A. M., Sahakian, B. J., McInnes, L., & Rabbitt, P. (1994). Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB): a factor analytic study of a large sample of normal elderly volunteers. *Dementia and geriatric cognitive disorders*, *5*(5), 266-281. https://doi.org/10.1159/000106735

Schiltz, H. K., Fenning, R. M., Erath, S. A., Baucom, B. R., & Baker, J. K. (2022). Electrodermal activity moderates sleep-behavior associations in children with autism spectrum disorder. *Research on child and adolescent psychopathology*, *50*(6), 823-835. https://doi.org/10.1007/s10802-022-00900-w

Shah, L., Zhou, X., DiPiero, M. A., Weaver, J. M., Frye, C., Kecskemeti, S. R., ... & Dean III, D. C. (2025). Neural Correlates of Inhibitory Control in Children: Evidence Using MRI and fNIRS. *Brain Topography*, *38*(5), 54. https://doi.org/10.1007/s10548-025-01129-8

Shahin, M., Zafar, U., & Ahmed, B. (2019). The automatic detection of speech disorders in children: Challenges, opportunities, and preliminary results. *IEEE Journal of Selected Topics in Signal Processing*, *14*(2), 400-412. DOI: 10.1109/JSTSP.2019.2959393

Shen, X., Huang, P., Liu, Q., Guo, Y., & Zheng, L. (2024). Telehealth based parental support over 6 months improves physical activity and sleep quality in children with autism: a randomized controlled trial. *Frontiers in Pediatrics*, *12*, 1496827. https://doi.org/10.3389/fped.2024.1496827

Shieh, V., Sansare, A., Jain, M., Bulea, T., Mancini, M., & Zampieri, C. (2020). Body-worn sensors are a valid alternative to forceplates for measuring balance in children. *Journal for the measurement of physical behaviour*, *3*(3), 228-233. https://doi.org/10.1123/jmpb.2019-0029

Shipkova, M., Butera, C. D., Flores, G. D., Kilroy, E., Jayashankar, A., Harrison, L., ... & Aziz-Zadeh, L. (2024). Caregiver and youth inter-rater assessment agreement in autism spectrum disorder, developmental coordination disorder, and typical development. *Autism Research*, *17*(3), 610-625. https://doi.org/10.1002/aur.3110

Smith, M. T., McCrae, C. S., Cheung, J., Martin, J. L., Harrod, C. G., Heald, J. L., & Carden, K. A. (2018). Use of actigraphy for the evaluation of sleep disorders and circadian rhythm sleep-wake disorders: an American Academy of Sleep Medicine systematic review, meta-analysis, and GRADE assessment. *Journal of clinical sleep medicine*, *14*(7), 1209-1230. https://doi.org/10.5664/jcsm.7228

Snyder, H. R., Miyake, A., & Hankin, B. L. (2015). Advancing understanding of executive function impairments and psychopathology: bridging the gap between clinical and cognitive approaches. *Frontiers in psychology*, *6*, 328. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00328

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. International

Journal of Language & Communication Disorders, 47(1), 27-34. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x

Sousa, A. C., Ferrinho, S. N., & Travassos, B. (2023). The use of wearable technologies in the assessment of physical activity in preschool-and school-age youth: Systematic review. International journal of environmental research and public health, 20(4), 3402. https://doi.org/10.3390/ijerph20043402

Tan, C., Zhou, H., Zheng, A., Yang, M., Li, C., Yang, T., ... & Li, T. (2025). P300 event-related potentials as diagnostic biomarkers for attention deficit hyperactivity disorder in children. *Frontiers in Psychiatry*, *16*, 1590850. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1590850

Tao, M., Sun, J., Liu, S., Zhu, Y., Ren, Y., Liu, Z., ... & Yang, J. (2024). An event-related potential study of P300 in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Pediatrics*, *12*, 1461921. DOI: 10.3389/fped.2024.1461921

Wang, L., Long, X., Aarts, R. M., van Dijk, J. P., & Arends, J. B. (2019). EEG-based seizure detection in patients with intellectual disability: Which EEG and clinical factors are important? *Biomedical Signal Processing and Control*, *49*, 404-418. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2018.12.003

Wang, T. S., Wang, S. S., Wang, C. L., & Wong, S. B. (2024). Theta/beta ratio in EEG correlated with attentional capacity assessed by Conners Continuous Performance Test in children with ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, *14*,1305397. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1305397

Wei, L., Yu, Y., Qin, Y., & Zhang, S. (2025). A Survey of EEG-Based Approaches to Classroom Attention Assessment in Education. *Information*, *16*(10). DOI:10.3390/info16100860

Weintraub, S., Bauer, P. J., Zelazo, P. D., Wallner-Allen, K., Dikmen, S. S., Heaton, R. K., ... & Gershon, R. C. (2013). I. NIH Toolbox Cognition Battery (CB): introduction and pediatric data. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *78*(4), 1-15. https://doi.org/10.1111/mono.12031

Westwood, S. J., Aggensteiner, P. M., Kaiser, A., Nagy, P., Donno, F., Merkl, D., ... & European ADHD Guidelines Group. (2025). Neurofeedback for attention-deficit /hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *JAMA psychiatry*. https://doi.org/10.1111/mono.12031

Wilkinson, K. M., Brittlebank, S., Barwise, A., Zimmerman, T. O. N., & Light, J. (2024). Visual fixation patterns to AAC displays are significantly correlated with motor selection for individuals with Down syndrome or individuals on the autism spectrum. *Augmentative and Alternative Communication*, *40*(3), 155-167. https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2325065

Winter, D. A. (2009). *Biomechanics and motor control of human movement*. John wiley & sons.

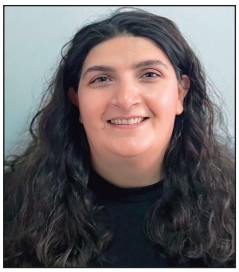
Yang, Y. (2025). Eye Tracking Technology: A Potentially Potent Tool for Education Research. *Science Insights Education Frontiers*, *29*(1), 4693-4695. https://doi.org/10.15354/sief.25.co488

Zuckerman, K. E., Rivas Vazquez, L. A., Morales Santos, Y., Fuchu, P., Broder-Fingert, S., Dolata, J. K., ... & Sanders, B. W. (2024). Provider perspectives on equity in use of mobile health autism screening tools. *Autism*, *28*(8), 1947-1958. https://doi.org/10.1177/13623613231215399

BÖLÜM 10

Özel Gereksinimli Bireyler İçin Beden Eğitimi Ortamları

Doç. Dr. Zekiye ÖZKAN
Evin SEVİNÇ



Doç. Dr. Zekiye ÖZKAN

İletişim, e-mail: zekiyeozkan@yyu.edu.tr

Zekiye Özkan 1977 yılında Ağrı'da doğdu. Lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği programında tamamladı. Yüksek lisans eğitimini 2001 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Fizik Tedavi Rehabilitasyon alanında tamamladı. Doktora eğitimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Spor Ana Bilim Dalında 2014 yılında tamamladı. 2024 yılında doçent unvanını aldı. Yazar evli bir çocuk annesidir. Yazar halen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar, beden eğitimi ve spor alanında çalışmaları bulunan yazar oryantiring, kano, atletizm branşları ile ilgilenmektir.



Öğrt. Evin SEVİNÇ

İletişim, e-mail: evinsevinc2@gmail.com

Evin SEVİNÇ, 1993 yılında Van'da doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimi Van'da tamamladı. 2016 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans eğitimini tamamladı. 2024 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı'nda "Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Almayan Ortaokul Öğrencilerin Okul Sosyal Davranışları, Motor Becerileri ile Ebeveynlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi ile yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak başladığı görevine devam etmektedir. Özel gereksinimli bireyler ve spor ile ilgili çalışmaları mevcuttur. Yazar evli ve bir çocuk annesidir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET

1. GİRİŞ

2. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER VE MOTOR GELİŞİM

3. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER VE BEDEN EĞİTİMİ

4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN ÖNEMİ

KAYNAKÇA

ÖZET

Özel gereksinimli bireylerin gelişimi açısından beden eğitimi ve spor faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda beden eğitimi ve spor alanında farklı müdahale programlarının önemi, etkililiği ve kapsamı alan uzmanları tarafından sıkça ifade edilmektedir. Çalışmada, farklı özel gereksinime sahip bireylerin motor gelişim özellikleri, beden eğitimi ve spor ortamları, uyarlanmış beden eğitimi ve sporun önemiyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarından birçok alanda geride oldukları bilinmektedir. Bu nedenle özel eğitim sürecinde önemli desteklere ihtiyaçları olduğu, uzmanların dikkat çektiği konular arasındadır. Bu bireylerin toplum ile entegrasyonu için uyarlanmış beden eğitimi ve spor aktiviteleri, bir araç olarak değerlendirilmelidir. Bireylerin özel gereksinim durumu dikkate alınarak planlanan faaliyetler, günlük yaşam becerilerine katkı sağlamasının yanı sıra tipik gelişim gösteren bireylerle kaynaşmalarında da etkili olmaktadır. Özel gereksinimli bireylere yönelik uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi, bu bireylerin fiziksel, ruhsal, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Doğru planlanmış beden eğitimi ve spor etkinlikleri, özel gereksinimli bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. Motor becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, bağımsız hareket etme, sosyal beceri gelişimi, özbakım becerileri, akademik ve sosyal yaşantıyı da olumlu etkilemektedirler. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için uygulayıcıların, bireylerin gereksinim durumunu göz önünde bulundurması, bireysel programların gereksinime göre hazırlanması ilgi, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir. Sonuç olarak özel eğitim süreci içerisinde beden eğitimi ve spor uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için ebeveynlerin ve uygulayıcıların iş birliği içerisinde olabilecekleri ortamların düzenlenmesi etkili olacaktır.

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde ve ortamlarında geçmiş dönemlerle kıyaslandığında olumlu gelişmelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde yasalar özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin düzenlenmesi açısından önemli aşamalar kaydedilmesini sağlamıştır. Bu bireylerin gereksinimlerine yönelik ortamlarda eğitim almaları, alan uzmanları ve uygulayıcılar tarafından önemli görülmektedir. Özel eğitim sürecinde beden eğitimi uygulamaları, ortamları, eğitimlerde kullanılan yöntemler materyaller araştırmacılar ve alan uzmanlarının dikkat çektiği konular arasındadır. Beden eğitimi ve spor aktivitelerini kapsayan müdahale programlarının etkililiği ön plana çıkmaktadır. Kargın ve Gengeç (2024), özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim süreçlerinin planlanma ve izlenme aşamasında ihtiyaç duyulabilecek düzenleme ve uyarlamaların gerçekleştirilmesinin büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Melekoğlu (2023), özel eğitim ortamlarının önemine dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden maksimum yarar sağlayacakları ve bu bireyler için sınırlandırmanın en aza indirgendiği ortamların seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüzde özel gereksinim kavramı farklı gelişim özellikleri sergileyen bireyleri tanımlamak için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (İlhan ve Yarımkaya, 2025a). Özel gereksinim ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Ünlü, (2023) özel gereksinimli çocukları akranlarıyla kıyaslandığında gelişim açısından farklılık gösteren çocuklar olarak tanımlamaktadır. Baykoç (2018), özel eğitime ihtiyacı olan veya farklı gelişim gösteren grupları 12 başlık altında sınıflandırmıştır. Bu gereksinim grupları; duygusal ve davranış sorunları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluklar, dil ve konuşma sorunları, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik sorunlar, zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, süreğen hastalıklar, üstün ve özel yeteneklilik ve birden fazla yetersizlik olarak ifade edilmektedir.

Beden eğitimi ve spor uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin uygulamalarda kendilerinden beklenen davranışları sergileyebilmesi açısından önemlidir. Özel eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyler; beden eğitimi ve spor uygulamaları ve spor aktiviteleri ile ilişkili olan çalışmalarda akranlarına göre özel gereksinim durumu dikkate alındığında beklenenden daha yavaş gelişmeler gösterebilmektedirler. Ailelerin aşırı korumacı davranması ya da istenen düzeyde ilgi göstermemesi, ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik problemler, fiziksel ortamların yetersizliği, gerekli bilgilendirmelerin çok sağlıklı yapılamaması, tanılama sürecinde gecikme, özel gereksinimli öğrencilerin uygulamaya karşı oluşturduğu önyargı, daha önceden yaşadığı başarısız girişimler, deneyim eksikliği, dışlanma, başarısız olma korkusu gibi olumsuz durumlar bu süreci önemli

derecede etkilemektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylerde zaman zaman problemler oluşturduğu gibi daha fazla tekrar ve aşamalandırma ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Özel gereksinim durumu ile öğrenme süreci arasında da önemli bir ilişki vardır. Özel gereksinime ek olarak bu bireylerde herhangi bir sağlık problemi var ise öğrenme süreçleri beklenenden daha yavaş olabilmektedir. Bu bireyler için beden eğitimi ve spor uygulamalarında sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için daha uzun süreye ve desteğe ihtiyaç olabilmektedir.

2. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER VE MOTOR GELİŞİM

Bireylerin yaşamında motor gelişim önemli bir yer tutmaktadır. Günlük yaşam aktiviteleri dahil olmak üzere hayatın her alanında etkilidir. Ozmun ve Gallahue (2017) motor gelişimi, yaşam döngüsü süresince hareket davranışında meydana gelen ileriye dönük bir değişim olarak ifade etmektedirler. Ayrıca, bireyin hareket becerisindeki değişimlere, motor kontrolü ve hareket kabiliyetini kazanmak ve devam ettirmek için kesintisiz bir çabayla devamlı uyum içerisinde olmayı tanımlamaktadırlar. Motor becerilerin kazanılmasında ise fiziksel hareket önemli bir yer tutmaktadır. Beceri kavramı kişinin bir görevi ne ölçüde ustalıkla yerine getirdiğiyle ilişkilidir. Motor beceriler kaba–ince beceriler, sürekli–kesikli beceriler ve açık–kapalı beceriler şeklinde sınıflandırılabilir (Tiryaki, 2022). Gelişim alanları içerisinde psikomotor gelişim önemli bir yer tutmaktadır. Erkut (2024), psikomotor gelişimi; bireyin hayat boyu devam eden ve motor becerilerde sergilenen davranışların kontrol altına alınması süreci olarak ifade etmektedir. Bebeklikten çocukluğa, ergenlikten yetişkinliğe uzanan gelişim dönemleri boyunca bireyler, günlük yaşamda gördükleri hareketleri nasıl yöneteceklerini ve kontrol edeceklerini öğrenirler (Ozmun ve Gallahue, 2017). Temel motor beceriler, günlük hayatta sıkça kullanılan ve daha kompleks hareket kalıplarının, uzmanlaşmış ve beceri gerektiren hareketlerin temelidir. İlerleyen yaşam dönemlerinde kazanılan ve sürdürülen beceriler, çocukluk döneminde kazanılan temel motor becerilerinin gelişim sürecindeki ilerlemelerine bağlıdır. Motor becerilerin seviyesinin arttırılması, uygulama imkanlarının teşvik edilmesine, uygun eğitim ortamı ile birlikte farklı deneyimsel etkenlere bağlı olduğu ifade edilmektedir (Salehi, 2021). Motor beceriler temelde 2 farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; büyük ve küçük kas hareketleri olarak adlandırılmaktadır. Büyük kas hareketi kaba motor beceri olarak da ifade edilmektedir. Kaba motor beceriler içerisinde 3 grup bulunmaktadır. Bu gruplar; lokomotor hareketler, lokomotor olmayan hareketler ve dengeden oluşmaktadır (Özer ve Özer, 2016). Manipülatif hareketler ise kaba ve ince motor becerileri içermektedir. Kaba manipülatif hareketler nesne fırlatma, yakalama, tekmeleme ya da bir şeye vurma gibi hareketleri kapsamaktadır. İnce manipülatif hareketler ise el ve parmak kasları kullanımı ile

KAYNAKÇA

Adıyaman, S., & Özkan, Z. (2022). Investigating the effects of 12-week fun athletics program on motor skill development of 10-14 year old children with mild intellectual disability. *JETT*, 13(6), 708-719.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014a). Aile eğitim rehberi: Görme engelli çocuklar.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014b). Aile eğitim rehberi: Motor fonksiyonel problemi olan çocuklar.

Albayrak, Ö., & Eliöz, M. (2023). Spor yapma alışkanlığının özel gereksinimli çocukların kognitif becerilerine etkisi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty,* 42(1), 1-32.

Arslan, E. (2019). Otizm ve Spor. Kızar, O. ve Altınkök, M. (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* içinde. (ss. 107-128.). Ankara: Gece Akademi.

Arslan, E. (2024). Özel gereksinim tanısı alan ve almayan öğrencilerin bilateral koordinasyon, koşu hızı ve çeviklik parametrelerinin karşılaştırılması, *International Journal of Eurasian Education and Culture,* 9(28), 555-572. DOI: http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2855.

Bağlama, B., & Demirok, M. S. (2018). The Role Of Physical Education For Children With Special Needs: A Review Study. *Near East University Online Journal of Education,* 1(1), 36-41.

Başkonuş, T., & Soykan, Ö. (2024). Öğrenme güçlüğü ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkinin incelenmesi: Geleneksel derleme. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi,* 6(2), 99-115. Doi: 10.52272/srad.1594182

Baykoç, N. D. (2018). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde. (ss. 15-25.). Ankara: İzge Yayıncılık.

Bayraktar, M. (2019). Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin özellikleri. Şentürk, Ş. Ve Barut, Y. (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baytaş, M., & Özkan, Z. (2023). Ortaöğretim düzeyi işitme engelli öğrencilerde oryantiring eğitiminin bilişsel ve motor beceriler üzerine etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi,* 6(1), 103-120.

Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Adapted pedagogical strategies in ınclusive physical education for students with special educational needs: a systematic review," *Pedagogy of Physical Culture and Sports,* 29(2), 67–85. https://doi.org/10.15561/26649837.2025.0201

Block, E. M. (2016). Curricular Modifications. Block, M. E. (Ed.), *A teacher's guide to adapted physical education: including students with disabilities in sports and recreation* içinde. (ss. 126-136.). London: Paul H. Brookes Publishing.

Borland, R. L., Cameron, L. A., Tonge, B. J., & Gray, K. M. (2022). Effects of physical activity on behaviour and emotional problems, mental health and psychosocial well-being in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 35(2), 399–420. https://doi.org/10.1111/jar.12961

Carbone P.S., Smith P.J., Lewis C., …& FAAP. (2021). Council on children with disabilities, council on sports medicine and fitness promoting the participation of children and adolescents with disabilities in sports, recreation, and physical activity. *Pediatrics.* 148(6):e2021054664

Cavanaugh, L. K. (2017). Intellectual disabilities. Winnick, J. ve Porretta, D. L. (Ed.), *Adapted physical education and sport* içinde. (ss.292–333.). USA: Human Kinetics.

Clark, J. E. (2007). On the problem of motor skill development, journal of physical education, *Recreation & Dance,* 78(5), 39-44. DOI: 10.1080/07303084.2007.10598023

Cleary, S. L., Taylor, N. F., Dodd, K. J., & Shields, N. (2019). Barriers to and facilitators of physical activity for children with cerebral palsy in special education. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 1408-1415. DOI: 10.1111/dmcn.14263

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education–a review. *Support for learning,* 23(4), 168-175.

Cui, Z., Li, S., Liang, A., Huang, H., & Ni, X. (2024). Association between reported ADHD symptom and motor development delay in preschool children. *Frontiers in Pediatrics,* 12, 1-9. 1480488.

Çakıroğlu, T. (2017). Comparison of various physical and motoric features of normal and gifted students. *IJIRR, 4*(1), 3488-3492.

Çetin, M., Demir, C. G., & İlhan, E. L. (2020). Bilim ve sanat merkezi eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik ebeveyn görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *25*(4), 365-386.

Çiftçi, T. (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar.* Ankara: Eğiten Kitap.

Çil, H., Yılmaz, B. H., & İlhan, E. L. (2023). Bedensel engelli sporcu perspektifinden: Sporda özel gereksinimli bireyler. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 21(100. Yıl Özel Sayısı), 141-152.

Çitil, M., & Yarımkaya, E (2025). Üstün yetenekli bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. İlhan, E. L., Yarımkaya, E., & Esentürk, O. K. (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde. (ss. 331-352.). Ankara: Pegem Akademi.

D'Anna, C., Carlevaro, F., Magno, F., Vagnetti, R., Limone, P., & Magistro, D. (2024). Gross motor skills are associated with symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in school-aged children. *Children*, *11*(7), 1-12.

Dapp, L. C., Gashaj, V., & Roebers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 1-8. 101916.

Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of ınclusive education. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 12(3), 191-213. https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227

Demirci, N., & Demirci, P. T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 3(1), 47-57.

Dong, L., Fan, R., Shen, B., Bo, J., Pang, Y., & Song, Y. (2024). A comparative study on fundamental movement skills among children with autism spectrum disorder and typically developing children aged 7–10. *Frontiers in Psychology,* 15, 1287752.

Elliott, S., Stanec, A., & Block, M.E. (2016). What is physical education? Block, M. E. (Ed.), *A teacher's guide to adapted physical education: including students*

with disabilities in sports and recreation içinde. (pp. 15-28.). London: Paul H. Brookes Publishing.

Erkut, O. (2024). Hareket Eğitimi. Mengütay, S. (Ed.), İzmir: Duvar yayınları.

Fazlıoğlu, Y. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Baykoç-Dönmez, N. (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde. (ss. 208-230). Ankara: İzge Yayıncılık.

Firmansyah, F., & Aslan, A. (2025). Effectıveness of specıal educatıon programmes ın prımary schools: an analysıs of the lıterature. Injosedu: *International Journal of Social and Education,* 2(4), 766-776.

Gal, C., Ryder, C. H., On, O., & Amsalem, S. R. (2025). Teacher Perceptions of Physical Activity in Special Education: Beliefs, Barriers, and Implementation Practices. *Education Sciences,* 15(9), 1-22. 1100.

Goulardins, J. B., Marques, J. C., & De Oliveira, J. A. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder and motor impairment: A critical review. *Perceptual and Motor Skills,* 124(2), 425-440.

Hattabi, S., Forte, P., Kukic, F., ..., & Sortwell, A. (2022). A randomized trial of a swimming-based alternative treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder. *International journal of environmental research and public health,* 19, 16238.

Horvat, M., Croce, R., Pesce, C., & Fallaize, A. (2019). Developmental and adapted physical education: Making ability count. *Routledge.*

Ignatova, D. (2020). Importance of motor skills in order to increase the overall physical capacity of children. *International Scientific Journal: Smart Innovations in Recreational, Wellness Industry and Niche Tourism,* 2(1-2), 40-44.

İlhan, E. L., & Yarımkaya, E. (2025a). Özel gereksinim kavramı ve boyutları. İlhan, E. L., Yarımkaya, E. & Esentürk. O. K. (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde. (ss. 1-15.). Ankara: Pegem Akademi.

İlhan, E. L., & Yarımkaya, E. (2025b). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. İlhan, E. L., Yarımkaya, E. & Esentürk. O. K. (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde. (ss. 224-257.). Ankara: Pegem Akademi.

İnal, A. N. (2020). *Beden eğitimi ve spor bilimi.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Karakaş, G., Kolayiş, I. E., & Bayazıt, B. (2025). Effects of adapted physical activity on the motor development of children with mild intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities,* 71(5), 777-787.

Kargın, T., & Gengeç, H. (2024). Değerlendirme: tarihi, felsefi ve yasal temelleri. Kargın, T. & Güldenoğlu, B. (Ed.), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. (ss. 1-38). Ankara: Pegem Akademi

Kaymak, A. (2017). Fiziksel eğitim ve sporda öğretim yaklaşımları. Yanardağ, M. & Yılmaz, İ. (Ed). *Özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel eğitim ve spor* içinde. (ss.151-201). Ankara: Pegem Akademi.

Keshavarz, M., Yosefi, E., & Dehghanizadeh, J. (2024). The effect of rhythmic exercises with music on the trampoline on motor ability and balance of educable mentally retarded children: A 6-month follow-up period. *Journal for Research in Sport Rehabilitation*, 11(22), 61-73.

Kıral, N. S., & Temur, C. S. (2023). Özel gereksinimli bireylerde fiziksel aktivite ve sporun yaşam kalitesine etkisi:

Sistematik bir derleme. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi,* 4(3), 70-84.

Li, H., & Zhang, R. (2025). The effect of exercise intervention on balance and executive function in children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation,* 17(80), 1-10.

Liu, X., & Potmesil, M (2025). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Frontiers in Education.* 9, 1475876.

MacEachern, S. Forkert, N. S., Lemay, J. F., & Dewey, D. (2022). Physical activity participation and barriers for children and adolescents with disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education,* 69(1), 204-216, DOI: 10.1080/1034912X.2021.1952939

Melekoğlu, M. A. (2023). Özel eğitimde ekip çalışması ve özel eğitim ortamları. Aksoy, V. (Ed.), *Özel eğitim* içinde. (ss. 144-170.). Ankara: Pegem Akademi

Najafabadi, M. G., Sheikh, M., Hemayattalab, R., Memari, A. H., Aderyani, M. R., & Hafizi, S. (2018). The effect of SPARK on social and motor skills of children with autism. *Pediatrics & Neonatology,* 59, 481-487.

Nehra, A., Hazrati, R., Makkar R., …, & Panshikar, A. (2024). Is there uniformity in the diagnosis of learning disability globally? *Indian J Public Health*. 68:276-83.

Ozmun, C. J., & Gallahue, L. D. (2017). Motor Development In: Winnick, J., & Porretta, D. L. (Ed.), *Adapted physical education and sport* içinde. (ss.702–729.). USA: Human Kinetics.

Özcan, G. H., Özer, D. F., & Pınar, S. (2025). Effects of motor intervention program on academic skills, motor skills and social skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 55, 2628-2642.

Özer, D. S. (2013). *Engelliler için beden eğitimi ve spor.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özer, D. S., & Özer, M. K. (2016). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pan, C. Y., Sung, M. C., Tsai, C. L., …, & Chen, C. C. (2024). The relationships between motor skills and executive functions in children with and without autism spectrum disorder. *Autism Research,* 17, 1149-1160.

Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in Sports and Active Living,* 2, 72.

Rivera, J. H. (2017). The blended learning environment: A viable alternative for special needs students. *Journal of Education and Training Studies,* 5(2), 79-84.

Salehi, S. K. (2021). The ımportance of specific and special programs in the development of fundamental movement skills. *J Res Rehabil Sci*; 17, 96-7.

Savucu, Y. (2019). Uyarlanmış beden eğitimi ve spor, *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences - IJSETS*, 5(4), 192–200. DOI: 10.18826/useeabd.439838

Sezerel, B. B. (2018). Özel yeteneklilerin erken tanılanması. Sak, U. (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* içinde. (ss.146-166.). Ankara: Vize Akademik

Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40(2), 209-217.

Sun, W., Yu, M., & Zhou, X. (2022). Effects of physical exercise on attention deficit and other major symptoms in children

with ADHD: A meta-analysis. *Psychiatry Research,* 311, 114509. 1-9.

Sürücü, Ö. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu anne baba-öğretmen el kitabı*. Ankara: Bilgi yayınevi.

Şahin, S. (2018). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Baykoç-Dönmez, N. (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde. (ss. 197-207). Ankara: İzge Yayıncılık.

Şimşek, D. (2017). Fiziksel uygunluk ve motor değerlendirme. Yanardağ, M., & Yılmaz, İ. (Ed.), *Özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel eğitim ve spor* içinde. (ss.41-85). Ankara: Pegem akademi

Tiryaki, M. Ş. (2022). Motor learning: Concepts and Applications/ Richard A. Magill. *Motor öğrenme: kavramlar ve uygulamalar*/ Çeviri Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Uz, S., Zeyrek, Ş., & Altuntaş, Y. T. (2024). Özel yetenekli öğrencilerde fiziksel aktivitenin çok yönlü boyutlarının incelenmesi. *IJSS,* 8(35), 647-658.

Ünlü, E. (2023). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde. (ss. 3-17). Ankara: Pegem Akademi.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of 'high-level potentialities' (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics,* 2011, 1–14. doi:10.1155/2011/420297

Vidranski, T., & Farkaš, D. (2015). Motor skills in hearing impaired children with or without cochlear implant–A systematic review. *Collegium antropologicum,* 39(Supplement 1), 173-179.

Vural, E., & Kıratlı, T. (2025). Özel gereksinimli bireylerde fiziksel aktivitenin etkileri. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi,* 4 (3), 39-48

Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities,* 32(6), 2773-2779.

Winnick, J. P. (2017). Introduction to Adapted Physical Education and Sport. In: Winnick, J.P., & Porretta, D. L. (Ed.), *Adapted physical education and sport* içinde. (ss.30-66.). USA: Human Kinetics.

Yılmaz, S. H., Yarımkaya, E., & İlhan, E. L. (2025a). Fiziksel yetersizliği süreğen hastalığı olan bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. İlhan, E. L., Yarımkaya, E. & Esentürk. O. K. (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde. (ss. 191-221.). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, S. H., Yarımkaya, E., İlhan, E. L. (2025b). İşitme yetersizliği olan bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. İlhan, E. L., Yarımkaya, E. & Esentürk. O. K. (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde. (ss. 287-304.). Ankara: Pegem Akademi.

Zhang, L., Wang, D., & Wu, X. (2024). Association between fundamental movement skills and accelerometer-measured physical activity in orphan children with severe intellectual disabilities. *BMC pediatrics,* 24(1), 841.

ÖZEL EĞİTİMDE SANATSAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Yazar
Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ÖZEL EĞİTİMDE SANATSAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Yazar:

Hakan METİN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-5-6

1. Baskı: Ankara - Ocak, 2025
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2025 (Güncellenmiş)

Baskı:
ATS Dijital Tanıtım Organizasyon Kırtasiye Ltd. Şirketi
İvedik OSB, 1514. Sk. NO: 25, 06570 Yenimahalle/Ankara
Tel: 0530 655 72 64
Matbaa Sertifika No: 49672

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Sanat, bireylerin kendini ifade etme, yaratıcılığı geliştirme ve duygusal zekayı güçlendirme yollarından biridir. Eğitimde sanatsal becerilerin kullanımı, bireylerin estetik, motor, bilişsel ve sosyal gelişimini desteklerken, aynı zamanda özgüven ve problem çözme yeteneklerini de artırır. Sanatsal aktiviteler, bireylerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek, eğitimi daha kapsayıcı ve etkili hale getirir. Özel eğitimde sanatın kullanımı ise ayrı bir öneme sahiptir. Özel gereksinimli bireyler, çeşitli fiziksel, bilişsel veya duygusal engeller nedeniyle geleneksel öğrenme yöntemlerinde zorlanabilir. Sanat, bu bireyler için hem öğrenme hem de terapi aracı olarak etkili bir yöntem sunar. Örneğin, resim, müzik, drama ve dans gibi sanat dalları, özel gereksinimli bireylerin motor becerilerini geliştirmelerine, duygularını ifade etmelerine ve sosyal becerilerini artırmalarına olanak tanır. Araştırmalar, sanatsal aktivitelerin otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), öğrenme güçlüğü ve diğer özel gereksinimler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin, sanat terapisi, duygusal regülasyonu desteklerken, grup çalışmaları bireylerin sosyal etkileşimlerini artırabilir. Ayrıca, sanat etkinlikleri bireyin kendine özgü yeteneklerini ortaya çıkararak, topluma katılımını teşvik eder. Eğitimciler ve terapistler için, sanatsal aktivitelerin bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması büyük önem taşır. Örneğin, ince motor becerilerini geliştirmek için boyama çalışmaları, iletişim becerilerini artırmak için drama etkinlikleri kullanılabilir. Ayrıca, bireyin motivasyonunu artırmak için sanat etkinlikleri oyunlarla birleştirilebilir.

Sanatsal becerilerin eğitimde ve özel eğitimde kullanımı, bireylerin bütünsel gelişimine katkı sağlayan çok yönlü bir yaklaşımdır. Bu nedenle, eğitim programlarının hazırlanmasında sanata daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimli bireyler için sanat temelli müdahale programlarının geliştirilmesi önemlidir. Bu noktadan hareketle bu kitabın özel eğitim gerektiren öğrencilere ve alana katkı sağlamayacağını umut ediyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

BÖLÜM 1:

Sanatsal Eğitim 1

1. Sanatsal Eğitimin Amaçları 3
2. Sanatsal Eğitimin İçerikleri 4
3. Sanat Eğitimin Önemi 6
4. Sanat Eğitiminin Çocuklar Üzerindeki Faydaları 7

Kaynakça 10

BÖLÜM 2:

Sanat Öğretiminde Kuram ve Yaklaşımlar 11

1. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 11
2. Franz Çizek ve Özgür Anlatım Kuramı 12
3. Lowenfeld'in Bütündan Parçaya (Evreselden Tikele) Kuramı 14
4. Georges-Henri Luquet'in Yaklaşımı 16
5. Herbert Read Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı 17
6. Sir Cyril Lodowic Burt'in Yaklaşımı 17
7. Arnheim'in Figür/Fon ve Yapısal Eşdeğerler Kuramı 18
8. Rhoda Kellog Yaklaşımı 18
9. Sigmund Freud'un Projektif Yaklaşımı 19

Kaynakça 21

BÖLÜM 3:

Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi 23

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş) 24
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş) 26
3. Şema Dönemi (7-9 Yaş) 28
4. Gerçeklik Dönemi (9-12 Yaş) 30
5. Doğalcılık Dönemi (12+ Yaş) 32

Kaynakça 34

BÖLÜM 4:

Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi 39

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi 40
2. Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi 43
3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi 47

Kaynakça 50

BÖLÜM 5:

Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Sanatsal Becerilerin Öğretimi 53
1. Sanatsal Becerilerde Öğrencilerin Yeterliklerinin ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi 54
2. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Belirlenmesi 59
3. Öğrencinin Beceriyi Gerçekleştirme Düzeyinin Ayrıntılı Olarak Belirlenmesi 61
4. Amaçların Belirlenmesi Ve Yaklaşımlara Göre Düzenlenmesi 67
5. Yaklaşımlara Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması 78
Kaynakça 95

BÖLÜM 6:

Sanatsal Becerilerin Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri 95
1. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri 95
1.1. Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimi 98
1.2. Sabit Bekleme Süreli Öğretim 103
2. Etkinlik Çizelgeleri ile Öğretim 107
3. Video Model İle Öğretim 110
Kaynakça 116

BÖLÜM 1

Sanatsal Eğitim

Çağdaş eğitim anlayışı, bilgi aktarımı ile birlikte beceri kazandırmayı, ilgi ve yetenekleri geliştirmeyi, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkararak, topluma yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiler kazandırmayı, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler ortaya çıkaran toplumlara ulaşmayı amaç edinmektedir (Aral, 1999). Modern eğitim anlayışı açısından sanat eğitimi bireylerin ve toplumun gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Sanatsal eğitim, bireylerin yaratıcılık, estetik anlayış, eleştirel düşünme ve ifade becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim türüdür. Genellikle sanatın çeşitli dallarını (resim, müzik, tiyatro, dans, heykel, edebiyat vb.) öğrenme ve bu alanlarda pratik yapma üzerine yoğunlaşır. Ayrıca sanat bir anlatım aracıdır; dil ifadesi için nasıl mürekkep, kağıt, baskı makinası vb. kullanılıyorsa sanatta kendi malzemeleri ile bir çok mesajlar taşır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sanatsal becerilerin öğretilmesinde ya da sanatsal eğitimde hedeflenen sanatçı yetiştirmek değildir. Bireylerin sanatsal becerilerle desteklenerek estetik yönlerinin geliştirilmesidir. Bir nevi estetik eğitimidir. Her birey dünyaya gelirken farklı yeterliliklerle ve yaratıcı becerilerle donatılmış olarak doğar. Bireyler bu becerileri ile kendi yakın çevresini tanıyıp anlamlandırmasını sağlar. İçinde yaşadığı doğal çevre, kültür ve diğer etmenler bireyin bu becerilerinin gelişmesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Ancak sanat eğitim, düşünüldüğü gibi soyut anlamda salt bir duygu eğitim ya da estetik eğitimi değil, aynı zamanda zihinsel düşünce süreçlerinin zenginleştirilmesidir (Gençaydın, 1990). Sanat eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmesini; yetenek ve yaratıcılığını estetik seviyeye ulaştırmasını sağlamak amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin

tümüdür. Sanat eğitimi ile bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler dahil olduğu toplum açısından avantaj sağlar. Sanat eğitiminin amacı; bireyin merak duygusunu açığa çıkarmak, yaratıcı gücünün gelişmesini sağlamak ve estetik düşünme bilincini geliştirmek, sağlıklı düşünen yetenekli bireyler yetiştirmektir (MEB, 2023).

Sanat Eğitimi Dersi ile öğrencilerin,

1. Sanatın genel karakteristik özelliklerini kavramaları,
2. Sanatsal duyarlılık, düşünme, yorumlama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri,
3. Bilinçli bir sanatsever olmaları,
4. Toplu çalışmalar aracılığı ile düşünmeleri, birlikte hareket etmeleri, sorumluluk ve paylaşma bilinci kazanmaları,
5. Çalışmalarında zamanı planlı ve verimli kullanma alışkanlığı kazanmaları,
6. Ulusal ve geleneksel sanat bileşenleri hakkında farkındalık kazanmaları,
7. Sanat yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmeleri,
8. Sanatın dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmaları,
9. Bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmeleri,
10. Bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarında sanat yoluyla kendini ifade edebilme becerisi kazanmaları,
11. Ülkemizi ulusal ve uluslararası sanatsal etkinliklerde temsil etmeleri
12. Öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde öz güven ve öz disipline sahip, millî ve manevi değerleri benimsemiş, sorumluklarını yerine getiren; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi vardım severlik ve vatanseverlik değerlerini benimsemeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2023).

1. Sanatsal Eğitimin Amaçları

Sanatsal eğitim bireylerin bütüncül olarak gelişmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Sanatsal eğitim yoluyla bireylerin yaratıcılık, estetik, iletişimi, toplumsal sorumluluk bilinci ve problem çözme becerileri gelişir. Tüm gelişmiş ülkeler bu bağlamda tüm eğitim kademelerinde ve programlarında sanatsal eğitime yer vermektedir. Benzer olarak bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesinde, yaratıcılık, kendine güvenen, sanatsal olarak okuryazarlık becerilerine sahip, estetik duygu ve beğeni düzeyi yüksek bireylerin yetiştirilmesi de sanat eğitiminin önemli amaçları arasındadır (Dikici, 2006).

Yaratıcılığı geliştirme: Sanatçının yeni bir eser üretme yeteneği hiç kuşkusuz toplumun sanatçıdan beklentisini "yaratıcılık" olarak belirlemektedir. Sanatın bireye kazandırdığı en önemli beceri olarak kabul edilen yaratıcı düşünmenin, sanat eğitimin de genel hedefleri arasında yer alması, bu beklentinin sonucudur (Ülger, 2015). Yaratıcılık ile ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında ortak olarak birleştikleri noktalar; soruna karşı duyarlılık, çözümü kolaylaştıracak soruyu sormak, soruna ilişkin çok alternatif getirmek, sorunu kendini sınırlandırmadan çok geniş bir yelpazede ele almak, çok farklı düşünceler üretmek olarak sıralanabilir (Karakuş, 2001). Yaratıcılık kavramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda, yaratıcılığın; hem bireyin doğuştan gelen hem de sonrasında geliştirilebileceği, öğrenebileceği ve hayatında uygulayabileceği yönlerinin olduğu belirlenmiştir (Altekin, 2012). Sanatsal eğitim sayesinde bireylerin, doğuştan getirmiş olduğu yaratıcılık becerilerini sadece düşünmeyle ilgili değil aynı zamanda yenilikçi çözümler üretme yönelik yeteneklerini de destekler. Bireylere gündelik hayatta da bu yeteneklerini destekleyecek fırsatlara yer verilmesi gerekir. Çocuklara yaptırılan çeşitli etkinliklerle ve özellikle de sanatla ilgili yapılan etkinliklerde bu yaratıcılıklarını sergileyebilirler (Aral, 1999).

Estetik anlayışı geliştirme: Güzelliği, duyguları ve anlamı sanat yoluyla algılayıp değerlendirebilme becerisi kazandırır. Birey sanat eğitimi yoluyla kazandığı estetik bilinç sayesinde estetik bir haz duygusu geliştirir ve bunu yaşamının her anına aktararak davranış haline getireceği pozitif tutumlar oluşturur (Demirel, 2018). Estetik duyarlılık sadece bireylerin çevresel yaşamlarındaki düzenlemelerle sınırlı kalmayarak, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve olaylar arasında ilişki kurarak dengeli bir yaşam sürdürebilecekleri davranışlar kazanmalarında da bireylere yardımcı olur (Buyurgan ve Mercin, 2005).

Kaynakça

Akça, R. P. (2022). Çocuğun Yaşamında Sanat. Çocuğu Tanıma Teknikleri (0-18 Yaş Gelişimsel Yaklaşım), 75.

Altekin, S. (2012). *"Yaratıcılık Potansiyelini Bir Beceriye Dönüştürmek Mümkün".* http://www.Serapaltekin com/Yaraticilik.php

Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yartıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(15).

Baltacı, H., & Eker, M. (2019). Türkiye'de İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıklarının Geliştirilmesinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, 18*(71), 1089-1102.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Buyurgan, S., ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları.* V. Özsoy (Ed.). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Bülbül, H. (2016). Müze ile eğitim yoluyla ortaokul öğrencilerinde kültürel miras bilinci oluşturma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 681-694.

Demirel, İ. N. (2018). 9-12 yaş çocukların estetik değer algılarının incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 312-327.

Dikici, A. (2006). Art education and the creativity level of the students. *Education and Science, 31*(139), 3-9.

Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları.* Ankara: Şafak Matbaacılık.

Karabaş, P. A., & İşleyen, F. (2016). Performans sanatının doğuşu ve günümüze yansımaları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 340-350.

Karakuş, M. (2001). *Eğitim ve yaratıcılık. Eğitim ve Bilim,* 26(119).

Karataş, A. S. (2006) *Sanatsal faaliyetin bireye kazandırdıkları ve bu bilincin ilköğretimde eğitim sistemi ile desteklenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi

Kırışoğlu, O. (2002). Sanatta eğitim. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

MEB, (2023) https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023121816157757-sanat.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (9), 14-20.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10).

Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(206), 135-147.

Yolcu, E. (2019). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Hayal Gücü ve Yaratıcılık İlişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi 28,* 13. 276 - 291.

BÖLÜM 2

Sanat Öğretiminde Kuram ve Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar birçok bilim insanı insanlardaki benzerliklerin ve farklılıkların altında yatan nedenleri farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanarak anlamaya çalışmışlardır. Özellikle insanların dışa vurumu olan davranışları ya da ürünleri inceleyerek insanların kişilik özelliklerini, yeteneklerini anlamaya çalışmaktadırlar. Bu faaliyetleri yürütürken de benimsemiş oldukları kuramsal çerçeveden hareket etmektedirler. Sanatta gelişim kuramları, bireylerin sanatsal becerilerinin, anlayışlarının ve yaratıcı kapasitelerinin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışan teorilerdir. Aynı zamanda sanatta gelişim kuramları bireyin doğumundan itibaren sanatsal gelişim alanlarını inceler ve bunları belirli kategorilere ağarmamıza yardımcı olur. Sanat eğitimine dair süreçlerin düzenliliklerini ortaya koyan temel yaklaşımları açıklar (Kara, 2003). Bu kuramlar genellikle psikoloji, eğitim ve sanat alanlarının birleşim noktasını oluşturur. İşte bu alanda öne çıkan bazı kuramlar ve yaklaşımlar:

1. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Günümüzde de geçerliliğini koruyan Piaget'in bilişsel gelişim kuramı çocukların çizdiği resimlerle zihinsel gelişim arasındaki ilişkiye değinmektedir. Piaget'in çocukların resimlerini değerlendirmeye yönelik bir kuramı bulunmamakla birlikte, Piaget çocuklardaki zihinsel gelişimin biyolojik olgunluğa bağlı olduğuna, bununda çocuğun yaşıyla doğru orantılı olduğuna değinmektedir.

Piaget çocuğun ergenlik dönemine kadar olan dönemi evreler halinde ele alırken, çocukların bilişsel gelişimlerini çizimlerindeki "şema" ögesi merkezinde değerlendirmiştir. Piaget, çocukların bilişsel gelişim süreçleri

bakımından şema olarak nitelendirdiği yapıları önemli bulmuştur. Şema; bireyin nesneleri anlamak ve anlamlandırmak için geliştirdiği bir bilişsel yapı, yeni edinilen bilgilerin yerleşeceği bir çerçevedir (Ülger, 2023). Şema, bireyin çevresindeki dünyayı organize etmek ve anlamlandırmak için kullandığı temel zihinsel yapılardır. Bebeklikte şemalar genellikle basit reflekslerden (örneğin emme refleksi) oluşur. Yaş ilerledikçe, şemalar daha karmaşık hale gelir ve bireyin deneyimleriyle gelişir. Sonuç olarak da şema oluşumu, gelişim boyunca süreklilik göstermektedir. Çocuk geliştikçe şemaları farklılaşırken, var olan şemalarının sayısı ve karmaşıklığı da artmaktadır (Ahioğlu Linberg, 2011).

Piaget'e göre, bilişsel gelişim somuttan soyuta doğru evrelere ayrılabilir. Olağan çevresel şartlar altında çocukların zihinsel faaliyetleri bu evreler doğrultusunda elverdiği şekilde gelişir. Bu nedenle çocuklar ilk önce somut kavramlar aracılığı ile diğer evrelere doğru ilerleyerek imgeler, semboller aracılığıyla yani soyut kavramlar, soyutlamalar yoluyla anlamlandırma ve öğrenme eylemlerini gerçekleştirir (Eroğlu, 2023). Bundan kaynaklı olarak Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, çocuk resimlerinde bilişsel gelişime bağlı olarak, yaşın artması ile birlikte gelişen, somut evreden soyuta evreye doğru "şema" eksenli bir yapı ortaya çıkması beklenir. Bu durum çocukların sanatsal alandaki gelişimini de benzer şekilde etkileyebilir. Sanatsal gelişim evreleri incelendiğinde, çocukların yaptıkları resimlerde "renk" ve "uzam" ögeleri çerçevesinde yaşla birlikte artan bir gelişme olduğu görülür. Böylece, çocuğun sanatsal gelişimi ile bilişsel gelişiminin birbirinden bağımsız olmadığı ileri sürülebilir (Ülger, 2023). Ayrıca piaget, bazı çocuk çizimlerinin dıştan zorlama olmaksızın kendi istekleriyle tamamen oyun amaçlı olarak gerçekleştiğini ve bu durumunda özümseme için iyi bir fırsat oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durumdan kaynaklı olarak çocuk resimlerini piage saf oyun olarak değerlendirmektedir (Thomas ve Silk, 1990).

2. Franz Çizek ve Özgür Anlatım Kuramı

Franz Čizek (1865–1946), çocukların sanatsal yaratıcılıklarını özgürce ifade etmelerini teşvik eden Avusturyalı bir sanat eğitimcisi olarak tanınır. Özellikle "Özgür Anlatım Kuramı" (Theory of Free Expression) ile, çocukların doğal yaratıcılığını ve bireysel özgünlüğünü geliştirmeye yönelik bir yaklaşım geliştirmiştir (Çizek, 2022). 19. Yüz yılın sonlarında çocukların çizmiş oldukları resimlerde estetik bir değer aranmamakta ve bu sa-

natsal bir faaliyet olarak değerlendirilmemektedir. Sanat eğitmenleri gibi çok sınırlı bir grup çocuk resimlerinde sanatsal değer aramakla birlikte psikologlar bu resimleri sanat dışında gelişimsel bir dil olduğunu ve simgesel ifadeler taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 20. Yüzyıl ile birlikte çocuk resimlerinin sanatsal çalışma olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Dilmaç, 2015).

Yaratıcı sanat öğretiminin babası olarak ifade edilen Çizek (Anderson, 1969), resmin çocuğun gündelik yaşamında önemli bir yer tuttuğunu ifade ederek, resim derslerini özel bir olgu olmaktan uzaklaştırarak çocuktaki yaratıcılığın ılımlı ve tarafsız bir yönlendirme ile gelişeceğini savunmuştur (Kara, 2003). Zweybruck (1955)'un değerlendirmeleri, Franz Čizek'in özgür anlatım kuramının sadece bireysel sanat eğitimi üzerinde değil, aynı zamanda modern sanat pedagojisi üzerindeki derin etkisini de gözler önüne sermektedir.

Zweybruck Çizek özelinde şu şekilde ifade etmektedir: Çocukların her zaman anlatacakları çok şeyleri vardır ve olmaya da devam edecektir. Çocuklara anlatımlarını sanatla özgürce ifade etmeliler. Çizek'in bu bağlamda çocukların yetişkinler tarafından baskılanmadan ve yönlendirilmeden yaratıcılık temelinde özgürce çizmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce, isteyerek ve yaratıcı ellerle, renk, maddeye, tahtaya v hamura akmasını ve onların bu maddeler üzerinde özgürce çalışmaları sağlamaktır.

Çizek'in bu yöntemsiz kuramının özü "Özgür Anlatım" olarak ifade edilir. Çocuk sanatını ya da doğalcı görüşünün özelliklerini şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sanat derslerinde çocuğun çalışma süresi içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları, bitmiş işten çok daha önemlidir.
2. Sanat derslerinde, çocuğun kendini kısıtlamadan özgürce ifade edebileceği ortam sağlanmalı, kalın fırçalar, büyük kağıtlar ve bol boya ile çalışmaya yönlendirilmelidir.
3. Sanat çocukların doğal gelişimlerine paralel olarak kendiliğinden gelişir.
4. Çocuk resimleri olağanüstü değerler taşır ve bu resimleri birer sanat yapıtı olarak kabul etmek doğru olacaktır (Akt. Kara, 2003).

Kaynakça

Ahioğlu Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-10.

Anderson, J. P. (1969). Franz Cizek: Art education's man for all seasons. Art Education, 22(7), 27-31.

Beardsley, M. C. (1971). On Arnheim's" Visual Thinking". *Journal of Aesthetic Education, 181-185.*

Çizek, F. (2022). https://en.wikipedia.org/wiki/Franz_Ci%C5%BEek

Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2023). Çocuk Resimleri ve Ayna Teorisi. *Art Vision, 29*(51), 224-239. https://doi.org/10.5152/ArtVis.2023.23223

Dilmaç, O. (2015). Franz Cizek (1865–1946) Ve Çocuk Sanatı Paradigması. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(207), 203-217.

Eroğlu, M. (2023). Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Journal of Education and New Approaches, 6*(1), 69-77.

Göçer, K. (2018). Projektif Yöntem Olarak Rorschach Testi ile Psikozun İncelenmesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 5*(3), 21-32.

Güven, G. (2009). *Okul öncesi çocuklarının insan ve aile resmi çizimlerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi

Kara, F. (2003). İnsanın sanatsal gelişiminin ışığında sanat eğitimi. YL Tezi. Marmara Üniversitesi.

Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim. Görmek-Öğrenmek-Yaratmak,* s.76. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Yağmurlar, B. K., & Tan, C. A. Sanat Yoluyla Eğitim Kuramının Eğitim Üzerindeki Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (8).

Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi, 19*(63). 403-410.

Lovenfeld, V. (2024). https://en.wikipedia.org/wiki/Viktor_Lowenfeld

Okcu, C. (2022). Psikodinamik Yönelimli Sanat Terapisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 5*(10), 31-41.

Ölçer, S. (2019). 4-7 Yaş çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik sözel dışa vurumları yoluyla zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(1), 221-252.

Thomas, G. V. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. Harvester Wheat Sheaf.

Ülger, K. (13). 13 Yaş Çocuk Çizimlerinin Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim Evreleri ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(238), 1011-1034.

Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma,* İstanbul: Remzi Kitapevi. Başvuru, 3, 2011.

BÖLÜM 3

Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi

Çocukların gelişim süreçleri belirli evreler içerisinde tutarlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu gelişim evreleri içerisinde zihinsel, duygusal ve bedensel değişimler olduğu kadar sanatsal olarak ta değişimler olmaktadır. Kısacası çocukların resim yapma süreci, bilişsel, duygusal ve motor becerilerin bir arada gelişim gösterdiği karmaşık bir süreci temsil eder. Çocuklarda resim yapma etkinlikleri, sadece bir oyun veya zaman geçirme aracı olmayıp, aynı zamanda zihinsel, duygusal ve motor becerilerin gelişimini destekleyen önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Resim yapma süreci, çocuğun çevresindeki dünyayı algılama ve ifade etme biçimiyle doğrudan ilişkili olduğu için önemli bir gelişim göstergesidir (Lowenfeld ve Brittain, 1987). Bu gelişim süreci genellikle belirli evrelerle açıklanmaktadır. Lowenfeld'in belirlediği çizgisel gelişim evreleri şöyledir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012):

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)
3. Şema Dönemi (7-9 Yaş)
4. Mantık (Gerçeklik) Çağı (9-12 Yaş)
5. Ergenlik Krizi (Doğalcılık-Soyut Düşünme) Dönemi (12 Yaş ve ötesi)

Çocuklarda resim gelişim süreçlerini inceleyen birçok araştırmacı bu süreçleri benzer aşamaları içerecek şekilde ifade etmişlerdir. Şimdi bu süreçleri tek tek ele alarak inceleyim.

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

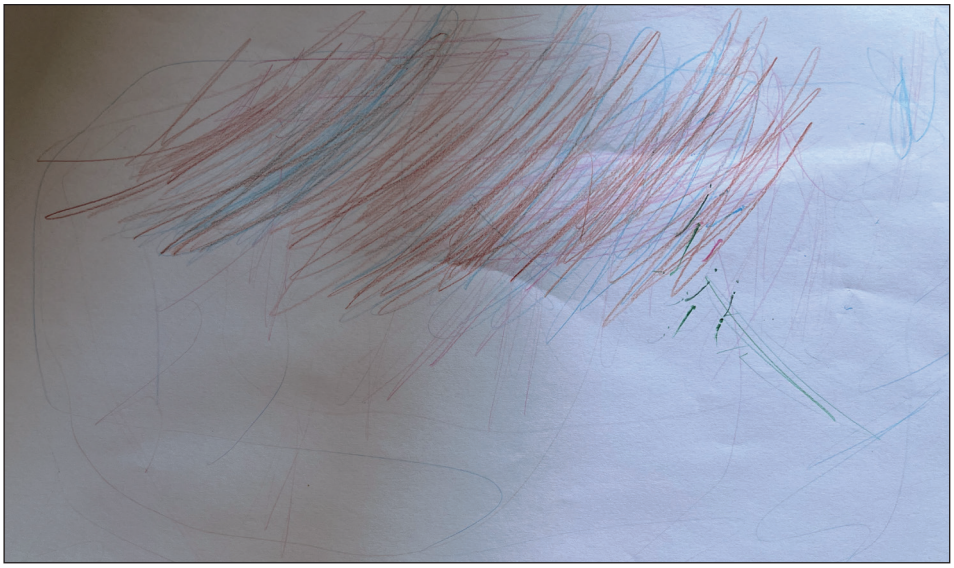
İlk çizgiler ve ilk karalamalar çocuğun ilk adımlarına benzemektedir. Çocuklar sürünme ve emekleme döneminden ilk adımlarla birlikte yürümeye başladıklarında denge problemi yaşayarak sağa sola sendeler ve birkaç adımdan sonra yere düşerler. İlk çizgilerde biraz buna benzemektedir. Bu dönem, çocuğun resimle ilk tanışma sürecidir. Karalamalar, çocuğun hareket kontrolü ve kas gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar. İlk başlarda karalamalar düzensiz ve rastgele iken, zamanla çocuk daha bilinçli çizimler yapmaya başlar (Malchiodi, 1998). Bu dönemde resimler daha çok motor becerilerin gelişimi ve enerji ifadesiyle ilgilidir.

Çocuklarda ilk çizgiler ve karalama evresi, bireyin sanatsal ve motor becerilerinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Bu evre, genellikle 1,5 ila 4 yaş arasında başlar ve çocuğun bilişsel, motor ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar (Lowenfeld vd., 1987). Bu dönemde çocuklar, kağıt üzerine gelişigüzel izler bırakmaktan hoşlanır ve bu eylem onlar için hem bir keşfetme hem de ifade etme aracı haline gelir. Çocuğun karalama dönemindeki çizgileri biz yetişkinlere farklı ve anlamsız gelse de çocuk için anlamlı olabilir. Her karalamanın bir anlamı olmasa bile bize ifade edeceği şeyler de muhakkak vardır. Bizim görevimiz çocuğu teşvik etmeli ve gelişimin her döneminde yanlarında olarak onların güven duygularını kazanmalıdır (Yiğit, 2021).

Karalama Evresinin Özellikleri

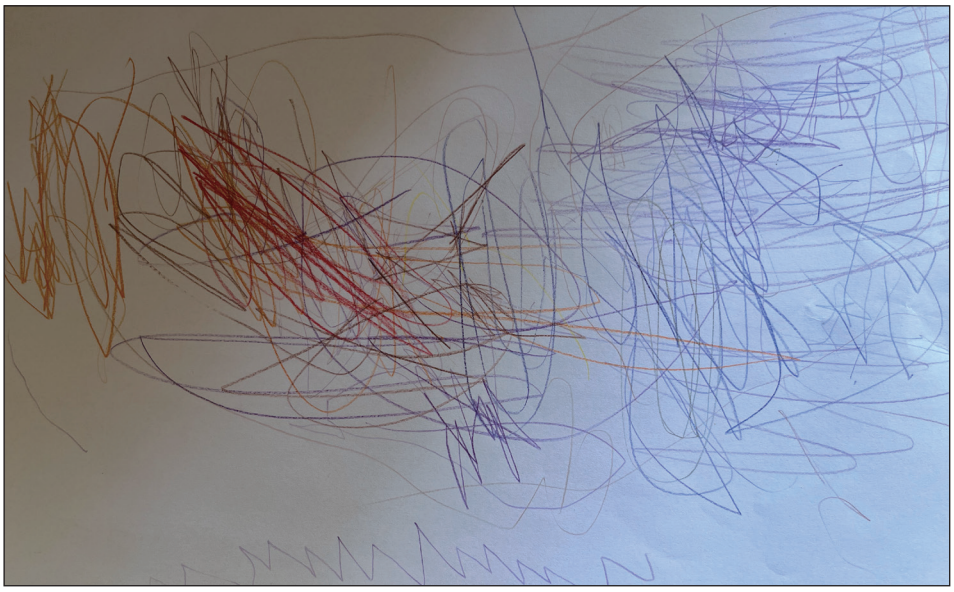
Karalama evresi, çocukların kalem ya da benzeri bir nesneyi kullanarak yaptıkları düzensiz çizimlerle karakterize edilir. Bu evrede çizimler genellikle rastgele, kontrolsüz görünse de aslında çocuğun duygusal ve motor gelişimini yansıtan önemli ipuçları taşır (Kellogg, 1969). İlk başta tamamen motor becerilere dayalı olan bu çizimler, zamanla bilinçli hareketlerle şekillenir. Bu evre genellikle üç alt başlıkta incelenir:

Kontrolsüz Karalamalar: Kontrollü karalamalarda çocuk kalemi tutar ve kağıt üzerinde gelişigüzel hareket ettirir. Bu hareketler, çocuğun el-göz ve motor kontrolünü keşfetmesi açısından önemlidir. Çocuğun çizgileri gelişigüzeldir. Geniş açılı kol hareketleri ile çizimler yaparlar (Linderman, 1997).



Kontrolsüz karalama, Resmi çizen Elif 32 ay

***Kontrollü Karalamalar**:* Çocuk, çizim sırasında belirli bir düzene ya da amaca yönelik çaba gösterir. Bu aşamada çocuğun bilişsel gelişimindeki ilerleme gözlemlenir. Kontrollü çizgiler çocuklarda motor koordinasyonunun gelişmesiyle gerçekleşir. Yani çocuklar, kol hareketi ile çizgiler (en, boy, diyagonal, dairesel) arasındaki ilişkiyi fark ederler (Linderman, 1997).



Kontrollü karalama, Resmi çizen Masal 34 ay

Kaynakça

Artut, K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13.

Ateş, R. (2007). İlköğretim 7-11 Yaş Grubu İçin Görsel Sanatlar *Dersi'nin Önemi* (YL tezi). Marmara Üniversitesi

Aydın, U. Ö. (2017). Okul öncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişimi (2-7 yaş). *Kastamonu Education Journal, 25*(6), 2215-2228.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Pearson.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(3), 445-455.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Edwards, C. P. (2002). The Arts and Creativity in Early Childhood. In S. Feeney, A. Galper, & C. Seefeldt (Eds.), *Continuing Issues in Early Childhood Education* (pp. 153-164). Merrill/Prentice Hall.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings.* Basic Books

Gültekin, T. (2010). Lowenfeld ve Piaget gelişim evrelerinde 10-14 yaş grubu uygulamalarına yönelik estetik tercihler ve estetik deneyimin algısal gelişimi. *2. Ulusal Güzel Sanatlar Sempozyumu* (s. 44-73). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Kara, F. (2003). İnsanın sanatsal gelişiminin ışığında sanat eğitimi. YL Tezi. Marmara Üniversitesi.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art.* National Press Books.

Küpeli, D. (2019). İlkokul ve lise öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerine göre değerlendirilmesi (YL Tezi). Gazi Üniversitesi

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth.* Macmillan Publishing Company.

Malchiodi, C. A. (1998). Understanding Children's Drawings. Guilford Press. Matthews, J. 2003. *Drawing and painting children and visual representation,*A SAGE, 220 p., California.

Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Dört- yedi yas çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(2), 55-69. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000018

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Şener, G. (2018). Şema öncesi dönem çocuklarının (4-7 yaş) okul temalı resimlerine ilişkin yorumlamalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 31-42.

Thompson, C. M. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education, 44*(2), 135-146.

Öztürk, A. D. T., & Buyurgan, S. (2021). Teknolojinin 7-9 Yaş Grubu Çocuk Resimlerine Etkisi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 111-125.

Wilson, B., & Wilson, M. (1982). "An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People." *Art Education, 35*(1), 5-11.

Yiğit, S. (2021). 6-13 *Yaş Arası Öğrencilerin Resimlerinde Sanatsal Gelişimlerini Yansıtan Özelliklerin Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi* (YL Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi

BÖLÜM 4

Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi

Sanatsal faaliyetler, bireylerin kendilerini farklı yollarla ve araçlarla ifade etme, düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ortaya koyma sürecinde alternatif bir araç olması noktasında önemli bir araçtır. Özel eğitim gerektiren çocuklar için resim ve sanat etkinlikleri, bireysel potansiyellerini geliştirmede ve toplumsal uyumlarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Smith, 2020). Bu çocukların sanat gelişimi, iletişimden, motor becerilere, duyusal algıdan, yaratıcılığa ve sosyal becerilere kadar birçok alanda gelişim fırsatı sunar.

Resim ve sanat etkinlikleri, olağan gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi özel eğitim gerektiren çocukların da ince motor becerilerini geliştirmek, dikkat ve konsantrasyon seviyelerini arttırmak için kullanılabilir (Jones, 2018). Örneğin, fırça veya kalem tutma becerisi, bu çocukların el-göz koordinasyonunu geliştirir. Ayrıca, renklerin ve biçimlerin kullanımı, algı ve yorumlama yeteneklerini destekler (Davis, 2019).

Birçok çocuk gerek bireysel özelliklerinden kaynaklı olarak gerekse çevresel şartlardan kaynaklı olarak kendi duygu ve düşüncelerini aktarmakta problem yaşayabilir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların duygusal dünyasını anlamada için bizlere bir pencere sunabilir. Bu etkinlikler sırasında çocuklar, kelimelerle ifade edemedikleri duygularını sanat yoluyla aktarabilirler. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yaratıcı sanat etkinlikleri yoluyla sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikleri bulunmuştur (Brown ve Wilson, 2021).

Özel eğitim gerektiren bireylere olağan yollarla edindiremediğimiz sosyal beceriler gibi bazı becerileri sanatsal faaliyetler gibi alternatif

yollarla kazandırabiliriz. Sanat etkinlikleri, özel eğitim gerektiren çocukların sosyal beceriler kazanmaları için bir araç olabilir. Grup çalışmaları, iş birliği yapma ve başkalarıyla iletişim kurma yeteneklerini destekler (Taylor, 2020). Ayrıca, kendi kültürünün farkına varmasına ek olarak farklı kültürlerden gelen sanat eserlerinin incelenmesi, çocuklara farklı bakış açıları kazandırabilir.

Sanatsal becerilerin öğretilmesi ve kullanılması özel eğitim gerektiren bireylerin gelişimi açısından çok önemli olmasına rağmen bu bireylere bu becerileri kazandırmakta da bir takım zorluklar yaşanabilir. Sanatsal beceriler çokça bilişsel ve psikomotor becerileri içerebilmektedir. Bu becerileri gerçekleştirirken bireylerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri eş güdün içerisinden kullanması gerekmektedir. Bu alanların birinde veya birkaçında ki yetersizlikler bu becerileri gerçekleştirmeyi zorlaştırabilmektedir. Ayrıca özel eğitim gerektiren çocuklarla sanat çalışmaları yürütülürken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, dikkat süreleri kısa olan çocuklar için etkinlikler daha kısa süreli ve daha çekici hale getirilebilir (Smith, 2020). Bunun yanında, uygun malzemelerin ve ortamın sağlanması da önemlidir.

Sonuç olarak özel eğitim gerektiren çocukların resim ve sanat etkinliklerine katılması, bireysel gelişimleri ve toplumsal uyumları için çok yönlü faydalar sağlamaktadır. Bu etkinliklerin bilinçli bir şekilde planlanması ve uygulanması, çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmalarına olanak tanır. Gelecekteki araştırmalar, sanatın bu çocuklar üzerindeki etkilerini daha derinlemesine inceleyebilir.

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Resim ve Sanat Gelişimi

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, yetersizlik düzeyine bağlı olarak farklı düzeyde beceri gelişimlerine sahip olabilirler. Ayrıca bireysel farklılıklarına bağlı olarak, sanat ve resim etkinliklerinde özgün beceriler geliştirebilirler. Bu çocukların sanatsal becerileri, genellikle bilişsel gelişim seviyeleri, motor becerileri ve duygusal durumları ile yakından ilişkili olup bireysel destekle geliştirilebilir (Durualp ve Aral, 2010). Sanat, bu bireyler için sadece estetik bir ifade aracı değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir faaliyettir. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için resim-iş çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı, hoş vakit geçirmelerini sağlayan ve değişik el becerileri kazandıran uğraşlardır (Turan, 2004).

Resim ve Sanat Gelişimi

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda sanat gelişimi, genellikle olağan gelişim gösteren bireyler gibi gelişim sıralaması paralel olarak gerçekleşmesine rağmen yaşıtlarına kıyasla daha yavaş ilerleyebilir. Ancak çevresel faktörler bu becerilerini gelişiminde fark yaratabilir. Bireysel yetenekler ve uygun destekle bu çocuklar yaratıcılık, motor beceriler ve ifade yetenekleri açısından ilerleme kaydedebilirler. Araştırmalar, bu çocukların resim yapma gibi görsel sanat etkinliklerinde, hayal gücülerini geliştirme ve duygusal ifade yolları oluşturma konusunda önemli faydalar sağladığını göstermiştir (Eren ve Çifçi, 2021).

Bu çocukların resim yapma süreçlerinde genellikle sınırlı alanı boyama, basit şekiller, tekrar eden motifler ve daha az karmaşık kompozisyonlar kullanıldığı görülür. Psikomotor ve el göz koordinasyon becerilerindeki sınırlılıklar bazen detaylı çizimleri zorlaştırsa da, uygun materyaller, uyarlamalar ve teknikler bu süreci kolaylaştırabilir. Resim yapmak çocukların özgüvenlerini artırabilir ve sosyal etkileşimlerine katkı sağlayabilir (Bayram ve Demir, 2015). Ek olarak görsel sanatlar çalışmaları engelli bireyin toplumla bütünleşmesine ve toplumun da engelli bireyler hakkında bilinçlenmesine katkı sağlaması açısından önemlidir (Salderay, 2010).

Sanatsal Becerileri Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sanatsal becerilerini geliştirmek için belirli stratejiler ve teknikler uygulanabilir:

Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar: Sanat etkinlikleri, çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgilerine ve gelişim seviyesine uygun şekilde tasarlanmalıdır. Yani her çocuğa aynı tipte ve türde etkinlikler kullanılmamalıdır. Etkinlikler seçilip tasarlanırken çocuğun yeterlilikleri, tercihleri, ilgi alanları gibi bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; bir boyama çalışması yapacaksak boyanacak resimler arasından çocukların tercih yapmasına izin vermek gibi seçenekler oluşturabiliriz.

Adım Adım Rehberlik: Karmaşık projeler yerine, basit adımlarla ilerleyen ve başarı hissi yaratan etkinlikler tercih edilmelidir. Çocukların her basamakta ne yapacağını gösteren, gerektiği yerde ipuçları sunan materyaller kullanarak çalışmaların basitleştirilmesi çocuğun etkinliği tamamlamasına katkı sağlayacaktır. Bu etkinliğin tamamlanmış olması ise

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı [Diagnostic and statistical manual of mental disorders].* (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği: Ankara

Bayram, A., & Demir, S. (2015). Zihinsel engelli çocuklarda sanat etkinliklerinin sosyal becerilere etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 45-57.

Brown, K. (2020). Art Therapy and Learning Disabilities: A Pathway to Expression. *Journal of Educational Psychology, 45*(2), 123-135.

Brown, T., & Wilson, P. (2021). Art Therapy for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Special Education Research, 45*(3), 123-135.

Copeland, B. (1984). Mainstreaming art for the handicapped child: Resources for teacher preparation. *Art Education, 37*(6), 22-29.

Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 91-101.

Çakıcı, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Bogazici University Journal of Education, 37*(2), 81-106.

Davis, R. (2019). *Creative Expression in Special Needs Education.* New York: Academic Press.

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda yaratıcılık gelişimi ve resim yapma etkinlikleri. Çocuk Gelişimi Dergisi, 5(2), 23-34.

Eren, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve sanat terapisi uygulamaları. *Sanat ve Terapi Dergisi,* 5(2), 45-60.

Eren, S., & Çifçi, H. (2021). Sanat etkinliklerinin zihinsel engelli bireylerdeki etkileri üzerine bir araştırma. *Sanat ve Toplum Dergisi, 7*(1), 78-92.

Ersöz Ünal, A. (2006). *Sanat eğitiminin otizmli çocukların duyusal problemleri üzerine etkisinin incelenmesi* (YL Tezi). Trakya Üniversitesi

Evans, K., & Dubowski, J. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words*. Jessica Kingsley Publishers.

Johnson, R. (2019). Social Skills Development through Group Art Activities. *Learning Disability Quarterly, 42*(3), 211-22

Jones, L. (2018). The Role of Art in Enhancing Cognitive and Motor Skills in Children with Disabilities. *International Journal of Art Education, 22*(2), 89-102.

Kılınç, R., & Akçın, N. (2018). Otizmli bireylerde sanat etkinliklerinin etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 112-130.

Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of Art Therapy.* Guilford Press.

Nartin, N. (2009). *Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism.* Londra: Jessica Kingsley Publishers.

Saldeyar, B.(2010a). Engelli Bireylerin Yapmış Olduğu Görsel Sanatlar Çalışmalarının Engelli Birey Aileleri Ve Engelli Bireylerle Çalışan Eğitimciler Tarafından Değerlendirilmesi. *Erzincan: Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (1)

Salderay, B.(2010b). Bir Bireye Portre Çizimi Yaptırılarak Kazandırılabilecek Bilgi ve Beceriler. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi.* Sayı: 25

Smith, A. (2020). *Inclusive Art Education: Strategies for Special Needs.* London: Routledge.

Smith, L., & Thomas, A. (2018). Creative Interventions for Children with Learning Difficulties. *International Journal of Art Education, 36*(4), 301-317.

Taylor, M. (2020). Social Benefits of Group Art Activities for Children with Disabilities. *Journal of Educational Psychology, 38*(4), 456-468.

Turan, A.(2004). *Zihinsel Engellilerde Resim Eğitimi* (Basılmamış Yüksek lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkmen, E. (2023). *Sanat eğitiminin özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaratıcılıklarına etkisi üzerine bir uygulama* (YL Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 163-192.

Özat, N.E. (2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

BÖLÜM 5

Özel Eğitim Gerektiren Bireylere Sanatsal Becerilerin Öğretimi

Çocuklar dünyaya geldiklerin ilk andan itibaren Piaget'in de ifade ettiği gibi çevreleriyle etkileşimler ve bunun sonucu olarak ta özümsemelerde bulunarak birçok beceri ve davranış kazanırlar. Bu beceriler başlangıcı ve sonu kolayca ayırt edilebilen tek basamaklı davranışlar olabileceği gibi zincir şeklinde birçok tek basamaklı davranıştan oluşan daha karmaşık davranışları da oluşturabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Sanatsal beceriler yırtma, kesme, boyama, yoğurma ve çizme gibi çok çeşitli zincir becerileri içinde barındırır. Okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlanılan bu beceriler, çocuğun gerek okul yaşamını, gerekse ilerleyen yıllarda toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamasını olumlu yönde etkilemektedir (Varol, 2005). Ayrıca çocukların bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için çocukların el-göz koordinasyonunun ve küçük kas becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu becerilerin gelişebilmesi için ise çocuklara uygun çevre koşullarının sağlanması ve çocuklara değişik becerileri gerçekleştirme fırsatının verilmesi gerekir.

Olağan gelişim gösteren çocuklar uygun çevre şartları altında çevrelerindeki yetişkinleri gözlemleyerek veya çevresinde bulunan uyaranlarla deneme yanılmalar gerçekleştirerek birçok beceriyi kasıtlı bir müdahale olmaksızın edinebilmektedir. Buna ek olarak erken çocukluk veya okul öncesi dönemde almış oldukları eğitimle özellikle sanatsal beceriler gibi alanlarda bu becerilerini daha da geliştirebilmektedirler. Buna bağlı olarak ilkokula başlamadan önce yazmaya hazırlık becerilerini edinmiş olmaları sağlanmış olmaktadır. Ancak özel eğitime gereksinimi olan bireyler gerek yetersizliklerinin getirmiş olduğu sınırlılıklardan kaynaklı olarak gerekse yetersiz öğrenme çevresinden dolayı bu becerileri edinme nokta-

sında sınırlı kalabilmektedir. Sınırlı aktivite ve deneyimler bu bireylerin motor becerilerinin özellikle de küçük kas becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Özel eğitim gerektiren bireylerin motor becerilerini geliştirmek ve onlara bu becerileri öğretebilmek için sistematik olarak öğretim süreçlerini düzenlemeye ve uygulamaya gereksinim vardır. Bu öğretim sürecini düzenleyebilmek için;

1. Öğrencinin yeterliliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi
2. Uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi
3. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirme düzeyinin ayrıntılı olarak belirlenmesi
4. Öğretimsel amaçların belirlenmesi ve yaklaşımlara göre düzenlenmesi
5. Öğretim için uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
6. Öğretim planının hazırlanması ve uygulanması
7. Öğretimin değerlendirilmesi
8. Genelleme çalışmalarına yer verilmesine yer verilmelidir.

Kitabın ilerleyen kısımlarında bu basamakların sırasıyla nasıl hazırlanıp uygulanacağına yer verilecektir.

1. Sanatsal Becerilerde Öğrencilerin Yeterliklerinin ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Öğrencilerimize yönelik olarak öğretim planlarını hazırlayabilmek için öğrencilerimizin yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Bu yeterlilikleri belirleyebilmek için ise değerlendirme süreçlerine yer vermemiz gerekmektedir. Öğrencilerin yeterlilikleri hakkında kısa sürede bilgi sahibi olabilmek için kontrol listeleri kullanarak gözlemler ve görüşmeler yapmak bize yardımcı olabilir. Çocuğun yaşına, gelişimine ve devam ettiği müfredata uygun hazırlanmış kontrol listeleri bizlere daha doğru veriler sağlayabilir. Yeterlilikler hakkında bilgi sahibi olduktan sonra özellikle çocukla ve ailesiyle görüşerek gereksinimlerini belirlemek önemlidir. Öğretmenler, özel gereksinimi olan bireylere değerlendirme yapıp öğretilecek becerileri belirlemeden bazı durumları göz önünde bulundurmalıdır.

a. Bir becerinin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön koşul beceriler nelerdir?
b. Öğrencilin kendine güveninin artmasına hizmet edecek beceriler nelerdir?

c. Öğrencinin topluma uyumunu kolaylaştıracak bir becerimi?
d. Yaşamında birçok ortamda kullanabileceği beceriler nelerdir?
e. Çocuk için işlevsel ve sık kullanılan beceriler mi?
f. Gözlem yaparak öğrenebileceği beceriler mi?
g. Sonraki öğrenmeleri için ön koşul oluşturuyor mu?

Bu soruları sorduktan sonra öğretilecek beceriler seçilerek değerlendirilmelidir. Özellikle seçilecek becerilerin sadece müfredatın gerçekleştirilmesi için değil çocuğun yararı göz önünde bulundurularak seçilmesi çok önemlidir.

Kontrol listeleri

Kontrol listeleri öğrencilerin gelişim alanlarında yer alan becerileri ya da akademik alanlarda yer alan kavramları değerlendirmek için eğitimciler tarafından geliştirilebilen informal değerlendirme araçlarıdır. Genellikle programlar planlanmadan önce öğrencilerin hangi becerilere ve kavramlara sahip olup olmadıklarını belirlemek için kullanılan araçlardır. Hızlı ve kolay uygulanabilir olmasından dolayı öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir.

Bu kontrol listeleri öğrencilerin programlardaki yeterliliklerini veya davranışsal problemlerini belirlemek gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Program kontrol listeleri genellikle program alanlarına ve aşamalarına dayandırılır. Davranış kontrol listelerinde sosyal beceriler ya da belirli davranışsal sorunları yer alır (Gürsel, 2012). Kontrol listeleri öğrencilere hem öğretim yılı başında uygulanarak gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanıldığı gibi öğretim dönemlerinin sonunda uygulanarak öğrenci ilerlemelerinin takibinde de kullanılabilir.

Kontrol listeleri genellikle öğretmenler tarafından gelişim envanterleri, öğretim müfredatları gibi dokümanlar kullanılarak geliştirilebilmektedir. Kontrol listelerinin içeriği çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, devam ettiği öğretim programı gibi parametreler kullanılarak oluşturulmalıdır. Yani her çocuk için aynı kontrol listesinin alınıp kullanılması uygun düşmeyebilir. Ayrıca kontrol listelerinde seçilen davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir kriterlerde olmasına ve buna uygun ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmesi gerekir. Küçük yaştaki çocuklar için küçük ve büyük kas becerileri, öz bakım becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri, denge ve yürüme becerileri ve çizme beceriler gibi alanları içerirken daha büyük çocuklarda

Kaynakça

Aykut, Ç., & Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(3), 221-238.

Can, R. (2015). Özel Gereksinimli Öğrencilerde Bireyselleştirilmiş Eğitim. *Journal of Social and Humanities Sciences Research,* 2(4), 56-65.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Çolak, A. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 123-135.

Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (s. 81-89). Anadolu üniversitesi yayınları

Gürsel, O. (2012). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 31-57) içinde. Pegem Akademi

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist,* 57(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Schalock, R. L. (2010). Quality of life and disability: An integrated approach. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.*

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004*). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Yüksel, İ. (2019). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: Kavramsal bir çözümleme. *GOP Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(2), 1-15.

BÖLÜM 6

Sanatsal Becerilerin Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Özel eğitime gereksinimi olan bireylere beceri öğretiminde birçok değişik yöntem kullanılabilmektedir. Bu yöntemler, bireylerin yeterliliklerine, gereksinimlerine ve öğrenme stillerine göre seçilmekte olup, en yaygın kullanılanlar arasında yanlışsız öğretim yöntemleri, zincirleme teknikleri, etkinlik çizelgeleri ve video modelleriyle öğretim teknikleri de tercih edilmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylere beceri öğretiminde her ne kadar farklı yöntem ve teknikler buluyor olsa da bu yöntemlerin bir birlerine göre farklı avantajları bulunmaktadır. Öğretmen bu yöntemleri seçerken bu öğrenci, beceri ve yöntem parametrelerine dikkat ederek beceriyi öğreteceği yöntemi belirlemelidir. Yöntemleri belirlerken özellikle çalıştığı öğrenciler üzerinde etkili olan yöntemleri yani kanıt temelli yöntemler göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin, otistik çocuklarla yapılan araştırmalar bu çocuklara beceri öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinin, etkinlik çizelgelerinin ve video modelle öğretimin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde bazı becerilerin öğretiminde de becerinin özelliği önemli olabilmektedir. Örneğin; giyinme soyunma becerilerinde tersine zincir yaklaşımının daha etkili ve kullanışlı olması gibi durumlara dikkat etmek gerekir. Yöntem parametresiyle ilgili olarak ise öğretmenlerin bilmesi gereken en önemli husus bir beceri bu yöntemlerden birçoğuyla öğretilebilir ancak bazı yöntemler diğerlerine göre daha verimli olabilir.

1. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

Uygulamalı davranış analizinin ilkelerinden üretilen yanlışsız öğretim yöntemleri, öğrencilerin hata yapmadan doğru tepkilerde bulunmalarını

sağlamak amacıyla ipucu ve pekiştirme tekniklerini içerir. Bu yöntemler, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin beceri kazanımlarında etkilidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu yöntem, özellikle özel eğitime gereksinim duyan bireyler için etkili bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilmektedir. Yanlışsız öğretim, bireyin başarısızlık yaşamasını engelleyerek olumlu öğrenme deneyimlerini artırmayı hedefler ve genellikle ipucu sunma ve ipuçlarını giderek azaltma gibi teknikleri içerir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin, tepki ipuçlarının sunulduğu ve uyaran ipuçlarının sunulduğu yöntemler olarak iki grupta ele alındığı görülmektedir. Alan yazın araştırmalarında bu yöntemlerden en çok tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir (Akt. Tekin-İftar vd., 2012). Tepki ipucunun sunulduğu öğretim yöntemleri; eş zamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, artan bekleme süreli öğretim, davranış öncesi ipucu sınamayla öğretim, davranış öncesi ipucu silikleştirmeyle öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek azaltılması ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimdir (Tekin, 1999). Bu öğretim yöntemlerinden ise en çok eş zamanlı ipucuyla öğretimi ve sabit bekleme süreli öğretimin tercih edildiği görülmektedir (Aslan & Karasu, 2018; Özer vd., 2013; Odluyurt & Şenyurt, 2019). Yanlışsız öğretim yöntemlerinde; hedef uyaran, ipucu, deneme, yanıt aralığı, denemeler arası süre ve silikleştirme kavramları bulunmaktadır (Tekin vd., 2012).

Hedef uyaran, öğrenciye tepki vermesi gerektiğini hatırlatmak amacıyla kullanılan, soru ya da ifade biçiminde sunulan bir uyarıcıdır. Başka bir deyişle, öğretmenin öğrenciye yönelttiği herhangi bir soru ya da yönerge hedef uyaran olarak tanımlanabilir. Öğrencinin tepki vermesini sağlamak için bu uyaran;

(a) öğretmenin verdiği görev yönergesi (task direction),

(b) çevrenin düzenlenmesi (environmental manipulation) ya da

(c) doğal biçimde gerçekleşen olaylar (naturally occurring events) tek başına ya da birlikte kullanılarak sunulabilir (Wolery vd., 1992).

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı-tepki ilişkisi temelinde şekillenir ve öğrencinin istenen davranışı kazanabilmesi için uygun koşulların oluşturulması gerekir. Bu bağlamda ipucu (prompting), bireye doğru tepkide bulunmasını kolaylaştıran ön uyaran olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2018). İpucu, öğrenme sürecinde öğrencinin hata yapma olasılığını azaltarak doğru davranışı ortaya çıkarır ve pekiştirmeyle birlikte

zamanla bağımsız performansa dönüşmesi beklenir (Aydın, 2019). Davranışçı öğretim düzenlemelerinde ipuçları, model olma, sözel yönergeler, jest ve mimikler ya da fiziksel yardım şeklinde sunulabilir.

Literatürde ipuçları genellikle tepki ipuçları ve uyaran ipuçları olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Tepki ipuçları, öğrencinin doğru davranışı sergilemesine yardımcı olmak amacıyla öğretmenin sunduğu davranış biçimleridir (Wolery vd., 1992). Farklı kaynaklarda çeşitli tepki ipucu türlerinden söz edilmekle birlikte, ortak olarak belirtilen temel türler; sözel ipucu, işaret etme, model olma ve fiziksel yardımdır (Varol, 1996; Tekin-İftar vd., 2012). Öte yandan, uyaran ipuçları, öğrencinin doğru tepkiyi vermesini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenin uyarıcı üzerinde yaptığı düzenlemeleri ifade eder (Snell, 1993).

Öğretim süreci, öğrencinin öğrenme davranışını şekillendiren üç temel aşamayı içerir: Öncelikle, öğrenciyi belirli bir davranışa yönlendiren veya harekete geçiren davranış öncesi uyaranlar sunulur; ardından öğrencinin bu uyaranlara verdiği tepki, yani gözlenen öğrenme davranışı ortaya çıkar; son olarak da, bu davranışı pekiştiren veya düzelten davranış sonrası uyaranlar devreye girer ve öğrenme sürecinin kalıcılığı ile etkinliği sağlanır. Bu süreç deneme olarak ifade edilmektedir (Tekin-İftar vd., 2012).

Yanıt aralığı, bir bireye belirli bir beceriyi kazandırma sürecinde, o becerinin temel yönergesi ve gerekli ipuçları verildikten sonra, kişinin kendi yanıtını üretmesi için tanınan zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır (Wolery vd., 1992; Tekin-İftar vd., 2012). Bu süre, öğrenme sürecinin etkinliğini artırmak ve bireyin bağımsız yanıt geliştirme yeteneğini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir.

Denemeler arasındaki süre, öğrenciye hedef uyaran ve ipucu sunulduktan sonra tepki vermesi için beklenen süreyi kapsar ve bu sürenin ardından yeni bir hedef uyaran sunulur. Örneğin, nesne isimlerini tanıma becerisinin öğretildiği bir çalışmada, öğretmen "Bu nesnenin adı nedir?" sorusunu yönelttikten sonra "kapı" gibi kontrol edici bir ipucu sunar ve öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye bekler. Bu yanıt aralığının ardından, öğrencinin yanıtına bağlı olarak aynı veya farklı hedef uyaran bir veya iki kez tekrar sunulur (Tekin, 1999).

İpucunun geri çekilmesi ve silikleştirilmesi, özel eğitim ve davranışsal beceri öğretiminde önemli tekniklerdir. Bu kavramlar, bireylerin bağımsızlıklarını artırmak amacıyla kullanılan stratejilerdir (Göç vd., 2025). Yanlışsız öğretim yöntemlerinde, öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı

Kaynakça

Aslan, C., & Karasu, N. (2018). Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Gerçekleştirilen Çalişmalarin Etkililiğinin Incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 1-20.

Aydın, A. (2019). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.

Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 40(2), 183–196.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice Hall.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264–287. https://doi.org/10.1177/001440290707300301

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553–567. https://doi.org/10.1023/A:1005687310346

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 537–552. https://doi.org/10.1023/A:1005635326276

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(3), 163–169. https://doi.org/10.1177/108835760001500307

Genç-tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(03), 37-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213

Giannakos, M. N. (2013). Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology, 44*(6), E191–E195. https://doi.org/10.1111/bjet.12070

Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior, 28*(3), 820–831. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

McClannahan, L. E. , & Krantz, P. J. (1999). *Activity Schedules For Children With Autism: Teaching* İndependent *Behaviour.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Mechling, L. C. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25–36. https://doi.org/10.1177/016264340502000203

Odluyurt, S., & Şentürk, M. (2019). Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. İlköğretim Online, 17(3). https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466362

Özer, E., Başar, M. Ç., Özkubat, U., Töret, G., & Karasu, N. (2013). Yetersizliği olan çocuklarda beceri öğretiminde kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: betimsel değerlendirme ve meta-analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(02), 67-88.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Anı Yayıncılık.

Skinner, B. F. (1951). How to teach animals. *Scientific American, 185*(6), 26-29.

Snell, M. E., & Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities*. Prentice Hall.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları,* 5(1), 15-30.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(03).

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Yanlışsız öğretim yöntemleri.* Vize Yayıncılık.

Varol, N. (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 35-46.

Vuran, S., & Olçay-Gül, S. (2013). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed.). *Sosyal Yeterliklerin*

Geliştirilmesi (2. basım). Ankara: Vize Basın Yayın.

Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1992). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn & Bacon.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., … Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Yüksel, G. (2009). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımının etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ÖZEL EĞİTİMİ DÖNÜŞTÜRMEK: REHABİLİTASYONDAN HABİLİTASYONA

Editör
Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI

Yazarlar
Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI
Eğt. Uzm. Ahmet DEMİR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ÖZEL EĞİTİMİ DÖNÜŞTÜRMEK: REHABİLİTASYONDAN HABİLİTASYONA

Editör: Ayşin KAPLAN SAYI

Yazarlar: Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-7-0

1. Baskı: Ankara - Mart, 2025

Baskı:
Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Çocuklarımız neleri sevmiyorlar ki…
Uçurtmayı seviyorlar sözgelişi,
Bir havalandı mı uçurtmaları
Daha da güzelleşiyorlar.
Maviliklerde gözleri
Özgürlüğü yaşıyorlar
Uçurtmalarla birlikte.
Koparıp da iplerini hele
Bir kurtuldular mı ellerinden,
Öylesine seviniyorlar ki,
Gidiş o gidiş, bile bile…
Kızalım mı umursamayışlarına?
Kendi yaşamlarını izliyorlar boşlukta.
Onlar da birer uçurtma değil mi?
Bizim de ne süslü uçurtmalarımız vardı,
Alıp başlarını gitmediler mi?
Gözümüzden bile esirgedik
Hangi birinin ipi kaldı elimizde?

Rıfat ILGAZ

Uçurtmalarına, çocuklara ve onları koruyup kollayanlara…
Sevgiyle.

Doç.Dr. Ayşin KAPLAN SAYI
İstanbul, 2025

ÖNSÖZ

Bu kitabın yazılış süreci de, herşeyde olduğu gibi bizim için tamamen varoluşsal bir mücadeleydi…İyi ile kötünün, güçlüyle zayıfın, fırsat sahibi ile düşkünün… Bu kitap, kitabın içeriği işte tam da bu varoluşsal mücadelenin sancısıyla yoğruldu, var oldu…Yazarken biliyorduk ki; birilerinin ve aynı zamanda bizlerin sesini bir yerlere duyurması gerekiyordu…

Bu yola iki kişi çıktık…Değerli çalışma arkadaşım Çocuk Gelişimi ve Eğitimi uzmanı Ahmet Demir ve ben… Gerçekten çok çalıştık, maalesef süreçte yaptığımız çoğu işte çok fazla sonuca ulaşamadık. Fakat ne diyorduk; yılmazlık bizim göbek adımızdı…Doğru için savaşanlar; adalet ve liyakat için uğraşanlar asla yılmazdı, yılamazdı…Tam da bu bilinçle bu kitap yazıldı ve sizlere sunuldu…

Unutmayalım; doğruluk için insanın yalnızca gerçeğin ne olduğunu bilmesi yeterli değildir; kişinin doğruyu istemesi ve yapması da gerekir. Yani bireylerin adaletli olması gerekir. Bazen çok emek versek de adaletli bir tavırla karşılaşmayız özellikle ülkemiz gibi sonuç odaklı ülkelerdeki durum budur. İnsanların sabrı yoktur ve anlık başarılar isterler. Halbuki kalıcı başarılar; önce adalet sonra emek, sonra da sabır ve destekle gelir. Yetişkinler olarak bizler bile bu duruma çok fazla maruz kalırız. Peki ya uçurtması elinde, hayatın zorluklarından habersiz olan çocuklar? Yarın onlar da mı bu muameleye maruz kalacaklar? Onlarda mı adalet peşinde koşacak, emeği görülsün diye yalvaracak ya da sabırlı olmanız için gözbebeklerinizde eriyecek? Böyle olamazdı, olmamalıydı… Değişimi başlatmak için de önce kendimizden başlamalıydık, başlamalıyız. Bu alanda işverensek, aldığımızın hakkını vererek; sömürmeden, çocuğun üstün yararını gözeterek çalışmamız; eğitimciysek çocuğun bir dakikasının bile hakkını vererek, onlar için doğru kararlar vermemiz; anne-babaysak çocuğun tüm sosyal, duygusal, davranışsal her konuda sağlıklı yetişmesini sağlayarak, tüm ihtiyaçlarını karşılayıp onun hayata mutlu, özgüvenli bir birey olarak başlamasını sağlayarak…

İşte bu bilinç ve ihtiyaçla ortaya çıkan bu kitabın konusu ‘’habilitasyon uygulamaları’’. Yani özel gereksinimli çocuk ve bireylerin bağımsızlaştırılması. Onların yaşam içinde bir birey olarak var olmalarını sağlayacak kapının anahtarı. Aslında 21.’yy becerilerinin özel eğitim uygulamalarına ve özel eğitime yansıması. Bu sebeple taze bakış açılarıyla özel eğitimin yeniden ele alınması ve yorumlanması…

Bu kitap temelde bir annenin Almanya'dan Türkiye'ye umut yolculuğunun bir sonucu…Sevgisiyle, tedirginliğiyle, sevinciyle ve bin bir çeşit duygusuyla ilk günden bu yana özel gereksinimli bireyler için çalışan, uğraşan bir anne… Umudu, yaşamayı, insan gibi yaşama hakkını sadece kendi çocuğuna değil; birçok çocuğa dağıtan bir annenin duygularıyla yoğrulmuş ve akademik camiaya tarafımızdan hediye edilmiş bir kitap…Bu sebeple geliri de; o annenin yeşerttiği ve her yıl yüzlerce özel gereksinimli çocuğa, bireye burs sunan Boğaziçi Umut Gençlik ve Spor Kulübü Özel Eğitim Derneğine bağışlanacak!. Umarız, bu eksende ülkemizdeki milyonlarca çocuğun hayatına dokunur ve onların hayatlarına biz de bir nebze de olsa katkıda bulunabiliriz.

Sevgi, sağ duyu ve vicdanla kalın…

Özel Eğitimi Dönüştürmek: Rehabilitasyondan Habilitasyona, özel eğitim alanında yıllardır biriken teorik bilgi ve pratik deneyimi, yenilikçi bir yaklaşımla birleştiren bir başyapıt. Eğitimde dönüşüm, yalnızca yöntemlerin değil, zihniyetlerin de değişimini gerektirir ve bu kitap tam olarak bunu hedefliyor. Uzun yıllardır eğitimin her alanında çalışan bir yönetici ve akademisyen olarak, özel eğitimin rehabilitasyon odaklı sınırlı perspektiften çıkarak, habilitasyona, yani bireylerin yeteneklerini keşfetme ve geliştirme sürecine yönelmesi gerektiğine inanıyorum. Bu eser, bireylerin potansiyellerine odaklanmayı, yalnızca eksiklikleri telafi etmeyi değil, güçlü yanları inşa etmeyi merkeze alan bu paradigmayı net ve uygulanabilir bir şekilde ortaya koyuyor.

Kitap, özel gereksinimli bireylerin eğitimine bilimsel bir temelle yaklaşırken, verdiği örnek vakalar ile ailelerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını derinlemesine anlayarak onlara rehberlik ediyor. Bu sebeple profesyoneller, akademisyenler ve özel eğitimle ilgilenen herkes için bir başucu kitabı niteliği taşıyor. Her sayfasında empati, bilgi ve ilham bulacağınız bu eser, özel eğitimi daha kapsayıcı ve etkili bir şekilde yeniden düşünmeye davet ediyor. Bu kitabı okuduğunuzda, özel gereksinimli bireylerin yalnızca bireysel yaşamlarında değil, toplumsal dönüşümde de nasıl bir fark yaratabileceğini daha iyi anlayacaksınız. Eğitim dünyasına yeni bir soluk getiren bu değerli çalışmayı herkese tavsiye ediyorum.

Prof. Dr. Hamide Ertepınar

İstanbul Aydın Üniversitesi Danışmanı

Özel Eğitimi Dönüştürmek: Rehabilitasyondan Habilitasyona, yalnızca bir kitabın ötesinde, yıllardır içinde olduğum özel eğitim yolculuğuna ışık tutan bir rehber oldu. Özel gereksinimli bir çocuğun hem annesi hem de Boğaziçi Umut Gençlik ve Spor Kulübü Özel Eğitim Derneği gönüllüsü ve destekçisi olarak; her bir özel gereksinimli bireyin potansiyeline inanmayı ve bu potansiyeli ortaya çıkarmayı kendime misyon edindim. Bu kitap, rehabilitasyonun sınırlarından çıkarak habilitasyonun gücüne odaklanmamızı sağlayan ilham verici bir kılavuz sunuyor. Her sayfasında çocuğun güçlü yanlarına nasıl odaklanacağımızı, onları nasıl daha bağımsız ve mutlu bireyler haline getirebileceğimizi anlatıyor.

Kitapta anlatılanlar, bir anne olarak beni derinden etkiledi; bir gönüllü olarak ise vizyonumu daha da ileriye taşıdı. Özel gereksinimli bireylerin dünyasına farklı bir perspektiften bakmayı ve onların yalnızca desteklenmesi gereken değil, aynı zamanda fırsat verildiğinde inanılmaz başarılara ulaşabilecek bireyler olduğunu bir kez daha hatırlattı. Eğer siz de bu alanda bir fark yaratmak, çocukların yaşamlarını dönüştürmek istiyorsanız, bu eser size yalnızca bilgi değil, umut, cesaret ve kararlılık da verecek. Her satırı, her örneği ilhamla dolu olan bu kitabı elinizden bırakamayacaksınız.

Betül AKSU

Boğaziçi Umut Gençlik ve Spor Kulübü Özel Eğitim Derneği Üyesi

Özel Eğitimi Dönüştürmek: Rehabilitasyondan Habilitasyona, özel eğitim alanında çalışan herkes için bir dönüm noktası niteliğinde bir eser. Boğaziçi Özel Eğitim Kurumu'nun sahibi olarak, yıllardır özel gereksinimli bireylerle ve aileleriyle çalışırken, onların yalnızca desteklenmeye değil, güçlü yönlerinin keşfedilmesine ve geliştirilmesine de ne kadar ihtiyaç duyduğunu yakından gözlemledim. Bu kitap, tam da bu ihtiyaca cevap veren, özel eğitime yeni bir bakış açısı kazandıran bir kaynak. Rehabilitasyonun ötesine geçerek, habilitasyonun, yani bireyin mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkarmanın, özgüven kazandırmanın ve onları topluma aktif bireyler olarak kazandırmanın yollarını mükemmel bir şekilde açıklıyor.

Kitabı okuduğunuzda, yalnızca teorik bilgilere değil, uygulanabilir ve pratik yöntemlere de ulaşacaksınız. Bu eser, özel gereksinimli bireylerin eğitimine bir dönüşüm çerçevesinde bakmayı, bireyleri eksikliklerıyle değil, yetenekleriyle ele almayı teşvik ediyor. Boğaziçi Özel Eğitim Kurumu olarak bu yaklaşıma yıllardır inanıyoruz ve kitabın her satırında, bu anlayışın nasıl hayatlara dokunduğunu görmek beni derinden etkiledi. Bu eser, hem alandaki profesyonellerin hem de özel gereksinimli bireylerin ailelerinin mutlaka okuması gereken bir rehber. Çünkü bu kitap, yalnızca özel eğitimi değil, hayatları dönüştürmek için yazılmış. Bu kitapla özel eğitimi dönüştürme konusunda büyük bir adım atan Değerli Hocamız Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI ve öğretmenimiz Ahmet DEMİR'e içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bülent CEYLAN

Boğaziçi Özel Eğitim Derneği Başkanı

Özel Eğitimi Dönüştürmek: Rehabilitasyondan Habilitasyona, özel gereksinimli çocuklar ve onların aileleri için oldukça umut verici bir modele işaret ediyor. Çünkü çocuklarımız ve o çocukların aileleri olarak bizler mevcut sistemde rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetlerini alırken temelde iki husus sebebiyle oldukça zorlanıyoruz: *" Potansiyel Yerine Yetersizliklere Odaklanan Bakış Açısı"* **v**e *" Bütüncül Yaklaşım Yerine Disipliner Katkı Sunma Israrı".* Habilitasyon kavramı çocuğu (bireyi) fiziksel, psikolojik, sağlık vb. özellikleri ve içinde bulunduğu çevreyle birlikte bir bütün olarak ele almayı ve bu özelliklerini birbirinden ayırmadan destek sunmayı içeriyor. Re-Habilitasyon çoğunlukla edinilmiş bir beceri veya fonksiyonun yeniden kazandırılması için yapılan müdahaleleri ifade eder. Oysa söz konusu özellikle çocuk engelliliği olduğunda pek çok beceri ve fonksiyonun edinilmiş olmasından söz etmek mümkün değildir. Bu noktada " Habilitasyon" duruma en uygun müdahale yaklaşımı olarak karşımıza çıkıyor. Kitap bunun nasıl yapılması gerektiğine dair pek çok anahtar noktayı bizimle paylaşıyor. Dahası bilimsel bilgiyi gerçek yaşam deneyimleri ile harmanlayarak mesajını paylaşıyor. Böylece "Habilitasyon Uygulamalarını" her kesimden okuyucu için oldukça anlaşılabilir kılıyor. Bu kitabın aileler, uzmanlar ve en önemlisi çocuklar için yeni bir bakış açısının penceresini araladığını görmekten dolayı heyecan ve umut doluyum…

Uzm. Gülbahar UYSAL

Eğitimci/Anne

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ vii

BÖLÜM 1:

HABİLİTASYON 1

Ayşin KAPLAN SAYI

1.1. Habilitasyon Kavramı ve Amacı 1
1.2. Habilitasyon'un Tanımı 3
1.3. Habilitasyon ve Rehabilitasyon Kavramları Arasındaki Fark 5
1.4. Habilitasyonun Özel Eğitimdeki Yeri ve Önemi 8

BÖLÜM 2:

HABİLİTASYON KAVRAMI VE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER 13

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

2.1.Habilitasyon Kavramı ve Özel Gereksinimli Bireyler 13
2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler 13
2.1.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler 15
2.1.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler 18
2.1.4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler 21
2.1.5. Sinir Sisteminin Zedelenmesinden Kaynaklı Yetersizliğe Sahip Bireyler 24
2.1.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler 27
2.1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler 29
2.1.8. Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Bireyler 31
2.1.9. Duygusal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler 33
2.1.10. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler 36
2.1.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler 39
2.1.12. Sosyal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler 41
2.1.13. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Bireyler 44
2.1.14. Üstün ve Özel Yetenekli Bireyler 47
2.2. Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Vaka Örnekleri 53
2.2.1. Jessi'nin Hikayesi 53
2.2.2. Mia'nın Hikayesi 54
2.2.3. Ralph'ın Hikayesi 56
2.2.4. Josie'nin Hikayesi 59

2.3. Bir Uzmanlık Alanı Olarak Habilitasyon Uzmanlığı 60
2.3.1. Habilitasyon Uzmanı Olmak İçin Gereken Beceriler 61
2.3.2. Bir Habilitasyon Uzmanı Olarak Kate'in Hikayesi 64

BÖLÜM 3:

HABİLİTASYON UYGULAMALARI İÇİN MEVZUAT GEREKLİLİKLERİ ve ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ SORUMLULUKLARI 67

Ayşin KAPLAN SAYI

3.1. Habilitasyon Uygulamaları için Mevzuat Gereklilikleri 67
3.2. Habilitasyon Uygulamalarında Özel Eğitim Kurumlarının Sorumlulukları 72

BÖLÜM 4:

HABİLİTASYON UYGULAMALARI 77

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

4.1. Özel Eğitimde Habilitasyon Uygulamaları 77
4.2. Dünya'da Habilitasyon Uygulamaları 80
4.3. Türkiye'de Habilitasyon Uygulamaları 81

BÖLÜM 5:

HABİLİTASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE YETKİNLİK GELİŞTİRME 83

Ayşin KAPLAN SAYI

5.1. Habilitasyon Uygulamaları için Gerekli Bilgi ve Beceriler 83
5.2. Habilitasyon Uygulamalarında Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim Stratejileri ... 85
5.3. Habilitasyon Eğitim Programları Örnekleri 86

BÖLÜM 6:

HABİLİTASYON UYGULAMALARINDA EBEVEYNLERİN ROLÜ VE AİLE DESTEK PROGRAMLARI 91

Ayşin KAPLAN SAYI

6.1. Ebeveynlerin Habilitasyon Sürecine Katılımı 91
6.1.1. Ebeveyn Katılımının Unsurları 91

BÖLÜM 7:

TÜRKİYEDE HABİLİTASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 93

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

7.1.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri..... 93

7.2. Ergoterapist ve Fizyoterapistlerin Görüşleri..... 96

7.3. Spor Eğitmenlerinin Türkiye'deki Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Görüşleri 99

7.4. Odyolog ve Dil Konuşma Terapistlerin Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Görüşleri 102

7.5. Psikologların Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Görüşleri..... 105

BÖLÜM 8:

BOĞAZİÇİ ÖZEL EĞİTİM KURUMUNDA HABİLİTASYON UYGULAMALARI 109

Ayşin KAPLAN SAYI

BÖLÜM 8:

TÜRKİYE'DE HABILITASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK SONUÇ VE ÖNERİLER..... 117

Ayşin KAPLAN SAYI

KAYNAKÇA..... 119

BÖLÜM 1

HABİLİTASYON

Ayşin KAPLAN SAYI

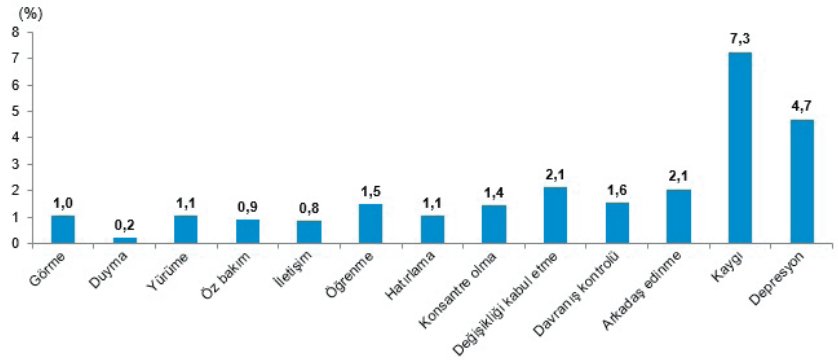
1.1. Habilitasyon Kavramı ve Amacı

Çocukluk dönemi, tüm çocuklar için sosyal katılım becerilerinin geliştiği, toplumun bir parçası olduklarını öğrendikleri ve yaşlarına uygun günlük yaşam aktivitelerine katılarak deneyim kazandıkları önemli bir fırsat dönemidir. Bu nedenle, yapı ve fonksiyon bozuklukları olan, aktivite ve katılım kısıtlılıkları yaşayan çocukların, en yüksek performans becerilerini ortaya çıkarabilmeleri için multidisipliner, disiplinler arası ya da transdisipliner rehabilitasyon müdahale ve hizmetlerine erken dönemde ulaşabilmeleri son derece önemlidir.

Gelişimsel risklerle karşılaşan çocuklar, dezavantajlı bir grup olarak tanımlanır ve bu çocuklara yönelik habilitasyon anlayışı ile çalışmalar dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de hızla gelişmektedir. Bu kitapta, aktivite ve katılım kısıtlılıkları yaşayan çocukların yeni beceriler edinmesi ve farklı performans alanlarındaki kapasitelerini artırarak toplumsal katılımlarının sağlanmasına dikkat çekilmek istenmiştir. Bu sebeple özellikle habilitasyon uygulamaları üzerinde durulmuştur. Habilitasyon; farklı disiplinlerden profesyonellerin ekip olarak çalıştığı, çocuk merkezli bir yaklaşımla aile ve bakım verenlerin yanı sıra çocuğun fiziksel, sosyal ve kurumsal çevresindeki faktörlerin ayrıntılı bir şekilde ele alındığı bir uygulamadır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verilerine göre, dünya nüfusunun %15'ini oluşturan yaklaşık 150 milyon çocuğun özel gereksinimli olduğu, bu çocukların büyük bir kısmının geç dönemde tespit edildiği ve ihtiyaç duydukları hizmetlere halen erişim sağlayamadığı belirtilmektedir (DSÖ, 2015). Türkiye çocuk araştırması sonuçlarına göre Türkiye nüfusunun %26,5'ini çocuk nüfus oluşturmak-

tadır. Bu çocuklardan ise ilgili işlev alanında çok zorlanan veya hiç yapamayan çocuklar incelendiğinde, anneleri/temel bakım verenleri tarafından görmede zorluk yaşadığı belirtilen 5-17 yaş grubundaki çocukların oranının %1,0, duymada zorluk yaşadığı belirtilen aynı yaş grubundaki çocukların oranının %0,2, yürümede zorluk yaşadığı belirtilen çocukların oranının %1,1, kendi öz bakımını yapmada zorluk yaşadığı belirtilen çocukların oranının ise %0,9 olduğu görülmüştür (TÜİK, 2022). Bu sebeple temel özel gereksinimli çocuk oranının bu araştırmaya göre 3,2 olduğu söylenebilir. Diğer taraftan aynı araştırma anneleri/temel bakım verenleri tarafından iletişim kurmada zorluk yaşadığı belirtilen 5-17 yaş grubundaki çocukların oranının %0,8, öğrenmede zorluk yaşadığı belirtilen aynı yaş grubundaki çocukların oranının %1,5, hatırlamada zorluk yaşadığı belirtilen çocukların oranının %1,1, konsantre olmada zorluk yaşadığı belirtilen çocukların oranının ise %1,4 olduğunu belirtmiştir. Değişikliği kabul etmede zorluk yaşadığı belirtilen çocukların oranı %2,1, davranış kontrolünü sağlamada zorluk yaşayan çocukların oranı %1,6, arkadaş edinmede zorluk yaşayan çocukların oranı ise %2,1 olarak göstermiştir (TÜİK, 2022). Bu belirtileri öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu kapsamında değerlendirdiğimizde 5-17 yaş grubunda özel gereksinimli çocukların toplam oranına 13,8 denilebilir. Ayrıca ek olarak çalışma bize anneleri/temel bakım verenleri tarafından her gün kaygı yaşadığı belirtilen 5-17 yaş grubundaki çocukların oranını %7,3 ve her gün depresyonda hissettiği belirtilen aynı yaş grubundaki çocukların oranı ise %4,7 olarak vermekte (TÜİK, 2022). ve bu oranları da sosyal duygusal davranış bozukluğu kapsamına aldığımızda tablonun oldukça vahim olduğu ve tüm özel gereksinim alanları için oranın 25,8 olduğu söylenebilir.



Grafik 1. *İşlevsel zorluğu olan 5-17 yaş grubundaki çocukların oranı, 2022*

Ancak, Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara sunulan hizmetlerin yetersiz olduğu ve henüz tam anlamıyla çocuk merkezli bir yaklaşımla sunulamadığı ifade edilmektedir (Arca ve Saka, 2019; Huri ve diğ., 2020). Özellikle de yukarıdaki

tablodan yola çıkıldığında; özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin artık sadece temel bakım ve eğitim hizmetlerinin ötesine geçmesi gerektiği açıktır. Artan teknoloji, yaşam şartlarının ağırlaşması, yaşanan bilgi bombardımanı vb. gerekçelerden kaynaklı çocuk nüfusu konsantrasyon, öğrenme, hatırlama, iletişim, davranış kontrolü, depresyon ve kaygı gibi ciddi öğrenmeye dönük ve sosyal-duygusal problemler yaşayabilmektedirler. Bu sebeple bu tablo bize artık çocukların özel gereksinimli olma kapsamında öğrenmeyi destekleyici ergoterapi, özel eğitim, spor vb. hizmetler ve çocukları sosyal psikolojik anlamda destekleyici oyun terapileri, bilişsel davranışçı terapi, piskoterapi, drama tarzında çalışmaların yapılması gerekliliğini göstermektedir. Bunun yanında çocukların tüm bu becerileri geliştirmelerini sağlayacak habilitasyon uygulamalarına yönlendirmektedir. Bu gerçek o kadar açıktır ki; durumun aciliyetine ilişkin tabir yerindeyse yüzümüze yüzümüze haykırmaktadır.

1.2. Habilitasyon'un Tanımı

Özel gereksinimli bireylerin var olan potansiyellerini maksimum şekilde ortaya çıkarmalarına yardım edebilecek müdahale ve hizmetlere ulaşabilmeleri önemlidir. Çünkü özel gereksinimli bireyler, gelişimsel risklere maruz kalma açısından daha savunmasızdırlar. Buna karşın dünya genelinde yaygınlaştırılmaya çalışılan programlar ve planlanan hizmetlerde göz ardı edildikleri belirtilmektedir (Simeonsson, 2000). Özellikle ülkemiz örneğinde, sunulan hizmetlerin yetersiz ve zamanı geçmiş bir anlayışla verildiği, bu sebeple özel bireylere yönelik planlanacak müdahalelerde farklı bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Aslan, 2017; Assembly UG,2014).

Maksimum potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve kullanabilmek için yeni beceriler öğrenme süreci olarak tanımlanan habilitasyon kavramı bugün dünyada farklı ülkelerde özel eğitimde sunulan hizmetlerde benimsenen bir bakış açısıdır (Aslan, 2017). Habilitasyon, mümkün olduğunca bağımsız yaşamak için ihtiyaç duyulan becerilerin öğretilmesini içerir (Bannerman ve diğ, 1990).

"Habilitasyon", genellikle bir kişinin yeteneklerini veya becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreci veya programı ifade eder. Özellikle, özel gereksinimli bireyler için kullanılan bir terimdir. Habilitasyon, kişinin yaşam kalitesini artırmak, bağımsızlığını sağlamak ve topluma daha etkin bir şekilde katılımını teşvik etmek için çeşitli terapiler, eğitimler ve destek hizmetlerini içerir. Örneğin, fizyoterapi, ergoterapi, konuşma terapisi, iş becerileri eğitimi, bilişsel terapi gibi yöntemler habilitasyon sürecinde kullanılabilir. Bu süreç, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve günlük yaşamda daha bağımsız olmasını sağlamak için tasarlanmıştır.

BÖLÜM 2

HABİLİTASYON KAVRAMI VE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

2.1. Habilitasyon Kavramı ve Özel Gereksinimli Bireyler

Habilitasyon, bireyin yeteneklerini geliştirerek veya işlevlerini geri kazandırarak; bireyi daha bağımsız ve verimli hale getirmeyi ifade eder. Latince bir kavram olan habilitasyon: "yapabilir duruma getirmek" anlamına gelmektedir (Aslan, 2017: 261-262). Ayrıca habilitasyon, özel gereksinimli bireylerin yeterliliklerini en üst düzeye çıkarabilmek amacıyla; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve mesleki beceriler kazandırmaya yönelik hizmet sunan bir süreçtir. Özel gereksinimli bireylerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını bağımsız giderebilmelerini sağlarken desteksiz yaşam becerilerini de kazandırmayı hedeflemektedir. Habilitasyon süreci, özel gereksinimli bireylerin hayata katılımlarının arttırılması için ciddi bir önem arz etmektedir.

Özel gereksinimli bireyler doğumdan önce, doğum esnasında veya doğumdan sonra farklı sebeplerden dolayı fiziksel, zihinsel, motor, dil, duygusal veya sosyal alanlardaki bozulmalardan kaynaklı belirli ihtiyaçları olan, akranlarından farklı gelişimsel özellikler gösteren ve bu nedenle normal eğitim öğretim programlarından faydalanamayan ya da eğitimlerine destek eğitim programlarıyla devam edebilen bireylerdir (Baykoç, 2015:20).

Özel gereksinimli bireyler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012), şöyle gruplanmaktadır.

2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda yaşadıkları güçlükleri nedeniyle toplumsal yaşama ka-

tılabilmek için çeşitli desteklere ihtiyaç duyabilmektedir (Smith, 2000; Akt., Erdem, 2017). Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerin ve uyumsal davranışların kısıtlı olmasından kaynaklı oluşan bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce görülür. IQ puanlama kullanılarak hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırılır.

- Hafif IQ (50-70)
- Orta IQ (35-50)
- Ağır IQ (20-35)
- Çok ağır IQ (20'nin altında)

Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler; bilgiyi işlemleme süreçlerinde, pratik zekâ kullanımında, kavram öğreniminde, günlük ve sosyal yaşamda sınırlılıklar yansıtmaktadırlar.Zihinsel yetersizliği olan bireyler için yapılan habilitasyon uygulamaları, onların günlük yaşam becerilerini, sosyal etkileşimlerini, iletişim becerilerini ve bağımsız yaşam kapasitelerini artırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik temel habilitasyon uygulamalarından bazıları Şekil 3.de gösterilmektedir.

a. Günlük Yaşam Becerileri Eğitimi: Öz bakım becerileri olan temizlik, kişisel hijyen, giyinme, yemek yeme gibi becerileri ve ev içi işlere yönelik yemek hazırlama, temizlik yapma ve çamaşır yıkama gibi bağımsız yaşam için temel olan ev içi görevler üzerinde çalışılır.	b. Para Yönetimi ve Alışveriş: Para kullanma, alışveriş yapma ve temel hesaplama becerilerini öğrenmelerinin desteklendiği habilitasyon uygulamalarını içerir.
c. Alternatif ve Destekleyici İletişim: İletişim kurmakta zorlanan bireyler için resimli kartlar, işaret dili veya konuşma cihazları gibi yöntemlerle iletişim desteklendiği habilitasyon uygulamalarıdır.	d. Sosyal İletişim Becerileri: Bireyin kendini ifade etmesi, duygularını anlatması, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurması gibi konularda desteklendiği habilitasyon uygulamalarıdır.
e. Olumsuz Davranışların Yönetimi: Davranışsal problemleri azaltmak için olumlu pekiştirme tekniklerinin kullanıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.	f. Bağımsızlık ve Öz Denetim Becerileri: Zor durumlarda sakin kalma, kendi duygularını kontrol etme ve bağımsız karar alma gibi becerilerin geliştirildiği habilitasyon uygulamalarıdır.

g. Toplumsallaşma : Toplu taşıma kullanma, sosyal ortamlarda uygun şekilde davranma, sıra bekleme gibi toplum içinde gereken davranışları öğretmeye yönelik eğitimleri kapsayan habilitasyon uygulamalarıdır.	h. Arkadaşlık Becerileri: Arkadaşlık ilişkileri kurma, duygusal ifadeleri tanıma ve diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde ilişki kurma becerilerinin kazandırıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.
ı. Temel Akademik Beceriler: Okuma, yazma ve temel matematik becerilerinin kazandırıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.	j. Fonksiyonel Akademik Beceriler: Günlük yaşamda uygulanabilir olan saat okuma, takvim kullanma gibi beceriler üzerinde çalışan habilitasyon uygulamalarıdır.
k. İnce ve Kaba Motor Beceriler: Kas gelişimini desteklemek için fiziksel aktiviteler, ince motor becerilerini geliştirmek için el-göz koordinasyonu gerektiren aktivitelerin yapıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.	l. Duyusal Gelişim: Farklı dokulara, ışıklara veya seslere karşı duyarlılığı olan bireyler için duyusal entegrasyon çalışmalarının yapıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.
m. İş Deneyimi Programları: İşyerinde çeşitli görevlerde çalışma deneyimi kazanmaları sağlanarak, iş yaşamına yönelik temel becerilerin kazandırıldığı habilitasyon uygulamalarıdır.	n. Kariyer Planlama ve İşe Hazırlık: Mesleki beceriler geliştirerek bireylerin işe hazırlanmasını sağlayan habilitasyon uygulamalarıdır.

Şekil 3. *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Habilitasyon Uygulamaları*

Ülkemiz söz konusu olduğunda yukarıda görülen Habilitasyon alanlarından çoğunlukla temel akademik beceriler, İnce ve Kaba Motor beceriler ve Alternatif-destekleyici iletişim becerileri üzerinde durulduğu söylenebilmektedir. Ne yazık ki diğer birçok alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde ele alınamamakta, bu da zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşamda var olmasının önüne geçmektedir.

2.1.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme Yetersizliği: İşitmenin bir kısmında ya da tamamında oluşan yetersizlikten kaynaklı konuşmada, aktif dil kullanımında ve diğer iletişim becerilerinde yaşanan güçlüğe bağlı, bireyin eğitim düzeyinin ve sosyal etkileşiminin olumsuz etkilenmesi sonucudur. İşitme kaybı genellikle hafif, orta ve ileri düzey olmak üzere derecelendirilmektedir. Buna göre; işitme kaybının derecesi 25-39 desibel arasındaysa hafif; 40-69 desibel ise orta; 70-89 desibel ise ileri düzey

BÖLÜM 3

HABİLİTASYON UYGULAMALARI İÇİN MEVZUAT GEREKLİLİKLERİ ve ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ SORUMLULUKLARI

Ayşin KAPLAN SAYI

3.1. Habilitasyon Uygulamaları için Mevzuat Gereklilikleri

Engelli bireylerin yaşamın her alanında haklarını güvence altına alan ve evrensel bir yasa niteliği taşıyan *Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi*, taraf devletlere engellilere yönelik ayrımcılığı ortadan kaldırma ve onların yaşam standartlarını yükseltme yükümlülüğü getirmektedir. Türkiye, bu sözleşmeyi 30 Mart 2007 tarihinde imzalayarak, engelli haklarını uluslararası düzeyde kabul etmiş ve hesap verebilirlik sorumluluğunu üstlenmiştir.

50 maddeden oluşan sözleşme, engellilerin temel insan haklarından tam anlamıyla yararlanabilmesi için fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel çevreye, sağlık ve eğitim hizmetlerine, bilgiye ve iletişime erişimin önemini vurgulamaktadır. Özellikle sözleşmenin eğitim, sağlık, habilitasyon ve rehabilitasyonla ilgili maddeleri, bu alanlardaki hukuki sorunları değerlendirmek ve çözüm yolları üretmek açısından detaylı bir incelemeye olanak tanımaktadır.

Özellikle habilitasyona ilişkin madde 26 habilitasyon hizmetlerinin önemine vurgu yaparak; habilitasyon hizmetlerinde akran desteği, erken evrede başlama, transdisipliner çalışma, toplumla bütünleştirme, profesyonellerin eğitimi ve yardımcı teknolojilerin kuyllanımı gibi konuların altını çizmektedir.

Madde 26: Habilitasyon ve Rehabilitasyon

1. Taraf Devletler engellilerin azami bağımsızlığını, tam fiziksel, zihinsel, sosyal ve mesleki becerilerini elde etmelerini ve yaşamın her alanına tam

katılımlarını sağlamak için akran desteği dahil uygun tedbirleri etkin bir şekilde alır. Bu bakımdan Taraf Devletler özellikle sağlık, istihdam, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında kapsamlı habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerini sunar; mevcut hizmetleri güçlendirir ve genişletir.

Bunun için şöyle bir yol izlemelidirler:

(b) Habilitasyon ve rehabilitasyon hizmet ve programları mümkün olan en erken evrede başlamalıdır ve bireylerin ihtiyaçlarının ve güçlü olduğu yönlerin çok-disiplinli bir çerçevede değerlendirilmesine dayanmalıdır;

(c) Engellilerin topluma katılımını ve toplumla bütünleşmesini destekleyen habilitasyon ve rehabilitasyon hizmet ve programlarına katılmak rızaya dayalı olmalıdır ve bu hizmet ve programlar kırsal alanlar dahil olmak üzere, engellilerin yaşadıkları yerlerin mümkün olduğu kadar yakınında sunulmalıdır.

2. Taraf Devletler habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerinde çalışan profesyoneller ve personel için, temel ve sürekli eğitim programları geliştirilmesini destekler.

3. Taraf Devletler engelliler için hazırlanmış, habilitasyon ve rehabilitasyonla ilgili yardımcı cihazlar ve teknolojilerin erişilebilirliğini, bunlara ilişkin bilgiyi ve bunların kullanımını teşvik eder.

Bunu takip eden süreçte, "Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (5825)", 3/12/2008'de Mecliste onaylanarak 18/12/2008'de yayınlanan resmi gazete ile yürürlüğe girmiştir. Kanun hükümlerini yürütme sorumluluğu ise Bakanlar Kuruluna verilmiştir.

Engelliler Hakkında 5378 sayılı Kanun'da habilitasyon madde 10'da geçmekte kavram olarak geçmekte olup;

Habilitasyon ve rehabilitasyon

Madde 10- (Değişik:6/2/2014-6518/70 md.)

- Toplumsal hayata katılım ve eşitlik temelinde engellilere habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetleri verilir. Habilitasyon ve rehabilitasyon kararının alınması, planlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması dâhil her aşamasında engelli ve ailesinin aktif ve etkin katılımı sağlanır.
- Habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerinin mümkün olan en erken evrede başlaması ve engellinin yerleşim yerine en yakın yerde verilmesi esastır.
- Habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerinde ihtiyaç duyulan personelin yetiştirilmesine yönelik eğitim programları geliştirilir. Habilitasyon ve rehabilitasyonda kullanılan yardımcı araç gereçlere, destek teknolojilerine ve bunlara ilişkin bilgiye erişebilirliğin sağlanması için gerekli tedbirler alınır.

Görüldüğü üzere habilitasyon kavram olarak kanunda yer almakta olup; 5378 sayılı kanun habilitasyonun en erken evrede başlaması için gerekli önlemlerin alınmasına, uzmanların yetiştirilmesine ve habilitasyona erişilebilirliğin sağlanmasına vurgu yapmaktadır. Özetle, özel gereksinimli bireyler için habilitasyon hizmetleri kanun nezdinde garanti altına alınmıştır.

Ayrıca Madde 13'te ise mesleki habilitasyon kavramından bahsedilmektedir;

Meslekî habilitasyon ve rehabilitasyon

Madde 13- (Değişik:6/2/2014-6518/71 md.)

- Engellilerin meslek seçebilmesi ve bu alanda eğitim alabilmesi için gerekli tedbirler alınır.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca yapılan iş ve meslek analizleri doğrultusunda engelliler için Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca mesleki habilitasyon, rehabilitasyon ve eğitim programları geliştirilir.
- Engellilerin mesleki habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetleri, kamu kurum ve kuruluşları ile belediyeler ve diğer gerçek veya tüzel kişiler tarafından da gerçekleştirilebilir.
- Bu maddeye ilişkin usul ve esaslar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca müştereken çıkarılan yönetmelikle belirlenir.

Bu kanun maddesinde ise özellikle özel gereksinimli bireylere uygun mesleklerin belirlenmesi, meslek edindirme kapsamında eğitim programlarının hazırlanması ve mesleki rehabilitasyon uygulamalarının tüm paydaşlar tarafından gerçekleştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde habilitasyonla ilgili bir ifade geçmemektedir. Fakat rehabilitasyon olarak ele alınan kavramın içinde bağımsız yaşam ve mesleki becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılarak; habilitasyon kavramından da aslında bahsedildiği düşünülebilir. ''O'' maddesinde görüldüğü üzere özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri habilitasyonun sağlanmasından da sorumlu tutulmaktadır.

n) (Değişik:RG-14/6/2024-32576) Özel eğitim ve rehabilitasyon: Görme, işitme, zihinsel, bedensel yetersizliği olan bireyler ile dil ve konuşma bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerden özel eğitim ihtiyacı olanların var olan yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmak ve topluma tam katılımlarını sağlamak, temel öz bakım becerilerini, bağımsız yaşam ve mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların tümünü,

BÖLÜM 4

HABİLİTASYON UYGULAMALARI

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

4.1. Özel Eğitimde Habilitasyon Uygulamaları

Özel eğitimde habilitasyon süreci, bireyin gelişim alanlarını destekleyen ve günlük yaşam becerilerini geliştiren, mevcut becerilerini maksimum potansiyele çıkaran özel eğitim ve rehabilitasyon sürecidir. Özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanan habilitasyon uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini arttırmayı amaçlar. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanan programlar bireyin bağımsız yaşam becerilerini ve sosyal entegrasyonlarını artırmayı hedefler. Bu süreçte farklı uzmanlık alanları bir arada interdisipliner bir yaklaşımla çalışır. Özel eğitim alanı öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimcileri, psikologlar, fizyoterapistler, ergoterapistler, dil konuşma terapistleri, odyologlar, spor eğitmenleri ve diğer sağlık profesyonelleri işbirliği içinde uygulamalar yaparak bireyin gelişimini desteklerler.

Özel gereksinimli bireylere sunulan habilitasyon uygulamaların asıl amacı, bireyin kimseye bağımlı kalmadan kendi yaşam becerilerini sürdürebilmelerine olanak sağlamaktır. Bireyin bakımını sağlayan kişiler bireyin hayatından çıktığında kendi yaşamını en az destekle idame edecek duruma getirmektir. Bu durumda öğretmenlere, ebeveynlere ve topluma önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle okulda uygulanan habilitasyon uygulamaları öğrencilerde kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayabilmesi için "Evde Habilitasyon" çalışmaları adı altında da devam etmesi önem arz etmektedir. Eğitimciler tarafından okulda başlatılan yeni bir becerinin uygulama aşamasına ebeveyn katılımı sağlanır. Evde uygulamalara devam edilir, okuldaki ve evdeki öğretim yaklaşımı aynı olacağından öğrencinin beceri edinim süreci daha hızlı ve kalıcı olarak tamamlanmış olur. Süreç boyunca çocukların yeni beceriler edinmesi ya da var olan becerilerin

daha üst düzeye çıkarılması için evdeki ortamın çocukların yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun dizayn edilmelidir. Bu noktada ailenin rolü çok önemlidir.

Aileler evde habilitasyon uygulamalarını sürdürebilmeleri için özel becerilere ihtiyaç duyacaktır. Bu doğrultuda okulda ve evde habilitasyon uygulamalarıyla eğitimcilerin ve ebeveynlerin etkileşimleri sonucunda aileler çocuk yaklaşımında ve bağımsız yaşam becerileri kazandırılmasında daha iyi bir bilinç düzeyine ulaşacaklardır. Böylece çocuklar bağımsız olarak başlatacakları becerileri desteksiz tamamlama fırsatı edinecek ve bağımsız yaşam becerilerine daha çok yönelecektir. Çünkü çocuklar bağımsız yapabildiği becerileri ebeveynler tarafından tamamlandığında; özerk davranışlarını kaybeder ve özerkliğe karşı kuşku ve utanç duygusu içine girerler. Örneğin çocuk ayakkabısını bağımsız giyebilecekken annesi tarafından bu eylem gerçekleştirildiyse veya yemek yerken kaşığını bağımsız tutmak istediğinde, yemeği dökmesin diye bakıcısı tarafından engellenmişse farklı bir zamanda ya da ortamda çocuk bu eylemi yaparken ilk andaki özerk duygusunu kaybedeceğinden veya kuşku duyacağından daha isteksiz, başarısız ve özgüvensiz olacaktır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile ve uzmanlardan oluşan BEP kurulu; bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlar. Uzmanlar çocukların öncelikli becerilerine odaklanırlar. Özel gereksinimli bireylerin gelişimi için ihtiyacına, bireysel farklılıklarına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun hedef ve kazanımlar seçilir. Maalesef ülkemizde kazanımlar genellikle akademik becerilere odaklanmaktadır. Halbuki özel eğitim uzmanları; gelişimin kritik evrelerinde akademik becerilere öncelik vermeden çocukların yaşamsal becerilerini, öz bakım becerilerini, günlük yaşam becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için müdahale programları hazırladıklarında; bu program çocuğun ihtiyaçlarını daha çok karşılayacaktır.

Okul ortamında çocuklara toplumsal yaşam becerilerini, günlük yaşam becerilerini ve öz bakım becerilerini tek başına nasıl yapacağını öğretirken çocuğun bilişsel seviyesine ve motor olgunluk düzeyine uygun eğitim stratejilerini kullanılır. Bu çalışmalara öncelikle fiziksel destekle başlanır, daha sonra model olma, sözel ipucu ve en sonda da birey beceriyi bağımsız yapıp günlük hayatına genelleyene kadar çalışmalar sürdürülür. Bu kapsamda hazırlanan eğitim planında eğitimcilerin uygulayacağı öğretim yaklaşımları sadece özel eğitim kurumlarının iç mekanıyla ve tek yaklaşımla sınırlı kalmamalıdır. Örneğin beden eğitimi için etkinlik çizelgesini hazırlayan spor eğitmenleri, habilitasyon kavramı doğrultusunda açık alan sporlarını da planlamaya katabilir. Öğrencilerle farklı bölgelerdeki park alanlarında spor etkinlikleri yapılabilir. Doğa yürüyüşleri, ata binme, yüzme gibi farklı spor aktiviteleri, aile ve bireysel eğitimcilerle sosyal

alan gezileri (alışveriş merkezleri, market, sinema, pazar alanları vb.) düzenleyenebilir. Böylece aşırı rutinlere bağlı olan öğrenciler alışılmışın dışına çıkacak, takıntılı davranışlar gibi problem davranışları azaltacak bir geçiş süreci sağlanmış olacaktır. Ayrıca alışılmış eğitim ortamından farklı bir ortamda çalışan öğrenciler değişikliğe daha kolay uyum sağlayacak, iletişim becerilerine ve sosyal etkileşimlerine olumlu katkı sağlanacaktır.

Ancak toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik önyargılı yaklaşımlarından, okulların habilitasyon çalışmaları için elverişli olmamasından; sunulan eğitim içerikleri alışılmış yaklaşımlarının ötesine geçememektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireyler toplumda çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir. Özellikle ülkelerin eğitim politikalarının özel gereksinimli bireylere yönelik ayrımcı tutum sergilemeleri ve bazı kısıtlı becerilenden dolayı da bu bireyler çoğu zaman iş yapamaz şeklinde değerlendirilmektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylerin ötekileşmesine, istihdam dışında kalmalarına, sosyal yaşamda izole olmalarına ve yaşamlarını yalnız sürdürmelerine sebep olmaktadır. Oysa toplum kendisini oluşturan tüm birleşenleriyle bütünleşebilmelidir. İçinde barındırdığı bileşenleri iyi tanımalı, ihtiyaçlarını ve problemlerini dikkate alabilmelidir. Bu sayede özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan ayrımcı tutumlar önlenebilir ve bireyler üretime dahil edilebilir.

Örneğin; fiziksel bağımsızlığı olmasa da zihinsel olarak iyi düzeyde olan fiziksel engelli bireyler ile gerekli çalışmalar yapılırsa, bu bireyler özel veya kamu sektörlerinde istihdam edilebilir. Bunun için farklı kullanımlara uygun üretilen tekerlekli sandalye ile fiziksel engelli bireyler vazifelerini icra edebilirler. Sadece elini kullanabilenler için üretilen tekerlekli sandalyeleri kullanarak; bireyler el becerilerine yönelik işlerde başarıya ulaşabilir. Bu bağlamda özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan psikologların, eğitimcilerin ve sağlık çalışanların habilitasyon çalışmalarında aktif rolde bulunmaları çok önemlidir.

Özel gereksinimli bireylerin iş yaşamında problem yaşamaması ve iş dünyasında daha çok şans bulmaları için mesleki eğitimler verilerek, bu bireylere iş yaşamında gerekli olacak bilgi ve beceriler öğretilebilir. Özel gereksinimli bireylerin sosyal duygusal gelişimleri takip edilerek, yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları keşfedilerek; potansiyelleri en üst düzeye çıkarıldığında bireylerin işe karşı motivasyonlarını da artıracaktır. Bu sayede özel eğitim ve rehabilitasyon sürecinde uygulanan habilitasyon çalışmaları ile özel gereksinimli bireylerin gelişimsel alanları desteklenecektir. Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun verilecek temel mesleki eğitimle, bireyler iş nitelikleri kazanılacak ve kazandıkları niteliklerle üretken olacaklardır. Birey ürettiklerini hem kendileri için hem de toplumun faydası için kullanacaktır. Böylece toplumda bağımsız yaşam beceri-

BÖLÜM 5

HABİLİTASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE YETKİNLİK GELİŞTİRME

Ayşin KAPLAN SAYI

5.1. Habilitasyon Uygulamaları için Gerekli Bilgi ve Beceriler

Habilitasyon uygulamalarına yönelik öğretmen eğitimi ve yetkinlik geliştirme programları, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini desteklemek için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamayı amaçlar. Bu eğitimler, öğretmenlerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda uygulama ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini de hedeflemelidir.

Bu sebeple öğretmenlere farkındalık, bilgi, beceri ve tutum kazandırmak gerekmektedir. Öğretmenlere habilitasyonun ne olduğunu, özel gereksinimli çocukların gelişiminde nasıl bir rol oynadığını ve eğitim süreçlerindeki önemi konusunda farkındalık kazandırmak, habilitasyon süreçleri, teknikleri ve araçları hakkında temel bilgileri kazandırmak, sınıf ortamında etkili uygulama yapma, öğrenciye uygun müdahale planları hazırlama ve etkili iletişim becerileri geliştirme konusunda becerilerini geliştirmek ve sabır, empati ve bireysel farklılıkları anlama gibi duygusal yetkinlikleri güçlendirmek gerekmektedir.

Bu kapsamda öğretmenlere aşağıdaki başlıklarda teorik eğitimler sunulmalıdır.

- Habilitasyon ve rehabilitasyon arasındaki farklar.
- Çocuk gelişimi ve öğrenme süreçleri (0-6 yaş ve okul çağındaki özel gereksinimli çocuklar için).
- Özel gereksinim türleri ve bunların habilitasyona etkileri (fiziksel, zihinsel, duyusal engeller).
- Habilitasyon uygulamalarında etik ve empati
- Özel gereksinim türlerine göre habilitasyon uygulamaları

- Habilitasyon uygulamalarında kullanabilecekleri yöntem ve teknikler
- Habilitasyon uygulamalarında kullanabilecekleri materyaller
- Habilitasyon uygulamalarında kullanabilecekleri yardımcı teknolojiler
- Habilitasyon uygulamalarında süreç değerlendirme
- Habilitasyon uygulamalarında aile desteği
- Habilitasyon uygulamalarında işbirliği ve ekip çalışması

Eğitimin uygulama kısmında ise özellikle habilitasyona ilişkin yöntem ve tekniklerin pratik edilmesi, yardımcı teknolojilerin veya alternatif iletişim biçimleri gibi sınıf içi destek stratejilerinin uygulanması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının habilitasyon uygulamalarına nasıl entegre edileceği üzerinde çalışılmalıdır. Bu aşamalardan sonra ise örnek vakalar veya senaryo analizleri üzerinden habilitasyon programlarının yazılması önerilebilir.

Verilen eğitimlerin verimli olması adına mutlaka etkileşime, yaparak yaşayarak öğrenme mantığına verilmesi önemlidir. Bu kapsamda habilitasyon uygulamalarının ve habilitasyonda kullanılan materyallerin kullanımının öğretildiği atölye çalışmaları, mümkünse gerçek vakaların taklit edildiği eğitim ortamları (simülasyonlar), özel eğitim sınıflarında gözlem yapma ve öğrendiklerini uygulama fırsatları, deneyimli habilitasyon uzmanlarının rehberlik ettiği, dönüt verdiği ve uygulamaları şekillendirdiği bireysel ya da grup çalışmaları ve öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğrendiklerini belgelemeleri ve süreç içinde öz değerlendirme yapmaları için portfolyo çalışmaları önerilmektedir.

Burada aynı zamanda önemli bir diğer nokta öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuda sürekli bir mesleki gelişim sağlamalarının desteklenmesidir. Bu kapsamda habilitasyon konusunda eğitim alan öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yetkinliğe sahip olduğunu gösteren sertifikaların verilmesi, çevrimiçi eğitimler ve sunulan kaynaklarla, profesyonel öğrenme topluluklarıyla ve eğitim sonrası öğretmenlerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları paylaşabilecekleri bir destek ağıyla eğitimin devam ettirilmesinin sağlanması önemlidir.

Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının ön ve son testlerle gelişimlerinin izlenmesi, uygulamalarının izlenerek, seyanslarda/sınıfta habilitasyon tekniklerini ne ölçüde kullandıklarının gözlemlenmesi, katılımcıların eğitime dair geri bildirimleri doğrultusunda programın iyileştirilmesi ve eğitim alan öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ilerleyen yıllardaki mesleki gelişimlerinin incelenmesi de gerekmektedir. Habilitasyon sürecinde öğretmenlerin diğer disiplinlerle işbirliği içinde çalışması üzerinde de ayrıca durulmalıdır.

BÖLÜM 6

HABİLİTASYON UYGULAMALARINDA EBEVEYNLERİN ROLÜ VE AİLE DESTEK PROGRAMLARI

Ayşin KAPLAN SAYI

6.1. Ebeveynlerin Habilitasyon Sürecine Katılımı

Ebeveynlerin habilitasyon sürecine katılımı, çocuğun becerilerini geliştirmek ve en iyi sonuca ulaşmasını sağlamak için çok önemlidir. Habilitasyon, çocuğun mevcut becerilerini geliştirmek, yeni beceriler kazanmasını desteklemek ve çevresel uyumunu artırmak için planlanan bir süreçtir. Ebeveynlerin bu sürece etkili bir şekilde dahil olması, çocuğun öğrenme hızını ve yaşam kalitesini artırabilir. Çünkü ebeveynler evde özel eğitimi ve terapileri devam ettireceğinden hem bireye verilecek desteği sürekli hale getirirler hem de çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini en iyi bilen kişilerdir. Bu bilgi, habilitasyon programının çocuğa özel şekilde uyarlanmasını sağlar. Aynı zamanda çocuk, ebeveynlerinden gelen sevgi ve destekle kendini daha güvende hisseder ve sürece daha motive olur.

6.1.1. Ebeveyn Katılımının Unsurları

Ebeveynlerin habilitasyon sürecine katılımı; ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, evde uygulama, takip ve geri bildirim, pozitif destek ve sabır, gruplara katılım ve ağ oluşturma ve öz bakım ve duygusal sağlık başlıklarını içermektedir. Bu başlıklardan ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ebeveynlerin habilitasyon süreci hakkında bilgilendirmesi ve terapistler ve habilitasyon uzmanları, ebeveynlere uygulamaları nasıl yapacaklarını öğretebilir.

Evde uygulama kapsamında ise ebeveynlerin habilitasyon sürecinde öğrenilen becerilerin evde tekrarlanmasını sağlamaları ve çocuğun öğrenmesi gereken becerilerin, günlük hayatın bir parçası haline getirilebilmesi (örneğin, yemek sırasında çatal kaşık kullanma pratiği) çok önemlidir. Ayrıca eğlenceli aktivitelerle; oyun ve etkileşimle öğrenme süreci desteklenebilir.

Takip ve Geri Bildirimle ilgili kısımda ise; ebeveynlerin, çocuğun gelişimini gözlemleyerek terapiste geri bildirim sağlaması önemlidir. Bu bilgiler, programın gerektiğinde yeniden düzenlenmesine yardımcı olur. Aynı zamanda terapistlerle sürekli iletişimde kalmak, ebeveynlerin hangi noktalarda destek sunması gerektiğini anlamasını sağlar.

Pozitif Destek ve Sabır ebeveyn katılımında bir diğer önemli unsurdur. Çünkü çocukların gelişimi zaman alabilir, bu nedenle ebeveynler sabırlı olmalı ve çocuklarının küçük başarılarını bile takdir etmelidir. Pozitif bir yaklaşım, çocuğun kendine güvenini artırır ve öğrenme sürecini hızlandırır.

Gruplara Katılım ve Ağ Oluşturma özellikle ebeveynlerin diğer ebeveynlerle deneyim paylaşımı, ebeveynlerin yeni stratejileri öğrenmesi için faydalı olabilir. Destek grupları veya habilitasyon merkezleri birçok konuda ailelere rehberlik edebilir.

Özbakım ve Duygusal Sağlık unsuruna ilişkin olaraksa ebeveynlerin, kendi duygusal sağlıklarına da dikkat etmesi ile ilgilidir. Çünkü süreç zorlayıcı olabilir, bu yüzden ebeveynler destek istemekten çekinmemelidirler.

Genel olarak ebeveynlerin çocuklarını iyi tanıması; güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stilini belirlemesi, küçük hedeflerle başlaması yani büyük hedefler yerine, ulaşılabilir küçük hedeflere odaklanması, uzmanlardan yardım alması, düzenli rutinler oluşturmaları ve habilitasyon hedeflerini destekleyen aktiviteleri günlük rutine entegre etmeleri, çocuklarına olumlu geri bildirim vermeleri ve çocuğunuzun çabalarını ve başarılarını takdir etmeleri çok önemlidir. Habilitasyon sürecini bir iş birliği olarak görmek, çocuğunuzun potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacaktır.

BÖLÜM 7

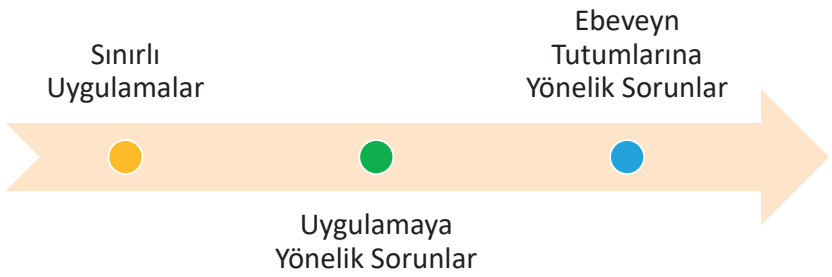
TÜRKİYEDE HABİLİTASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ayşin KAPLAN SAYI - Ahmet DEMİR

Türkiye'de habilitasyon uygulamalarına yönelik öğretmenlerin görüşleri farklı branşlara göre beş bölümde toplanmıştır. Bu kapsamda özel eğitim sektöründe çalışan 15 öğretmenle görüşme yapılarak; görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu sebeple aşağıda görüşler özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısıyla, ergoterapist/fizyoterapistlerin bakış açısıyla, spor eğitmenlerinin bakış açısıyla, odyolog ve dil terapistlerinin bakış açısıyla ve psikologların bakış açsıyla ele alınarak, beş farklı bakış açısına göre sunulacaktır.

7.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmenlerinin Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ele alındığında bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır: sınırlı uygulamalar, uygulamaya yönelik sorunlar ve ebeveyn tutumlarına yönelik sorunlar.

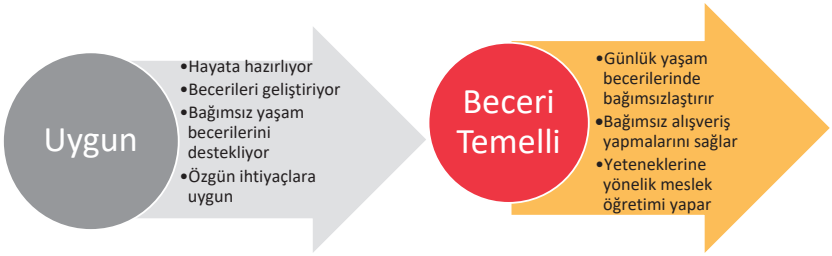


Şekil 17. *Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmenlerinin Habilitasyon Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*

Öğretmenler, habilitasyonun kavram olarak bilinmediğini, amaçsız etkinlikler şeklinde uygulandığını belirtmektedir. Ayrıca habilitasyon uygulamalarının Türkiye'de yaygın olmadığını ve bu alandaki eğitim, altyapı ve farkındalık

eksikliklerinin uygulamalarda önemli engeller oluşturduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler ebeveyn tutumlarının da habilitasyon uygulamalarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmenin yanında; habilitasyon uygulamaları için gerekli altyapı çalışmalarının eksikliği ve habilitasyonun içeriği, nasıl uygulanacağı konusunda uzmanların bilgi eksikliğine de vurgu yapmaktadırlar.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Habilitasyon Uygulamalarının Çocukların Özgün İhtiyaçlarına Uygunluğuna Görüşleri iki kategoride ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler uygun ve beceri temelli olma şeklindedir;



Şekil 18. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Habilitasyon Uygulamalarının Çocukların Özgün*

İhtiyaçlarına Uygunluğuna Görüşleri

Öğretmenler Şekil 3'deki bu kategorilere ilişkin habilitasyon uygulamalarının öğrencilerin becerilerini geliştirdiğinin ve bağımsız bir biçimde yaşamaya hazırladığının üzerinde durmuşlardır. Ayrıca özel eğitimin öncelikli amacının da çocukları hayata hazırlamak olduğunun altını çizmişlerdir.

Özel Eğitim Öğretmenlerin Habilitasyon Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ele alındığında ise; Ortam eksikliği, Materyal eksikliği, Ebeveyn beklentileri, Maliyet ve Zaman, Eğitmen için Zorluk, Program Eksikliği ve Toplumsal bilinç şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

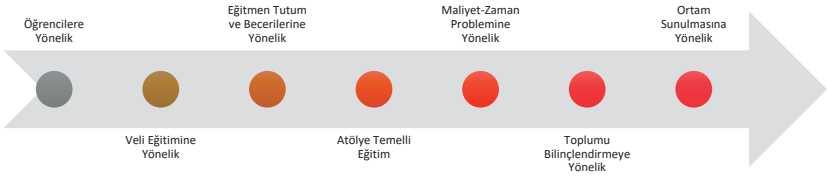


Şekil 19. *Özel Eğitim Öğretmenlerin Habilitasyon Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri*

Öğretmenler Şekil 19'daki bu kategorilere ilişkin olarak; en fazla yaşadıkları zorluklar üzerinde durmuş ve eğitmenlerin iş yükünün fazla olması, ebeveynlerin beklentilerini karşılama kaygısı taşıdıkları, interdisipliner çalışamamala-

rı ve kurum sahiplerinin uygulama için taleplere yanıt vermediği gibi konuları vurgulamışlardır. Öğretmenler ayrıca yapılan uygulamaların genellikle bireysel çabalar ile ortaya çıktığını da belirtmiştir. Toplumsal bilincin önemini vurgulayan öğretmenler; bu konu ile ilgili olarak hem toplumun özel gereksinimli gruplar hakkında ve özel eğitim uygulamaları yeterli bilgiye sahip olmamasına, hem de toplumun özel gereksinimli bireylere istihdam sağlama konusunda isteksiz olmalarına değinmişlerdir. Ebeveynlerin akademik odaklı beklentileri, habilitasyon uygulamalarını evde desteklememeleri, habilitasyon uygulamalarının zaman alan ve maliyetli uygulamalar olması, ortam eksikliği, materyal ve program eksikliği de öğretmenlerin özellikle üzerinde durdukları konulardır.

Özel Eğitim Öğretmenlerin Türkiye'deki Özel Eğitim Merkezlerindeki Habilitasyon Uygulamalarının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri yedi kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler Öğrencilere yönelik, Veli Eğitimine Yönelik, Eğitmen Tutum ve Becerilerine Yönelik, Atölye temelli eğitim, Maliyet-Zaman Problemine Yönelik, Toplumu bilinçlendirmeye yönelik ve Ortam Sunulmasına Yönelik şeklindedir.



Şekil 20. *Özel Eğitim Öğretmenlerin Türkiye'deki Özel Eğitim Merkezlerindeki Habilitasyon Uygulamalarının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri*

Şekil 20'de görüldüğü üzere özel eğitim öğretmenlerinin Türkiye'deki Özel Eğitim Merkezlerindeki Habilitasyon Uygulamalarının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri yedi kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilere ilişkin öğretmenler en fazla Eğitmen Tutum ve Becerilerine Yönelik geliştirilmesi gereken alanlara vurgu yaparak; eğitmenlerin bireylerin günlük becerilerini yaşları doğrultusunda değerlendirmelerinin, bireylerin öğrendiklerini günlük yaşama aktarıp aktarmadıkları değerlendirilmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler; eğitmenlerin ebeveyn istekleri doğrultusunda hareket etmemesi gerektiğinin üzerinde durmuşlardır. Sonrasında öğretmenlerin en fazla vurguladıkları noktalar toplumu bilinçlendirmeye yönelik etkinliklerin yapılması ve ortam sunulmasına yönelik çocukların sosyalleşebilecekleri kafeler ve alışveriş alanlarının oluşturulmasıdır. Öğrencilere yönelik olaraksa öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun programların sunulması ve öğrencilerin para kazanacakları işlere yönlendirilmesinin sağlanması gerektiği üzerinde

BÖLÜM 8

BOĞAZİÇİ ÖZEL EĞİTİM KURUMUNDA HABİLİTASYON UYGULAMALARI

Ayşin KAPLAN SAYI

2012 yılında kurulan ve hâlâ faaliyette olan Boğaziçi Özel Eğitim Kurumu; Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, Zihinsel Yetersizlikler, Öğrenme Güçlükleri, Dil ve Konuşma Güçlükleri, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite, Bedensel Yetersizlik, Sosyal-Duygusal Uyum güçlükleri gibi zihinsel, sosyal-duygusal ve bedensel yetersizlik gruplarında yer alan bireylere; yaş, cinsiyet, engel derecesi gözetmeden bireysel özelliklerine göre nitelikli eğitim verebilmek adına kurulmuştur. Kurum, tüm zihinsel, sosyal-duygusal ve bedensel özel eğitime ihtiyaç duyan grupların topluma kazandırılması, toplumun özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere karşı duyarlılığın arttırılması, özel eğitime ihtiyaç duyan grupların tanıtımı, eğitimi ve günlük yaşamda ortaya çıkan sorunları aşmanın yollarının araştırılması gibi çalışmalar yürütmektedir.

Boğaziçi Umut Gençlik ve Spor Kulübü Özel Eğitim Derneği daha önce Boğaziçi Umut Spor Kulübü Derneği olarak yıllarca farkındalık yaratmak için tüm platformlarda çalışmalar yapmış ve bu alanda birçok başarı elde etmiştir. Halen çalışmalarına aynı titizlikle devam etmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayarak bireylerin davranış problemlerini çözmek, zihinsel, bedensel, sosyal ve dil gelişimlerini desteklemek, günlük yaşam ve öz bakım becerilerini kazandırmak, ailelere psikososyal destek ve danışmanlık sağlamak Boğaziçi Özel Eğitim Kurumunun misyonunu oluşturmaktadır.



Boğaziçi Özel Eğitim Kurumu Dış Görünümü



Boğaziçi Özel Eğitim Kurumu Dış Görünümü

BÖLÜM 9

TÜRKİYE'DE HABILITASYON UYGULAMALARINA YÖNELİK SONUÇ VE ÖNERİLER

Ayşin KAPLAN SAYI

Habilitasyon uygulamaları, özel gereksinimli bireylere daha iyi bir yaşam sunulmasına ve özel gereksinimli bireylerin bağımsızlıklarını artırmalarına yardımcı olur. Günümüzde artık hem bireysel mutluluk hem de toplumsal refah için sadece bireylerin ihtiyaçları karşılamak yeterli gelmemekte; bireylerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarına destek vererek kendilerini gerçekleştirmeleri üzerinde durulmaktadır. Bağımsız, potansiyelini en üst şekilde gerçekleştiren bireyler; verimli, mutlu ve topluma da bu mutluluğu katkı olarak yansıtan bireylerdir. Bu kapsamda artık sadece ihtiyaca odaklanan rehabilitasyon hizmetlerinden, habilitasyon hizmetlerine geçiş yapmak gerekmektedir. Nitekim özel gereksinimli bireylerin de toplumun her alanında yer almaları, var olmaları için bağımsızlığa ihtiyaç duydukları açıktır. Bireysel ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş yaklaşımlar kullanmak, habilitasyon sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir. Diğer yandan ülke olarak habilitasyon uygulamaları konusunda kat etmemiz gereken uzun bir yol vardır. Toplumun konuya ilişkin farkındalığının düşük olması, durumun temel nedeni olarak gösterilebilir. Habilitasyon uygulamalarının ek bir maliyet gerektirmesi de gelişmekte olan bir ülke kategorisindeki ülkemiz için ayrıca bir sorundur. Fakat toplumun konuya ilişkin farkındalığı arttırılarak; ekonomik kaynakların oluşturulabileceği düşünüldüğünde; tüm paydaşların habilitasyon uygulamaları konusunda bilinçlendirilerek hem kurumlar bazından hem de sistemsel bazda gerekli tedbirlerin alınması elzemdir. Habilitasyon uygulamalarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Habilitasyon konusunda toplumu bilinçlendirmeye yönelik etkinliklerin yapılması

- Velilerin habilitasyon uygulamaları konusunda eğitim almaları
- Öğretmen eğitimine yönelik lisans döneminde öğretmenlere habilitasyona ilişkin eğitimler verilmesi
- Habilitasyon alanına ilişkin öğretmen yetiştirilmesi, üniversitelerle veya yurt dışı eğitmenlerle anlaşılıp habilitasyon uygulamalarının geliştirilmesi
- Habilitasyon uygulamalarının içeriğinin daha iyi anlaşması için hizmetiçi eğitimlerin yapılması ve sertifika programlarının açılması
- Habilitasyon uygulama kitabı çıkartılarak üniversitelerde ilgili bölümlerde okutulması
- Habilitasyon uygulamaları için özel gereksinimli bireylere ortam sunulması; sosyalleşebilecekleri kafeler ve alışveriş alanlarının oluşturulması
- Özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli bireylere yönelik tarım alanları, hobi bahçeleri, mini bakkallar açılması ve okul bahçelerinde pazar yeri kurulması
- Özel gereksinimli bireylere yönelik doğa okullarının açılması, okullarda günlük hayat için ihtiyaç duyulan alanların oluşturulması ve etkileşim temelli alanların açılması
- Habilitasyon uygulamaları kapsamında, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin arttırılması ve para ile alışveriş yapma becerisinin geliştirilmesi
- Özel eğitim kurumlarında verilen eğitimlerin çeşitlendirilmesi
- Özel eğitimde atölye odaklı eğitimlerin verilmesi, yeni açılan özel eğitim kurumlarında atölye olması şartı aranması
- Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin okul ziyaretleri yapması; okullarla işbirliği yapılması
- Özel eğitimde disiplinler arası çalışmaların yapılması ve desteklenmesi
- Sürekli olarak öğrencilerin çalışılan becerileri kazanıp kazanmadıklarının değerlendirilmesi ve takip edilmesi
- Özel gereksinimli bireylere haftada bir seyans beceri temelli derslerin verilmesi
- Devletin ek ödeme çıkararak habilitasyon uygulamalarına destek olması
- Özel gereksinimli bireylere sunulan seyans sayısının arttırılması
- Özel gereksinimli bireylerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi
- Öğrencilerin farklı meslek gruplarına ve para kazanabilecekleri mesleklere yönlendirilmesi
- Habilitasyon uygulamaları için maliyet ve zaman problemlerinin çözülmesi

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı & Türkiye İstatistik Kurumu (2010). *Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması.* Erişim tarihi 27 Eylül 2019, https://biruni.tuik.gov.tr/yayin/zkau/view/z_eyx/lY0Qgm2/6f41/1/Dokuman.pdf

Aile Bakanlığı, (2022). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Ocak 2022*.

Altınkurt, N. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142.

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Arca, M., & Saka, G. (2019). Engellilerin temel hizmetlere ulaşılabilirliği ve beklenti durumları. *Euras J Fam Med,* 8(2), 69-77. https://doi.org/10.33880/ejfm.2019080203

Aslan, F. (2017). Çocukluk dönemi engeliliğinde habilitasyon uygulamaları ve hemşirelerin rolleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi,* 4(3), 261-262. https://doi.org/10.17681/hsp.282687

Assembly UG.(2014). *Status of the convention on the rights of the child: Report of the secretary general.* New York: United Nations; 2014.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology,* 2, 21-41.

Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., & Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: The rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *23*(1), 79-89.

Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi,* 1(1),41-53.

Başçıllar, M.(2004). *Sosyal Hizmet Mevzuatı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education.* Arlington, Virgina: Council for Exceptional Children.

Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children.

Baykoç-Dönmez, N., Sümer, A. & Uyaroğlu, B. (2015). *Görme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri.* Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim İçinde. Ed. Necate Baykoç. Eğiten Kitap: Ankara.

Bir Uzmanlık Alanı Olarak Habilitasyon. https://www.indeed.com/career-advice/finding-a-job/what-is-habilitation specialist#:~:text=A%20habilitation%20specialist%20helps%20teach,basic%20hygiene%20and%20financial%20literacy.

Bøttcher, L., Stadskleiv, K., Berntsen, T., Christensen, K., Korsfelt, Å., Kihlgren, M., & et al. (2016). Systematic cognitive monitoring of children with cerebral palsy–The development of an assessment and follow-up protocol. *Scand J Disabil Res,* 18(4), 304-315. https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1091035

Can, E. (2009). İşitme Kayıplı Türk Çocuklarda Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerinin Gelişimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(3), 213-234.

Conderman, G., & Katsiyannis, A. (2002). Instructional Issues and Practices in Secondary Special Education. *Remedial and Special Education, 23*, 169 - 179.

Cook, R. E., Klein, M. D., & Chen, D. (2015). *Adapting early childhood curricula for children with special needs* (9th 90 edition). Essex, UK: Pearson.

Çondur, F., Yenipazarlı, A., & Cömertler, N. (2020). Engelli istihdamının Dünya'da ve Türkiye'deki görünümü. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 347-362.

Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(2), 213-235.

Dewey, J.(2011).*Deneyim ve Eğitim.* (4. Baskı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık

Doğan,Ö. &Işıtan, S.(2015). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Çocuklar ve Eğitimleri. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim İçinde*. Ed. Necate Baykoç. Eğiten Kitap: Ankara.

Engelliler Konfederasyonu (2020). *Engelliler Konfederasyonu 2020 Yılı Değerlendirme.* https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/engelliler-konfederasyonu-2020-yili-genel-degerlendirme/

Erdem, R. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Özel Eğitime Giriş Kitabı İçinde. Ed:Arı A.& Sönmez-Kartal, M. Eğitim Yayınevi: Konya.

Field, R. (2001). *"John Dewey".* The Internet Encyclopedia of Philosophy. http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *J Appl Res Intellect Disabil, 30* (2), 211-229. https://doi.org/10.1111/jar.12233

Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50), 96-111.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research, 7*(31), 639-654.

Haglund, N., Dahlgren, S., Råstam, M., Gustafsson, P., & Källén, K. (2017). Improvement of autism symptoms after comprehensive intensive early interventions in a clinical setting. *Eur Psychiatry,* 41, S129. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1940

Harty, M., Griesel, M., & Van der Merwe, A. (2011). The ICF as a common language for rehabilitation goal-setting: Comparing client and professional priorities. *Health Qual Life Out, 9*(1), 87. https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-87

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science,* 312(5782), 1900-1902.

Himmetoğlu, B., Shıkhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Journal of Education*, *12*(3).

Huri, M., Aslan, F., Seyhan, K., Aki, E., & Günel, M. K. (2020). Çocukluk Dönemi Habilitasyon Uygulamaları. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *8*(1), 85-90.

Jessi'nin Hikayesi (2016). https://blog.bayada.com/be-healthy/jessies-story-a-view-into-the-life-of-a-bayada-habilitation-client

Josie'nin Hikayesi. https://www.guidedogs.org.uk/inspiring-stories/children-and-young-people-inspiring-stories/josies-story/

Kaplan-Sayı, A.(2022). *Üstün Yetenekli Çocuğun Yaşam Üçgeni* (2.Baskı).Anı Yayıncılık: Ankara.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *8*(4).

Kate'in Hikayesi. https://www.guidedogs.org.uk/inspiring-stories/kates-story/

Kayıhan, H. (2015). Fiziksel Engellilerde Rehabilitasyon, Eğitim ve Toplumsal Katılım. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim İçinde.* Ed. Necate Baykoç. Eğiten Kitap: Ankara.

Kerbl, R., Sperl, W., Strassburg, H. M., Pettoello-Mantovani, M., & Ehrich, J. (2016). Overview of habilitation and rehabilitation for children and adolescents in Europe. *The Journal of pediatrics*, *172*, 233-235.

Kırcaali-İftar, G.(2012).Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* İçinde (Ed.E.Tekin İftar).17-46. Vize Yayıncılık: Ankara.

King, G., Schwellnus, H., Servais, M., & Baldwin, P. (2019). Solution-focused coaching in pediatric rehabilitation: Investigating transformative experiences and outcomes for families. *Phys Occup Ther Pedi,* 39(1), 16-32. https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1379457

Kirk, S; Gallagher, J. Coleman, M.R. (2018). Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kocabıyık, D. (2015). İşitme Engelli Bireylere Yönelik Türkiye ve İngiltere'de Uygulanan Anadil Eğitiminin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Machado, J.C.(2012). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy* (10th Edition). Wadsworth Publishing: Belmont, CA.

Manitsa, I., & Barlow-Brown, F. (2024). The role of habilitation services in the lives of children and adolescents with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, *42*(2), 445-455.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı:26184. 04.02.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonet meligi_son.pdf

Melekoğlu, A.&Sultan-Balıkçı, Ö. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Özel Eğitime Giriş Kitabı İçinde. Ed.: Asım Arı-Mine Sönmez-Kartal. Konya: Eğitim Yayınevi.

Mia'nın Hikayesi. https://www.guidedogs.org.uk/inspiring-stories/children-and-young-people-inspiring-stories/mias-story/

Montague, A., Manitsa, I., & Barlow-Brown, F. (2022). A qualitative insight into factors pertaining to alcohol consumption among young adult women during the COVID-19 outbreak. *Emerging Adulthood*, *10*(2), 511-518.

Napa(2022). The Difference Between Habilitation and Rehabilitation. https://napacenter.org/difference-between-habilitation-and-rehabilitation/

Nechyporenko, V. (2020). Systemic and institutional activities of a higher educational establishment to implement national priorities for staffing inclusive general educational practice. *Scientific journal of Khortytsia National Academy.*

Novak, I., & Berry, J. (2014). Home program intervention effectiveness evidence. Phys Occup Ther PediatOesch, P., & Kesselring, J. (2017). Teamwork in rehabilitation–it is effective but it must be financed. *Swiss Medical Weekly*, *147*(2526), w14449-w14449.r, 34(4), 384-389. https://doi.org/10.3109/01942638.2014.964020

Önalan-Akfırat, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 9-22.

Pierangela, R.&Giuliani, G.(2006). *Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching.* Pearson: Boston.

Preiser, W. F., & Taylor, A. (1983). The habitability framework: Linking human behavior and physical environment in special education. *Exceptional Education Quarterly*, *4*(2), 1-15.

Quinn, C.(2016).*100 Soruda Otizm Aileler ve Uzmanlar İçin El Kitabı. (*Çev. Ed.Ümit Şahbaz). Anı Yayıncılık: Ankara.

Ralp'ın Hikayesi. https://www.guidedogs.org.uk/inspiring-stories/children-and-young-people-inspiring-stories/ralphs-story

Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education, 30* (3), 144-149.

Russell, K. (2003, December). An assessment of outcomes in outdoor behavioral healthcare treatment. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 32, pp. 355-381). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

Sayı, A. K. Üstün Zekâlı Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 54-68.

Shonkoff, J. P., & Hauser-Cram, P. (1987). Early intervention for disabled infants and their families: A quantitative analysis. Pediatrics, 80(5), 650-658.

Simeonsson, R. J. (2000). Early childhood intervention: Toward a universal manifesto. *Infants & Young Children*, *12*(3), 4-9.

Smith, D. (2001). *Introduction to Special Education.Teaching in an age of opportunity.* 4th Ed. Ally&Bacon.USA.

Sosyal Hizmet Mevzuatı (2014).*Yaşlılar ve Engellilerle İlgili Mevzuat Anayasal Çerçeve.* https://aof.sorular.net/ozet/sosyal-hizmet-mevzuati-ctc-unite-4-yaslilar-ve-engellilerle-ilgili-mevzuat#google_vignette

Sönmez-Kartal (2017). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. *Özel Eğitime Giriş Kitabı İçinde*. Ed:Arı A.& Sönmez-Kartal, M.Eğitim Yayınevi: Konya.

Sönmez-Kartal (2017).Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar. Özel Eğitime Giriş Kitabı İçinde. Ed: Arı A.&Sönmez-Kartal, M.Eğitim Yayınevi: Konya.

Stephens, S.A. (1990). *The Study of Programs of Instruction for Handicapped Children and Youth in Day and Residential Facilities.* Volume III. State Education Agency Procedures and Educational Practice at Separate Facilities for Students with Handicaps.

Sürücü, Ö. (2003). *Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Anababa-Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.*

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf

Tanrıdiler, A. (2012). İşitme Engelli Öğrencilere Dengeli Matematik Öğretiminin İncelenmesi: Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House, 80*(5), 233-238.

Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *80*(5), 233-238.

Turhan, C. (2016). Fiziksel Yetersizlikleri ve Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. *Özel Eğitim Kitabı İçinde.* Ed. Veysel Aksoy. Pegem Akademi: Ankara.

TÜİK (2022). **İstatistiklerle Çocuk.** https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674

TÜİK (2010). Özürlülerin Sorun ve Beklentileri. Türkiye İstatistik Kurumu: Ankara.

Tye-Murray, N. (2009). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults, and Their Family Members* (3rd edition). Clifton Park, NY, USA: Delmar.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children, 34*(4), 1-18.

Wolf, J. S., & Stephens, T. M. (1990). Friends of special education: A parent training model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *1*(4), 343-356.

World Health Organization & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Early Childhood Development and Disability.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9

World Health Organization. (2015). *WHO Global Disability Action Plan 2014-2021: Better Health for All People with Disability.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/199544/ 9789241509619_eng.pdf?sequence=1

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Editör
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Doç. Dr. Gizem YILDIZ
Doç. Dr. Kemal AFACAN
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET
Doç. Dr. Emre LAÇİN
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ
Dr. Elife TUĞRUL KALAÇ
Arş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ
Arş. Gör. Sultan KAYA
Uzman Ali BIÇAKCI

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Editör:
Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar:
Macid Ayhan MELEKOĞLU - Orhan ÇAKIROĞLU - Gizem YILDIZ - Kemal AFACAN
Kürşat ÖĞÜLMÜŞ - Emre LAÇİN - Zeynep BAHAP KUDRET - Bora GÖRGÜN
Erkan KURNAZ - Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ - Hilal GENGEÇ - Elife TUĞRUL KALAÇ
Murat Hikmet AÇIKGÖZ - Sultan KAYA - Ali BIÇAKCI

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-6-3

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı:
REPRO BİR MATBAACILIK
Kağıt Reklam Tasarım Ticaret Ltd.Şti. Tevfik İleri Mahallesi
Emek Caddesi Polat Sokak No: 2 Pursaklar/ANKARA
Matbaa Sertifika No: 47381

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

ÖNSÖZ

Özel öğrenme güçlüğü, eğitim bilimleri ve özel eğitim alanında en çok tartışılan ve üzerinde çalışılan konulardan biri olmasına rağmen, öğretmenler, uzmanlar ve ebeveynler için hâlâ karmaşık ve çoğu zaman belirsizliklerle dolu bir alan olmaya devam etmektedir. Bu kitap, özel öğrenme güçlüğünü tüm yönleriyle ele alarak, okuyuculara hem teorik hem de uygulamaya dönük kapsamlı bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Kitapta yer alan bölümler, alanında uzman akademisyenler tarafından titizlikle hazırlanmış olup, disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi öğrenme güçlüğü görünümlerinin tanımından değerlendirilmesine, tanılama süreçlerinden müdahale yöntemlerine, psiko-sosyal gelişimden yasal haklara kadar geniş bir yelpazede bilgi içermektedir. Özellikle öğretmenlere, ailelere, özel eğitim alanında çalışan uzmanlara ve öğrencilere yol gösterecek şekilde hazırlanan bu eser, hem akademik hem de pratik düzeyde önemli bir başvuru kaynağı niteliği taşımaktadır. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sunan tüm yazarlarımıza ve kitabın hazırlanma sürecinde emeği geçen herkese teşekkür ederim

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş.....1
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

BÖLÜM 2:
Okuma Güçlüğü (Disleksi).....15
Arş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ

BÖLÜM 3:
Yazma Güçlüğü (Disgrafi).....43
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

BÖLÜM 4:
Matematik Güçlüğü (Diskalkuli).....65
Dr. Elife TUĞRUL KALAÇ

BÖLÜM 5:
Özel Öğrenme Güçlüğünün Değerlendirilmesi.....97
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

BÖLÜM 6:
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması.....147
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ

BÖLÜM 7:
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların
Psiko-Sosyal Gelişimleri ve Benlik Algıları.....165
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Bilim Uzmanı Ali BIÇAKCI

BÖLÜM 8:
Okuma Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Etkili Müdahaleler..... 193
Doç. Dr. Kemal AFACAN

BÖLÜM 9:
Yazma Güçlüğü Olan Çocuklar için Etkili Müdahaleler 219
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

BÖLÜM 10:
Matematik Güçlüğü Olan Çocuklar için Etkili Müdahaleler..... 265
Araş. Gör. Sultan KAYA

BÖLÜM 11:
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin
Davranış Değiştirme Yöntemleri..... 295
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

BÖLÜM 12:
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Sağlanan Destekler ve
Eğitim Ortamları 327
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

BÖLÜM 13:
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yönelik
Ekip Çalışması ve İşbirliği 345
Doç. Dr. Emre LAÇİN

BÖLÜM 14:
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar için Yasal Haklar..... 361
Doç. Dr. Gizem YILDIZ

BÖLÜM 1

Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Biyografi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından 2001 yılında mezun olduktan sonra 2001–2003 yılları arasında Kırıkkale ili Bahşili ilçesi Büyük Sarıkaya Köyü İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1416 sayılı kanun kapsamında sağladığı yurtdışı eğitim bursu ile özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi için Amerika Birleşik Devletleri'ne gitti. University of Wisconsin-Madison'ın Özel Eğitim Yüksek Lisans Programını 2005 yılında, Özel Eğitim Doktora Programını ise 2009 yılında tamamladı. Aynı yıl Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde göreve başladı. 2011 yılında Muğla Üniversitesi'ndeki görevinden ayrılarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışmaya başladı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ndeki görevinden ayrıldıktan sonra 2024 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamış ve halen aynı üniversitede görev yapmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma güçlüğü, Yazma Güçlüğü, Matematik Güçlüğü, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğünü tanımlayabilecek,
- Türkiye'de ve dünyada özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığını karşılaştırabilecek,
- Müdahaleye Tepki Modeli'nin özel öğrenme güçlüğü tanılama sürecindeki rolünü açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün temel nedenlerini ve erken belirtilerini sıralayabilecek ve
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını açıklayabilecektir.

İçindekiler:

Genel, Özel ve Kapsayıcı Eğitim
Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir?
Müdahaleye Tepki Modeli
Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri
Farklılaştırılmış Öğretim
Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirtileri
Özel Öğrenme Güçlüğünde Geleceğe Dönük Tartışmalar
Özet
Kaynakça

"Öğrencim Damla ilkokul 4. sınıf olmasına rağmen kitap okurken çok hata yapıyor ve çok yavaş okuyor. Genellikle de okuduğu metinle ilgili sorular sorduğumda doğru cevaplar alamıyorum. Matematik dersinde ise problemleri okumayı sevmiyor fakat dört işlemi zihinden yapabiliyor. Bir çocuk okumada bu kadar problem yaşamasına rağmen dört işlemi nasıl zihinden yapabilir. Damla yıllar geçtikçe sınıfta daha pasif kalmaya başladı ve akranları tarafından da dışlandığını fark ettim. Kendisinden bir şeyleri sesli olarak okumasını istediğimde bahaneler üretip okumaktan kaçmaya çalışıyor hatta bazen bağırarak veya arkadaşlarına vurarak problem davranışlar sergiliyor ve ben de daha fazla ısrar etmeden başka bir öğrenciden okumasını istiyorum. Damla'nın yaşadığı okuma güçlüklerinden ailesine de bahsettim. Ebeveynleri de benzer problemleri evde gözlemlediklerini belirtti. Ben öncelikle herhangi bir zihinsel problem mi var diye zekâ testi yapılmasını tavsiye ettim. Babası Damla'yı bir psikoloğa götürdü ve zekâ testi yaptırdı fakat psikolog Damla'nın zekasının normal olduğunu hatta normalin de biraz üstünde olduğunu söylemiş. Damla'nın dış görünüşü de gayet normal görünüyor, gelişimi iyi, söylediğim her şeyi anlıyor ve el becerileri de yerinde. Acaba Damla'nın yaşadığı bu okuma güçlüğünün nedeni ne olabilir? Neden her şeyi ile normal görünen bu öğrencim bu kadar ciddi bir sorun yaşıyor ve ben bir öğretmen olarak Damla için neler yapmalıyım?"

Türkiye'de ve dünyada birçok öğretmen Damla'nın öğretmeni gibi farklı güçlükler yaşayan öğrencilerle sık sık karşılaşmakta ve hem durumun ne olduğunu anlamakta zorluk yaşamakta hem de bu öğrencilere yönelik neler yapmak gerektiği konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir. Elinizdeki bu kitap birçok öğretmen, uzman ve ebeveyn tarafından tam anlamıyla bilinmeyen ve hem çocuğun kendisi için hem de eğitiminden sorumlu tüm paydaşlar için esrarengiz bir durum olarak algılanan "özel öğrenme güçlüğü" (veya daha spesifik olarak disleksi [okuma güçlüğü], disgrafi [yazma güçlüğü] ve diskalkuli [matematik güçlüğü]) olarak bilinen özel gereksinim alanını tanıtmak hedefiyle hazırlanmıştır. Terimin içinde geçen 'öğrenme güçlüğü' kişinin öğrenemeyeceği anlamına gelmemektedir. Aslında bu çocuklar genel öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrenmede güçlük yaşamaktadır. Dolayısıyla bir öğrenme farklılıkları mevcuttur ve daha bireysel ve farklı öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarıyla öğrenmeleri gayet mümkündür. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan bir bireye öğrenme farklılığı olan bir birey olarak bakmak ve bu bireyin öğrenme sürecini destekleyen yöntem ve teknikleri keşfederek "öğretme güçlüğü" olmayan öğretmenlere/uzmanlara dönüşmemiz gerekmektedir. Ayrıca tüm çocuklar için önemli olan 'başarıyı tatmak' özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için de geçerlidir ve bu çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşamamaları ve öğrenme sürecinden kopmamaları için başarıyı sık sık tatmalarını sağlayacak fırsatlar yaratılmalıdır. Bu

nedenle özel öğrenme güçlüğünü çok iyi tanımak ve öğrenme farklılığı olan bu öğrencilere yönelik öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımları ile ilgili olarak repertuarı zengin tutmak önem arz etmektedir.

Bu bölüm kapsamında özel öğrenme güçlüğüne genel bir giriş yapılacak ve özel öğrenme güçlüğünün genel eğitim sistemindeki yerinden başlayarak özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bazı temel konulara değinilecektir. İlerleyen bölümlerde bu bölümde bahsi geçen temel konularla ilgili daha detaylı bilgilere erişebilirsiniz.

Genel, Özel ve Kapsayıcı Eğitim

Türk eğitim sistemi, örgün eğitim kapsamında okul öncesi eğitimden liseye kadar 18 milyonun üzerinde öğrenciye eğitim hizmeti sağlamaktadır ve bu sayı her yıl artış eğilimi göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Örgün eğitim kapsamında özel eğitim gereksinimi olan ve resmi tanı almış öğrenci sayıları incelendiğinde yaklaşık 560 bin öğrencinin eğitim hizmeti aldığı anlaşılmakta ve bu sayının örgün eğitimdeki tüm öğrenciler içindeki oranının %3 civarında olduğu ortaya çıkmaktadır (MEB, 2024). Ülkemizdeki okullarda eğitim alan özel eğitim gereksinimi olan öğrenci sayıları her yıl artmaktadır fakat tüm öğrenciler içindeki oranının gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında daha düşük olduğu söylenebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde bu sayılar incelendiğinde oranın yaklaşık %10 olduğu görülmektedir (U.S. Department of Education, 2024). Türk eğitim sistemi açısından yıllar geçtikçe tespit edilen ve eğitim sistemi içerisine dahil edilen ve/veya eğitim sistemi içerisinde farklı destekler alarak eğitim almaya devam eden özel eğitim gereksinimi olan öğrenci sayısının artması tüm öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişimlerinin yanı sıra tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim haklarının sağlanması açısından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygınlaşmaktadır (Şahsuvaroğlu, 2018). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı kapsamında gerçekleşen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde Türk eğitim sisteminde yaklaşık 430 bin özel eğitim gereksinimi olan öğrenci eğitimlerine devam etmekte ve bu öğrencilerin tüm özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler içindeki oranına bakıldığında öğrencilerin %76'sı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitimlerini sürdürmektedir (MEB, 2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitimlerine devam eden öğrenci sayısı da her yıl artmaktadır ve bu öğrencilerin tüm özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler içindeki oranı da artmaya devam etmektedir (Ünay vd., 2021). Günümüz itibarıyla özel eğitim gereksinimi olan her 4 öğrenciden 3'ünün genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranla-

Kaynakça

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 12(1), 84-95.

Kaya, S., Sağlam Ak, A., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(236), 3679-3692. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1034793

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31/06/2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 7/7/2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

MEB. (2024). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2023/'24*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

Şahsuvaroğlu, N. T. (2018). Bütünleştirmenin temelleri. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 1-20). Vize Akademik.

U.S. Department of Education. (2004). Individuals with disabilities education act. Public Law 108-446. https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text

U.S. Department of Education. (2024). *45th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2023*. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. https://sites.ed.gov/idea/annual-reports-to-congress/

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye'de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(3), 663-681. http://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653

BÖLÜM 2

Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Arş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Biyografi: 2018 yılında lisans, 2021 yılında ise yüksek lisans eğitimini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlamıştır. 2019-2021 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren bir rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapmıştır. 2021 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine devam etmektedir.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma güçlüğü, Disleksi, Okuma problemleri, Okuma güçlüğünün özellikleri

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Okuma güçlüğünü tanımlayabilecek,
- Okuma güçlüğünün yaygınlığını söyleyebilecek,
- Okuma güçlüğünün nedenlerini açıklayabilecek,
- Okuma güçlüğü olan çocukların temel bilişsel özelliklerini açıklayabilecek,
- Okuma güçlüğü olan çocukların yaşadığı okuma problemlerini sıralayabilecek,
- Okuma güçlüğünün erken belirtilerini sıralayabilecek ve
- Okuma güçlüğünün değerlendirilmesini açıklayabilecektir.

İçindekiler:

Giriş
Okuma Güçlüğüne Genel Bakış
Okuma Güçlüğünün Tanımı
Okuma Güçlüğünün Yaygınlığı
Okuma Güçlüğünün Nedenleri
Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Temel Bilişsel Özellikleri
  Sesbilgisel Farkındalık
  Hızlı İsimlendirme
  Çalışma Belleği
Okuma Güçlüğünde Görülen Okuma Problemleri
  Örnek Olay
  Çözümleme Problemleri
  Akıcı Okuma Problemleri
  Okuduğunu Anlama Problemleri
Okuma Güçlüğünün Erken Belirtileri
Okuma Güçlüğünün Tanılanması ve Değerlendirilmesi
  Okuma Becerilerinde Formel Değerlendirme
    Standart Başarı Testleri
  Okuma Becerilerinde İnformel Değerlendirme
    Performans Görevlerine Dayalı Değerlendirme
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Okuma becerisi, gelecekteki başarı için gerekli olan temel becerilerden biridir. Bireysel ve toplumsal düzeyde kritik öneme sahip olan bu beceriyi yeterli düzeyde kazanmış bireyler, çeşitli konularda bilgi edinebilmekte, daha üretken olabilmekte, çeşitli akademik ve sosyal kazanımlar elde edebilmektedir. Yüksek eğitim seviyesi, yüksek demokratik katılım ve ekonomik kalkınma gibi faktörler, okuma becerisi yüksek olan toplumlarda daha belirgin olarak gözlenmektedir. Bu beceride sahip olunan yetersizliklerin ise çeşitli olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Düşük akademik başarı ve düşük sosyal kabule sahip öğrencilerin %70'inin temel okuma becerilerinde güçlüklerinin olduğu ifade edilmektedir. Düşük ya da çok düşük okuma becerilerine sahip yetişkinlerin ise düşük ücretli işlerde çalışma olasılığı, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir çevrede yaşama olasılığı ve düşük sağlık koşullarına sahip olma olasılığı daha fazladır (Dugdale ve Clark, 2008). Tüm bu olumsuz sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmanın hem bireysel başarı hem de toplumsal refah açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma becerisinin kritik önemine atfen, birçok eğitim sisteminde ilkokul çağında olan tüm çocuklara öncelikli olarak okuma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Okuldaki öğrenme deneyimlerinin de temelini oluşturan bu beceri ile öğrencilerin matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi çeşitli derslerde de başarılı olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte tipik gelişim göstermesine karşın birçok öğrencinin okuma becerilerini edinmede ve geliştirmede sıklıkla problem yaşadığı gözlenmektedir (Açıkgöz ve Ergül, 2025; Ergül, 2012; Solheim vd., 2021). Tipik gelişim gösteren bireylerin dahi problem yaşadığı bir beceri alanında, dil ve okumayı etkileyen bilişsel süreçlerde yetersizliklere sahip özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin problem yaşamaları kaçınılmazdır.

Kitabın ilk bölümünde de değinildiği gibi ÖÖG dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme gibi becerilerin edinilmesinde ya da geliştirilmesinde problemlere neden olan bir özel gereksinim kategorisidir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2021). ÖÖG olan öğrencilerin en fazla okuma alanında güçlükler yaşadıkları ve bu öğrencilerin en fazla okuma problemleri nedeniyle tanı aldıkları belirtilmektedir. Alanyazında bu öğrencilerin özel olarak okuma becerilerinde daha belirgin güçlükler yaşaması okuma güçlüğü (disleksi) olarak sınıflandırılmaktadır (Taylor ve Brueggemann, 2014). Okuma becerilerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler ve başarısızlıklar nedeniyle bu öğrenciler, akademik becerilerde ve yaşamın diğer alanlarında başarısızlıklarla karşılaşmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla akademik

başarısızlık, sosyal dışlanma, problem davranışlar ve okul terki gibi olumsuz durumlara karşı daha fazla risk altında oldukları ifade edilmektedir. Okuma problemleri nedeniyle hem bireysel hem toplumsal olarak birçok açıdan risk altında olan bu grubun tanımlanması, farkında olunması ve özelliklerinin bilinmesi, alınacak önlemler ve planlanacak olan müdahaleler açısından kritik öneme sahiptir.

Tüm bu bilgiler ışığında kitabın bu bölümünde, okuma güçlüğüne genel bir giriş yapılacak; okuma güçlüğünün tanımı, yaygınlığı ve nedenleri ele alınacaktır. Ardından, bu çocukların temel bilişsel özellikleri ve karşılaştıkları okuma problemleri tartışılacak, okuma güçlüğünün erken belirtileri açıklanacak ve son olarak, okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bilgiler sunulacaktır.

Okuma Güçlüğüne Genel Bakış

ÖÖG terimi, günümüzde her ne kadar okuma, yazma ve matematik alanlarındaki güçlükleri ifade etse de bu terim ortaya çıktığı ilk yıllarda, daha çok okuma güçlüğünü ifade etmek için kullanılmıştır (Aaron vd., 2008). Tarihsel sürece bakıldığında, 19. yüzyılın sonlarında normal zeka puanına sahip olmalarına rağmen okumada problemler yaşayan bireylere ilişkin çeşitli raporların yayınlandığı görülmektedir. Yirminci yüzyıla gelindiğinde ÖÖG'nin nedenlerinin daha iyi anlaşılmasıyla birlikte bu terim, normal zeka puanına sahip olmalarına ve yeterli düzeyde okuma yazma öğretimi görmelerine rağmen okumada güçlükler yaşayan çocukları tanımlayacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Joshi, 2019). Yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan gelişmelerle bu güçlüğün yalnızca okumayı değil yazma ve matematik gibi diğer alanları da etkilediği ve son derece heterojen bir görünüm sergilediği anlaşılmıştır. Böylelikle araştırmalar, ÖÖG'nin en sık rastlanan türü olan okuma güçlüğüne daha derinlemesine odaklanmıştır.

Okuma güçlüğü, beklenmedik bir şekilde okumayı edinmede ve geliştirmede güçlüklere neden olan bir özel gereksinim durumudur (Snowling vd., 2020). Bu tanımdaki "beklenmedik" ifadesi zeka düzeyi (IQ) olarak bir yetersizliğe sahip olmamalarına karşın okuma performanslarının akranlarına kıyasla düşük olmasına atıfta bulunmaktadır. Örneğin düşük zeka düzeyine sahip zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, genel olarak tüm gelişim alanlarında akranlarından düşük performans görülmekte ve bu durum sahip oldukları zeka potansiyeline göre beklendik bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ancak okuma güçlüğü olan çocuklarda, zeka düzeyleri normal aralıkta olmasına karşın spesifik olarak okuma becerilerinde düşük performans görülmekte ve genelde diğer gelişim alanlarında işlevselliği bozacak düzeyde bir probleme rastlanmamaktadır. Bu

Kaynakça

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning disabilities*, *41*(1), 67-84.

Açıkgöz, M. H., & Ergül, C. (2025). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin okuma ve yazma performanslarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 50*(223), 103-123. https://doi.org/10.15390/ES.2025.2571

American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Avcıoğlu, H. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi (3. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, *63*(1), 1-29.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47-89. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Benner, S. M., Bell, S. M., & Broemmel, A. D. (2011). Teacher education and reading disabilities. In A. McGill-Franzen & R. L. Allington (Eds.), *Handbook of reading disability research* (pp. 68–78). Routledge.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Ascd.

Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson Higher Ed.

Büber, A., Başay, Ö., & Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, *74*, 453-460. https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1740782

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31–42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental science*, *17*(5), 727-742.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. Intervention in school and clinic, 34(5), 261-270.

Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why?. *Current directions in psychological science*, *19*(1), 51-57.

Dugdale, G., & Clark, C. (2008). Literacy changes lives: An advocacy resource. London: National Literacy Trust.

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139017824

Ergül, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(3), 2051-2057.

Ergül, C., Akoğlu, G., Ökcün Akçamuş, M., Kılıç Tülü, B., Bahap Kudret, Z., & Demir, E. (2022). Çalışma Belleğinin Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Performansına Katkısı: Boylamsal Sonuçlar. *Eğitim Ve Bilim*, *47*(211), 249-271. https://doi.org/10.15390/EB.2022.10701

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). Learning disabilities: From identification to intervention. New York: Guilford Publications.

Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied psycholinguistics*, *27*(4), 513-543.

Gathercole, S., & Packiam Alloway, T. (2008). Working memory and learning: A practical guide for teachers. Sage.

Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Yücel Karadağ, M., Ceylan, C., & Turan, N.

(2017). The probable prevalence and socio-demographic characteristics of specific learning disorder in primary school children in Edirne. *Nora Psikiyatr Ars*, *54*, 343-349. https://doi.org/10.5152/npa.2016.18054

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. Current Opinion in Pediatrics, 28(6), 731-735. https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411

International Dyslexia Association. (2002). Definition of dyslexia. Retrived from https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Joshi, R. M. (2019). The componential model of reading (CMR): Implications for assessment and instruction of literacy problems. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 3–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_1

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-15.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Lin, Y., Zhang, X., Huang, Q., Lv, L., Huang, A., Li, A., Wu, K., & Huang, Y. (2020). The Prevalence of Dyslexia in Primary School Children and Their Chinese Literacy Assessment in Shantou, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. https://doi.org/10.3390/ijerph17197140.

Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., Cantor, B., Anthony, J., & Goldstein, H. (2003). A Computer-Assisted Instruction Phonological Sensitivity Program for Preschool Children At-Risk for Reading Problems. *Journal of Early Intervention*, 25, 248 - 262. https://doi.org/10.1177/105381510302500402.

Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(8), 893-901. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02079.x

Mazzocco, M., & Grimm, K. (2013). Growth in rapid automatized naming from grades K to 8 in children with math or reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *46*(5), 517-533. https://doi.org/10.1177/0022219413477475

McMillan, J. H., & Hellsten, L. (2010). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Education Canada.

Melekoğlu, M. A. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-44). Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. ve Çakıroğlu, O. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Ankara: Vize Akademik.

Milankov, V., Golubović, S., Krstić, T., & Golubović, Š. (2021). Phonological awareness as the foundation of reading acquisition in students reading in transparent orthography. *International journal of environmental research and public health*, *18*(10), 5440.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, *9*(7), e103537.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, *63*, 427-452. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 83-116). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2

Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315759609

Paris, S. G., Paris, A. H., & Carpenter, R. D. (2005). Effective practices for assessing young readers. In Taylor, B. M. And Pearson P. D., *Teaching reading* (pp. 159-178). Routledge.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, *28*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0271121407313813.

Phillips, B., & Odegard, T. (2017). Evaluating the impact of dyslexia laws on the identification of specific learning disability and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 67, 356 - 368. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0148-4.

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?. *Theory into practice*, *48*(1), 4-11.

Rasinski, T. (2010). The fluent reader. New York: Scholastic.

Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report.* London: Department for Children, Schools and Families (DCSF).

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education* (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, *29*(7), 4-14.

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present, and future. *Oxford Review of Education*, *46*, 501-513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1742871

Solheim, O. J., Torppa, M., Henning Uppstad, P., & Lerkkanen, M. (2021). Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland - a quest for context specific predictors. Scandinavian Journal of Educational Research, 65(4), 584–600. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130

Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities*, *42*(3), 260-287.

Taylor, A. E., & Brueggemann, E. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood*. New York: Springer Science Business Media.

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(9), 976-987.

Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2013). The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 2. *Reading and Writing*, *26*(1), 1353-1380. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9423-2

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 415-438. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415

World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*. https://icd.who.int/

BÖLÜM 3

Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Biyografi: Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. İlk yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yaptıktan sonra, Özel Eğitim alanında ikinci yüksek lisansını ve doktorasını tamamlamıştır. 2003-2011 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, okul müdür yardımcısı, okul müdürü ve AR-GE biriminde uzman olarak görev yapmıştır. 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak akademik kariyerine başlamış, 2014 yılına kadar Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde görevine devam etmiştir. 2014 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesi'nde akademik çalışmalarını sürdürmektedir. Bu süreçte Senato Üyeliği, Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Bölüm Başkanlığı ve Anabilim Dalı Başkanlığı gibi çeşitli akademik ve idari görevlerde bulunmuştur. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevini yürütmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, okul çaplı olumlu davranışsal destek, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde teknoloji kullanımı, özel eğitimde mesleki etik ve mesleki yeterlik konularında bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Ulusal ve uluslararası birçok projede araştırmacı ve yürütücü olarak yer almıştır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Yazma güçlüğü, Disgrafi, Yazma becerisi, Yazma problemleri, Yazma güçlüğünün özellikleri

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Yazma güçlüğünü tanımlayabilecek,
- Yazma güçlüğünün yaygınlığını söyleyebilecek,
- Yazma güçlüğünün nedenlerini açıklayabilecek,
- Yazma güçlüğü olan çocukların yazma gelişim özelliklerini açıklayabilecek,
- Yazma güçlüğü olan çocukların yaşadığı yazma problemlerini sıralayabilecek,
- Yazma güçlüğünün erken belirtilerini sıralayabilecek ve
- Yazma güçlüğünün değerlendirilmesini açıklayabilecektir.

İçindekiler:

Giriş
Yazma ve Yazma Güçlüğü
Yazma Güçlüğünün Tanımlanması
Yazma Güçlüğünün Yaygınlığı
Yazma Güçlüğünün Nedenleri
Yazma Güçlüğü Olan Çocuklarda Yazma Gelişimi
Yazma Güçlüğünde Görülen Yazma Problemleri
Harfleme Problemleri
El Yazısı Problemleri
Yazılı Anlatım Problemleri
Yazma Güçlüğünün Erken Belirtileri
Yazma Güçlüğünün Tanılanması ve Değerlendirilmesi
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Yazı, insanlık tarihinin en eski ve etkili iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu araç, bireylerin kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra, bilgi birikimlerini aktarmalarına ve toplumsal hafızayı korumalarına olanak tanıyan temel yollardan biri olmuştur. Günümüzde yazı, yalnızca akademik ya da profesyonel bağlamlarda değil, günlük yaşamın pek çok alanında vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Yeterli düzeyde edinilen yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamakta ve özellikle akademik yaşam, iş yaşamı ve sosyal etkileşimler gibi alanlarda başarılı olmaları için önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan, yazma becerisini yeterli düzeyde edinemeyen bireyler, akademik ve sosyal yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında düşüncelerini organize etmede güçlük çekme, karmaşık bilgileri net bir şekilde ifade edememe ve yazılı görevlerde zaman yönetimi sorunları yaşama yer almaktadır. Yazılı ifade de yetersiz olan öğrenciler, genellikle sınavlarda ve yazılı ödevlerde düşük performans göstermekte ve bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, yetersiz yazma becerileri sosyal yaşamda da çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Sosyal medya, e-posta yazışmaları veya iş başvuruları gibi yazma becerilerinin yaygın olduğu platformlarda kendini etkili bir şekilde ifade edemeyen bireyler, sosyal ilişkilerinde olumsuzluklar yaşayabilmektedir (Graham & Harris, 2005). Bu nedenle yazma becerilerinde yetkinleşme, akademik ve sosyal başarı için son derece önemlidir.

Yazma becerilerinde yetkinleşme, düşünce ve bilgilerin düzenli, tutarlı ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Yetkin bir yazar, karmaşık fikirleri dahi net bir biçimde açıklayabilmekte, farklı perspektifleri birleştirerek okuyuculara derinlemesine bir anlayış kazandırabilmektedir. Bu nedenle yetkin yazma, sadece dilin doğru kullanılmasını değil, aynı zamanda düşünsel süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesini de içermektedir. Yazma süreci, spesifik olarak yazma alt boyutlarını ve dil becerilerini içeren bir beceri değil aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini de kapsayan karmaşık bir bilişsel süreçtir. Karmaşık yapısı nedeniyle pek çok öğrenci akademik ve sosyal başarı için gereken yazma becerilerini geliştirmede güçlükler yaşamaktadır (Bazerman, 2016). Özellikle okuma yazmayı etkileyen dil ve bilişsel süreçlerde yetersizliklere sahip özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler yazma becerilerinde sıklıkla problem yaşamaktadır.

ÖÖG olan öğrenciler yazmanın hem mekanik hem içerik boyutunda çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Alanyazında yoğun olarak yazmada problem yaşayan ÖÖG olan öğrenciler, yazma güçlüğü (disgrafi) olarak sınıflandırılmaktadır.

Bu güçlüğe sahip olan öğrenciler okunaklı yazamamakta ve kendilerini yazılı olarak yeterli düzeyde ifade edememektedir. Yazma becerilerinin hem akademik hem sosyal yaşamdaki önemi düşünüldüğünde bu çocukların özelliklerinin bilinmesi ve farkında olunması, yetkin bir yazar olabilmeleri için sağlanacak müdahalelerde kritik rol oynamaktadır. Buradan hareketle kitabın bu bölümünde, okuma güçlüğünün tanımı, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri gibi konulara değinilecektir.

Yazma ve Yazma Güçlüğü

Öğrencilerin yazma becerilerini kullanmaları için pek çok önemli neden bulunmaktadır. Düşüncelerin organize edilmesinde, bilgilerin aktarılmasında ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesinde sıklıkla yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma, öğrencilerin sadece bilgiyi iletmeleri için değil, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmeleri için de önemli bir araçtır. Yazılı ifadeler, karmaşık düşüncelerin daha net bir biçimde yapılandırılmasını sağlayarak, öğrenmeyi derinleştirebilmekte ve öğrencilerin konuyu anlama düzeylerini arttırabilmektedir. Ayrıca yazma, hatırlama ve edinim süreçlerini de destekleyen bir etkinlik olarak işlev görmektedir. Akademik alanlarda yazma becerileri, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz yapma ve problem çözme gibi üst bilişsel süreçlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak, bazı öğrenciler için yazma, hayal kırıklığına neden olan, zahmetli bir görevdir. Aynı ödev üzerinde çalışan iki öğrenci olduğunu düşünürsek; öğrencilerden biri kavramları organize etmek ve ifade etmekte zorlansa bile bu 'mücadeleden' çok şey öğrenmektedir. Ancak öğrencilerden diğeri daha fazla çaba harcasa bile bilgiyi organize etme ve yazılı olarak ifade etme konusunda herhangi bir gelişme gösterememektedir. Yazma görevleri, öğrenmenin ya da bilgiyi aktarmanın önünde bir engel oluşturduğu durumda, bu problemlerin nedenlerinin araştırılması, problemlere yönelik uyarlamalara gidilmesi ve birtakım müdahaleler yapılması gerekmektedir. Yazma görevlerinin, öğrenmenin ya da bilgiyi aktarmanın önünde engel oluşturduğu durumlar ise yaygın olarak yazma güçlüğü olarak bilinmektedir (Graham & Harris, 2005; Graham & Perin, 2007).

Yazma güçlüğü, bireyin zeka düzeyinin yaşına uygun olmasına rağmen düşüncelerini yazılı dile aktarmakta güçlük yaşadığı nörolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Graham & Harris, 2005). Bu durum, yeterli eğitim ve öğretim fırsatlarına karşın ortaya çıkabilmekte ve yazma sürecinin farklı aşamalarında çeşitli belirtilerle kendini gösterebilmektedir. Yazma güçlüğü genellikle çocukların yazmayı öğrenmeye başladıkları dönem olan ilkokulun ilk yıllarında ortaya çıkmakta ve yaşam boyu devam eden bir durum olmaktadır. Yazma güç-

Kaynakça

Açıkgöz, M. H. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yazma becerisinin değerlendirilmesi. M. Ceylan (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Türkçe öğretimi* içinde (ss. 225–254). Nobel Akademik Yayıncılık.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11–23). The Guilford Press.

Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In *What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective.*

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Paul H. Brookes Publishing.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). *Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye*. Journal of Learning Disabilities, 35(1), 39-56.

Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291–304.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858-886.

Büber, A., Başay, Ö., & Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, *74*, 453-460. doi:10.1080/08039488.2020.1740782

Chomsky, C. (1971). *Write first, read later. Childhood Education, 47*(6), 296-299.

Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology, 10*(Suppl 1), S6-S8.

Ehri, L. C. (2000). *Learning to read and learning to spell*. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III* (pp. 269-294). Lawrence Erlbaum.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Paul H. Brookes Publishing.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing, 27*(9), 1703-1743.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS ONE, 9*(7), e103537.

National Center for Learning Disabilities. (2007). Dysgraphia. Retrieved from https://www.ncld.org/

Santangelo, T. (2014). *Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(1), 5-20.

Santangelo, T., & Graham, S. (2016). *A Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. Educational Psychology Review, 28*(2), 225-265.

Troia, G. A., Lin, S. J. C., & Monroe, B. W. (2007). *Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. Reading & Writing Quarterly, 23*(3), 207-230.

BÖLÜM 4

Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Dr. Elife TUĞRUL KALAÇ

Biyografi: Kahramanmaraş Merkez'de doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğretimini bu şehirde tamamladı. 2006 yılında Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programını bitirdi. MEB'in 2008-Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanarak Amerika Birleşik Devletleri'ne gitti. 2012 yılında Yüksek Lisansı New York eyaletinde Saint Rose College'da tamamladıktan sonra yurda dönüş yaptı. 2013 yılında Marmara Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak işe başladı. 2023 yılında ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora eğitimini tamamladı. Halen Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Matematik Güçlüğü, Matematik Güçlüğünün Nedenleri, Matematik Güçlüğünün Belirtileri, Matematik Güçlüğünün Değerlendirilmesi, Matematik Güçlüğünün Tanılanması, Matematik Güçlüğü Sınıf içi Etkili Uyarlamalar

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Matematik güçlüğünün özel eğitimde alanındaki yaygınlık durumunu açıklayabilecek
- Matematik güçlüğünün nedenlerini ifade edebilecek
- Matematik güçlüğünde sayı algısı ve göstergelerini açıklayabilecek
- Matematik güçlüğünün erken dönem belirtilerini açıklayabilecek
- Matematik güçlüğünün ilkokul dönem belirtilerini ifade edebilecek
- Matematik güçlüğünün değerlendirilmesini ve tanılama kriterlerini açıklayabilecek
- Matematik güçlüğü olan çocuklar için sınıf içi etkili uyarlamaları ifade edebilecek

İçindekiler:

Giriş
Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)
Matematik Güçlüğü Nedenleri
Sayı Algısı ve Göstergeleri
  Sayı Algısının Bileşenleri
  Sayı Algısının Gelişimi
  Sayı ve Sayma
Matematik Güçlüğü Yaygınlığı
Matematik Güçlüğünün Tanılanması ve Değerlendirilmesi
  Tutarsızlık Modeli
  Müdahaleye Tepki Modeli
Matematik Güçlüğünün Erken Dönem Belirtileri
Matematik Güçlüğünün İlkokul Dönem Belirtileri
Matematik Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkili Uyarlamalar
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Bireyin matematik alanlarında yaşadığı zorlukları kapsayan matematik güçlüğü (MG) özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) bir alt birimi olarak kabul edilmektedir. MG, bireyin aritmetik becerileri edinme kabiliyetini etkileyen bir durum olup, alan yazında "diskalkuli" olarak da tanımlanmaktadır. MG olan bireyler ile yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olmasına karşın, son yıllarda bu konu üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı ve gelişmekte olduğu görünmektedir. Bu bölümde MG'nin nedenleri, tanılanması, değerlendirilmesi ile MG olan çocukların özellikleri konularında ayrıntılı bilgiler yer alacaktır. Ayrıca bu çocukların zayıf matematik becerilerinin temelini oluşturduğu düşünülen sayı algısı ve göstergeleri konusuna da yer verilmiştir. Özel eğitim kapsamında, genelde kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan ve tipik gelişim gösteren akranları ile eğitim alan bu öğrencilerin matematik becerilerini destekleyecek sınıf içi uyarlamalar da açıklanacaktır.

Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Özel öğrenme güçlüğünü, Amerikan Psikiyatri Birliği (2013, s. 34) "Gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri" olarak tanımlamıştır. Burada bireyin okuma, yazma ve matematik alanında kişinin kronolojik yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olması söz konusudur. Ayrıca Amerikan Psikiyatri Birliği, bu ölçütlerin bireysel olarak uygulanan, psikometrik olarak sağlam ve kültürel açıdan uygun, norma dayalı veya ölçüte dayalı akademik başarı testlerinden psikometrik kanıtlar gerektirdiğinide vurgulamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (2004, 602. Bölüm) ise ÖÖG'nin tanımını "Yazılı ve sözlü dili anlamayı ve kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında oluşan bir bozukluktur. Bu bozukluk dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da aritmetik hesaplama becerilerinde açığa çıkar ve algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumlarını da kapsar. Fakat görme, işitme, fiziksel, zihinsel engellerin ya da duygusal bozukluk, çevresel yoksunluk, kültürel farklılık ve ekonomik dezavantaja sahip olma gibi durumların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemlerini kapsamaz." olarak belirtmiştir. (İndividuals with Disabilities Education Improvement Act-[IDEA], 2004).

Yukarıda belirtilen her iki tanım incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü bireyin öğrenme becerisini etkileyen ve okuma, yazma ve matematik alanında düşük performans göstermesine sebep olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin öğretim hayatını etkileyen bu alanlardan matematik konusu ele alındığında, bireyin yaşam kalitesini de etkileyen bir durum söz konusudur. Çünkü matematik becerisi zayıf olan bir birey zamanı planlamada, bütçesini korumada zorluk yaşayabilir. Örneğin, bir doktor randevusuna gitmek için ne kadar sürede orada olabileceğini ve bunun için ne kadar zamanda hazırlanıp yola çıkması gerektiğini tahmin edebilmelidir. Ya da verilen bir işi bitirmek için ne kadar süreye ihtiyacı olduğunu kestirebilmelidir. Bununla birlikte para harcaması konusunda da doğru hesaplamalar yapabilmeli ki bütçesini koruyabilsin. Örneğin, bir markete girdiği zaman üzerinde bulunan para ile alacağı eşyaların fiyatlarının denk gelip gelmediğini kestirebilmesi önemlidir. Ya da bir fatura öderken toplam fatura tutarı için ne kadar ödeme yapması gerektiğini de bilmelidir. Tüm bu alandaki zayıf beceriler, bireyin yaşamını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle matematik hayatın alanında olmazsa olmaz becerilerden biridir.

DİKKAT: MG, bireyin günlük yaşam aktivitelerinde olumsuz sonuçlara neden olabilir. Buda kişinin hayatında zaman kaybı, ekonomik kayıp gibi durumlar yaşatabilir.

Matematik, varlıkların birbiri ile olan ilişkisini anlamamızı anlamlı kılan bir bilim dilidir. Bütün sayılar 0'dan 9'a kadar olan rakamların sembollerinin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir. Bu soyut semboller aslında somut objelerin miktarını ifade etmektedir ve bu miktarların temsilleri olarak kabul edilmektedir. Fakat bazı bireyler için bu sayıların bir anlamı yoktur çünkü onlar sayıların arasındaki var olan ilişkiyi anlamakta zorlanmaktadır. Matematik, algılamada soyut olduğu için bu bireyler nicelik olarak semboller arası ilişki kuramamaktadır. Örneğin, 4/8=3/6=1/2 gibi birçok yolla eşitlik ifade edilebilir. Ayrıca, matematiğin temel konuları birbirini yönlendirmekte olup, bir önceki konu anlaşılmadan bir sonraki daha karmaşık konu anlaşılmayabilmektedir. Dolayısıyla matematik, karmaşık bir yapıya sahiptir. (Wright, vd., 2006).

"Matematik güçlüğü" ya da diğer adı ile "diskalkuli", özel öğrenme güçlüğünün alt sınıflandırmalarından biridir. MG, matematik alanında yaşanılan zorlukları tanımlayan, tüm özel durumları kapsayan bir şemsiye terimdir ve bireyin aritmetik becerileri edinme kabiliyetini etkileyen bir durumdur (Butterworth, 2005). "Diskalkuli (dyscalculia)" terimi Yunancadan gelen 'dis=bozukluk' öneki ve Latinceden gelen 'kalkuli=sayma/hesaplama" sözcüklerinden oluşur ve 'hesaplama bozukluğu veya aritmetik bozukluk' anlamına gelmektedir. Diskalkuli aritmetik becerilerin edinilmesini etkileyen bir durum olduğu için, Diskalkuli olan bireylerin temel sayı kavramını, sayıların sezgisel kavranmasını, sayı gerçeklerini ve kurallarını ve işlemlerini anlamada problemleri

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı Beşinci Baskı* (*DSM-V*) (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Hekimler Yayın Birliği. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Baroody, A.J., Eiland, M., & Thompson, B. (2009). Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development, 20*(1), 80-128. https://doi.org/10.1080/10409280802206619

Baroody, A.J. (2010). Fostering Early Numeracy in Preschool and Kindergarten. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. https://www.child-encyclopedia.com/numeracy/according-experts/fostering-early-numeracy-preschool-and-kindergarten.

Baykoç, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Eğiten Kitap.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (*6th ed.). Pearson.

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: ımplications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 333–339. https://doi.org/10.1177/00222194050380040901

Butterworth, B. (2002) *Mathematics and the brain. opening address to the mathematical association*. 29 Aralık 2022 tarihinde https://www.mathematicalbrain.com/pdf/ adresinden erişildi.

Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths age 6 –14 years*. NFER-Nelson

Butterworth, B., & Yeo, D. (2004). *Dyscalculia guidance*. NFER-Nelson

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. JID Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). Psychology Press.

Chinn, S., & Ashcroft, R. (2007). *Mathematics for dyslexics including dyscalculia* (3th ed.). John Wiley and Sons.

Cowan, R., & Powell, D. (2014). The contributions of domain-general and numerical factors to third-grade arithmetic skills and mathematical learning disability. *Journal of Educaitonal Psychology, 106*(1), 214-229. https://doi.org/10.1037/a0034097

Çekirdekçi, S., & Yorulmaz, A. (2021). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı algısına göre incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, ***(****43),* 254-278. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.851683

Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition*, *44*(1-2), 1-42. https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90049-n

Feigenson, L., Dehaene, S., & Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, *8*(7), 307–314. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.002

Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A

longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*(3), 236-263.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Geary D. C. (2017). Dyscalculia at an early age. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. De. V. Peters (Eds.), Encyclopedia on early childhood development (online). http://www.child-encyclopedia.com/learning-disabilities/according-experts/dyscalculia-early-age

Griffin, S. (2002). The development of math competence in the preschool and early school years: Cognitive foundations and instructional strategies. J. Royer (Ed.), *Mathematical cognition* (pp. 1–32). Information Age Publishing.

Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(1), 173-180. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.012

Griffin, S. (2009). Learning sequences in the acquisition of mathematical knowledge: Using cognitive developmental theory to

inform curriculum design for pre-K–6 mathematics education. *Mind, Brain and Education*, *3*(2), 96-107. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01060.x

Griffin, S., & Case, R. (1997). Re-thinking the primary school math curriculum: An approach based on cognitive science. *Issues in Education, 3*(1), 1-49.

Howden, H. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, *36*, 6-11. 11 Kasım 2022 tarihinde https://www.proquest.com/docview/208776791?pq-origsite=gscholar adresinden erişildi.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act-[IDEA], (2004). Public Law No. 108-446, § 614, 118 Stat. 2706. 8 Kasım 2023 tarihinde https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm adresinden erişildi.

Lago, R. M., & DiPerna, J. C. (2010). Number sense in kindergarten: A factor-analytic study of the construct. *School Psychology Review*, *39*(2), 164-181. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087771

Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities. A study of 8-9 year old students. *Cognition*, *93*(2), 99-125. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.11.004

Lyons, I. M., Bugden, S., Zheng, S., De Jesus, S., & Ansari, D. (2018). Symbolic number skills predict growth in nonsymbolic number skills in kindergarteners. *Developmental Psychology*, *54*(3), 440-457. https://doi.org/10.1037/dev0000445

Mclntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed frame work for examining

basic numbersense. *For The Learning of Mathematics*, *12*(3), 2-8. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087771.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities* (7th ed.). Merrill-Prentice Hall.

Mussolin, C., Mejias, S., & Noël, M. P. (2010). Symbolic and nonsymbolic number comparison in children with and without dyscalculia. *Cognition*, *115*(1), 10-25. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.10.006

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü ve eğitsel nörobilim. Ö. Demirel & S. Dinçer (Editörler), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 1133-1145). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053183563b2.068

National Center for Education Statistics-[NCES], (2021). Students with disabilities. Condition of education. *U: Department Of Education,* İnstitute *Of Education Sciences*. 15 Mayıs 2022 tarihinde https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg adresinden erişildi.

National Center for Learning Disabilities-[NCLD], (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3th ed.). New York: NCLD. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf

National Council of Teachers of Mathematics-[NCTM], (2000). *The principles and standards for school mathematics.* Virginia: NCTM. https://www.rainierchristian.org/NCTM_principles-and-standards-for-school-mathematics.pdf

Olkun, S., Altun, A., Cangöz, B., Gelbal, S., & Sucuoğlu, B. (2012). Developing tasks for screening dyscalculia tendencies: E-Leader, Berlin. 15 Ekim 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/267764162_Developing_Tasks_for_Screening_Dyscalculia_Tendencies_1 adresinden erişildi.

Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2018). İlköğretimde *etkinlik temelli matematik* öğretimi (8. Baskı). Ayrıntı Basımevi.

Owocki, G. (2010). *The RTI daily planning book K-6: Tools and strategies for collecting and assesing reading data and targeted follow up instruction*. Heinemann.

Özkubat, U., Sanır, H., & Akçayır, İ. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sayı doğrusunda tahmin stratejilerinin göz izleme aracı ile incelenmesi: Sistematik derleme. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 13*(49), 1152-1170. https://doi.org/10.35826/ijoess.3197

Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and

learning disability: United States, 2004-2006. Vital and health statistics. Series 10, Data from the *National Health Survey*, *10*(237), 1-14. 12 Eylül 2023 tarihinde https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18998276/ adresinden erişildi.

Price, G., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy, 6*(2), 1-16. https://doi.org/10.5038/1936-4660.6.1.2

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2011*).* Learning disabilities. J. Kauffman & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp.187-208). Routledge.

Reys, B.J. (1994). Promoting number sense in middle grades. *Teaching Mathematics in The Middle School, 1*(2), 114-120. https://doi.org/10.5951/MTMS.1.2.0114

Schneider, M., Grabner, R. H., & Paetsch, J. (2009). Mental number line, number line estimation, and mathematical achievement: Their interrelations in grades 5 and 6. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 359-372. https://doi.org/10.1037/a0013840

Shalev, R. S. (2004). Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, *19*(10), 765-771.

https://doi.org/10.1177/08830738040190100601

Shalev, R. S., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (2005). Developmental dyscalculia: A propective six-year follow-up. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *47*(2), 121-5. https://doi.org/10.1017/S0012162205000216

Tunalı, C. (2018). Özel yetenekli Öğrencilerin sayı duyusu *duzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 512940) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Üstün, S., Ayyıldız, N., Vatansever, G. & Çiçek, M. (2019). Sayı algısı ve diskalkulinin nöral temelleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 3*(72), 254-261. https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2019.83584

Wilson, A. J., & Dehaene, S. (2007). Number sense and developmental dyscalculia. D. Coch, G. Dawson, & KW Fischer (Eds.), *Human behavior, learning, and the developing brain: Atypical development* (pp. 212–238). The Guilford Press.

Wright, R. L., Martland, J., & Stafford, A. K. (2006). *Early numeracy: Assessment for teaching and intervention* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2009). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (7th ed.). Pearson.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2006). A response to computing views: A dialogue on response to intervention. Why response to intervention is necessary but not sufficient for identifying students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention, 32*(1), 58-61. https://doi.org/10.1177/153450840603200108 01

Von Aster, M.G. and Shalev, R.S. (2007), Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*(11)*,* 868-873. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00868.x

Yang, D. C. (2003). Teaching and learning number sense: An intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education, 1*(1), 115-134. https://doi.org/10.1023/A:1026164808929

Yang, D. C. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies, 31*(3), 317-333. https://doi.org/10.1080/03055690500236845

Yang, D.C., Hsu, C. J., & Huang, M.C. (2004). A study of teaching and learning number sense for sixth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education, 2*(3), 407-430. https://doi.org/10.1007/s10763-004-6486-9

Zhang, J., & Norman, D. A. (1995). A representational analysis of numeration systems. *Cognition, 57*(3), 271–295. https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00674-3

BÖLÜM 5

Özel Öğrenme Güçlüğünün Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

Biyografi: Dr. Öğr. Üyesi Hilal Gengeç, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 2009 yılında mezun oldu. Aynı yıl Bitlis 100. Yıl Atatürk İlköğretim okulunda sınıf öğretmenliği görevine başladı. 2012-2017 yılları arasında Gaziantep Latife Özmimar İlkokulunda sınıf öğretmenliği görevine devam eden Gengeç, 2017 yılında sınıf öğretmenliği görevinden ayrılarak, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde 2021 yılında doktora eğitimini tamamlayan Gengeç aynı yıl Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak göreve başladı. 2022 yılından itibaren görevine Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde devam etmektedir. Erken okuryazarlık, erken matematik becerileri, okuma, okuma güçlükleri, öğrenme güçlükleri ve değerlendirme konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Değerlendirme, Formal Değerlendirme, Formal Değerlendirme Araçları, İnformal Değerlendirme, İnformal Değerlendirme Araçları

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilme sürecini açıklayabilecek,
- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan formal değerlendirme sürecini açıklayabilecek,
- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan formal değerlendirme araçlarını açıklayabilecek,
- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan informal değerlendirme sürecini açıklayabilecek,
- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan informal değerlendirme araçlarını açıklayabilecek,
- Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan formal ve informal değerlendirme süreçlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını sıralayabileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Değerlendirilmesi
Formal Değerlendirme
Formal Değerlendirme Araçları
  Zekâ Testleri
  Standart Başarı Testleri
İnformal Değerlendirme
İnformal Değerlendirme Araçları
  Kontrol Listeleri
  Beceri Analizi
  Ölçüt Bağımlı Testler
  Çalışma Örneği Analizi
    Tepki Analizi
    Hata Analizi
  Ölçekler
Özet
Önemli Noktalar
Kaynakça

Giriş

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), okuma, yazma, bilgiyi işlemleme, dili anlama ve kullanma (konuşma ve yazı dili gibi) becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde sınırlılıklar yaşayan, bu duruma karşın ortalama veya ortalama üzerinde zekaya sahip bireyler için kullanılan terimdir (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından yapılan tanımda ise ÖÖG, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan; dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü olarak ifade edilmektedir.

Yukarda sunulan tanımların yanı sıra alanyazında ÖÖG'ne yönelik yapılmış diğer tanımlarda da (Aladwani ve Al Shaye, 2012*;* Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition/ DSM-5, 2013; Hallahan, Pullen ve Ward, 2014; Melekoğlu, 2017), ÖÖG'nün bireylerin bilgiyi etkili ve doğru şekilde alma, işlemleme ve kullanma süreçlerini etkilediği ve bu durumun özellikle akademik becerileri öğrenmede güçlüklere neden olduğu belirtilmektedir. Akademik becerileri öğrenmede yaşanan güçlükler ise ÖÖG olan bireylerin başta okul yaşamındaki performansları olmak üzere (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017; Mercer ve Pullen 2005; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Shaywitz; 2020; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith 2004), günlük yaşamdaki (Burns, Lemon, Granpeesheh ve Dixon, 2019; Golisz, Waldman- Levi, Swierat ve Toglia, 2018; Weis, Erickson ve Till, 2016) ve iş yaşamındaki (Burkhardt, Obiakor ve Rotatori, 2004) performanslarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda ÖÖG'ne sahip bireylerin mümkün olan en erken dönemde tanılanması ve etkili müdahaleler uygulamasının son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Fakat ÖÖG'nün, erken yaşlardaki belirtilerinin belirsizliği (Snowling ve Hulma, 2011; Torgesen, 2002), belirtilerinin çeşitli olması (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2018; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003), farklı eğitim sistemleri ve kültürel beklentiler (Artiles ve Ortiz, 2002; Cumminsi 1984), diğer nörogelişimsel bozuklukların (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu gibi) ve psikiyatrik güçlüklerin (anksiyete gibi) eşlik etmesi (Margari, Buttiglione, Craig, Cristella, de Giambattista ve Margari, 2013; Rutter ve Yule, 1975), öğretmenlerin ve ailelerin ÖÖG'ne yönelik farkındalıklarının düşük olması (Lerner, 2013) gibi nedenler tanılama sürecini etkilemiştir. Bu durum ise ÖÖG'nün tanılamasına yönelik farklı modellerin benimsenmesine neden olmuştur.

Bu modeller; Psikolojik İşlemlerin Değerlendirilmesi/Bireysel Farklılıklar, Düşük Başarı, IQ- Başarı Tutarsızlığı Modeli, Müdahaleye Tepki Modeli ve Güçlü ve Zayıf Yönlerin Örüntüsü Modeli şeklindedir (Bender, 2012; Fletcher,

Lyon, Fuchs ve Barnes, 2018; Maki, Barrett, Hajovsky ve Burns, 2020; Öğülmüş, 2021; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu modellere ilişkin açıklamalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. ÖÖG Tanılama Modelleri (Fletcher ve diğ., 2018)

Modelin Adı	Modelin Açıklaması	Modele Yönelik Eleştiriler
Psikolojik İşlemlerin Değerlendirilmesi/ Bireysel Farklılıklar (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2006; Swanson, Harris ve Graham, 2013)	Temelini tıbbı yaklaşımlardan alan bu modelde, öğrencilerin bilgiyi işlemlemesini etkileyen işitsel algı, görsel algı, motor kontrol becerileri ve zekâ düzeylerini değerlendirilmektedir. Söz konusu becerileri değerlendirmek için çeşitli testler kullanılmaktadır ve bu testlerden başarısız sonuç elde etmek ÖÖG'nün ayırıcı ögesi olarak kabul edilmektedir.	• Bu modelle yapılan tanılama sonucunda ÖÖG olarak tanılanan bazı çocuklarda, ÖÖG'nün olmadığının ve düşük başarı gösterdiğinin anlaşılması üzerine bu iki grubu ayırt etmek için objektif değerlendirmelere ihtiyaç duyulması. • Kullanılan bazı testlerin düşük güvenirlik ve geçerlik değerlerinin olması • Toplanan verilerin müdahaleyi belirlemede yetersiz olması • Çevresel ve duyusal faktörlerin göz ardı edilmesi
Düşük Başarı (Stanovich, 1986; Torgesen, 2002)	ÖÖG olan öğrenciler okuma, yazma ve matematik becerilerinin birinde ya da birkaçında düşük başarı göstermesini temel alan modeldir.	• Sadece düşük başarıyı temel alarak ÖÖG tanılaması, ÖÖG ile düşük başarıyı eşleştirmek anlamına gelmesi • Başka bir kriter olmadan ÖÖG'nün tanılanmaya çalışılması • Düşük başarı kriterinin belirlenmesinin subjektif olabilmesi • Düşük başarının diğer sebeplerinin (çevresel, duyusal gibi) değerlendirme dışı bırakılması • Çocukların belirgin şekilde başarısızlık yaşamaları sonrası uygulanması nedeniyle müdahaleyi geciktirmesi

Kaynakça

Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132(3),* 499–516.

Artiles, J. A. & Ortiz, A. A. (2002). English Language Learners with Special Education Needs: Identification, Assessment, and Instruction. Center for Applied Linguistics. Washington, United States of America. ERIC: ED482995

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Batu, S., (2008). Kaynaştırma ve destek özel hizmetleri. İ. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.

Baydık (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. (*Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baykul, Y. (2015). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik Test Teorisi ve uygulaması (3. bs.). Pegem Akademi, Ankara.

Bender, W. N. (2012). Assessment for Effective Intervention: A Problem-Solving Approach (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Burkhardt, S., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2004). Current perspectives on learning disabilities. Emerald Group Publishing Limited.

Burns, C. O., Lemon, J., Granpeesheh, D., & Dixon, D. R. (2019). Interventions for daily living skills in individuals with intellectual disability: A 50-year systematic review. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3, 235-245.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). Language and Reading Disabilities (2nd ed.). Boston: Pearson.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Programs and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. The Guilford Press.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). Including Students with Special Needs. a Practical Guide for Classroom Teachers. (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Golisz, K., Waldman-Levi, A., Swierat, R.P., & Toglia, J. (2018). A screening protocol to detect cognitive and perceptual impairments in individuals with acquired brain injury. British Journal of Occupational Therapy, 81(9), 514-524. doi:10.1177/0308022618757996.

Gronlund, N. E. ve Waugh, C. K. (2009). *Assessment of Student Achievement*. (9th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Gregg, N., & Nelson, J. M. (2012). Meta-analysis on the effectiveness of extra time as a test accommodation for transitioning adolescents with learning disabilities: More questions than answers. Journal of Learning Disabilities, 45(2), 128–138. https://doi.org/10.1177/0022219409355484

Güldenoğlu, B. ve Gengeç, H. (2021). Formal Değerlendirme T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.) Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 75-112). Pegem Akademi, Ankara.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th ed.). New York, NY: Pearson Publications.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (2nd ed., pp. 15–32). The Guilford Press.

Howell, K. W.,Fox, S. L. & Morehead, M. H. (1993).*Curriculum-based evaluation : teaching and decision making (2 nd ed.).* Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole Pub.

Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üni-

versitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,8 (1), 1-13.

Kargın, T. (2019). Kaynaştırma eğitimi. N. Baykoç. (Ed.). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (ss.66-90). İzge Yayıncılık: Ankara.

Kargın, T. ve Gengeç, H. (2021). Değerlendirme süreci. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed). Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 39-73). Pegem Akademi, Ankara.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History of Special Education: A Contemporary Perspective. Journal of Special Education, 34(1), 13-24.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. The Elementary School Journal, 99(1), 3–22. https://doi.org/10.1086/461914

Kilmen, S. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.). Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s.34-68). Ankara: Edge Akademi.

Kirk, A. S., Gallagher, J.J., Anastasiow, J.N. & Coleman, R.M.(2006). Educating exceptional children. (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2017). Educating exceptional children. (S. Rakap, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları

Lerner, J. W. (2013). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (13th ed.). Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 53(1), 1-14. doi:10.1007/s11881-003-0001-9.

Maki, K., Barrett, S., Hajovsky, D. B., & Burns, M. K. (2020). Systematic Review of the Efficacy of Interventions for Students with Reading Difficulties: Implications for Practice and Policy. Journal of Learning Disabilities, 53(1), 67-87.

Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., & Margari, L. (2013). The role of early life adversities in the development of psychiatric disorders: A study of the long-term impact of childhood trauma on the risk of developing mental illness. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(4), 390-400.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1992). Science for students with disabilities. *Review of Educational Research, 62(4),* 377-411.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs* (7th ed.). United States: Pearson.

McLeskey, J., & Waldron, N. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools: Improving schools for all students. Theory into Practice, 45, 269–278. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (Ed), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. ve Sak, U. (2020). (Ed). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Anakara : Pegem Akademi

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2005). Students with learning disabilities (7th ed.). Merrill-Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf sayfasından 12.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf sayfasından 22 .04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Morris, G. (2001). Psychology: an introduction (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Öğülmüş, K. (2021). Özel öğrenme güçlüğü tanılanma süreci. Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 23(2), 395-404. https://doi.org/10.24938/kutfd.955800

Öktem, F., Gençöz, T., Erden, G., Sezgin, N. ve Uluç, S. (2011). *Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Türkiye norm*

çalışması. 109K533 no'lu Basılmamış TÜBİTAK proje raporu.

Özgüven, İ. (2014). Psikolojiktestler (12.baskı). Ankara: NobelAkademikYayıncılık.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme (1.baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. Scientific Studies of Reading, 11(4), 357–383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. Pearson Company.

Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of 'developmental delay' and its role in the diagnosis and treatment of childhood psychiatric disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16(2), 215-223.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N.N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASIS uygulayıcı kitabı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi

Salvia, J., Ysseldyke, E. J. & Bolt, S. (2013). *Assesment: In speacial and inclusive education.* (11th ed.). Belmant, CA: Wadsworth.

Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 563-580.

Shapiro, L. (2011). Embodied cognition. Routledge/Taylor & Francis Group.

Shaywitz, S. (2020). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. Alfred A. Knopf.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 1-23. doi:10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x.

Spearman, C. (1904). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15(2),* 201–293.

Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). Developing and implementing individualized education programs. Columbus OH: Merrill.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim' de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). Handbook of Learning Disabilities. New York: Guilford Press.

Taylor, L. R. (2003). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures.* (6th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. Journal of School Psychology, 40(1), 7-26. doi:10.1016/S0022-4405(01)00092-9.

Turnbull, R., Turnbull, A. P., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). Ensuring progress in the general curriculum: universal design and inclusion. Exceptional lives: special education in today's schools, 43-76

Turnbull, A.; Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007) . *Exceptional Lives: Special Education in today's schools.* New Jersey: Prentice Hall.

Uluç, S., Korkmaz, B., & Şahin, Ö. (2014). Reconsideration of Flynn Effect in a Turkish sample: A comparison between WISC-R and WISC-IV IQ scores. *Türk Psikoloji Dergisi, 29(73)*, 60–72.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Williams & Wilkins Co. https://doi.org/10.1037/11167-000

Weis, R., Erickson, C.P., & Till, C.H. (2017). When average isn't good enough: Students with learning disabilities at selective, private colleges. Journal of Learning Disabilities, 50(6), 684-700. doi:10.1177/0022219416646706.

BÖLÜM 6

Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ

Biyografi: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans bölümünden mezun olduktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı bursu ile İngiltere'de Uluslararası Eğitim bölümünde yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2021 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Özel Eğitim alanında "Öğrenme Güçlüğü Açısından Risk Grubunda Olan Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması" isimli teziyle doktora programını tamamlayan yazar Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak göre yapmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Özel öğrenme güçlüğü, tanı yaklaşımları, tıbbi ve eğitsel tanı.

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğünü tanılamada kullanılan başarı tutarsızlık yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünü tanılamada kullanılan müdahaleye tepki yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Türkiye'de özel öğrenme güçlüğünü tanılamada yürütülen tıbbi ve eğitsel süreçleri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünü tanılama sürecinden önce yapılabilecek uyarlamalar olduğunu bileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması ve Tanı Yaklaşımları
Tıbbi ve Eğitsel Tanı Süreci
Gönderme Öncesi Süreç
Eşlik Eden Diğer Tanılar (Komorbidite)
Tanı Sürecine İlişkin Aile ve Öğretmenlere Tavsiyeler
Özet
Kaynakça

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) teriminin tanımı üzerinde net bir fikir birliğine varılamamış olsa da hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Bunların detayları, kitabın "Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş" bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Özel gereksinimli gruplar içerisinde önemli bir yer tutan ÖÖG'nin uluslararası alanyazında kabul gören bir tanımı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-5'te kısaca şöyledir; gelişim döneminden itibaren hem öğrenme hem de akademik becerilerin kullanımında kalıcı güçlüklerle kendini gösteren bir yetersizlik türüdür (American Psychiatric Association, 2013). Kişinin okuma, yazma ve matematiksel becerilerle karşılaşması okul hayatına başladıktan sonraki döneme denk gelmekte ve bu durum ÖÖG'nin olumsuz etkilerinin daha fazla görülmesine sebep olabilmektedir. Okul öncesi dönemde de ÖÖG belirtileri ortaya çıkabilir ancak bunlar daha çok kaba ve ince motor becerilerde, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde, erken okuryazarlık becerileri gibi akademik olmayan becerilerde kendini gösterebilir. Bunların belirlenmesi ve ortaya çıkarılması aile ve öğretmenlerin tutumları, ÖÖG hakkındaki bilgi eksikliği, okul öncesi dönemde ÖÖG'yi belirleyen ölçme ve değerlendirme araçlarının yeteri miktarda ve yaygın olmaması gibi sebeplerden dolayı tanılanma süreci okul dönemindeki kadar tutarlı olamamaktadır.

ÖÖG'nin belirtilerinin neler olduğunun bilinmesi ve bunlar için uygulanması gereken doğru, etkili müdahalelerin belirlenmesi her şeyden önce kişiye bu yetersizliğin tanısını koymakla mümkündür. *Tanı koyma* ifadesinin Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde anlamı "hastalığın ne olduğunu araştırıp ortaya koymak" olduğu belirtilir. Eğitsel bakış açısıyla ele alındığında ÖÖG bir hastalıktan daha çok özel gereksinim türleri kapsamına girer ve tanı koyma süreci kitabın bu bölümünde anlatıldığı üzere farklı şekillerde yürütülür. ÖÖG'nin tanılanması ve tanı yaklaşımları, tıbbi ve eğitsel tanı süreci, ÖÖG'ye eşlik eden diğer tanılar, öğretmen ve ailelere öneriler kitabın bu bölümünde ayrıntılı anlatılmıştır.

Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması ve Tanı Yaklaşımları

Öğrencilerin kimi zaman akademik açıdan zorluk yaşaması alışıldık bir durumdur fakat bazıları belirli akademik alanlarla sınırlı olan ciddi ve kalıcı öğrenme sürecinde güçlükler yaşayabilirler. Örneğin, okumada hiç zorlanmayan ama matematikte zorlanan öğrenciler varken, matematikte zorlanmayan fakat okumada ciddi zorluklar yaşayanların olması gibi. Bu öğrenciler, ciddi zorluklar yaşamalarına karşın öğrenme yeteneğine sahiptirler. Sadece öğrenme hızları akranlarına göre çok daha yavaştır. Bunun nedeni konusunda ise üzerinde fikir birliği

sağlanmış net bir açıklama yoktur. 20. yüzyılın ortalarında bu tür gözlemler yapılmaya başlandığında, potansiyellerine ulaşmalarına imkân sağlayacak eğitim olanaklarına erişimlerini garanti altına almak için çocukları ÖÖG olarak tanılama çabaları artmıştır (Kirk ve arkadaşları, 2023).

Her zaman olmasa da çoğunlukla bu eğitim fırsatları, çocuğun okulundaki ÖÖG kategorisi kapsamındaki özel eğitim hizmetleri aracılığıyla sağlanır. Amerika'da 2015 yılında 6-21 yaşlarındaki özel eğitim hizmeti alan bütün öğrencilerin yaklaşık %40'ının farklı yetersizlik kategorileri arasından en büyük öğrenci grubunu ÖÖG oluşturmuştur (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri, 2017). Ayrıca, ÖÖG olan öğrencilerin ders notlarına ve testlere bağlı olarak daha yüksek başarısızlık oranları vardır ve liseyi terk etme oranları daha yüksektir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bu nedenle bu çocukları belirlemeye ve uygun özel eğitim hizmetleriyle desteklemeye büyük ihtiyaç vardır.

DİKKAT: Görülen yetersizlik grupları arasında ÖÖG en büyük orana sahiptir.

Tanılama beş temel amaca hizmet eder. Bunlar iletişim, bilgi alma, açıklama, tahmin ve kavram oluşturmadır. Tanılama sayesinde oluşan sınıflandırma eğitimciler, doktorlar, çocuk gelişim uzmanları gibi konuyla ilgili çeşitli meslek gruplarındaki insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında ortak bir dil sağlar. Karşılaştıkları belirtileri her defasında açıklamak yerine var olan güçlüklerin kabaca kavramsallaştırılmasına olanak tanır. Aynı zamanda tanılama, uygun müdahale için bilgi almayı ve belirli güçlükler hakkında bilimsel çalışmalara katkı sağlar. Örneğin bir öğretmen, ÖÖG olan bir çocukla çalışacağı zaman bu yetersizlik grubundaki diğer çocuklarla bilimselliği ve başarısı kanıtlanmış müdahale programlarına ulaşabilir. Tanılamanın bunlar dışındaki bir amacı da kişileri benzer özellik ve davranışlarına göre sınıflandırarak araştırmacıların ilgili gruplara kolayca yoğunlaşmalarını sağlar. Tanılamayla birlikte ortaya çıkan belirtiler ya da güçlükler kısaca açıklanarak alanda çalışan uzmanların durumu hızlı şekilde anlamaları sağlanır. Diğer bir ifadeyle, amaçlardan dördüncüsü olan tahmin edilebilirliğe hizmet eder. Tanılamanın son amacı olan kavram oluşturmayla güçlüklerin özellikleri düzenlenmiş olur (Taylor, 2014).

Bir ÖÖG olan bireyin tanılanması, devlet kurumlarınca belirlenen yönergelere uygun olarak farklı modellere ve özel prosedürlere dayanarak yapılabilir. Buna karşın, kimin ÖÖG'ye sahip olduğu, tanılama yaklaşımlarından hangisinin benimsendiğine göre belirlenir (Fletcher ve Miciak, 2017). İlerleyen bölümde, alanyazında sıklıkla karşılaşılan farklı tanılama yaklaşımlarına değinilmiştir.

Kaynakça

Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (2018). *Essentials of specific learning disability identification*. John Wiley & Sons.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: DSM-*5*. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities, 25*(3), 2-45.

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2017). Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *32*(1) 2-7. https://doi.org/10.1093/arclin/acw103.

Johnson, K., & Street, E. M. (2013). *Response to intervention and precision teaching: Creating synergy in the classroom*. Guilford Press.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Coleman, M. R. (2023). Educating exceptional children (15th ed). USA: Boston.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., A.J. Rotherham, & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities*, *33*(5), 417-424.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities.* Upper Saddle River: Pearson Education.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi.

Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2017). 39th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2017. Washington, DC.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2018). Resmi Gazete Tarihi: 07.07.2018 Resmi Gazete Sayısı: 30471.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2011). Learning disabilities. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 187-197). New York and London: Routledge.

Spinelli, C. G. (2012). *Classroom Assessment for Students in Special and General Education*. Pearson Education India.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, *16*(2), 67-77.

Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.

Turnbull, A., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, *18*(3), 137-146.

BÖLÜM 7

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimleri ve Benlik Algıları

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU[1]

Bilim Uzmanı Ali BIÇAKCI[2]

Biyografi 1: Prof. Dr. Orhan Çakıroğlu, lisans öğrenimini 2003 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde tamamlamıştır. MEB burslusu olarak University of Wisconsin-Madison'da Özel Eğitim Bölümü'nde 2006 yılında yüksek lisans, 2010 yılında ise doktora programını başarıyla tamamlamıştır. 2017 yılında University of Florida'da doktora sonrası çalışmalarında bulunmuştur. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim alanında çeşitli akademik dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunduğu bildirileri bulunmaktadır. Ayrıca başta TÜBİTAK olmak üzere çeşitli araştırma projelerinde yürütücü, araştırmacı ve danışman olarak görev almaktadır. Başlıca araştırma ve ilgi alanları arasında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve okuma güçlüğü bulunmaktadır.

Biyografi 2: Bilim Uzmanı Ali Bıçakcı, lisans öğrenimini 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde tamamlamıştır. Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programından 2023 yılında başarıyla mezun olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı birçok okul ve kurumda görev yapmıştır. Halen Gümüşhane Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Yazar, üç makale, bir dijital kitap bölümü, iki tam metin bildiri ve bir yüksek lisans tezi ile özel eğitim alanyazınına katkıda bulunmuştur. Başlıca ilgi alanları arasında eğitsel değerlendirme ve tanılama, özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ve aileleri yer almaktadır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Psiko-Sosyal Gelişim, Benlik Algısı

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların psiko-sosyal gelişimlerini açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik algılarını açıklayabilecek,
- Psiko-sosyal gelişimin ve benlik algısının önemini kavrayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların psiko-sosyal gelişimlerini ve benlik algılarını geliştirecek stratejileri açıklayabilecektir.

İçindekiler:

Giriş
Özel Öğrenme Güçlüğü ve Psiko-Sosyal Gelişim
Özel Öğrenme Güçlüğü ve Psiko-Sosyal Gelişimini Destekleyen Uygulamalar
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Benlik Algıları
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Benlik Algılarını Geliştiren Uygulamalar
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik problemleri dolayısıyla tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha sık duygusal ve davranışsal zorluklar sergileyebilmektedir (Maughan ve Carroll, 2006). Öğrenme güçlüğü ve davranış sorunları arasındaki ilişki pek çok araştırmanın odağı olmasına rağmen, duygusal zorluklarla ilişkilendirilmiş çalışmalar son yıllarda artış gösterse de, bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından daha az ilgi görmüştür. Araştırmalar özel öğrenme güçlüğü olan çocukların dışsallaştırıcı ve içselleştirici semptomlardan etkilendiğini ortaya koymuştur. İçselleştirici sorunlar, içe kapanma gibi depresif ve anksiyete benzeri semptomlarla tanımlanırken, dışsallaştırıcı sorunlar aşırı aktif, dürtüsel veya agresif davranışlarla ifade edilmektedir (Eissa, 2010).

Okul ortamı, özel öğrenme güçlüğü çocuklar için oldukça zorlayıcı bir ortam haline gelebilmektedir. Bunun en önemli nedeni, çocukların yeteneklerinin ve güçlü yönlerinin çevrelerindeki diğer bireylerden oldukça farklı olduğunu anladıkları bir dünyaya adım atmalarıdır. Bu durum genellikle özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş çocukların kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Hoskins, 2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarıları genellikle sınıf arkadaşlarından daha düşük olduğu için, akranları tarafından zaman zaman tembel olarak algılanabilirler.

Bu bölüm, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların psiko-sosyal gelişimi ve benlik algılarına odaklanmaktadır. Özellikle, bu çocukların duygusal ve davranışsal zorluklarının sıklığı ele alınarak, bu zorlukların nasıl anlaşılabileceği ve desteklenebileceği incelenecektir. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik algıları ve bu algıları güçlendiren uygulamalara odaklanarak, okul ortamında daha destekleyici bir atmosfer yaratma stratejileri ele alınacaktır.

Özel Öğrenme Güçlüğü ve Psiko-Sosyal Gelişim

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar kendilerine özgü özellikleri, gereksinimleri ve işleyişleriyle akranlarından farklılık göstermektedir. Sadece başarı eksikliği yaşamakla kalmayıp aynı zamanda psiko-sosyal işlevlerde de sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu durum duygusal, sosyal ve davranışsal kaygılara yol açabilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına göre daha yoğun olumsuz duygular deneyimledikleri bilinmektedir (Danopoulou ve Pittas, 2020).

Özel öğrenme güçlüğü, çocuklarda çeşitli duygusal sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunların birçoğu genellikle okul veya sosyal durumlarla ilgili yaşanan hayal kırıklıklarından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilim uzmanları, hayal kırıklığının sıkça öfke duygusuna yol açtığını gözlemlemiş ve bu durumun

özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özel öğrenme güçlükleriyle başa çıkarken karşılaştıkları zorluklar, genellikle akademik başarı beklentileriyle baş etme, öğrenme süreçlerinde yaşanan güçlükler ve sosyal etkileşim eksiklikleri gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu durumlar, çocukların kendilerini diğerlerinden farklı hissetmelerine, başarısızlık duyguları yaşamalarına ve genel olarak duygusal dengeyi kaybetmelerine neden olabilmektedir.

Hayal kırıklığı, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sıklıkla görülen bir duygu halidir. Bu çocuklar, akranlarıyla kıyaslandıklarında sıklıkla başarısızlık yaşadıkları alanlarda düşük özsaygıya sahip olabilmektedir. Akademik beklentilere uyum sağlama konusundaki zorluklar, bu çocukların öğrenme süreçlerindeki güçlüklerini vurgularken, sosyal etkileşim eksiklikleri de çocukların sosyal çevrelerinde dışlanma ve reddedilme hissiyatına neden olabilmektedir.

Bu duygusal sorunlar, öğrencilerin genel yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Özellikle öfke duygusu, hayal kırıklığına bağlı olarak ortaya çıkan bir tepki olabilmekte ve bu duygu çocukların duygusal dengeyi koruma çabalarını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik destek stratejileri geliştirilirken, duygusal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır. Bu destekler hem akademik başarılarını artırmak hem de duygusal durumlarını güçlendirmek adına kritik öneme sahiptir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öfkelerini yönlendirdikleri ilk hedefler okullar ve öğretmenler olabilmektedir. Ancak bu çocukların öfkelerini ebeveynlerinden çıkarması da sık görülen bir durumdur. Anneler, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öfkesini daha fazla hissetme eğilimindedir. Çoğu zaman, çocuklar okul sırasında öfkesini son derece pasif bir şekilde içine atar. Ancak, evin güvenli ortamına girdiğinde, bu güçlü duygular patlak verir ve genellikle anneye yönelir. Çocuğun öfkesini dışa vurmasını sağlayan da annesine duyduğu güvendir. Ancak bu durum, çocuğuna yardım etmeye çalışan ebeveyn için yıpratıcı ve zorlayıcı bir hal alabilmektedir.

Gençler ergenliğe girdiğinde, toplum onlardan bağımsız olmalarını beklemektedir. Bağımsızlık beklentisi ile çocuğun öğrenilmiş bağımlılığı arasındaki gerilim büyük iç çatışmalara neden olmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan ergenler, kendini bağımlı hissettiği kişilerden uzaklaşmak için çoğu zaman öfke duygusunu kullanabilmektedir. Bu nedenlerle, ebeveynlerin özel öğrenme güçlüğü olan ergenlere yardım etmesi zorlayıcı olabilir.

Özel öğrenme güçlüğü ile hem içe yönelim (anksiyete, depresyon gibi) hem de dışa yönelim sorunları (öfke ve suç işleme gibi) arasında bağlantı bulunmaktadır. Bu sorunlar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve psikolojik

Kaynakça

Abraham K (2010). *A study on the self-esteem and social relations of adolescents with learning disability* [Unpublished master's dissertation]. Christ University.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2015). Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison Among Children With Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning. *SAGE Open, 5*(3). https://doi.org/10.1177/2158244015589995

Alias, N. A., & Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia- Social and Behavioural Sciences; 202*, 107-114. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.213

Alver, B., & Kincal, R. (2018). İlkokul öğrencilerinin psikososyal destek ihtiyaçlarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *3*(7), 219-225.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bajaj, D., & Bhatia, S. (2020). Psychosocial Functioning in Children with Dyslexia: Perspectives from Parents, Counsellors and Teachers. *Disability CBR & Inclusive Development, 30*(4), 49-76. https://doi.org/10.5463/dcid.v30i4.847

Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. (2023). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ailelerin görüşleri ve deneyimleri: Tanılama sürecinin keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36* (3), 786-817. https://doi.org/10.19171/uefad.1300417

Bigler, M., Neimeyer, G. J., & Brown, E. (2001). The divided self revisited: Effects of self-concept clarity and self-concept differentiation on psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(3), 396–415. https://doi.org/10.1521/jscp.20.3.396.22302

Branje, S., & Koper, N. (2018). Psychosocial Development. M.H. Bornstein (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (s.1772-1774). SAGE Publications.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *The International Journal of Emotional Education,* (Special Issue), 9(2), 100-109.

Danopoulou, E. E., & Pittas, E. (2020). The link between specific learning difficulties and behavioral problems in primary school. *Epistimes Agogis, 2*, 7–29.

Davies, R., & Jenkins, R. (2004). Protecting people with learning disabilities from abuse: a key role for learning disability nurses. The Journal of Adult Protection, 6(2), 31-41. https://doi.org/10.1108/14668203200400012

Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, *63*(1), 19-21.

Dur, K. S., Khan, M. A., & Shaikh, A. (2014). Study on self-perceptıon and ımpressıon. *Sydenham Management Review, 3* (2)*,* 5-12.

Eissa, M. (2010). Behavioural and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current Psychiatry; 17*(1), 39-46.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*(3), 303–329. https://doi.org/10.1086/499670

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R, Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 4*1(1), 5-14. https://doi.org/10.1177/0022219407310993

Filippello, P., Marino, F., Spadaro, L., & Sorrenti, L. (2013). Learning disabilities and social problem-solving skills. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 1*(2), 1-23. https://doi.org/10.6092/2282-1619/2013.2.911

Hoskins, G. A. (2015). *Exploring the learning experiences of grades 6-9 dyslexic school learners in a long-term remedial school* [Unpublished master's dissertation]. University of South Africa.

Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: The role of teachers and peers. *Support for Learning; 18*(3): 130-136. https://doi.org/10.1111/1467-9604.00295

Humphrey, N., & Mullins, P. M., (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 2*(2), 1-13. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x

Joyce, T. B. Y., & Yates S. M. (2007). A Rasch analysis of the academic self-concept questionnaire. *International Education Journal, 8*(2), 470–484.

Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L., & Can Yaşar, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 199-220. https://doi.org/10.5578/jss.25279

Konuk, D. (2006). *Zonguldak il merkezinde 7-11 yaş grubu işitme engeli olan ve olmayan çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin karşılaştırılması.* (Tez No. 192430) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Köknel, Ö., Sözen, D., Savaşan, E., & Sayıner, B. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi-İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 253-265.

Küçük, V., & Koç, H. (2003). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (9), 1-11.

Kvalsund, R., & Bele, I.V. (2010). Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12*(1), 59-76. https://doi.org/10.1080/15017410903309078

Mallett, C. A., Quinn, L., Yun, J., & Fukushima-Tedor, M. (2023). The learning disabilities-to-prison pipeline: Evidence from the add health national longitudinal study. *Crime & Delinquency, 69*(13-14), 2643-2677. https://doi.org/10.1177/00111287221081024

Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology.* British Psychological Society.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77. https://doi.org/10.1348/000709910X503501

Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry, 19* (4), 350–354. https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228752.79990.41

Möller, J., Streblow, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education, 12*(1), 113–122. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9065-z

Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind.* New York. Harper Collins Publishers.

Özdağ, D. E., & Dere, Z. (2022). Çocuğun sanatsal gelişimi ve benlik algısı. *International Social Sciences Studies Journal, 8*(105), 4406-4415. http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67198

Özözen-Danacı, M., Kavaklı, N., & Tıkız, G. (2018). Anaokullarında eğitim gören 4-5 yaş çocuklarının psikososyal gelişimlerinde kağıt kolaj çalışmalarının etkililiği. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 2019-2032. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14195

Padeliadu, S. (2011). *Learning difficulties and educational practice. What and why?* Ellinika Grammata.

Pandy, R. I. (2012). Learning disabilities and self-esteem. *All Capstone Projects, 133.*

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim

süreci. *Turkish Family Physician*, *3*(4), 10-16.

Sahu, A., Patil, V., Sagar, R., & Bhargava, R. (2019). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disorder-mixed type: A cross-sectional study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice, 10*(4), 617-622. https://doi.org/10.1055/s-0039-1697879

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities, 52*(4), 287–298. https://doi.org/10.1177/0022219419841567

Sarıca, E., & Yazıcı, Z. (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi,1* (1), 91-103.

Singer, P. (2005). Ethics and intuitions. *The Journal of Ethics, 9*(3), 331–352. https://doi.org/10.1007/s10892-005-3508-y

Sofologi, M., Markou, E., Kougioumtzis, G. A., Kamari, A., Tsanidou, A., Porfyri, G. N., Vavetsi, S., Giannoglou, S., Efstratopoulou, M., Tsiviki, E., Bonti, E., & Tachmatzidis, D. (2020). Polymorphous heterogeneity and episodes of violence in school community: Educational implications for building a democratic school. *Dual Diagnosis, 5*(1), 1-6.

Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with specific learning disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 7*(2), 1-14. https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2035

Sozak, A. (2023). Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi. (Tez No.791696) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Turaşlı, N. K., & Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-16.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). Reading fluency and reading motivation in Hebrew in students with reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(2), 110–120. https://doi.org/10.1111/ldrp.12248

Yahaya, A. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies,1*(2), 25-34. https://doi.org/10.5539/ijps.v1n2p25

Yu, J. W., Buka, S. L., McCormick, M. C., Fitzmaurice, G. M., & Indurkhya, A. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities. *Maternal and child health journal, 10*(4), 329–338. https://doi.org/10.1007/s10995-005-0066-7

Yukay-Yüksel, M., & Yıldırım-Kurtuluş, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 182-195.

Zastron, C. H., & Ashman, K. K. (2010). People with developmental disabilities: a population at risk. In S. Dobron (Eds.), *Understanding human behavior and the social environment* {pp. 143-145). Belmont, Brooks and Cole.

BÖLÜM 8

Okuma Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Etkili Müdahaleler

Doç. Dr. Kemal AFACAN

Biyografi: Doç. Dr. Kemal Afacan lisans eğitimini 2010 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamladı. 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Wisconsin-Madison'da Özel Eğitim alanında yüksek lisans eğitimini ve aynı üniversitede 2018 yılında Özel Eğitim alanında doktora eğitimini tamamladı. 2018 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başladı. 2023 yılında Özel Eğitim alanında Doçent ünvanını aldı. Doç. Dr. Kemal Afacan'ın özel gereksinimli öğrenciler için akademik ve davranış destekleri üzerine ulusal ve uluslararası literatürde yer almış çalışmaları bulunmaktadır. Doç. Dr. Kemal Afacan'ın özel çalışma alanları arasında özel gereksinimli öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi, okul çaplı olumlu davranış destek sistemleri geliştirme ve alternatif eğitim ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve davranış çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Okuma, Okuma Güçlüğü, Disleksi, Etkili Müdahaleler

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini açıklayabilecek,
- Okuma güçlüğü olan öğrenciler için etkili müdahale yöntemlerini tanımlayabilecektir.

İçindekiler:

Giriş
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Sesbilgisel Farkındalık Öğretimi
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Ses-Sembol Eşleme Öğretimi
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Kelime Öğretimi
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Akıcı Okuma Öğretimi
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Öğretimi
Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Okuma Motivasyonu
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Okullarda pek çok öğrencinin okuma konusunda güçlük yaşadığı bilinmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde yayınlanan Eğitim İlerlemesinin Ulusal Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2022) raporunda normal gelişim gösteren dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sırasıyla %37'sinin ve %34'ünün okumada yeterlilik gösterdikleri belirtilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin ise normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha da düşük okuma performansı sergilediği bilinmektedir. Örneğin yine NAEP (2022) verilerine göre okumada yeterlilik gösteren özel gereksinimli öğrencilerin oranı dördüncü sınıf için %11 ve sekizinci sınıf için sadece %10 olarak raporlaştırılmıştır. Bir diğer ifade ile özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %90'ı ilk ve ortaokul dönemlerinde okumada yeterlilik gösterememektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin okul hayatı ve sonrası için endişe verici olmakla birlikte bu öğrencilere yönelik okuma alanında etkili müdahale yöntemlerinin belirlenmesi ve uygulanmasının da önemine dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli öğrenci grubunun kendi içerisinde heterojen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma performansları farklı özel gereksinimli öğrenci grupları arasında da değişebilmektedir. Ancak okuma konusunda en sık problem yaşayan özel gereksinimli öğrenci gruplarından birinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olduğu belirtilmiştir (Çakıroğlu, 2018; Gargiulo & Bouck, 2018; Gersten vd., 2001; Melekoğlu, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında en yaygın olarak karşılaşılan grup okuma güçlüğü (disleksi) olan öğrencilerdir. Farklı kaynaklarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık %80'inin okuma alanında güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Çakıroğlu, 2018; Gersten vd., 2001; Kim vd., 2017; Melekoğlu, 2011; Wei vd., 2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin büyük bir kısmının genel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları bilinmektedir. Örneğin Gargiulo ve Bouck (2018) bu öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının genel eğitim sınıflarında eğitim aldıklarını belirtmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitim almakla birlikte okuma becerilerinde sınıflarındaki diğer akranlarına kıyasla daha düşük performans gösterebilmektedir (Graham & Bellert, 2004; Judge & Bell, 2011; Melekoğlu, 2011). Akranlarından daha düşük okuma performansı sergileyen ve kronik okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ilerleyen dönemlerde okumaya karşı ilgisizlik ve buna bağlı olarak okul başarısızlığı yaşayabilmektir. Bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyici çalışmalar yapmak oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin okuma performansını artırmanın en önemli yollarından biri okuma öğretiminde etkililiği araştırmalarda kanıtlanmış okuma müdahalelerini tespit etmek ve onları uygulamaktır.

Okuma becerisi sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme, kelime bilgisi, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır (Amerikan Ulusal Okuma Paneli [National Reading Panel], 2000). Bununla birlikte okuma güçlüğü olan yaş olarak daha büyük öğrenciler için okumanın beş bileşenine ilaveten okuma motivasyonuna yönelik de çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir (Roberts vd., 2008). Kitabın bu bölümünün amacı okuma güçlüğü (disleksi) olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek etkili müdahale yöntemlerini tanıtmaktır. Özel olarak okumanın her bir bileşeni için literatürde yer almış etkili müdahale yöntemleri tanıtılmıştır. Bu bölümde ayrıca motivasyonun okuma üzerindeki etkisi ve bu alanda okuma güçlüğü olan öğrenciler ile yapılabilecek çalışmalara da yer verilmiştir. Bu bölümde bahsedilen yöntemler uygulamalar esnasında ayrı ayrı kullanılabileceği gibi çok bileşenli bir okuma müdahale programı kapsamında da öğrencilere sunulabilir. İlk olarak okumanın beş bileşeninin her birine yönelik müdahalelerden bahsedilmiştir. Daha sonra okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Sesbilgisel Farkındalık Öğretimi

Sesler dilin en küçük yapı birimleridir. Seslerin birleşimi ile heceler ve hecelerin birleşimi ile de kelimeler meydana gelmektedir. Sesbilgisel farkındalık konuşma dilindeki sesleri ayırt edebilme becerisidir. Sesbilgisel farkındalık okumanın beş beceri alanından biridir. Bu beceri öğrencilerin kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi sonraki okuma deneyimlerinde başarılı olabilmeleri için gereklidir (Foorman & Torgesen, 2001). Bu beceri kapsamında öğrencilerden duydukları kelimelerdeki bireysel sesleri ayırt edebilmeleri ve bunları manipüle ederek ses farkındalık becerilerinin olduğunu göstermeleri beklenmektedir. Amerikan Ulusal Okuma Paneli (2000) sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde (a) konuşma seslerine ilaveten öğrenilen alfabedeki harflere yer verme, (b) çok fazla ses birimi yerine daha az sayıda ses birimi ile çalışma yapma ve (c) küçük grup ile öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerileri öğrencilere basitten karmaşığa doğru bir sıralama halinde öğretilebilir. Bunun için öğretmenler öğrencileri ile sırasıyla (a) sesleri ayırt edebilme ve tanıma, (b) sesleri birleştirme, (c) seslerine ayırma ve ses sayma, (ç) ses ekleme veya çıkarma, (d) seslerin yerlerini değiştirme ve (e) sesleri özelliklerine göre gruplama çalışmaları yapabilirler (Leko, 2016). Tablo 1 okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilebilecek bazı sesbilgisel farkındalık çalışması etkinliklerini, bu etkinliklerin tanımlarını ve ilgili örneklerini göstermektedir.

Kaynakça

Afacan, K. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere akıcı okuma öğretimi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *5*(1), 71-90.

Afacan, K., Wilkerson, K. L., & Ruppar, A. L. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, *39*(4), 229-242.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *31*(6), 423-436.

Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, *26*(2), 117-128.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(5), 386-406.

Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Brookes Publishing Company.

Cummings, K. D., Dewey, E. N., Latimer, R. J., & Good III, R. H. (2011). Pathways to word reading and decoding: The roles of automaticity and accuracy. *School Psychology Review*, *40*(2), 284-295.

Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 35-59). Vize Akademik.

Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, *34*(1), 51-72.

Fien, H., Park, Y., Baker, S. K., Smith, J. L. M., Stoolmiller, M., & Kame'enui, E. J. (2010). An examination of the relation of nonsense word fluency initial status and gains to reading outcomes for beginning readers. *School Psychology Review*, *39*(4), 631-653.

Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, *16*(4), 203-212.

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(3), 210-225.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). Individuals with learning disabilities. R. M. Gargiulo, & E. C. Bouck (Eds.), *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* içinde (s. 209-250). SAGE Publications.

Garrett, T. D., & O'Connor, D. (2010). Readers' theater:"Hold on, let's read it again.". *Teaching Exceptional Children*, *43*(1), 6-13.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* içinde (251-279). Elsevier Academic Press.

Güzel-Özmen, R. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 367-400). Pegem Akademi.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 4-32.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *43*(8), 1-16.

Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, *70*(3), 299-322.

Johnston, V. (2019). Dyslexia: What reading teachers need to know. *The Reading Teacher*, *73*(3), 339-346.

Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, *45*(1), 43-53.

Judge, S., & Bell, S. M. (2011). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading & Writing Quarterly*, *27*(1-2), 153-178.

Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *61*(2), 116-125.

Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(2), 105-118.

Kuder, S. J. (2017). Vocabulary instruction for secondary students with reading disabilities: An updated research review. *Learning Disability Quarterly*, *40*(3), 155-164.

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(2), 213-224.

Leko, M. M. (2016). *Word study in the inclusive secondary classroom*. Teachers College Press.

Leko, M. M., Mundy, C. A., Kang, H. J., & Datar, S. D. (2013). If the book fits: Selecting appropriate texts for adolescents with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *48*(5), 267-275.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, *26*(2), 103-116.

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. *Learning Disability Quarterly*, *38*(4), 195-207.

Melekoğlu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *34*(4), 248-261.

Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 1-32). Vize Akademik.

Melekoğlu, M. A. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri/stratejileri. M. A. Melekoğlu, & H. Anılan (Ed.), *Özel eğitimde ilk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 305-342). Vize Akademik.

National Assessment of Educational Progress (2022). NAEP Reading: National Achievement-Level Results (nationsreportcard.gov)

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, *64*(6), 435-438.

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 63-69.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *32*(4), 403-408.

Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(4), 327-340.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(5), 576-590.

Swanson, E. A. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, *31*(3), 115-133.

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(6), 548-575.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *25*(4), 252-261.

Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly*, *40*(1), 17-28.

Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *27*(2), 79-89.

Wei, X., Blackorby, J., & Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, *78*(1), 89-106.

Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating students with learning disabilities to read. *Intervention in School and Clinic*, *56*(3), 155-162.

Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, *21*, 317-347.

Wolgemuth, J. R., Cobb, R. B., & Alwell, M. (2008). The effects of mnemonic interventions on academic outcomes for youth with disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(1), 1-10.

Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, *42*(2), 78-93.

BÖLÜM 9

Yazma Güçlüğü Olan Çocuklar için Etkili Müdahaleler

Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

Biyografi: 2006 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda 2009 yılında yüksek lisans, 2016 yılında ise doktora derecesini aldı. 2007 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Bahap Kudret'in ulusal ve uluslararası makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır. TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Bilimsel ilgi alanları; erken okuryazarlık, okuma ve yazma güçlükleri, otizm spektrum bozukluğu, okuma-yazma öğretimi, fen bilgisi öğretimi, özel eğitimde yasal düzenlemeler yer almaktadır.

Anahtar Kavramlar: Yazma becerileri, yazma güçlüğü, etkili uygulamalar

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Yazma güçlüğü olan çocukların yazmada yaşadıkları güçlükleri açıklayabilecek
- Yazma becerilerinin desteklenmesinde kullanılan etkili uygulamaları açıklayabileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş
Yazma Becerisi
Yazma Güçlüğü Olan Öğrenciler
Yazma Becerisinin Desteklenmesinde Etkili Uygulamalar
Yazma Süreci Öğretimi
Strateji Öğretimi
Cümle Oluşturma Stratejisi
Paragraf Oluşturma Stratejisi
Planlama Stratejileri
Düzenleme Stratejileri
Gözden Geçirme ve Düzeltme Stratejileri
Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli
Transkripsiyon Becerilerinin Öğretimi
Dikte
Hedef belirleme
Yazma öncesi etkinlikler
Farklı Metin Yapılarında Yazma Öğretimi
Dilbilgisi Öğretimi
Cümle Oluşturma / Birleştirme Öğretimi
Okuma Becerilerinin Desteklenmesi
Yazma Etkinliklerinin Seçimi
İşbirlikli Yazma
Yardımcı Teknoloji Kullanımı
Çevrimiçi Müdahaleler
Geri Bildirim
Kolaylaştırma
Sonuç
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Günlük yaşam, okul ve iş yaşantısındaki başarıda kritik bir rolü olan yazma becerisi, birçok bilişsel sürecin kullanımını ve koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir beceridir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere birçok öğrenci bu beceride zorlanmaktadır. Yazma, yeni bilgilerin öğrenilmesi (ör., not alma, özetleme), bilginin aktarımı, anladıklarını gösterme (ör., ödevler, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular) ve kendini ifade etme sürecinde (ör., iletişim kurma, günlük tutma, şiir yazma) kullanılan bir beceridir (Graham ve Hebert, 2010; Farra, Sterling ve Linton, 2013). Yazma becerisi, günlük yaşamda kullanılan temel bir iletişim aracıdır (ör. e-posta, kısa mesaj, alışveriş listesi hazırlama). Yazılı ürünler, öğretmenlerin öğrencilerin bilgilerini, dersi anlamalarını ve ilerlemelerini ölçtüğü temel bir araçtır. Etkili yazma becerileri aynı zamanda ortaöğretim sonrası eğitim ve mesleki başarı için de önemlidir. İşverenler, bazı mesleklerde yazmanın (ör., e-postalar, notlar, sunumlar) giderek daha fazla değer kazandığını bildirmektedir. Ayrıca işe alım ve işte yükselme süreçlerinde yazılı anlatım becerileri de dikkate alınmaktadır (Gillespie ve Graham, 2014b). Bu açıdan yazma yeterliği, bütün bireyler için kritik bir role sahip olmakla birlikte (Reid vd., 2013), yazmayı öğrenmede ve kullanmada güçlük yaşayan bireyler için daha zor olabilmektedir (Farra, Sterling ve Linton, 2013). Bu bölümde yazma becerileri ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin bilgi verildikten sonra, yazma becerilerinin desteklenmesine yönelik etkili uygulamalara yer verilecektir.

DİKKAT: Yazma güçlükleri akademik becerileri, mesleki becerileri, sosyal becerileri ve kişisel gelişimi sınırlamaktadır.

Yazma Becerisi

Yazma, birçok becerinin ve bilişsel sürecin eş zamanlı kullanımını kullanımını (ör. planlama ve düzenleme) ve koordinasyonunu içeren, ayrıca çok yönlü odaklanmayı gerektiren bir süreçtir (Gillespie ve Graham, 2014b). Yazma becerisi, el yazısı, doğru yazım (heceleme) ve yazılı anlatım boyutlarından oluşmaktadır. Transkripsiyon becerileri olarak tanımlanan el yazısı ve heceleme, düşüncelerin yazıya aktarılmasını sağlayan mekanik becerilerdir. Bu becerilerdeki performans yazılı anlatım sürecindeki başarıyı etkilemektedir (Berninger ve Swanson, 1994). Yazının içerik boyutunu oluşturan ve daha üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren yazılı anlatım ise, planlama yapma, planlananları yazıya aktarma, yazdıklarını kontrol etme, gerekli düzenlemeleri yapma, yeniden gözden geçirme ve kendini izleme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerin birlikte kulla-

nılmasını gerektiren karmaşık bir boyuttur (Englert ve Mariage, 2003; Saddler ve Asaro, 2007). Bireyin kendini yazılı olarak ifade edebilmesi için el yazısı ve heceleme gibi mekanik becerilerle birlikte etkili yazılı anlatım becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Graham ve Harris, 2003).

Yazma modelleri yıllar geçtikçe giderek daha karmaşık hale gelmiş, yazma sürecinde bilişsel süreçlerin, bilginin, görev ortamının ve motivasyonun etkisinin olduğu belirlenmiştir (Graham, 2006). Yazma modellerine göre yazma, yazarın yazma hedeflerine ulaşmak için bir dizi zihinsel süreci koordine ettiği bir problem çözme etkinliğidir (Flower ve Hayes, 1981). Yazar bir metin oluşturmak için uzun süreli bellek, içerik (yani konu) ve yazma sürecine ilişkin bilgiden, çevreden ve yazdığı metinden yararlanır. Yazar ayrıca fikirleri planlama, yazıya dökme ve yazılanları gözden geçirme gibi yazma süreçlerini kendi kendine izlemelidir (Flower ve Hayes, 1981).

Yazma sürecinde yazma konusunu anlama, konuyla ilgili bilgileri hatırlama, yazma amacı belirleme ve bu amaç doğrultusunda yazma planı oluşturma, düşüncelerini yazıya aktarmak için yazma süreci bilgisini kullanma gibi bilişsel işlemler kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendini izleme ve öz düzenleme becerileri veya bir yazar olarak kendi yetenekleri hakkındaki inançları gibi birçok faktör, yazmayla ilgili çoklu bilişsel talepleri ve süreçleri ne kadar iyi dengeleyebildiğini etkilemektedir. Bununla birlikte el yazısı ve doğru yazım (heceleme) becerileri gibi yazmayla ilgili diğer beceriler de öğrencilerin düşünce ve fikirlerini etkili bir şekilde yazılı ifade etme yeteneğini etkilemektedir (Gillespie ve Graham, 2014b). Yazma becerilerinin desteklenmesinde etkili uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve başarısı için önemli bir yeri vardır.

Temel yazma becerileriyle birlikte dikkat, bellek, konuyla ilgili bilgi ve dilbilgisi kurallarının koordinasyonunu sağlayarak bir metin oluşturmak çoğu birey için zorlayıcı olabilmektedir (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Bu nedenle, birçok öğrencinin yazma güçlüğü yaşadığı ve birçok öğretmenin bu beceriyi öğretmek için etkili yöntemler bulmakta zorlandıkları ve etkili uygulamaları sistemli bir şekilde kullanmadıkları belirtilmektedir (Graham ve Harris, 2011).

Yazma Güçlüğü Olan Öğrenciler

Özel gereksinimli bireylerin, yazma güçlüğü açısından özel risk altında olduğu söylenebilir. Amerika Birleşik Devletlerinde 8-12.sınıfa devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada öğrencilerinin %95'inin temel düzeyde ya da altında bir puan aldıkları belirlenmiştir (National Center for Educational Statistics, 2012). Yazma güçlüğü olan öğrenci-

Kaynakça

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Ashton, T. M. (1999). Spell CHECKing: Making writing meaningful in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children, 32(2), 24-27.*

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003).Teaching expressive writing to students with learning

disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, *36*, 109–123. https://doi.org/10.1177/002221940303600204

Berninger, V., & Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57–82). Greenwich, CT: JAI Press.

Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., … Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 652 https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.4.652.

Bradley, D. H. (2001). Help students who struggle with writing become beter writers. *Intervention in School and Clinic, 37*(2), 118-121.

Chang , W., & Ku, Y. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. *The Journal of Educational Research, 108,* 278–291.

De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education setting: Improving outcomes for student with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(2), 92-106.

De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students wşth learning difficulties. *Exceptional Children, 63*(2), 167-181.

De La Paz, S., Owen, B., Harris, K. R., & Graham, S. (2000): Riding Elvis' motorcycle: Using Self-Regulated Strategy Development to PLAN and WRITE for a state writing exam. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(2):101-109. https://doi.org/10.1207/SLDRP1502_6

De La Paz, S., Swanson, P. N., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 448-460. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.448

Ellis, E. S., & Friend, P. (1991). Adolescents with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 505–561). San Diego, CA: Academic Press.

Englert, G. S,, & Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. In L. H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 450-467). New York: Guilford.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14*(2), 123-138.

Englert, C. S., & Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children, 54,* 513-520.

Englert, C.S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving student' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal, 92,* 411-449. http://dx.doi.org/10.1086/461700

Englert, C.S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Steven, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special

education classrooms. *American Educational Research Journal, 28,* 337-372.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*(1), 18-46. https://doi.org/10.2307/1511035

Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research & Practice, 20,* 184-198.

Ennis, R., P., Jolivette, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writin with elementary students E/BD in residential facility. *Education and Treatment of Children, 36*(3), 81-99. https://doi.org/10.1353/etc.2013.0026

Farra, S., Sterling, S., & Linton, R. (2013, November). *Evidence based practices for tecahing writing.* Presented at CEC Conference, Louisville, KY.

Garcia-Sanchez, J.- N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, *29*, 181-211. doi:10.2307/30035506

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, *32*(4), 365-387. https://doi.org/10.2307/356600•

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Joumal, 101,* 251-272.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014a). A Meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, *80*(4), 454-473. https://doi.org/10.1177/0014402914527238

Gillespie, A., & Graham, S. (2014b). *Effective practices for written expression.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-ld/assets/attachments/187/DLD_HotSheet5.pdf?1405330219

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.

Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, *22*, 78–98.

Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 223–234. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.223

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 781-791.

Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 170–182.

Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2017). A meta-analysis examining the writing characteristics of students with learning disabilities and normally achieving peers. *Exceptional Children*, *83*, 199–218.

Graham, S., & Harris, K. R. (2020). Writing and students with learning disabilities. In A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), *Handbook of educational psychology and students with special needs* (pp. 487–509). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315100654-23

Graham, S., & Harris, K. R. (2011). Writing and students with disabilities. In L. Lloyd, J. Kauffman, & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 422–433). London: Routledge.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strateies for teaching students with learning difficulties.* Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, &

S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 30,* 255-264.

Graham, S., & Haris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22,* 102-114.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989). A components analysis of cognitive training: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 81,* 353-361.

Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Washington, DC: Carnegie Corporation. Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of research program. *Learning Disability Quarterly,* 14(2), 89-114. https://doi.org/10.2307/1510517

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directionsIn H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405_428). New York, NY: The Guilford Press.

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. *The Elementary School Journal*, *115*(4), 498-522. https://doi.org/10.1086/681964

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Liu, K., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapel, J. (2018a). Balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53,* 279–304.

Graham, S., Liu, K., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., … Talukdar, J. (2018b). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. *Review of Educational Research, 88,* 243–284.

Graham, S., & MacArthur, C. A. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education, 22,* 133-152.

Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children, 58,* 322–334.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029185

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445–476. https://doi.org/10.1037/00220663.99.3.445

Graham, S. & Perin, D. (2007b). What we know and what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 313–335.

Grünke, M., & Hatton, H. (2017). Effects of the STOP and LIST strategy on the writing performance of a sixth grader with learning disabilities. *Insights into Learning Disabilities, 14,* 155–165.

Grunke, M., Nobel, K., & Bracht, J. (2019). Effects of the STOP and LIST Strategy on the Writing Performance of Struggling Fourth

Graders. J*ournal of Education and Learning, 8*(2), 1- 13. https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p1

Harris, K., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disabilities Quarterly, 22,* 251-262.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277–309). New York: Academic Press.

Harris, K. R., Graham, S.. Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students.* Baltimore: Brookes.

Hoover, T. M., Kubina, R. M., & Mason, L. H. (2012). Effects of Self-Regulated Strategy Development for POW+TREE on high school students with learning disabilities. *Exceptionality, 20*(1), 20-38, https://doi.org/10.1080/09362835.2012.640903

Jacobson, L. T., Reid, R. (2010). Improving the persuasive essay writing of high school students with ADHD. *Exceptional Children*, *76*(2),157-174. https://doi.org/10.1177/001440291007600202

Kang, E. Y., McKenna, J. W., Arden, S., & Ciullo, S. (2016). Integrated reading and writing interventions for students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(1), 22–33. https://doi.org/10.1111/ldrp.12091

Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba S., & Kim, Y. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27,* 1163–1188. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1

Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 years of research: Unreleasing the power of written expression in students with learning disabilities. Educational Research Review, 42, 1-22. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592

Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 299–324. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2

Lee, Y., & De La Paz, S. (2021). Science writing intervention research for students with and at risk for learning disabilities, and English learners: A systematic review. *Learning Disability Quarterly, 44*(4), 261–274. https://doi.org/10.1177/07319487211018213

Lipstein, R., & Renninger, K. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *The English Journal, 96*(4), 79-85. https://doi.org/10.2307/30047170

MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education, 21*(3), 22-42.

MacArthur, C, Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 14,* 61-73.

MacArthur, C., Schwartz, S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 6,* 201-210.

Mason, L. H., Reid, R., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading and writing in content areas*. https://archive.brookespublishing.com/documents/mason-trap.pdf

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152.

National Center for Educational Statistics. (2016). *Digest of educational statistics. 2014 (NCES 2016-006).* Washington, DC: Institute of Educational Sciences, US Department of Education. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016006

National Center for Educational Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012-470).* Washington, DC: Institute of Educational Sciences, US Department of Education. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012470

Nordness, P. D., Hagaman, J. L., Herskovitz, R., & Leader-Janssen, E. (2019). POWER UP: A persuasive writing strategy for secondary students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Education and Learning, 8*(4), 32-42. https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p32

Öğülmüş, K. (2018). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). NY: The Guilford Press.

Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100,* 879_906. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879

Roitsch, J., Gumpert, M., Springle, A., & Raymer, A. M. (2021). Writing instruction for students with learning disabilities: Quality appraisal of systematic reviews and meta-analyses. *Reading & Writing Quarterly, 37*(1), 32-44. https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1708221

Rouse, A. G. & Collins, A. A. (2016). Effective and ineffective writing practices for students with disabilities. In B. G. Cook, M. Tankersley & T. J. Landrum (Eds.), *Instructional Practices with and without Empirical Validity Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 29*, (pp. 61-84). Leeds: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0735-004X20160000029004

Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30,* 223-234.

Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 43–54. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.43

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2

Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children, 42*(4), 1-21.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64,* 295-311.

Straub, C. L., & Vasquez, E. (2015). Effects of synchronous online writing ınstruction for students with learning disabilities. Journal of Special Education Technology, 30, 213 - 222. https://doi.org/10.1177/0162643415618929

Swanson, L., & Berninger, V. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, *63*, 358–385.

Swanson, L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford

Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35,* 290–305. https://doi.org/10.1177/00222194020350040101

Troia, G. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children, 65,* 235-252.

Vasquez, E., & Straub, C.L. (2016). Online writing instruction for children with disabilities: A review of the empirical literature. *Reading & Writing Quarterly, 32*, 100-81. https://doi.org/10.1080/10573569.2014.951502

What Works Clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/

Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *15*, 119-128. https://doi.org/10.2307/1511013

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing, 26*(1), 91-110. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5

BÖLÜM 10

Matematik Güçlüğü Olan Çocuklar için Etkili Müdahaleler

Araş. Gör. Sultan KAYA

Biyografi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programlarında çift anadal yaparak 2018 yılında mezun olmuştur. 2019 yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2021 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Programı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2021 yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda başladığı doktora eğitimine halen devam etmektedir. 2021 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalışmalarını yürütmektedir. Özel gereksinimli çocuklara matematik öğretimi, özel öğrenme güçlüğü, matematik güçlüğü ve bütünleştirme konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Matematik Güçlüğü, Diskalkuli, Etkili Öğretim Müdahaleleri, Matematik Öğretim Stratejileri, Akıcılık Stratejileri, Anımsatıcı Stratejiler, Matematik Müdahale Programları

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Matematik güçlüğü olan öğrencilere sunulan etkili müdahalelerin bileşenlerini açıklayabilecek,
- Matematik güçlüğü olan öğrencilere sunulan etkili müdahalelerin ilkelerini sıralayabilecek,
- Matematik kavram ve becerilerinin öğretiminde etkili olan yöntem, teknik ve stratejileri açıklayabilecek,
- Matematik güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanan müdahale programlarını açıklayabileceksiniz

İçindekiler:

Giriş
Matematik Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Etkili Müdahaleler
Doğrudan Öğretim Yöntemi
Nokta Belirleme Tekniği
Bunu Çöz! Stratejisi
Şemaya Dayalı Öğretim
Somut-Yarı Somut- Soyut Öğretim Stratejisi
Anımsatıcı Stratejiler
Akıcılık Stratejileri
Matematik Müdahale Programları
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Matematik, bireylerin günlük yaşama aktif katılım sağlayabilmelerinde ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle matematiğe ilişkin beceriler yaşamın her anında, bazen bilerek bazen de farkında olunmadan sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin, her gün takip edilen hava durumu tahminlerinde, uçuş planlamalarında veya alışverişlerde matematik becerileri aktif olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilmek için hem kavramsal hem de işlemsel olarak matematik becerilerinin bütünleştirilerek kullanılması gerekmektedir. Erken dönemden itibaren matematik ile ilgili deneyimler kazanılmaktadır ve bu deneyimlerin edinme süreci uzun ve zorlu olabilmektedir. Bu kitabın 4. bölümünde de detaylı olarak ele alınan matematik güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel akıl yürütme ve matematik problemlerini çözebilme gibi güçlük yaşadıkları alanlar nedeniyle bu süreç daha da zorlaşmaktadır.

Matematik güçlüğü olan veya matematik becerilerinde düşük performans gösteren öğrenciler uygulama sürecinde daha fazla öğretim fırsatına gereksinim duymaktadır (Burns vd., 2015). Yoğun ve etkili müdahalelerin sunulmadığı öğretimler sonucunda matematik güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranların önemli ölçüde gerisinde kalmaktadır (Jitendra vd., 2013). Bunun yanı sıra özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri, matematikte güçlük yaşayan öğrencilerin matematik müfredatında yer alan kazanımları edinebilmelerine ve matematikte başarılı olabilmelerine yardımcı olacak stratejilere hakim olmalıdır (Gargiulo ve Metcalf, 2022; Powell vd., 2013). Bu kapsamda bu bölüm, matematik güçlüğü olan öğrenciler için etkili müdahalelere ilişkin bilgi vermeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda ilk olarak matematik güçlüğü olan öğrencilere sunulan etkili müdahalelerin özellikleri ve ilkeleri açıklanacaktır. Sonrasında matematik güçlüğü olan öğrencilere matematik kavram ve becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili yöntem, teknik ve müdahalelere ilişkin bilgiler paylaşılacaktır. Bölümün son kısmında ise matematik güçlüğü olan öğrencilere yönelik hazırlanmış etkili müdahale programları ele alınacaktır.

Matematik Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Etkili Müdahaleler

Matematik becerilerinin öğretiminde pek çok seçenek bulunmasına rağmen tüm uygulama biçimleri aynı düzeyde etkili değildir. Bir uygulama sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için becerinin yapısına uygun materyallerin kullanılması (Burns vd., 2006); model olma, geri bildirim ve pekiştirme unsurlarını içeren kısa ve çoklu deneme fırsatlarını içermesi (Fuchs vd., 2008a); pratik bir şekilde kısa zamanda uygulanması ve öz düzenleme becerilerini içermesi gerekmekte-

dir. Özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıkları ve gereksinim duydukları alanlar dikkate alındığında etkili öğretim süreçlerinin geniş kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Council for Exceptional Children (CEC) ve Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Merkezi, özel eğitim alanında çalışan araştırmacılarından oluşan bir ekip tarafından oluşturulan 22 yüksek düzeyde verimli uygulamalara ilişkin bir derleme gerçekleştirerek yayımlamışlardır (McLesky vd., 2017). Yüksek düzeyde verimli uygulamalar, bilimsel olarak etkililiği belirlenmiş ve tüm eğitimcilerin nasıl uygulanması gerektiğini bildiği bir dizi uygulamayı kapsamaktadır (Windschitl, 2012). CEC ve CEEDAR Merkezi tarafından yayımlanan ve tüm öğretmenlerin kullanabileceği bu uygulamaların özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir:

(1) İş Birliği
   a. Öğrencinin başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapın.
   b. Uzmanlar ve ailelerle etkili toplantılar düzenleyin.
   c. Öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve gereksinim duyulan hizmetleri güvence altına alabilmek için ailelerle iş birliği kurun.

(2) Değerlendirme
   a. Öğrencinin güçlü yönlerine ve gereksinimlerine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek için birden fazla bilgi kaynağından yararlanın.
   b. Eğitim programlarını iş birliği içinde tasarlamak ve uygulamak için değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgileri diğer paydaşlara iletin ve birlikte yorumlayın.
   c. Öğrenciye ilişkin değerlendirme verilerini kullanmak, öğretim uygulamalarını analiz etmek ve öğrenci çıktılarını iyileştirmek için gerekli düzenlemeleri yapın.

(3) Sosyal/Duygusal/Davranışsal
   a. Tutarlı, düzenli ve saygılı bir öğrenme ortamı oluşturun.
   b. Öğrencilerin öğrenme ve davranışlarına rehberlik etmek için olumlu ve yapıcı geri bildirimler sunun.
   c. Sosyal davranışları öğretin.
   d. Bireysel olarak öğrenci davranış destek planları geliştirmek için işlevsel davranışlara ilişkin değerlendirmeler yapın.

(4) Öğretim
   a. Uzun ve kısa süreli öğrenme hedeflerini belirleyin ve bunları öncelik durumlarına göre sıralayın.
   b. Sistematik olarak belirli öğrenme hedeflerine yönelik öğretimler tasarlayın.

Kaynakça

Bailey, D. H., Zhou, X., Zhang, Y., Cui, J., Fuchs, L. S., Jordan, N. C., ... & Siegler, R. S. (2015). Development of fraction concepts and procedures in US and Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *129*, 68-83. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.08.006

Berry, D. (2007). *The effectiveness of the touch math curriculum to teach addition and subtraction to elementary aged students identified with autism.* https://touchmath.com/pdf/TouchmathAutism.pdf

Burns, M. K., VanDerHeyden, A. M., & Jiban, C. L. (2006). Assessing the instructional level for mathematics: A comparison of methods. *School Psychology Review*, *35*(3), 401-418. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087975

Burns, M. K., Ysseldyke, J., Nelson, P. M., & Kanive, R. (2015). Number of repetitions required to retain single-digit multiplication math facts for elementary students. *School Psychology Quarterly*, *30*(3), 398-405. https://doi.org/10.1037/spq0000097

Codding, R. S., Eckert, T. L., Fanning, E., Shiyko, M., & Solomon, E. (2007). Comparing mathematics interventions: The effects of cover-copy-compare alone and combined with performance feedback on digits correct and incorrect. *Journal of Behavioral Education*, *16*, 125-141. https://doi.org/10.1007/s10864-006-9006-x

Everett, G. E., Swift, H. S., M c Kenney, E. L., & Jewell, J. D. (2016). Analyzing math-to-mastery through brief experimental analysis. *Psychology in the Schools*, *53*(9), 971-983. https://doi.org/10.1002/pits.21959

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008a). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, *31*(2), 79-92. https://doi.org/10.2307/20528819

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008b). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better than one?. *Journal of educational psychology*, *100*(3), 491. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.3.491

Fuchs, L. S., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., Fletcher, J. M., Fuchs, D., ... & Zumeta, R. O. (2009). Remediating number combination and word problem deficits among students with mathematics difficulties: A randomized control trial. *Journal of educational psychology*, *101*(3), 561. https://doi.org/10.1037/a0014701

Fuchs, L. S., Schumacher, R. F., Long, J., Namkung, J., Hamlett, C. L., Cirino, P. T., Jordan, N. C., Siegler, R., Gersten, R., & Changas, P. (2013). Improving at-risk learners' understanding of fractions. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 683-700. https://doi.org/10.1037/a0032446

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2016). Multilevel response-to-intervention prevention systems: Mathematics intervention at Tier 2. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 309–328). Springer.

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach.* Cengage Learning.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *37*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, *38*(4), 293-304. https://doi.org/10.1177/00222194050380040301

Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early childhood research quarterly*, *19*(1), 173-180. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.012

Hudson, P. & Miller, S. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs.* Pearson Education.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(3), 140-148. https://doi.org/10.1111/ldrp.12142

Hwang, J., & Riccomini, P. J. (2016). Enhancing mathematical problem solving for secondary students with or at risk of learning disabilities: A literature review. *Learning Disabilities Research & Practice*, *31*(3), 169-181. https://doi.org/10.1111/ldrp.12105

Jitendra, A. K., Rodriguez, M., Kanive, R., Huang, J. P., Church, C., Corroy, K. A., & Zaslofsky, A. (2013). Impact of small-group tutoring interventions on the mathematical problem solving and achievement of third-grade students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *36*(1), 21-35. https://doi.org/10.1177/0731948712457561

Karabulut, A. & Karabulut, H. A. (2022). Matematik güçlüğünde öğretim stratejileri #3: Şemaya dayalı öğretim, Bunu Çöz! stratejisi. M. A. Melekoğlu (Ed), *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılama ve müdahale* içinde (s.206-235). Pegem Akademi.

Karabulut, A., & Özkubat, U. (2021). Matematik öğretiminde etkili yöntem ve teknikler. T. Kargın & İ. B. Güldenoğlu (Ed), *Özel eğitimde matematik öğretimi* içinde (s.70-106). Pegem Akademi.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). Policy decisions in special education: The role of metaanalysis. In R. Gersten, E. P. Schiller, & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of knowledge base on critical instructional issues* (pp. 281–326). Erlbaum.

Kaya, S. (2022). Matematik güçlüğünde öğretim stratejileri #2: Somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi. M. A. Melekoğlu (Ed), *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılama ve müdahale* içinde (s.206-235). Pegem Akademi.

Kleinert, W. L., Codding, R. S., Minami, T., & Gould, K. (2018). A meta-analysis of the taped problems intervention. *Journal of Behavioral Education*, *27*, 53-80. https://doi.org/10.1007/s10864-017-9284-5

Martin, R. J., Codding, R. S., Collier-Meek, M. A., Gould, K. M., DeFouw, E. R., & Volpe, R. J. (2019). Examination of a parent-mediated detect, practice, and repair procedure to improve math fact fluency. *School Psychology Review*, *48*(4), 293-308. https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0022.V48-4

McLeskey J., Barringer M.-D., Billingsly B., Brownell M., Jackson D., Kennedy M., Ziegler D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R., & Pullen, P. C. (2011). *Teaching students with learning problems*. Pearson Education.

Mong, M. D., & Mong, K. W. (2012). The utility of brief experimental analysis and extended intervention analysis in selecting effective mathematics interventions. *Journal of Behavioral Education, 21*, 99-118. https://doi.org/10.1007/s10864-011-9143-8

Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(4), 230-248. https://doi.org/10.1177/002221949202500404.

Montague, M. (2003). *Solve it! A practical approach to teaching mathematical problem solving skills.* Exceptional Innovations.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000*). Executive summary: Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author. Retrieved from http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSumarypdf

Özkubat, U., Karabulut, A., & Uçar, A. S. (2021). Investigating the effects of STAR strategy in math problem solving. International *Journal of Progressive Education, 17*, 83–100. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.332.6

Poncy, B. C., Skinner, C. H., & O'Mara, T. (2006). Detect, practice, and repair: The effects of a classwide intervention on elementary students' math-fact fluency. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 7*, 47–68.

Poncy, B. C., Skinner, C. H., & McCallum, E. (2012). A comparison of class-wide taped problems and cover, copy, and compare for enhancing mathematics fluency. *Psychology in the Schools*, *49*(8), 744-755. https://doi.org/10.1002/pits.21631

Powell, S. R., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2013). Reaching the mountaintop: Addressing the common core standards in mathematics for students with mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *28*(1), 38-48. https://doi.org/10.1111/ldrp.12001

Riccomini, P. J., Morano, S., & Hughes, C. A. (2017). Big ideas in special education: Specially designed instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction. *Teaching Exceptional Children*, *50*(1), 20-27. https://doi.org/10.1177/0040059917724412

Sarama, J., & Clements, D. H. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(1), 181-189. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.014

Skinner, C. H., McLaughlin, T. F., & Logan, P. (1997). Cover, copy, and compare: A self-managed academic intervention effective across skills, students, and settings. *Journal of Behavioral Education*, *7*, 295-306. https://doi.org/10.1002/pits.21631

Steele, D. F., & Johanning, D. I. (2004). A schematic–theoretic view of problem solving and development of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics*, *57*, 65-90. https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000047054.90668.f9

Styers, M., & Baird-Wilkerson, S. (2011). *A final report for the evaluation of Pearson's focusMATH Program.* Magnolia Consulting

Test, D. W., & Ellis, M. F. (2005). The effects of LAP fractions on addition and subtraction of fractions with students with mild disabilities. *Education and treatment of children, 28*, 11-24.

Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science education*, *96*(5), 878-903. https://doi.org/10.1002/sce.21027

BÖLÜM 11

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Davranış Değiştirme Yöntemleri

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

Biyografi: Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitimi Programından 2005 yılında lisans derecesini aldı. 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programından mezun oldu. 2018 yılında doktorasını Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bütünleşik Doktora Programı. 2005-2012 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda özel eğitim öğretmeni ve eğitim koordinatörü olarak çalıştı. 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Alanında ulusal ve uluslararası ödülleri bulunmaktadır. Çalışma alanları, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik erken yoğun davranışsal müdahaleler, özel eğitimde teknoloji kullanımı, özel gereksinimli bireyler için afet ve acil durum yönetimi ve uygulamalı davranış analizidir.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), Problem Davranışlar, Olumlu Pekiştirme Sosyal Beceri Eğitimi,

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- ÖÖG 'nin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini açıklayabilecek,
- ÖÖG olan çocuklarda problem davranışları açıklayabilecek,
- Problem davranışların ÖÖG olan çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini açıklayabilecek,
- Ev ortamında problem davranışları açıklayabilecek,
- Sınıf ortamında problem davranışları açıklayabilecek,
- ÖÖG olan çocuklara yönelik öğretmen davranışlarını açıklayabilecek,
- ÖÖG olan çocuklarda davranış değiştirme yöntemlerini açıklayabilecek,
- ÖÖG olan çocuklar için sosyal beceri öğretimini açıklayabilecek,

İçindekiler:

Giriş
Problem Davranışların Öğrenme Süreçlerine Etkisi
Problem Davranışların Ev ve Sınıf Ortamındaki Görünümleri
ÖÖG Olan Çocuklarda Problem Davranışların Önlenmesi
Problem Davranışların Altında Yatan Nedenler
ÖÖG Olan Çocuklarda Davranış Değiştirme Yöntemleri
ÖÖG Olan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi
Sosyal Beceri Öğretiminin Önemi
Sosyal Beceri Eğitimi Stratejileri
Özet
Kaynakça

Giriş

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), dil, okuma, yazma ve matematik becerileriyle ilişkili bilişsel süreçleri etkileyen nörobiyolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, bireyin genel zihinsel yetenekleriyle orantısız akademik zorluklar yaşamasına yol açmaktadır (Taymans, 2011). Eğitim alanlarındaki beklenen ve gerçek başarı düzeyleri arasındaki tutarsızlık, bu durumu belirgin hale getirmektedir ve öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Ullmann, 1971). Genellikle dili anlama veya kullanma süreçlerinde kritik olan bir veya daha fazla temel psikolojik süreçteki eksiklikler, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalarda zorluklara neden olmaktadır; böylece akademik ilerleme ve günlük işleyiş olumsuz etkilenmektedir (Taymans, 2011).

ÖÖG'nin nörobiyolojik temeli, beynin psikolojik işleme sistemlerinde bilişsel bozukluklara yol açmaktadır (Gartland ve Strosnider, 2020). Bu durum, farklı dillerde ve alfabe sistemlerinde okuma ve heceleme becerileri üzerinde etkili olmaktadır ve küresel bir eğitim konusu haline gelmektedir (Bell, 2022). ÖÖG tanısı, bireyin standartlaştırılmış değerlendirmelerdeki performansı ile yaşı, eğitim düzeyi ve entelektüel kapasitesi için beklenen performans arasında belirgin bir tutarsızlık bulunduğunda konulmaktadır (Hyman ve ark., 2006). Bu tutarsızlık, ÖÖG'nin tespitinde kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir; çünkü bu durumdaki bireyler, bilişsel yetenekleriyle uyumlu görevlerde zorlanma yaşamaktadır (Hyman ve ark., 2006).

Seçici eksiklik kavramı, öğrenme güçlüğü tanımlarının merkezinde yer almaktadır ve bu zorlukları yaşayan bireylerin belirli bilişsel alanlarda karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır (Stanovich, 1993). Bireyin zekası ile akademik başarısı arasındaki tutarsızlığın varlığı, bu güçlüğün tanımlanmasında uzun süredir kabul gören bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Cahan ve ark., 2010). Heterojen bir yapı sergileyen ÖÖG, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel beceriler de dahil olmak üzere çeşitli bilişsel süreçlerde çok sayıda zorluk içermektedir (Hammill ve ark., 1981). Bu değişkenlik, bozukluğun karmaşıklığını ve bireylerde ortaya çıkabileceği çeşitli yolları göstermektedir; dolayısıyla teşhis ve müdahaleye çok yönlü bir yaklaşım gerekmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5'te yansıtılan ÖÖG tanımı, öğrenme güçlüklerinin anlaşılması ve ele alınmasında çağdaş en iyi uygulamalarla uyumluluk göstermektedir (Scanlon, 2012). ÖÖG anlayışındaki ilerlemelere rağmen, bu bozukluğun temel tanımı 1968'deki ilk önerisinden bu yana tutarlılığını korumaktadır ve tanı kategorisindeki zorlukları vurgulamaktadır (Kavale ve ark., 2009). İkili Tutarsızlık/Tutarlılık (DD/C) Operasyonel Tanımı, özel eğitim hiz-

metlerine ilişkin kararları yönlendirmede yararlı bir araç olarak kullanılmaktadır (Sotelo-Dynega, 2016). Bu model, uzmanların bir çocuğun belirli kriterlere göre özel eğitim desteğine uygun olup olmadığını belirlemesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, nörolojik, bilişsel ve öğretimsel perspektifleri dikkate alan bilişsel tutarsızlık modelleri, ÖÖG'nin tanımlanması ve sınıflandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır ve durumla ilişkili bilişsel zorlukları anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Taylor ve ark., 2017).

ÖÖG'nin etkileri, bireyin sosyal etkileşimlerini, yeteneklerini ve genel işleyişini etkileyerek akademik performansın ötesine uzanmaktadır (Prasad, 2021). Bu güçlüğü yaşayan bireyler, sosyal becerilerde zorluk yaşamaktadır; bu da öğrenme güçlüğünün birçok tanımında gözlemlenen dinleme ve konuşma bozukluklarına daha geniş bir odaklanmayı gerektirmektedir (Conte ve Andrews, 1993). Durumun varlığı, bireyin eğitim başarıları, sosyal ilişkileri ve genel refahı da dahil olmak üzere hayatının çeşitli yönlerini etkilemektedir; bu da değerlendirme ve müdahaleye bütünsel bir yaklaşım benimsemeyi gerekli kılmaktadır (Prasad, 2021). ÖÖG'nin karmaşıklığı, bu durumdan etkilenen bireylerin çeşitli ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanmasını sağlamak için kapsamlı ve bireyselleştirilmiş bir destek yaklaşımı gerektirmektedir.

Sonuç olarak, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), dil, okuma, yazma ve matematik becerileriyle ilgili bilişsel süreçlerde ciddi zorluklara yol açan nörobiyolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır. Teşhis, tipik olarak beklenen ve gerçek performans seviyeleri arasındaki belirgin farkın tespitine dayanmaktadır. Bilişsel tutarsızlık modelleri ve operasyonel tanımlar, bu durumun tanımlanmasına ve anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. ÖÖG'nin tanımının sürekliliği, bu öğrenme güçlüğüyle ilişkili karmaşıklıkları ve zorlukları yansıtmakta ve bireylere uygun destek ve müdahale ihtiyacını vurgulamaktadır.

ÖÖG'nın Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), bir çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini derinden etkileyerek hayatının çeşitli yönlerini ve genel refahını olumsuz etkilemektedir. Akademik alanda, bu duruma sahip çocuklar genellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerde ciddi zorluklar yaşamakta ve bu durum, akademik ilerlemelerini ve genel başarılarını engelleyebilmektedir (Arsovski, 2023). Bu tür zorluklar, çocukların eğitimciler ve akranlar tarafından belirlenen beklentilere ulaşmakta zorlanmalarına yol açarak hayal kırıklığı, düşük öz saygı ve yetersizlik duygusuna neden olabilmektedir (Tiengsomboon, 2024). Özellikle temel psikolojik süreçlerdeki bilişsel eksiklikler, yalnızca akademik

Kaynakça

Achiek, A. (2023). Özel ihtiyaçlar eğitim müdahalesi Güney Sudan'daki öğrenme güçlüklerini ve ilgili psikososyal sorunları nasıl ele alabilir, Jamjang kampları örneği. Texila International Journal of Academic Research, 10(4), 274-285. https://doi.org/10.21522/tijar.2014.10.04.art022

Arsovski, D. (2023). ÖÖG çeken çocuklarda ergoterapi zorunluluğu. Teacher, (26), 41-45. https://doi.org/10.20544/teacher.26.06

Bell, S. (2022). Disleksi ve üstün yeteneklilik: Bilime karşı efsaneler. Global Journal of Intellectual ve Developmental Disabilities, 10(4). https://doi.org/10.19080/gjidd.2022.10.555794

Cahan, S., וטאצול, א., ve Nirel, R. (2010). Öğrenme güçlüğünün regresyon temelli tutarsızlık tanımı. Journal of Learning Disabilities, 45(2), 170-178. https://doi.org/10.1177/0022219409355480

Carrington, S., Berthelsen, D., Nickerson, J., Nicholson, J., Walker, S., ve Meldrum, K. (2016). Öğretmenlerin okulun ilk yıllarında gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin deneyimleri. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 26(2), 139-154. https://doi.org/10.1017/jgc.2016.19

Conte, R. ve Andrews, J. (1993). ÖÖG tanımları bağlamında sosyal beceriler. Journal of Learning Disabilities, 26(3), 146-153. https://doi.org/10.1177/002221949302600301

Descheemaeker, M., Ghesquière, P., Symons, H., Fryns, J., ve Legius, E. (2004). Normal yetenekli nörofibromatozis tip 1 çocukların davranışsal, akademik ve nöropsikolojik profili. Journal of Intellectual Disability Research, 49(1), 33-46. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00660.x

Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Çevrimdışı üstbiliş ÖÖG olan küçük çocuklarda alana özgü bir gerilik mi? Learning Disability Quarterly, 25(2), 123-139. https://doi.org/10.2307/1511279

ERAY, F. (2023). Özel ÖÖG tanısının aile dinamikleri üzerindeki etkisinin araştırılması: ebeveyn perspektifi. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(4), 981-990. https://doi.org/10.24331/ijere.1344731

Francisca, E. ve Mezoh, P. (2018). Kamerun'un güney batı bölgesi Buea'da ÖÖG çeken öğrencilerin akademik performansının bir belirleyicisi olarak ev ortamı. International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 3(1), 711-729. https://doi.org/10.31142/ijtsrd19067

Franz, D., Ivy, J., ve McKissick, B. (2016). Eşitlik ve erişim: tüm öğrenciler matematiksel problem çözücülerdir. The Clearing House a Journal of Educational Strategies Issues and Ideas, 89(2), 73-78. https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1165167

Gartland, D. ve Strosnider, R. (2020). Belirli ÖÖG olan öğrenciler için özel eğitime uygunluk kararlarını bilgilendirmek için müdahaleye yanıtın kullanımı. Learning Disability Quarterly, 43(4), 195-200. https://doi.org/10.1177/0731948720949964

Gates, B., Newell, R., ve Wray, J. (2001). Davranış modifikasyonu ve nazik öğretim atölyeleri: zorlayıcı davranışlar sergileyen ÖÖG olan çocukların yönetimi ve ÖÖG hemşireliği için çıkarımlar. Journal of Advanced Nursing, 34(1), 86-95. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.3411730.x

Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L., ve Miels, J. (2011). Zorlayıcı davranışlar sergileyen engelli okul öncesi çocuklar için sınıf desteğinin güçlendirilmesinde öğretmen yeterliliğinin rolü. Early Childhood Education Journal, 40(1), 35-46. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5

Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., ve Larsen, S. (1981). Öğrenme güçlüğünün yeni bir tanımı. Learning Disability Quarterly, 4(4), 336-342. https://doi.org/10.2307/1510735

Hyman, S., Shores, E., ve North, K. (2006). Nörofibromatozis tip 1'li çocuklarda öğrenme güçlüğü: alt tipler, bilişsel profil ve dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu. Gelişimsel Tıp ve Çocuk Nörolojisi, 48(12), 973. https://doi.org/10.1017/s0012162206002131

Iemmi, V., Knapp, M., Reid, C., Sholl, C., Ferdinand, M., Buescher, A., ... ve Trachtenberg, M. (2016). ÖÖG ve zorlayıcı davranışları olan çocuklar ve ergenler için olumlu davranış desteği: hizmet kullanımı ve mali-

yetlerin ilk araştırması. Tizard Learning Disability Review, 21(4), 169-180. https://doi.org/10.1108/tldr-03-2015-0013

Johnson, R., O'Reilly, M., ve Vostanis, P. (2006). Problem davranışlar sergileyen ÖÖG olan çocukların bakımı: bir annenin bakış açısı. Journal of Child Health Care, 10(3), 188-198. https://doi.org/10.1177/1367493506066480

Kavale, K., Spaulding, L., ve Beam, A. (2009). Tanımlama zamanı: Özel ÖÖG tanımının Özel öğrenme güçlüğünü öngörmesini sağlamak. Learning Disability Quarterly, 32(1), 39-48. https://doi.org/10.2307/25474661

Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., ve Neuberger, S. (1997). Öğretmenlerin ve akranlarının öğrenme bozukluğu olan çocuklara ilişkin algıları: tutarlılık ve değişim. European Journal of Special Needs Education, 12(3), 225-238. https://doi.org/10.1080/0885625970120305

Martins, E. ve Gouveia, L. (2018). M-öğrenme faaliyetleri için gereklilikler. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 5(11). https://doi.org/10.20431/2349-0381.0511001

Matovu, M. ve Aidah, N. (2018). İlkokullarda engelli çocukların müdahaleci sınıf yönetimi ve öğrenimi: kapsayıcı ve yeniden çerçevelendirici bir yaklaşım. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(2). https://doi.org/10.5861/ijrse.2018.3018

McCoy, S., Maître, B., Watson, D., ve Banks, J. (2016). İrlanda'da engelli çocuklar arasında sosyal ve akademik refahın anlaşılmasında ebeveyn beklentilerinin rolü. European Journal of Special Needs Education, 31(4), 535-552. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1199607

Mpofu, J. (2024). ÖÖG çeken öğrencilerin öğretiminde yetkinlik temelli müfredatın zorlukları. Afrika Engellilik Dergisi, 13. https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1268

Pathrikar, K. (2016). ÖÖG olan ve olmayan çocuklarda algılanan sosyal destek ve benlik saygısı üzerine bir çalışma. Indian Journal of Mental Health, 3(3), 271-277. https://doi.org/10.30877/ijmh.3.3.2016.271-277

Prasad, A. (2021). Özel öğrenme güçlükleri: değişen senaryo. Doğu Psikiyatri Dergisi, 14(1-2), 59-60. https://doi.org/10.5005/ejp-14-1--2-59

Scanlon, D. (2012). Özel ÖÖG ve en yeni tanımı. Journal of Learning Disabilities, 46(1), 26-33. https://doi.org/10.1177/0022219412464342

Sheridan, L. ve Kotevski, S. (2014). Engelli bir öğrenciyle üniversite öğretimi: müfredatın ötesinde öğrenci öğrenimleri. Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Dergisi, 18(11), 1162-1171. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881567

Sotelo-Dynega, M. (2016). Okuma güçlüğü için değerlendirme ve müdahale planlamasında klinik muhakeme. Canadian Journal of School Psychology, 32(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/0829573516659936

Stahopoulou, A. (2023). ÖÖG çeken öğrencilerin ruh sağlığının geliştirilmesi: motivasyon ve dijital teknolojilerin rolü. GSC Advanced Research and Reviews, 16(1), 116-128. https://doi.org/10.30574/gscarr.2023.16.1.0307

Stanovich, K. (1993). Dysrationalia. Journal of Learning Disabilities, 26(8), 501-515. https://doi.org/10.1177/002221949302600803

Taylor, W., Miciak, J., Fletcher, J., ve Francis, D. (2017). Özel öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine yönelik bilişsel tutarsızlık modelleri: psikometrik sınırlamaların simülasyonları. Psikolojik Değerlendirme, 29(4), 446-457. https://doi.org/10.1037/pas0000356

Taymans, J. (2011). Yetişkin eğitimi programlarında Özel ÖÖG olan yetişkinlerin belirlenmesi ve eğitimini etkileyen yasal ve tanımsal konular. Journal of Learning Disabilities, 45(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/0022219411426857

Thompson-Janes, E., Brice, S., Abbott, J., ve Ball, J. (2014). Uzmanlardan öğrenmek: ÖÖG ve zorlayıcı davranışları olan çocukların ebeveynleri için terapötik bir gruba katılan ebeveynlerin deneyimlerinin tematik bir analizi. British Journal of Learning Disabilities, 44(2), 95-102. https://doi.org/10.1111/bld.12115

Tiengsomboon, U. (2024). ÖÖG çeken çocukların iyi bir akademik performans elde etmeleri için aile desteği: nitel bir çalışma. Malezya Aile Hekimi, 19, 25. https://doi.org/10.51866/oa.529

Ullmann, C. (1971). Farklı amaçlar için ÖÖG ölçümleri. Journal of Learning Disabilities, 4(4), 186-192. https://doi.org/10.1177/002221947100400402

Xenitidis, K., Barnes, J., ve White, J. (2005). ÖÖG olan yetişkinler için adli psikoterapi: yatılı bir grup-analitik grup. Grup Analizi, 38(3), 427-438. https://doi.org/10.1177/0533316405055393

BÖLÜM 12

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Sağlanan Destekler ve Eğitim Ortamları

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Biyografi: 1984 yılında Isparta'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra yılında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra Ordu'nun Fatsa ilçesinde ve Eskişehir'de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmıştır. Yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında doktora eğitimini 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde tamamlamıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul ve özel eğitim anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Başlıca ilgi alanları öğrenme güçlüğü, erken çocukluk döneminde müdahale ve okuma stratejileridir.

Anahtar Kavramlar: Eğitim Destekleri, Eğitim Ortamları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı ve Kaynaştırma Eğitimi

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Destek kavramını açıklayabilecek
- Akademik desteği ve önemini açıklayabilecek
- Psikososyal desteği ve önemini açıklayabilecek
- Kariyer desteği ve önemini açıklayabilecek
- Finansal desteği ve önemini açıklayabilecek
- Desteklerin önemini açıklayabilecek
- ÖÖG olan öğrenciler için eğitim ortamlarının neler olduğunu açıklayabilecek

İçindekiler:

Giriş
Destek Kavramı
Akademik Destek
Psikososyal Destek
Kariyer Desteği
Finansal Destek
Desteklerin Önemi
Eğitim Ortamı
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflar
Destek Eğitim Odası
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

Bu bölümde, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler için sunulan desteklerin önemi, kapsamı ve türleri ele alınmaktadır. ÖÖG olan bireyler öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle akademik, sosyal ve duygusal alanlarda çeşitli desteklere ihtiyaç duyabilirler. Bireyler için sunulan destekler, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmayı hem de onların genel yaşam kalitelerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

Bölümün başında destek kavramının genel tanımı ve kapsamı üzerinde durulacaktır. Öğrencilere sunulan desteklerin sadece akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların sosyal becerilerini geliştirmeye ve duygusal iyilik hallerini desteklemeye yönelik olduğu vurgulanacaktır. Bu bağlamda, destek hizmetlerinin geniş bir yelpazede sunulabileceği, sosyal-duygusal güçlükler yaşayan öğrencilerden özel gereksinimli bireylere, ddil ve kültürel uyum güçlüğü yaşayan öğrencilere kadar uzanan geniş bir profilin bu hizmetlerden yararlanabileceği belirtilecektir.

Metin boyunca, okuyuculara, destek kavramının ne kadar çok yönlü ve özelleştirilmiş bir yapıya sahip olduğu gösterilecektir. Akademik destek, psikososyal destek, kariyer desteği ve finansal destek gibi farklı türlerde sunulan bu hizmetlerin, öğrencilerin eğitim süreçlerine nasıl katkı sağladığı ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Her bir destek türünün hem ÖÖG olan öğrenciler için hem de genel öğrenci popülasyonu için neden önemli olduğu, bu desteklerin öğrenci gelişiminde oynadığı kritik rol üzerinden açıklanacaktır.

Okuyucular destek hizmetlerinin akademik başarıdan sosyal etkileşimlere, özgüvenden kariyer planlamasına kadar geniş bir alanda nasıl etkili olabileceğine dair ayrıntılı bilgiler edineceklerdir. Ayrıca, destek hizmetlerinin sürdürülebilirliği ve sürekli izlenmesinin, uzun vadede öğrenci başarısını nasıl garanti altına alabileceği konusunda da bilgiler sunulacaktır.

Son olarak, bu bölümde sunulan bilgilerin, eğitimciler, rehber öğretmenler, aileler ve politika yapıcılar için, ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha etkili destek stratejileri geliştirmek amacıyla kullanılabilecek bir rehber niteliğinde olması umut edilmektedir. Bu bölüm hem öğrencilerin eğitim hayatlarını iyileştirme hem de onların toplumsal hayata başarılı bir şekilde uyum sağlama süreçlerini destekleme amacını taşımaktadır.

Destek Kavramı

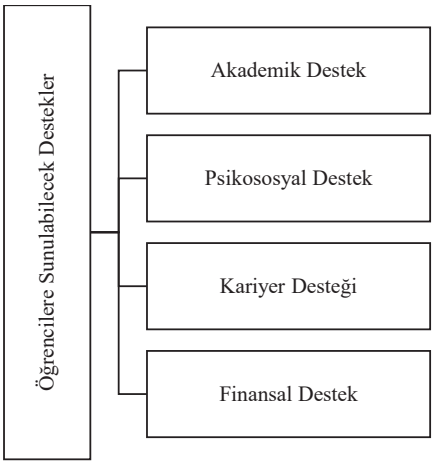
Öğrencilere sunulan destekler eğitimin her kademesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek ama-

cıyla sunulan çeşitli hizmetler ve kaynaklardır. Bu destekler sosyal-duygusal güçlükler yaşayan öğrencilerden, özel gereksinimli bireylere, dil ve kültürel uyum güçlüğü olan öğrencilere kadar geniş bir profilde sunulabilir.

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerin gelişim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olmak için sunulan hizmetler, stratejiler ve araçların hepsi destek kavramı içinde yer almaktadır. Sunulacak desteğin bireysel gereksinimlere göre özelleştirilmesi gereklidir. Bu özelleştirme bireylerin sadece okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerini desteklemeyi hedeflememelidir. Kapsamlı bir destek yaklaşımı ile bireylerin akademik başarılarını, sosyal etkileşimlerini ve kişisel gelişimlerini desteklemek gereklidir (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018; Grigorenko vd., 2020).

Normal gelişim gösteren öğrenciler için ve ÖÖG olan öğrenciler için akademik beceri eğitiminin tek başına sunulmasının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Akademik beceri eğitimi ile sunulan desteklerin bireylerin hayatında olumlu etkiler yarattığına ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur. Okullarda gerçekleştirilen sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin hem sosyal duygusal hem de akademik becerilerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığı ve bu etkilerin farklı ırk, farklı sosyo-ekonomik statü, farklı okul bölgesi gibi yerlerde de benzer sonuçların alındığı belirtilmektedir (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg 2017).

Destek kavramına yer verdikten sonra öğrencilere sunulacak destekleri desteklerin belirli başlıklar altında toplanmasının konunun anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere sunulacak destekler akademik destek, psikososyal destek, kariyer desteği ve finansal destek olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu sınıflandırma farklı şekillerde güncellenebilir.



Şekil 1. *Öğrencilere Sunulabilecek Destek Türleri*

Akademik Destek

Akademik destek okul çağındaki çocuklara karşılaştıkları akademik güçlüklerle baş etmeleri için yakın çevre tarafından sağlanan bir destek türüdür. Yakın çevre tarafından sunulan bu destek sadece derslere yardımcı olmak şeklinde anlaşılmamalıdır. Akademik destek duygusal destek (örneğin, cesaretlendirme veya motivasyon sağlama), araçsal destek (örneğin, ödevlere yardımcı olma, araştırma projelerinde rehberlik etme veya ders notları paylaşma) ve bilişsel destek (örneğin, eğitimsel başarının önemini vurgulama veya eleştirel düşünme becerilerini geliştirme) gibi çeşitli destek türlerini içeren çok yönlü bir yapıdır (Chen, 2005). Bu çok boyutlu yapının öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmakla sınırlı olduğu düşünülmemelidir. Bu yapı sayesinde aynı zamanda öğrencilerin özgüvenleri desteklenir, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri geliştirilir ve uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Duygusal destek, öğrencilerin okul hayatında ve günlük yaşamında karşılaşabilecekleri güçlükler karşısında pes etmemelerini sağlar. Araçsal destek, öğrencilere gerekli materyal ve rehberlik sağlayarak öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırır. Bilişsel destek ise öğrencilerin akademik başarının önemini kavramalarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle, öğrencilerin derslerine destek olmanın çok ötesinde bir kavram olan akademik destek, öğrencilerin hem kısa vadeli başarılarına hem de uzun vadeli gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Plunket vd., 2008).

Akademik destek normal gelişim gösteren öğrenciler için olduğu kadar ÖÖG olan öğrenciler için de çok önemlidir. ÖÖG olan öğrencilerin okul hayatında karşılaşabilecekleri güçlükleri aşmalarında akademik desteklerin sunulması kritik bir rol oynar. ÖÖG olan öğrencilerin okuma, matematik veya yazma süreçlerinde yaşayabilecekleri güçlükler öğrencilerin temel akademik becerileri edinme sürecini zorlaştırabilir (Fletcher, vd. 2007). Bu nedenle, akademik destek tüm öğrencilere olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilere, eğitim sürecinde daha iyi bir deneyim sağlamak için kritik bir araçtır.

ÖÖG olan öğrenciler, standart eğitim yöntemleriyle yeterince desteklenemediklerinde, akademik performanslarının yanı sıra özgüvenleri ve motivasyonları da olumsuz etkilenebilir (Gersten vd., 2005). Bu nedenle ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öuygun stratejilerle öğrencilerin gereksinimlerine yönelik çözümler geliştirilmelidir. Dolayısıyla, akademik destek, ÖÖG olan öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır.

Kaynakça

Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *16*(3), 219-232.

Akçamete, G. (2006). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. Genetic, social, and general psychology monographs, 131(2), 77- 127.

Emerson, E., & Hatton, C. (2005). *The socio-economic circumstances of families supporting a child at risk of disability in Britain in 2002*. University Lancaster, Institute for Health Research.

Emerson, E., & Hatton, C. (2009). Socioeconomic position, poverty, and family research. *International review of research in mental retardation*, *37*, 97-129.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. *Second international handbook of science education*, 1191-1239.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. R. (2005). *Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components*. Review of Educational Research, 75(3), 491-530.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, *75*(1), 37.

Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: A systematic review. *Educational Psychology in Practice*, *36*(2), 208-222.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02).

Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Lynn, N. (2006). School-based mental health: An empirical guide for decision-makers.

Madaus, J. W., Gerber, P. J., & Price, L. A. (2008). Adults with learning disabilities in the workforce: Lessons for secondary transition programs. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(3), 148-153.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği.* 14.08.2020 tarih ve 31213 sayılı Resmî Gazete.

Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houltberg, B. J., Sands, T. ve Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-origin ninth grade students from intact families. The Journal of Early Adolescence, 28(3), 333-355.

Sucuoğlu, N. B., (2004). Türkiye de Kaynaştırma Uygulamaları Yayınlar Araştırmalar. Özel Eğitim Dergisi, 5*(2)*, 15-23.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. Child Development.

Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. In *Fundamentals of gifted education* (pp. 279-292). Routledge.

Volden, J. (2013). Nonverbal Learning Disabilities: A Speech-Language Pathologist's Perspective. In *Treating NVLD in Children: Professional Collaborations for Positive Outcomes* (pp. 53-72). New York, NY: Springer New York.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?. *Learning disabilities research & practice*, *19*(1), 20-32.

Witzel, B. S., Mercer, C. D., & Miller, M. D. (2003). Teaching algebra to students with learning difficulties: An investigation of an explicit instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(2), 121-131.

BÖLÜM 13

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yönelik Ekip Çalışması ve İşbirliği

Doç. Dr. Emre LAÇİN

Biyografi: 1988 yılında Ankara'da doğdu. İlk ve Orta öğrenimini Ankara'da tamamladı. Lise öğrenimini Kırıkkale Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2010 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim okullarında öğretmen olarak görev yaptı. 2013-2020 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2020 yılında doktora derecesini almış, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak göreve başlamıştır. Çalışma alanları; okuma güçlükleri, öğrenme güçlüğü ve otizmli çocuklarda erken okuryazarlık becerileri ve okuma becerileri, öğretmen eğitimi olarak sıralanmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğüolan çocuklarla işbirliği, işbirlikçi uygulamalar,

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğünün özel eğitimde alanındaki yaygınlık durumunu açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünde aile

İçindekiler:

ÖÖG Olan Öğrenciler İçin İşbirliğinin Önemi
Genel Eğitim Ortamlarında İşbirlikçi Uygulamalar
ÖÖG Olan Öğrencilerin Eğitiminde Ekip Üyeleri
ÖÖG'ye Yönelik Öğretmen ve Ailelere Tavsiyeler
Özet
Kaynakça

ÖÖG Olan Öğrenciler İçin İşbirliğinin Önemi

Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (IDEA, Public Law 105-17) yapılan değişiklikleri, engelli çocukların eğitiminde önemli dönüm noktalarından birini temsil etmekte olup, vurguyu sadece fiziksel erişimden genel eğitim müfredatına erişime kaydırmıştır. Değişiklikler birçok yeni hüküm ve gereklilik içermektedir; bunlardan biri de bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) "öğrencilerin genel eğitim standartlarına ve müfredatına katılımına odaklanarak anlamlı bir öğretim ve planlama aracı" olmasını sağlamaktır (McLaughlin ve diğerleri, 1999). Son on yılda, büyük ulusal okul reformu hareketinin bir parçası olarak, tüm eyaletler matematik, fen, sosyal bilgiler ve dil sanatları gibi temel akademik alanlarda yeni içerik standartları geliştirmiştir (Council of the Great City Schools, 1996; Gandel, 1997). Yeni içerik standartları genel eğitim müfredatının ve öğretiminin kapsamını, sırasını ve biçimini şekillendirdiğinden, daha fazla sayıda öğrencinin başarılı olması beklenmektedir. Dünyada meydana gelen bu değişiklikler ve gelişmeler ülkemizdeki özel eğitim alanını da paralel olarak etkilemiştir. Günümüzde sınıflar giderek çeşitlenmekte ve tipik olarak çok çeşitli ekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri içermektedir. Genel eğitim sınıflarında hizmet verilen engelli öğrencilerin oranı önemli ölçüde arttığından özel eğitimin genel eğitim politikası ve reform çabalarıyla uyumlu hale getirilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu çaba, değişikliklerde kısmen ele alınmaktadır; gerekliliklerden biri, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitimcilerin engelli öğrencilerin bireysel öğretim ihtiyaçlarını belirlemek için işbirliği yapmasıdır.

Genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha üst düzey içerik alanı bilgilerine erişmelerine ve bunları edinmelerine nasıl yardımcı olabiliriz? Bu bölümün amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri genel eğitim müfredatına dahil etmek ve erişimlerini sağlamak için içerik alanlarında planlamaya yönelik işbirlikçi bir yaklaşımı tanımlamaktır. Özellikle, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, içerik öğrenimini geliştirmek için gerekli kolaylıkların ve değişikliklerin belirlenmesi ve öğrenci performansının değerlendirilmesi için prosedürler sunulmaktadır.

İşbirliği teriminin halihazırda yaygın olarak kullanılmasına rağmen, terimin tek bir tanımı üzerinde çok az fikir birliği vardır. Alanyazında, "birleştirilmiş uzmanlık" (Smithson & Ruddy, 1989) ve "ortak ortaklık" (Satcher & Dooley-Dickey, 1990) gibi üstünkörü tanımlamalar da dahil olmak üzere bir dizi işbirliği tanımı bulunabilir. Ness (1994) işbirliğini "ortak kaygıları ve ihtiyaçları olan insanlar ortak bir çözüme ulaşmak için kafa kafaya verdiklerinde" ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamıştır. Pollack ve McGuire'ın (1988) işbirliği terimini

kullanması ise bu yaklaşımın öğrenme güçlüğü çeken üniversite öğrencilerine yönelik hizmetleri etkileme potansiyeline işaret etmektedir. İşbirliğine dayalı hizmetleri, "...işbirliğinin etkili hizmet sunumunun anahtarı olduğu" "öğrenci merkezli, etkileşimli bir model" olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenci ya da kişi merkezli hizmetlere odaklanan bu yaklaşım, ağırlıklı olarak yükseköğretim dışında gerçekleşen işbirliğine dayalı sistem değişikliği girişimlerinin merkezinde yer almaktadır. Hodgkinson'ın (1989) klasik raporu, eğitim, sağlık ve ulaşım gibi kuruluşların geleneksel işlevsel çizgileri aştığı ve hizmetleri bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yollarla yapılandırdığı kesintisiz bir hizmet ağı çağrısında bulunmuştur. ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi'nden Ward ve Halloran (1993), 1990'larda engelli gençler ve genç yetişkinler için ortaya çıkan bir geçiş sorunu olarak işbirlikçi bir "kesintisiz hizmet sunum sistemine" doğru bu hareketi tanımlamıştır. Bu öğrenci merkezli, sistem değişikliği faaliyetlerinin uygulanmasını teşvik etmek için ABD Eğitim Bakanlığı ve ABD Sağlık ve İnsani Hizmetler Bakanlığı, işbirliğine dayalı eğitim ve insani hizmetlerin entegrasyonunda uygulayıcılar için öneriler oluşturmak ve bir rehber oluşturmak üzere bir çalışma grubu görevlendirmiştir. Bu çalışma grubu işbirliğini, "ortakların bir vizyonu paylaştığı, ortak hedefler belirlediği ve bu hedeflere ulaşmak için güçlerini kullanmayı kabul ettiği..." ve "... kaynak taahhüdü ve mevcut politikaları değiştirme isteği" içeren bir süreç olarak tanımlamıştır (Melaville, ve diğerleri, 1993). Bu tanım, işbirliği ve ortaklıkların yüzeysel özelliklerinin ötesinde, hizmetlerin işbirliğine dayalı yapılandırılmasının öğrenci merkezli hizmet ve destek elde etmek için güç ve kaynak taahhüdünü içerdiğini açıklığa kavuşturmaktadır.

İşbirliğinin Avantajları

Melaville ve Blank (1991) tarafından tanımlanan beş işbirliği ilkesi, hizmetlerin işbirliğine dayalı olarak yapılandırılmasının bir dizi avantajını ortaya koyduğu için bir referans çerçevesi sağlar:

1. İşbirliğine dayalı hizmetler, farklı paydaşlar arasında ortaklıklar kurulmasına dayanır. Bir üniversite ortamında, bu ortaklıklar çeşitli kampüs destek hizmetleri, yöneticiler, kilit akademik bölümler, toplum kuruluşları, lise geçiş uzmanları ve engelli bireylerden oluşabilir. Tasarım gereği bu ortaklıklar, engellerin, sorunların ve çözümlerin daha kapsamlı bir grup tanımlamasına yol açan geniş bir bakış açısı ve uzmanlık yelpazesini içerir (Campbell, Whatley & Drakeford, 1994; Ness, 1994). Melaville ve Blank (1991), kilit ortakların işbirliğine dahil edilmesinin zaman alabileceğini ve potansiyel muhalifleri sürece dahil etmek ve müttefik yapmak için bilinçli çaba sarf edilmesi gerektiğini belirtmiştir. O halde,

Kaynakça

Ascher, C. (1988). *Urban school-community alliances: Trends and issues.* New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Aune, E. (1991). A transition model for postsecondary-bound students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 6*, 177-187.

Ayers, G. (1994). They don't shoot collaborators any more. *Teaching Exceptional Children, 26*(2),5.

Campbell-Whatley, G., & Drakeford, R. (1994). Collaboration: Perks, problems, and promising practices. *LD Forum, 19*(4), 30-31.

Cortiella, C. (2011). The state of learning disabilities. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Council of the Great City Schools (1996). *Becoming the best: Standards and assessment development in the great city schools.* Washington D.C.: Author.

Crawford, D. B., & Carnine, D. (2000). Comparing the effects of textbooks in eighth-grade U.S. history: Does conceptual organization help? *Education and Treatment of Children, 23,* 387–422.

Gandel, M. (1997). *Making standards matter 1996: An annual fiftystate report on efforts to raise academic standards.*Washington, DC: American Federation of Teachers.

Gugerty, J. (1994, January). Key points to consider when establishing interagency relationships. *Tech Prep Advocate*, 9-10.

Hodgkinson, H. (1989). *The same client. The demographics of education and service delivery systems.* Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.

Hollenbeck, K., Tindal, G., & Almond, P. (1998). Teachers' knowledge of accommodations as a validity issues in highstakes testing. *Journal of Special Education, 32*(3), 175–183.

Jitendra, A. K., Nolet, V., Xin, Y. P., Gomez, O., Iskold, L., Renouf, K., & DaCosta, J. (2001). An analysis of middle school geography textbooks: Implications for students with learning problems. *Reading and Writing Quarterly, 17,* 151–174.

Kohler, P. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Quarterly Development for Exceptional Individuals, 16*(2), 107-121.

Lederer, J. (1999). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 91–106.

Malmgren, K.W. (1998). Cooperative learning as an academic intervention for students with mild disabilities.*Focus on Exceptional Children, 31*(4), 1–8.

Mathes, P. G., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1997). Cooperative story-mapping. *Remedial and Special Education, 18,* 20–27.

McFarland, J. (1998). Instructional ideas for social studies teachers of inclusion students. *Social Studies, 89,* 150–153.

McLaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M.,&-Henderson, K. (1999). Integrating standards: Including all students. *Teaching Exceptional Children, 31*(3), 66–71.

Melaville, A., & Blank, M. (1991). *What it takes. structuring interagency partnerships to connect children and families with comprehensive services.* Washington, D.C.: Education and Human Services Consortium.

Melaville, A., Blank, M., & Asayesh, G. (1993). *Together we can: A guide for crafting a profamily system of education and human services.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994, March/April). Secondary to postsecondary education transition planning for students with learning disabilities. *LDA Newsbriefs*, 3-5.

Ness, J. (1994, Fall). Collaboration: The key to enhancing accommodations for students with disabilities. *Postsecondary LD Network News, 22*, 1-3.

Nolet, V., & McLaughlin, M. J. (2000). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Nolet, V., & Tindal, G. (1993). Special education in content area classes: Development of a model and practical procedures. *Remedial and Special Education, 14*(1), 36–48.

Nolet, V., & Tindal, G. (1998). Curriculum-based collaboration. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (pp. 399–416). Denver, CO: Love Publishing.

Nolet, V., Tindal, G., & Blake, G. (1992). *Focus on teaching and learning in content classes*. RCTP Training Module No. 3. Eugene, OR: University of Oregon.

Pollack, R., & McGuire, J. (1988). Collaborative approach to serving students with learning disabilities: The University of Connecticut interactive model. In D. Knapke and C. Lendman (Eds.), *Proceedings of the 1988 AHSSPPE Conference* (pp. 82-84).

Rojewski, J. (1992). Key components of model transition services for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 15*, 135-150.

Satcher, J., & Dooley-Dickey, K. (1990, February). *Rehabilitation counselors and postsecondary academic institutions: Partners in meeting the needs of LD college students.* Paper presented at the annual National Rehabilitation Counselors Association Professional Development Symposium, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324568)

Smithson, J., & Ruddy, E. (1989). Project TIPS (Transitional Instruction for Professional Success): A transition model. In J. Vander Putten (Ed.), *Reaching New Heights, Proceedings of the 1989 AHSSPPE Conference* (p. p. 55-75).

Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Collaborative teaming*. Baltimore, MD: Brookes.

Snow, R. E. (1989). Toward assessment of cognitive and cognitive structures in learning. *Educational Researcher, 18*(9), 8–15.

Tindal, G., Hollenbeck, K., Heath, W., & Almond, P. (1997). *The effect of using computers as an accommodation in a statewide writing test*. Technical research report. Eugene, OR: University of Oregon, Behavioral Research and Teaching.

Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic, 34,* 284–292.

Ward, M., & Halloran, W. (1993). Transition issues for the 1990s. *OSERS News in Print, 6*(l),4-5.

BÖLÜM 14

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar için Yasal Haklar

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Biyografi: Gizem Yıldız 1988 yılında İzmir'in Bergama ilçesinde doğmuştur. Bergama Anadolu Öğretmen Lisesinde lise öğrenimini tamamlamış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programından 2011 yılında mezun olmuştur. Doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Bütünleşik Doktora Programında 2020 yılında tamamlamıştır. Doktora eğitimini tamamladığı yıllarda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır.

Yıldız 2022 yılı itibariyle Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Anabilim Dalı'nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam eğitimi, mesleki eğitimi, yasal düzenlemeler, aile eğitimi ve cinsel eğitimi alanlarında bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Bu konuda pek çok makale, bildiri ve eğitim semineri çalışmaları bulunmaktadır. Yıldız gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Dünya Sağlık Örgütü gibi uluslararası ve İŞKUR, Millî Eğitim Bakanlığı, ULAKBİM gibi ulusal çok sayıda projede eğitmen ve araştırmacı olarak görev almıştır.

Anahtar Kavramlar: Özel Öğrenme Güçlüğü, Özel Eğitim, Yasal Düzenlemeler, Mevzuat.

Amaçlar: Bu bölümün sonunda;

- Özel eğitimde yasal hakların nasıl ortaya çıktığını açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün yasal düzenmelerde nasıl yer aldığını açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yasal haklarının neler olduğunu açıklayabilecek,
- Yasal düzenlemelerin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için önemini kavrayabileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş
Özel Eğitimde Temel Yasal Düzenlemeler
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Uluslararası Yasal Düzenlemeler
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Ulusal Yasal Düzenlemeler
Önemli Noktalar
Özet
Kaynakça

Giriş

İnsanlara haklarına vermek üzere yasal zemini hazırlayan hukukun temel amacı adaleti sağlamaktır. Adalet tüm insanları ırk, dil, din, cinsiyet, engel vb. değişkenlere göre ayırmaksızın yasalar önünde eşit gören, insanların haklarına sahip çıkan iradeyi tanımlar. Adalet toplumda dezavantajlı grupların pozitif ayrımcılığına vurgu yaparak, tüm insanları eşit düzeye çekmek üzere daha fazla desteğe gereksinim duyan gruplara ihtiyaç duydukları destekleri sağlamak üzerine kurgulanır. Özel gereksinimli bireyler de çeşitli özellikleri ve gereksinimleri nedeniyle azınlık bir gruptur ve dezavantajlı gruplar içerisinde değerlendirilir. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar toplumun diğer kesimine kıyasla dezavantajlı grupta yer alır. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yasalar önünde diğerleriyle eşit olabilmesi adına kendilerine özel yasal düzenlemelere ihtiyaçları vardır.

Hukuk düzeni tarafından korunmaya alınan, başkalarının yaşamına müdahale etmeksizin, bireylerin çıkarları ve yaşamlarını yönlendirme özgürlüğüne "hak" adı verilmektedir (Çitil, 2013; Vikipedi, 2023). İnsan hakkı ise insanın sadece "insan" olması sebebiyle doğuştan sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri ifade eder (Vikipedi, 2023). Yasal hakların düzenlenmesinde Kara Avrupası Hukuk sistemindeki hiyerarşik hukuk kuralları yapısı kullanılır. Normlar Hiyerarşisi olarak bilinen yapılanmada en alttan en üste doğru sıralama şöyledir: *Yönetmelik-Tüzük-Kanun Hükmünde Kararname-Kanun-Uluslararası Sözleşme-Anayasa.* Bu hiyerarşide alttan üste çıkıldıkça yasal düzenlemeler daha üstün, daha genel ve daha soyut hale gelmektedir (Güneysu-Boran, 2018). Normlar hiyerarşisinde yer alan tüm yasal düzenlemelerin oluşturulması ve işletilmesinde yasama, yürütme ve yargı organları görev alır. Yasama, yürütme ve yargı güçlerinin birbirinden bağımsız olması kuvvetler ayrılığı olarak bilinmektedir (Vikipedi, 2021). Toplum içerisindeki azınlıkların haklarını gözetme hususunda bağımsız bir denetim işletilmesi, bir başka ifadeyle kuvvetler ayrılığının işletilmesi büyük önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin yasal haklarını edinmesi bir hukuk devletinin kaçınılmaz eylemidir. Öte yandan tarihe bakıldığında özel eğitim alanındaki yasal düzenlemelerin özel gereksinimli bireyler için adalet arayışına giren örgütlenmeler ve hareketlenmelerle, ailelerin ayaklanmasıyla ve çeşitli bilimsel kurulların, derneklerin kurulmasıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Tarih boyunca özel öğrenme güçlüğü olan bireyler de çeşitli özellikleri nedeniyle dezavantajlı grup içerisinde yer almıştır. Ayrımcılıkla mücadelenin başlaması ve sosyal devlet anlayışının gelişmesiyle bireysel farklılıkları gözeten politikalar gündeme gelmiştir.

Özel Eğitimde Temel Yasal Düzenlemeler

Özel gereksinimli bireyler kaynaklara erişimde sıkıntılar, yoksulluk, sağlık, güvenlik ve eğitim alanlarında gereksinim duydukları desteklere erişimde sıkıntılar yaşamakta ve sosyal dışlanmışlığa maruz kalmaktadırlar. Bu güçlüklerle mücadelede özel gereksinimli bireylere yönelik politikalar öne çıkmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların da içerisinde yer aldığı özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal politikalar 8 temel alanda düzenlenmiştir. Bu alanlar şu şekildedir (Özgökçeler, 2006): (a) istihdam, (b) eğitim, (c) gelir elde etme ve sosyal güvence, (d) aile yaşamı ve ferdi entegrasyon, (e) kültür, (f) eğlence-spor ve (g) din. Bu alanlarda fırsat eşitliği sağlanması hususunda pek çok farklı kurum ve kuruluşlar çalışmalar yürüterek yasal düzenlemelere zemin hazırlamışlardır.

Özel eğitim alanında yasal düzenlemelere ışık tutan en eski düzenleme 1948 yılında çıkarılan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Ardından 1952 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ayrımcılıkla mücadeleye ilişkin politikalar geliştirmiştir. Doğrudan özel gereksinimli bireylere yönelik çıkarılan ilk yasal düzenleme ise 1971 yılında çıkarılan Birleşmiş Milletler Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Hakları Bildirisi'dir. 1975'te Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Bildirgesi yayımlanmıştır. 1980'lerde ise yasal düzenlemeler hız kazanmıştır. Özel eğitimin temelini oluşturan bu yasal düzenlemeler şu şekilde sıralanabilir:

- 1971 – BM Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1973 – Rehabilitasyon Yasası
- 1975 – BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1975 – Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası
- 1982 – BM Engelliler için Dünya Eylem Programı
- 1982 – Engelliler için Dünya Eylem Sözleşmesi
- 1989 – Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 – Amerika Engelliler Yasası (ADA)
- 1990 – Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)
- 1994 – UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996 – BM Engellilik Strateji Belgesi
- 2000 – Engelliler için Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2001 – Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası
- 2003 – BM Engellilik için Fırsat Eşitliği
- 2006 – BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

Kaynakça

ADA. (1990). *An overview of the Americans with disabilities act.* https://adata.org/factsheet/ADA-overview (Erişim Tarihi: 11.09.2023)

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü]. (2010, Eylül). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Engellilerin Bakımı, Rehabilitasyonu ve Aile Danışmanlığı Hizmetlerine Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/09/20100903-4.htm (Erişim Tarihi: 12.09.2023)

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Maliye Bakanlığı. (2013). Korumalı işyerleri hakkında yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/11/20131126-6.htm (Erişim Tarihi: 10.08.2023)

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014, Mart). Ücretsiz veya İndirimli Seyahat Kartları Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140304-3.htm (Erişim Tarihi: 12.09.2023)

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014, Şubat). Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınmaları Hakkında Yönetmelik. https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/yonetmelikler/engelli-kamupersonel-secme-sinavi-ve-engellilerin-devlet-memurluguna-alinmalari-hakkindayonetmelik/ (Erişim Tarihi: 13.09.2023)

Askere Alma Kanunu. (2019). T.C. Resmî Gazete (30813, 26 Haziran 2019). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190626-1.htm (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (1952). https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf (Erişim Tarihi: 18.09.2023).

Başbakanlık. (2008, Temmuz). Engelliler Veri Tabanı Oluşturulmasına ve Engellilere Kimlik Kartı Verilmesine Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080719-10.htm (Erişim Tarihi: 20.09.2023)

Başarılı Sporculara Aylık Bağlanması ile Devlet Sporcusu Unvanı Verilmesi Hakkında Kanun (2008). T.C. Resmî Gazete (26931, 9 Temmuz 2008). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080709-1.htm (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Belediye Gelirleri Kanunu (1981). Resmî Gazete (17354, 29 Mayıs 1981). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17354.pdf (Erişim Tarihi: 18.09.2023).

Belediye Kanunu (2005). Resmî Gazete (25874, 13 Temmuz 2005). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050713-6.htm (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Blanck, P. (2019). Why America is better off because of the Americans with Disabilities Act and the Individuals with Disabilities Education Act. *Touro L. Rev., 35*, 605-630.

BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi. (1971). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rightsmentally-retarded-persons (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

BM Engelli Hakları Bildirgesi. (1975). https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons (Erişim Tarihi:20.08.2023).

BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006). https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (Erişim Tarihi: 19.08.2023)

Büyükşehir Belediyesi Kanunu (2004). Resmî Gazete (25531, 23 Temmuz 2005). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/07/20040723.htm (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Ceza Muhakemesi Kanunu (2004). Resmî Gazete (25673, 17 Aralık 2004). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041217.htm#1 (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim.* Vize Yayıncılık.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm (Erişim Tarihi: 23.09.2023).

Deniz İş Kanunu (1967). T.C. Resmî Gazete (12586, 29 Nisan 1967). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12586.pdf (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Devlet Memurları Kanunu (1965). T.C. Resmî Gazete (12056, 23 Temmuz 1965). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Emlak Vergisi Kanunu (1970). T.C. Resmî Gazete (13576, 11 Ağustos 1970). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13576.pdf (Erişim Tarihi: 19.09.2023).

Engelliler Hakkında Kanun (2005). T.C. Resmî Gazete (25868, 7 Temmuz 2005). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm (Erişim Tarihi: 17.09.2023).

Gelir Vergisi Kanunu (1961). T.C. Resmî Gazete (10700, 6 Ocak 1961). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10700.pdf (Erişim Tarihi: 15.09.2023).

Güneysu-Boran, N. (2018). Sosyal düzen kuralları ve hukuk. U. Aydın ve E. Sütken (Eds.), *Hukukun temel kavramları* içinde (s. 3-10). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

IDEA (2004). *IDEA Parent Guide*. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEAParent-Guide.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2023)

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. (1948). https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf (Erişim Tarihi: 29.07.2023).

İş Kanunu (2003). T.C. Resmî Gazete (25134, 10 Haziran 2003). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/06/20030610.htm#1 (Erişim Tarihi: 13.09.2023).

Katma Değer Vergisi Kanunu (1984). T.C. Resmî Gazete (18563, 2 Kasım 1984). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18563.pdf (Erişim Tarihi: 16.09.2023).

Millet Meclisi Kararları. (1975). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf (Erişim Tarihi: 24.09.2023)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: "Aileler için Rehber Kitapçık"* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GUCLUYU_OLAN_BYREYLER__TR.pdf (Erişim Tarihi: 14.09.2023).

No Child Left Behind Act. (2001). https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act (Erişim Tarihi: 13.08.2023).

Özgökçeler, S. (2006). *Sosyal dışlanma sorunsalı ve engellilerin sosyal politikası bağlamında değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmî Gazete (30471, 7 Temmuz 2018). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm (Erişim Tarihi: 15.07.2023).

Vikipedi. (2023). Haklar. https://tr.wikipedia.org/wiki/Hak (Erişim Tarihi: 23.09.2023)

Vikipedi. (2021). Kuvvetler ayrılığı. https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuvvetler_ayr%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1 (Erişim Tarihi: 20.09.2023)

Tunç-Paftalı, A. (2022). Özel gereksinimli bireyler için uluslararası düzenlemeler-2. E. Yılmaz ve G. Yıldız (Eds.), *Özel eğitimde yasalar düzenlemeler* içinde (ss. 49-71). Nobel Yayıncılık.

Otizmli Bireyler
İş Gücünde

İş Koçluğu Eğitim Kitabı

Eker Süt Ürünleri Modeli

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Psk. Alperen AŞANBUĞA

Eker
Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

"Bu kitapta kullanılan tüm fotoğraflar için şahıslar ve EKER firmasından izin alınmıştır."

"OTİZMLİ BİREYLER İŞ GÜCÜNDE"
İŞ KOÇLUĞU EĞİTİM KİTABI

Yazarlar:
Atilla CAVKAYTAR - Alperen AŞANBUĞA

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Grafik Tasarımı: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-96887-8-7

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42
Yenimahalle / ANKARA **Tel.**: (0312) 395 20 54
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Vize Akademik
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com
Yayıncı Sertifika No: 41659

TEŞEKKÜR

"Otizmli Bireyler İş Gücünde" modelimizi hayata geçirirken çıktığımız bu değerli yolda, vizyonumuza ortak olan ve başarıya ulaşmamızı sağlayan tüm kurum, kuruluş ve paydaşlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Otizmli Bireyler İş Gücündenin mimarları olan Eker yönetimi ve çalışanlarına; cesaretleri ve emekleriyle bize ilham veren otizmli çalışma arkadaşlarımıza ve bizlere her zaman koşulsuz destek olan kıymetli ailelerine özellikle minnettarız.

Bu anlamlı yolculuktaki yol arkadaşlarımız:

Tohum Otizm Vakfı

Vivre et Travailler Autrement

İŞKUR

Andros

uzmanlıkları, iş birlikleri ve bize duydukları inançla bu hayali gerçeğe dönüştürmemize paha biçilmez bir katkı sundular. Hep birlikte daha kapsayıcı bir geleceğe attığımız bu adımda yanımızda olduğunuz için sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

Teşekkür v
Kısaltmalar x
Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'dan Önsöz xi
Psk. Alperen Aşanbuğa'dan Önsöz xv

BÖLÜM 1:
İŞ KOÇLUĞUNA HAZIRLIK 3
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Otizmli Bireylerin İstihdamı 3
1.1.1. İstihdam Modelleri 6
1.1.1.1. Korumalı İşyeri Modeli 6
1.1.1.2 Rekabetçi İstihdam Modeli 9
1.1.1.3. Destekli İstihdam Modeli 10
1.1.2. İş Koçu Tanımı, Rol ve Sorumlulukları 12
1.2. Bağımsız Yaşam Eğitimi 17
1.3. Ailelerle İletişim ve Birlikte Çalışma 20
1.4. Uluslararası Sözleşmeler ve Türkiye'de Engelli Hakları 22
1.4.1. Taraf Olduğumuz Uluslararası Sözleşmelerde Engelli Hakları 22
1.4.2. Türkiye'de Engelli Hakları 26
1.4.2.1. Yasal Düzenlemeler 26
1.4.2.2. Yasal Düzenlemelerin Uygulamaları: Engelli Hakları 29
1.5. Felsefemiz: Çeşitlilik ve Kapsayıcılık 35
1.5.1 Otizmli Çalışanlar için İş Yerinde Yapılabilecek Makul Düzenlemeler 42
1.5.1.1. İletişim Becerilerini Desteklemek İçin Yapılacak Makul Düzenlemeler 42

BÖLÜM 2:
İŞE ALIM SÜRECİ 51
2.1. Bireyin İlgi, Yeterlilik ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi 52
2.2. Firmanın İş İlanı Vermesi 55
2.3. Adayın İş İlanına Başvurusu 59
2.4. Aday Değerlendirme Süreci 65
2.4.1. Değerlendirme İçin Beceri Listesi Hazırlama 66
2.4.2. Ön Eleme 67
2.4.3. Tanışma Görüşmesi 68
2.4.4. Mülakat Süreci 70

2.4.5. Beceri Değerlendirmesi ... 72
2.5. İşe Uyum Değerlendirmesi ... 84
2.6. Karar ve Bilgilendirme ... 86
2.7. İşe Giriş İşlemleri ... 87

BÖLÜM 3:
HAZIRLIK SÜRECİ ... 91
3.1. Uygun Çalışma Alanının ve İşlerin Belirlenmesi ... 91
3.2. Beceri Analizlerinin Hazırlanması ... 92
3.3. İş Sağlığı ve Güvenliği ... 96
3.3.1. Risk Analizi ... 96
3.3.2 İş Sağlığı ve Güvenliği Önlemlerinin Alınması ... 99
3.3.2.1. Fiziksel Riskler ve Alınacak Önlemler ... 99
3.3.2.2. Kimyasal Riskler ... 103
3.3.2.3. Biyolojik Riskler ... 103
3.3.2.4. Psikososyal Riskler ... 103
3.4. Farkındalık Eğitimleri ... 109
3.5. İşyerinde Yapılacak Makul Düzenlemeler ... 110
3.5.1. Materyal Düzeni ... 112
3.5.2. Çalışma Alanı ve Ortak Kullanım Alanlarına Erişim için Yapılacak Düzenlemeler ... 113
3.5.3. Çalışma Alanında Yapılacak Düzenlemeler ... 114
3.5.4. Sessiz Alan Oluşturma ... 116
3.5.5. Makine ve Araç ve Gereç Düzenlemeleri ... 117

BÖLÜM 4:
İŞE VE İŞ YERİNE UYUM SÜRECİ ... 121
4.1. Planlama ... 123
4.1.1. Geçiş Sürecinin Planlanması ... 124
4.1.2. Mola ve İşe Giriş-Çıkış Saatlerinin Planlanması ... 125
4.1.3. Ulaşım ... 125
4.2. Diğer Çalışanları Bilgilendirme ... 126
4.3. Oryantasyon Eğitimi ... 127
4.3.1. İş Yerini ve İş Arkadaşlarını Tanıtma ... 127
4.3.2. Ortak Kullanım Alanları Hakkında Bilgilendirme ... 128

4.3.3. Çalışma Alanını Tanıtma ve Gözlem Fırsatı Verme 129
4.4. İş Yeri Kurallarının Öğretimi 129
4.5. Etkinlik Çizelgeleri 130
4.6 Zaman Yönetimi 132
4.7. Görsel Destek Sistemleri 132
4.7.1. Bilgilendirme Panosu 133
4.7.2. Değişim Bilgilendirme Görseli 133
4.7.3. Ziyaretçi Bilgilendirme Görseli 134
4.8. İletişim ve Sosyal Etkileşimi Desteklemek 135
4.8.1. Alternatif Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS) 138
4.9. Davranış Yönetimi 140
4.9.1. Motivasyon ve Pekiştirme Uygulamaları 141
4.9.2. Problem Davranışlar 149
4.9.2.1 Problem Davranışların Önlenmesi 152
4.9.2.2. Problem Davranışları Azaltma Yöntemleri 154
4.10. İş Yerinde Mahremiyeti Koruma 155
4.11. Yardımcı Teknolojiler ve Otizmli Bireyler İş Gücünde (OBİG) Mobil Uygulaması 157
4.11.1. Yardımcı Teknolojiler 157
4.11.2. OBİG Mobil Uygulaması 160
4.12. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Hazırlanması 166
4.13. Otizmli Çalışanın Görev ve Sorumlulukları 166
4.13.1 Bireyin İşe Hazırlanması ve İş Yerine Ulaşım 166
4.13.2. İş Yerindeki Günlük Rutinlerin Öğretimi 168
4.13.3. Bireyin Sorumlu Olduğu Görev ve Becerilerin Öğretimi 168
4.13.3.1. Yönergeler 169
4.13.3.2. İpuçları 170
4.13.3.3. Beceri Öğretim Yöntemleri 174
4.13.3.4. İpuçlarının Geri Çekilme Süreci 179

BÖLÜM 5:
BAĞIMSIZLAŞTIRMA SÜRECİ 183
5.1. Edinim, Akıcılık, Kalıcılık ve Genelleme 183
5.1.1. Kalıcılığı sağlamak için kullanılan diğer stratejiler; 185
5.1.1.1. İşlevsel Beceri Öğretimi 185

5.1.1.2. Öğretime, Davranışta Kalıcı Değişiklik Olana Kadar Devam Etme.....185
5.1.1.3. Alıştırma Yapma 186
5.1.1.4. Ayrık Denemelerle Öğretim 186
5.1.1.5. Doğal Ortamlarda Davranış Öncesi Uyaranları Kullanma.....186
5.1.1.6. Doğal Pekiştireçler Kullanma 186
5.1.1.7. Pekiştirmeyi Seyrekleştirme 186
5.1.1.8. İş Koçu Desteğini Kademeli Olarak Azaltma 187
5.2. Desteklerin Sistematik Olarak Geri Çekilmesi 189
5.3. Veri toplama, Verilerin Görselleştirilmesi ve Saklanması, İzleme 189

Kaynakça 194

Kısaltmalar

AAIDD	Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BAP	Bilimsel Araştırma Projesi
BİLTEMM	Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Tıp
CDC	ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri
ÇÖZGER	Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirme Raporu
DSM-5	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 5. Baskı
EKPSS	Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı
GSM	Global System for Mobile Communications
İK	İnsan Kaynakları
İSG	İş Sağlığı ve güvenliği
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
KOSGEB	Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme
ÖTV	Özel Tüketim Vergisi
SGK	Sosyal Güvenlik Kurumu
SYDV	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'dan Önsöz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), son yıllarda özel gereksinimi olan bireyler içinde yaygınlığı hızla artan bir gruptur. OSB, sosyal etkileşimde kısıtlılık ve tekrarlayıcı sınırlı ilgi alanları gibi özelliklerle tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Otizmli bireyler, hafiften ağıra değişen düzeylerde farklı gereksinimlere sahip olabilirler. Bu nedenle her otizmli birey, kendine özgü özellikler taşır. Bu durum, onların kişisel gelişim, günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler ve iş becerileri açısından farklılıklar göstermesine neden olmaktadır.

Bu noktada, otizmli bireylere yönelik doğru bakış açısı; onların eksikliklerine değil, farklılıklarına odaklanmaktır. Öncelikli hedefimiz, otizmli bireylerin zorlandıkları alanlarda becerilerini geliştirmek ve güçlü yönlerini destekleyerek bağımsız yaşama hazırlanmalarına yardımcı olmaktır. Bağımsız yaşama geçişin en önemli anahtarı ise bireylerin istihdam edilerek çalışma hayatına katılmalarıdır.

Özel gereksinimi olan bireylerin istihdamına yönelik üç temel model bulunmaktadır: korumalı istihdam, destekli istihdam ve rekabetçi istihdam. Her üç modelin de temel amacı, otizmli bireylerin de herkes gibi meslek sahibi olmalarını ve iş hayatına katılmalarını sağlamaktır. Ancak, otizmli bireylerin ayrıştırılmadan, kapsayıcı ortamlarda istihdam edilmesi açısından en uygun model, **destekli istihdam modelidir**. Otizmli bireyler, işverenler tarafından en az tercih edilen gruplardan biri olduğu için destekli istihdam modeli, bu bireylerin iş hayatına katılımını artırmada etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Destekli istihdam modelinin üç temel bileşeni bulunmaktadır: Otizmli bireyin kendisi, işverenler ve iş koçları. Sürdürülebilir istihdam, ancak bu üç unsurun koordineli çalışmasıyla mümkün olabilir. Unutulmamalıdır ki, otizmli bireyi bir işe yerleştirmek tek başına yeterli değildir. Kimi bireyler hafif düzeyde ve zaman zaman desteğe gereksinim duyarken, kimileri yoğun ve sürekli destek gereksinimi içinde olabilir. Bu nedenle, her bireyin ihtiyacına uygun destek sağlanmalıdır. Destekli istihdam modelinde bu desteği sağlayan kişiler, **iş koçlarıdır**. İş koçları, bireyin işe hazırlanmasından iş yerinde uyum sağlamasına ve bağımsızlaşmasına kadar her aşamada rehberlik eder.

Bu kitap, destekli istihdam modelini uygulayan **Eker Süt Ürünleri'**ndeki uygulamaları örneklendirerek, işverenler, insan kaynakları uzmanları, meslek danışmanları ve iş koçları için bir rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Beş bölümden oluşan kitabımızın:

- **Birinci bölümü**, iş koçluğuna hazırlık aşamasında gerekli ön bilgileri içermektedir.

- **İkinci bölümü**, işletmelerin işe alım süreçlerinde yapılabilecek uyarlamalara odaklanmaktadır.
- **Üçüncü bölümde**, çalışmaya hazırlık süreci detaylı şekilde ele alınmaktadır.
- **Dördüncü bölümde**, otizmli bireyin işe ve iş yerine uyum sürecinin nasıl desteklenebileceği örneklerle açıklanmaktadır.
- **Beşinci ve son bölümde**, iş yerinde çalışan bireyin bağımsız hale gelmesi için sağlanabilecek destekler üzerinde durulmaktadır.

Bu kitabın hazırlanmasında, Eker Süt Ürünleri'nin fabrika içinde özgün bir model olarak geliştirdiği destekli istihdam uygulaması temel alınmıştır. Eker'de çalışan otizmli gençlerin özverili çalışmaları, tüm Eker personelinin ve iş koçlarının desteğiyle bu modelin başarıyla uygulanmasını sağlamıştır. Emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Umarım bu kitap, otizmli gençlerin iş hayatına geçişini kolaylaştırmada iş koçları için yol gösterici bir kaynak olacaktır.

Saygı, sevgi ve başarı dileklerimle,

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar, PhD, FAAIDD
Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Uzmanı
Ekim 2025



Atilla Cavkaytar, 1987 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden lisans derecesini aldı. 1990 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim programında yüksek lisansını, doktora eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamladı.

1988-1992 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu'nda zihin yetersizliği olan bireylerle öğretmen olarak çalıştı. 1992 yılında Anadolu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak akademik kariyerine başladı. Doktora eğitimini tamamladıktan sonra, 1998 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yardımcı doçent olarak atandı. 2008 yılında doçent, 2013 yılında ise profesör unvanını aldı. Akademik kariyeri boyunca, üniversiteye bağlı birçok önemli kuruluşta idari görevlerde bulundu.

Prof. Cavkaytar, akademik yaşamı boyunca çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi yönetmiş, ulusal ve uluslararası alanda 100'ü aşkın bilimsel yayına katkı sağlamıştır. Üniversitedeki projelerinin yanı sıra, TÜBİTAK, Avrupa Birliği, BAP, Milli Eğitim Bakanlığı, Ulakbim, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve İŞKUR gibi kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenen 30'dan fazla projede danışman, yürütücü ve araştırmacı olarak görev almıştır.

Bilimsel çalışmaları nedeniyle 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Ödülü'ne, zihin yetersizliği olan bireylerle yaptığı çalışmalar nedeniyle ise Türkiye Halk Sağlığı Derneği Onur Ödülü'ne layık görülmüştür.

Halen TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programları Danışma Kurulu, Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği - AAIDD Danışma Kurulu ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının bilim kurullarında görev yapmaktadır. Özel eğitim uygulamaları, zihin yetersizliği ve otizmli bireylerin bağımsız yaşama hazırlanması, yetişkinlik dönemi, mesleki eğitim ve istihdam konularında çalışmalarına devam etmektedir.

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar, halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Psk. Alperen Aşanbuğa'dan Önsöz

Otizmli bireylerin iş hayatına katılımı, yalnızca onların bireysel yaşam kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kapsayıcılığı güçlendiren önemli bir adımdır. Destekli istihdam modeli, otizmli bireylerin uzun vadeli ve sürdürülebilir şekilde iş gücüne dâhil edilmesini sağlayan bilimsel temellere dayalı bir yaklaşımdır. Eker Süt Ürünleri olarak, Tohum Otizm Vakfı danışmanlığında hayata geçirdiğimiz "Otizmli Bireyler İş Gücünde" iş modeliyle, destekli istihdamı Türkiye'de uygulayan öncü kurumlardan biri olduk.

Bu modeli oluştururken, Vivre et Travailler Autrement'in 2013 yılında Andros'ta başlattığı destekli istihdam modelinden ilham aldık. Bu model, otizmli bireylerin çalışma hayatına entegrasyonunu sağlamak için gerçek bir iş verilmesini, sürekli destek mekanizmalarının oluşturulmasını ve eşit işe eşit ücret ilkesinin benimsenmesini temel alıyordu. Biz de bu ilkeleri Tohum Otizm Vakfı'nın rehberliğiyle Türkiye'ye uyarlayarak, otizmli bireylerin istihdam sürecinde iş koçlarının kritik rol oynadığı bir sistem geliştirdik.

Bu noktada, iş koçluğu sürecinin bilimsel temele dayalı, sistematik ve sürdürülebilir bir yapı kazanması büyük önem taşıyordu. Prof. Dr. Atilla Cavkaytar ile birlikte, iş koçlarının hem teorik hem de uygulamalı olarak yetiştirileceği kapsamlı bir İş Koçluğu Eğitim Kitabı oluşturduk. Bu program, otizmli bireylerin iş hayatında başarılı olabilmeleri için iş koçlarına gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bu kitap, destekli istihdam modelinde iş koçlarının rolünü, görevlerini ve uygulamalarını ayrıntılı şekilde ele alan bir rehber niteliğindedir. İşverenler, insan kaynakları uzmanları ve iş koçları için otizmli bireyleri işe hazırlama, iş yerine uyum süreçlerini destekleme ve bağımsız çalışma becerilerini güçlendirme konularında yol gösterici bir kaynak sunmaktadır.

Bu süreçte, Andros, Vivre et Travailler Autrement ve Jean François Dufresne'ye, destekli istihdam alanında sundukları öncü model, rehberlik ve gereksinim duyduğumuz her noktada yanımızda oldukları için içtenlikle teşekkür ederim.

Tohum Otizm Vakfı'na, yedi yıldır süregelen danışmanlıkları, iş birlikleri ve ortak hayalimize doğru birlikte attığımız adımlarla destekli istihdamın yaygınlaşmasına ve savunuculuk çalışmalarına sağladıkları katkılar için teşekkür ederim. Onların desteği, modelimizin sağlam temellere oturmasını mümkün kıldı.

İş koçlarımıza, sürecin sürdürülebilirliğini sağlamak adına gösterdikleri özveri ve bu kitabın hazırlanmasındaki değerli katkıları için teşekkür ederim. Sahadaki deneyimleri ve geri bildirimleri, bu rehberin uygulanabilir ve işlevsel hale gelmesine büyük katkı sağladı.

Son olarak, Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'a özel bir teşekkür sunmak istiyorum. Sadece akademik bilgisiyle değil, sürecin her aşamasında sunduğu yol göstericiliği, mentörlüğü ve desteğiyle hem bu kitabın oluşumuna hem de meslek hayatıma çok kıymetli katkılarda bulundu. Kendisine en içten teşekkürlerimi sunarım.

Destekli istihdamın bilimsel ilkeler doğrultusunda yaygınlaşmasını sağlayarak, otizmli bireylerin iş hayatına katılımını artıracak her adımın, daha kapsayıcı bir topluma giden yolda önemli bir basamak olduğuna inanıyorum.

Bu kitabın, destekli istihdamın güçlenmesine ve iş koçlarının daha etkili bir rehberlik sunmasına katkı sağlamasını diliyorum. Umarım bu kitap, uygulamalarınızda sizlere yol gösteren ve süreci kolaylaştıran bir ışık olur.



Alperen Aşanbuğa, 2015 yılında Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olmuş, yüksek lisans eğitimine Uludağ Üniversitesi Çalışma Psikolojisi ve İnsan Kaynakları Bölümünde devam etmektedir. Üniversite yıllarından itibaren otizmli bireylerle çalışmaya başlayan Aşanbuğa, bu süreçte özel eğitim merkezlerinde üç yıl boyunca staj yapmış ve otizm alanında çeşitli eğitimlere katılmıştır.

2018 yılından itibaren Eker Süt Ürünlerinde "Otizmli Bireyler İş Gücünde" iş modelinde görev almaktadır. Destekli istihdam modelinin uygulama, eğitim ve danışmanlık süreçlerinde yer alarak, otizmli bireylerin iş gücüne dâhil edilmesi için çalışmalarda bulunmaktadır.

Aşanbuğa, otizmli bireylerin iş yerindeki adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen OBİG mobil uygulamasının hayata geçirilmesinde görev almış ve bu uygulamanın otizmli bireylere yönelik faydalarını artırmaya yönelik çalışmalar yapmıştır.

IMPACT2030 Etki Konseyi, Türk Psikologlar Derneği, UCİM gibi STK ve ağlarda gönüllü olarak çalışmış olup ülke genelinde nöroçeşitli bireylerin istihdamının artırılmasına yönelik gönüllü organizasyonlarda da yer almaktadır.

Çalışma alanları, otizmli bireylerin istihdamını destekleyen çalışmaların yanı sıra, nöroçeşitlilik, örgütsel psikoloji, insan kaynakları ve dezavantajlı grupların iş gücüne katılımı gibi konuları kapsamaktadır. Alandaki deneyimlerini, hem bireylerin hem de iş yerlerinin gereksinimlerine uygun çözümler geliştirmek için kullanmaktadır.

Alperen Aşanbuğa, destekli istihdamın yaygınlaşması ve otizmli bireylerin iş gücüne entegrasyonunun kolaylaştırılması için çalışmalarını sürdürmektedir.

BÖLÜM 1

İŞ KOÇLUĞUNA HAZIRLIK

BÖLÜM 1

İŞ KOÇLUĞUNA HAZIRLIK

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Otizmli Bireylerin İstihdamı

Otizm spektrum bozukluğu, bebeklikten itibaren karşısındakinin gözüne bakmada, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden, üç yaşından önce ortaya çıkan, ciddi sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğunun yanında sosyal davranış, dil, algısal fonksiyonlar, tekrarlayan davranışlar ve ilgilerle kendini gösteren, yaşam boyu süren, belirtilerin görünümünde ve şiddetinde bireyden bireye farklılık gösteren, hafif düzeyde destek ihtiyacı duyandan, yoğun düzeyde destek ihtiyacı duyana kadar değişen çeşitli özellikleri olan gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur (Çolak, 2016).

"DSM-5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı"nda otizm, sosyal iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılık (A) ile tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi alanları (B) olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilir. A kümesi, sosyal-duygusal karşılık vermede yetersizlik (A1), sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılık (A2) ve akran ilişkilerini başlatma veya sürdürmede zorluk (A3) olmak üzere üç alt kriterden oluşur. B kümesi ise tekrarlayıcı motor davranışlar, nesne kullanımı ya da konuşma (B1), değişikliklere karşı direnç ve rutinde ısrar (B2), sınırlı ilgi alanları (B3) ve duyusal tepkilerde farklılıklar, yani artmış veya azalmış duyusal hassasiyet (B4) gibi dört alt kriteri içerir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).



Amerika Birleşik Devletleri Hastalıkları Önleme Merkezi'nin (CDC) 2025 yılı Nisan ayında yayınladığı güncel rapora göre, otizmin yaygınlığı artmaya devam etmektedir. CDC'nin Gelişimsel Yetersizliklerin Takibi ve İzlenmesi Ağı (ADDM) tarafından sağlanan verilere göre, 8 yaşındaki her 31 çocuktan yaklaşık 1'inde (%3,2) OSB tanısı bulunmaktadır (CDC, 2025). Türkiye'de ise otizmin yaygınlığına dair bir veri bulunmamaktadır. CDC'nin açıkladığı rakam Türkiye nüfusuna oranlandığında yaklaşık 2,5 milyon otizmli bireyin olduğunu tahmin edilmektedir.



Şekil 1.1. *ABD'de yıllara göre çocuklarda otizm tanısı alma sıklığı*

Çalışma yaşamına ilişkin veriler incelendiğinde, TÜİK'e göre ülkemizde genel nüfusun iş gücüne katılım oranı %53,6 iken, engelli nüfusun iş gücüne katılım oranı yalnızca %22,1'dir. İş gücündeki engelli gruplar arasında en az temsil edilen gruplardan biri otizm spektrum bozukluğu olan bireylerdir. İŞ-KUR 2024 verileri incelendiğinde; sadece 109 otizmli bireyin iş gücünde olduğu görülmektedir. Bu rakamın 72'si iş arayan, 37'si de çalışan olarak belirtilmiştir. Otizmli bireylerin diğer engelli gruplar arasında düşük oranda istihdam edilmesinin başlıca nedenlerinden biri, bu bireylerin istihdamının, tüm engelli grupları kapsayan genel kota uygulamaları çerçevesinde ele alınmasıdır. Ayrıca, otizmli bireylere özel iş koçluğu sisteminin olmaması ve yeterli teşvik veya destek mekanizmalarının bulunmaması da bu durumu olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Bu nedenlerle, işverenler genellikle otizmli birey yerine diğer engel gruplarını istihdam etme eğilimindedir.

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı: Beşinci baskı (DSM-5)* (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Hekimler Yayın Birliği.

Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytaç, S., & Keser, A. (2017). *Çalışma yaşamında kariyer*. Umuttepe Yayınları.

Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online, 6*(2), 213–225.

Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(1), 61–76.

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). Data and statistics on autism spectrum disorder. *Centers for Disease Control and Prevention*. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2025, https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html

Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.

Cavkaytar, A., & Artar, T. M. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamı ve sürdürülebilir çalışma yaşamı. In A. Cavkaytar & A. Kaya (Eds.), *Zihin yetersizliği olan yetişkinler* (1. bs.). Eğiten Kitap.

Cavkaytar, A., & Artar, T. M. (2023). *Özel gereksinimli bireyler için iş ve meslek eğitimi*. Vize Akademik.

Cumhuriyet. (2022, Ağustos 2). Otizmli piyanist Buğra Cankır kimdir? *Cumhuriyet Gazetesi*. Erişim tarihi: 2 Ağustos 2023, https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/otizmli-piyanist-bugra-cankir-kimdir-bugra-cankirin-egitim-hayati-nasil-gecti-1994371

Çiçekli, B. (2021). *Avrupa Sosyal Şartı – Temel rehber*. Seçkin Yayıncılık.

Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. In A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozuklukları aile bilgilendirme rehberi* (ss. 369–389). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Doyle, N., & Medhurst, B. (2022). Evaluating and supporting neurodifferences at work. *The University of British Columbia*. Erişim tarihi: 10 Mart 2023, https://courses.cpe.ubc.ca/browse/ubcv/faculty-of-education/circa/courses/autism-and-neurodiversity-in-the-workplace

Güneş Özler, N. (2022). Mahremiyet eğitimi. In E. D. Ö. Gümüşkaya & G. Yıldız (Eds.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde cinsel eğitim* (ss. 91–112). Vize Akademik.

Heward, W. L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education* (5th ed.). Prentice Hall.

Keleş, A. E., Gürsoy, G., & Tantekin Çelik, G. (2013). 5S sistematiği aşamaları ve örnek bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 28*(2), 51–60.

Olçay-Gül, S. (2020). Öğretim ve davranış değişikliğinde kalıcılık ve genellemenin sağlanması. In E. Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 91–112). Vize Akademik.

Praslova, L. N. (2021). Autism doesn't hold people back at work. Discrimination does. *Harvard Business Review.* Erişim tarihi: 15 Mayıs 2023, https://hbr.org/2021/07/autism-doesnt-hold-people-back-at-work-discrimination-does

Tiyek, R. (2014). Oryantasyon eğitim programı etkinliğinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 335–353.

Tohum Otizm Vakfı. (2022). *Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı*. Erişim tarihi: 14 Mayıs 2023, https://www.tohumotizm.org.tr

Uljarević, M., Alvares, G. A., Steele, M., Edwards, J., Frazier, T. W., Hardan, A. Y., & Whitehouse, A. J. (2022). Toward better characterization of restricted and unusual interests in youth with autism. *Autism, 26*(5), 1296–1304. https://doi.org/10.1177/13623613211056720

VERCIDA. (n.d.). Autism at work program. Erişim tarihi: 12 Haziran 2023, https://www.vercida.com/uk/articles/autism-at-work-program

Von Schrader, S., Xu, X., & Bruyère, S. M. (2014). Accommodation requests: Who is asking for what? *Rehabilitation Research, Policy, and Education, 28*(4), 329–344.

Yılmaz, V., & Öztürk, M. (2004). Türkiye'de işsizlik sorunu: Yapısal bir analiz. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(1), 129–145.

Yolsever, S., & Ekmen, F. (2016). *Engellilik ve istihdam: Bütünleşme yolunda iş koçu destekli istihdam modeli.* Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ARAÇLAR İLE MATERYAL HAZIRLAMA

Her Öğrenciye Uygun Bireyselleştirilmiş Materyaller Sunan Yapay Zekâ Destekli Araçlar

Yazarlar
Arş. Gör. Baran YAŞAR & Prof. Dr. Sezgin VURAN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ARAÇLAR İLE MATERYAL HAZIRLAMA

Yazarlar:

Baran YAŞAR - Sezgin VURAN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-6-3

1. Baskı: Ankara - Şubat, 2025

Baskı:
Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Teknoloji bir fikir değil, fikri elde etme yoludur. O yüzden teknolojiye aşırı hayranlık duymamalı, ondan korkmamalısınız.

John Hegarty

Hepimizin mesleki hayalleri mutlaka vardır. Olması da gerekir. Benim hayalim de Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin eğitimlerinde teknolojinin etkili ve yaygın biçimde kullanılması olmuştur. Bu hayalimle ilgili ilk çalışmam 1990'lı yılların başında bir doktora öğrencisiyken "Özel Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar" dersiyle ilgili bir ödev hazırlamamla başladı. Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi yöneticisi Prof. Dr. Fethi Şeniş ve ekibiyle o dönemde miadı dolan PC286 bilgisayarlarda bizim otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve zihin yetersizliği olan öğrencilerimize öğretim yapmak için programlar yazıp yazamayacağımızı konuşmamız ile başladı. Klavyeyi kaldırıp, fare kullanmayı öğretirsek ekranda eşleme ve eksik parçayı tamamlamaya kadar uzanan işler yaptırabiliriz sonucuna vardık. Hemen harekete geçtik. Ben arayüzlerde neler olabileceğini analiz ediyor, onlar grafiklerini çiziyor ve yazılım gerçekleştiriyorlardı. İlk çalışmamız 23 ekrandan oluşan fareyi serbestçe hareket ettirirken imleci gözle takip etmekle başlayan ve sürükle bırak ile biten becerileri öğretmekti. Bunu hazırladığımızda öğrencilerimin çok kısa sürede fare kullanmayı öğrendiklerini hep birlikte gördük. Bu bizi daha da motive etti. İlk beceri "eşleme" olsun dedik. Eşleme becerileri ile ilgili 30 ekrandan oluşan bir program hazırladık. Beş dakika masada oturmayan öğrencilerimizin o masaüstü bilgisayarların ekranının karşısında 20 dakika çalışabildiğinin ve çok kısa sürede eşleme becerilerini kazandıklarının farkına vardık. Buraya kadar olan kısmı benim ders ödevimdi. Hızımızı alamayıp zıt kavramların öğretimini hedefleyen dört program daha hazırladık.

İş, bu programları tanıtıp finansman oluşturmaya gelmişti. MEB, YÖK, TÜBİTAK'ta tanıtımlar yaptık. Ancak henüz bilgisayarla karşılaşmamış pek çok kişi vardı o yıllarda Türkiye'de… Kimseyi ikna edemedik. Sonra ben Antakya/Hatay'da bir konferansa katıldım. Orada neler yaptığımızı ve neler yapabileceğimizi çocuklarımızın hızla nasıl dikkatlerinin artığını ve öğrendiklerini heyecanla anlattım. O kongrede o dönemin senatörlerinden biri vardı. İsmini anmayayım mekânı cennet olsun. Bana "normaller bilgisayarı buldu da özürlüler mi kaldı" dedi. Hayal kırıklığımı anlatamam. Ağlayarak kürsüden indim. Başka bir zamana diyerek sayfayı çevirdim.

Yıllar içinde teknoloji ile ilgili TÜBİTAK'a projeler verdim. Reddedildim. Fakat her bulduğum fırsatta hayalim için çabaladım. Doçentlik ve profesörlük yıllarımda teknoloji çalışmak isteyen tüm öğrencilerimi cesaretlendirdim. Onlardan biri de Baran YAŞAR oldu. Baran, öğrencim olduğu ilk gün "ben teknoloji çalışmak istiyorum" dedi. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, Web 2.0 derken, yapay zekâ destekli teknolojiyle öğretmenlerin öğrencileri için materyal hazırlamasının uygunluğu üzerinde kendimizi tartışırken bulduk. Baran ve benim ön çalışmalarımız öğretmenlerin bu konuda istekli olabileceklerini gösterdi. Nihayet bu kitabın hazırlığı başladı. Öğretmenlerimizle Baran'ın yürüttüğü çevrimiçi ve yüz yüze çalışmalar çok olumlu sonuçlar verdi. Bunları Baran'ın tez raporunda ayrıntılı olarak okuyabileceksiniz. Fakat, tez raporu tamamlanıncaya kadar hazırladığımız kitabı sizlerle paylaşmak istedik.

Bu kitap, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde teknolojinin evrimi, yapay zekâ ve eğitimde yapay zekâ ile ilgili genel tanım ve çerçeve sunulurken, ikinci bölümde yapay zekâ destekli araçlar ile materyal hazırlama ve bu araçların kullanım kılavuzları yer almaktadır. Bu kitapta yer alan yapay zekâ destekli araçları belirlerken 1237 yapay zekâ destekli araç inceledik. Bu kitapta yer alan araçları, kısa sürede amaca uygun sonuç verme, ücretsiz kullanım gibi çeşitli verimlilik kriterleri doğrultusunda belirledik. Öğretmenler, uzmanlar ve diğer kullanıcılar bu kitaptaki araçları kullanarak eğitici oyunlar, ders içerikleri, boyama sayfaları, kavram haritaları, video animasyonlar, görseller, şarkılar ve daha birçok ders materyali oluşturabilirler. Öğretmenler, bu materyalleri oluştururken yapay zekanın gücünden yararlanarak bireyselleştirilmiş materyalleri çok kısa sürede hazırlayabileceklerdir. Böylelikle öğretmenlerin ders materyali hazırlama süreleri kısalacak, derslerdeki verimlilikleri artacaktır.

Alana ve okuyuculara faydalı olması temennilerimle…

Prof. Dr. Sezgin VURAN

TEŞEKKÜR

Bu kitabın içeriğindeki yapay zekâ destekli araçları, çeşitli uygunluk kriterleri bağlamında inceleyen ve bu konuda uzman desteği sunan yazılım mühendisliği alanında uzman Doç. Dr. Mehmet Zeki KONYAR'a ve yapay zekâ veri bilim alanında uzman Öğr. Gör. Dr. Mehmet TUNÇEL' e teşekkür ederiz.

UNESCO, 2022 yılında yapay zekâ ve etik ile ilgili yayınladığı raporda yapay zekâ kullanımının insan odaklı, kapsayıcı, adil ve sürdürülebilir olması gerektiğini vurguluyor. Yapay zekâ, insan becerilerini geliştirmeli ve toplumsal fayda sağlamalıdır. Bu yaklaşım, kültürel çeşitlilik, insan hakları ve insan onuru ilkelerine dayanmalıdır. Yapay zekâ teknolojileri, bu değerleri koruyarak geliştirilmeli ve insanlığın yararına kullanılmalıdır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

BÖLÜM 1:

Genel Tanım ve Çerçeveler 1

1. TEKNOLOJİNİN EVRİMİ 1
2. YAPAY ZEKÂ 4
   - 2.1. Üretken Yapay Zekâ 5
     - 2.1.1. Metin Üreten Yapay Zekâ Araçları 5
     - 2.1.2. Görüntü Üreten Yapay Zekâ Araçları 6
     - 2.1.3. Ses Üreten Yapay Zekâ Araçları 7
   - 2.1. Yapay Zekâ ve Web 2.0 8
3. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ 9
   - 3.1. Öğretmenler ve Yapay Zekâ 12
4. ÖZEL EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ 13
   - 4.1. Tanı ve Değerlendirmede Yapay Zekâ 14
   - 4.2. Yardımcı Teknoloji Olarak Yapay Zekâ 16
   - 4.3. Materyal Hazırlamada Yapay Zekâ 18
     - 4.3.1. Yapay Zekâ ile Özel Gereksinimli Bireyler İçin Materyal Hazırlama 20

BÖLÜM 2:

Yapay Zekâ Araçların Kullanım Kılavuzları 23

1. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ARAÇLARIN SINIFLANDIRILMASI 23
   - 1.1. Araçların Belirlenmesi 23
   - 1.2. Araçların Sınıflandırılması 24
   - 1.3. Sınıflandırılan Araçlar İçin Genel Kullanım Kılavuzu 24
2. ZEKÂ DESTEKLİ ARAÇLAR VE KULLANIM KILAVUZLARI 27
   - 2.1. Yapay Zekâ Destekli Araçlardan İstem (Prompt) Oluşturma 27
   - 2.2. Çoklu Tasarım Araçları (resim ve video oluşturma, afiş, logo, marka kiti) 28
     - Çoklu Tasarım Araçları-Kullanım Kılavuzu 30
       - Microsoft Designer Kullanım Kılavuzu 30
       - Canva AI Kullanım Kılavuzu 31
       - Fliki AI Kullanım Kılavuzu 32
       - Pictochart Kullanım Kılavuzu 33
   - 2.3. Dijital Öykü, Sosyal Öykü, Çizgi Roman Oluşturma Araçları 34

Dijital Öykü, Sosyal Öykü, Çizgi Roman Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzları 38
Fictionfusion Kullanım Kılavuzu 38
Voxxio Kullanım Kılavuzu 39
Storyjumper Kullanım Kılavuzu 40
Storybird Kullanım Kılavuzu 41
2.4. Fotoğraf ve Boyama Sayfaları Oluşturma Araçları 42
Fotoğraf ve Boyama Sayfaları Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 44
AutoDraw Kullanım Kılavuzu 44
Happypagesaı Kullanım Kılavuzu 45
2.5. Kavram ve Zihin Haritası Oluşturma Araçları 46
Zihin ve Kavram Haritası Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 48
Mymap Kullanım Kılavuzu 48
Chatmind(Mapify) Kullanım Kılavuzu 49
GitMind Kullanım Kılavuzu 51
2.6. Poster ve Sunu Oluşturma Araçları 52
Poster ve Sunu Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 55
GammaAI Kullanım Kılavuzu 55
Office 365 Kullanım Kılavuzu 56
Prezi Kullanım Kılavuzu 57
Canva Kullanım Kılavuzu 58
2.7. Eğitici Oyun Hazırlama Araçları 59
Bulmaca ve Eğitici Oyun Hazırlama Araçları Kullanım Kılavuzu 62
Puzzlemaker Kullanım Kılavuzu 62
Mentimeter Kullanım Kılavuzu 63
Wordart Kullanım Kılavuzu 64
Flippity Kullanım Kılavuzu 65
Wordwall Kullanım Kılavuzu 66
2.8. Ses ve Metin Dönüştürme Araçları 67
Ses ve Metin Dönüştürme Araçları Kullanım Kılavuzu 69
Speechgen Kullanım Kılavuzu 69
TurboScribe- Kullanım Kılavuzu 70
2.9. Video ve Animasyon Oluşturma Araçları 71
Video ve Animasyon Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 75
Simpleshow Kullanım Kılavuzu 75

Animated Drawings Kullanım Kılavuzu 76
Videozen AI 77
Renderforest 78
Mango AI Kullanım Kılavuzu 79
2.10. Ders İçeriği Hazırlama Araçları 80
Ders İçeriği Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 82
Magicschool AI Kullanım Kılavuzu 82
Mathogon (Polypad) Kullanım Kılavuzu 83
2.11. Müzik Oluşturma Araçları 84
Müzik Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 86
Sunoai.AI 86
Suno 87
2.12. Web Sitesi Oluşturma Araçları 88
Web Sitesi Oluşturma Araçları Kullanım Kılavuzu 90
B12 Kullanım Kılavuzu 90
10web Kullanım Kılavuzu 91
2.13. Diğer Araçlar (içerik, sohbet, araştırma…) 92
Diğer Araçlar (içerik, sohbet, araştırma…) Kullanım Kılavuzu 95
Sider AI Kullanım Kılavuzu 95
ChatPDF Kullanım Kılavuzu 96
Microsoft Copilot Kullanım Kılavuzu 97

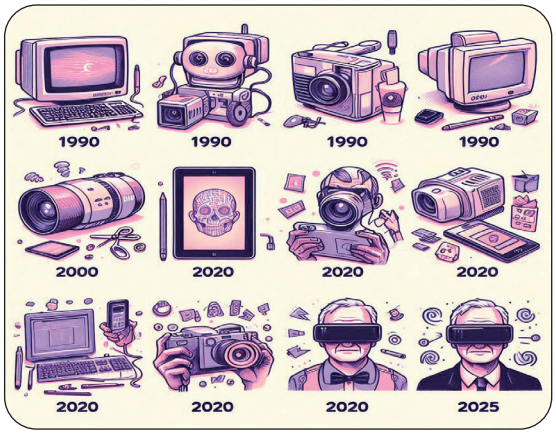
Faydalı Kaynaklar 98
KAYNAKLAR 99
ÖZGEÇMİŞLER 106

BÖLÜM 1

Genel Tanım ve Çerçeveler

1. TEKNOLOJİNİN EVRİMİ

Her yeni teknoloji eskir ama her eski teknoloji çoğunlukla yenilenmeye devam eder. Çünkü teknoloji birikimli olarak ilerler. Web 1.0, Web 2.0 Web 3.0 ve Endüstri 4.0, yani nesnelerin interneti ve yapay zekâ. Tüm alanları etkileyen bu teknolojik gelişmeler, eğitimde de köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümlere eğitimcilerin ayak uydurmaları beklenmektedir. Edyburn ve Gardner (1999), öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme fırsatlarını artıracak şekilde teknolojinin uygulanmasına yönelik modelleri, ilkeleri ve stratejileri için birtakım beceri ve bakış açıları kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu beklenti, değişen ve dönüşen teknoloji karşısında her dönem geçerli olan ve değişmeyen tek şey olabilir. Çünkü aynı vurgunun günümüz çalışmalarında da yansıdığı görülmekte ve öğretmenlerin bu bakış açılarını ve becerileri kazanmaları gerektiği ifade edilmektedir (Fissore vd., 2024; Rakowski vd.,2023; Ruiz-Rojas vd., 2023)



2001 yılında teknolojinin eğitimdeki olası geleceği ile ilgili bir araştırmada herkesin bilgisayara erişimi beklenmekteydi. İnternete erişim ve öğretmen ve ebeveynlerin istedikleri bilgi ve hizmetleri bulabilmeleri için ses ve video kaydeden ders kitaplarının yerini alan kablosuz bir PCD'lerin olması hayal ediliyordu (Hasselbring, 2001).

Araştırma

Moll (1990) öğrenme güçlüğü olan 30 öğrencinin etkili ders çalışma stratejileri kullanmasını desteklemek için teknoloji kullanımına ilişkin yaptığı çalışmasında, öğrencilerine dizüstü bilgisayarlar vermiş ve bilgilerin kaydedilmesini, düzenlenmesini ve işlenmesini kolaylaştırmak için tasarlanmış çeşitli bilgisayar tabanlı çalışma stratejileri öğretmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders çalışma stratejilerinin artığı görülmüştür.

2007'li yıllarda İOS ve Android yazılımları ile tablet ve telefon içerikleri üretilmeye başlandı ve bu araçlara ilişkin araştırmalar hız kazandı. Tablet ve telefon uygulamaları popüler hâle geldi. Temelleri daha eski araştırmalara (Chen, 2010; Hedberk vd., 1994; Kearsly vd., 1998; Raskind vd., 2005) dayanan sanal gerçeklik uygulamaları 2012'de Oculus Rift'in Kickstarter ile büyük bir ilgi topladı. Sanal gerçeklik uygulamaları o dönemlerden günümüze halen gelişmeye etmektedir.

2000'li yıllarda başlayan ve halen gelişmeye devam eden diğer bir teknoloji ise Web 2.0 teknolojisidir. Birçok avantaj sunan Web 2.0 terimi, kullanımı kolay arayüzler aracılığıyla iş birliğini, iletişimi ve içerik paylaşımını destekleyen çok çeşitli web tabanlı araçları içerir (Butler, 2012). Web 2.0 kavramı blog yazma, multimedya paylaşımı, sosyal ağlar, dijital materyal oluşturma, içerik oluşturma gibi katılım biçimlerini içeren web tabanlı teknolojilerin kolektif bir terimidir. Bu araçlar ile çevrimiçi toplantı, çevrimiçi depolama ve dosya paylaşımı, interaktif sunumlar, çevrimiçi anket, kavram haritası ve çizim araçları, animasyon ve video, kelime bulutları oluşturulabilir (Crook, vd., 2008; Çelebi ve Satırlı, 2021; Elmas ve Geban, 2012; Korucu ve Çakır, 2015). Web 2.0 araçları mevcut teknolojileri değiştirdiği ve yaygınlaştırdığı gibi en güncel teknolojik gelişmelerden de etkilenmiştir. Özellikle yapay zekâ teknolojileri, Web 2.0 araçlarını daha hızlı, kullanışlı ve zaman açısından ekonomik hâle getirmiştir (Edelman, 2023).

Araştırma

Vidhusa vd. (2019), otizmi olan çocukların bilişsel yeteneklerinin sanal gerçeklik platformu ile geliştirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırmalarında, otizmi olan çocuklar için sanal gerçeklik platformu geliştirilmiş daha sonra Flashcard öğretimi ve sanal gerçeklik öğretim oturumları sırasında katılımcıların EEG sinyalleri alınmış ve işlevsel bağlantı parametreler ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, sanal gerçeklik platformunun otizmi olan çocukların bilişsel yeteneklerinin geliştirdiği belirlenmiştir.

Bugünün teknolojisine bakıldığında ise teknolojinin, günlük hayatın kaçınılmaz bir parçası hâline geldiği görülmektedir. Günümüz teknolojisi birçok şeyi değiştirmiş veya etkilemiştir. Aslında teknoloji, sadece insanların yaşam tarzlarını değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda çalışma şartlarını, öğrenme ve etkileşim tarzlarını da değiştirmiştir. En yeni teknolojik gelişme olan yapay zekâ ile bu değişiklikler daha da belirginleşmiştir (Fitria, 2021). Yapay zekâ ile olan değişim her alana yansıdığı gibi eğitimde de önemli bir yer edinmiştir.

Yapay zekâ, günümüzde bazı problemleri çözme ve öğretme-öğrenme uygulamalarında yenilik yapma potansiyeline sahiptir. Yapay zekâ tabanlı araçların kullanımının kolaylığı, bu araçların eğitimde kullanımlarını artırmıştır. Çünkü yapay zekâ destekli araçların birçok konuda önemli avantajlar sunduğu görülmektedir. Yapay zekâ destekli araçlar kullanılarak daha ilgi çekici ve etkileşimli içerik ve materyaller hazırlanabilir. Bu araçlar öğrenme deneyimlerini bireyselleştirebilir, anlık geribildirim sağlayabilir ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlayabilir (Fitria, 2021). Ancak bu kullanım kolaylığının anlaşılması için, öğretmenlere her şeyden önce öğretici içeriklerin planlanması konusunda yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsendiği bir eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır (Fissore vd., 2024). Yapay zekâ ve yeni yaklaşımlar ile ilgili öğretmenlere eğitimlerin sunulması için öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarının ve imkânlarının belirlenmesi önemli olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin mevcut yeterlikleri veya durumları, yapay zekâ teknolojilerini kullanmada ya da erişimde yaşadıkları güçlükler, bu konudaki eğitim gereksinimleri, öğretmenlere sunulacak eğitimlerin içeriği ve eğitimlerin sunuluş biçimi belirlenmelidir.

Faydalı Kaynaklar

BTK Akademi: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu tarafından sunulan bir online eğitim platformudur. Bilgi teknolojileri, telekomünikasyon ve dijital beceriler üzerine çeşitli uzaktan eğitim kursları sunar. Katılımcılara tamamladıkları kurslardan sertifika verilmesi de mümkündür. Hedefi, bireylerin kariyer gelişimine katkıda bulunmak ve dijital okuryazarlığı artırmaktır.

Erişim için https://www.btkakademi.gov.tr/portal

Unite.AI: Yapay zekâ ve teknoloji alanındaki gelişmeleri, haberleri ve makaleleri paylaşan bir platformdur. Eğitim, sağlık, iş dünyası ve diğer birçok sektörde yapay zekâ uygulamalarını ele alır. Site, kullanıcıların yapay zekâ ile ilgili en son trendleri anlamalarına yardımcı olmak için analizler ve bilgiler sunar.

Erişim için https://www.unite.ai/tr/

There İs Aı An For That: "There's an AI for That" sitesi, kullanıcıların belirli ihtiyaçları için mevcut yapay zekâ çözümlerini keşfetmelerine yardımcı olan bir platformdur. Geliştirilen yapay zekâ araçlarını burada bulmak mümkündür.

Erişim için https://theresanaiforthat.com/

Google AI Teknoloji Akademisi: Bu akademi, Google'ın yapay zekâ ile ilgilenen bireylere yönelik eğitim kaynakları ve beceri geliştirme fırsatları sunduğu bir platformdur. Burada, yapay zekâ temelleri, makine öğrenimi, veri analizi gibi konularda çeşitli kurslar ve materyaller bulunabilir. Erişim için https://grow.google/intl/tr/google-ai-tech-academy/

Stable Diffusion Türkiye: Makine öğrenimi ve yapay zekâ alanındaki gelişmeleri kullanarak, geniş bir veri kümesinden öğrenmiş ve çeşitli sanat tarzlarını, nesneleri ve sahneleri gerçekçi bir şekilde oluşturma yeteneğine sahiptir.

Erişim için https://www.stablediffusion.com.tr/

KAYNAKLAR

Abidoğlu, Ü. P., Ertuğruloğlu, O., & Büyükeğilmez, N. (2017). Importance of computer-aided education for children with autism spectrum disorder (ASD). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(8), 4957-4964. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00763a

Ali, R., Tang, O. Y., Connolly, I. D., Abdulrazeq, H. F., Mirza, F. N., Lim, R. K., ... & Asaad, WF (2024). 3 demographic representation in the leading artificial intelligence text-image generator. *JAMA Surgery*, *159*(1), 87-95. https://doi.org/10.1001/jamasurg.2023.5695

Alimi, A. E., Buraimoh, O. F., Aladesusi, G. A., & Babalola, E. O. (2021). University students' awareness of, access to, and use of artificial intelligence for learning in Kwara State. *Indonesian Journal of Teaching in Science, 1*(2), 91–104. https://doi.org/10.17509/ijotis.v1i2.38014

AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction, 15*(3), 895–912. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15348a

Ampa, A. T. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language Teaching*, *8*(12), 56-62. https://doi.org/10.5539/elt.v8n12p56

Anagnostopoulou, P., Alexandropoulou, V., Lorentzou, G., Lykothanasi, A., Ntaountaki, P., & Drigas, A. (2020). Artificial intelligence in autism assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(6), 95-107.

Animated drawings. Sketch. https://sketch.metademolab.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Arpacı, İ. (2024). Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar ve modeller. Gül, Y.E. & Yeşil, R. (Ed.), *Yapay zekâ ve eğitim* içinde (s.99-110). Nobel Yayıncılık.

AutoDraw (2023). https://www.autodraw.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Becker, H. J. (2001). How are teachers using computers in instruction? Paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association, University of California-Irvine. Retrieved from https://msu.edu/course/cep/807/*cep240studyrefs/beckeraera2001howtchrsusing.pdf

Belda-Medina, J., & Goddard, M. B. (2024). The effect of digital storytelling on english vocabulary learning in inclusive and diverse education. *International Journal of English Language Studies*, *6*(1), 110-118.

Boat, T. F., & Wu, J. T. (2015). *Mental disorders and disabilities among low-income children*. National Academies Press.

Boomy (2024). https://boomy.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Bourassa, M. (2020). A technology corner. *Gazette- Ontario Association for Mathematics; Caledon*, *9*(1), 9-12.

Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Visser, S., & Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997– 2008. *Pediatrics, 127*(6), 1034–1042. https://doi.org/10.1542/peds.2010-2989.

B12 (2024). https://www.b12.io/tr/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Canva (2024). Yapay zekâ ile resim oluşturma. https://www.canva.com/tr_tr/yapay-zekâ-resim- olusturma/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, *136*, 16–24**.** https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Chatmind (2024). Chatmind editor. https://chatmind.tech/editor. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

ChatPDF (2024). https://www.chatpdf.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Chen, R. W., & Chan, K. K. (2019). Using augmented reality flashcards to learn vocabulary in early childhood education. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(7), 1812-1831.

Chen, C. J. (2010). Theoretical bases for using virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, *2*, 71–90.

Çay, E., Yıkmış, A. ve Sola-Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, *8*(2), 629-648. https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m

Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkokul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, *2*(1), 75-110. https://doi.org/10.52911/ itall.938122

Dai, C., Chai, S., Lin, P. Y., Jong, M., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*, *12*(16), 1–15.

DataNumen (2024). AI story generator. https://www.datanumen.com/ai-story-generator/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

DiagrammingAI (2024). https://diagrammingai.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Discovery Education (2024). PuzzleMaker. https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Edson, A. J. ve Thomas, A. (2016). Transforming preservice mathematics teacher knowledge for and with the enacted curriculum: The case of digital instructional materials. In *Handbook of research on transforming mathematics teacher education in the digital age* (pp. 215-240). IGI Global

Edyburn, D. L., & Gardner, J. E. (1999). Integrating technology into special education teacher preparation programs: Creating shared visions. *Journal of Special Education Technology*, *14*(2), 3-20

Erdoğan, M. ve İlhan, G. (2020). Görsel Bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: Gezdim, gördüm, öğrettim. *Journal Of History School*, *47*, 2458-2484.

Fallon, G. (2020). Digital competence from digital literacy: Teacher digital competence (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, *68*, 2449-2472. https:// doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4

Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, *61*, 77-90.

Fissore, C., Floris, F., Conte, M. M., & Sacchet, M. (2024, March). Teacher training on Artificial Intelligence in education. In smart learning environments in the post pandemic era: Selected papers from the CELDA 2022 Conference (pp. 227-244). Cham: Springer Nature Switzerland.

Fitria, T. N. (2021). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. In *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS* (pp. 134-147).

Fliki (2024). Features, https://fliki.ai/features Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Flippity (2024). https://www.flippity.net/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Gamma (2024). https://gamma.app/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

García-Peñalvo, F. J. Revisiones sistemáticas de literatura: Métodos y herramientas; Grial: Salamanca, Spain, 2023.

García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). The COVID-19: The enzyme of the digital transformation of teaching or the reflection of a methodological and competence crisis in higher education? *Campus Virtuales*, *9*(2), 83-98.

Genç, G. (2024). Matematik öğretiminde Web 2.0 aracı (Polypad) uygulaması örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *13*(1), 226-241. https://doi.org/10.30703/cije.1287302

Ghai, B., & Mueller, K. (2021). "Fluent: An AI augmented writing tool for people who Stutter," in *23rd International ACM SIGACCESS Conference On Computers And Accessibility*, *26*, 1-18. https://doi.org/10.1145/3441852.3471211

Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, M., Schoch, M., Schoop, M., Urbach, N., & Vandrik, S. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers* (No. 02-2023). Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences.

Guo, S., Shi, L., & Zhai, X. (2025). Developing and validating an instrument for teachers' acceptance of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13338-6

Habib, H., & Janae, J. (2024). Breaking barriers: How AI is transforming special education classrooms. *Bulletin of Engineering Science and Technology*, *1*(02), 86-108

Habib, H., Jelani, S. A. K., Ali, S. S., & Kadari, J. (2023). From assessment to empowerment: The role of AI in special education progress monitoring. *Journal of Multidisciplinary Research*, *9*(01), 67-98.

Halim, F. A. (2023). Pelatihan Penggunaan Aplikasi Google Form, Puzzlemaker, dan Quizizz sebagai Media Evaluasi Pembelajaran bagi Guru SDI Waemata. *Journal Nasional Pengabdian Masyarakat, 4*(1), 25-29. https://doi.org/10.1234/jnpm.2023.4.1.25-29

Handerson, M., & Romeo, G. (2015). Teaching and digital technologies big issues and critical questions. Australia: Cambridge University Press. Erişim Adresi: http://assets.cambridge.org/97811074/51971/ frontmatter/9781107451971_front matter.pdf

HappyPagesAI (2024). https://happypagesai.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Hasselbring, T. S. (2001). A possible future of special education technology. *Journal of Special Education Technology*, *16*(4), 15-21. https://doi.org/10.1177/016264340101600403

Hedberg, J., & Alexander, S. (1994). Virtual reality in education: Defining researchable issues. *Educational Media International*, *31*, 214–220.

Huang, R., Li, M., Yang, D., Shi, J., Chang, X., Eat, Z., Wu, Y., Hong, Z., Huang, J., Liu, J., Rhine, Y., Zou, Y., Zhao, Z., & Watanabe, P. (2024). AudioGPT: To understand and create speech, music, sound and a talking head. *Proceedings of the AAAI Artificial Intelligence Conference, 38*(21), 23802-23804. https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30570

İlhan, G. O., & Şin, M. (2024). Reflections of "use of comics in social studies education" course: The opinion and experiences of teachers. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, *2*(8), 30-52.

İpek, Z. H., Gözüm, A. I. C., Papadakis, S., & Kallogiannakis, M. (2023). Educational applications of the ChatGPT AI system: A systematic review research. *Educational Process: International Journal*, *12*(3), 26-55.

Kahoot! (2024). Kahoot!. https://kahoot.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Kamalov, F., Santandreu-Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, *15*(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession*, *27*(1), 112–116. https://doi.org/10.18162/ fp.2019.a167

Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Education and Information Technologies, 38*, 20–23.

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media, and Technology*, *45*(3), 1–14.

Korucu, A. T. ve Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojilerine ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2015*(19), 221-254.

Lämsä, J., Hämäläinen, R., Aro, M., Koskimaa, R., & Äyrämö, S. M. (2018). Games for enhancing basic reading and maths skills: A systematic review of educational game design in supporting learning by people with learning disabilities. *British Journal of Educational Technology*, *49*(4), 596–607. https://doi.org/10.1111/bjet.12639

Landuran, A., Sauzéon, H., Consel, C., & N'Kaoua, B. (2022). Evaluation of a smart home platform for adults with down syndrome. *Assistive Technology*, *35*(4), 347–357. https://doi.org/10.1080/10400435.2022.2075487

Lim, M. J., Song, W. K., Kweon, H., & Ro, E. R. (2022). Care robot research and development plan for disability and aged care in Korea: A mixed-methods user participation study. *Assistive Technology*, *35*(4), 292–301. https://doi.org/10.1080/10400435.2022.2038307

Liu, X., & Li, Y. (2022). Redefining teacher competence in the age of artificial intelligence: A professional capital perspective. 5. International Conference on Big Data and Education (ICBDE'22) https://doi.org/10.1145/3524383.3524405

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Magicschool. (2024). https://www.magicschool.ai/ Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Marquis, S., McGrail, K., Hayes, M., & Tasker, S. (2018). Estimating the prevalence of children who have a developmental disability and live in the province of British Columbia. *Journal on Developmental Disabilities, 23*(3), 46–56.

Mathigon. (2024). https://tr.mathigon.org/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Mentimeterfeatures. (2024). Mentimeter. https://www.mentimeter.com/features. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Microsoft. (2024). Microsoft 365 Copilot hakkında genel bakış. https://learn.microsoft.com/tr-tr/ microsoft-365-copilot/microsoft-365-copilot-overview Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Microsoft. (2024). Microsoft Designer. https://designer.microsoft.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024. Microsoft. (2023).

Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and*

applications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press.

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2020). Using Mentimeter to elicit student responses in the EAP/ESP classroom. *RELC Journal*, *13*, 115-120. https://doi.org/10.1177/003

Murf. (2024). Murf Studio. https://murf.ai/studio. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

MyMap. (2024). https://www.mymap.ai/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Nguyen, A., Ngan, H., Yvonne, N., & Belle, H. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 4221–4241.

Nurlia, R., & Wiratno, W. (2023). The effectiveness of student team achievement division method with gitmind in the teaching writing for junior high school students. *Journal of Development Research*, *7*(2), 249-255.

Office. https://www.office.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? Results of a statewide study. *Journal of Special Education Technology, 29*(1), 1–20.

Otter.ai. (2024). https://otter.ai/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Övez-Dikkartın, F. T. (2021). *İlkokul matematik programına yönelik web 2.0 aracı destekli etkinlik örnekleri* (Ü. İ., Onbaşılı ve B. Sezginsoy-Şeker, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık

Piktochart. (2024). https://piktochart.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Pixton. (2024). https://www.pixton.com/welcome. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Pohorilko, D. M. (2020). Analysis of the environment for creating infographics "Piktochart". In Latest information and communication technologies in education: Proceedings of the VI All-Ukrainian Sci.-pract. Internet conference young scientists and students (Poltava, November 18-19, 2020) (pp.117-119). Poltava: PP "Astraea".

Prezi. (2023). https://prezi.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Raskind, M., Smedley, T. M., & Higgins, K. (2005). Virtual technology: Bringing the world into the special education classroom. *Intervention in School and Clinic*, *41*(2), 114-119.

Renderforest. (2024). https://www.renderforest.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Rosmiati, U., & Siregar, N. (2021). Promoting Prezi-PowerPoint presentation in mathematics learning: The development of interactive multimedia by using ADDIE model. *Journal of Physics: Conference Series*, *1957*(1), 012007. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1957/1/012007

Saeger, A. M. (2017). *Using ClassDojo to promote positive behaviors and decrease negative behaviors in the classroom* (Unpublished master's thesis). New Jersey, ABD.

Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 37-60.

Seidel, K., Labor, M., Lombard-Vance, R., McEvoy, E., Cooke, M., D'Arino, L., Desmond, D., Ferri, D., Franke, P., Gheno, I., Grigoleit, S., Guerra, B., Krukowski, A., Pešoutová, M., Pietri, I., Prendergast, D., Maguire, R., Manso, M., Saris, A. J., … MacLachlan, M. (2022). Implementation of a pan-European ecosystem and an interoperable platform for smart and healthy ageing in Europe: An innovation action research protocol. *Open Research Europe*, *2*, 85. https://doi.org/10.12688/OPENRESEUROPE.14827.1

Shahamiri, S. R., & Thabtah, F. (2020). Autism AI: A new autism screening system based on artificial intelligence. *Cognitive Computation*, *12*(4), 766-777.

SiderAI (2024). https://sider.ai/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

SimpleShow (2024). https://simpleshow.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Siyam N. (2018). Special education teachers' perceptions on using technology for communication practices. *Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT), 1*(2), 1–16

Sönmez, M. ve Sönmez, S. (2023). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin dijital oyunlara/uygulamalara ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *57*, 1210-1233.

SpeechGen. https://speechgen.io/tr/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Srivastava, H. (2021). Using NLP techniques for enhancing augmentative and alternative communication applications. *IJSRP, 11*, 243–245. https://doi.org/10.29322/IJSRP.11.02.2021.p11027

Stahl, B. C., & Wright, D. (2018). Ethics and privacy in AI and big data: Implementing responsible research and innovation. *IEEE Security and Privacy, 16*(3), 26–33. https://doi.org/10.1109/MSP.2018.2701164

Stair, N. (2013). Bubbl.us–Web 2.0 mind mapping. *Compass: The Journal of Learning and Teaching, 4*(8). https://doi.org/10.21100/compass.v4i8.261

Stepherd, C. (2012). Digital learning content a designer's guide. Hampshire: Onlignment. Erişim adresi: http://www.plan-academy.org/ pluginfile.php/20448/ mod_data/content/1070/ Digital-learning- content-a-designers-guide1.pd

Storybird (2023). https://www.storybird.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

StoryJumper (2023). https://www.storyjumper.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

SunoAI (2024). https://sunoai.ai/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Taşlıbeyaz, E., & Karaman, S. (2015). Who should teach in lecture videos? Expert, instructor or a good speaker. *Route Educational and Social Science Journal*, *2*(2), 422-433. https://doi.org/10.17121/ ressjournal.319

Terzi, R. (2020). An adptation of Artificial Intelligence anxiety scale into Turkish: Reliability and validity study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(4), 1501–1515.

Tintarev, N., Reiter, E., Black, R., Waller, A., & Reddington, J. (2016). Personal storytelling: Using natural language generation for children with complex communication needs, in the wild. *International Journal of Human-Computer Studies, 93*, 1-16.

Tome (2024). https://tome.app/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi. Video

Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023a). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *23*(1), 1-23.

UNESCO (2022). Recommendation on the ethics of Artificial Intelligence. Paris, UNESCO. Erişim adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137. Erişim tarihi: 01 Ocak 2024 tarihinde erişildi.

UNESCO (2024). Eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kılavuzu, Paris. UNESCO. Erişim adresi. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842. Erişim tarihi: 31 Ocak 2024 tarihinde erişildi.

Utaminingrum, F., Satria Bahari Johan, A. W., Somawirata, I. K., Risnandar, & Septiarini, A. (2022). Descending stairs and floors classification as control

reference in autonomous smart wheelchair. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, *34*(8), 6040–6047. https://doi.org/10.1016/J.JKSUCI.2021.07.025

Vidhusha, B., Divya, A., Kavitha, R., Viswath, N., & Yaamini, D. (2019). "Cognitive Attention in Autism Using Virtual Reality Learning Tool," 2019 IEEE 18. International Conference on Cognitive Informatics and Cognitive Computing (ICCI*CC), Milan, Italy, pp. 159-165, https://doi.org/10.1109/ICCICC46617.2019.9146086.

Voxxio (2024). https://voxxio.io/dashboard?v=dashboard. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Westwood, P. (2018). *Commonsense methods for children with special educational needs.* Routledge.

Wishpond (2024). https://www.wishpond.com/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Yanuarto, W. N., & Setyaningsih, E. (2024). A learnability study on Wordwall.net: Online educational tool for mathematics learning. *Al-Jabar: Pendidikan Matematika*, *15*(1), 119-130.

Yavuz-Konokman, G. (2019). Dijital öğretim teknolojilerinin hazırlanması ve eğitsel ortamlarda kullanımı: Dijital öyküleme ve dijital kavram haritası. Yanpar-Yelken, T. (Ed.), *Öğretim teknolojileri* içinde (s.65-98). Anı Yayıncılık.

Yıldız, G., Şahin, F. ve Doğan, E. (2022). E-öğrenme sisteminde özel gereksinimli üniversite öğrencileri: Özellikleri, deneyimleri ve yeterlikleri. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 468-491. https://doi.org/10.18039/ajesi.1052854

Yue, M., Jong, M. S. Y., & Ng, D. T. K. (2024). Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Educational Technology & Society*, 1-32. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2

Zen (2024). https://videozen.ai/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

Zhou, L., Gao, L., & Liu, J. (2020). AIpowered assistive technology for special education: A systematic review. *Assistive Technology*, *32*(4), 198–208.

Zwart, D. P., Van Luit, J. E., Noroozi, O., & Goei, S. L. (2017). The effects of digital learning material on students' mathematics learning in vocational education. *Cogent Education*, *4*(1), 1313581. https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1313581

10Web (2024). https://10web.io/. Erişim tarihi: 7 Nisan 2024 tarihinde erişildi.

BAĞIMSIZ YAŞAM İÇİN YOL HARİTASI: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI VE GEÇİŞ PLANLARININ HAZIRLANMASI

Editör

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Yazarlar

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR
Arş. Gör. Ömer Faruk TOPRAK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

BAĞIMSIZ YAŞAM İÇİN YOL HARİTASI: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI VE GEÇİŞ PLANLARININ HAZIRLANMASI

Editör: Yasemin ERGENEKON

Yazarlar: Yasemin ERGENEKON - Tahir Mete ARTAR - Ömer Faruk TOPRAK

ISBN: 978-605-7989-81-9

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli öğrenciler, davranış ve öğrenme özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle farklı öğretim düzenlemelerine ve desteklerine gereksinim duyan bireylerdir. Oldukça geniş bir yelpaze içinde farklı kategorileri (ör., zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, işitme kaybı, görme yetersizliği vb.) içinde barındıran özel gereksinimli olma durumunda öğrencilerin bu durumdan etkilenme dereceleri, gereksinim duydukları hizmetler ve destekler de birbirinden farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için bilinen en etkili müdahale "eğitim"dir. Onlara gereksinim duydukları nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulabilmesinin yolu iyi bir planlamadan geçmektedir. Özel eğitim alanında bu planlama süreci bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ve geçiş planlamaları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu planlamalar ne kadar öğrenci merkezli, öğrenciyi, yaşadığı çevreyi ve ilgili tüm paydaşları kapsayacak bütüncül bir bakış açısıyla gerçekleştirilirse bireyin bağımsız yaşama ulaşması da o kadar kolay olmaktadır. Bu noktada öğrenciye özel hazırlanan BEP'ler ve öğrencinin BEP'iyle bütünleştirilen geçiş planlamaları, adeta bir "köprü" görevi görerek öğrenci için bir "yol haritası" oluşturacaktır. Hazırlanan bu yol haritası özel gereksinimli öğrenciyi bağımsızlığa ulaştırırken aynı zamanda öğrencinin sunulan hizmetlerden kesintisiz şekilde yararlanmasını da sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrenciler farklı öğretim düzenlemeleri çerçevesinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Bu öğrencilerin bir kısmı kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde eğitim hizmetlerinden yararlanırken bir kısmı özel eğitim sınıflarında ya da ayrı özel eğitim okullarında bu hizmetlerden yararlanmaktadır. Bu öğrenciler özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrenciler ayrıca genel eğitim okulları bünyesinde yer alan destek eğitim sınıflarından destek özel eğitim hizmeti alabilmektedir. Hangi ortamda eğitim alırsa alsın özel eğitimle ilgili bir tanıya sahip olduğunda bu öğrenciler için BEP hazırlanması ülkemizde yasal bir zorunluluktur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanırken okullarda BEP Geliştirme Biriminin kurulması gerekmektedir. Bu birimde "öğrencinin kendisi, ailesi, kaynaştırma uygulamasından yararlanıyorsa eğitim aldığı kademeye göre genel eğitim öğretmeni/leri (ör., okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeni, ortaöğretimde branş öğretmenleri), özel eğitim öğretmeni, okul rehber öğretmeni/okul psikolojik danışmanı, okul yönetimi,

ilişkili hizmet sunan uzmanlar (ör., fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, odyolog, iş koçu vb.) ve yardımcı destek personeli (kolaylaştırıcı kişi)" paydaş olarak yer almaktadır. Bu noktada hizmet sunan tüm paydaşlar arasındaki iletişim, iş birliği ve koordinasyon son derece önemlidir.

Ülkemizde ilk kez 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile hazırlanması "yasal" olarak "zorunlu" olan BEP hazırlama ve uygulama süreci kimi zaman öğretmenlerin zorlandığı konular arasındadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar uluslararası alanyazınla paralel olarak öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve güncelleme sürecinde zorlandıklarını ve desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bu kitap BEP hazırlama, uygulama ve güncelleme sürecinde öğretmenlere ve alanda çalışan uygulamacılara rehber olması amacıyla hazırlanmıştır.

Kitap dokuz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde BEP'in yasal dayanaklarına ve BEP'le ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde BEP ekibi, ekip üyeleri, rol ve sorumluluklar, ekibin işleyişiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde BEP toplantılarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde değerlendirme süreciyle ilgili bilgilere değinilmiştir. Beşinci bölümde BEP hazırlama süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Altıncı bölümde BEP'i uygulama ve BEP'te uyarlamalar yapmayla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yedinci bölümde BEP ve geçiş planlaması sürecinden söz edilmiştir. Sekizinci bölümde BEP kapsamında bireyselleştirilmiş geçiş planlarının (BGP) hazırlanması konusunda bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan dokuzuncu bölümde ise örnek bireselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP), BEP ve BGP formlarına ve BEP değerlendirme envanterine yer verilmiştir.

Kitap, editörün özel eğitim alanında yüksek lisans programında okuttuğu "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması" dersi kapsamında yayına hazırlanmaya başlanmıştır. İçeriği ve temel çatısı bu ders kapsamında ortaya çıksa da kitabın tamamlanması çeşitli nedenlerle biraz zaman almıştır. Ancak özellikle kitabın genç yazarları bu süreçte yazdıkları yüksek lisans tezleri, doktora sürecinde aldıkları dersler, doktora yeterlik süreci ve doktora tez önerilerinin hazırlanması ve uygulanması bağlamında bilimsel bilgi birikimlerini önemli ölçüde arttırmışlardır. Bu birikim, yazdıkları bölümlerin açık, anlaşılır ve bütüncül bir bakış açısıyla hazırlanmasına çok önemli katkılar sağlamıştır. Bu bağlamda genç meslektaşlarıma kitabın ortaya çıkması için beni motive ettikleri ve kitaba yaptıkları katkılar için çok teşekkür ediyorum. Çok keyifli bir çalışma süreciyle ve birbirimizden öğrenerek bu kitabı ortaya çıkardık. Kitabımızın

hedef kitlesi olan öğretmenlerimizin, özel eğitim alanında çalışan uygulamacıların ve dolaylı kullanıcılar olan ailelerimizin BEP hazırlama ve uygulama konusundaki gereksinimlerini karşılayabilmesini ümit ediyoruz.

Bu kitap yoğun bir çalışmanın ürünüdür. Bu süreçte onlarla geçireceğimiz zamanlardan çaldığımız, bizleri yetiştiren, bulunduğumuz konumlara gelebilmemiz için sevgilerini, anlayışlarını, maddi ve manevi desteklerini her zaman arkamızda hissettiğimiz ailelerimize sonsuz teşekkür ederiz.

Önemli teşekkürlerimizden birisi de kitabın basımını üstlenerek siz değerli okurlara ulaşmasını sağlayan Vize Akademik Yayınevine. Sevgili Mustafa Tarık GÜMÜŞKAYA nezdinde Vize Akademik'in tüm çalışanlarına dikkatli, titiz ve özenli çalışmaları için çok teşekkür ederiz.

Bu kitaptan öğrendiklerini özel gereksinimli öğrencileriyle hayata geçiren ve onları bağımsız yaşama ulaştırmak için mesleğini büyük bir adanmışlıkla yapan değerli öğretmenlerimize, alanda çalışan uygulamacılara ve özel eğitim sürecindeki en önemli yol arkadaşlarımız olan ailelerimize yararlı olması dileklerimizle…

Editör
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Ağustos 2022, Eskişehir

EDİTÖR, YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ

Editör

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir*

Yazarlar

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir*

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir*

Arş. Gör. Ömer Faruk TOPRAK, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir*



Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ilk, orta ve lise öğrenimini Balıkesir'de tamamlamıştır. 1993 yılında Gazi Üniversitesi'nde özel eğitim alanında lisans, 1997 yılında aynı üniversitede özel eğitim alanında yüksek lisans ve 2004 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında doktora derecelerini almıştır. Özel eğitim öğretmeni olarak başladığı meslek yaşamında 1993-1997 yılları arasında öğretmen olarak görev almıştır. 1997-2006 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Bu süreçte Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün uygulama biriminde özel gereksinimli çocuklarla ve aileleriyle çalışmalarını sürdürmüştür. Aynı zamanda 2011-2014 yılları arasında uygulama biriminin sorumlusu olarak çalışmıştır. Doktorasını tamamladıktan sonra 2005-2006 yılları arasında altı ay süreyle Amerika Birleşik Devletleri'nde Indiana Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde konuk öğretim elemanı olarak bulunmuştur. Özel eğitim alanında 2006 yılında yardımcı doçent, 2013 yılında doçent, 2020 yılında ise profesör unvanını almıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışmalarını sürdürmektedir. Prof. Dr. ERGENEKON özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, tezler yönetmekte ve çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının projelerinde yürütücülük ve araştırmacılık görevlerini yürütmektedir. Prof. Dr. ERGENEKON'un bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, etkili öğretim, geçiş ve geçiş hizmetleri, gelişimsel yetersizliği (zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu) olan bireylerin eğitimi konuları yer almaktadır. Bilimsel ilgi alanları doğrultusunda ulusal ve uluslararası dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, kitapları ve kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası projeleri bulunmaktadır. Prof. Dr. ERGENEKON, The Council for Exceptional Children (CEC), Association for Behavior Analysis (ABA) ve Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) üyesidir.



Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR ilk, orta ve lise öğrenimini Bartın'da tamamlamıştır. 2015 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde özel eğitim alanında lisans, 2018 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı'nda eğitimini sürdürmektedir. Dr. Öğr. Üyesi ARTAR meslek yaşamına özel eğitim öğretmeni olarak başlamış, ardından 2016 yılında Bartın Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı yıl Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Anadolu Üniversitesi'ne araştırma görevlisi olarak geçiş yapmıştır. Dr. Öğr. Üyesi ARTAR, yüksek lisans tezini zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin çalışma yaşamı konusunda hazırlamıştır. Doktora tez çalışması da yine benzer bir konuda devam etmektedir. Dr. Öğr. Üyesi ARTAR'ın bilimsel ilgi alanları; zihinsel yetersizliği olan yetişkinler ve eğitimleri, meslek eğitimi, sürdürülebilir çalışma yaşamı, serbest zaman etkinlikleri, tarihsel ve sosyolojik açıdan zihinsel yetersizlik ve nitel araştırmalar olarak sıralanabilir. Bilimsel ilgi alanları doğrultusunda ulusal dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, kitapları ve kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası projeleri bulunmaktadır. Dr. Öğr. Üyesi ARTAR, Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, [AAIDD]) ve ÖZDER üyesi ve derneğin Eskişehir Şubesi yöneticisidir.



Arş. Gör. Ömer Faruk TOPRAK, ilk, orta ve lise öğrenimini Siirt'de tamamlamıştır. 2014 yılında İnönü Üniversitesi'nde çift anadal yaparak özel eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında lisans, 2018 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Halen Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı'nda eğitimini sürdürmektedir. Arş. Gör. TOPRAK meslek yaşamına özel eğitim öğretmeni olarak başlamış, ardından 2015 yılında Adıyaman Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Halen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Anadolu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Arş. Gör. TOPRAK yüksek lisans tezini BEP ekibinin çalışmaları konusunda hazırlamıştır. Doktora tez çalışması da yine benzer bir konuda devam etmektedir. Arş. Gör. TOPRAK'ın bilimsel ilgi alanları; zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, BEP hazırlama süreci, BEP ekibi ve çalışmaları ve nitel araştırmalar olarak sıralanabilir. Bilimsel ilgi alanları doğrultusunda ulusal dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Arş. Gör. TOPRAK, AAIDD ve ÖZDER üyesidir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii
EDİTÖR, YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ vi

BÖLÜM 1:
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞİMİ 1
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

BEP'in Yasal Dayanakları Nelerdir? 2
ABD'de BEP'in yasal dayanakları 2
Türkiye'de BEP'in yasal dayanakları 4
BEP Nedir? 6
BEP'in amaçları nelerdir? 7
BEP geliştirme süreci nasıl ilerler? 7
Özel Eğitim Sürecine Genel Bakış 9
Gönderme öncesi süreç 10
Gönderme süreci 11
Değerlendirme 11
Özel eğitime uygunluğun belirlenmesi 13
BEP geliştirme 13
BEP'in uygulanması 13
Yıllık değerlendirme 13
Kaynakça 16

BÖLÜM 2:
BEP EKİBİ: EKİP ÜYELERİ, ROL VE SORUMLULUKLAR, EKİBİN İŞLEYİŞİ 17
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

BEP Ekibinin İşleyişi Nasıldır? 17
Ekip Üyeleri Kimlerdir? 19
Ekip Üyelerinin Rol ve Sorumlulukları Nelerdir? 21
Aile 21
Genel eğitim öğretmeni 25
Özel eğitim öğretmeni 26
Okul yöneticisi 27
Rehber öğretmen/Psikolojik danışman 28
Diğer Üyeler 28
Kaynakça 30

BÖLÜM 3:
BEP TOPLANTILARI 31
Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Ekip Ne Sıklıkta Bir Araya Gelir? 32
Ekip Hangi Amaçlarla Bir Araya Gelir? 32
Toplantılar Ne Kadar Sürer? 33
Ekip Hangi Ortamda Bir Araya Gelir? 33
BEP Toplantılarında Ekip Üyelerinin Rolleri Nelerdir? 34
BEP Toplantılarında Aile Katılımının Önündeki Engeller ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler 38
Kaynakça 41

BÖLÜM 4:
DEĞERLENDİRME 43
Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Değerlendirmenin Tarihçesi 43
Değerlendirme Nedir? 44
BEP Sürecinde Değerlendirme Nasıl Olmalı? 45
İlk belirleme/Tarama 46
Gönderme öncesi süreç 47
Tanılama ve yerleştirme 48
Eğitsel programı belirleme 49
Öğrencinin ilerlemesini izleme 51
Öğretim programını değerlendirme 52
Kaynakça 53

BÖLÜM 5:
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA 55
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Var Olan Performans Düzeyi Nasıl Belirlenir? 56
Performans düzeyi hakkında bilgi elde etme 56
Arttırılmak istenen davranışlara ilişkin performans düzeyini belirleme 57
Azaltılmak istenen davranışlara ilişkin performans düzeyini belirleme 59
Var olan performans düzeyini ifade etme 60
Öncelikli Alanlar Nasıl Belirlenir? 63
Var olan Performansa Dayalı Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar Nasıl Belirlenir? 66
Uzun dönemli amaçlar 67

Kısa dönemli amaçlar ... 70
Kısa dönemli amaç bileşenleri ... 71
Amaçlara Ulaşmak İçin Gerekli Özel Eğitim ve Destek Hizmetleri Nasıl Belirlenir? 73
Özel eğitim hizmetleri ... 73
Özel eğitimde destek hizmet türleri ... 75
Kaynakça ... 77

BÖLÜM 6:
BEP'İ UYGULAMA VE BEP'TE UYARLAMALAR YAPMA ... 81
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Uygulamalı Davranış Analizi ... 81
Beceri ve Kavram Analizi ... 85
Yanlışsız Öğretim Yöntemleri ... 88
Doğal Öğretim Yaklaşımı ... 90
Doğrudan Öğretim ... 92
Video Destekli Öğretim ... 93
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında Uyarlamalar ve Değişimler Nasıl Yapılır? ... 94
Fiziksel ve çevresel uyarlamalar ... 96
Öğretimsel uyarlamalar ... 97
Değerlendirme sürecine yönelik uyarlamalar ... 97
Kaynakça ... 100

BÖLÜM 7:
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI VE GEÇİŞ PLANLAMASI ... 105
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Geçiş Nedir? ... 106
Geçiş Sürecinin Özellikleri Nelerdir? ... 108
Kritik Geçiş Aşamaları ve BEP ... 110
Erken çocukluk dönemi ... 110
Okul dönemi ... 113
Yetişkinliğe geçiş ... 114
Geçiş Sürecinde Paydaşların Önemi Nedir? ... 116
Aileler ... 116
Öğretmenler ... 116
Diğer paydaşlar ... 117
Kaynakça ... 118

BÖLÜM 8:

BEP KAPSAMINDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ GEÇİŞ PLANLARININ HAZIRLANMASI ...121
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Başarılı Bir Geçiş Planlaması Nasıl Gerçekleştirilir? 121
BGP Hazırlama Sürecinin Adımları Nelerdir? 124
İlk adım: Geçiş değerlendirmesi 124
Geçiş Odaklı Bir BEP'te Ne Tür Amaçlara Yer Verilmelidir? 131
Başarılı Geçiş İçin BEP'te Yer Alması Gereken Beceri Alanları Nelerdir? 131
BEP'te Geçiş Odaklı Amaç Örnekleri 133
BEP'in Geçişlere Katkı Sağlaması İçin Paydaşların Sorumlulukları Nelerdir? 134
Ekip Olarak Hazırladığımız BEP Özel Gereksinimli Öğrenciyi Geçişlere Hazırlıyor Mu? 138
Kaynakça 143

BÖLÜM 9:

ÖRNEK BAHP, BEP VE BGP FORMLARI VE BEP ENVANTERİ 147
Tahir Mete ARTAR, Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Örnek BAHP 148
Örnek BEP (İlkokul için) 179
Örnek BEP (Ortaöğretim için) 200
BEP Envanteri 221
Kaynakça 232

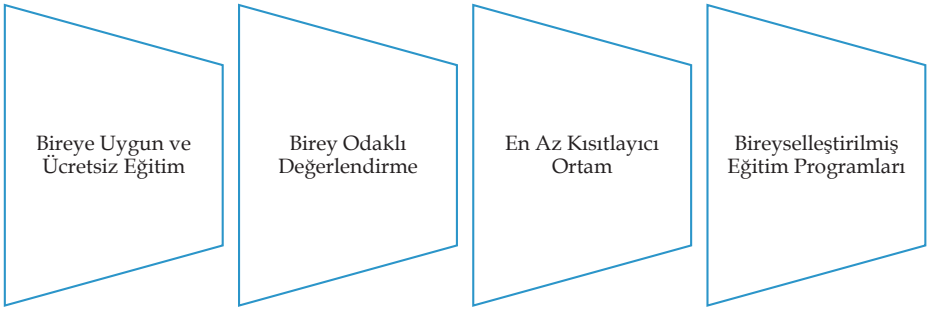
BÖLÜM 1

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞİMİ

Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Özel gereksinimli bireylere yönelik toplumun bakış açısının değişmesinde Avrupa'da ortaçağın sonlarında yaşanan Rönesans hareketinin sonuçları ve eşitlik üzerine dayalı felsefi birikimin etkileri olmuştur. Köklerini Antik Yunan felsefecisi Aristo'dan alan idealist felsefe, bilginin doğuştan geldiğini ortaya koyarken John Locke ve diğer duyumcu (sensualist) filozoflar bilginin deneyimlerle elde edildiği fikrini savunmuşlardır. Felsefi yaklaşımlardaki bu farklılığın, özel gereksinimli bireylerin de gerekli deneyimleri yaşamaları, diğer bir deyişle eğitim almaları halinde öğrenebilecekleri görüşünün altyapısını oluşturduğu söylenebilir (Gutek, 2001). Diğer yandan Fransız İhtilali'yle tüm dünyada yankı bulan eşitlik, özgürlük gibi kavramların, özel gereksinimli bireylere yönelik toplumda var olan tutum ve algılarda olumlu yönde değişikliğe yol açtığı görülmektedir (Karten, 2008). Özel gereksinimli bireylerin akıl hastalarından ayrı tutularak eğitilebilecekleri görüşünün yaygınlaşması da yine bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin tarihçesine bakıldığında, alanın doğuşu olarak kabul edilen İtard'ın ormanda bulunan ve zihinsel yetersizlik gösteren bir çocuk olan Victor'un eğitimine çaba harcaması da 1800'lü yılların başlarına denk gelmektedir (Constant, 2014). 19. yüzyılın başlarındaki bu çabalarla özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde belli aşamalar kaydedilmekle birlikte, eğitim hizmetlerinin sistematik bir şekilde yürütülmesi ve yasal zorunluluk haline gelmesinin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'yla (Education for All Handicapped Children Act [EAHCA], PL 94-142) gerçekleştiği görülmektedir (Karten, 2008).

ABD'de kabul edilen Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası, özel gereksinimli bireylerle ilgili eğitim düzenlemelerinde tüm dünyada örnek alınan öncü nitelikte bir yasadır. Bu yasa, özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetleriyle ilgili Şekil 1.1.'de görülen pek çok düzenleme, yasal hak ve zorunluluğu da beraberinde getirmiştir. Ülkedeki sivil toplum örgütlerinin ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinin başlattığı hukuksal süreçler ve savunu çalışmalarının sonuncunda kabul edilen bu yasayla aileler ve çocuklar belli haklar elde ederken okullar ve kurumlar da çocuklara ve ailelere sağlanan bu hakları hayata geçirmek üzere çeşitli hizmetleri sağlamakla yükümlü kılınmışlardır. Yasa ile özel gereksinimli bireyler; ücretsiz ve uygun eğitim, birey odaklı değerlendirme, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma, karar alma süreçlerine bireyin ve ailesinin katılım hakkı gibi haklar elde etmişlerdir. Diğer yandan okullar ve kurumlar da özel gereksinimli bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlamakla ve uygulamakla yükümlü kılınmışlardır (Council of Exceptional Children, [CEC], 1999; Hamill ve Everington, 2002). Tam olarak bu noktada BEP tüm özel eğitim hizmetlerini içeren bir yol haritası olmanın yanı sıra gereksinim duyulan hizmetlerin yasal dayanağını ifade eden bir sözleşme haline gelmiştir.



Şekil 1.1. *PL 94-142 Yasası'nın Temel İlkeleri*

BEP'in Yasal Dayanakları Nelerdir?

ABD'de BEP'in yasal dayanakları

ABD'de yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (PL 94-142), özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetleri açısından pek çok yasal hak ve zorunluluk getirmiştir. Bu yasal zorunlulukların en önemlilerinden biri, özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanması ve uygulanmasıdır. Yasada BEP, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bir gereklilik olarak ortaya konmasına rağmen, eğitimciler başlangıçta BEP'i

Kaynakça

Academic Development Institute. (2006). *A guide for parents: Helping your child succeed in school.* (Erişim tarihi: 27.04.2022 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583977.pdf)

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs.* (3rd Ed.). Sopris West.

Batu, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışmalarına yer verilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 31-44). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1484.

Gibb, G. S., & Dyches, T. T. (2016). *Guide to writing quality* ındividualized *education programs: What's best for students with disabilities?* Allyn and Bacon.

Hamill, L., & Everington, C. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments.* Upper Saddle River.

Hartmann, S. E. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(1), 1-24.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children,* 71, 165-179.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). H.R. 1350. Retrieved from http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.html

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children,* 71, 137-148.

Ontario Ministry of Education. (2004). *The individual education plan (IEP): A resource guide.* Ministry of Education: Ontario. (Erişim Tarihi: 30.06.2019, http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf).

Prince Edward Island Department of Education (Canada). (2005). *Individualized educational planning (IEP): Standards and guidelines.* (www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ieplanning.pdf, Erişim Tarihi: 23.04.2017).

Siegel, A. L. M. (2007). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed. child (5th Ed.)* Nolo.

The Council of Exceptional Children. (1999). *IEP team guide.*

Winterman, K. G. (2014). Collaborative teaming for better IEPs. In K. G. Winterman, & C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (pp. 21-36). Paul H. Brookes Publishing.

Wright, W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs.* Harbor House Law Press.

BÖLÜM 3

BEP TOPLANTILARI

Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Yılda en az bir kez düzenlenmesi zorunlu olan BEP toplantılarında BEP ekibinde bulunan üyeler özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla sağlanacak destek hizmetleri belirlerler. Bu toplantılarda BEP ekibi tarafından özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda belirlenen destek hizmetlerin ayrıntılı bir planlaması yapılır. Bu planlamalar doğrultusunda da bireye en az kısıtlayıcı ortamda destek hizmetlerin sağlanması hedeflenir (Fish, 2010; Huefner, 2000; Winterman ve Rosas, 2014).

BEP ekibinin başarılı olabilmesi adına en önemli durumlardan biri ekibin öğrenciyi odak noktasına alacak şekilde iş birliği kurmasıdır. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencinin BEP'inde yer alacak uzun ve kısa dönemli amaçlara ulaşmak için "birey merkezli" bir yaklaşımla çalışmalara devam edilmelidir. Özel gereksinimli öğrencinin odakta olduğu birey merkezli yaklaşımda aile deneyimlerinin geleneksel BEP süreçlerine göre daha olumlu olduğu ifade edilmektedir (Childre ve Chambers, 2005). Örneğin aileler birey merkezli BEP toplantılarında çocuklarına ilişkin daha fazla bilgi almakta ve sorularına daha fazla yanıt alabilmektedirler. Bununla birlikte ailelerin diğer ekip üyeleriyle yüzeysel bir iletişim içerisinde olmak yerine daha derinlemesine tartışmalar yoluyla sürece daha aktif katıldıkları da bilinmektedir. Birey merkezli çalışmaların yanı sıra özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tümünde grup içi iş birliğinin ve olumlu bir atmosferin oluşması için de "grup merkezli" çalışmalar yürütülmelidir.

(Bambara ve Kern, 2005; Beaudoin, 2008; Snell, Janney ve Elliot, 2000). Bunların yanı sıra öğrencinin sergilediği mevcut performans göz önünde bulundurularak sürece yönelik fikir alışverişinde bulunmak ve mevcut BEP'inde uyarlamalar yapmak amacıyla ekip üyelerinin bir araya gelmeleri önemlidir. Kısaca BEP toplantılarının belirli aralıklarla düzenlenmesi, hem oluşturulmuş BEP ekibinin grup dinamiği doğrultusunda sağlıklı bir biçimde işleyişinin sağlanması hem de özel gereksinimli öğrenciye yönelik hedeflere ulaşılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ekip Ne Sıklıkta Bir Araya Gelir?

BEP sürecinin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için toplantıların ne zaman, nerede, ne sıklıkta, ne kadar süreyle ve hangi amaçlarla gerçekleşeceğinin belirlenmesi önemlidir. Bu sürecin şekillenmesi ülkelere ve ülkelerdeki yasal düzenlemelere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Genel olarak tüm ülkeler için ortak nokta, BEP toplantılarının yılda **en az bir kez** zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gerektiğidir (IDEA, 2004; MEB, 2021). Ancak BEP ekibi programı değerlendirmek, gözden geçirmek, geliştirmek veya düzeltmek amacıyla yılın herhangi bir döneminde yeniden ve birden fazla kez toplanabilir (Bambara ve Kern, 2006; Bateman ve Linden, 1998; Batu, 2004). Örneğin BEP ekibi ihtiyaç olması durumunda her öğretim döneminde birer kez olmak üzere yılda iki kez toplanabilir ya da her dönemin başında ve sonunda olmak üzere yılda dört kez bir araya gelebilir. Toplantıların ne sıklıkta yapılacağına ilişkin karar verirken öğrencinin gereksinimleri, öğrenme hızı, süreçte sorun yaşanması vb. noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

Toplantıların düzenli olarak ve tam katılımla gerçekleştirilebilmesindeki kilit nokta, planlama sürecinde her bir ekip üyesinin uygun zamanının göz önünde bulundurulmasıdır (Bambara ve Kern, 2005; Bateman, 2011; Siegel, 2007). Ekibin en önemli üyelerinden biri olan aileye BEP toplantılarının ne zaman ve nerede yapılacağına ilişkin toplantı öncesinde bilgilendirme yapılarak uygun zamana karar vermede söz hakkı tanınması son derece önemlidir (Simpson, 1996).

Ekip Hangi Amaçlarla Bir Araya Gelir?

BEP ekibi yıl içinde farklı amaçlarla bir araya gelebilir. Bu toplantılarda gündem maddeleri genellikle özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi, bu gereksinimlerin karşılanması için paydaşların neler yapması gerektiği ve sağlanan hizmetler uygunsa öğrencinin hangi amaçları gerçekleştireceğinin belirlenmesidir (Bateman ve Linden, 1998; Burns,

2001). BEP toplantıları genellikle bu gündem maddeleriyle gerçekleşse de bazı durumlarda hazırlanan BEP'in öğrencinin gereksinimlerini karşılamadığı gözlenebilir. Bu gibi durumlarda ekip BEP'i yeniden oluşturma ya da uyarlama yapmak amacıyla bir araya gelebilir. Bunlara ek olarak öğrencinin taşınması, okulunun değişmesi, bir eğitim kademesinden diğerine geçiş yapması, mezun olması, ailenin talebi, BEP ekibinde bulunan üyelerin özel gereksinimli öğrenciye ilişkin endişelerinin giderilmesi ve ekip üyelerine destek sağlanması amacıyla ekip yeniden toplanabilir (Bambara ve Kern, 2006; Bateman ve Linden, 1998; Batu, 2004).

Toplantılar Ne Kadar Sürer?

BEP toplantılarının süresine ilişkin yasa ve yönetmeliklerde herhangi bir açıklama bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları toplantıların ortalama 30 dakika sürdüğünü göstermektedir (Martin vd., 2006; Vacc vd., 1985; Van Reusen ve Bos, 1994). Ancak toplantı süresi, toplantı konusuna göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin yeni bir BEP oluşturma gündemiyle gerçekleşen toplantılar, öğrencinin önceki BEP'inin gözden geçirilmesi ya da uyarlanması gündemiyle gerçekleşen toplantılara göre daha uzun sürebilir. BEP ekibinin birbirleriyle sürekli iletişim ve iş birliği içinde olması toplantıların daha verimli geçmesini ve zamanın daha etkili kullanılmasını sağlayabilir. BEP sürecinin genel felsefesi göz önünde bulundurulduğunda toplantıların süresi bireysel ve çevresel etmenlere göre esnek bir biçimde ayarlanabilir (Siegel, 2007).

Ekip Hangi Ortamda Bir Araya Gelir?

BEP toplantılarının gerçekleştirileceği ortam, ekip üyelerinin kendilerini rahat hissedecekleri, üretken ve verimli çalışabilecekleri, dışarıdan gelen gürültülerden uzak ve rahatsız edilmeyecekleri özel bir yer olmalıdır (Bambara ve Kern, 2006). Aksi bir durum söz konusu olmadıkça BEP toplantıları özel gereksinimli öğrencinin eğitimine devam ettiği okul ortamında gerçekleştirilmelidir. Ekip kalabalık ise her bir üyenin katılımı oldukça önemli olduğundan fiziksel ortam tüm üyelerin katılabileceği şartları sağlamalıdır. Toplantıların sürdürülebilir olması, sağlanan fiziksel ortamın koşullarıyla da ilgilidir. Örneğin toplantı odasındaki masanın ekip üyelerinin göz kontağı kurmasına engel olması, dışardan gelen seslerin ortamdaki sesleri bastıracak seviyede olması ya da toplantı odasında ekip üyesi sayısı kadar sandalye olmaması gibi fiziksel yetersizlikler ekip üyeleri arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle toplantı yeri belirlenirken yukarıda ifade edilen durumların göz önünde bulundurulmasının yarar sağlayacağı söylenebilir (Bateman ve Linden, 1998; Batu, 2004).

BEP Toplantılarında Ekip Üyelerinin Rolleri Nelerdir?

BEP toplantılarının düzenlenmesinde ilk sorumlu kişi, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden birincil derecede sorumlu olan özel eğitim öğretmenidir. Bu nedenle BEP toplantılarında genel olarak süreci özel eğitim öğretmenleri yürütmektedir. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciyle ilgili kararların alınması, öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ile gereksinimlerinin belirlenmesinde diğer ekip üyelerine göre daha etkili bir role sahip olmaktadırlar (Bateman ve Linden, 1998; Martin vd., 2006). Grup dinamiğinin sağlanabilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin daha çok lider rolünde olmaları ve toplantıyı yönlendirerek aileye ve katıldıysa özel gereksinimli öğrenciye daha çok söz hakkı tanımaları oldukça önemlidir. Bu sayede BEP ekibinde bulunan diğer üyeler de özel gereksinimli öğrenciye sağlanacak destek hizmetler konusunda daha fazla katılım gösterebilirler.

İlk BEP toplantısına ailenin ve mümkünse özel gereksinimli öğrencinin katılımının sağlanması oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrenci ailelerinin ilk BEP toplantısı deneyiminde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Ailelerin sıklıkla karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri ilk toplantının son derece kafa karıştırıcı olduğuna ilişkindir. İlk toplantının sorunlu geçmesi halinde ailelerin çocuklarına verilecek eğitime ilişkin çeşitli kaygılar geliştirdiği, bu nedenle de tüm BEP süreci boyunca aile katılımı konusunda çeşitli sorunların yaşanabileceği yapılan bir çalışmayla ortaya konmuştur (Stoner vd., 2005). Özel eğitim öğretmeni bu noktada devreye girerek aileye BEP toplantılarının önemi hakkında bilgi sağlamalı ve ailenin BEP toplantılarında tıpkı diğer üyeler gibi eşit koşullarda bulunduğunu anlatmalıdır. Ailenin ilk BEP toplantısına daha etkili biçimde katılımını sağlamak amacıyla toplantıya özel gereksinimli öğrenciyle benzer özelliklere sahip bir öğrenciye ait hipotetik bir BEP örneği getirilebilir. Böylece süreç aile için daha anlaşılır hale getirilebilir (Bateman ve Linden, 1998; Martin vd., 2006).

Ekip lideri, üyelerle birlikte toplantıların daha sağlıklı biçimde yürütülebilmesi adına standart bir toplantı formatı belirlemelidir. Standartlaştırılmış bir toplantı formatı, ekibin ve toplantıların daha verimli olmasını sağlayacaktır. Toplantı formatı belirlenirken ekip lideri tüm üyelerin fikrinin alındığından ve bu formata bağlı kalındığından emin olmalıdır (Bambara ve Kern, 2005). Tablo 3.1.'de BEP için örnek bir toplantı formatı yer almaktadır.

Tablo 3.1. *BEP İçin Örnek Toplantı Formatı*

	Yapılacaklar	Söylenecekler
Açılış	• Gündem maddelerini gözden geçir.	• Gündeme ilişkin eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? • Bir önceki toplantımızda neye karar vermiştik?
	• Toplantı maddelerini önem sırasına göre belirle. • Gerekliyse süre sınırlamasını belirle.	• Sizce en önemli şey ne? • Toplantı için ne kadar süreye ihtiyacımız var?
	• Toplantı için rol dağıtımı yap.	• Süreyi kim tutacak? • Toplantı kayıtlarını kim yapacak? • Şimdiye kadar toplantıda kim/kimler önemli roller üstlenmedi?
Çıktı ve Süreci Belirleme	• Beklenen çıktıları ifade et.	• Sizce bu toplantıda neyi sonuçlandırmamız gerekiyor?
	• Toplantının amaçları için sürece karar ver.	• Toplantı amaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayabiliriz? • Süreci daha sağlıklı ilerletebilmemiz için başka öneri getirmek isteyen var mı?
Toplantıyı Yürütme	• Tüm grubu tartışmaya dâhil et.	• Toplantı amacına ilişkin katkıda bulunmak isteyen başka biri var mı?
	• Beyin fırtınasına katıl.	• Toplantı konusuna ilişkin üretebileceğimiz fikirler neler?
	• Ortaya atılan çözümleri değerlendir.	• Ölçütlerimizi karşılayabilecek en iyi çözüm/çözümler neler?
	• Karar verme sürecinde fikir birliği sağla.	• Yapılması gerekenler konusunda uzlaşabilmemiz için ne yapabiliriz?
Kapanış	• Ekip tartışmasını özetle.	• Masaya yatırdığımız fikirler nelerdi? • Hangi konularda fikir birliğine vardık?
	• Bir sonraki adımı belirle.	• Bir sonraki toplantıya kadar yapmamız gerekenler neler? • Atacağımız adımlar neler?
	• Görev dağılımı yap ve sorumluluk ver.	• Öğrenci için belirlediğimiz amaçları tamamlama konusunda neler yapabiliriz? • Yapılacakları en iyi kim/kimler gerçekleştirebilir?

Ekibin sağlıklı biçimde işleyebilmesi için toplantılardan önce ekip liderine düşen görevlerden biri üyelerle birlikte bazı kuralları belirlemek olmalıdır. Burada önemli olan nokta, tüm ekip üyelerinin kurallara ilişkin görüş birliği içinde olmasıdır. Kurallar ekip üyeleri tarafından belirlendikten sonra ekip lideri ilgili evrakları (ör., kurallar, görev dağılımı vb.) çoğaltarak üyelerin dosyalarına koymalarını sağlamalıdır. Tablo 3.2.'de bu kurallara ilişkin hazırlanmış örnekler yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Ekip Kurallarına İlişkin Örnekler*

Kuralları Belirlemede Sorulacak Sorular	Kurallar
Toplantılarda amaçlarımıza ulaşabilmek için neler yapmalıyız?	• Toplantılara hazırlıklı ve odaklanmış bir biçimde gel. • Toplantılar için belirlenen gündem maddelerine sadık kal. • Toplantılarda grup odaklı olmaya devam et. • Ekip tarafından belirlenen temel kurallara uy.
Öğrenciye olumlu davranış desteği sağlamak için hangi varsayımları merkeze almalıyız?	• Problem davranışların belirlenmesinde bilimsel yollara başvur. • BEP hazırlarken öğrencinin ve aile üyelerinin gereksinimlerine ve tercihlerine önem ver. • Karar verme sürecinde ekip olarak elde edilen verilerden yararlan.
Kurduğumuz etkileşimlerin birbirimize karşı saygı çerçevesinde yürütülebilmesi için nasıl davranmalıyız?	• Her bir üyenin fikirlerini dinlemek için vakit ayır. • Konuşan kişiyi dinleyip onu anlamaya çalış. • Fikir birliğine ulaşabilmek için önemli kararlar al. • Etkili ve yapıcı iletişim kurmaya özen göster.

Ekibin en önemli ve değişmez üyelerinden biri olan aile BEP toplantılarında tıpkı diğer üyeler gibi etkin bir role sahip olmalıdır. Ancak ailenin bu rolü yerine getirebilmesi için toplantıların öncesinde belirli bir hazırlık yapmış olması gerekir. Bu hazırlıklara örnek olarak öğrencinin ailesi hazırlık yaparken toplantılardan önce çocuğunun halihazırdaki BEP'ini gözden geçirerek problem olarak değerlendirdiği durumlara ilişkin çözüm önerileri geliştirebilir. Aile bu hazırlıkları yapmış olursa çocuğuna ilişkin toplantılarda söz sahibi olabilir ve çocuğunun savunuculuğunu üstlenebilir. Böylece aile çocuğunun gelişimini de daha etkin bir şekilde takip edebilecektir (Wright, Wright ve O'Connor, 2016).

Aile toplantılarda kullanmak üzere bir dosya hazırlayabilir. Bu dosya ailenin toplantılara hazırlanmasını, problemleri belirlemesini, sıralamasını, görüş ve önerilerini not almasını, çözüme ulaşmamış problemleri yazmasını ve okul-aile iş birliğini sağlamasını kolaylaştıracaktır. Aile düzenlediği dosyayı BEP ekibine göndererek diğer ekip üyelerinin de toplantılara daha hazırlıklı biçimde gelmesini sağlayabilir. Aile dosyayı çocuğuyla ilgili birçok bilgiye kolayca erişebilmesini sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Dosyanın içeriğinde ekip üyelerinin iletişim bilgileri, bireyin sağlığına ilişkin bilgiler, değerlendirmeler, bireyin çalışmalarından örnekler, okul ile aile arasında geçen yazışmalar, BEP sürecine ilişkin takvim, varsa çocuğunun eski BEP'leri, öğretmen ve diğer uzmanlar tarafından yazılmış notlar vb. yer almalıdır (Siegel, 2007; Wright, Wright ve O'Connor, 2016). Aile hazırladığı bu dosyayı her yıl yenilemeli ve eski dosyaları da kolayca bulabileceği şekilde arşivlemelidir (Wright, Wright ve O'Connor, 2016).

Diğer ekip üyeleri, toplantıya özel gereksinimli öğrenciye ilişkin kendi uzmanlık alanlarını ilgilendiren konularda bilgi sahibi olarak gelmelidirler. Bunun gerçekleşmesi için de tüm ekip üyelerinin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili bazı sorulara yanıt bulması gerekmektedir. "Öğrencinin güçlü yanları neler?", "Öğrenci için hangi hedefler uygun?", "Öğrenciye yardımcı olabilecek hangi destek ya da desteklere ihtiyacım olabilir?", "Aileye ve/veya özel gereksinimli öğrenciye nasıl destek sağlayabilirim?", "Öğrencinin davranışsal problemleri var mı? Varsa çözüm üretmek için ne yapmalıyım?", "Öğrencinin performans düzeyini artırmak için neler yapabilirim?" vb. bu sorulara örnek olarak verilebilir. Ekipteki her bir üye kendi alanına ilişkin doğru soruları sorarak toplantıya katılmadan önce diğer ekip üyelerini de bilgilendirmelidir. Böylece diğer üyelerin de toplantıya hazırlanması sağlanabilir (CEC, 1999).

Son olarak toplantılardan sonra tüm üyelerin ekip olarak kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılabilir. Ekibin işleyişine ilişkin herhangi bir sorun yaşanmadıysa ekip lideri üyelere teşekkür ederek memnuniyetini dile getirmelidir. Ekibin işleyişine ilişkin sorun/lar varsa ekip üyeleri etkili bir ekip olmayı engelleyen durumları ve çözüm önerilerini konuşarak tartışabilirler. Ekip liderinin hazırlayacağı bir kontrol listesi bu değerlendirmenin pratik bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir. Tablo 3.3.'de üyelerin ekibi ve süreci değerlendirebileceği örnek bir kontrol listesi yer almaktadır. (CEC, 1999).

Tablo 3.3. *BEP Üyelerinin Ekibi ve Süreci Değerlendirmede Kullanabileceği Örnek Kontrol Listesi*

Değerlendirme	Etkili Bir Ekip Olmayı Engelleyen Durumlar	Çözüm Önerileri
Toplantılardan önce gündem maddelerini, zamanı, yeri ve görev dağılımlarını belirledik.	Ara sıra da olsa toplantılardaki gündem maddelerini herkes katıldığında çözümlemeyi başardık. Ancak önceden plan yapmak oldukça zor oldu.	Toplantıya ilişkin gündem maddeleri bir ya da iki gün önceden e-posta, WhatsApp grupları vb. aracılığıyla herkese gönderilebilir.
Toplantılardan önce her bir ekip üyesi sorumluluklarının farkındaydı ve nasıl hazırlanması gerektiğini biliyordu.	Toplantı yapılmadan çok kısa süre önce ekip üyelerine haber verildi. Bu nedenle ekip üyeleri hazırlanmak için yeteri kadar süreye sahip olamadı.	Ekip üyelerine yeteri kadar süre verilecek şekilde toplantı tarihi ayarlanmalı ve ekip üyelerine önceden gündemle ilgili bilgi verilmelidir.
Toplantılar sırasında her bir ekip üyesine söz hakkı tanındı.	Bazı ekip üyeleri uzun sürelerde söz sahibi olurken bazı üyeler yeterli süreye sahip olamadı.	Ekip lideri konuşma sürelerini uygun bir şekilde kullanmaları için toplantı sırasında kontrolü sağladı.
Toplantılar sırasında ekip üyelerinin birbirleriyle iletişimi son derece sınırlıydı.	Ekip üyeleri birbirlerinin sözünü sık sık kesti. Bu durum toplantıdan olumlu sonuç çıkmasına engel oluşturdu.	Ekip üyelerinin sağlıklı bir iletişim ortamına sahip olabilmeleri için ekip lideri toplantıdan önce bu konu hakkında bilgi verdi.

BEP Toplantılarında Aile Katılımının Önündeki Engeller ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler

BEP sürecinin tümünde olduğu gibi süreçte gerçekleştirilecek olan BEP toplantılarında da aile katılımı son derece önemlidir. Ancak aile katılımının önünde bazen okuldan bazen aileden bazen de kültürel nedenlerden kaynaklı engeller söz konusu olabilir. Dolayısıyla aile katılımının önündeki bu engellerin kaldırılması, ailelerin süreçte aktif rol alabilmelerini ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik uygulanacak BEP sürecinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır.

Alanyazında BEP toplantılarına ilişkin aile deneyimlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ailelerin çeşitli olumsuz durumlarla karşılaştıkları görülmektedir. Ailelerin toplantılarda karşılaştıkları problemlerden biri ekipteki öğretmenler tarafından kötü karşılanmalarıdır. Ailelerin çocuklarıyla ilgili gerçekçi hedefler belirlememe ve çocuklarında var olan problem davranışlar nedeniyle suçlanmaları onların BEP toplantılarına ilişkin olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olabilmektedir. Yapılan

çalışmalarda aileler BEP toplantılarına "savunucu" rolündeki bir ekip üyesinin dahil olmasıyla kendilerine daha saygılı davranıldığını ve süreçte daha profesyonel bir yaklaşım sergilendiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra toplantılarda savunucu rolündeki bir üyenin yer alması durumunda ekipte yer alan öğretmenlerin BEP sürecinde bulunması gereken tüm prosedürleri izleme konusunda daha dikkatli oldukları görülmektedir (Fish, 2006).

Ailelerin BEP toplantılarına katılımının önündeki engellerden bir diğeri kültürel farklılıklardır. Aile bireyleri ve öğretmenler her zaman aynı kültürden gelmeyebilirler. Ailelerin konuştukları dil ve sahip oldukları kültürel farklılıklar BEP toplantısına katılan aile bireyleri ve diğer ekip üyeleri arasında iletişim sorunları yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durumdaki aileler BEP toplantılarında tam olarak anlaşılamadıklarını düşünmekte ve toplantılara aktif katılım sağlamamaktadırlar (Lo, 2009). Ailelere sunulacak çevirmenlik desteğiyle aile ve diğer ekip üyeleri arasındaki iletişim engeli ortadan kaldırılabilir. Ancak ekibe katılacak çevirmenin toplantıdan önce BEP süreci bağlamında öğrencinin yetersizliğiyle ilgili kullanılacak terimler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle süreç daha etkili bir biçimde yürütülebilir (Cho ve Ganotti, 2005).

Ailelerin BEP toplantılara aktif katılımını artırmak için ekipte yer alan öğretmenlerin kullanacakları dil oldukça önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci hakkında konuşurken öncelikli olarak olumlu ifadeler kullanması önemlidir. Ailelerin yaşamları boyunca çevreleri tarafından çocukları hakkında olumsuz ifadelere maruz kaldığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla BEP toplantılarında öğrencinin güçlü yanları ve ilgi duyduğu konular hakkında aileyle konuşmak, ailelerin ilk etapta olumsuz bir deneyim yaşamasının önüne geçecektir. Öğrencinin tüm toplantı boyunca yalnızca yetersizliği üzerinde durulması ailelerin olumsuz şekilde etkilenmesine neden olacaktır. Ayrıca ekipte yer alan öğretmenler ve diğer uzmanlar problem durumlarında aile tarafından dile getirilen alternatif önerilere açık olmalıdırlar (Esquivel, Ryan ve Bonner, 2008).

BEP toplantılarının okul tarafından daha demokratik biçimde yürütülmesi ailelerin kendilerini eşit ekip üyeleri olarak görmelerini sağlayacaktır. BEP toplantılarının daha demokratik olabilmesi, ekip üyelerinin özel gereksinimli öğrenciye yönelik alınacak kararlar konusunda aileye daha fazla söz hakkı vermesiyle olur (Fish, 2006). Örneğin ailelerin çocukları için belirlenecek uzun dönemli amaçlar konusunda toplantıda belirteceği ve daha önce konuşulmamış istekleri olabilir. Dolayısıyla ailenin konuşması için yalnızca fırsat sunulması değil aynı zamanda cesaretlendirilmesi de gerekebilir.

Ailelerin BEP toplantılarına daha etkin katılım sağlayabilmesi için yapılabilecek son derece basit ancak etkili düzenlemeler oldukça etkili sonuçlar ortaya çıkartabilir. Örneğin ailelere BEP toplantılarının süreleri hakkında görüşleri sorulabilir ve toplantı sürelerine bu şekilde karar verilebilir (Fish, 2008). Bunun yanı sıra ailelerle BEP sürecine yönelik toplantılardan önce aile eğitimleri gerçekleştirilebilir (Fish, 2006). Ailelere toplantılardan önce sunulacak bilgilendirme çalışmaları onların toplantılarda aktif katılımcılar olmalarını sağlayacaktır. Ailelere toplantılardan önce sunulacak bilgiler aynı zamanda onların süreci sahiplenmelerini, toplantı sırasında daha sağlıklı bir iletişim zemini oluşmasını ve toplantı sonrasında iletişimin sürdürülmesini sağlayacaktır (Simon, 2006; Stoner vd., 2005).

Aile ve okul arasındaki ilişki, iletişim ve iş birliği öğrenci merkezli BEP hazırlanması ve uygulanması süreçlerini önemli ölçüde etkiler. Bu etki olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir. Ailelerin ekip üyesi olarak sürece aktif katılımı yönündeki öneriler doğrultusunda yürütülecek BEP toplantılarıyla daha olumlu sonuçların ortaya çıkabileceği ifade edilebilir. Karşılıklı saygı ve dahil edici bir tutum hem aileye hem de nihai olarak özel gereksinimli öğrenciye yönelik daha etkili bir sürecin yürütülmesine yardımcı olacaktır. Kurulacak güçlü bir aile-öğretmen-okul iş birliği okuldaki sınırlı kaynakların çok daha etkili ve verimli kullanılmasına yardımcı olacaktır (Reiman vd., 2010).

Kaynakça

Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. Guilford Press.

Bateman, B. D. (2011). Individual education programs for children with disabilities In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 91-106) Routledge.

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs*. Sopris West.

Batu, E. S. (2004) Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışmalarına yer verilmesi O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 31-44). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1484.

Beaudoin, N. (2008). *A school for each student: Personalization in a climate of high expectations.* Eye On Education Pub.

Burns, E. (2001). *Developing and implementing IDEA-IEPs: An individualized education program (IEP) handbook for meeting individuals with disabilities education act (IDEA) requirements*. Charles C Thomas Publisher Ltd.

Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(3), 217-233.

Esquivel, S. L., Ryan, C. S., & Bonner, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *18*(3), 234-258.

Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, *127*(1), 56-68.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(1), 8-14.

Gannotti, M. E. (2005). Korean-American mothers' perception of professional support in early intervention and special education programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *2*(1), 1-9.

Huefner, D. S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA'97. *The Journal of Special Education, 33*(4), 195-204.

Lo, L. (2009). Collaborating with Chinese families of children with hearing impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 30(2), 97-102.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, *72*(2), 187-200.

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., & Engiles, A. (2010). Parents' experiences with the IEP process: Considerations for improving practice. *Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).*

Siegel, L. M. (2007). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. Nolo.

Simon, J. B. (2006). Perceptions of the IEP requirement. *Teacher Education and Special Education*, *29*(4), 17-27.

Simpson, R. L. (1996). *Working with parents and families of exceptional children and youth: Techniques for successful conferencing and collaboration*. PRO-ED.

Snell, M. E., Janney, R., & Elliott, J. (2000). *Collaborative teaming*. Paul H. Brookes Pub.

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *20*(1), 39-51.

Vacc, N. A., Vallecorsa, A. L., Parker, A., Bonner, S., Lester, C., Laster, C., & Yates, C. (1985). Parents' and educators' participation in IEP conferences. *Education and Treatment of Children*, *8*(2), 153-162.

Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, *60*(5), 466-475.

Winterman, K. G., & Rosas, C. E. (2014). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs*. Paul H. Brookes Pub.

Wright, P. W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs*. Harbor House Law Press Inc.

BÖLÜM 4

DEĞERLENDİRME

Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Değerlendirmenin Tarihçesi

Değerlendirmenin tarihçesine bakıldığında birçok disiplinden ve eğilimden etkilendiği görülmektedir (Mcloughin ve Lewis, 2003). Eğitsel anlamda değerlendirme kavramına bakıldığında ise tarihsel süreç içerisinde ilk olarak Alfred Binet ve Theodore Simon'dan söz edilmesi gerekmektedir. Binet ve Simon zekâyı test ederek değerlendirmenin zekâyla ilgili olan kısmı üzerinde durmuşlardır. Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen Binet ve Simon zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencileri birbirinden ayırt edebilmek amacıyla standartlaştırılmış bir zekâ testi geliştirmişlerdir. Fransızca olarak geliştirilen test İngilizceye çevrilmiş ve Stanford-Binet zekâ ölçeği adını almıştır. Binet ve Simon bu çalışmayla özel eğitim alanında formal değerlendirmenin doğuşunu sağlamışlardır (Alper, Ryndak ve Schloss, 2001). Daha sonra Wechsler 1949 yılında Wecshler Çocuklar için Zekâ Ölçeğini (WÇZÖ) geliştirmiştir (Venn, 2004). 1920'li yıllardan 1960'lı yıllara kadar psikoloji ve psikiyatri alanlarında çalışan bilim insanları daha çok zihinsel kapasite, kişilik ve duygusal karakteri belirlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu dönemde eğitimciler ise daha çok hangi öğrencinin eğitilebileceğine ya da eğitilemeyeceğine karar vermekle ilgilenmekteydiler.

Standartlaştırılmış değerlendirme, eğitim alanında 1960'lı yıllarda popüler olmaya başlamıştır. Bu durumun büyük ölçüde öğrenme güçlükleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü, zekâ puanı ortalama ya da ortalamanın üstünde iken akademik becerilerde bir ya da daha faz-

la alanda beklentilerin altında performans gösterme ve görme, işitme ya da fiziksel alanda herhangi bir bozukluktan kaynaklanmayan akademik başarısızlık olarak tanımlanmıştır. Bu tanım beraberinde yeni değerlendirme araçlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu yeni değerlendirme çabaları zekâ, kişilik ve başarı testlerinden daha farklıdır. Bu fark, psikolojik yapı ya da süreçlerle ilgilenmek yerine öğrenme güçlüğü olarak etiketlenmiş öğrencilerin okul başarısızlığının nedenlerini açıklamaya yöneliktir (Alper, Ryndak ve Schloss, 2001; Shapiro, 2011).

1970'li yıllara gelindiğinde özellikle ABD'de standartlaştırılmış testlerle ilgili yeni kaygılar gündeme gelmiştir. İlk olarak bazı eğitimciler ayrımcılık konusuna değinmişlerdir. Daha çok siyahi ve alt ekonomik sınıftaki öğrencilerin anadil farklılıkları nedeniyle bu testlerden başarısız olduğu ve özel gereksinimli olarak tanımlandığı görülmüştür. Buna karşın davranışsal yaklaşımın benimsendiği ölçüt bağımlı değerlendirmede öğrencinin var olan performansı doğrudan gözlenerek standartlaştırılmış testlerdeki norm yerine öğrencinin kendi içindeki performansıyla karşılaştırılmaktadır. Değerlendirmede davranışsal yaklaşımın kullanılmaya başlanmasıyla standartlaştırılmış testlerden kaynaklı sorunlar azalmaya başlamıştır. Bir başka deyişle davranışsal yaklaşımda gözlenebilen, doğrudan ölçülebilen ve öğrencinin o anda sergilediği davranışla ilgileniliyor olması bu yaklaşımın okullarda daha fazla tercih edilmesini sağlamıştır (Alper, Ryndak ve Schloss, 2001; Venn, 2004).

1980'li yıllardan itibaren öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçilmeye çalışılmış ve daha çok toplum temelli hizmetler sunulması gerektiği savunulmuştur. Ayrıca bu dönemde öğretmen yapımı araçlar kullanılarak müfredat temelli değerlendirmenin nasıl olması gerektiğinden söz edilmiş, bu değerlendirmeden elde edilen veriler yoluyla da eğitsel kararlar alınması gerektiği savunulmuştur (Venn, 2004). Bu dönemde ilk defa öğrenciyi tanılama için göndermeden önce bir değerlendirmenin olması gerektiğinden söz edilmiştir (Alper, Ryndak ve Schloss, 2001).

Değerlendirme Nedir?

Değerlendirme, öğrenci ya da öğrenci gruplarıyla ilgili karar vermek amacıyla gerçekleştirilen veri toplama sürecidir (Mcloughin ve Lewis, 2003; Salvia ve Ysseldyke, 2007; Spinelli, 2002; Taylor, 2003). Özel eğitim alanında ise değerlendirme özel gereksinimli öğrencilerle ilgilidir. Özel eğitimde değerlendirme, yasal ve eğitsel anlamda desteklerin belirlenmesi amacıyla sistematik bir yol izlenerek öğrencilerin akademik becerileri, uyumsal davranışları ve gelişim alanlarındaki mevcut düzeyini belirle-

Kaynakça

Alper, S. K., Ryndak, D. L., & Schloss, C. N. (2001). *Alternate assessment of students with disabilities in inclusive settings*. Allyn and Bacon.

Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. Guilford Press.

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs*. Sopris West.

Beaudoin, N. (2008). *A school for each student: Personalization in a climate of high expectations*. Eye On Education Pub.

Burns, E. (2001). *Developing and implementing IDEA-IEPs: An individualized education program (IEP) handbook for meeting Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Requirements*. Charles C. Thomas Publisher.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(1), 8-14.

Gürsel, O. (2004). Özel gereksinimli olan çocukları değerlendirme. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 45-68). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education (8th ed.)*. Upper Saddle River.

Huefner, D. S. *(2000).* The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA'97. *The Journal of Special Education, 33*(4), 195-204.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-13.

Mcloughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2003). *Assessing students with special needs.* Pearson Publication.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, *72*(2), 187-200.

Overton, T. (2000). *Assessment in special education: An applied approach.* Prentice Hall.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme*. Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2002). *Assessment in special education: A practical approach*. Allyn and Bacon.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Cengage Learning.

Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. Guilford Press.

Siegel, L. M. (2007) *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. Nolo.

Simpson, R. L. (1996). *Working with parents and families of exceptional children and youth: Techniques for successful conferencing and collaboration*. PRO-ED.

Snell, M. E., Janney, R., & Elliott, J. (2000). *Collaborative teaming*. Paul H. Brookes Pub.

Spinelli, C. G. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. Pearson.

Vacc, N. A., Vallecorsa, A. L., Parker, A., Bonner, S., Lester, C., Laster, C., … & Yates, C. (1985). Parents' and educators' participation in IEP conferences. *Education and Treatment of Children*, *8*(2), 153-162.

Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, *60*(5), 466-475.

Venn, J. (2004). *Assessing students with special needs.* Springer.

Winterman, K. G., & Rosas, C. E. (2014). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs.* Paul H. Brookes Pub.

Wright, P. W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs.* Harbor House Law Press Inc.

BÖLÜM 5

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA

Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

BEP, özel gereksinimli öğrencilerin devam edeceği eğitim süreçlerini ve yararlanacakları destek hizmetleri içeren bir yol haritasıdır. Hemen her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrencilerin de aldıkları eğitimin temel amacının onları bağımsız yaşama ulaştırmak olduğu düşünüldüğünde (Cavkaytar, 2000), eğitim hizmetlerini belirleyen ve düzenleyen BEP'in hazırlanma sürecinin özenle yürütülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencinin alacağı eğitim hizmetleri ve destek hizmetler belirlenip BEP'te yer verilirken belli noktaların göz önünde bulundurulması gerekir.

BEP hazırlama sürecinin ilk adımı, özel gereksinimli öğrencinin yeterliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ve gereksinimlerini belirlemektir. Bu adım, bireyin *var olan performans düzeyinin belirlenmesi* sürecini ifade etmektedir. BEP hazırlama sürecindeki ikinci adım, özel gereksinimli öğrenci ve ailesi açısından "gelecek" için neyin "önemli" görüldüğünü içeren *öncelikli alanların belirlenmesi*dir (CEC, 1999). Öğrencinin eğitimi için işlevsel görülen alanların belirlenmesinin ardından atılacak üçüncü adım, özel gereksinimli öğrencinin bu alanlardaki işlevde bulunma düzeyini arttıracak eğitim süreçlerini belirleyen *uzun ve kısa dönemli amaçları* oluşturmaktır. BEP hazırlama sürecinin dördüncü ve son adımı, özel gereksinimli öğrencinin belirlenen amaçlara ulaşması için gereksinim duyulan *eğitim ve destek hizmetlerin belirlenmesi*dir (Bateman ve Linden, 1998). Bu sürecin sonunda en az bir yıl boyunca özel gereksinimli öğrencinin alacağı özel eğitim ve destek hizmetlerini içeren bir yol haritası ortaya konmuş olacaktır. Süreç aşağıda Şekil 5.1.'de yer almaktadır.



Şekil 5.1. *BEP Hazırlama Süreci*

Var Olan Performans Düzeyi Nasıl Belirlenir?

BEP, adından da anlaşılacağı üzere özel gereksinimli öğrencilere sunulan "bireyselleştirilmiş" eğitim hizmetlerini ifade etmektedir. BEP'in her öğrenci için farklı eğitim süreçlerini içermesinin nedeni, her öğrencinin güçlü yönlerinin ve gereksinimlerinin, diğer bir deyişle var olan performans düzeyinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Campbell ve Rosas, 2014). Var olan performans düzeyi, özel gereksinimli öğrencilerin tarama, tanılama, yerleştirme ve BEP hazırlama süreçlerinde dâhil olduğu formal ve informal değerlendirme süreçlerinden elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanan özet ifadelerdir (Erbaş, 2007). Var olan performans düzeyi öğrencinin neyi bildiği ve neyi yapabildiğini yansıtmaktadır (Wright, Wright ve O'Connor, 2016). Bununla birlikte var olan performans düzeyi özel gereksinimli öğrencinin sorun yaşadığı alanları ortaya koymakta, dolayısıyla öğrencinin eğitim gereksinimini de yansıtmaktadır (CEC, 1999). Var olan performans düzeyi gerçeği yansıtan, güncel ve eğitsel açıdan işlevsel nitelik taşıyan bir başlangıç noktası olarak gösterilebilir (Wright, Wright ve O'Connor, 2016). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi, öncelikle özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyi hakkında bilgi elde etmeyi, ardından belirlenen performans düzeyini yazma süreçlerini içermektedir.

Performans düzeyi hakkında bilgi elde etme

Özel gereksinimli öğrencinin işlevde bulunma düzeyinin belirlenmesinde gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecinde elde edilen tüm değerlendirme verileri göz önünde bulundurulmalıdır (CEC, 1999). BEP ekibi özel gereksinimli öğrenci için amaç belirlemeden önce öğrencinin önceki değerlendirme süreçlerinden elde edilen bu verileri değerlendirmekle birlikte, özel gereksinimli öğrencinin akademik ve akademik olmayan alanlardaki işlevde bulunma düzeyini güncel verilerle ortaya koymalıdır (Kargın, 2007). Var olan performans düzeyi belirlenirken özel gereksinimli öğrencinin geçmiş formal ve informal değerlendirme verilerinden yararlanılabilir. Ancak "var olan" ifadesinden de anlaşılacağı gibi var olan performans düzeyi özel gereksinimli öğrencinin mevcut işlevde bulunma düzeyini yansıtmalıdır. Bu nedenle var olan performans düzeyinin belirlenmesinde güncel verilere öncelik verilmesi önemlidir (Campbell ve Rosas, 2014; Wright, Wright ve O'Connor, 2016).

Gerek özel eğitim öğretmenlerinin gerekse genel eğitim öğretmenlerinin formal test uygulama yeterliği ve yetkisinin bulunmaması ve formal testlerin öğrenciye özgü işevuruk bilgi vermek yerine standartlaştırma amacı gütmesi, var olan performans düzeyi belirleme sürecinde informal değerlendirme araçlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda kontrol listeleri, öğrenci portfolyosu, gözlem, anekdot ve davranış kayıtları, ebeveyn görüşleri, varsa öğrencinin önceki BEP'i, ölçüt bağımlı değerlendirme araçları, başarı testleri gibi informal değerlendirme araçlarıyla özel gereksinimli öğrencinin var olan performans düzeyi belirlenir (Campbell ve Rosas, 2014; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). Var olan performans düzeyi belirlenirken öğretmenin öğrencinin gereksinim duyduğu hedef davranışları ortaya koyması gerekir.

Hedef davranışlar genel olarak arttırılmak istenen davranışlar ve azaltılmak istenen davranışlar olmak üzere iki grupta ifade edilebilir. Arttırılmak istenen davranışlar, öğrencinin yaşıtlarının sergileyebildiği ancak hedef öğrencinin çeşitli nedenlerle sergileyemediği davranışlardır. Özel gereksinimli öğrenci akranlarının sergilediği kimi olumlu davranışları yeterli sayıda, yoğunlukta, uygun biçimde ve koşullarda sergileyemiyor olabilir. Arttırılmak istenen davranışlar iletişim, motor, sosyal beceriler, bilişsel beceriler, günlük yaşam becerileri, akademik beceriler, öz-belirleme (self-determination) becerileri, istihdam becerileri, serbest zaman, güvenlik becerileri vb. alanlarda olabilir. Bu durumda öğretmenler, BEP'te özel gereksinimli öğrencinin sergilemesini bekledikleri davranışları amaç olarak belirleyerek etkili öğretim ve pekiştirme uygulamaları yoluyla bu amaçlara ulaşabilirler. Özel gereksinimli öğrencinin kendisinin ya da çevresindeki bireylerin günlük yaşamdaki etkinliklerini kesintiye uğratan ya da engelleyen davranışlar ise azaltılmak istenen davranışlar olarak nitelendirilebilir. BEP'te azaltılmak istenen davranışın sayı, yoğunluk ya da süre açısından azaltılması amaçlanabilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Arttırılmak istenen davranışlara ilişkin performans düzeyini belirleme

Öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin arttırılmak istenen davranışlara ilişkin var olan performans düzeyini belirlemek amacıyla informal değerlendirme süreci kapsamında; (a) kapalı uçlu soru, (b) açık uçlu soru, (c) performans değerlendirmesi ve (d) bireysel iletişim teknikleriyle veri toplayabilirler (Campbell ve Rosas, 2014).

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Ed.). Upple Saddle River.

Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379-401. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

Aykut, C. (2012). Effectiveness and efficiency of constant-time delay and most-to-least prompt procedures in teaching daily living skills to children with intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(1), 366-373.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287.

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (3rd Ed.). Sopris West.

Batu, E. S., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma.* Vize Yayıncılık.

Billingsley, G., Scheuermann, B., & Webber, J. (2009). A comparison of three instructional methods for teaching math skills to secondary students with emotional/ behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 35*(1), 4-18.

Bryant, D. P., Deutsch-Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive clasrooms.* Pearson.

Burden, P. R., & Byrd, M. D. (2003). *Methods for effective teaching* (3rd Ed.). Pearson.

Campbell, L. M., & Rosas, C. E. (2014). Present levels of academic achievement and functional performance. In K. G. Winterman, & C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (pp. 37-52). Paul H. Brookes Publishing.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 115-121.

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder.* Springer.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.* Paul Brookes Pub. Co. Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.). Merill.

Dağseven Emecen, D. (2021). Kavram analizi. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde kavram öğretimi* içinde (s. 39-59). Eğiten Kitap.

Darden-Brunson, F., Green, A., & Goldstein, H. (2008). Video based instruction for children with autism. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilenzynski (Eds.), *Effective practices for children with autism* (pp. 241-268). Oxford University Press.

Doğan, S. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sunulan sağlık becerileri öğretim paketinin etkileri.* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 722938)

Erbaş, D. (2007). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 69-80). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1484.

Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2739-2766.

Ergenekon, Y. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar, & D. Tekin Ersan (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 259-297). Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y. (2021). Kavram öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde kavram öğretimi* içinde (s. 99-131). Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison

of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(2), 200-213.

Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2011). *Instruction a models approach.* Pearson.

Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). PRO-ED.

Fisher, W. W., Groff, R. A., & Roane, H. S. (2011). Applied behavior analysis: History, philosophy, principles, and basic methods. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 3-16). The Guilford Press.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs*. Allyn and Bacon.

Gibb, G. S., & Dyches, T. T. (2016). *Guide to writing quality individualized education programs: What's best for students with disabilities?* Allyn and Bacon.

Gürsel, O. (2007). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 81-98). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1484.

Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2006). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities* (5th Ed.) Pearson.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-13.

Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 329-368). Vize Yayıncılık.

Kinder, D., & Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming. *Journal of Behavioral Education, 1*(2), 193-213.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide, pivotal response treatment for autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Kuder, S. J., & Accardo, A. (2018). What works for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(3), 722-731.

McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of models types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*, 182-213.

Melnyk, B. M., Feinstein, N. F., Moldenhouer, Z., & Small, L. (2001). Coping in parents of children who are chronically ill: Strategies for assessment and intervention. *Pediatric Nursing, 27*(6), 548-564.

Nigam R., Schlosser, R. W., & Lloyd, L. L. (2006) Concomitant use of the matrix strategy and the mand-model procedure in teaching graphic symbol combinations. *Augmentative and Alternative Communication, 22*(3), 160-177.

Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(4), 678-693.

Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 359-362.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Paul Brooks Pub.

Rao, M. S., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*(6), 26-32.

Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research*

in Autism Spectrum Disorders, 3(2), 291-303.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions*, *18*(3), 209-218.

Rosas, C. E. (2014a). Goals. In K. G. Winterman, & C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (pp. 53-68). Paul H. Brookes Publishing.

Rosas, C. E. (2014b). Short-term objectives. In K. G. Winterman, & C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (pp. 69-84). Paul H. Brookes Publishing.

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership,* 43, 60-69.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Behrmann, M. M., & Sutton, K. A. (1998). Increasing communicative interactions of young children with autism using a voice output communication aid and naturalistic teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *31*(4), 561-578.

Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *2*(1), 3-24.

Scott, T. M., & Dubuque, E. M. (2021). Guidelines for facilitating direct instruction of generalized social behavior: Teaching the general case. *Behavior Analysis in Practise,* 14, 831-838.

Senemoğlu, N. (2018). Öğrenme ürünleri ve öğretimi. N. Senemoğlu (Ed.), *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 509-581). Pegem Akademi.

Siegel, A. L. M. (2007). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed. child* (5th Ed.). Nolo.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., ... & Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 16(*2), 93-109.

Smith, R. G. (2011). Developing antecedent interventions for problem behavior. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 297-316). The Guilford Press.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2004*). Teaching students with special needs in inclusive settings* (4. Ed.). Pearson.

Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilites* (5. Ed.). Merill Prentice-Hall, Inc.

Sullivan, L., & Bogin, J. (2010). *Steps for implementation: Extinction.* Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, MIND Institute, University of California at Davis School of Medicine.

Taber-Doughty, T., Bouck, E.C., Kinsey, T.C., Jasper, A. D., Flanagan, S. M., & Basette, L. (2011). Video modeling and prompting: A comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 46, 449-513.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 1-40). Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., & *Kırcaali-İftar, G. (2012*). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Vize Yayıncılık.

The Council of Exceptional Children. (1999). *IEP team guide.* Virginia.

Tuncer, T., & Altunay, B. (2004). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (2008). Uygun davranışlar kazandırma/arttırma. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 17-40). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.

Vuran, S., & Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi: Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için.* Kök Yayıncılık.

Vuran, S., & Olçay Gül, S. (2017). Uygun davranışların artırılması. S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 75-95). Eğiten Kitap.

Werts, M. G., Caldwell, N. K., & Wolery, M. (1996). Peer modeling of response chains: Observational learning by students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 29, 53-66.

Westling, D. L., & Fox, L. (2001). *Teaching students with severe disabilities* (3rd Ed.). Pearson.

Winterman, K. G. (2014). The accomodation and modification process. In K. G. Winterman, & C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (pp. 123-136). Paul H. Brookes Publishing.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilites: Use of response prompting strategies.* Longman.

Wright, W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs.* Harbor House Law Press.

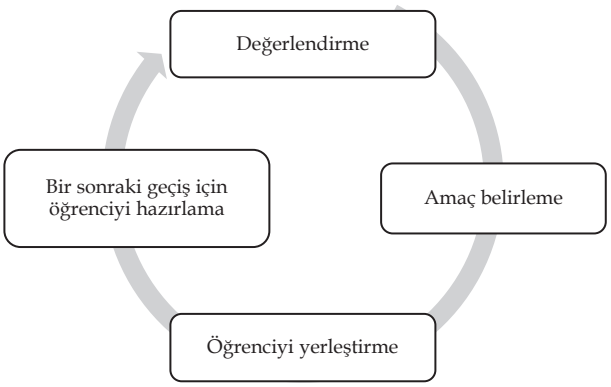
BÖLÜM 7

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI VE GEÇİŞ PLANLAMASI

Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin temel amacı, toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamaları ve toplumsal yaşama katılım göstermeleridir. Eğitim ortamlarından toplumsal yaşama doğru ilerleyen süreçte bu katılımın özel gereksinimli öğrencinin ilgi, yeterlik ve gereksinimlerine göre ne şekilde gerçekleşeceğinin planlanması önemlidir. Öğrencilikten yetişkinliğe geçiş sürecinde özel gereksinimli bireylerin başarılı bir yol izlemesini, toplumsal yaşamda aktif ve üretken bireyler olarak yer almasını sağlayan uygulama ve hizmetler geçiş kavramına işaret etmektedir (Ergenekon, 2012; 2019; 2021a; 2021b). Özel eğitim kapsamında değerlendirildiğinde geçiş terimi özel gereksinimli öğrencinin programlar ya da hizmetler arasındaki ve bu hizmet ya da programları sunan personel arasındaki yaşam boyu süren hareketi, değişimi tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Ergenekon, 2015; 2021a; 2021b; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007).

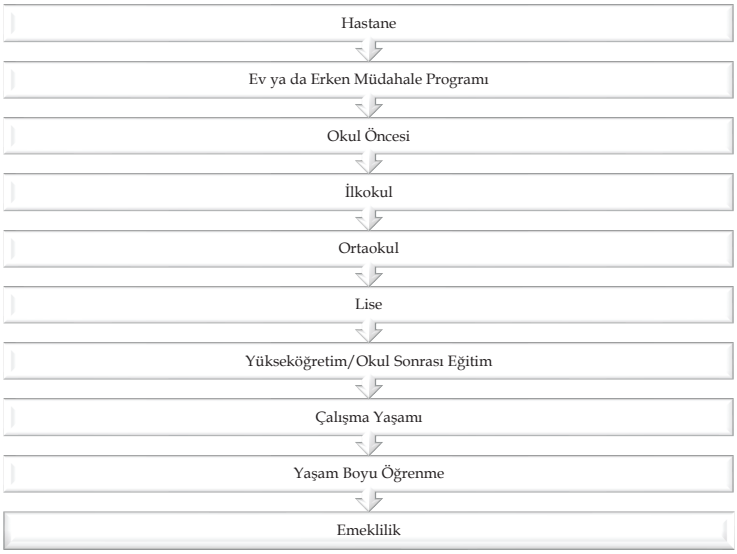
Geçiş hizmetleri IDEA'da özel gereksinimli öğrencinin 16 yaşına gelmeden önce hazırlanması gereken planlar doğrultusunda okul sonrası eğitime, mesleki eğitime, çalışma yaşamına, bağımsız yaşama ve toplumsal yaşama katılımını sağlamayı amaçlayan etkinlikleri içeren ve öğrencinin tanılanmasından itibaren başlayan bir süreç olarak nitelendirilmiştir (IDEA, 2004; West, 2010). Bu doğrultuda Şekil 7.1.'de görüldüğü üzere geçiş hizmetleri; değerlendirme, gelecekteki hedefleri belirleme, öğrenciyi yerleştirme ve daha sonraki süreç için öğrenciyi hazırlamayı içeren bir döngüyü ifade etmektedir (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2019; 2021a; 2021b; Greene, 2009). Bu etkinliklerin özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri, ilgileri, çevresel koşullar gibi değişkenlerin değerlendirilmesine dayalı olarak geliştirilmesi gerekliliği geçiş sürecinin BEP'le ilişkisini oluşturmaktadır (West, 2010).



Şekil 7.1. *Geçiş Döngüsü*

Geçiş Nedir?

Alanyazında *"geçiş"* öğrencinin bir eğitim kademesinden, programdan, etkinlikten, ortamdan, durumdan, hizmet modelinden, yaşam koşulundan ya da yaşam döngüsünden diğerine hareket ettiği, bir başka deyişle geçiş yaptığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte bireye sunulan hizmetler değişmekte, hizmetleri sunan personel farklılaşmakta, bireyden beklenenler değişmekte ve çeşitlenmekte, ayrıca söz konusu değişim yaşam boyu sürmektedir (Bakkaloğlu, 2009, Ergenekon, 2015; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Geçişler alanyazında yatay ve dikey geçişler olmak üzere iki ayrı grupta sınıflandırılmaktadır. Yatay geçişler özel gereksinimli öğrenci ve ailesinin farklı ortamlarda ve farklı personellerin sorumluluğunda sağlanan destek hizmetlere geçişini ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin bir gün içerisinde sabah özel eğitim sınıfında derslerine girmesi, öğleden sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giderek destek özel eğitim hizmeti alması, akşam spor salonuna yüzme kursuna gitmesi vb. yatay geçişlere örnek gösterilebilir. Dikey geçişler ise özel gereksinimli öğrenci ve ailesinin zaman içinde sıralı olarak bir programdan diğer bir programa, bir eğitim kademesinden diğerine (ör., okul öncesinden ilkokula geçiş, ilkokuldan ortaokula geçiş vb.) geçişini ifade etmektedir. Dikey geçişler (Şekil 7.2.) hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okul öncesine, okul öncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula, ilkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye, liseden yükseköğretime (mümkün olan durumlarda) ya da okuldan çalışma yaşamına, toplumsal yaşama ve yaşam boyu öğrenmeye geçişler olarak sıralanabilir (Bakkaloğlu, 2009; Çelik, 2018; Ergenekon, 2015; Patton, 2002).



Şekil 7.2. *Dikey Geçişler. J. R. Patton (2002) kaynağından uyarlanmıştır.*

Diğer bir sınıflamaya göre ise Şekil 7.3.'de paylaşıldığı üzere geçişler gelişimsel, gelişimsel olmayan, sınıf içi ve günlük geçişler şeklinde sınıflandırılmaktadır. *Gelişimsel geçişler* özel gereksinimli öğrencinin yaşıyla paralel olarak sıralı ve birbirini izleyen geçişlerdir. Hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahale programından okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş gelişimsel geçişlere örnek olarak gösterilebilir. *Gelişimsel olmayan geçişler* özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim hizmeti sunan programlardan kaynaştırma uygulamasına geçişi olarak nitelendirilebilir. Erken yaşta tanı alan ve okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli öğrencinin ilkokulda tipik gelişen akranlarıyla aynı okulda kaynaştırma uygulamasına devam etmesi gelişimsel olmayan geçişlere örnek olarak gösterilebilir. Özel gereksinimli her öğrencinin gelişimsel olmayan geçişleri gerçekleştiremediği bilinmektedir. *Sınıf içi geçişler* bir ders saati içerisinde öğrencilerin yapılan farklı etkinlikler ya da ortamlar arasındaki geçişini ifade etmektedir. Örneğin öğrencilerin boyama etkinliğinden hikâye okuma etkinliğine geçişi etkinliklerarası geçişe örnekken beden eğitimi dersinin yapıldığı spor salonundan beslenme dersinin yapıldığı yemekhaneye geçişi ortamlararası geçişe örnek olarak verilebilir. Son olarak *günlük geçişler* öğrencinin ev dışındaki eğitim ve destek hizmetlerine katılımı ve tekrar eve dönmesini içeren süreçler olarak tanımlanabilir. Özel gereksinimli öğrencinin destek eğitim hizmeti almak için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmesi ve buradan eve dönmesi günlük geçiş olarak nitelendirilebilir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2015; 2019a;

Kaynakça

Aldemir-Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin planlanması. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, & G. Tomris (Eds.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* içinde (s. 309-347). Vize Akademik.

Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 494217)

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2020). Yetişkinliğe geçişte ilk adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve kariyer eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1902-1914. doi: 10.24106/kefdergi.3892

Baer, R. M., & Flexer, R. W. (2013). A Framework for positive outcomes. In R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft, & T. J. Simmons (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (4th Ed) (pp. 231-256). Pearson.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 292-348). Kök Yayıncılık.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 311-327. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284/ 516

Bambara, L. M., & Kroeger, F. (2005). Opportunities for daily choice making. In M. L. Wehmeyer, & M. Agran (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities* (pp. 213-234). Pearson.

Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research,* 56, 1175-1186.

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). The Council for Expectional Children.

Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Glasney, S., & Morrison, F. J. (2008). *Individualized instruction and children's literacy, behavioral and social selfregulation in first grade classrooms.* Manuscript in review.

Conn-Powers, M., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 91-105.

Çelik, S. (2018). Ö*zel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 524175)

Davidsen, D. B., & Streagle, K. D. (2011). Developing transition curriculum. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 41-74). Paul H. Brookes Publishing Co.

Eisenman, L. T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions-for-youth with mild-disabilities. *Exceptionality, 11*(2), 89-102.

Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (s. 156-191). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530.

Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 257-287). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü.

Ergenekon, Y. (2018). Özel eğitimde okul çağı döneminde geçiş uygulamaları. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(1), 32-37.

Ergenekon, Y. (2019a). Kaynaştırma ortamlarında geçiş. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 247-271). Vize Akademik.

Ergenekon, Y. (2019b). Yetişkinliğe geçiş. A.

Cavkaytar, & A. Kaya (Eds.), *Zihin yetersizliği olan yetişkinler* içinde (s. 23-38). Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y. (2021a). T*ürkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin yetişkinliğe geçişinin ve istihdamının desteklenmesi.* Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme Raporları V. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2021/07/Deg%CC%86erlendirme-Raporu-V.pdf

Ergenekon, Y. (2021b). Ergenlik ve yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökçün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 773-802). Ankara: Vize Akademik. ISBN No: 978-605-7989-60-4

Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, M., & Simmons, T. J. (2013). *Transition planning for secondary students with disabilities*. Pearson.

Greene, G. (2009). Best practices in transition. In C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (pp. 196-235). Merrill Pearson.

Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children, 70*(1), 97-112.

Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion focus on change*. Paul H. Brookes.

Hains, A. H. (1992). Strategies for preparing preschool children with special needs for the kindergarten mainstream. *Journal of Early Intervention*, 16, 320-333.

Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(4), 613-626.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). H.R. 1350. Retrieved from http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.html

Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education,* 50, 404-433.

Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility.* Prentice-Hall.

Kochhar-Bryant, C., & Greene, G. (2009). *Pathways to succesful transition for youth with disabilities: A developmental process*. Pearson Education.

Lloyd, R. J., & Brolin, D. E. (1997*). Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.). Merrill/Prentice Hall.

Luecking, R. G. (2009). *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition*. Brookes Publishing Company.

Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild disabilities.* Pearson Education, Allyn and Bacon.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to adulthood for student with disabilities*. Guilford Press.

Morningstar, M. E., & Clavenna-Deane, B. C. (2018). *Your complete guide to transition planning and services.* Paul H. Brookes Publishing.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. a report from the national longitudinal transition study-2 (NCSER 2011-3005).* SRI International.

Orum-Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 657181)

Parent, W., & Wehman, P. (2011). Writing the transition individualized education program. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 95-110). Paul H. Brookes Publishing Co.

Patton, J. R. (2002). Transition planning and life skills transition education. In C. S. Bos, & S. Voughn (Eds.), *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (pp. 431-457). Allyn and Bacon.

Pierangelo, R., & Giuilani, A. (2004). *Transition services in special education: A practical approach.* Pearson Education.

Price, L. A., & Shaw, S. R. (2000). An instructional model for adults with learning disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education, 22*(3), 14-24.

Repetto, J. B., Webb, K. W., Neubert, D. A., & Curran, C. (2006). *The middle school experience: Succesful teaching and transition planning for diverse learners.* PRO-ED.

Rous, B. S., & Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1*(4), 17-28.

Rule, S., Fiethcl, B., &Innocenti, M. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool enviroments: Development of a survival skills cirriculum. *Topics in Early Childhood Special Education,* 9, 79-90.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* Merill Pearson.

Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Allyn and Bacon.

Stodden, R. A., & Conway, M. (2002). Supporting youth with disabilities to access and succeed in postsecondary education: Essentials for educators in secondary schools. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, *1*(5), 143-162.

Test, D., Aspel, N., & Everson, J. (2006). *Transition methods for youth with disabilities.* Pearson.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_ complete.pdf 9.4.2022).

Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher's guide.* Council for Exceptional Children.

Wehman, P. (2011). Individual and community transition planning. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 23-40). Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Brookes Publishing Company.

Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2012). An introduction to adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer, & K. W. Webb, (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 1-10). Routledge.

Wehmeyer, M. L., Gragoudas, S., & Shogren, K. (2006). Self-determination, student involvement, and leadership development. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp. 41-70). Paul H. Brookes Publishing.

West, J., Germino Hausken, E., & Collins, M. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs.* U.S. Department of Education.

Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned? *Childhood Education, 84*(5), 260-266.

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children, 36*(3), 8-16.

BÖLÜM 8

BEP KAPSAMINDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ GEÇİŞ PLANLARININ HAZIRLANMASI

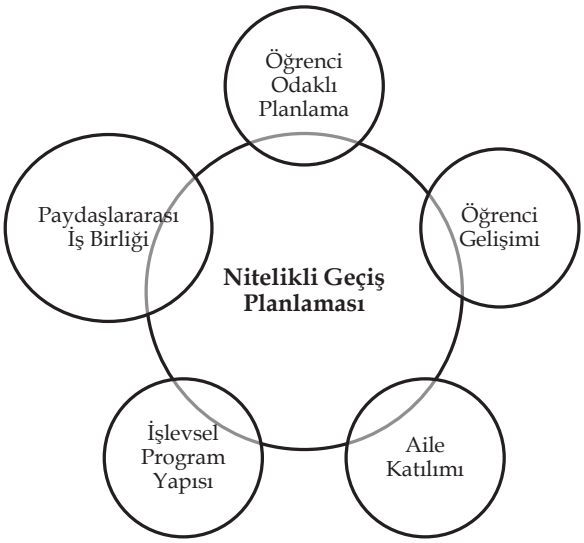
Tahir Mete ARTAR, Yasemin ERGENEKON

Başarılı Bir Geçiş Planlaması Nasıl Gerçekleştirilir?

Geçişler kitabınızın yedinci bölümünde açıklandığı üzere okul kademeleri arasında (dikey geçişler) ya da bir günlük süreçte (yatay geçişler) gerçekleşebilir. Ancak genel anlamda geçiş özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince bağımsız bir şekilde yetişkinlik yaşamına katılımını ifade etmektedir. Bu amaçla özel gereksinimli öğrencinin yaşı ve özellikleri fark etmeksizin gerçekleştirilen etkinliklerin temelinde nitelikli bir geçiş planlaması yer almaktadır. Geçiş planlaması özel gereksinimli öğrencinin gün içerisinde gerçekleştirdiği geçişlere odaklanabileceği gibi öğrenciye şimdiden çalışma yaşamının gerektirdiği becerileri kazandırmayı da amaçlayabilir. Geçiş planlaması sürecinin sonunda elde edilen Bireyselleştirilmiş Geçiş Planları (BGP) özel gereksinimli öğrenci, ailesi, hizmet sunan personel ve gelecekte hizmet sunması planlanan personel, bir başka deyişle süreç içerisinde yer alan tüm paydaşlar için yol gösterici bir doküman niteliğini taşımaktadır. BGP öğrenciye sunulacak tüm hizmetlerin aynı amaçla sunulmasını teşvik ederek eğitim sürecinden elde edilen çıktıların niteliğini arttıracaktır.

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan hizmetlerin tümü BEP'te yer almaktadır. Dolayısıyla BGP'nin hazırlanması ve uygulanması süreci BEP sürecinden ayrı düşünülmemelidir (Florida Department of Education Bureau of Exceptional Education and Student Services [FDEBEES], 2011). Kaldı ki ülkemizde henüz ABD'de olduğu gibi 16 yaşından itibaren özel gereksinimli öğrencilere BGP hazırlanması gibi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki kitabınızın beşinci bölümünde ay-

rıntılı şekilde aktarıldığı üzere gelişim ve disiplin alanları ile bağımsız yaşam becerileri arasında denge gözetilerek hazırlanmış bir BEP aynı zamanda öğrenciyi başarılı yetişkinliğe ulaştıracak BGP olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle öğrencinin BEP'inde geçiş planlamalarına yer vermek oldukça önemlidir. Aşağıda Şekil 8.1.'de nitelikli bir BGP'nin işlevlerini taşıyan BEP'te yer alması gereken bileşenler paylaşılmıştır (Morningstar ve Mazotti, 2014).



Şekil 8.1. *Nitelikli Geçiş Planlamasının Bileşenleri*

Öğrenci odaklı planlama, BGP'nin bireye özgü bir yol haritası olmasını sağlar. Öğrenci odaklı bir geçiş planlaması yapılması için özel gereksinimli öğrencinin BEP hazırlama sürecine aktif katılım gösterecek becerilere sahip olması çok önemlidir. Bu nedenle öğrencinin BEP'inde iletişim becerileri ve öz-belirleme becerilerinin yer alması gerekmektedir. Bu yeterliklere sahip olduğunda özel gereksinimli öğrenci kendisi için hazırlanan BEP'e dönüt sunabilecektir. Özel gereksinimli öğrencinin kendini ifade edemediği durumlarda ise BEP ekibi odağını aileye yönlendirmeli, öğrencinin ilgi, istek ve yeterlikleri hakkında ipuçlarını buradan elde etmelidir. Öğrenci odaklı planlama öğrencinin yaşına, özelliklerine ve yeteneklerine uygun amaçların gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde BEP'te yer alması şeklinde sürece katkı sunmaktadır (FDEBEES, 2011; Morningstar ve Mazotti, 2014).

Öğrenci gelişimi özel gereksinimli bireyi başarılı yetişkinliğe taşıyacak beceri, davranış ve tutumlara odaklanmaktadır. Öğrenci gelişimini sağlayacak olan yeterlikler; bağımsız yaşama becerileri (independent living skills), toplumsal katılım becerileri, mesleki beceriler ve akademik

Kaynakça

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2020). Yetişkinliğe geçişte ilk adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve kariyer eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1902-1914. doi: 10.24106/kefdergi.3892

Baer, R. M., & Flexer, R. W. (2013). A framework for positive outcomes. In R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft, & T. J. Simmons (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (4th Ed) (pp. 231-256). Pearson.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 292-348). Kök Yayıncılık.

Bambara, L. M., & Kroeger, F. (2005). Opportunities for daily choice making. In M. L. Wehmeyer, & M. Agran (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities* (pp. 213-234). Pearson.

Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research,* 56, 1175-1186.

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). The Council for Expectional Children.

Center for Excellence in Developmental Disabilities. (2020). *Transition to adult life: A guide for parents and young adults.* (Erişim tarihi: 25.04.2022 https://insource.org/get-help/resources/transition-to-adult-life/)

Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Glasney, S., & Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology, 48*(5), 433–455. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.003

Davidsen, D. B., & Streagle, K. D. (2011). Developing transition curriculum. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 41-74). Paul H. Brookes Publishing Co.

Eisenman, L. T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions-for-youth with mild-disabilities. *Exceptionality, 11*(2), 89-102.

Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.), Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri içinde (s. 156-191). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530.

Ergenekon, Y. (2021). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin yetişkinliğe geçişinin ve istihdamının desteklenmesi.* Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme Raporları V. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2021/07/Deg%CC%86erlendirme-Raporu-V.pdf

Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, M., & Simmons, T. J. (2013). *Transition planning for secondary students with disabilities*. Pearson.

Florida Department of Education Bureau of Exceptional Education and Student Services. (2021). *Transition planning for students with disabilities: A guide for families.* (Erişim tarihi: 27.04.2022 https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7764/urlt/0084240transition.pdf)

Greene, G. (2009). Best practices in transition. In C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (pp. 196-235). Merrill Pearson.

Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children, 70*(1), 97-112.

Gümüşkaya, Ö. (2019). Erken çocukluk döneminde yetersizliği olan çocuğa sahip olan aileler için destek hizmetler. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (s. 116-138). Vize Akademik.

Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head

Start children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(4), 613-626.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). H.R. 1350. Retrieved from http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.html

Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Prentice-Hall.

Kochhar-Bryant, C., & Greene, G. (2009). *Pathways to succesful transition for youth with disabilities: A developmental process.* Pearson Education.

Lloyd, R. J., & Brolin, D. E. (1997*). Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.) Merrill/Prentice Hall.

Luecking, R. G. (2009). *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition*. Brookes Publishing Company.

Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild disabilities.* Pearson Education, Allyn and Bacon.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to adulthood for student with disabilities*. Guilford Press.

Morningstar, M. E., & Clavenna-Deane, B. C. (2018). *Your complete guide to transition planning and services.* Paul H. Brookes Publishing.

Morningstar, M. E., & Mazotti, V. L. (2014). *Teacher preparation and professional development to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities.* (Document No. IC-1). Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center (Erişim tarihi: 25.04.2022 http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/)

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. a report from the national longitudinal transition study-2 (NCSER 2011-3005).* SRI International.

Orum-Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez Numarası: 657181)

Parent, W., & Wehman, P. (2011). Writing the transition individualized education program. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 95-110). Paul H. Brookes Publishing Co.

Patton, J. R. (2002). Transition planning and life skills transition education. In C. S. Bos, & S. Voughn (Eds.), *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (pp. 431-457). Allyn and Bacon.

Pierangelo, R., & Giuilani, A. (2004). *Transition services in special education: A practical approach.* Pearson Education.

Price, L. A., & Shaw, S. R. (2000). An instructional model for adults with learning disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education, 22*(3), 14-24.

Repetto, J. B., Webb, K. W., Neubert, D. A., & Curran, C. (2006). *The middle school experience: Succesful teaching and transition planning for diverse learners.* PRO-ED.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning.* Paul H. Brookes.

Rous, B. S., & Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1*(4), 17-28.

Shogren. K. A. (2013). What is self-determination and why does it matter in transition? In K. A. Shogren (Ed.), *Self-determination and transition planning* (pp. 1-10). Paul H. Brookes Publishing Co.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* Merill Pearson.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20, 69-79.

Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Allyn and Bacon.

Stodden, R. A., & Conway, M. (2002). Supporting youth with disabilities to access and succeed in postsecondary education: Essentials for educators in secondary schools. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, *1*(5), 143-162.

Test, D., Aspel, N., & Everson, J. (2006). *Transition methods for youth with disabilities.* Pearson.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_ complete.pdf, 9.4.2022).

Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher's guide.* Council for Exceptional Children.

Wehman, P. (2011). Individual and community transition planning. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 23-40). Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Baltimore: Brookes Publishing Company.

Wehman, P. (2020). *Essentials of transition planning.* Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2012). An introduction to adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer, & K. W. Webb, (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 1-10). Routledge.

Wehmeyer, M. L., Gragoudas, S., & Shogren, K. (2006). Self-determination, student involvement, and leadership development. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp. 41-70). Paul H. Brookes Publishing.

West, J., Germino Hausken, E., & Collins, M. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs.* U.S. Department of Education.

Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned? *Childhood Education, 84*(5), 260-266.

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children, 36*(3), 8-16.

BÖLÜM 9

ÖRNEK BAHP, BEP FORMLARI VE BEP ENVANTERİ

Tahir Mete ARTAR, Ömer Faruk TOPRAK, Yasemin ERGENEKON

Kitabınızın dokuzuncu bölümü önceki bölümlerde ayrıntılı şekilde anlatılan programların birer örneğinin yer aldığı formlardan ve hazırladığınız programları değerlendirebileceğiniz bir BEP Envanterinden oluşmaktadır. Örnek formlar sizlere rehberlik etmesi için hazırlanmıştır. Dolayısıyla bulunduğunuz koşulları, öğrencilerinizin özelliklerini vb. durumları göz önünde bulundurarak formları uyarlamalar yaparak kullanabilirsiniz. Öğrencileriniz için programları hazırlarken öğrenciyi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeniz gerektiğini ve onu bağımsız yaşama hazırlayacak amaçları birbirini destekleyecek ve ardışıklık içerecek şekilde programa koymanız gerektiğini unutmayınız.

Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)*

***Kitabımızın bu bölümünde sizlerle paylaşmış olduğumuz örnek BAHP dokümanında "hizmet koordinatörü" rolüyle yer alan uzman henüz ülkemizdeki uygulamalarda bulunmamaktadır. Ancak sistemde var olması gereken ve hizmetlerin koordinasyonunu sağlayan önemli bir ekip üyesidir. Ülkemizdeki uygulamalarda da bir an önce yer almasının nitelikli uygulamalar açısından önemli olduğu ifade edilebilir.**

Yönlendirme Tarihi: **BAHP Toplantı Tarihi:** **BAHP Toplantı Türü:**

ÇOCUK VE AİLE BİLGİLERİ

Çocuğun Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi: Kimlik No:

Adres: Ev Tel No:

Ebeveynin/Yasal Vasinin Adı-Soyadı:

Adres: Ev Tel No:

İş Tel No:

Cep Tel No:

E-posta:

İletişim İçin Uygun Zaman: İletişim Tercihi: ( ) Ev Tel ( ) İş Tel ( ) Cep Tel ( ) E-posta

Ekip Üyelerinin İmzası

Erken müdahale hizmetlerinin sağlanmasında doğrudan rolü bulunan her kurum ya da kişi çocuk ve ailenin hazırlanmış olan bu BAHP'da yer alan amaçları gerçekleştirmesi için destek sağlamakla yükümlüdür**.**

Adı-Soyadı, İmzası	Adı-Soyadı, İmzası	Tarih
Hizmet Koordinatörü:	Diğer Üye:	
	Kurum:	
Geçici/Vekil Koordinatör:	Diğer Üye:	
	Kurum:	

İlgili Kurum Temsilcisi: Diğer Üye:

Kurum:

Ebeveyn/Yasal Vasi: Diğer Üye:

Kurum:

Hizmet Koordinatörü Bilgisi:

Bu BAHP ya da çocuğunuz ve ailenizle çalışan kişilerle ilgili sorularınız varsa koordinatörünüzle iletişime geçebilirsiniz.

Hizmet Koordinatörünün Adı-Soyadı:

Kurum:

Adres:

İş Telefonu: E-posta:

Kaynakça

Winterman, K. G., & Rosas, C. E. (2014). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs.* Paul H. Brookes Publishing.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Editörler

Prof. Dr. Necdet KARASU - Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Yazarlar

Betül YILMAZ ATMAN

Çığıl AYKUT

Gamze APAYDIN

Muhammed A. KARAL

Murat ASLAN

Necdet KARASU

Nilüfer ALTUN

*Yazar isimleri alfabetik olarak sıralanmıştır.

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Editörler: Necdet KARASU - Çığıl AYKUT

Yazarlar: Betül YILMAZ ATMAN - Çığıl AYKUT - Gamze APAYDIN - Muhammed A. KARAL
Murat ASLAN - Necdet KARASU - Nilüfer ALTUN

ISBN: 978-605-7989-84-0

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül 2022
2. Baskı: Ankara - Eylül 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA,
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Özel eğitim geçmişi 100 yılı aşan bir alandır. Alanın gelişimi, eğitim felsefesinin zaman içerisinde değişimiyle çok ilişkili olmuştur. Öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim programları üzerinden tamamen yalıtılmış eğitim ortamlarında eğitim almanın tek şans olduğu zamanlardan tüm çocukların bireysel özellikler dâhilinde eğitim aldıkları eğitim programları ve ortamlarına doğru dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönüşüm içerisinde varılan nokta öğrencilerin eğitim aldıkları ortam ya da programdan bağımsız olarak, bireyselleştirilmiş eğitimin en etkili ve verimli sonuç alma yolu olduğudur.

Bu kitap özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak ya da çalışan öğretmenlerin karşılarına çıkan öğrencilerinin özellikleri, gereksinimleri, ilgi ve yetenekleri dâhilinde almaları gereken eğitimi paydaşlarıyla beraber, değişen şartlara göre geliştirebilmeleri için kendilerine destek olabilecek bilgi ve düşünceleri içermektedir.

Bu kitabın hazırlanmasında destek sağlayan tüm yazarlarımıza ve süreçte desteğini eksik etmeyen Vize Akademik Yayıncılığa ve sahibi Tarık Gümüşkaya'ya da çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Necdet KARASU & Prof. Dr. Çığıl AYKUT

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii
YAZARLARIN KISA ÖZGEÇMİŞİ iv

BÖLÜM 1:
Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitim Hakkı 1
Dr. Nilüfer ALTUN - Prof. Dr. Necdet KARASU

Giriş 2
Uluslararası Sözleşmelerde Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Hakkı 2
Ülkemizdeki Kanun ve Yönetmeliklerde Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Hakkı ... 4
Eğitim Kalitesinin Arttırılması ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı 5
Kaynakça 7

BÖLÜM 2:
Eğitsel Değerlendirme Öncesi 9
Dr. Nilüfer ALTUN

Giriş 10
Eğitsel Değerlendirme Öncesinde Sınıf İçi İzleme ve Değerlendirme 10
Eğitsel Değerlendirme Öncesinde Risk Grubu Öğrenciyi Fark Etme 13
Eğitsel Değerlendirme Öncesi Süreç 15
Eğitsel değerlendirme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme 20
Eğitsel Değerlendirme öncesi süreçte düzenlemeler 22
Eğitsel Değerlendirme Öncesinde İşbirliği 25
Eğitsel Değerlendirme Öncesinin Yararları 27
Sonuç 28
Kaynakça 29
Ek 1. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu 31
Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu Yönergesi 42

BÖLÜM 3:
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama 45
Arş. Gör. Gamze APAYDIN - Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Giriş 46
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci 46
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği 48
Öğrencinin demografik özelliklerinin tanımlanması 48

Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin tanımlanması ... 48
Uzun dönemli/yıllık amaçların belirlenmesi ... 50
Kısa dönemli amaçların belirlenmesi ... 53
Nitelikli uzun dönemli ve kısa dönemli amaç göstergeleri ... 54
Öğretim yöntemleri ve materyaller ... 55
Amaçlara ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri ... 55
Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri ... 56
Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim, ilgili hizmetler ve tamamlayıcı desteklerin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle ve kimler tarafından verileceğinin açıklanması . 56
BEP Hazırlama Sürecinde Yaşanan Sorunlar ya da Sınırlılıklar ... 56
Eğitimcilerin BEP ile ilgili bilgi ve beceri eksiklikleri ... 56
BEP geliştirme biriminin işleyişiyle ilgili okullarda yaşanan sorunlar ... 57
BEP ekibi üyeleri arasında işbirliği eksikliği ... 58
Ailelerin BEP sürecine sınırlı katılımı ... 58
BEP sürecine ilişkin eğitimcilerin olumsuz tutumları ... 59
Destek hizmetlerin yetersizliği ... 59
Sonuç ve Öneriler ... 60
Ek 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Örneği ... 63
Kaynakça ... 68

BÖLÜM 4:
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Komisyonu ve İş Birliği ... 71
Murat ASLAN - Prof. Dr. Necdet KARASU

BEP Komisyonu ... 72
BEP komisyonunun görevleri ... 73
İş Birliği ... 74
Öğretmenler (sınıf öğretmenleri – branş öğretmenleri) ... 75
Okul yöneticileri ... 76
Rehber öğretmen/Psikolojik danışman ... 76
Özel eğitim öğretmeni ... 77
Aile ... 77
Öğrenci ... 77
Diğer katılımcılar ... 78
BEP Komisyonu Toplantıları ... 78
BEP komisyonu toplantılarına hazırlık ... 79
BEP komisyonu toplantıları sırası ... 83
BEP komisyonu toplantıları sonrası ... 86
Kaynakça ... 88

BÖLÜM 5:
Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı 91
Dr. Betül YILMAZ ATMAN

BAHP Amacı ve İçeriği 93
BAHP ve BEP Arasındaki Farklar 93
BAHP Geliştirme Süreci 101
BAHP Uygulama Süreci 102
Aile ve uzmanlar arasındaki iş birliği 103
Ailelerin endişelerine yönelik yanıtlayıcı olma 103
Aileyi güçlü yönleri üzerine inşa etme 103
Uygulama stratejileri 103
Uygulamada esneklik 104
Aile katılımının düzeyi 104
BAHP Toplantıları ve Aile Görüşmeleri 105
Aile Görüşme Formu 107
BAHP Değerlendirme Süreci 108
Erken Müdahale Hizmetlerinde Ailenin Rolü ve BAHP 108
BAHP İçeriğinde İşlevsel Hedefler Bulunmasının Önemi 109
BAHP Kalite Göstergeleri ve Öneriler 111
Kaynakça 113

BÖLÜM 6:
Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP) 117
Dr. Muhammed A. KARAL

Geçiş Kavramı 118
Geçiş Sürecinin Önemi 119
BEP ve Geçiş Süreci 120
Geçiş Planlama Ekibi 121
Geçiş Planı 122
Geçiş Planı Yol Haritası 123
1. Değerlendirme 123
2. Mevcut Performans ve Amaç Yazımı 126
3. Geçiş Hizmetleri 129
Kaynakça 132

BÖLÜM 1

Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitim Hakkı

Dr. Nilüfer ALTUN[1] - Prof. Dr. Necdet KARASU[2]

[1] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, niluferaltun@gmail.com
[2] Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, necdetkarasu@gazi.edu.tr

Giriş

Toplumu oluşturan bireylerin tümüne eğitim hakkının sağlanması ve kendilerini geliştirme imkanlarının sunulması anayasal bir zorunluluktur. Çocuklara sağlanan eğitim hakkı ve kendilerini geliştirmelerine yönelik imkanların sunulması toplumsal ilerlemenin de temel unsurlarındandır. Her çocuğa kendi özelinde gelişim ve öğrenmesini destekleyecek eğitimin sunulmasına yönelik imkanlar çocuğun ihtiyacı belirlenerek sağlanmalıdır. Bu bölümde ülkemizde ve uluslararası mevzuatta yer verilen çocukların eğitim haklarına değinilecektir.

Uluslararası Sözleşmelerde Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Hakkı

Çocukların eğitim hakları uluslararası çeşitli beyannameler ve sözleşmeler aracılığıyla garanti altına alınmıştır. Başta Birleşmiş Milletler nezdinde ele alınan ve üye ülkelerin katılımına açılan bu belgelerin mevcut ülke yönetimleri tarafından onaylanmasıyla ilgili ülkelerin başta anayasaları olmak üzere tüm yasa, yönetmelik ve ilgili yönetmeliklerine yerleştirilmesi gereken düzenlemeler halini almaktadırlar. Türkiye Cumhuriyeti de imza attığı ve Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanarak kabul edilen tüm belgelere dair düzenlemleri de yapmaktadır. Tüm çocukların eğitim hakkı da başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin Meclis tarafından onaylanmasıyla ilgili mevzuatın içine yerleşmiştirilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26/1. maddesinde eğitimin herkes için hak olduğu şu şekilde ifade edilmiştir. "Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır" (Birleşmiş Milletler [BM], 1948). Bu madde ile beyannameye Taraf Devletlere[3] ayrım yapmaksızın tüm bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olduklarını bildirmesi açısından önemlidir.

Benzer şekilde, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesinde "Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerine tedricen gerçekleştirilmesi görüşünü benimser" ifadesi eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapmaktadır (BM, 1989). Bununla birlikte aynı sözleşmenin 29. maddesinde "Taraf devletler çocuk eğitiminin çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi amacına yönelik olmasını kabul ederler" ifadesi yer almaktadır (BM, 1989). Bu madde ile çocukların

[3] Taraf devletler beyannameye imza atan devletleri ifade etmek için kullanılmıştır.

eğitsel gereksinimleri temelinde eğitim almalarının gerekliliği ifade edilmektedir.

Herkes için eğitim hakkı üzerinde durulan bir başka uluslararası metin ise Salamanca Bildirisidir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1994). Bu bildiri de her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları olduğu ve bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliği temelinde eğitim görme hakkı olduğu, özel eğitime gereksinimi olan çocukların da kendi özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda normal okullarda eğitim alarak yetiştirilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bildiride çocukların eğitim haklarının verilebilmesi için hükümetlerin de sorumluluklarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, zorlayıcı sebepler haricinde tüm çocuklara tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı okullarda eğitim verilmesi gerekmektedir. Çeşitli mekanizmalar üzerinden özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin planlanması ve kararların verilmesi anne-babaların, toplumun ve özel gereksinimli bireylerin katılımı ile gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına değinen bir diğer metin ise Engelli Hakları Sözleşmesidir (BM, 2006). Sözleşmede, taraf devletlerin engellilerin eğitim hakkını tanıdığı, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine alması ve ömür boyu öğrenim imkanı sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Sözleşmeye göre engellilerin; kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin potansiyellerinin gelişiminin en üst derecesinde sağlanması hedeflenmelidir. Sözleşmede taraf devletlerin özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının yaşama geçirilmesi için genel eğitim sisteminden dışlanmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir. Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır. Engelliler genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almalıdır. Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır.

Bu ifadelerle birlikte sözleşmede, taraf devletlerin engellilerin toplumun eşit üyeleri olarak eğitime tam ve eşit katılımlarını kolaylaştırmak için yaşamı ve sosyal gelişim becerilerini öğrenmelerini sağlaması gerekliliği ve belli başlı almaları gereken tedbirlere yer verilmiştir. Özel gerek-

Kaynakça

Birleşmiş Milletler, (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 28.04.2022 tarihinde https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3b-fe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf adresinden erişilmiştir.

Birleşmiş Milletler, (1989). Çocuk Hakları Sözleşmesi. 28.04.2022 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%-C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%-C5%9Fme adresinden erişilmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, (1994). Salamanca Bildirisi. 28.04.2022 tarihinde https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf adresinden erişilmiştir.

Birleşmiş Milletler (2006). Engelli Hakları Sözleşmesi. 28.04.2022 tarihinde https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 20.04.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 20.04.2022 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/16095651_OrtaoYretimKurumlarYYonetmeliYiDeYiYiklik_Renkli.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 20.04.2022 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 20.04.2022 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm#:~:text=MADDE%2027%20%E2%80%93%20(1)%20G%-C3%B6rme,ayn%C4%B1%20s%-C4%B1n%C4%B1fta%20e%C4%-9Fitim%20g%C3%B6rmeleri%20sa%C4%9Flan%C4%B1r adresinden erişilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi, (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 20.04.2022 tarihinde https://www5.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden erişilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi, (2005). Engelliler Hakkında Kanun. 20.04.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf adresinden erişilmiştir.

BÖLÜM 2

Eğitsel Değerlendirme Öncesi

Dr. Nilüfer ALTUN[1]

[1] Ordu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, niluferaltun@gmail.com

Giriş

Tüm öğrenciler eğitim yaşamlarına kendi ilgi ve ihtiyaçları ile başlarlar. Bazıları çevrelerindeki dünya hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını genişletmeleri için eğitimcilerin rehberliğine daha çok ihtiyaç duyarlarken bazıları için bu rehberlik daha az olabilir. Her bir öğrenci farklı bilgi ve beceri düzeyinde eğitim yaşamlarına devam ederken, onların bu ihtiyaçları sınıf içinde onlara her anlamda destek olmaya çalışan eğitimciler tarafından karşılanmaya çalışılır. Bununla birlikte, sınıflarda akranları ile benzer düzeyde gelişim özelliklerini gösteremeyen ve hali hazırda sunulan eğitimin farklılaştırılmasına ya da bireyselleştirilmiş desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle de karşılaşmak olasıdır. Gelişim özellikleri ya da gereksinimlerinde farklılıklara sahip olan bu öğrencilerin eğitim hayatlarının devamlılığı için bir takım düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda yapılan düzenlemelere yönelik öğretmen sistematik bir şekilde veri toplamalıdır. Gereksinimleri ya da gelişim özelliklerinde farklılıklara sahip öğrenciler hakkında toplanan veriler doğrultusunda yapılan düzenlemeler ve izleme ve değerlendirme sonuçları, öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamının onların yararına olup olmadığı kararına yardımcı olmaktadır.

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim ve öğretim yaşamlarına ilişkin kararları almalarına rehber olması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda eğitsel değerlendirme öncesi; öğrencileri izleme ve değerlendirme, risk grubu öğrenciyi fark etme, eğitsel değerlendirme öncesi süreçte atılacak adımlar, eğitsel değerlendirme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme, yapılabilecek düzenlemeler ve işbirliği başlıkları altında ele alınmıştır.

Eğitsel Değerlendirme Öncesinde Sınıf İçi İzleme ve Değerlendirme

Değerlendirme kelimesi duyduğumuzda çoğunlukla test ve sınav sonucu olarak aklımıza gelmektedir. Tam aksine öğrencileri tanımak ve verdikleri tepkileri belirlemek için çoklu kaynakla izleme ve değerlendirme yaparak veri toplamak öğrenme durumlarına karar vermede geniş bir bakış açısı sağlayacaktır.

Sınıf, içerisinde formal ya da informal bir çok izleme ve değerlendirme anını barındıran dinamik bir ortamdır. Sınıf içi izleme ve değerlendirme, yapılan öğretimin öğrenci üzerindeki sonuçlarını belirlemek ve karar vermek üzere planlanmış veri toplama, sentezleme ve yorumlama sürecidir (Cohen & Spenciner, 2007; Russell & Airasian, 2011; Shermis & Di ves-

ta, 2011). Bununla birlikte, sınıf içi izleme ve değerlendirme öğrencilerin ihtiyaçları temelinde ilerlemeleri ve müfredat hedeflerine ulaşmaları konusunda öğretmenleri ve paydaşları bilgilendirmeye hizmet etmektedir. Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin öğretmene sağladığı geri bildirim, aşağıdaki durumlar ile ilgili kararların alınmasına yardımcı olmaktadır:

- Öğretimin etkililiği,
- Öğretim yöntemlerinde değişiklik ihtiyacının belirlenmesi,
- Bireysel farklılıklara uyum veya uyum sağlama,
- Öğretimi öğrenci gelişimi açısından izleme,
- Uygun müfredat hedeflerini belirlenme,
- Etkisiz öğretim yöntemlerini düzeltmek için gereken düzenlemelere karar verme (Shermis & Di Vesta, 2011).

Sınıf içi izleme ve değerlendirme verileri programın öğrenciler açısından kolaylık ve zorluk yaşanılan noktalarına ilişkin öğretmenlere bilgi sağlayıp, kararlarına yol gösterici olmaktadır. Öğrencileri için karar verme noktasında öğretmenler farklı zamanlarda izleme ve değerlendirme verilerini kullanmaktadırlar. Sınıf içi izleme ve değerlendirme zamanları öğretim öncesi, öğretim sırası, ve öğretim sonrası şeklinde belirtilmektedir (McMillan, 2017; Shermis & Di vesta, 2011). Her bir zaman dilimi, öğrencinin bilgi durumunu ve öğretimde atılması gereken sonraki adımların yanı sıra bir konu veya dersin sonunda öğrenci performansının kalitesini belirlemede yararlı olan kendi amaçlarını ve bilgilerini sağlamaktadır.

- Öğretim öncesi değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin öğrenmeye hazır olup olmadığını belirlemelerine yardımcı olan bilgiler sağlar. Öğretmen için sınıftaki öğrencilerinin ne bildiğini (veya bilmediğini) bilmek, ders hedeflerine ulaşmak için ne öğretileceğini, hangi ipuçlarının kullanılacağını, hangi materyalin nasıl kullanılacağını gibi öğretim sürecinin devamının öğrenci ihtiyaçlarına yönelik planlanmasına yardımcı olmaktadır.
- Öğretim sırası değerlendirme, öğretmenlere öğretim sürecinin etkililiğine karşı öğrencinin ilerlemesini izlemelerine yardımcı olan bilgiler sağlar. Bu aşamada, öğretimin izlenmesiyle ilgili daha sonra ne öğretilmeli, bazı materyallerin gözden geçirilmesi gerekip gerekmediğine yönelik soruların yanıtları aranır. Öğretim sırasında doğru içeriği, becerileri veya tutumları doğru düzeyde ve doğru zamanda öğretilip öğretilmediğinin değerlendirilmesi önemlidir. Buna ek olarak, öğretim sırasında yapılan planlı değerlendirmeler, öğretmenlerin öğren-

Kaynakça

Albritton, K., & Truscott, S. (2014). Professional development to increase problem-solving skills in a Response to Intervention framework. *Contemporary School Psychology, 18,* 44–58.

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2016). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. California: Sage Publications.

Cameron, D. L., & Cook, B. G. (2013). General education teachers' goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, *48*(1), 18-30.

Chen, W., Gregory, A. (2011). Parental involvement in the prereferral process: Implications for schools. *Remedial and Special Education*, *32,* 447–457.

Cohen, L. G. & Spenciner, L. J., (2010). *Assessment of children and youth with special needs (4th ed.)*. Boston, Pearson.

Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk. Washington: National Center for Education Statistics. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf

Friend, M., & Bursuck W. D. (2012). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers* (6th Ed.). New Jersey: Pearson Education.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bahr, M. (1990). Mainstream assistance teams: A scientific basis for the art of consultation. Exceptional Children, 57, 128–139.

Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of learning disabilities*, *45*(3), 195-203.

Heward W. L. (2014). *Exceptional children an introduction to special education* (10th Ed.). Essex: Pearson Education.

Kirk S., Gallagher J. J., Coleman M. R., & Anastasiow N. (2009). *Educating exceptional children* (12th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Lewis, R. B., Wheeler, J. J., & Carter, S. L. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (9th Ed.). Boston: Pearson.

Lhospital, A. S., & Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in prereferral intervention teams. *Psychology in the Schools*, *46,* 1098–1112.

McCarney, S. B., Wunderlich, K. C., & Bauer, A. M. (1993). *The pre-referral intervention manual*. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.

McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th Ed.). New York: Pearson.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kılavuz kitapçığı*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Rehberlik ve araştırma merkezi klavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetle-

ri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf

Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (Ed.). (2010). *Current Issues and Trends in Special Education.: Identification, Assessment and Instruction*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs an applied approach*, (7th Ed.). New Jersey, Pearson Education.

Peca, K. (1989). The Prereferral Process: A Positive Intervention. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334779.pdf

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (Eds.). (2007). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. California: Corwin Press.

Pool, J. L., Carter, D.R., & Johnson, E. S. (2012). Tier 2 team processes and decision-making in a contemporary three-tiered model. *Intervention in School and Clinic*, *48,* 232–239.

Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: concepts and applications* (7th Ed). New York: McGraw-Hill Companies.

Shermis, M. D., & DiVesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *15,* 1–39.

Spinelli, C. G. (2012). *Classroom Assessment for Students in Special and General Education.* New Jersey: Pearson Education.

Truscott, S. D., Cohen, C. E., Sams, D. P., Sanborn, K., & Frank, A. J. (2005). The current state(s) of prereferral intervention teams: A report from two national surveys. *Remedial and Special Education*, *26,* 130–140.

Ek 1. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu7

A) GENEL BİLGİLER			
Öğrencinin			
Adı Soyadı		T.C. Kimlik Numarası	
Doğum Tarihi/ Yeri		Okulu	
Sınıfı/Şubesi		Devam/Devamsızlık	
Velinin			
Adı Soyadı			
Adresi			
Cep/Ev Telefonu	E-Posta Adresi		

B) EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEĞİ NEDENİ	
( )	Öğrencinin tıbbi tanısının olması
( )	Öğrenciye ilişkin yerleşmesi (resmi tedbir) kararı alınması
( )	Öğrenci için önceden alınmış yerleştirme (resmi tedbir) kararına itiraz ya da kararın kaldırılması

C) BİREY İÇİN ÖNCEDEN ALINMIŞ YERLEŞTİRME (RESMİ TEDBİR) KARARI	
( ) Kaynaştırma	( ) Özel Eğitim Sınıfı
( ) Yerleştirme (Resmi Tedbir) Kararı Yok	( ) Özel Eğitim Okulu

D) EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEĞİ YETERSİZLİK ALANI	
( ) Bilişsel Becerilerde Sınırlılık	( ) Dil ve Konuşma Güçlüğü
( ) Özel Öğrenme Güçlüğü	( ) Yaygın Gelişimsel Bozukluk
( ) Görme Yetersizliği	( ) İşitme Yetersizliği
( ) Davranış ve Uyum Problemleri	( ) Bedensel Yetersizlik
( ) Dikkat Eksikliği	( ) Diğer……..

[7] http://taskopru.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/20143549_EYitsel_DeYerlendirme_YsteYi_Formu.pdf adresinden erişilmiştir.

E) ÖĞRENCİYLE İLİŞKİLİ ÇALIŞMALAR	
Öğrencinin yönlendirilme nedenine ilişkin yapılan çalışmalar?	Velisi ile Yapılan Çalışmalar
	Öğretim Materyallerinde Yapılan Düzenlemeler
	Eğitim Ortamında Yapılan Düzenlemeler
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemeler
	Rehberlik Servisiyle Yapılan Çalışmalar
	Problem Davranışın Azaltılmasına Yönelik Çalışmalar (Problem Davranışı Varsa)

F) KAZANIMLARA/BECERİLERE YÖNELİK DEĞERLENDİRME				
	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILAMADI
1) BİLİŞSEL BECERİLER				
a) DİKKAT ÇALIŞMALARI				
Göz teması kurar.				
Görsel uyaran sunulduğunda uyarana bakar.				
İşitsel uyaran verildiğinde uyaranın geldiği yöne bakar.				
b) GÖRSEL ALGI				
Nesne ve nesne resimleri ile eşleme yapar.				
Farklı olan nesneleri/resimleri gösterir.				
Nesne ve resimlerle ilgili verilen bir örüntüyü devam ettirir.				
Resimdeki eksiklikleri bulur.				
c) İŞİTSEL ALGI				
Duyduğu sesleri eşler.				
Duyduğu sesler içinde farklı olanı söyler				
d) SIRALAMA VE ORGANİZASYON				
Yapacağı işleri planlar.				
Günlük yaşamdaki bir olayı oluş sırasına göre sıralar.				
Bedeninde sağı/solu gösterir.				
e) ZAMAN KAVRAMI				
Günleri sırasıyla söyler.				
Ayları sırasıyla söyler.				
f) TAKLİT BECERİLERİ				
Kaba motor becerileri taklit eder.				
İnce motor becerileri taklit eder.				

Sesleri taklit eder.				
g) OYUN BECERİLERİ				
Basit oyun oynar				
Kurallı oyun oynar.				
h) ZIT KAVRAMLAR				
Olayları karşıt olma durumuna göre gösterir/söyler. (gece-gündüz, sabah-akşam, ıslak-kuru vb.)				
i) RENKLER				
Renkleri gösterir/söyler (Ana renkler-ara renkler).				
2) DİL VE KONUŞMA BECERİLERİ				
a) SÖZ ÖNCESİ İLETİŞİM BECERİLERİ				
Sesleri ayırt eder (insan, hayvan, taşıt vb.).				
b) ALICI DİL BECERİLERİ				
İsmi söylendiği zaman bakar.				
Basit yönergeleri yerine getirir (Buraya gel, vb.).				
İki ve daha fazla eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.				
c) İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ				
Tek heceli sözcükleri taklit eder.				
İki ve daha fazla heceli sözcükleri taklit eder.				
Bildirme sorularını yanıtlar.				
Birden fazla cümle kurarak kendini ifade eder.				
Cümle içinde ekleri kullanır (çoğul, iyelik, olumsuzluk).				
Zamirleri uygun bağlamda kullanır (ben, bana, benim, sen vb).				
Yakın geçmişte yaşadığı olaylar hakkında konuşur.				
Bağlama uygun soru sorar.				
3) OKUMA YAZMA/TÜRKÇE				
a) ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ				
Aynı sesle başlayan nesnelerin resimlerini gösterir/söyler.				
Aynı sesle biten nesnelerin resimlerini gösterir/söyler.				
Temel çizgiler çizer.				

Kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazar (Görsel yazma).				
b) OKUMA YAZMA				
Harfleri okur/yazar.				
Hece okur/yazar.				
Kelime okur/yazar.				
Cümle okur/yazar.				
Metni doğru şekilde okur/yazar.				
Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okur.				
Verilen bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazar.				
c) OKUDUĞUNU ANLAMA VE ANLATMA				
Okuduğu bir metni anlatır.				
Okuduğu/dinlediği metnin ana fikrini söyler.				
d) YAZIM KURALLARI/DİL BİLGİSİ				
Söylenilen metni yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyarak yazar.				
Cümlenin ögelerini söyler/yazar.				
4) PSİKOMOTOR BECERİLER				
a) KABA MOTOR BECERİLER				
Desteksiz oturur (en az 10 saniye).				
Elleri ve dizleri üzerinde emekler.				
Tutunarak (mobilya, nesne vb.) ayağa kalkar/ayakta durur.				
Desteksiz ayakta durur (en az 10 saniye).				
Toplum içerisinde bağımsız yürür.				
Amaca yönelik koşar.				
Bağımsız merdiven iner/çıkar (Alternatif, resiprokal).				
İki ayak üzerinde zıplar.				
Tek ayak üzerinde zıplar.				
Dengesini koruyarak ayağı ile topa vurur.				
Eliyle topu belirli bir hedefe doğru atar/atılan topu yakalar.				
İki veya üç tekerlekli bisiklet sürer.				

Farklı platformlarda yürür.				
b) İNCE MOTOR BECERİLER				
Baş ve işaret parmağını kullanarak nesneleri tutar.				
Çiviyi çivi tahtası üzerine takar ve çıkarır.				
Nesneleri bir kabın içine koyar.				
Küpler ile kule yapar.				
İpe malzeme dizer.				
Basit resimler yapar.				
5) MATEMATİK				
a) VARLIKLAR ARASI İLİŞKİLER				
Varlıkları büyüklüklerine göre gösterir/söyler.				
Varlıkları uzunluklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları kalınlıklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları çokluklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları konumlarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları karşıt olma durumuna göre gösterir/söyler.				
Varlıkları ağırlıklarına göre sıralar.				
b) RİTMİK SAYMA				
İleriye doğru ritmik sayar (1'er, 10'ar, 5'er, 2'şer).				
Geriye doğru ritmik sayar (1'er, 10'ar, 5'er, 2'şer)				
c) DOĞAL SAYILAR				
Rakamları gösterir/söyler/yazar.				
Söylenen sayı kadar sembol çizer (çizgi, daire vs).				
İki ve daha fazla basamaklı doğal sayıları yazar.				
Tek ve çift doğal sayıları ayırt eder.				
Sayıları büyük-küçük olma durumlarına göre gösterir/söyler.				
Sayı doğrusunu çizer.				
Matematiksel sembolleri söyler/çizer (+,-,x,=,>,<).				
d) TOPLAMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar.				

Doğal sayılarla eldeli toplama işlemi yapar.				
e) ÇIKARMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.				
Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapar.				
f) ÇARPMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla eldesiz çarpma işlemi yapar.				
Doğal sayılarla eldeli çarpma işlemi yapar.				
g) BÖLME İŞLEMİ				
Doğal sayılarla kalansız bölme işlemi yapar				
Doğal sayılarla kalanlı bölme işlemi yapar.				
h) PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ				
Toplama işlemini kullanarak problem çözer.				
Çıkarma işlemini kullanarak problem çözer.				
Çarpma işlemini kullanarak problem çözer.				
Bölme işlemini kullanarak problem çözer.				
Dört işlem kullanarak problem çözer.				
Hesap makinesi kullanarak işlem yapar.				
i) ÖLÇME				
Ölçü birimlerinin isimlerini söyler (litre, kilogram, metre, saat vb).				
Ölçme araçlarını kullanarak ölçüm yapar (kütle, uzunluk, zaman).				
Saati okur.				
Paranın rakamsal değerini söyler/gösterir.				
j) GEOMETRİK ŞEKİLLER				
Geometrik şekilleri söyler/gösterir.				
Geometrik şekillerin temel özelliklerini söyler.				
Geometrik şekillerin çevresini hesaplar (kare, üçgen, dikdörtgen).				
k) KESİRLER				
Bütün, yarım, çeyrek kavramlarını söyler/gösterir.				
Kesirleri yazar.				

Kesirlerle basit işlemler yapar.				
6) ÖZ BAKIM				
a) KİŞİSEL BAKIM VE TEMİZLİK				
Ellerini/yüzünü yıkar				
Tuvalet ihtiyacını giderir.				
Burnunu temizler.				
b) GİYİNME VE SOYUNMA BECERİLERİ				
Fermuar açar/kapatır.				
Cırtcırt açar/kapatır.				
Çıtçıt açar/kapatır.				
Düğme açar/ ilikler.				
Aksesuarlarını çıkarır/giyer (kemer, atkı, bere, eldiven vb.).				
Giysilerini çıkarır/giyer.				
Ayakkabı çıkarır/giyer.				
c) YEME-İÇME BECERİLERİ				
Bardakla sıvı içer.				
Kaşıkla/çatalla/bıçakla yemek yer.				
7) HAYAT BİLGİSİ/SOSYAL BİLGİLER				
Kendini ve ailesini tanıtır.				
Evinin adresini söyler.				
Evin bölümlerini gösterir/söyler.				
Vücudun ana bölümlerini gösterir/söyler.				
Duyu organlarını gösterir/söyler.				
Başlıca iç organları gösterir/söyler.				
Başlıca besin maddelerini gösterir/söyler.				
Acil durumlarda kullanılan telefon numaralarını söyler.				
Temel trafik kurallarını söyler.				
Başlıca kurum ve kuruluşları gösterir/söyler (hastane, postane vb.).				
Ayları/günleri söyler.				
Mevsimlerin özelliklerini gösterir/söyler.				

Günün bölümlerini gösterir/söyler.				
Dünya güneş ay ve yıldızı gösterir/söyler.				
Doğa olaylarını anlatır.				
Doğal afetleri gösterir/söyler.				
İletişim araçlarını gösterir/söyler.				
Başlıca meslekleri gösterir/söyler.				
Atatürk'ü tanıtır.				
Türk bayrağını gösterir/söyler.				
Ulusal/dini bayramları söyler.				
Yerleşim birimlerini söyler.				
Yerleşim birimlerini yönetenleri söyler.				
8) SOSYAL BECERİLER				
Selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini yerinde kullanır.				
Teşekkür eder/Özür diler.				
Yardım ister.				
Başlıca duyguları gösterir/söyler (mutlu, üzgün, şaşkın vb.).				
Duygularını ifade ederken uygun jest ve mimikleri kullanır.				
Verilen görev ve sorumlulukları yerine getirir.				
Grup etkinliklerine katılır.				
Bir etkinliği başlatır/sürdürür/tamamlar.				
Seçenekler arasından tercih yapar.				
GÖRME ENGELLİ BİREYLER İÇİN EK DEĞERLENDİRME				
1) OKUL ÖNCESİ				
Çizgileri belirgin şekillerin içini boyar.				
Şekilleri eşler.				
Karışık bir resim içinde söylenen nesneyi gösterir.				
Farklı yönlerden (sol-sağ, yukarı-aşağı) gösterilen nesneleri takip eder.				
2) BİLİŞSEL				
Dokunarak istenen nesneyi bulur/alır.				

Dokunarak nesneleri eşler.				
Dokunduğu nesneler arasından farklı olanı bulur.				
İşitsel uyaran verildiğinde sesi takip eder.				
Renkleri çevresindeki nesnelerle ilişkilendirir.				
3) BAĞIMSIZ HAREKET BECERİLERİ				
Dokunarak/basarak nesnelerin/zeminlerin özelliklerini söyler.				
Sesin hangi kaynağa ait olduğunu söyler.				
Evde ve dışarıdaki kokuları söyler.				
Çevresindeki nesnelerin kendine göre konumunu/yönünü söyler.				
Trafik kavramlarını etiketler (kavşak, üst geçit, alt geçit, tek yönlü, çift yönlü				
Rehberle yürür.				
Bastonla merdiven çıkar/iner.				
Toplu taşıma araçlarına inip binerken neler yapması gerektiğini açıklar.				

MESLEKİ EĞİTİM VEREN BİR KURUM İSE MESLEKİ DERSLERE AİT BİLGİLER
BELİRTİLMEK İSTENEN DİĞER AÇIKLAMALAR

G) ÖĞRENCİYE İLİŞKİN GÖZLEMLER			
	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
Geç ve güç öğrenir.			
Edindiği bilgi ve beceriler kalıcıdır.			
Genelleme ve kazanılan bilgileri transfer eder.			
Bir etkinliği başlatır/sürdürür/tamamlar.			
Basit ve kısa sözcüklerle konuşur.			
Yönergeleri dinler ve yönergelere uyar.			
Okul araç gereçlerini düzenli kullanır.			
Akranlarıyla arkadaşlık kurar ve sürdürür.			
Ayrıntılara dikkat eder.			
Aşırı hareketlidir.			
Gerektiğinde sıra alır.			
Kitap vs. gözüne uygun mesafede tutar.			
Toplum içerisinde bağımsız yürür.			
Akıcı, anlaşılır ve uygun tonda konuşur.			
Parmak emme, tırnak yeme vb. davranışlar sergiler.			
Sık sık okuldan kaçar.			
Başkalarına ait eşyaları kullanırken izin alır.			
Kendine, başkalarına ve eşyalara zarar verir.			
Verilen görevleri yerine getirir.			
Bazı harf ve sayıları, kelimeleri karıştırır; ters yazar.			

H) ÖĞRENCİNİN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDEN DESTEK ALMASINA İHTİYAÇ VAR MI?		
Sınıf Öğretmeni	(Varsa) Rehberlik Öğretmeni	Veli
Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.
Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).	Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).	Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).
Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Okul Müdürü Adı Soyadı İmza		

Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu Yönergesi

KULLANIM AMACI: Özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenci için veya özel eğitim öğrencisinin kademe değişikliğinde, özel eğitim hizmetleri kurul kararına itiraz amacıyla RAM'a yapılacak müracaatlarda bu form kullanılır.

KİMLER KULLANIR? Bu form varsa okul rehberlik öğretmeni, derse giren öğretmenler ve velinin görüşü alınarak sınıf/şube öğretmeni tarafından doldurulur.

DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR:

1. Aşağıdaki bölümler, okul idaresi tarafından doldurulacaktır:

- Genel bilgiler
- Eğitsel değerlendirme isteği nedeni
- Birey için önceden alınmış yerleştirme (resmi tedbir) kararı

2. Öğrenciye ilişkin çalışmalar bölümünde; öğrencinin yönlendirilme nedeni ve buna ilişkin yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak yazılacaktır.
3. Kazanımlara/becerilere yönelik değerlendirme bölümünde her bir madde ile ilgili olarak; öğrencide o kazanım veya beceri tam olarak varsa/yapıyorsa (evet), ara sıra varsa/yapıyorsa (bazen), hiç yoksa (hayır), o kazanım veya beceri gözlenemediyse (gözlem yapılamadı) sütununa (X) işareti konularak işaretlenecektir.
4. Öğrencide görme yetersizliği varsa veya görme yetersizliğinden şüpheleniliyorsa kazanımlara/becerilere yönelik değerlendirme kısmındaki diğer kazanımların yanı sıra "Görme Engelli Bireyler için Ek Değerlendirme" de doldurulacaktır.
5. Görme yetersizliği bulunan öğrencide okuma yazma eğitiminde kabartma yazı (Braille) kullanılıyorsa belirtilmek istenen diğer açıklamalar bölümüne "Kabartma yazı (Braille) kullanılıyor." diye belirtilecektir.
6. Öğrenci mesleki eğitim veren bir kuruma devam ediyorsa mesleki derslerine ait bilgiler adı geçen bölümde belirtilecektir.
7. Öğrenciye yönelik gözlemler bölümünde öğrencide o davranış veya beceri sıklıkla gözlendiyse (her zaman), ara sıra gözlendiyse (bazen), hiç gözlenmediyse (hiçbir zaman) sütununa (X) işareti konularak değerlendirilecektir.
8. Öğretmen öğrenci ile ilgili gerekli işaretlemeleri yaptıktan sonra, varsa ayrıca belirtmek istediği bilgileri "Belirtilmek İstenen Diğer Açıklamalar" bölümüne yazacaktır.
9. Bu form doldurulduktan sonra okul idaresi tarafından Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden RAM'a gönderilecektir. Ayrıca posta veya veli aracılığıyla da kapalı zarf içinde gönderilebilir.
10. Bu formun bir örneği rehber öğretmen tarafından öğrencinin dosyasında saklanacaktır.

BÖLÜM 3

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama

Arş. Gör. Gamze APAYDIN[1]

Prof. Dr. Çığıl AYKUT[2]

[1] Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, gamzetastan@gazi.edu.tr
[2] Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, cigil@gazi.edu.tr

Giriş

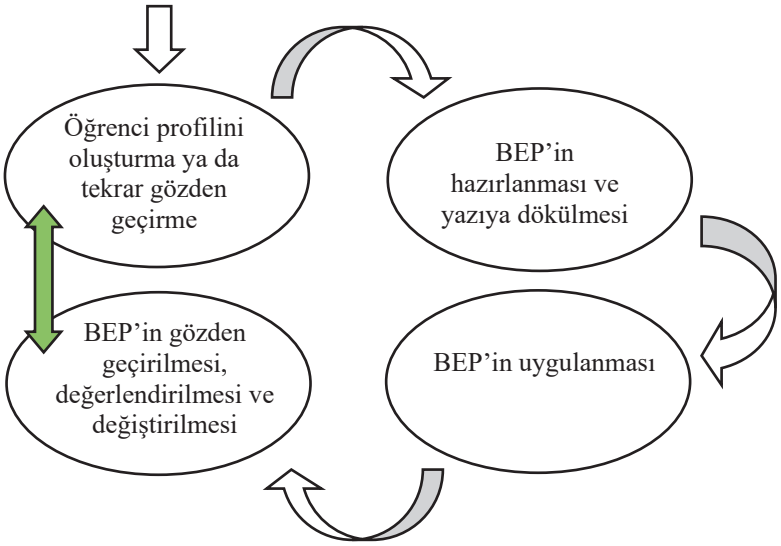
Bireyselleştirme ya da bireye özgü kararlar alma, özel eğitimin temel felsefesinde yatmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) öğrencinin gereksinimlerini temel alan, bunları geliştirmek amacıyla hazırlanan ve içerisinde çeşitli ögeler barındıran bir yıllık bir programdır. Özel eğitimle ilgili yasalar, özel eğitim gereksinimi olan her bir bireyin gelişimini desteklemek amacıyla BEP hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır.

BEP, öğrenci ile birçok farklı kişinin işbirliği ile oluşturulan ve birçok farklı adım içeren bir programdır. Kitabın bu bölümünde BEP geliştirme sürecinin genel işleyişine, geliştirilen BEP içeriğinde yer alan ögelere ve bu süreçte yaşanan sorunlara yer verilmektedir. Bu bölümü okuyan öğretmenler ya da öğretmen adayları, BEP geliştirme süreci adımlarına ve içeriğine ilişkin bilgi sahibi olabilir; bunun yanı sıra süreçte karşılaşılan olası sorunlara ve bunların çözümlerine ilişkin farkındalık geliştirebilirler. Ayrıca bu bölümde, BEP içeriğinde yer alan ögelere ilişkin ayrıntılı örnekler bulabilirler.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci

Eğitimi bireyselleştirmek ve öğrencilerin güçlü yanları ile birlikte gereksinimlerini ön planda tutarak eğitim süreçlerine yön vermek, özel eğitimin doğasında yer alır ve bu durum, BEP aracılığıyla sağlanır (Jozwik, Cahill & Sanchez, 2018). BEP, bireyselleştirilmiş, bireye özel, içerisinde bireyin gereksinimlerini karşılamaya dönük amaçlar ve öğretim yöntemleri barındıran, öğrenci ve ebeveynleri ile paylaşılan, düzenli olarak gözden geçirilen ve bir yıllık dönem için hazırlanan bir belgedir (Nugent, 2005). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine (2021) göre ise BEP, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin takip ettikleri eğitim programı, gelişim özellikleri, performans düzeyi ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu doğrultuda bireyin ihtiyaç duyduğu ek destek hizmetleri de barındıran bireye özgü bir programdır. Tanımda da belirtildiği üzere BEP, özel eğitim için uygun olduğuna karar verilen bireyler için hazırlanmaktadır. Bireylerin özel eğitim için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci uygulanmaktadır. Ülkemizde bu süreç, rehberlik araştırma merkezlerinde bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. Eğitsel değerlendirme sonucunda özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu" düzenlenir ve bu öğrenciler, uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Öğrencinin kendisi için en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamına yerleşmesiyle birlikte, yerleştiği eğitim kurumunda BEP geliştirme birimi oluşturulur. BEP geliştirme biriminin içerisinde başkan olarak okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısı, rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, dersini okutan branş öğretmenleri, öğrencinin velisi ve uygunsa kendisi bulunur. BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaları organize etmek ve öğrencinin performans düzeyi ile eğitsel gereksinimleri doğrultusunda BEP'inde değişiklik ya da düzenleme yapmaktan bu birim sorumludur (MEB, 2021. Şekil 1'de BEP geliştirme biriminin BEP geliştirme sürecinde takip ettikleri adımlara yer verilmektedir (Manitoba Education, 2010).



Şekil 1. BEP geliştirme süreci adımları[3]

Şekilde 1'de de görüldüğü gibi süreç, öğrenci profilinin ya da özelliklerinin ne olduğunun ortaya konmasıyla başlamaktadır. Bu noktada BEP geliştirme birim üyeleri, öğrenci hakkında bilgi toplar ve toplanan bilgiyi birbirleriyle paylaşarak öğrenci profilini oluşturur ya da daha önceden oluşturulan bir profil üyeler tarafından tekrar gözden geçirilir. Öğrenci profili ortaya konduktan sonra öğrencinin öncelikli öğrenme ihtiyaçları belirlenir. Belirlenen alanlarda öğrencinin mevcut performans düzeyi tanımlanır ve buna uygun amaçlar geliştirilir. Amaçlara ulaşmada kullanılacak yöntem, materyaller, değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri, öğrenciye sağlanacak ek hizmetler ve tüm bunların başlama-bitiş tarihleri

[3] Manitoba Education (2010). *Student-specific planning: A handbook for developing and implementing individual education plans (IEPs)* kaynağından uyarlanmıştır.

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *12*(1), 39-56.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(4), 35-45.

Çıkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15*(1), 5121-5148.

Çuhadar, Y. (2012). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/›nden elde edilmiştir. (Tez No. 187138)

Gibb, G. S., & Dyches, T. T. (2000). *Guide to writing quality ınıdividualized education programs: What's best for students with disabilities?*. Allyn & Bacon.

Hauser, M. D. (2017). The essential and interrelated components of evidenced-based IEPs: A user's guide. *Teaching Exceptional Children*, *49*(6), 420-428.

Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or not? Writing specific, measurable IEP goals. *Teaching Exceptional Children*, *51*(2), 100-110.

Jozwik, S. L., Cahill, A., & Sánchez, G. (2018). Collaboratively crafting individualized education program goals for culturally and linguistically diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *62*(2), 140-148.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-15.

Kupper, L. (2000). *A guide to the individualized education program*. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444279.pdf

Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No. 300709).

Lignugaris/Kraft, B., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2001). Writing better goals and short-term

objectives or benchmarks. *Teaching Exceptional Children*, *34*(1), 52-59.

Manitoba Education (2010). *Student-specific planning: A handbook for developing and implementing individual education plans (IEPs).* https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/iep/pdf/planning/student_specific_planning.pdf

McCormick, L. (2006). *Asessment and planning: The IFSP and the IEP.* In M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.), Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures (pp. 47-76). Brookes Publishing Company.

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2001). *Assessing students with special needs*. (5th Ed.) Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Notari-Syverson, A. R., & Shuster, S. L. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, *27*(2), 29-32.

Nugent, M. (2005). A rouhg guide to individual educational planning. https://www.european-agency.org/sites/default/files/A_rough_guide_to_IEPS.pdf

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik/psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(1), 1-28.

Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri. Kök Yayıncılık.

Salvia, J. S., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education*.(11th Ed.) Wadsworth Cengage Learning.

Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 423-443.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları. (1. Baskı). Kök Yayıncılık.

The IRIS Center (2019). *IEPs: Developing high-quality individualized education programs* https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/

Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(5), 223-234

BÖLÜM 4

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Komisyonu ve İş Birliği

Murat ASLAN[1]

Prof. Dr. Necdet KARASU[2]

[1] MEB, Aksaray Türkiye Futbol Federasyonu Özel Eğitim Anaokulu, murataslan01@outlook.com
[2] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, necdetkarasu@gazi.edu.tr

Özel gereksinimli öğrenciler için "uygun" eğitim sağlama çabasının bir sonucu olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme fikrinin ortaya çıktığı ve bu durumun yasal düzenlemelerle de garanti altına alınmış olduğu önceki bölümlerde belirtilmişti.

Öğrenci ihtiyaçlarının bütünlükle ele alınması ve buna göre amaç seçimiyle özel gereksinimli öğrencilere verilecek eğitimin sonucu garanti altına alınabilecektir. Bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaçlarının, ele alınacak amaçların ve sağlanacak hizmetlerin çeşitliliğinin bir sonucu olarak birden fazla uzmanlık alanından kişilerin bir arada çalışması, verilecek eğitim için gerekli olarak kabul edilmektedir (Friend, 2000). Öte yandan mevcut uygulamalarda da özel gereksinimli öğrencilere birçok farklı uzmanlık alanından kişilerin eğitim hizmeti verdiği görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda derslerine giren öğretmenler, aileleri ve okul yönetimi gibi genel eğitim sorumlularının yanında destek eğitim odası öğretmenleri, yetersizliğine göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenler gibi birçok kişinin verilecek eğitim noktasında aktif olarak rol aldıkları görülmektedir. Bu şekilde farklı uzmanlıklara sahip kişilerin bir arada çalışması öğrencilerin alacağı eğitimin niteliğine de doğrudan yansımaktadır.

Zeynep öğretmen yeni aldığı sınıftaki öğrencilerden Eylül'ün kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimden faydalandığını öğrendi. Müdür yardımcısı Yasin öğretmen bu öğrenci için BEP hazırlaması ve bu belgenin hazırlanıp idareye teslim edilmesinin gerektiğini belirtti. Zeynep öğretmen arama motorunda yaptığı araştırmalar sonunda öğrencinin neleri yapıp neleri yapamadığını belirlemesi gerektiğini ve daha sonra da derslerle ilgili amaçların belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaştı. BEP hazırlama ile ilgili sitelerden öğrencinin yapabildiği ve yapamadığı becerileri işaretleyip daha sonra amaçları seçerek BEP hazırladı ve indirdi. Daha sonra bunu idareye teslim etti. Zeynep öğretmen BEP'i doğru şekilde hazırladı mı?

BEP Komisyonu

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okullarda BEP geliştirme süreci; BEP komisyonun oluşturulması ve sonraki süreçte BEP komisyonun iş birliği ile öğrenci için BEP geliştirilmesini gerektirmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018, Madde 48). Bu yasal gereklilik doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, eğitim ortamının ayrı veya birlikte olmasına bakılmaksızın, öğrenciler için sağlanacak eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesi BEP komisyonunun etkin bir şekilde çalışması ve iş birliği ile mümkün olabilmektedir (Akçamete,

2012, s. 66). Çeşitli uzmanların uzmanlıklarını ortaya koydukları bu süreç, sonuç olarak öğrenci ihtiyaçlarının karşılığı olan amaçların seçimini sağlayabilmektedir. (Diliberto & Brewer, 2014).

BEP komisyonu yasal olarak ele alındığında, özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamında sağlanan eğitim konusunda çalışmalar yürütmek için oluşturulan birimi ifade etmektedir (ÖEHY, 2018, Madde 47). Ayrıca BEP komisyonu ile ilgili yasal olarak birtakım üyeler belirtilmiştir. Bu komisyon; okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'ndan bir üyenin de okul tarafından uygun görülmesi halinde BEP komisyonuna dahil edilebileceği belirtilmektedir (ÖEHY, 2018, Madde 47). Öte yandan yasal olarak BEP komisyonu üyeleri arasında yer almasalar da öğrencinin eğitimi konusunda sorumlu olan ve hazırlanacak BEP'e katkı sunabilecek kişilerin de bu komisyona dahil edilmesine gereksinim vardır. Örneğin, öğrencinin daha önce devam ettiği sınıfın öğretmeni, öğrencinin fiziksel yetersizliği ile ilgili bir fizyoterapist de bu komisyona dahil edilebilir. Benzer bir şekilde aile ile komisyonun diğer üyeleri arasında dil engeli ortaya çıkacaksa iletişimi sağlamak konusunda bir tercümanın da BEP komisyonuna dahil edilmesi pratik olarak olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecektir

BEP komisyonunun görevleri

Yapılan son yönetmelik değişikliği ile özel gereksinimli öğrencilere sağlanan eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili olarak BEP komisyonuna yeni görevler verildiği görülmektedir. Bu görevlerin uygun bir şekilde yerine getirilmesi halinde okulların bu öğrencilere verdiği eğitimin niteliğinin artmasını sağlanmıştır. Yönetmelikte verilen görevleri ele aldığımızda BEP komisyonu için genel birtakım görevlerin verilmesi yanında öğrencinin yerleştirme ortamına göre de ek görevlerin tanımlanmış olduğu görülmektedir (ÖEHY, 2018, Madde 48).

- Genel olarak belirtebileceğimiz görevler ele alındığında, öğrenciler için uygun BEP'lerin geliştirilmesi ve BEP sürecinde koordinasyon sağlanmasının komisyonun görevleri arasında olduğu görülmektedir. Eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin belirlenmesi, sınavlara ilişkin uyarlamalarla ilgili karar alınması, sınıf tekrarına karar verilmesi ve süreçte okuldaki diğer birim ve kurullarla iş birliğini sağlanması bu komisyonun görevleri arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Akçamete, A. G. (2012). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31 – 76). Ankara: Kök.

Alkan Ersoy, Ö. (2019). Özel gereksinimi olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar (5. Baskı). Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile eğitimi çalışmaları* (s. 405-439). Ankara: Anı.

Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching exceptional children, 33*(2), 56-66. https://doi.org/10.1177/004005990003300208

Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children, 36*(3), 34-39. https://doi.org/10.1177/004005990403600304

Diliberto, J. A., & Brewer, D. (2014). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 128-135. https://doi.org/10.1177/0040059914553205

Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education, 127*(1), 56-68. https://eric.ed.gov/?id=EJ765801 sayfasından erişilmiştir.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(1), 8-14. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14

Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education, 21*(3), 130-160. https://doi.org/10.1177/074193250002100301

Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7. Edt.). Pearson.

Geltner, J. A., & Leibforth, T. N. (2008). Advocacy in the IEP process: Strengths-based school counseling in action. *Professional School Counseling*, *12*(2), 162-165. https://doi.org/10.1177/2156759X0801200206

Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 21-27. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.21-27

Martin, J. E., Marshall, L. H., & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70*(3), 285-297. https://doi.org/10.1177/001440290407000302

MEB (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurulları ve zümreleri yönergesi*. https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796 sayfasından erişilmiştir.

Mueller, T. G., & Buckley, P. C. (2014). Fathers' experiences with the special education system: The overlooked voice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(2), 119-135. https://doi.org/10.1177/1540796914544548

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *(2018). T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.*

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. (2020). *T. C. Resmi Gazete, 31213, 14 Ağustos 2020.*

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., & Engiles, A. (2010). Parents' experiences with the IEP process*:* Considerations for improving practice*. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE),* 1-6. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512611.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rock, M. L. (2000). Parents as equal partners: Balancing the scales in IEP development. *Teaching Exceptional Children, 32*(6), 30-37. https://doi.org/10.1177/004005990003200604

Van Dycke, J. L., Martin, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 42-47. https://doi.org/10.1177/004005990603800306

Varol, N. (2007). *Aile eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, *83*(6), 207-210. https://doi.org/10.1080/00098650903505381

Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 225-234. https://doi.org/10.18506/anemon.520753

BÖLÜM 5

Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı

Dr. Betül YILMAZ ATMAN[1]

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, betul.yilmaz.atman@ege.edu.tr

Erken çocukluk dönemi tüm çocukların yaşamlarında önemli gelişimsel ve öğrenme kazanımları elde ettikleri bir dönemdir. Bu dönemde, tanılanmış gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar için çeşitli hizmetler sunulmakta ve bu hizmetlerin kapsamı yasal çerçevede ifade edilmektedir. Ülkemizde 2018 yılında çıkarılan ve 2020 yılında da çeşitli güncellemeler yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde erken çocukluk dönemi eğitimi kapsamında çeşitli maddeler ile bu hizmetlerin çerçevesi sunulmuştur. Yönetmeliğin 12. maddesine göre erken çocukluk dönemi eğitimi "0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocukları kapsayan, il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile çeşitli kurumlarda veya çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evde yürütülen eğitim"dir. Bu madde ile erken çocukluk döneminde aile hizmetlerinin anlamı ve önemi ön plana çıkarılmıştır.

0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocukların gelişimsel özellikleri ve olası gereksinimleri düşünüldüğünde, bu hizmetlerin daha çok ailelerin çocuklarını destekleyecekleri şekilde planlanması ve yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aile ortamının, yetersizliği olan çocukların gelişimini ve davranışlarını etkilemesi ve yetersizliği olan çocuğa sahip olma deneyiminin aileleri özellikle erken dönemde önemli derecede değiştirmesi nedeniyle 0-36 ay aralığında aileler ile çalışma konusu kritik öneme sahiptir (Bailey ve Powell, 2004). Çocuğun içerisine doğduğu aile ona birincil bakımı sunan ve gereksinimlerini karşılayan, onun gelişimi için destek sunan kişileri oluşturmaktadır. Tüm çocuklar için aileler önemli olsa da erken müdahale dönemi olarak da bilinen 0-36 ay döneminde çocukların bakım gereksiniminin her zamankinden daha çok olmasından ve aile merkezli uygulamaların önemli yer tutmasından dolayı bu dönemde aileler ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, 0-36 ay aralığında gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için "Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)" gündeme gelmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) erken çocukluk dönemi hizmetlerinin yürütülmesi kapsamında "Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanarak aile eğitimi yoluyla hizmet verilir." maddesi yer almaktadır. Her ne kadar ülkemiz mevzuatında 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocuklar için BEP hazırlanması gerekliliği belirtilse de bu yaş aralığındaki hizmetlerin BAHP kapsamında yürütülmesinin hem müdahale hizmetlerinin planlanması hem de sürecin takibi açısından ön plana çıktığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' de Yetersizlikleri Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) C Bölümünde erken müdahale hizmetleri kapsamında BAHP süreci detaylı şekilde ele alınmıştır ve bu içeriğin BAHP kapsamına ilişkin önemli bilgiler sunduğu görülmektedir.

BAHP Amacı ve İçeriği

BAHP, gerek geliştirme süreci gerek süreç sonunda ortaya konulan belge olarak, 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetleri ve destekleri geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek için oldukça önemlidir (Gatmaitan ve Brown, 2015). BAHP, erken müdahale dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için planlanan hizmetleri ortaya koyan doküman olmanın çok daha ötesindedir. BAHP'ın amacı, ailelerin çocukları ve kendileri için istedikleri ve ihtiyaç duydukları hizmetler hakkında bilinçli seçimler yapmalarını ve bunları uygulamalarını sağlamaktır. Ailelerin; bilinçli seçimler yapmak ve bu seçimlerine göre hareket etme yetkisine sahip olduklarını hissetmeleri için, erken müdahale hizmeti sağlayıcılarıyla güvene dayalı bir ilişki geliştirmesi ve açık bir iletişim kurmaları gerekir (McCormick, 2014a). BAHP bu kapsamda aile-uzmanlar arasında uygulamaya ilişkin yol haritası özelliğini taşımaktadır. Bu yol haritasının içeriğinde yer alması gerekenler şu şekildedir (Bowe, 2007; Dragoo, 2019; McGonigel, Kaufmann ve Johnson, 1991):

- Çocuk ve ailesine ilişkin temel demografik bilgiler,
- Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimi ile dil becerileri ve uyumsal becerilerine ilişkin performans düzeyi,
- Ebeveynlerin ve çocukla ilişkili diğer bireylerin kaynakları, öncelikleri, ilgileri boyutunda aileye ilişkin bilgiler,
- Ebeveynlerin hem çocuk hem de aile için başarmayı hedeflediği temel kazanımlar,
- Çocuğun alacağı erken müdahale hizmetleri,
- Erken müdahale hizmetlerinin hangi uzmanlar tarafından, nerede, ne zaman sağlanacağı,
- Çocuğun alacağı hizmetlerin kaç gün, kaç oturum olacağı ve her bir oturumun ne kadar süreceği,
- Erken müdahale hizmetlerinin bireysel olarak mı grup olarak mı verileceği,
- BAHP sürecinden sorumlu ve süreci denetleyen hizmet koordinatörünün adı.

İçeriğindeki bölümler ve bilgilerle bir BAHP formu örneği ilerleyen bölümde yer almaktadır.

BAHP ve BEP Arasındaki Farklar

BAHP ve BEP arasında kapsam, içerik ve uygulamalar bakımından çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. En temel fark her iki dokümanın hedef kitle-

Kaynakça

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.

Bailey, D. B. & Powell, T. (2004). Assessing the information needs of families in early intervention In M. Guralnick (Ed.) *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 151-183). Brookes Publishing.

Bailey, D. B. (1991). Building positive relationship between professionals and families In M. J. McGonigel, R. K. Kaufmann, & B. H. Johnson (Eds.) *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*. Association for the Care of Children's Health. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336907.pdf

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, *23*(3), 233-243.

Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. Thompson Delmar Learning.

Dunst, C. J. (1991). Implementation of the Individualized Family Service Plan. In B.H. Johnson , M.J. McGonigel , & R.K. Kaufmann (Eds.), *Guidelines and recommended practices for the Individualized Family Service Plan.* Association for the Care of Children's Health. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336907.pdf

Dragoo, K. E. (2019). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part C: Early Intervention for Infants and Toddlers with Disabilities. CRS Report R43631, Version 10. Updated. *Congressional Research Service*.

Gatmaitan, M., & Brown, T. (2016). Quality in individualized family service plans: Guidelines for practitioners, programs, and families. *Young Exceptional Children*, *19*(2), 14-32.

Howard, V. F., Williams, B. F., Miller, D., & Aiken, E. (2013). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers*. Pearson Higher Ed.

Jung, L. A., & Baird, S. M. (2003). Effects of service coordinator variables on individualized family service plans. *Journal of Early Intervention*, *25*(3), 206-218.

Jung, L. A., & McWilliam, R. A. (2005). Reliability and validity of scores on the IFSP rating scale. *Journal of Early Intervention*, *27*(2), 125-136.

Jung, L. A. & McWilliam, R. A. (2010). IFSP Rating Scale. http://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/ifsp_rating_scale_english.pdf

Jung, L. A., & Grisham-Brown, J. (2006). Moving from assessment information to IFSPs: Guidelines for a family-centered process. *Young Exceptional Children*, *9*(2), 2-11.

Kaufmann, R. K., & McGonigel, M. J. (1991). Identifying family concerns, priorities, and resources. *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*, 47-55.

Keilty, B. (2008). Early intervention home-visiting principles in practice: A reflective approach. *Young Exceptional Children*, *11*(2), 29-40.

Lucas, A., Gillaspy, K., Peters, M. L., & Hurth, J. (2014). *Enhancing recognition of high quality, functional IFSP outcomes.* Retrieved from http://www.ectacenter.org/~pdfs/pubs/rating-ifsp.pdf

McCormick, L. (2014a). Perspective, policies and practices In M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.) *Young children with disabilities in natural environments methods & procedures* (pp. 1-26). Brookes Publishing.

McCormick, L. (2014b). Assessment and planning: the IFSP and IEP In M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.) *Young children with disabilities in natural environments methods & procedures* (pp. 47-76). Brookes Publishing.

McGonigel, M. J. & Johnson, B. H. (1991). *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*. Association for the Care of Children's Health, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336907.pdf

McGonigel, M. J., Kaufmann, R. K., & Johnson, B. H. (1991). A family-centered process for the Individualized Family Service Plan. *Journal of Early Intervention*, *15*(1), 46-56.

McWilliam, R. (2016). Dos and Don'ts of Home Visiting According to the Routines- Based Model http://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/dos_and_donts_of_home_visiting_english.pdf

McWilliam, R. A. (2009a). *Protocol for the Routines-Based Interview* https://inclusioninstitute.fpg.unc.edu/sites/inclusioninstitute.fpg.unc.edu/files/handouts/McWilliam%20-%20Protocol%20for%20RBI.pdf

McWilliam, R. A. (2009b). Goal Functionality Scale III. https://ectacenter.org/~pdfs/topics/families/GoalFunctionalityScaleIII_2_.pdf

McWilliam, R. A., Casey, A. M., & Sims, J. (2009). The routines-based interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young Children*, *22*(3), 224-233.

McWilliam, R. A., Ferguson, A., Harbin, G. L., Porter, P., Munn, D., & Vandiviere, P. (1998). The family-centeredness of individualized family service plans. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(2), 69-82.

McWilliam, R. A. & Jung, L. A. (2001). IFSP Rating Scale. https://ectacenter.org/~pdfs/topics/families/IFSPRatingScale.pdf

McGonigel, M. J. (1991). *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*. Association for the Care of Children's Health, 7910 Woodmont Ave., Suite 300, Bethesda, MD 20814-3015. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336907.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Richardson-Gibbs, M. A., & Klein, M. D. (2017). *Making preschool inclusion work.* H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Ridgley, R., Snyder, P., & McWilliam, R. A. (2014). Exploring type and amount of parent talk during individualized family service plan meetings. *Infants & Young Children*, *27*(4), 345-358.

Ridgley, R., Snyder, P. A., McWilliam, R. A., & Davis, J. E. (2011). Development and initial validation of a professional development intervention to enhance the quality of Individualized Family Service Plans. *Infants & Young Children, 24*, 309-328.

Shelden, M. L., & Rush, D. D. (2014). IFSP Outcome Statements Made Simple. *Young Exceptional Children*, *17*(4), 15–27. https://doi.org/10.1177/1096250613499246

Woods, J. J., & McCormick, K. M. (2002). Toward an integration of child-and family-centered practices in the assessment of preschool children: Welcoming the family. *Young Exceptional Children*, *5*(3), 2-11.

BÖLÜM 6

Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP)

Dr. Muhammed A. KARAL[1]

[1] Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mkaral@sinop.edu.tr

Her yıl on binlerce özel gereksinimli birey mezun olarak ya da farklı sebeplerle okulu bırakarak bulundukları eğitim ortamlarından ayrılmaktadır. Bu bireyler, okul hayatı sonrasında yükseköğrenim, bağımsız yaşam, istihdam, ekonomik bağımsızlık ve toplumsal hayata katılım ile ilgili fırsatlardan yararlanmak için desteğe ihtiyaç duyabilirler.

Geçiş planı, özel gereksinimli öğrencilerin, ailelerin, eğitimciler ve destek hizmet personelleri arasında öğrencinin yapabilirlikleri, tercihleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulan bir yol haritasını temsil etmektedir. Bu plan, faaliyet, aktivite ve hizmetlerin bir listesi değil daha derinlemesine hazırlanmış ve istihdam, bağımsız yaşam, yükseköğrenim gibi yaygın olarak ifade edilen alanlara ek olarak bireyin sağlığına yönelik hizmetler, sosyal beceriler, sosyalleşme fırsatları, boş zaman aktiviteleri gibi çeşitli durumların dikkate alınmasını gerektirir.

Bu bölümde geçiş kavramı, geçiş sürecinin önemi, geçiş planlama ekibi, geçiş planı ve geçiş planının öğeleri olan değerlendirme, mevcut performans ile amaçların belirlenmesi ve geçiş hizmetleri üzerinde durulacaktır.

Geçiş Kavramı

Geçiş kavramı, bireylerin okul ortamlarından okul-sonrası sosyal hayata ve çalışma hayatına yöneldiği dönemdeki değişiklikleri, düzenlemeleri ve deneyimlerin tamamını kapsamaktadır. Geçiş, bireyin öğrencilik rolünden ayrılıp toplum içinde yaşayacak bir yetişkin rolüne yaptığı statü değişikliği olarak tanımlanmaktadır (deFur et al., 2001). Bu yeni rol, bireyin iş sahibi olmasını, bağımsız yaşamasını, eğitim hayatına devam etmesini ve topluma uygun katılımı anlamında gerekli kişisel ve sosyal ilişkileri sergilemesini içerir.

Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) üzerinde yapılan son değişikliklere (2017) göre geçiş, (a) okul hayatı sonrası yükseköğrenim, mesleki eğitim, destekli istihdam, yetişkin eğitimi ve diğer yetişkin hizmetleri ile bağımsız yaşam ve uygun toplum katılımı gibi okul-sonrası aktivitelere geçişi teşvik eden sonuç odaklı; (b)bireylerin ilgi alanlarını, tercihlerini ve yapabilirliklerini dikkate alan; (c) bireyin öğretimi, destek hizmetleri, toplum içi deneyimleri, istihdamı ve okul-sonrası diğer hedeflere yönelik amaçları ve mümkün olduğunda günlük yaşam becerilerini ve işlevsel mesleki değerlendirmeyi içeren koordine bir süreçtir.

Bu bir dizi koordinasyonu içeren geçiş süreci üç sacayağına sahiptir (Storms et al., 2000). Öncelikle, her öğrenciye ve ailesine okul-sonrası yaşama yönelik düşünmeleri, hedefler koymaları ve bu hedeflere ulaşabile-

cekleri bir plan geliştirmeleri konusunda yol gösterilmelidir. İkinci olarak, okul kazanımları, öğrenciye yönelik hazırlanan amaçlar ve bir bütün olarak okul deneyimleri öğrencinin okul-sonrası hedeflerine ulaşabilmesi yolunda ihtiyaç duyduğu davranış, beceri ve kavramları kazanmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Son olarak, okul-sonrasına yönelik hizmetlerin, potansiyel destek kaynaklarının ve diğer gerekli bağlantıların öğrenci okul-sonrası hayata geçmeden önce tanıtılması ve başlatılması gerekmektedir.

Geçiş süreci, okul programları ve diğer destek hizmetlerin düzenlenmesine ek olarak toplumsal destek ve katılımın koordine edilmesini de içermektedir. Geçişe yönelik ilk somut adımların ilkokul ve ortaokul yıllarında atılmaya başlanması çok büyük bir önem arz etmekle beraber, geçiş planının hazırlanması en geç 14 yaşında gerçekleşmelidir (Wehman, 2006).

Geçiş Sürecinin Önemi

Burak 16 yaşında Down sendromlu bir öğrencidir. Annesi ve babası ile aynı evde yaşamaktadır. Burak yaşadıkları ilde bulunan Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde eğitimine devam etmektedir. Okul dışı zamanlarının çoğunluğunda evde televizyon izler ya da tabletinde oyun oynayarak oyalanır. Ailesi ile birlikte yemek yeme dışında pek bir şey yapmamaktadır. Ev içinde herhangi bir sorumluluğu olmadığı gibi okul tarafından düzenlenen okul dışı aktivitelere de ailesi istemediği için katılmamaktadır. Anne ve babası evde bile kendi iş ve sorumlulukları ile fazlasıyla meşgul oldukları için Burak'a yeterli vakit ayırmak konusunda iyi oldukları söylenemez. Öğretmenleri Burak'ın karşılıklı iletişim konusunda sınıf arkadaşlarından çok daha geride olduğunu ifade etmişlerdir.

Liseden mezun olan tüm bireyler gibi Burak da yakında hayatlarının öncekine göre çok daha farklı bir dönemine geçiş yapacaklar. Hem onlar, hem aileleri, hem de toplumda yaşayan her birey yepyeni ve tahmin edilenden daha karmaşık bir "gerçek hayat" ile karşı karşıya kalacaklar. Bu süreçte eğitimin ve tüm paydaşlarının rolü, bireyleri gerçek hayatta ihtiyaç duyacakları işlevsel bilgi ve becerileri kazandırma yoluyla hazırlamaktır.

Tipik gelişim gösteren bireyler ve aileleri için bu süreç büyük beklentiler ve hayaller ile süslenmiş iken, yetersizlikten etkilenmiş bireyler ve aileleri için cesaret kırıcı olduğu gözlemlenmektedir. Bunlara ek olarak, ülkelerdeki ekonomik durum, toplumsal tutum ve beklentiler gibi diğer ek faktörler özel gereksinimli bireylerin bu sürecin üstesinden gelme ola-

Kaynakça

Alwell, M., & Cobb. B. (2009). Functional life skills curricula intervention for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 82–93.

Baer R., & Martin, J. (2013). Developing postsecondary goals. In R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft, & T. J. Simmons, (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (4nd ed., pp. 124– 150). Boston: Pearson.

Behnke, K. D., & Bowser, G. (2010). Supporting transitions of assistive technology users. Journal of Special Education Technology, 25(1), 57–62.

Brolin, D. E., & Lloyd, R. J. (2004). Career development and transition services: A functional life skills approach (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Collins, B. C., Karl, J., Riggs, L., Galloway, C. C., & Hager, K. D. (2010). Teaching core content with real-life applications to secondary students with moderate and severe disabilities. Teaching Exception Children, 43(1), 52–59.

deFur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals, 24,* 71- 88.

Flexer, R. W., Luft, P., & Queen, R. M. (2013). Transition assessment. In R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft, & T. J. Simmons, (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (4nd ed., pp. 95– 123). Boston: Pearson.

Hetherington, S. A., Durant-Johnes, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S., et al. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25,* 163–172.

Holburn, S., & Vietze, P. M. (2002). *Person-centered planning: Research, practice, and future directions.* Baltimore: Paul H. Brookes.

IDEA (2017) Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43

Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2010). Tips for transition. Teaching Exception Children, 43(2), 60–68.

Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Coordinating systems and agencies for successful transition. In G. Greene & C. A. Kochhar-Bryant (Eds.), Pathways to successful transition for youth with disabilities (pp. 162–195). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals, 33,* 163–176.

Mahanay-Castro, C. (2010). *Building Transitional Programs for Students with Disabilities: How to Navigate the Course of Their Lives* (1st ed.). Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Martin, J. E., Marshall, L. H., & De Pry, R. L. (2005). Participatory decision-making: Innovative practices that increase student self-determination. In R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft, & R. M. Baer (Eds.), *Transition planning for secondary stu-*

dents with disabilities (2nd ed., pp. 246– 275). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting Successful Transition to Adulthood for Students with Disabilities.* New York, NY: The Guilford Press.

Morningstar, M. E., & Benitez, D. T. (2013). Teacher training matters: The results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 51- 64.

O'Leary, E., Lehman, M., & Doty, D. (2001). The Individuals with Disabilities Education Act of 1997 transition requirements: A guide for states, districts, schools, universities, and families. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Polychronis, S., & McDonnell, J. (2010). Developing IEPs/transition plans. In J. McDonnell (Ed.), *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (2nd ed., pp. 81–100). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogan, P., Grossi, T., & Gajewski, R. (2002). Vocational career assessment. In C. L. Sax & C. A. Thoma (Eds.), *Transition assessment: Wise practices for quality lives* (pp. 103–118). Baltimore: Paul H. Brookes.

Storms, J., O'Leary, E., & Williams, J. (2000). *Transition Requirements: A Guide for States, Districts, Schools, Universities and Families.* National Transition Network University of Minnesota. Minneapolis, MN.

Test, D. W., Aspel, N. P., & Everson, J. M. (2006). *Transition methods for youth with disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32,* 160–181.

Walker, A. R., Uphold, N. M., Richter, S., & Test, D. W. (2010). Review of the literature on community-based instruction across grade levels. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45, 242–267.

Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and self-directed learning. *Journal of Special Education, 34*, 58–60.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131–144.

West, L. L., Corbey, S., Boyer-Stephens, A., Jones, B., Miller, R. J., & Sarkees-Wircenski, M. (1999). *Integrating Transition Planning into the IEP Process.* (2nd ed.). The Council for Exceptional Children, Reston, VA: CEC Publications.

DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYN OLMAK

M. Engin DENİZ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYN OLMAK

Yazar: M. Engin DENİZ

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

Resimleyen: Ezgi ÜNSAL ARAZ

ISBN: 978-605-7989-78-9
1. Baskı: Ankara - Mart, 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYN OLMAK

Prof. Dr. M. Engin DENİZ

Vize Akademik

Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz

İlk ve orta öğrenimini İskilip'te tamamladı. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Lisans programını 1994 yılında, aynı üniversitede 1997 yılında Yüksek Lisans ve 2002 yılında Doktorasını tamamlamıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında 2006 yılında Doçent ve 2012 yılında Profesör olmuştur. Yazarın, ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış çok sayıda makaleleri, projeleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ve kitapları bulunmaktadır. Pek çok akademik ve idari görevlerde bulunan Prof. Dr. Deniz, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrenci Dekanlığı görevlerinde bulunmuştur. Halen Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olup aynı zamanda Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı görevini yürütmektedir.

İÇİNDEKİLER

Giriş ve Ön Söz vii

Dijital Çağ Dönemi 1
İnternet Kavramı 2
Hoş Geldin Dijital Çağ 3
Dijital Çağ ve Toplum 5
İletişim 9
İletişim Kavramı 10
Toplumsal Süreçler 13
Toplumsal Değişim ve Dönüşüm 14
Toplumsal Yaşam ve Başka İnsanlara Gereksinim Duyma 14
Çatışma ve Kuşak Çatışmaları 17
Çatışma 18
Kuşak Çatışması 19
Kuşak Çatışmalarının Nedenleri 20
Teknolojik Yenilikler ve Kuşak Çatışması 21
Kuşakların Özellikleri 27
Kuşakların Farkı 31
Alfa Kuşağı ve Eğitim 34
Teknoloji Kavramı 37
Teknoloji Kullanımı 38
Teknoloji – İnternet Bağımlılığı 38
İnternet Bağımlılığı Nedenleri 41
İnternet Bağımlılığına Etki Eden Psikolojik Faktörler 41
İnternet Bağımlılığına Etki Eden Sosyal Faktörler 43
İnternet Bağımlılığına Etki Eden Fiziksel Faktörler 44
İnternet Teknoloji Bağımlılığı Oluşma Süreci 44
Kullanımın Giderek Artış Göstermesi 44
Kullanım Sürecinde İlerleme 45
Zaman Zaman Bırakma Girişimlerinin Olması 45
İnternet Teknoloji Kullanımını Tekrar Kullanmaya Başlama 46
Tekrar Eskiye Dönme 46
İnternet – Teknolojinin Kullanım Amaçları 46
İnternet Bağımlılığı Nasıl Anlaşılır? 49
İnternet Bağımlılığı Genel Tanı Kriterleri 51
Griffiths'in İnternet Bağımlılığı Tanı Kriterleri 51
Goldberg Tanı Kriterleri 53
İnternet Bağımlılığının Toplumsal ve Bireysel Sonuçları 55

Dijital Ebeveynlik 60
Dijital Ebeveyn Tanımı 61
Anne ve Babalar Neden Dijital Ebeveynlik Yapmalı? 62
Dijital Çağda Ebeveyn Olarak Nasıl İlgili Kalınır? 65
Dijital Ebeveyn Rolleri 65
Neler Yaparak Dijital Ebeveyn Oluruz? 67
Çocuklar ve Gençler İçin Dijital Okuryazarlık Becerileri Nasıl Sunulmalıdır? 72
Çocukların, Gençlerin ve Yetişkinlerin Gelişim Dönemleri 74
Psikoloji Bilimi 75
Gelişim Psikolojisi 76
Gelişimin Temel İlkeleri 76
1. Gelişim; Kalıtım ve Çevrenin Ortak Ürünüdür 76
2. Gelişimin Yönünü Belirleyen Temel Prensipler Vardır 77
3. Gelişim Süreklidir ve Belli Sıra ile Gerçekleşir 77
4. Gelişim Bir Bütündür ve Gelişim Alanları Birbiri İle Etkileşim Halindedir 78
5. Gelişimde Bireysel Farklılıklar Vardır 78
6. Gelişim Dönemler Halinde Olur 78
7. Gelişim Nöbetleşe Devam Eder 79
8. Gelişim Değişmez Bir Sıra İzler 79
Gelişim Dönemleri ve Görevleri 79
1. Doğum Öncesi Dönem 80
2. Bebeklik Dönemi 81
3. İlk Çocukluk Dönemi 82
4. Son Çocukluk Dönemi 84
5. Ergenlik Dönemi 86
6. Yetişkinlik Dönemi 89
Hangi Gelişim Döneminde Teknoloji Nasıl Kullanılmalı 92
Yaş Gruplarına Göre Teknoloji Kullanımı 93
0-2 Yaş Döneminde Teknoloji Kullanımı 94
3-5 Yaş Döneminde Teknoloji Kullanımı 96
6-12 Yaş Teknoloji Kullanımı 98
13-18 Yaş ve Üzeri Teknoloji Kullanımı 101
Dijital Ebeveynlere Aile İçinde Uygulanacak Etkinlik Örnekleri 104
Okul Öncesi Yaş Grubu İçin Etkinlik Örneği 105
İlkokul Yaş Grubu İçin Etkinlik Örneği 107
Ortaokul Yaş Grubu İçin Etkinlik Örneği 110
Lise Yaş Grubu İçin Etkinlik Örneği 113

Kaynakça 120

Giriş ve Ön Söz

Bir çocuğu büyütme ve yetiştirme anne-babaların önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Dünyadaki gelişmeler ve değişimler toplumların yaşam tarzlarını ve aile içi ilişkilerini etkilerken, bu durum aynı zamanda çocuk yetiştirme tarzlarına da yansımaktadır. Her kuşak bir önceki kuşağın tutum ve davranışlarını model alır, bir kısmını benimser bir kısmına karşı çıkar, aynı zaman da bulunduğu dönemin gelişmelerinden de etkilenir. Bu etkiler günümüzde baş döndürücü bir şekilde ortaya çıkan teknolojik gelişimlere bağlı olarak bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Teknolojik ilerlemeler o kadar hızlı olmuştur ki içinde yaşadığımız dönem dijital çağ olarak adlandırılmaktadır ve bu çağda Dijital Ebeveyn Olmak ayrı bir beceri gibi durmaktadır.

Geçmiş dönemlerde çocuklar sokakta mahallede oyun oynarken, eve girmek istemezken ve bunun için ebeveynleri ile çatışma yaşarken, günümüzde ise evden çıkmadıkları için çatışma yaşanır hale gelinmiştir. Çocuklar sürekli televizyon karşısında, bilgisayar veya tablette ya da ellerinde akıllı telefonlarla zaman geçirmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda pek çok davranışsal bağımlılıklar ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan çocuklarımızı teknolojik araçlardan nasıl uzak tutabiliriz, yerinde ve ne kadar süre ile kullanmaları uygun gibi sorulara cevap ararken, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın dönemi yeni bir yaşantı tarzı ile karşı karşıya kalmamıza neden olmuş ve hayatımızın büyük kısmında teknolojik araçlar yer almaya başlamıştır. Teknolojiden uzak tutmaya çalıştığımız çocuklarımız derslerini çevrimiçi yapmaya başlamış, yetişkinler ise iş hayatını yine çevrimiçi yürütmek zorunda kalmışlardır.

Tüm bu gelişmeler anne-babalara yeni sorumluluklar yüklemiştir. Bir taraftan hem kendisi teknolojik araçlara karşı bağımlı olma riskiyle karşı karşıya kalırken, diğer taraftan çocuklarını da bu risklere karşı koruması için uygun e-dav-

ranış modelleri sergilemesi gerekmektedir. Çocuklar öğrenme veya eğlenme için teknolojiyi nasıl kullanmalı, hangi yaş döneminde kaç saat kullanmalı, çocuğun öğrenmesi için hangi teknolojik araçlara ihtiyacı var? Çocuklarımızı teknolojik araçların ve internetin zararlarından nasıl koruyabiliriz? Nasıl güvende kalabilirler? Gibi pek çok soruyla karşı karşıya kalan ebeveynlerin, bu sorulara etkili cevaplar verebilmesi ve çocuklarına uygun rol model davranışlar sergileyebilmesi için, teknolojik araçlar ve internet kullanımı konusunda yeterli ve güncel bilgilere sahip olmaları gerekmektedir.

Teknoloji uyum mu sorun mu? Sorusu son yıllarda sıklıkla sorulmaktadır. Çocuklarımız teknolojiyi en iyi şekilde nasıl kullanmalıdırlar? Burada dikkat edilmesi gereken dengeli ve yerinde kullanımın sağlanarak bağımlılık geliştirmesinin önüne geçebilmektir. Yani nasıl ki çocukların sağlıklı gelişimlerinde dengeli oyun oynamaya ihtiyacı var, aynı şekilde teknolojik araçların kullanımında da bu dengeyi sağlamak gerekmektedir. Bu denge sağlandığında teknolojinin yararlı yönleri ortaya çıkacaktır. Teknoloji uygun kullanıldığında öğrenmelerine destek olma, öğrenme materyallerine ve kitaplara ulaşma ve yaratıcı oyun oynama gibi pek çok konuda çocuğa destek sağlayabilir. Bu durum çocukların etkili öğrenmesine, öğrenmeyi etkileşimli hale getirmesine ve motivasyonuna yardımcı olabilir. Diğer taraftan etkili ve bilinçli kullanım çocuklarımızın problem çözme becerilerine, bilişsel ve dil gelişimlerine de olumlu etkileri olacaktır. Burada teknolojinin bir araç olduğu unutulmamalıdır. Çocukların teknolojiyi güvenli ve uygun şekilde kullanmasını sağlayacak olan ebeveynlerdir ve onlara rehberlik etme sorumluluğu da ebeveynlerdedir.

Dijital ebeveynler çocuklarını çevrimiçi tehlikelerden korurlar ve farkındadırlar. Burada önemli olan yasaklar değil sınır konulmasıdır. Her ailenin yapısı farklıdır, çocukların yaşları, kardeşleri gibi değişkenler dikkate alındığında genel geçer kurallardan bahsetmek güç olsa da, çocukların evde di-

jital cihazları kullanma şekli ve zamanına ilişkin bazı kurallar konulması ve bunlara uyulmasının sağlanması gerekir. Burada kararlı ve tutarlı davranmalıyız. Bu kuralları koyarken çocuklarımızla işbirliği yaparak bunun neden ve niçinlerini tartışmamız, gerekçeli açıklamalar yapmamız ve birlikte karar vermemiz uygulama açısından kolaylık sağlayacaktır.

Ebeveynlerin çocukların tablet, bilgisayar ve telefonlarını ne zaman kullanacaklarını belirlemeleri, yatak odalarından bu cihazları uzak tutmaları, haftada bir gün tüm aile bireylerinin dijital detoks yapmaları ve teknolojik cihazların kullanımında ebeveynlerin rol model olmaları kritik öneme sahiptir.

Çocuğun sağlıklı gelişiminde aile ortamı öncelikli olarak etkili olmaktadır. Beslenmesi, bakımı ve sevgi ihtiyacı karşılanan çocuklar temel güven duygusu geliştirerek yetişmektedirler. Etkili ebeveynlik becerisine sahip ailelerin çocukları dengeli ve uyumlu bireyler olmaktadır. Çocukların teknolojinin olumsuzluklarından korunması için de dijital ebeveynlik davranışlarını sergilememiz gerekmektedir. Dijital ebeveyn olduğumuzda ancak çocuklarımızı internet, oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıklarından koruyabiliriz. Peki, dijital ebeveyn nasıl olunur? İste bu soruya cevap verebilmek ve bu konudaki ihtiyacın giderilmesine katkı sunabilmek amacıyla bu kitap kaleme alınmıştır.

Kitapta önce dijital çağ dönemi, iletişim, toplumsal değişim ve kuşak çatışmaları konuları açıklanmıştır. Daha sonra teknoloji ve internet bağımlılığı, internet bağımlılığının nedenleri, internet bağımlılığı oluşma süreci, internet bağımlılığının toplumsal ve bireysel sonuçları üzerinde durulmuştur. Dijital ebeveynlik açıklandıktan sonra anne-babalar neden dijital ebeveynlik yapmalı, dijital çağda ebeveyn olarak nasıl ilgili kalınır, dijital ebeveyn rolleri ve çocukların yaş gruplarına göre teknoloji kullanımı nasıl olmalı sorularına açıklık getirilmiştir. Kitapta son olarak, dijital ebeveynlerin aile içinde uygulayabileceği etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Bu kitabın, ebeveynlerin dijital çağı anlamaları, çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmeleri ve gerekli müdahaleleri yapabilmelerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarımıza yardım etmeden önce kendi dijital alışkanlıklarımızı da gözden geçirmemiz gerektiği konusunda farkındalık yaratacağı umulmaktadır.

Sevgili Ebeveynler, unutmayalım ki çocuklarımız söylediklerimizi değil davranışlarımızı takip eder ve model alırlar.

Bu zor yolculukta emeğiniz çok büyük, ruh sağlığı yerinde ve dengeli bireyler yetiştirerek topluma kazandıracağımız çocuklarımız geleceğimizi şekillendireceklerdir.

Çaba ve emekleriniz için sizlere minnettarız!

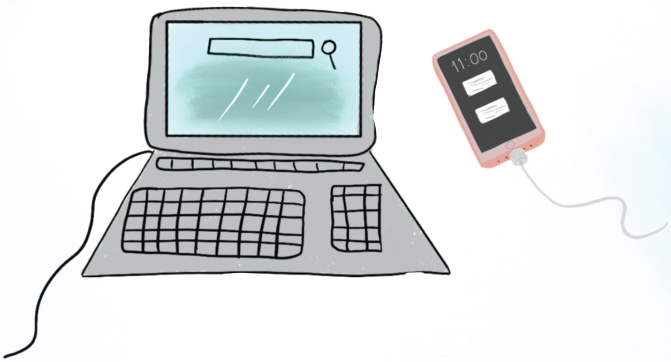
Öğrenme ve gelişme yolculuğuna katılan tüm Ebeveynlere en içten sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Yararlı olması dileğiyle…

Prof. Dr. M. Engin DENİZ

İstanbul, 2022

Dijital Çağ Dönemi



İnternet Kavramı

İnternet dünyadaki bağımsız olan bütün ağları birbirine bağlayan yeryüzünün en büyük ve en geniş bilgisayar ağıdır. Bilgisayar ağı da aslında yayılımını sağlamak amacıyla bir ya da birden fazla ağın bağlantısını kuran sistemdir. İnternet, İngilizce Interconnected Networks'un kısaltmasıdır. Türkçeye "kendi aralarında bağlantılı ağlar", "ağlar arası ağ" veya "uluslararası ağ" olarak çevrilmektedir.

Genel olarak telefon hatları ve uydular gibi özel teknolojiler ile bilgisayarların birbirine bağlanması sonucu ortaya çıkan genel bir iletişim ağıdır. İnternet dünyanın dört bir yanındaki bilgisayar ağlarını birbirine bağlayan, genişliği dünya çapında sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır ve üretilen bilginin dolaşım sistemidir. Bu açıdan bakıldığında internet, milyonlarca insanın kendi amaçları doğrultusunda ve bilgisayarlar aracılığı ile hem iletişim kurabildiği hem de bilgi alışverişinde bulunabildiği bir sistemdir.

Dijital çağ internetin gelişmesi ve yaygınlaşmasının bir sonucudur. Özellikle dijital çağ olarak adlandırılan dönemin mimarı internettir. İnternet asıl olarak bir askeri proje olarak Amerika'da ortaya çıkmıştır. Burada amaçlanan soğuk savaş yıllarında ABD topraklarına yapılması olası bir nükleer saldırı riskine karşı olarak, ülkede iletişimi sürdürme alt yapısının kurulması hedefi ile ortaya çıkarılmıştır. İnternet gelişmeye başladığı yıllarda savunma bakanlığı ile sınırlı olarak kullanılıyordu. Daha sonraki yıllarda tüm disiplinlerden bilim insanlarının kullanımına sunulmaya başlanmıştır.

İnternet, günümüzde toplumun tümünü etkisi altına alan ve bankacılık işlemlerinden eğitim öğretim etkinliklerine kadar pek çok alanda hayatımızın merkezine yerleşmiştir. İnternet kullanımı sunan akıllı telefonlar da neredeyse hayatımızın bir parçası olmuştur. Bunlara bağlı olarak kişilerarası ilişkiler şekillenmiş, işlemler online platformlardan yapılmaya başlanmış, insanlar bir taraftan zamandan tasarruf

yaparken diğer taraftan internet ortamında çok fazla zaman geçirmeye başlamış ve bunun sonucunda da farklı isimlerle anılan bağımlılıklar tanımlanmaya başlanmıştır. İnternetin aşırı kullanımı yaş grupları üzerinde de etkileri farklı farklı olmakla birlikte küçük yaşlardan itibaren kontrolsüz bir şekilde kullanılmaya başlanması ve buna imkan sunulması, çocuklarda sosyal-duygusal ve bilişsel olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmasına neden olmuştur.

İnternet her geçen gün sürekli olarak değişim serüvenini hızlı biçimde devam ettirme eğilimindedir. Teknolojik ilerlemeler o kadar hızlı olmuştur ki içinde yaşadığımız dönem dijital çağ olarak adlandırılmaktadır.

Hoş Geldin Dijital Çağ

Dijital çağ teknolojik ilerlemelerin alt yapısını oluşturduğu insanlar için sayısız değişimi beraberinde getiren ve hayatı kolaylaştıran insanlık tarihinin en önemli dönemlerinden birisidir. Dördüncü sanayi devriminin ortaya koyduğu kavram olan Endüstri 4.0 aslında dijital çağ kavramının yerine kullanılmaktadır. 2011 senesinden önce gerçekleşen ve endüstride dönüm noktası olarak bilinen gelişmeler endüstri 4.0 yani dijital çağın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu nedenle bu iki kavram birbiri yerine kullanılmaktadır.

1760 ve 1840 yılları Birinci Sanayi Devrimi olarak ifade edilir. Bu dönem içerisinde çelik endüstrisi ile beraber demiryolu ulaşım ağının oluşmaya başlaması ve mekanik üretimin yaygınlaşması önemli gelişmelerdir.

1800 -1900 yılları ise İkinci Sanayi Devrimi olarak ifade edilir. Bu dönemde dünyada üretimin kapasitesi hızlı biçimde ilerlemiştir. Özellikle elektrik enerjisinin kullanımı, fabrikalarda üretimin hızlanmasına hizmet eden montaj hatlarının ortaya çıkması, yine bu dönemin önemli gelişmeleri olarak ifade edilebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, Ü. K. (2003) *Aktif Öğrenme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Antonov A. A. (2012) The New Global Information Network Free from the Drawbacks of the Internet. ARPN Journal of Science and Technology 2: 957-962.

American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). Arlington: Apa publishing.

American Academy of pediatrics. How to Make a Family Media Use Plan. (2020) [https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/ Pages/How-to-Make-a-Family-Media-Use-Plan.aspx], Erişim tarihi: 30 Mayıs 2020.

Arıcak, O. T. (2015) *Siber Alemin Avatar Çocukları, İnternet ve Gençlik İlişkisinin Bugünü ve Geleceği.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Atkinson, R.L. vd. (1999) *Psikolojiye Giriş (12. Baskı).* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Bacanlı, H. (2000) *Gelişim ve Öğrenme (3. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Bahar, H. İ., (2008) *Sosyoloji (2. Baskı).* Ankara: USAK yayınları.

Batur, Z. ve Uygun K., (2012) İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, c. 1, S. 5, ss. 74- 88.

Baran, A. G., (2013) Genç ve Gençlik: Sosyolojik Bakış, Gençlik Araştırmaları Dergisi, c. 1, S. 1, ss. 6- 25.

Beard K.W. (2005) Internet addiction: a review of current assessment techniques and potential assessment questions. Cyber Psychology & Behavior, 8;7- 14.

Balcı, Ş., ve Gülnar, B. (2009) Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 6(1), 5–22.

Becerikli, S. Y., (2013) Kuşaklar Arası İletişim Farklılığı: Bilim, Teknoloji ve Yenilik Haberleri Üzerinden Bir Odak Grup Çalışması, Selçuk İletişim Dergisi, c. 1, S. 8, ss. 5- 18.

Binark, M. ve Kılıçbay, B. (2005) İnternet, Toplum, Kültür. Ankara: Epos Yayınları.

Bozkurt, H., Şahin, S., ve Zoroğlu, S. (2016) İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme. Journal of Contemporary Medicine, 6(3).

Castells, M. (2008) *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi,* Çev*: Ebru KILIÇ, 2. Baskı.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çetinkaya, L , Sütçü, S . (2016) Çocukların Gözüyle Ebeveynlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına Yönelik Kısıtlamaları ve Nedenleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry , 7 (1) , 79-116 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21410/229448?publisher=tojqi?publisher=tojqi

Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011) Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrimiçi riskler. XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri: Malatya.

Çırak, M.F. (2020) Dijital Çağda Dönüşen Futbol ve Futbol Aktörleri. T.C. İstanbul Medipol Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.

Deniz, M.E. (2017) *Eğitim Psikolojisi. (9. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Deutch, M. (1973). The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Process. New Hawen:Yale Universty Press.

Doğan, İ., (2000) *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar (3. Baskı).* İstanbul: Sistem Yayıncılık

Holloway, D., Green, L., ve Brady, D. (2013) 0-8: Young children's Internet use. Paper presented at the Australian & New Zealand Communication Association Conference, Fremantle: Australia.

Ebcin, A. (2017) Dijital dünyada ebeveyn olmak. Dijital Medya ve Çocuk, İstanbul Bilgi Üniversitesi İletişim Fakültesi. http://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/ adresinden 27.05.2020'de alınmıştır.

Erdoğan, İ. (2008) İletişimi Anlamak. Ankara: Erk Yayınları.

Erkilet, A. (2015) *Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramları Sorokin- Parsons- Dahrendorf- Merton*, İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Goldberg, I. (1996) Internet addiction. *Electronic message posted to research discussion list*.

Gökberk, M.(1990)*Felsefe Tarihi (6. bs.),* İstanbul:Remzi Kitapevi.

Gürocak, M. (2016) Dijital Gidişata Dair Kişisel Bir Serüven. Hece Dergisi(234-235- 236), 425-428.

Gündoğdu, Z., (2010) Bursa İl Merkezindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselere Devam Eden 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilimleri İle Problem Çözme Becerileri

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Ankara.

Gülver, Ö., (2015), Gençlik ve Değerleri, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Kırıkkale.

Heidegger, M. (1996) *Zaman Kavramı.(Çev. Saffet Babür)* Ankara: İmge Yayınevi

Manap, A. (2020) Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi. T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Doktora Tezi: Malatya

Işık, A. (2019) Dijital Çağda Demokrasinin Dönüşümü. T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Kamu Hukuku Bilim Dalı. Doktora Tezi: İstanbul.

İpşiroğlu, N. ve İpşiroğlu, M. (1993) *Sanatta Devrim.* İstanbul:Remzi Kitabevi

Karakaş, S. A. ve Durmaz, H., (2017) Yaşlılık Dönemi Psikolojik Özellikleri ve Moral, Kocatepe Tıp Dergisi, S. 18, ss. 32-36.

Kavalcı, Z. (2001) Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kaya, B., (2013) Üç Kuşak Arasındaki Değer Değişimi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Konya.

Kulaksızoğlu, A. (2001) *Ergenlik Psikolojisi. (13. Basım).* İstanbul: Remzi Kitabevi

Küçükvardar, M. (2019) Bilişim Çağında Teknoloji Bağımlılığı ve Dijital İstila Üzerine Bir Araştırma. T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı Bilişim Bilim Dalı. Doktora Tezi: İstanbul.

Oskay, Ü. (2007) İletişimin *ABC'si.* İstanbul: Der Yayınları.

Ögel, K. (2012) İnternet Bağımlılığı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Parman, T. (1997) Ergenlik: Bir Giriş Yazısı. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmokoloji,(5) Ek*, (4), 7-8.

Prensky, M. (2001a) Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6), 1-6.

Prensky, M. (2001b) Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-5.

Rode, J. A. (2009) Digital Parenting: Designing Children's Safety, In Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology, 244-251, British Computer Society.

Sarıçiçek, A. (2018) Toplumsal Değişim ve Kuşaklar Arası İlişkiler (Kayseri Örneği). T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi: Isparta.

Savci, M., ve Aysan, F. (2017) Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 30(3), 202–216

Schwab, K. (2016) The Fourth Industrial Revolution, Geneva.

Sunar, L., (2016) *Türkiye'de Toplumsal Değişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahin, M. (2014) Üniversite Öğrencilerinde Internet Bağımlılığı ve Saldırganlık. Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27(1), 43–52.

Tapan, Ç. (2006) Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. T.C Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi: İzmir

Tezcan, M. (1981*) Kuşaklar Çatışması.* İstanbul: Kadıoğlu Matbaası

Timisi, N. (2003) *Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Türk Dil Kurumu. (2020) www.tdk.gov.tr 05.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Uğurlu, S. (2017) *Yeni Medya'da Stratejik İletişim Yöntemi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Oblinger, D., ve Oblinger, J. L. (2005) Educating the net generation. Washington, DC: Educause

Oskay, G. (1981) "Değer Yargıları Yönünden Ana-Baba Ergen Çatışması" (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi: Ankara

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. and Rots, I. (2012) Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. Computers and Education 55(2): 454-464.

Yavuzer, H. (2003) Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yay, M. (2019) *Dijital Ebeveynlik (2. Baskı).* İstanbul: Yeşilay Yayınları.

Yaykın, M. (2010) *Sanat, Teknoloji, Bilim ve Fotoğraf.* İstanbul: Kalkedon

Yazgan – İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2008) *Kişilik Kuramları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2014) İnternetin Görünen Yüzü. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014(3), 51.

Yolcu, S. (2007) İnternet Ortamında Hizmet Veren Ödev Sitelerinin Eğitim Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir

Yörükoğlu, A. (1985) *Gençlik Çağı.* Ankara: Tisa Matbaası.

Yörükoğlu, A. (1987) Öğrenciler, Öğretim Üyeleri, Anne ve Bab*alar Yönünden Gençliğin Eğitimi.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İnternet siteleri;

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d8137df789168.5041 1567 213 Erişim Tarihi: 15.05.2020.

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/digital-age Erişim Tarihi: 01.05.2020

https://www.hurriyet.com.tr/egitim/alfa-kusagi-ve-egitim-41964689 Erişim Tarihi: 06.03.2022

https://kidsinthehouse.com Erişim Tarihi: 10.05.2020

https://tbm.org.tr/media/brosurler/TBM_lise_teknoloji.pdf (01.02.2021)

https://tbm.org.tr/media/afisler/TBM_lise_afis_teknoloji.pdf (01.02.2021)

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Editör

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Doç. Dr. Önder BALTACI

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Doç. Dr. Deniz AKDAL

Dr. Öğr. Üyesi Emre LAÇİN

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ

Doç. Dr. Havva Aysun KARABULUT

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Dr. Turgut BAHÇALI

Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

Dr. Mehmet OKUR

Araş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Uzm. Ömer CİMEM

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Editör: Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar: Kürşat ÖĞÜLMÜŞ - Önder BALTACI - Bora GÖRGÜN - Deniz AKDAL
Emre LAÇİN - Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ - Havva Aysun KARABULUT - Hilal GENGEÇ
Meral MELEKOĞLU - Tansel YAZICIOĞLU - Ufuk ÖZKUBAT - Turgut BAHÇALI
Ömer Faruk AKBULUT - Mehmet OKUR - Murat Hikmet AÇIKGÖZ - Ömer CİMEM

ISBN: 978-605-7989-90-1

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Kasım 2022
2. Baskı: Ankara - Eylül 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA,
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Bireyler doğası gereği bazı zamanlarda ve ortamlarda uygun olmayan farklı davranışlar sergileyebilmektedir. Örneğin iş ortamında gerçekleştirilen ve gergin geçen bir toplantıda farkında olmadan bacağını sallayabilmekte ya da parmaklarını ritmik bir şekilde masaya vurabilmektedir. Benzer şekilde sınıf ortamında öğretmenine kendini ifade etmeye çalışan bir öğrencinin parmaklarıyla oynaması ya da yerinde kıpırdaması sıklıkla gözlenen davranışlar arasındadır. Bu tür durumlar çoğunlukla geçici ve yaşam işlevselliğini bozmayacak niteliktedir. Ancak Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DE/HB) olan bireyler için durum böyle değildir. Bu grupta yer alan bireyler DE/HB'nin neden olduğu dikkat eksikliği ya da hiperaktiviteden olumsuz olarak etkilenmektedirler. Çünkü DE/HB'nin neden olduğu durumlar yaşam işlevselliğini bozacak niteliktedir ve çoğunlukla ömür boyu sürmektedir. Bu durumların bazı geçici durumlardan mı yoksa DE/HB'den mi kaynaklandığının bilinmesi bireylerin yaşadıkları sınırlılıkların ortadan kaldırılması açısından son derece önemlidir. Çünkü DE/HB'nin olumsuz etkilerine müdahale edilmediği durumlarda bu durum birey için yıkıcı boyutlara ulaşabilmektedir. Kitabımızın çıkış noktası bu tür olumsuzluklarla karşı karşıya olan bireylere, ailelerine, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına destek olmaktır. Bu doğrultuda farkına varmadan tıbbi ve eğitsel tanılamaya, sağlanan destek sistemlerinden eş tanılara, yasal haklardan psiko-eğitsel müdahalelere varıncaya dek birçok konu kapsamlı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Kitabın yazılmasında görev alan meslektaşlarıma, yayınlanmasında bize her türlü desteği sağlayan Vize Akademik Yayıncılık çalışanlarına ***alanımıza katkı sağlaması dileğiyle*** içtenlikle teşekkür ederim.

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Giriş** **Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN** *ORCID No: 0000-0002-9080-5667*
BÖLÜM II	**Erken Dönemlerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu** **Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ** *ORCID No: 0000-0001-7598-3919*
BÖLÜM III	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Beceri Özellikleri** **Dr. Mehmet OKUR** *ORCID No: 0000-0002-5590-5478*
BÖLÜM IV	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Yetişkinler** **Araş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ** *ORCID No: 0000-0001-7315-907X*
BÖLÜM V	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılanması** **Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ** *ORCID No: 0000-0001-7551-6894*
BÖLÜM VI	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi** **Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT** *ORCID No: 0000-0002-9626-5112*
BÖLÜM VII	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimleri ve Benlik Algıları** **Doç. Dr. Önder BALTACI** *ORCID No: 0000-0002-9974-8507* **Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT** *ORCID No: 0000-0001-5152-8102*
BÖLÜM VIII	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Sosyal, Duygusal, Akademik Etkileri ve Psiko-Sosyal Destek** **Doç. Dr. Önder BALTACI** *ORCID No: 0000-0002-9974-8507* **Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT** *ORCID No: 0000-0001-5152-8102*

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM IX	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi** **Dr. Öğretim Üyesi Emre LAÇİN** *ORCID No: 0000-0003-0262-1743*
BÖLÜM X	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler için Dikkat Geliştirici Strateji ve Etkinlikler** **Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT** *ORCID No: 0000-0002-9626-5112* **Uzm. Ömer CİMEM** *ORCID No: 0000-0001-5067-2516* **Doç. Dr. Havva Aysun KARABULUT** *ORCID No: 0000-0001-9119-3626*
BÖLÜM XI	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Davranış Değiştirme Yöntemleri** **Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ** *ORCID ID: 0000-0001-8723-6857*
BÖLÜM XII	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme** **Dr. Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU** *ORCID No: 0000-0003-4349-9959* **Dr. Turgut BAHÇALI** *ORCID No: 0000-0001-8936-3972*
BÖLÜM XIII	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ekip Çalışması ve İş birliği** **Doç. Dr. Deniz AKDAL** *ORCID No: 0000-0001-9272-3422*
BÖLÜM XIV	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yasal Temelleri** **Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU** *ORCID No: 0000-0002-0946-2637*

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Giriş 1

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

BÖLÜM 2:
Erken Dönemlerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu..... 13

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ

BÖLÜM 3:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların
Bilişsel Beceri Özellikleri..... 37

Dr. Mehmet OKUR

BÖLÜM 4:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Yetişkinler..... 73

Araş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ

BÖLÜM 5:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılanması 97

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

BÖLÜM 6:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi 119

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

BÖLÜM 7:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların
Psiko-Sosyal Gelişimleri ve Benlik Algıları 147

Doç. Dr. Önder BALTACI - Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 8:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Sosyal, Duygusal, Akademik Etkileri ve Psiko-Sosyal Destek 167

Doç. Dr. Önder BALTACI - Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

BÖLÜM 9:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi 189

Dr. Öğr. Üyesi Emre LAÇİN

BÖLÜM 10:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler için Dikkat Geliştirici Strateji ve Etkinlikler 221

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Uzm. Ömer CİMEM

Doç. Dr. Havva Aysun KARABULUT

BÖLÜM 11:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Davranış Değiştirme Yöntemleri 251

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

BÖLÜM 12:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme 295

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU - Araş. Gör. Dr. Turgut BAHÇALI

BÖLÜM 13:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ekip Çalışması ve İş birliği 315

Doç. Dr. Deniz AKDAL

BÖLÜM 14:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yasal Temelleri 335

Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU

BÖLÜM 1

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Giriş

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği, hiperaktivite, özel eğitim

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanımı ve sınıflandırmasını yapabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tarihçesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun görülme sıklığı hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt tipleri hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özelliklerini açıklayabileceksiniz.

[1] İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: bora.gorgun@idu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9080-5667

İÇİNDEKİLER

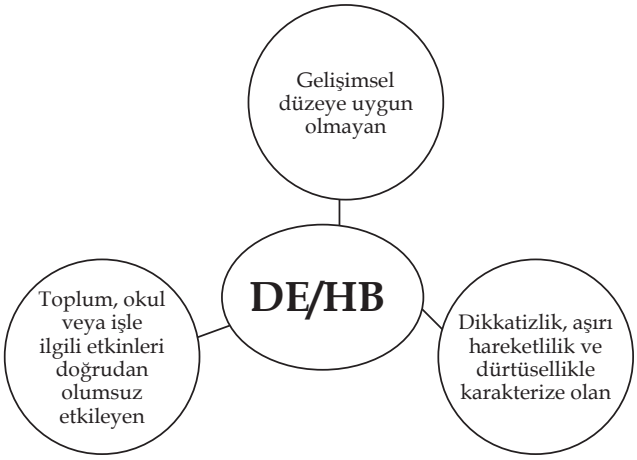
- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanımı ve Sınıflandırılması
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tarihçesi
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Görülme Sıklığı
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Olan Bireylerin Özellikleri
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Doktor Melchior Adam Wikard'ın 1775 yılındaki tıp ders kitabında dikkat bozukluklarını açıklaması, 1798 yılında Alexander Crichton'ın tıp ders kitaplarında dikkat bozukluklarını doğuştan veya sinirleri etkileyen yaralanma ve hastalıklardan kaynaklı olabileceğini belirtmesi ve 1902 yılında George Frederick Still aşırı hareketli, duygu düzenleme sorunları yaşayan, dürtü kontrol sorunları yaşayan ve dikkat kontrol sorunları yaşayan çocukları "ahlaki yetersizlik" olarak tarif etmesi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) hakkında ulaşılabilen en eski bilgilerdir (Barkley ve Peters, 2012). DE/HB'e ait en eski bilgilerimizden günümüze kadar geçen sürede bu konu hakkında bilgimiz artmıştır. İlerleyen satırlarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DE/HB) tanımı ve sınıflandırılması, görülme sıklığı, nedenleri ve DE/HB olan bireylerin özellikleri açıklanacaktır.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMI VE SINIFLANDIRILMASI

DE/HB Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA-American Psychiatric Association) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabının (Diagnostic and Statictical Manual of Mental Disorders-DSM) 2013 yılında yayınlanan beşinci versiyonunda (DSM-5) tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre; DE/HB gelişimsel düzeye uygun olmayan, toplum, okul veya işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle karakterize bir bozukluktur (APA, 2013). DE/HB'i daha iyi anlamak için DE/HB'i oluşturan öğeleri beraberce inceleyelim.



Şekil 1. DE/HB'in Bileşenleri

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Barkley, R. A., & Peters, H. (2012). The earliest reference to ADHD in the medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 of "attention deficit"(Mangel der Aufmerksamkeit, Attentio Volubilis). *Journal of attention disorders*, *16*(8), 623-630.

Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, E., Ardic, U. A., Yazici, K. U., Basay, B. K., ... & Rohde, L. A. (2013). Prevalence and diagnostic stability of ADHD and ODD in Turkish children: a 4-year longitudinal study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *7*(1), 30.

Ercan, E. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (22. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.

Ercan, E. S., Unsel-Bolat, G., Tufan, A. E., Karakoc Demirkaya, S., Bilac, O., Celik, G., ... & Ünal, F. (2022). Effect of Impairment on the prevalence and comorbidities of attention deficit hyperactivity disorder in a national survey: Nation-wide prevalence and comorbidities of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *26*(5), 674-684.

Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. Atten Defic Hyperact Disord; 2 (4): 241–55.

Polanczyk, G. ve Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorders across the lifespan. *Current opinion in psychiatry*, *20*(4), 386-392.

Soykan-Aysev. A, Erdoğan-Bakar. E., (2010). Ergende dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Kognitif nörobilimler* içinde (s. -416), Ed: Karakaş S., Nobel Tıp Kitabevleri.

Still, G. F. (2006). Some abnormal psychical conditions in children: excerpts from three lectures. *Journal of attention disorders*, *10*(2), 126-136.

Thorley, G. (1984). Hyperkinetic syndrome of childhood: clinical characteristics. *The British Journal of Psychiatry*, *144*(1), 16-24.

Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a metaanalytic review. Neurotherapeutics. 9(3), 490-499.

Zorlu, A., Unlu, G., Cakaloz, B., Zencir, M., Buber, A., & Isildar, Y. (2020). The prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. *Journal of attention disorders*, *24*(9), 1237-1245.

BÖLÜM 2

Erken Dönemlerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferşat TAŞLIBEYAZ[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Tanılama, Erken Dönem Belirtileri

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ifadesini tanımlayabilecek,
- Tanılamanın nasıl bir süreç olduğu hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Erken dönem belirtilerinin neler olduğunu açıklayabilecek,
- Erken dönemde dikkat becerilerinin gelişim sürecini öğrenebilecek,
- Hareketli çocuklar ve hiperaktif çocuklar arasındaki farkı açıklayabileceksiniz.

[1] Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, fersattaslibeyaz@gmail.com, 0000-0001-7598-3919

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Erken Dönem Tanılama Yaklaşımları
  - Tıbbi Tanılama
  - Eğitsel Tanılama
- Erken Dönem Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri
  - Dikkat eksikliği
  - Hiperaktivite
  - Dürtüsellik
  - Dikkat çekme
  - Akademik başarıda güçlük
  - Koordinasyon güçlüğü
  - Duygusal güçlükler
  - Yaşla değişen sorunlar
- Erken Dönemde Dikkat Becerilerinin Gelişimi
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Hareketli Çocuklar
- Ebeveyn ve Öğretmenlere Tavsiyeler
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DE/HB) bir ruh sağlığı kategorisi şeklinde sınıflandırılmasına karşın sağlık ve eğitim alanlarındaki bilim insanları tarafından tartışılmaya, araştırılmaya devam eden statüsü, anlamı ve nedenleri hakkında tarihte ve hatta günümüzde mutlak bir fikir birliğine varılmış değildir (Horton-Salway ve Davies, 2018). DE/HB, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan ve işlevlerinde bozulmaya neden olan dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite belirtileriyle karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanabilir. Yaygınlığına bakıldığında çocuklarda %5, yetişkinlerde ise %2,5 civarındadır (APA, 2013). Çocukluk döneminde erkeklerde kızlara kıyasla dört kata kadar daha fazla DE/HB tanısı konulurken, yetişkinlerde erkeklerle kadınlar arasında eşit oranda tanı konulmaktadır (Ford, Goodman ve Meltzer, 2003; Kessler ve diğ., 2006). Çocuklukta erkekler kızlara göre daha fazla hiperaktivite gösterirlerken kızlar ise daha çok dikkat eksikliği sergileyerek bu durum gözden kaçar; bu nedenle erkeklerin kızlara göre daha fazla fark edilerek değerlendirmeye yönlendirilmeleri erkeklerin daha çok tanı almalarının sebebi olabilir (Young ve Smith, 2017).

DE/HB'nin genetik ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir; beyindeki dopamin ve serotonin sistemleriyle ilişkili genler (Stergiakouli ve Thapar, 2010), sigara, madde kullanımı, erken doğum, düşük doğum ağırlığı, doğum travması ve anne depresyonu gibi çeşitli doğum öncesi faktörler (Thapar, Cooper, Jefferies ve Stergiakouli, 2012) ve çocuğun beslenme alışkanlığı (Rutter, 2005). DE/HB'nin bilişsel ve davranışsal etkisi nedeniyle, akademik başarısızlık, davranış sorunları ve sosyal ilişki güçlükleri gibi çeşitli sorunlarla bağlantısı vardır (Shaw ve diğ., 2012). Erkek çocukların kız çocuklara göre davranışsal sorunlar geliştirme riski daha fazladır. Eşlik eden davranış sorunları ile değerlendirmeye alınan çocuklar hem aileler hem de öğretmenler için özellikle zorlayıcı ve bu sorunlarla başa çıkma istekleri ise çoğu zaman strese yol açabilmektedir (Young ve Smith, 2017).

Çocuk psikiyatristleri, çocuklar büyüdükçe DE/HB belirtilerinin azaldığına ve ortadan kalktığına inanırlardı ancak artık DE/HB'nin geçici bir çocukluk hastalığı olmadığı, ciddi olduğu ve belirtilerinin sıklıkla ergenlik ve yetişkinlikte de devam etmesiyle ömür boyu sürebileceği kabul görmektedir (Wender ve Tomb, 2017). DE/HB, yetişkinlerde çok daha az odaklanılmış olsa da birçok ülkede giderek artan şekilde yaşam boyu devam eden bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Fayyad ve diğ. 2007; Nakamura ve diğ., 2013). Veriler, DE/HB için en sık reçete edilen tedavi

YARARLANILAN KAYNAKLAR

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Arslantaş, S. (2020). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri. A. Kurnaz ve G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* (s. 1-24), Ankara: Pegem Akademi.

Başgül, Ş. S. & Sarı. N. D. (2021). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler "aileler için rehber kitapçık"*. Ankara: Afşar Ofset.

Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. USA: Springer Science & Business Media.

Canpolat, C. Y. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. S. S. Y. Doğru (Eds.), Öğrenme güçlükleri (s. 79-102), Ankara: Eğiten Kitap.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) (2022). https://meridehb.wordpress.com/2020/11/22/dehb-tanilama-ve-degerlendirme-sureci/ Erişim tarihi: 05/09/2022

Er, K. R. & Özdöner, B. K. (2020). Erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri ve erken çocuklukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. A. Kurnaz ve G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* (s. 75-102), Ankara: Pegem Akademi.

Ercan, E. S. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Çocuk ve erişkinlerde hiperaktivite, erken tanı, tedavi (17.baskı)*. İstanbul: Doğan Kitap.

Fayyad, J., De Graaf, R., Kessler, R., Alonso, J., Angermeyer, M., Demyttenaere, K., ... & Jin, R. (2007). Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *The British Journal of Psychiatry*, *190*(5), 402-409.

Felt, B. T., Biermann, B., Christner, J. G., Kochhar, P., & Van Harrison, R. (2014). Diagnosis and management of ADHD in children. *American Family Physician*, *90*(7), 456-464.

Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British child and adolescent mental health survey 1999: the prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, *42*(10), 1203-1211.

Hinshaw, S. P., & Ellison, K. (2016). *ADHD: What everyone needs to know*. USA: Oxford University Press.

Horton-Salway, M., & Davies, A. (2018). The discourse of ADHD. *Perspectives on attention deficit hyperactivity disorder*. Palgrave Macmillan.

International Narcotics Control Board (INCB). (2015). Report of the International Narcotics Control Board for 2014. New York: United Nations.

Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory

looking, and disengaging. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *3*(4), 335-344.

Kannass, K. N., Oakes, L. M., & Shaddy, D. J. (2006). A longitudinal investigation of the development of attention and distractibility. *Journal of Cognition and Development*, *7*(3), 381-409.

Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., ... & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of psychiatry*, *163*(4), 716-723.

Kırnaz, S. (2017). *MOXO d-CPT DEHB Testi Çocuk Versiyonunun Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Miller, P. H. (1990). The development of strategies of selective attention. *Children's strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*, 157-184.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07230436_DYKKAT_EKSYKLYYY_VE_HYPERAKTYVYTE_BOZUKLUYU__DYRTYSELLYK_GYZLEM_FORMU.pdf?CHK=b311d5b02d778191e88e8bae9a20ba14 Erişi*m tarihi: 07/09/2022

Nakamura, S., Ohnishi, M., & Uchiyama, S. (2013). Epidemiological survey of adult attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Japan. *Japanese Journal of Psychiatric Treatment*, *28*, 155-162.

Nuri, C. (2020). DEHB'nin çocukların okul başarısı, sosyal ve duygusal yönleri üzerindeki etkileri. A. Kurnaz ve G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* (s. 147-161), Ankara: Pegem Akademi.

Porges, S. W. (1992). Autonomic regulation and attention. *Attention and İnformation Processing in İnfants and Adults*, 201-223.

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. NY: Oxford University Press.

Ruff, H. A., Capozzoli, M., & Weissberg, R. (1998). Age, individuality, and context as factors in sustained visual attention during the preschool years. *Developmental Psychology*, *34*(3), 454.

Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *44*(1), 3-18.

Scheffler, R. M., Hinshaw, S. P., Modrek, S., & Levine, P. (2007). The global market for ADHD medications. *Health Affairs*, *26*(2), 450-457.

Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. G., & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC medicine*, *10*(1), 1-15.

Stergiakouli, E., & Thapar, A. (2010). Fitting the pieces together: current research on the genetic basis of attention-deficit/hyperactivity disor-

der (ADHD). *Neuropsychiatric disease and treatment*, *6*, 551-560.

Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes. *Psychological Bulletin*, *95*(1), 3-28.

Sürücü, Ö. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) anne baba-öğretmen el kitabı (2. Baskı). *Ankara: Bilgi Yayınevi*.

Şenol, S., İşeri, E., & Koçkar, A. İ. (2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Dikkati dağınık, yerinde duramayan çocuklara doğru yaklaşımlar*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012). What causes attention deficit hyperactivity disorder?. *Archives of disease in childhood*, *97*(3), 260-265.

Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, *4*(3), 199-230.

Wender, P. H., & Tomb, D. A. (2017). *ADHD: A guide to understanding symptoms, causes, diagnosis, treatment, and changes over time in children, adolescents, and adults*. USA: Oxford University Press.

Young, S., & Smith, J. (2017). *Helping children with ADHD: a CBT guide for practitioners, parents and teachers*. John Wiley & Sons.

BÖLÜM 3

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Beceri Özellikleri

Dr. Mehmet OKUR[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Bilişsel Beceriler, Çalışma Belleği, Dikkat türleri ve özellikleri, İşlemleme Hızı, Bellek Türleri ve Özellikleri

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin bilişsel becerileri hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt türlerinin bilişsel beceriler ile ilişkisini tartışabilecek,
- Dikkat eksikliği ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek,
- Dürtüsellik ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin yönetici işlev özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin bellek ile ilgili özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin dikkat ve işlemleme hızı ile ilgili özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve bilişsel becerilerin bu bireyleri nasıl etkilediğini tartışabilecektir.

[1] Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, okurmt@gmail.com, 0000-0002-5590-5478

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Bilinmesi Gerekenler
- Dikkat Eksikliği ve Bilişsel Beceriler
- Dürtüsellik ve Bilişsel Beceriler
- Hiperaktivite ve Bilişsel Beceriler
- Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Bilişsel Beceriler
  - Dikkat
  - Yönetici İşlevler
  - Bellek
  - İşlemleme Hızı
- Öneriler
- Önemli Noktalar
- Özet

GİRİŞ

Dikkat, hayatımızda sıklıkla kullandığımız bir kelimedir. Bazen doğru anlamda bazen yanlış anlamda kullanılabilmektedir. Dikkat kelimesinin birçok tanımı vardır. En basit tanımıyla; belli bir konuda düşünceyi toplayabilme gücü olarak açıklanabilir (Anderson, 2005). Bu bölümde sıkça kullanılacak olan DE/HB kısaltmasının açılımı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur. Uzun ve tartışmalı bir geçmişten sonra, DE/HB şu anda üç alt tipe ayrılmıştır. Dikkat eksikliği (DE/HB-I), hiperaktif ve dürtüsel tip (DE/HB-II) ve birleşik tip şeklinde üç alt tipten oluşmaktadır. Bu alt tiplere değinilmesinin nedeni bu bölümde DE/HB olan bireylerin bilişsel özelliklerinden bahsedilecek olması ve alt tiplere göre bilişsel beceri ve özelliklerin nasıl etkilenebildiğinin açıklanması sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Şimdi DE/HB'in tanımına bakılacak olursa; gelişimsel olarak uygun olmayan düzeyde dikkatsizlik ve /veya dürtüsellik ve hiperaktivite ile kendini gösteren yaygın bir nörogelişimsel bir durumdur (Sparrow ve Erhardt, 2014). Aynı zamanda, DE/HB çocukluk çağında en sık rastlanan ve okul ortamlarında ruh sağlığına sevklerin en yaygın nedeni olarak bilinmektedir. DE/HB, birçok disiplinde bilimsel araştırmalara konu olan tanı grubudur (Barkley, 2013).

DİKKAT

Unutulmaması gereken genel bir bilgi olarak, DE/HB bir grup bilişsel problemlerle ilişkili olarak kavramsallaştırılır. DE/HB, herkese uyan tek bir durum olarak asla görülmemelidir. Bu tanıya sahip bireylerin bir bütün olarak DE/HB belirtileri göstermediğini bilmek önemlidir.

DE/HB olan bireylerin uygun müdahale ve tedavi süreci gerçekleşmediğinde, bir çok alanda duygusal, akademik, sosyal, davranışsal, sağlık, güvenlik ve istihdam gibi alanlarda problemler riski oluşturmaktadır. Doğru müdahale ve tedavi alan bireylerin bozukluğu yönetebilir hale geldikleri belirtilebilir. Ayrıca DE/HB ile birlikte eşlik eden tanılar, hem tanı sürecini hem müdahaleyi hem de süreci yönetimi karmaşık hale getirebilir. Farklı DE/HB alt tiplerine farklı tanı grupları eşlik edebilir. Bu nedenle DE/HB'in kapsamlı analiz ve değerlendirme gerektiren heterojen bir tanı grubu olduğu hatırlanmalıdır. Sonraki başlıklarda DE/HB'nin alt tipleri ile bilişsel becerilerinin özellikleri hakkında bilgi verilecektir.

Kaynağa Git

DE/HB ile birlikte var olan bozukluklar ve önerilen tedavi hakkında en güncel ve güvenilir bilgiler için Ulusal Kaynak Merkezi'nin DE/HB/HD ile ilgili web sitesini (www.help4adhd.org) ziyaret edebilirsiniz.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Alderson, R. M., Kasper, L. J., Hudec, K. L., & Patros, C. H. G. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and working memory in adults: A meta-analytic review. *Neuropsychology, 27*(3), 287–302.

Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.

Baddeley, A., & Wilson, B. (1988). Frontal amnesia and the dysexecutive syndrome. *Brain and cognition*, 7(2), 212-230.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin,* 121(1), 65.

Barkley, R. A. (2000). Genetics of childhood disorders: XVII. ADHD, Part 1: The executive functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(8), 1064-1068.

Barkley, R. A. (2013). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training*. New York: Guilford press.

Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Metevia, L. (2001). Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder (ODD). *Journal of abnormal child psychology,* 29(6), 541-556.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Kwasnik, D. (1996). Motor vehicle driving competencies and risks in teens and young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Pediatrics,* 98(6), 1089-1095.

Burgess, P. W., Veitch, E., de Lacy Costello, A., & Shallice, T. (2000). The cognitive and neuroanatomical correlates of multitasking. *Neuropsychologia,* 38(6), 848-863.

Cahn, D. A., & Marcotte, A. C. (1995). Rates of forgetting in attention deficit hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology,* 1(2), 158-163.

Caye, A., Swanson, J., Thapar, A., Sibley, M., Arseneault, L., Hechtman, L., ... & Rohde, L. A. (2016). Life span studies of ADHD—conceptual challenges and predictors of persistence and outcome. *Current psychiatry reports*, 18(12), 1-11.

Chen, Q., Hartman, C. A., Haavik, J., Harro, J., Klungsøyr, K., Hegvik, T. A., ... & Larsson, H. (2018). Common psychiatric and metabolic comorbidity of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: A population-based cross-sectional study. *PloS one,* 13(9).

Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coaching students with executive skills deficits*. New York: Guilford Press.

Douglas, V. I., & Benezra, E. (1990). Supraspan verbal memory in attention deficit disorder with hyperactivity normal and reading-disabled boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(6), 617-638.

Egeland, J., Nordby Johansen, S., & Ueland, T. (2010). Do low-effort learning strategies mediate impaired memory in ADHD?. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 430-440.

Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of learning disabilities*, *40*(1), 49-65.

Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A pilot study of working memory and academic achievement in college students with ADHD. Journal of Attention Disorders, 12(6), 574-581.

Holdnack, J. A., Moberg, P. J., Arnold, S. E., & Gur, R. C. (1995). Speed of processing and verbal learning deficits in adults diagnosed with attention deficit disorder. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, & Behavioral Neurology*. 8(4), 282-292.

Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 637-671.

Kaplan, B. J., Dewey, D., Crawford, S. G., & Fisher, G. C. (1998). Deficits in long-term memory are not characteristic of ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 20(4), 518-528.

Kofler, M. J., Sarver, D. E., Harmon, S. L., Moltisanti, A., Aduen, P. A., Soto, E. F., & Ferretti, N. (2018). Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(1), 57-67.

Meltzer, L. (Ed.). (2018). Executive function in education: From theory to practice. New York: Guilford Publications.

Newcorn, J. H., Halperin, J. M., Jensen, P. S., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., Cantwell, D. P., ... & Vitiello, B. (2001). Symptom profiles in children with ADHD: effects of comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 137-146.

Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder?. *Psychological bulletin*, *127*(5), 571.

Nigg, J. T. (2006). *What causes ADHD?: Understanding what goes wrong and why*. New York: Guilford Press.

Nuckols, C. C., & Nuckols, C. C. (2013). The diagnostic and statistical manual of mental disorders,(-DSM-5). *Philadelphia: American Psychiatric Association*.

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, *37*(1), 51-87.

Rief, S. F. (2008). *The ADD/ADHD checklist: A practical reference for parents and teachers.* John Wiley & Sons.

Shallice, T., & Burgess, P. (1996). The domain of supervisory processes and temporal organization of behaviour. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. *Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1405-1412.

Shaw, G. A., & Giambra, L. (1993). Task-unrelated thoughts of college students diagnosed as hyperactive in childhood. *Developmental neuropsychology,* 9(1), 17-30.

Skodzik, T., Holling, H., & Pedersen, A. (2017). Long-term memory performance in adult ADHD: A meta-analysis. *Journal of attention disorders*, *21*(4), 267-283.

Skowronek, J. S., Leichtman, M. D., & Pillemer, D. B. (2008). Long-term episodic memory in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities Research & Practice,* 23(1), 25-35.

Solanto, M. V., Abikoff, H., Sonuga-Barke, E., Schachar, R., Logan, G. D., Wigal, T., ... & Turkel, E. (2001). The ecological validity of delay aversion and response inhibition as measures of impulsivity in AD/HD: a supplement to the NIMH multimodal treatment study of AD/HD. *Journal of abnormal child psychology*, 29(3), 215-228.

Sparrow, E. P., & Erhardt, D. (2014). *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. John Wiley & Sons.

Sprafkin, J., & Carlson, G. A. (1992). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. *American Journal of Psychiatry*, 149(9), 1266-126.

Strauss, M. E., Thompson, P., Adams, N. L., Redline, S., & Burant, C. (2000). Evaluation of a model of attention with confirmatory factor analysis. *Neuropsychology*, 14(2), 201.

Tannock, R. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder: advances in cognitive, neurobiological, and genetic research. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 39(1), 65-99.

Teicher, M. H., Ito, Y., Glod, C. A., & Barber, N. I. (1996). Objective measurement of hyperactivity and attentional problems in ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 35(3), 334-342.

Westerberg, H., Hirvikoski, T., Forssberg, H., & Klingberg, T. (2004). Visuo-spatial working memory span: a sensitive measure of cognitive deficits in children with ADHD. *Child Neuropsychology,* 10(3), 155-161.

Young, S., & Bramham, J. (2006). *ADHD in adults: A psychological guide to practice*. John Wiley & Sons.

Young, S., Morris, R., Toone, B., & Tyson, C. (2006). Spatial working memory and strategy formation in adults diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Personality and individual differences,* 41(4), 653-661.

BÖLÜM 4

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Yetişkinler

Araş. Gör. Murat Hikmet AÇIKGÖZ[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Yetişkinler

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Yetişkinlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtilerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan yetişkinliklerin özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yetişkinlerin yaşamını nasıl etkilediğini tartışabilecek,
- Yetişkinlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yaygınlık durumunu açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yetişkinlikte tanılanma sürecini tıbbi ve eğitsel yönden ele alabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yetişkinlikte tanılanmasındaki zorlukları tartışabilecek,
- Yetişkinlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden tanıları açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan/olduğunu düşünen yetişkinlere tavsiyelerde bulunabileceksiniz.

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, murathikmetacikgoz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7315-907X

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- Yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri
- Yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Özellikleri ve Etkileri
- Yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yetişkinlikte Tanılanması
  - Türkiye'de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Yetişkinler İçin Tanılamanın Eğitsel Boyutu
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yetişkinlikte Tanılanmasındaki Zorluklar
- Yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Eşlik Eden Tanılar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan/Olduğunu Düşünen Yetişkinlere Tavsiyeler
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DE/HB), erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve yaşamın işlevselliğini olumsuz olarak etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur (Chinawa ve Obu, 2014). Bu bozukluk, dikkat dağınıklığına, dürtüselliğe ya da aşırı hareketliliğe neden olmaktadır. Belirtileri 12 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (American Psychiatric Association [APA] - Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). DE/HB, çocukları ve ergenleri çeşitli boyutlarda etkilemektedir. Özellikle eğitsel ya da tıbbi herhangi bir müdahale de bulunulmadığında bu gereksinime sahip olan çocuklar akademik başarısızlıklar yaşayabilmektedir. Aynı zamanda olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeyide olumsuz olarak etkilemektedir. Türkiye'de bu gereksinim grubuna ilişkin farkındalık düzeyi düşük olduğu için çoğunlukla aşırı hareketlilik ile karıştırılmaktadır. Bu sebeple risk altında bulunan çocuklar genelde fark edilmemekte ya da belirtilerin zamanla geçeceğine inanılmaktadır. Türkiye'de bu gereksinim grubuyla ilgili genel olarak farkındalığın düşük olması DE/HB ile ilgili yanlış inanışların gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum çocukların yaşadığı olumsuzlukların etkilerini arttırmaktadır.

Çocuklarda görülen DE/HB ile ilgili farkındalık düzeyinin düşük olması yetişkinlik çağındaki DE/HB'ye ilişkin farkındalık düzeyinide olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla Türkiye'de çocukluk çağında fark edilmediği için DE/HB'nin olumsuz etkilerine maruz kalmış ve yetişkinlik çağında da bu tür olumsuz etkilerle başa çıkmaya çalışan çok sayıda bireyin olduğu düşünülmektedir. Çocukluk çağındaki bireyler yoğun olarak okul yaşamında olumsuz olarak etkilenirken yetişkinlik çağındaki bireyler günlük yaşam, iş yaşamı, sosyal yaşam, aile yaşamı gibi daha çeşitli alanlarda olumsuz oalrak etkilenmektedir. Çünkü yetişkinlikte bireyler daha karmaşık bir yaşama sahip olmakta ve daha çok sorumluluk gerektiren eylemler içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla DE/HB'nin fark edilmemesi ve gerekli önlemlerin alınmaması yetişkinlik çağındaki bireylerin yaşamı için daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu anlamda DE/HB olan bireylerin en erken zamanda fark edilmesi ve müdahalede bulunulması son derece önemlidir. Fakat yinede çocukluk çağında fark edilmeyerek yetişkinlik çağına kadar ulaşan çok sayıda yetişkin bulunmaktadır. Yetişkinlerin bağımsız olarak bilgiye ulaşma becerileri çocuklara ve ergenlere kıyasla daha yeterli düzeyde olduğu için kimi yetişkinler DE/HB'yi yetişkinlik çağında fark edebilmektedir. Kimileri ise bu durumun farkında olmadan olumsuz etkileriyle başa çıkmaya çalışmaktadır. DE/HB'ye ilişkin yapılacak olan bilimsel çalışmalarla birlikte toplumsal ve bireysel farkındalık düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

American Psychiatric Association [APA]. (2013). D*iagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Barkley, R. A. (2004). Driving impairments in teens and adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics, 27*(2), 233-260.

Barkley, R. A. (2006). ADHD in adults: Developmental course and outcome of children with ADHD, and ADHD in clinic-referred adults. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 248–296). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A., & Brown, T. E. (2008). Unrecognized attention-deficit/hyperactivity disorder in adults presenting with other psychiatric disorders. *CNS spectrums, 13*(11), 977-984.

Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T., Wilens, T., Norman, D., Lapey, K. A., Mick, E., Lehman, B. K., & Doyle, A. (1993). Patterns of psychiatric comorbidity, cognition, and psychosocial functioning in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *The American Journal of Psychiatry, 150*(12), 1792–1798.

Chinawa J. M., & Obu, H. O. (2014). Epidemiology of attention deficit/hyperactivity disorder. In J. M. Norvilitis (Ed.), *ADHD – New directions in diagnosis and treatment* (pp. 3-14). Croatia: Intec.

Doyle, B. B. (2006). *Understanding and treating adults with attention deficit hyperactivity disorder* (1st ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Elliott, H. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: A guide for the primary care physician. *Southern Medical Journal, 95*(7), 736-743.

Goodman, D. W., Mitchell, S., Rhodewalt, L., & Surman, C. B. (2016). Clinical presentation, diagnosis and treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in older adults: a review of the evidence and its implications for clinical care. *Drugs & Aging, 33*(1), 27-36.

Gül, A. (2019). Erişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: Tanı ve tadavi yaklaşımı. A. Ş. Soysal Acar (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* içinde (s. 193-206). Ankara: Nobel.

Kessler, R. C., Adler, L. A., Gruber, M. J., Sarawate, C. A., Spencer, T., & Van Brunt, D. L. (2007). Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members. *International journal of methods in psychiatric research, 16*(2), 52-65.

Kirley, A. (2007). Diagnosis and classification of ADHD in adulthood. In M. Fitzgerald, M. Bellgrove & M. Gill (Eds.), *Handbook of attention deficit hyperactivity disorder* (pp. 37-52). London: John Wiley & Sons.

Merrell, C., & Tymms, P. B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 43-56.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Prevalence of DSM-IV symptoms of ADHD in adult licensed drivers: Implications for clinical diagnosis. *Journal of attention disorders, 1*(3), 147-161.

Woodward, L. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2000). Driving outcomes of young people with attentional difficulties in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(5), 627-634.

BÖLÜM 5

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılanması

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukuğu, Tanılama Süreci, Tıbbi Tanılama, Eğitsel Tanılama

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanı sürecini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tıbbi tanı sürecini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden diğer tanıları açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanı sürecini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanılanmasında aile katılımının ve ekip çalışmasının önemini tartışabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin tanılama sürecindeki olası sorunları tartışabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanılanmasına ilişkin aile ve öğretmenlere tavsiyelerde bulunabileceksiniz.

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, kursatogulmus@hotmail.com, ORCİD: 0000-0001-7551-6894

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılanması
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu İçin Tıbbi Tanılama Süreci
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Eşlik Eden Diğer Tanılar
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu İçin Eğitsel Tanılama Süreci
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılanmasında Aile İşbirliği ve Ekip Çalışması
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna İlişkin Eğitsel Tanılama Sürecindeki Olası Sorunlar
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanı Sürecine İlişkin Aile ve Öğretmenlere Tavsiyeler
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Türkiye'de özel gereksinim durumu fark etmeksizin tüm bireylerde müdahale hizmetlerine erişebilmek için önecelikle bireylerin yetkili kurumlarca tanılanmış olması gerekmektedir. Tanılamaya yetkili kurumlarca verilen tıbbi ve eğitsel raporlar sayesinde DE/HB olan bireyler gereksinimlerine yönelik uygun müdahale hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler için sunulan eğitsel müdahale hizmetleri ise özel eğitim hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması esastır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dikkat Eksikliği ya da aşırı hareketlilik gibi belirtiler gösteren bireylerin fark edilmesi, değerlendirilmesi, resmi olarak tanılanması ve özel eğitim hizmetleri kapsamında gerekli desteklere erişebilmesi son derece önemlidir. Kitabımızın bu bölümünde DE/HB'nin tanılanması, tıbbi tanı süreci, DE/HB'ye eşlik eden tanılar, eğitsel tanı süreci, ekip çalışması, aile işbirliği ve eğitsel tanı sürecinde olası sorunlar gibi konulardan bahsedilecektir. Ardından DE/HB olan bireylerin tanı süreçlerine ilişkin aile ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunulacaktır.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANILANMASI

DE/HB yapısı gereği oldukça heterojen bir özel gereksinim kategorisidir. Bu bozukluk bazı bireylerde dikkatsizlik bazı bireylerde de aşırı hareketlilik/dürtüsellik olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı bireylerde ise hem dikkatsizlik hem aşırı hareketlilik/dürtüsellik bir arada görülmektedir. İlk belirtilerinin çocukluk çağında görüldüğü DE/HB'nin en son güncellenen tanı kriterlerine göre'nin 12 yaşından önce ortaya çıkması gerekmektedir (American Psychiatric Association [APA] - Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

İlk belirtilerinin çocukluk çağında ortaya çıkmaya başlamasına rağmen Türkiye'de bu çocuklar hala geç fark edilmekte hatta bazen yaşam boyu fark edilmemektedir. Bunun temel nedeni Türkiye'de bu bozukluğa ilişkin farkındalık düzeyinin düşük olmasıdır. Farkındalık düzeyinin düşük olmasının yanında ev ortamlarının belirli kuralları olmayan ve yapılandırılmamış ortamlar olması okul öncesi dönemde DE/HB'nin aşırı hareketlilikle sıklıkla karıştırılmasına neden olmaktadır. Aslında DE/HB'den kaynaklanan aşırı hareketlilik aileler tarafından genelde "yaramaz" ya da "haylaz" olarak görülmekte ve bu durumun

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı. (2019). Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik, 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmi Gazete.

Altay, M. A., Görker, I., Şipka, B. D., Bozatlı, L., & Ataş, T. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Psychiatric Comorbidities. *Euras J Fam Med, 9*(1), 27- 34.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). D*iagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-V), tanı ölçütleri başvuru elkitabı [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Barkley, R. A. (2014). Psychological Assessment of Children with ADHD. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 455–474). New York: Guilford Press.

Doyle, B. B. (2006). *Understanding and treating adults with attention deficit hyperactivity disorder* (1st ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-V for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities, 46*(1), 43–51.

Kirley, A. (2007). Diagnosis and classification of ADHD in adulthood. In M. Fitzgerald, M. Bellgrove & M. Gill (Eds.), *Handbook of attention deficit hyperactivity disorder* (pp. 37-52). London: John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden erişilmiştir.

Sağlık Bakanlığı (2019). Sağlık raporları usul ve esasları hakkında yönerge, 20.10.2020 tarih ve 54567092-010.04-4959 sayılı Makam Oluru ile. https://khgmfinansalanalizdb.saglik.gov.tr/Eklenti/33106/0/saglik-raporlarina-iliskin-usul-ve-esaslar-hakkinda-yonergepdf.pdf adresinden erişilmiştir.

BÖLÜM 6

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Değerlendirme.

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan formal araçları söyleyebilecek;
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan formal araçların materyalleri, kayıt formları, uygulamaları ve puanlamaları konularında bilgi sahibi olabilecek;
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan formal araçlardan standart testlere erişebilecek;
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan informal araçları söyleyebilecek;
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan informal araçlar geliştirebilecek;
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesinde ebeveynlere ve meslektaşlarınıza öneriler sunabileceksiniz.

[1] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ufukozkubat@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9626-5112

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanımlanması ve Tanı Ölçütleri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Formal Araçlar
  - Moxo d-CPT Testi
  - Stroop Testi TBAG Formu
  - d2 Dikkat Testi
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Dolaylı Formal Değerlendirme Araçları ile Değerlendirilmesi
  - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesinde Standartlaştırılmış Değerlendirme Araçları
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesinde Kullanılan İnformal Araçlar
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Çocukluk çağı psikiyatrik bozuklukları arasında sık görülen ve belirtileri genellikle yaşam boyu devam eden, nörogelişimsel bir bozukluk olarak betimlenen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB); öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinliklerini doğrudan olumsuz etkileyen, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle karakterize bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgi elde edilebilmesi değerlendirilmeleri ile mümkündür. Nitekim, bu kitap bölümünde de DE/HB değerlendirilmesinde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Formal değerlendirmelerde öğrenciler; kendileri ile aynı yaşta, aynı cinsiyette veya aynı sınıf düzeyinde bulunan diğer öğrenciler ile ölçümlenen değişken bağlamında karşılaştırılmaktadırlar. Bu bağlamda, bu kitap bölümünde formal değerlendirme sürecine ilişkin kullanılan dikkatin farklı boyutlarına ilişkin bilgiler sağlayan çeşitli testlere yer verilmiştir. Benzer olarak, DE/HB değerlendirilmesinde uluslararası alanyazında kullanılan standartlaştırılmış testlerinden de bahsedilmiş ve testler hakkında daha ayrıntılı bilgilere erişimi sağlama amacıyla QR kodlar da verilmiştir. Ek olarak, Türkiye'de DE/HB değerlendirilmesinde kullanılan ölçekler örneklendirilmiştir. İnformal değerlendirme sürecine ilişkin olarak ise DE/HB bozukluğu değerlendirilmesinin nasıl gerçekleştirileceği, hangi değişken ve/veya davranışların göz önünde bulundurulacağına yer verilerek değerlendirme süreci örneklendirilmiştir. Formal değerlendirmeyle elde edilen bilgilerin informal değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılmasının öğrencilere ilişkin uygun kararların alınmasına yardım edeceği vurgulanarak DE/HB değerlendirmesinde ebeveynler ve öğretmenlere çeşitli öneriler sunularak bölüm özetlenmiştir.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMLANMASI VE TANI ÖLÇÜTLERİ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (aşırı hareketlilik) bozukluğunun tanımlama ve tanılaması zor bir süreç olarak alan uzmanlarının karşısına çıkmaktadır. Genel olarak DE/HB, öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinliklerini doğrudan olumsuz etkileyen, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik ve dürtüsellik karakterize bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Çocukluk çağı psikiyatrik bozuklukları arasında sık görülen ve belirtileri genellikle yaşam boyu devam eden, nörogelişimsel bir bozukluk olarak belirtilmektedir (Froehlich vd., 2011).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aldemir- Fırat, Ö. (2019). Özel eğitimde değerlendirme. M. Melekoğlu-M. Sönmez Kartal (Ed.) *Özel Eğitim* (s. 23-15). Ankara: Vize Akademik

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.). Hekimler.

Ardıç, A., & Küçük-Doğaroğlu, T. (2018). Vanderbilt dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğretmen değerlendirme ölçeği (V-DEHB-ÖDÖ) Türkçe uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(2), 534-558.

Berger, I., & Goldzweig, G. (2010). Objective measures of attention-deficit/hyperactivity disorder: a pilot study. *Israel Medical Association Journal*, *12*(9), 531-535.

Berger, I., Slobodin, O., & Cassuto, H. (2017). Usefulness and validity of continuous performance tests in the diagnosis of attention-deficit hyperactivity disorder children. *Archives of Clinical Neuropsychology, 32*(1), 81-93.

Burke, D. M., Light, L. L. (1981). Memory and aging: The role of retrieval processes. *Psychological Bulletin, 90*(3), 513-527.

Cırık, M., Sak, U., & Öpengin, E. (2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği profillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(4), 663-685.*

Çağlar, E. (2003). *d2 Dikkat Testinin sporcularda güvenirliği ve geçerliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş., & Dereboy F. (2007). Conners kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18(1), 48-58*

Doğan, S., Öncü, B., Varol Saraçoğlu, G., & Küçükgöncü, S. (2009). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu kendi bildirim ölçeği (ASRS-v1. 1): Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10*, 77-87.

Evinç, Ş. G., & Gençöz, T. (2007). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocukların WISC-R profillerinin, farklı bir psikiyatrik tanı alan ve herhangi bir tanısı olmayan çocuklarla karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *18*(2), 109-117.

Froehlich, T. E., Anixt, J. S., Loe, I. M., Chirdkiatgumchai, V., Kuan, L., & Gilman, R. C. (2011). Update on environmental risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, *13*(5), 333-344.

Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2021). Formal Değerlendirme. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 76-107). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., & İşeri, E. (2013). Conners öğretmen derecelendirme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38(167), 81-97.*

Karakaş, S. (2011). BİLNOT Nöropsikolojik Test Bataryası: Stroop Testi TBAG Formu Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları ve Kullanım Kılavuzu. Ayrıntı.

Karakaş, S., Erdoğan, E., Sak, L., Soysal, A. Ş., Ulusoy, T., Ulusoy, İ. Y., & Alkan, S. (1999). Stroop Testi TBAG Formu: Türk kültürüne standardizasyon çalışmaları, güvenirlik ve geçerlik. *Klinik Psikiyatri*, *2*(2), 75-88.

Karakaş, S., Irak, M., Kurt, M., & Erzengin, Ö. U. (1999). Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Stroop Testi TBAG Formu: Ölçülen özellikler açısından karşılaştırmalı analiz. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, *7*(3), 179-192.

Karakaş, S., Yalın, A. (1995). Görsel işitsel sayı dizileri testi B formunun 13-54 yaş grubu üzerindeki standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 20-31.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Özel Eğitim Dergisi, 8 (1), 1-17.

Kargın, T., & Gengeç, H. (2021). Değerlendirme Süreci. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 40-72). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ., Irak, M., Şener, Ş., & Karakaş, S. (2002). Görsel işitsel sayı dizileri testi B formu kullanılarak ölçülen bellek uzamının Türk ilkokul çocuklarında gelişimi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 3*, 243-254.

Kırnaz, S. (2017). *MOXO d-CPT DEHB testi çocuk versiyonunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Koyunoğlu, S., Sonmez, A. O., Çakmakcı, H. A., & Erdogan, A. (2022). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV alt puanlarının Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuk ve ergenler açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *25*(1), 41-48.

Küçük-Doğaroğlu, T. (2013). Vanderbilt dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu aile değerlendirme ölçeği türkçe uyarlama çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(3), 385-401

Malkoç, G., & Kırnaz, S. (2018). Moxo sürekli performans testinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Meriçli-Aksu, E., & Turan, F. (2014). SCALES-dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu okul ve ev derecelendirme ölçekleri'nin karşılaştırılması ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi, 51*(3), 195-204.

Okumuş, G., Önal Sönmez, A., Kahyaoğlu, H., & Erdoğan, A. (2017). Çocuk ve ergenlerde moxo dikkat eksikliği hiperaktivite testi sonuçları ile klinik tanı olarak dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(5), 889-905.

Özkubat, U. (2021). Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), Özel Eği-

timde Ölçme ve Değerlendirme (s. 302-333). Pegem Akademi Yayıncılık.

Sak, U., Bal Sezerel, B., A, Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Şener Ş., Dereboy Ç., & Dereboy F. (1995). Conners öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-I. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2*, 131-141

Toker, M. Z. (1993). *Visual algı testi d2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.

Wechsler, D. (1974). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. New York: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2003). The WISC IV technical and interpretive manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Yaycı, L. (2013). d2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *3*, 43-80.

BÖLÜM 7

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimleri ve Benlik Algıları

Doç. Dr. Önder BALTACI[1] - Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT[2]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite, psiko-sosyal gelişim, benlik saygısı.

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Gelişimin temel kavramlarını tanımlayabilecek,
- Gelişimin temel kavramları arasındaki ilişkiyi kavrayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocukların gelişim dönemlerindeki psiko-gelişim özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuklarda benlik saygısı durumunu açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocukların psiko-sosyal gelişim özellikleri ve benlik saygısı durumlarına yönelik yapılabilecek sağlıklı tutumları açıklayabileceksiniz.

[1] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, baltacionder@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9974-8507
[2] Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, Kalite Koordinatörlüğü, omerfaruk2540@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5152-8102

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Gelişimle İlgili Temel Kavramlar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Psiko-Sosyal Gelişim
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Algısı
- Ebeveynlere ve Öğretmenlere Öneriler
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

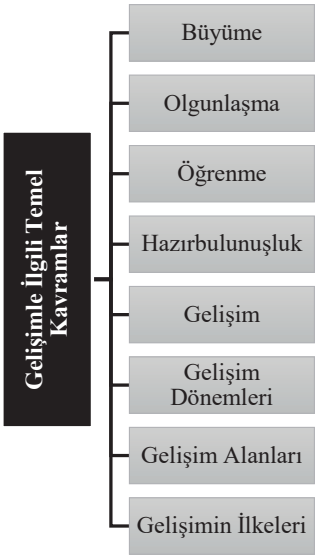
GİRİŞ

Günümüzde çocuklar arasında sıklıkla karşılaşılan sorunlardan birisi olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) iki farklı bileşenin bir araya gelmesiyle yaşanan bir nöro-gelişimsel bozukluktur (Austin & Sciarra, 2017). Dikkatsizlik ile aşırı hareketlilik ve dürtüsellik bileşenlerinden oluşan bu bozukluk, bazı çocuklarda bir bileşenin diğer bileşene göre daha baskın olması şeklinde yaşanmaktayken bazı çocuklarda iki bileşenin de baskın bir şekilde görülebilmesi şekliyle ortaya çıkmaktadır (Fawns, 2021). DE/HB, bilişsel ve nörolojik bir sorun olarak tanımlansa da bu sorunu yaşayan çocuklara yönelik ebeveynler ve öğretmenler tarafından gösterilen sağlıksız tepkiler psikolojik ve sosyal birçok sorunun yaşanmasına yol açabilmektedir. Ayrıca DE/HB tanısı olan çocukların gelişimsel süreçleri bazı alanlarda normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterebilmektedir. Bu kapsamda DE/HB sorunu yaşayan çocukların gelişimsel özelliklerinin farkında olunması ve bu özellikler çerçevesinde sağlıklı yaklaşımlar sergilenmesi çocukların gelişimleri açısından büyük önem taşıyabilmektedir.

Bu bölümde DE/HB tanısı olan çocukların psiko-sosyal gelişimleri ve benlik algıları ele alınmıştır. Bu kapsamda ilk olarak gelişimle ilgili temel kavramlar ele alınarak bu çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin daha iyi bir şekilde anlaşılmasının sağlanması amaçlanmıştır. Daha sonrasında DE/HB tanısı olan çocukların psiko-sosyal gelişimleri gelişim dönemleri çerçevesinde incelenmiştir. Sonrasında ise DE/HB tanısı olan çocuklarda sıklıkla karşılaşılan psiko-sosyal bir kavram olan benlik algısı durumu ele alınmıştır. Son olarak DE/HB tanısı olan çocuklarla ilişki içerisinde olan ebeveynlere ve öğretmenlere psiko-sosyal gelişim ve benlik algısı süreçleriyle ilgili sağlıklı yaklaşımlar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini anlayabilmek ve ortak bir dili konuşabilmek için öncelikle gelişimin doğasının temel kavramlar çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Gelişimle ilgili olan büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk, gelişim, gelişimin ilkeleri, gelişim dönemleri ve gelişim alanları kavramları kısaca aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Büyüme

Bireyin fiziksel yapısında zamana bağlı olarak meydana gelen niceliksel değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun boyunun uzaması, vücut ağırlığının artması, kollarının uzaması gibi niceliksel değişiklikler büyüme kavramına örnek olarak gösterilebilir. Büyüme hızı farklı gelişim dönemlerinde artış gösterebilmektedir. Bireyin gelişimsel süreçlerinde büyümenin en hızlı gerçekleştiği dönem döllenmeden doğuma kadarki süreci kapsayan doğum öncesi dönemidir. Bebeklik ve ergenlik döneminde ise büyüme yine hızlı bir şekilde gerçekleşirken genç yetişkinlikle birlikte büyüme hızı oldukça azalmaktadır (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı, & Bilgin, 2020).

Olgunlaşma

Büyüme sonucunda organizmanın kendinden beklenen işlevleri gerçekleştirebilir hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2016). Bu açıdan büyüme ve olgunlaşma kavramları birbiriyle yakın bir ilişki göstermektedir (Deniz, 2021). Olgunlaşma, kalıtımsal süreçler sonucunda biyolojik olarak ortaya çıkan değişimleri ele alması bakımından öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak gerçekleşmektedir. 12 aylık bir çocuğun büyüme sonucunda bacaklarının uzaması ve kaslarının gelişmesiyle birlikte (büyüme sonucunda) yürüyebilmeye başlaması olgunlaşmaya örnek gösterilebilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Austin, L., & Sciarra, D. T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunlar* (M. Özekes, Ed.). Ankara: Nobel.

Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, *31*(1), 65–110.

Barber, S., Grubbs, L., & Cottrell, B. (2005). Self-Perception in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, *20*, 235–245. Doi: 10.1016/j.pedn.2005.02.012

Büyükcebeci, A. (2020). Çocuk ve ergenlerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. F. Savi Çakar (Ed.), *Çocuk ergen ruh sağlığı: Davranış bozukluklarında tanılama ve tedavi yaklaşımları içinde*. Ankara: Pegem.

Deniz, M. E. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Fawns, T. (2021). Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, *48*(3), 475–491. Doi: 10.1016/j.pop.2021.05.004

Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, *64*(5), 215–223.

Hook, D., Watts, J., & Cockcroft, K. (2002). *Developmental psychology*. Juta and Company Ltd.

Kanay, A. (2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir..

Konuk Er, R., & Kurt Özdöner, B. (2020). Erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri ve erken çocuklukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. A. Kurnaz & G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* içinde. Ankara: Pegem.

Liu, A., Xu, Y., Yan, Q., & Tong, L. (2018). The Prevalence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder among Chinese Children and Adolescents. *Scientific Reports*, *8*(1), 11169. Doi: 10.1038/s41598-018-29488-2

Manning, M. L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House*, *76*(2), 75–78.

Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armado, M., … Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, *9*, 96-102. Doi: 10.2174/1745017901309010096

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102315_DYKKAT_EKSYKLYYY_VE_HYPERAKTYVYTE_BOZUKLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf

Miranda, A., Soriano, M., Fernández, I., & Meliá, A. (2008). Emotional and Behavioral Problems in Children

with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: Impact of Age and Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *31*(4), 171–185. Doi: 10.2307/25474650

Oh, W.-O., Park, E. S., Suk, M. H., Song, D. H., & Im, Y. (2012). Parenting of children with ADHD in South Korea: the role of socio-emotional development of children with ADHD. *Journal of Clinical Nursing*, *21*(13–14), 1932–1942. Doi: 10.1111/j.1365-2702.2011.03968.x

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, *60*(1), 141–156.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel.

Scholtens, S., Rydell, A.-M., & Yang-Wallentin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, *54*(3), 205–212. Doi: 10.1111/sjop.12042

Sung, V., Hiscock, H., Sciberras, E., & Efron, D. (2008). Sleep Problems in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Prevalence and the Effect on the Child and Family. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *162*(4), 336–342. Doi: 10.1001/archpedi.162.4.336

Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2020). *Gelişim Psikolojisi I*. Ankara: Pegem.

Yıldız Canpolat, C. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde. Ankara: Pegem.

BÖLÜM 8

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Sosyal, Duygusal, Akademik Etkileri ve Psiko-Sosyal Destek

Doç. Dr. Önder BALTACI[1] - Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT[2]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite, sosyal, duygusal, akademik, psiko-sosyal destek.

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun çocuklar üzerindeki sosyal etkilerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun çocuklar üzerindeki duygusal etkilerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun çocuklar üzerindeki duygusal etkilerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocuklara yönelik sunulan psiko-sosyal destek çalışmalarını açıklayabileceksiniz.

[1] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, baltacionder@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9974-8507
[2] Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, Kalite Koordinatörlüğü, omerfaruk2540@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5152-8102

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Çocuklar Üzerindeki Sosyal Etkileri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Çocuklar Üzerindeki Duygusal/Psikolojik Etkileri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Çocuklar Üzerindeki Akademik Etkileri
- Psiko-Sosyal Destek
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, 7 yaşından önce başlayan dikkatsizlik, hareketlilik ve dürtüsellik bileşenlerinin birinin baskın olduğu veya birleşik olarak görülebildiği bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Bu nöro-gelişimsel bozukluğun belirtilerini erken dönemlerde fark etmek ve sağlıklı bir yönlendirme süreciyle tanı alınması DE/HB olan çocukların psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Erken ve sağlıklı bir tanı ile DE/HB'li çocuklara yönelik hazırlanacak eğitsel, psiko-sosyal ve tıbbi müdahaleler çocukların çevreye uyumları kolaylaştırılabilmektedir. Ancak özellikle okul öncesi dönemde bu çocukların gösterdikleri DE/HB belirtileri fark edilmemekte ve bu durum çocukların "yaramaz", "şımarık" ve "uyumsuz" olarak tanımlanmalarına neden olabilmektedir. Okul dönemiyle birlikte DE/HB'in genel özellikleri çocukların yaşadıkları problemleri daha da artırabilmektedir. Bu durum ise beraberinde DE/HB'li çocukların sosyal olarak dışlanmalarına, anlaşılmamakla birlikte yalnızlaşmalarına ve istemsiz olarak dikkatsizlik yaşamaları çerçevesinde akademik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Ergenlik dönemiyle birlikte DE/HB'li çocuklar riskli davranışlar sergileme eğilimi içerisinde daha fazla olabilmektedir.

Yapılan araştırmalar, DE/HB tanısı olan çocukların sosyal becerilerde yetersizlikler yaşadıkları ve bu durumun özellikle akran ilişkilerinde sorunlar oluşturabildiği ve yalnızlık durumunun yaşanmasına neden olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra DE/HB tanısı olan çocuklar bir etkinliğe veya faaliyete yönelik dikkatlerini sürdürememekten kaynaklı olarak özellikle okul dönemiyle birlikte akademik alanlarda sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu durum beraberinde akademik benlik saygısının düşük olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca DE/HB tanısının erken dönemlerde fark edilmemesi beraberinde DE/HB'in belirtilerini ilerleyen yaş dönemlerinde daha da derinleştirilebilmektedir. Özellikle ergenlik döneminin beraberinde getirdiği hızlı değişimlerle birlikte DE/HB'in genel özellikleri çocuklarda bağımlılık, saldırganlık, riskli davranışlar, zorbalık, yoğun akademik başarısızlık, okul devamsızlığı ve terki gibi önemli sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, DE/HB'in fark edilmediğinde veya uygun müdahale yaklaşımları sergilenmediğinde çocukların psikolojik, sosyal ve akademik yaşamları açısından çeşitli sorunlar oluşturabileceği söylenebilir. Bu kapsamda DE/HB'in belirtilerinin erken dönemlerde fark edilmesi ve uygun bir tanı sonrasında hazırlanacak akademik düzenlemeler ile psiko-sosyal ve tıbbi müdahalelerin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir (Barkley, 2006).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Abalı, O. (2012). *Hiperaktivite ve dikkat eksikliği*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.

Aksoy, V. (2019). *Özel eğitim*. Ankara: Pegem.

Arı, E. (2006). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) olan çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları kaygı düzeyi, algıladıkları sosyal destek ve anababalık tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Austin, L., & Sciarra, D. T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunlar* (M. Özekes, Ed.). Ankara: Nobel.

Barbaresi, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2007). Long-Term School Outcomes for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *28*(4). https://journals.lww.com/jrnldbp/Fulltext/2007/08000/Long_Term_School_Outcomes_for_Children_with.1.aspx

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford.

Baş Yılmaz, G. (2009). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrencinin teneffüs saatlerinde akranları ile olan iletişim davranışları (kaynaştırma ortamında bir uygulama)*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Beh-Pajooh, A., Parand, A., Emami, N., & Seyyed Noori, S. Z. (2016). Comparison of academic achievement in elementary students with and without attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *3*(2), 31–39. http://childmentalhealth.ir/article-1-120-en.html

Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, *58*(2), 187–191. Doi: 10.1016/j.pec.2004.08.011

Büyükcebeci, A. (2020). Çocuk ve ergenlerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. F. Savi Çakar (Ed.), *Çocuk ergen ruh sağlığı: Davranış bozukluklarında tanılama ve tedavi yaklaşımları* içinde. Ankara: Pegem.

Christiansen, H., Hirsch, O., Albrecht, B., & Chavanon, M.-L. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Emotion Regulation Over the Life Span. *Current Psychiatry Reports*, *21*(3), 17. Doi: 10.1007/s11920-019-1003-6

Cunningham, C. E., & Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at Risk for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder: Family, Parenting, and Behavioral Correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(6), 555–569. Doi: 10.1023/A:1020855429085

Deniz, M. E., & Eryılmaz, A. (2021). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem.

Diken, İ. H. (2019). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Press.

Elkins, I. J., McGue, M., & Iacono, W. G. (2007). Prospective Effects of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Conduct Disorder, and Sex on Adolescent Substance Use and Abuse. *Archives of General Psychiatry*, *64*(10), 1145–1152. Doi: 10.1001/archpsyc.64.10.1145

Ercan, E. S. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Doğan Kitap.

Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C. K., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*(10), 841–850. Doi: 10.1016/j.jaac.2016.06.016

Faradilla, A. (2020). *Social Skill Interventions on Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Parents and Peers Involvement*. Retrieved from Doi: 10.2991/assehr.k.200120.001

Feng, L.-J., Chen, A.-W., Luo, X.-Y., & Wang, H. (2020). Increased attention deficit/hyperactivity and oppositional defiance symptoms of 6-12 years old Chinese children with atopic dermatitis. *Medicine*, *99*(25), e20801. Doi: 10.1097/MD.0000000000020801

Gordon, J. A., Diehl, R. L., & Anderson, L. (2012). Does ADHD Matter? Examining Attention Deficit and Hyperactivity Disorder on the Likelihood of Recidivism Among Detained Youth. *Journal of Offender Rehabilitation*, *51*(8), 497–518. Doi: 10.1080/10509674.2012.702714

Gündogdu, Ö. Y., Tas, F. V., Özyurt, E. Y., Dönder, F., & Memik, N. Ç. (2016). Okul öncesi dönemde DE/HB: Psikososyal tedavi yaklasimlarinin gözden geçirilmesi/ADHD in preschool children: review of psychosocial interventions. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(2), 143–155. https://www.alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/84/143-155.pdf

Hinshaw, S. P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *70*, 1086–1098.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*(2), 147–160. Doi: 10.1080/10349120600716125

Massetti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2008). Academic Achievement Over 8 Years Among Children Who Met Modified Criteria for Attention-deficit/Hyperactivity Disorder at 4–6 Years of Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(3), 399–410. Doi: 10.1007/s10802-007-9186-4

Mukaddes, N. M. (2015). *Yaşam boyu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve eşlik eden durumlar*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Nuri, C. (2020). DE/HB'ye eşlik eden psikiyatrik sorunlar. A. Kurnaz & G. Şengün (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* içinde. Ankara: Pegem.

Sanders, M. R. (2009). Ralph A. Facilitator's manual for Group Teen Triple P. Milton, QLD, Australia: Triple P International Publishing.

Öğülmüş, K. (2017). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde. Ankara: Pegem.

Önal, A. (2007). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve bu ikisinin birlikte bulunduğu durumların davranışsal sorunlar, aile ilişkileri ve kognitif fonksiyonlar açısından karşılaştırılması.* (Tıpta uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.

Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 1–10. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160782

Öztürk, Y., Özyurt, G., & Pekcanlar Akay, A. (2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda aile eğitim programları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *23*(3), 247–256.

Powers, R. L., Marks, D. J., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2008). Stimulant Treatment in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Moderates Adolescent Academic Outcome. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *18*(5), 449–459. Doi: 10.1089/cap.2008.021

Şahin, B., Bozkurt, A., & Karabekiroğlu, K. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Uyku Sorunları. *Duzce Medical Journal*, *20*(3), 81–86.

Semerci, B., & Turgay, A. (2014). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Alfa.

Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. G., & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Medicine*, *10*(1), 99. Doi: 10.1186/1741-7015-10-99

Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., Blumenthal, J., Lerch, J. P., Greenstein, D., … Rapoport, J. L. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(49), 19649–19654. Doi: 10.1073/pnas.0707741104

Şimşek, R. (2014). *Dikkat eksikliği tedavisinde yeni yaklaşımlar*. Nörokey.

Storebø, O. J., Elmose Andersen, M., Skoog, M., Joost Hansen, S., Simonsen, E., Pedersen, N., … Gluud, C. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6). Doi: 10.1002/14651858.CD008223.pub3

Sürücü, Ö. (2018). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) Anne Baba Öğretmen el kitabı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Villalba-Heredia, L., Rodríguez, C., Santana, Z., Areces, D., & Méndez-Giménez, A. (2021). Effects of sleep on the academic performance of children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Brain Sciences*, *11*(1), 97. Retrieved from Doi: 10.3390/brainsci11010097

Wang, B., Yao, N., Zhou, X., Liu, J., & Lv, Z. (2017). The association between attention deficit/hyperactivity disorder and internet addiction: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, *17*(1), 260. Doi: 10.1186/s12888-017-1408-x

Yolga Tahiroğlu, A., Uzel, M., Avcı, A., & Fırat, S. (2004). Öğretmenlerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna bakışları ve öğretmen eğitimi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *11*(3), 123–129.

BÖLÜM 9

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Emre LAÇİN[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimleri.

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların akademik performansları hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara akademik becerilerin öğretiminde kullanılacak stratejileri açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için öğretimsel uyarlamaların neler olduğunu söyleyebileceksiniz.

[1] Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, emrelacn09@gmail.com, ORCİD: 0000-0003-0262-1743

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Akademik Başarıya Etkileri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Öğretim Stratejileri
- Genel Eğitim Sınıflarında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Öğretimsel Uyarlamalar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Teknolojik Materyaller
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Eğitim öğretim çağına gelmiş olan çocukların bilişsel alanlardaki yaşadıkları zorlukların ve problem davranışların birçoğunun nedenini dikkat problemleri oluşturmaktadır. Dikkat problemlerine aşırı hareketlilik ve öğrenme güçlüklerinin de eşlik ettiği durumlar gözlenmektedir. Dikkat; duyu organlarımızla objelere, nesnelere, konuşulanlara, kişilere ve çevremizde olan bitenleri algılama durumudur. Dikkati toplama ise; istekli ve bilinçli olarak bir konuya, olaya veya duruma yoğunlaşma isteğidir. Dikkati toplama becerisinde bireyin yaşı, gelişim durumu ve bireysel özellikleri rol oynamaktadır.

Dikkat becerisi yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da önemli rol oynamaktadır. Kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli faktörlerdendir. Öğrenme sürecinde birinci adım olarak nitelendirebileceğimiz dikkat; hatırlama, iletişim, problem çözme gibi birçok bilişsel alanda doğrudan etkili olmaktadır.

Ülkemizde eğitim çağındaki çocukların birçoğunda dikkati toplama ve sürdürmede güçlükler olduğu görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) tanısı almış olan çocukların var olan performanslarını ortaya koymakta güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu çocuklar akademik olarak başarısızlık yaşamakta ve olumsuz benlik algısı yaşamaktadırlar. Dikkat toplamada güçlük yaşayan öğrencilerin anne-baba ve öğretmenlerinin çocuğun mevcut durumu ve bireysel özellikleri hakkında iyi bir şekilde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte aile ve okul arasında kurulan iletişim çok önemli rol oynamaktadır. Tüm çocuklarda olduğu gibi DE/HB'li çocuklarda da olumlu benlik algısı eğitim ortamlarındaki başarı için gereklidir. Anne-baba ve öğretmen çocuğu nasıl algılarsa çocukta kendini o şekilde algılamaktadır. Yetişkinlerin, özellikle çocuğun rol modellerinin çocuğu algılayış şekli, çocuğun benlik algısı gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle anne-babalar ve öğretmenler çocuklarına karşı olan davranışlarında dikkatli olmaları gerekmektedir. DE/HB okullarda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ortamlarını olumsuz etkilemekte ve çocuğun akademik başarısını düşürmektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek amacıyla, uzman hekim, anne-baba ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olması gerekmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, 4th edn. American Psychiatric Association, Washington, DC, USA.

Barbaresi, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2007). Longterm school outcomes for children with attentiondeficit/hyperactivity disorder: A population-based perspective. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 28, 265–273.

Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York: Guilford.

Barkley, R. A., Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C. & Fletcher, K. E. (1991) Adolescents with ADHD: patterns of behavioural adjustment, academic functioning, and treatment utilization. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 752–761.

Barry, T. D., Lyman, R. D. & Klinger, L. G. (2002) Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: the negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259–283.

Batzle, C., Weyandt, L., Janusis, G., & Deviett, T. (2010). Potential impact of ADHD with stimulant medication label on teacher expectations. Journal of Attention Disorders, 14(2), 157–166.

Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Ramirez, R., Bravo, M., Alegria, M., Martinez-Taboas, A., Chavez, L., Rubio-Stipec, M., Garcia, P., Ribera, J. C. & Canino, G. (2007) ADHD correlates, comorbidity, and impairment in community and treated samples of children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 883–898.

Berger, C., & Lewandowski, L. (2010). Test taking skills and behaviors of students with learning disabilities. Poster presented at the National Association of School Psychologists conference. Chicago, IL.

Biederman, J., Faraone, S. V., Taylor, A., Sienna, M., Williamson, S. & Fine, C. (1998) Diagnostic continuity between child and adolescent ADHD: findings from a longitudinal clinical sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 305–313.

Biederman, J., Faraone, S., Milberger, S., Guite, J., Mick, E., Chen, L., Mennin, D., Marrs, A., Oullette, C., Moore, P., Spencer, T., Norman, D., Willens, T., Kraus, I. & Perrin, J. (1996) A prospective 4-year follow-up study of attention-deficit hyperactivity and related disorders. *Archives of General Psychiatry*, 53, 437–446.

Clarfield, J., & Stoner, G. (2005). The effects of computerized reading instruction on the academic performance of students identified with ADHD. School Psychology Review, 34, 246–254.

Davis, L., Sirotowitz, S. & Parker, H. (1996). Study strategies made easy: A practical plan for school success. Plantation, FL: Specialty Press, Inc.

Diamantopoulou, S., Rydell, A., Thorell, L. B. & Bohlin, G. (2007) Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental Neuropsychology*, 32, 521–542.

Dunlap, G., dePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., et al. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 505–518.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD in the schools. New York: Guilford.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2009). Behavioral interventions with externalizing disorders. In A. Akin-Little, S. Little, M. Bray, & T. Kehle (Eds.), Behavioral intervention in schools: Evidence-based positive strategies (pp. 265–280). Washington, DC: American Psychological Association.

DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & Mc-Goey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 579–592.

DuPaul, G. J., Guevremont, D. C., & Barkley, R. A. (1992). Behavioral treatment of attention deficit hyperactivity disorder in the classroom: The use of the Attention Training System. Behavior Modification, 16, 204–225.

DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L. & Vanbrakle, J. (2001) Preschool children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: impairments in behavioural, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 508–522.

Evans, S. W., Pelham, W. E., & Grudberg, M. V. (1995). The efficacy of note taking to improve behavior and comprehension of adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. Exceptionality, 5, 1–17.

Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to highrisk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (2nd ed.; pp. 403–432). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G. J., & White, G. P. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. School Psychology Review, 36, 647–664.

Hinshaw, S. P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. Journal of Consulting and Clinical Psychology,70, 1086–98.

Holborow, P. L., & Berry, P. S. (1986). Hyperactivity and learning diffi-

culties. *Journal of Learning Disabilities*, *19*, 426–431.

Jitendra, A. K., DuPaul, G. J., Someki, F., & Tresco, K. E. (2008). Enhancing academic achievement for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from school-based intervention research. Developmental Disability Research Review, 14, 325–330.

Kaufmann, L. & Nuerk, H. C. (2008) Basic number processing deficits in ADHD: a broad examination of elementary and complex number processing skills in 9- to 12-year old children with ADHD-C. *Developmental Science*, 11, 692–699.

Lahey, B. B., Pelham, W. E., Stein, M. A., Loney, J., Trapani, C., Nugent, K., Kipp, H., Schmidt, E., Lee, S., Cale, M., Gold, E., Hartung, C. M., Willcutt, E. & Baumann, B. (1998) Validity of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder for younger children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 695–702.

Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Dawson, N., Sobel, H. & Isaacs, C. (1996) Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 204–214.

LeFever, G. B., Villers, M. S., Morrow, A. L. & Vaughan, E. S. (2002) Parental perceptions of adverse educational outcomes among children diagnosed and treated for ADHD: a call for improved school/provider collaboration. *Psychology in the Schools*, 39, 63–71.

Lewandowski, L., Hendricks, K., & Gordon, M. (2015). Test-taking performance of high school students with ADHD. Journal of Attention Disorders, 19(1), 27_34.

Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007) Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643–654.

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. Journal of Pediatric Psychology, 32, 643–654.

Mannuzza, S., Klein, R. G., Bessler, A., Malloy, P. & LaPadula, M. (1993) Adult outcome of hyperactive boys: educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry*, 50, 565–576.

Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2005). The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with attentiondeficit/hyperactivity disorder. Journal of Attention Disorders, 8, 301–312.

McGee, R., Partridge, F., Williams, S. & Silva, P. A. (1991) A twelve-year follow-up of preschool hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 224–232.

McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D. & Sanson, A. (2002) The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43, 1004–1017.

Merrell, C. & Tymms, P. B. (2001) Innatention, hyperactivity and impulsiveness: their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43–56.

Murray, D. W., Rabiner, D., Schulte, A., & Newitt, K. (2008). Feasibility and integrity of a parent–teacher consultation intervention for ADHD students. Child Youth Care Forum, 37, 111–126.

Owens, J. S., Richerson, L., Beilstein, E. A., Crane, A., Murphy, C. E., & Vancouver, J. B. (2005). Schoolbased mental health programming for children with inattentive and disruptive behavior problems: Firstyear treatment outcome. Journal of Attention Disorders, 9, 261–274.

Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., & DuPaul, G. J. (2006). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.; pp. 547–589). New York: Guilford.

Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 44, 88–106.

Rabiner, D., Coie, J. D. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2000) Early attention problems and children's reading achievement: a longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 859–867.

Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Exceptional Children, 71, 361–377.

Smythe, J. M., & Stone, A. A. (2003). Ecological momentary assessment research in behavioral medicine. Journal of Happiness Studies, 4, 35_52.

Sonuga-Barke, E. J. S., Auerbach, J., Campbell, S. B., Daley, D. & Thompson, M. (2005) Varieties of preschool hyperactivity: multiple pathways from risk to disorder. *Developmental Science*, 8, 141–150.

Spira, E. G. & Fischel, J. E. (2005) The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46, 755–773.

Weyandt, L. L. (2007). An ADHD primer (2nd ed). Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

Willoughby, M. T. (2003) Developmental course of ADHD symptomatology during the transition from childhood to adolescence: a review with recommendations. *Journal of Child*

BÖLÜM 10

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler için Dikkat Geliştirici Strateji ve Etkinlikler

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT[1] - Uzm. Ömer CİMEM[2]

Doç. Dr. Havva Aysun KARABULUT[3]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Etkinlik Örnekleri

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerde etkilenen dikkatin alanlarını betimleyebilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin dikkatlerini geliştirmeye yönelik strateji ve etkinlikleri örneklendirebilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin dikkatlerini geliştirmeye yönelik oyunlar konusunda bilgilenecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencileri okul ortamında destekleyebilecek duyusal oyun stratejilerini örneklendirebilecek,
- - Dikkati geliştirme etkinliklerini kavrayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler oluşturabileceksiniz.

[1] Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ufukozkubat@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9626-5112
[2] 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, omercimem@gmail.com.tr, ORCİD: 0000-0001-5067-2516
[3] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, havvakarabulut@ibu.edu.tr, ORCİD: 0000-0001-9119-3626

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkatin Alanları
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Dikkat Geliştirici Strateji ve Etkinlikler
  - İlaç Kullanımı
  - Psikoeğitim Programları ve Özdüzenleme Becerisinin Kazandırılması
  - Uygulamalı Davranış Analizi
  - Bilişsel Müdahale Programları
- Oyunlar
  - Tangram Oyunu
  - Eşini Bulma Oyunu
  - Renkler Oyunu
  - Renk Kart Oyunu
- Okul Ortamında Desteklenebilecek Duyusal Oyun Stratejileri
- Etkinlik Örnekleri
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dikkat ve dikkatin alanlarına yönelik geliştirilen etkinlik stratejileri özellikle Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DE/HB) olan öğrenciler için önemli uygulamalardan biridir. Bu etkinlik stratejilerinin uygulanmasında çocuğun yaşı ve beceri düzeyi göz önünde bulundurularak müdahale programının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde; dikkat süresi, dikkatin hangi alanlarında desteklenmesinin gerektiği belirlenerek uygun programa yönelik strateji ve etkinlikler; çocuğun fonksiyonel kapasitesi ve potansiyeline göre zorluk dereceleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Öğrencilerde var olan dikkate özgü beceriler geliştirebilecekleri becerilere de ışık tutar niteliktedir. Dikkat ve diğer yürütücü fonksiyonların değerlendirilmesinde standardize test ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması ve sürece göre alternatif müdahale yaklaşımlarından yararlanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda uygulanacak müdahale programları; öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik duyusal profilleri, motor gelişimleri, genel olarak gelişim basamaklarında bulundukları alanlar belirlenerek duyusal stratejiler ile desteklenmelerinin alanyazında yer alan pek çok kaynakta hem olumlu etki yaratacağına hem de ilgili becerileri edinimlerini hızlandıracağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Eş zamanlı olarak benzer etkinlik ve aktivite stratejilerinin okul ve ev gibi farklı ortamlarda da devam etmesinin, aktivitelerin veya stratejilerin tekrarının olumlu etkiyle sonuçlanacağına değinilmektedir.

Yürütücü fonksiyonlardan biri olan dikkate dair, alanyazında birçok tanım bulunmakla birlikte temel olarak duyu organları ile ulaşılabilen, algılanan uyaran ya da uyaranların hedef ve ihtiyaçlar doğrultusunda ilgisiz uyaranların baskılanarak filtre edildiği, odaklanabilme yetisi olarak tanımlanan sinir sisteminin görevlerinden biri olarak tanımlanabilir. Dikkat, bireylerin duyu organları aracılığı ile ulaşabileceği ve fark edebileceği fenomenal çerçevede meydana gelebilen uyaran veya uyaranlara, zihnin alıcılarını yönlendirebilmesidir. Dikkat ortamdaki birden fazla uyarandan yalnızca içinde bulunulan andaki hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda uğraşı sağlayan bir işlevdir. Aynı zamanda sinir sisteminin görevlerinden birisidir. Dikkat; düşünce, bilişsel süreçler, duygu ve algısal fonksiyonları, çevrede bulunan uyaranlardan hedef ve ihtiyaç doğrultusunda seçme, odaklanabilme ve aktarabilme becerisidir; düşünmenin ve öğrenmenin ön koşulu olmaktadır (Budak, 2005; Karakaş, 1997; Kolb ve Winshaw, 1996). Gestalt kuramında ise dikkat, şekil ve zemini ayırt edebilme becerisi olarak tanımlanır. Enns'in 1990'daki dikkat süreci ile

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aydın, A. (2001). Gelişim ve ögrenme psikolojisi. İstanbul: Alfa.

Baddeley, A. (1997). Human memory: Theory and practice. UK: Psychology.

Çelik, S. (2022). Mülteci Çocuklarda Okul Temelli Bilişsel Aktivite Eğitiminin Bilişsel Beceriler, Akademik Performans ve Yaşam Kalitesine Etkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ergoterapi Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2022.

Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K., & Linton, B. (1998). Rehabilitation of attention and concertration deficits follwing brain ınjury. The Journal Cognitive Rehabilitation, 6, 8-9.

Bower, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). Theories of learning. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall.

Börekçi, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin, davranışsal, sosyal problemler, aile işlevselliği ve ebeveyn tutumları ile ilişkilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi).

Broadbent, D. E. (1958). Perception and communication. New York: Pergamon.

Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat.

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi.

Doğangün, B., & Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, *46*(11), 25-28.

Ercan, E. S., Çetin, F. Ç., Mukaddes, N. M., & Yazgan, Y. (2009). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tedavisinde atomoksetin. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16*(2), 113-118.

Güneş, E. (2004). Dikkat mekanizmaları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 34-37.

Jacobs, C., & Petermann, F. (2008). Attention therapy for children-long-term affects of the ATTENTIONER. *Zeitschrift fur Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 36*(6), 411-417.

James, W. (1983). The principles of psychology. New York: Dover.

Irmak, D. E. (2021). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Çocuklarda Çocuk Aktivite Öz Değerlendirme Ölçeği'nin (Cosa) Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi.

Kahneman, D., Treisman, A., & Gibbs, B. J. (1992). The reviewing of object files: Object-specific integration of information. *Cognitive Psychology, 24*(2), 175-219.

Karaduman, D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaş, S. (1997). A descriptive framework for information processing: An integrative approach. *International Journal of Psychophysiology, 26*(1-3), 353- 368.

Kaymak, S. (2003). Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kırnaz, S. (2017). *MOXO d-CPT DEHB testi çocuk versiyonunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi).

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnston, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K.,…Westerberg, H. (2005). Computerized training ofworking memory in children with ADHD—A controlled, randomized, double-blind trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*, 177–186.

Kolb, B. ve Windshaw, I. Q. (1996). Attention. Imagery and Consciosness. Fundementals of Human Neuropsychology (4. baskı). New York: W.H. Freeman and Company.

Korkmaz, B. (2000). Pediatrik davranış nörolojisi. *İstanbul Üniversitesi Dergisi, 5*, 3-14.

Kula, E., & Sürücü, A. (2018). Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(1), 389-405.

Kuşçu, Ö. (2010). Orff-Schulwerk yaklaşıımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Mesulam, M. M. (2004). Dikkat şebekeleri. konfüzyonel durumlar ve ihmal sendromları: Davranışsal ve kognitif nörolojinin ilkeleri. (H. Gürvit, Çev.). İstanbul: Yelkovan.

Olesen, P. J., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training ofworking memory. *Nature Neuroscience, 7*, 75–79.

Öncü, B., & Şenol, S. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 4*(5), 111-119.

Öner, P., Öner, Ö., & Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, *12*, 97-99.

Özbay, Y. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Trabzon: Akademi.

Öztürk, M., & Başgül, Ş. Z. (2015). *Çocuklarda Dürtüsellik (1.baskı*). Hayykitap: İstanbul.

Peacock, B. (2003). Pay attention. *Ergonomics in Design, 11*(4), 4-27

Roche, J. D., & Johnson, B. D. (2014). Cogmed working memory training product review. *Journal of Attention Disorders, 18*, 379–384.

Sergeant, J. (1996). A theory of attention: An information processing perspective. G. R. Lyon ve N.A. Krasnegor, (Ed.), Attention, memory and executive function içinde (57-69). Baltimore: Brooks.

Sürücü, Ö. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) anne baba-öğretmen elkitabı (2. Baskı). Ankara: Bilgi.

Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psy-*

chological Review, 76(3), 282.

Işık, Ü. (2019). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda İlaç Tedavisi,* Toros, F., & Güler Aksu, G. (Ed.). (2019). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile İlgili Her Şey. Akademisyen, Ankara.

Tunçkol, E. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bazı bilişsel süreçlerinin arttırılmasına yönelik eğitim programının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *3*, 43-80.

Yazgan, Y., (2010). Okul yıllarında DEHB, İstanbul, Doğan.

Yazgan, Y., (2016). Hiperaktif Çocuk ve Ergen Okulda, İstanbul, Doğan.

BÖLÜM 11

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Davranış Değiştirme Yöntemleri

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu, Problem Davranış, Problem Davranışların Önlenmesi, Davranış Değiştirme Yöntemleri

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışları tanımlayabilecek,
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların ev ve sınıf ortamında sergileyebilecekleri problem davranışları sıralayabilecek,
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışların değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri sıralayabilecek,
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışların değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışların önlenmesinde ve değiştirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri sıralayabilecek,

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gengechilal@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8723-6857

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışların önlenmesinde ve değiştirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin özelliklerini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Problem Davranışlar
  - Dikkat Eksikliğinden Kaynaklanan Problem Davranışlar
  - Hiperaktivite/ Dürtüsellikten Kaynaklanan Problem Davranışlar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Problem Davranışların Önlenmesi
  - Sınıfın Fiziksel Çevresinin Düzenlenmesi
  - Sınıf Kurallarının Belirlenmesi
  - Sınıf İşleyişinin Düzenlenmesi
  - Olumlu Davranışların Pekiştirilmesi
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Davranış Değiştirme Yöntemleri
  - Davranışı Belirleme
  - Davranışı Tanımlama
  - Davranış ile İlgili Bilgi Toplama
  - Davranışın Nedenini Belirleme
  - Davranış Değiştirme Tekniğini Seçme ve Uygulama
  - Davranış Değiştirme Uygulamasını İzleme
- Özet
- Önemli Noktalar
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Her sınıfta söz hakkı almadan konuşma, sınıf içinde izinsiz dolaşma, sıraların üzerine çıkma, dolaplara tırmanma, sınıfa geç girme, gürültü yapma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma, kendinin veya arkadaşlarının eşyalarına zarar verme, ödevlerini özensiz yapma veya yapmama, sorumluluktan kaçma, etkinliklere dahil olmak istememe gibi davranışların birini ya da birkaçını sergileyen çocuk/çocuklar bulunabilir. Sınıf ortamında meydana gelen bu tür davranışlar neredeyse her çocuk tarafından zaman zaman sergilenen davranışlardır. Fakat çocukların bu davranışları sıklık, süre, şiddet ve yoğunluk açısından kültürel normlara uymayacak şekilde sergilemeleri durumunda bu davranışlar değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması gereken problem davranışlar olarak ele alınmaktadır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2008). Problem davranışlar, çocuğun güvenliğini tehlikeye sokan, yeni bilgi ve beceriler edinmesini, var olan bilgi ve becerilerini kullanmasını, sosyal iletişim ve etkileşim kurmasını engelleyen ve uzun süre devam eden davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Yücesoy-Özkan, 2019). Sınıf ortamında sergilenen problem davranışların, sadece problem davranışı sergileyen çocuğu değil aynı zamanda bu çocuğun akranlarını ve öğretmenini de olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Apaydın ve Aykut, 2018; Chandler ve Dahlquist, 2002; Landers, Alter ve Servilio, 2008). Alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, problem davranış sergileyen çocukların okul yıllarında akademik başarısızlık (Hendawi, 2012; Kanlıkılıçer, 2005; Myers ve Pianta, 2008; Rocha-Decker, 2002), akran reddi (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Crick, Casas ve Mosher, 1997; Erbaş, 2002; Odom, Zercher, Li, Marguart, Sandall ve Brown, 2006), ilerleyen yıllarda ise okulu bırakma (French ve Conrad, 2001; Tremblay, 2000) ve suç işleme (Rocha-Decker, 2002) gibi durumlarla karşı karşıya kalma riskinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Akranlar açısından bakıldığında problem davranışların hem yeni bilgi ve beceriler edinme fırsatlarını azaltabildiği (Chandler ve Dahlquist, 2002; Yücesoy-Özkan, 2019) hem de davranış biçimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği (Chandler ve Dahlquist, 2002); öğretmenler açısından bakıldığında ise mesleki tükenmişliğe yol açabildiği (Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018; Hastings ve Bham, 2003) belirtilmektedir.

Hem çocuk hem de çevresi üzerinde olumsuz etkilere sahip olan problem davranışlara çocuğun gelişim özelliklerine uygun ve etkili bir yöntem ile müdahale edilmediği sürece bu davranışların daha ciddi, yıkıcı ve kalıcı davranışlara dönüşebileceği bilinmektedir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2002; Diken ve Rutherford, 2005). Problem dav-

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Abalı, O. (2018) *Hiperkativite ve dikkat eksikliği*. İstanbul: Adela Yayıncılık.

Alberto, P. A. ve A. C. Troutman. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. New York: Macmillian Publishing Company.

American Psikiyatri Birliği. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'ndan* (çeviri ed. E Köroğlu) Ankara, Hekimler Yayın Birliği, 2013.

Apaydın, G. ve Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,19 (3),* 451-483 .

Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(2), 291–318. https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0007

Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (Çev. Ed. M. Özekes). Nobel Akademik Yayıncılık.

Baydık, B., ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2),* 401-447.

Besler, F. (2017). İzlerlik sözleşmesi. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 389-414). Ankara: Vize Akademik.

Besler, F. ve Süzer, T. (2017). Davranış artırma ve yeni davranış öğretme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 211-265). Ankara: Vize Akademik.

Bilmez, H. (2017). Sembolik pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 415-440). Ankara: Vize Akademik.

Biederman,J., Faraone, S.,V.,Keenan, K., Knee, D. & Tsuang MT(1990) Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III Attention Deficit Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 29:* 526-533.

Cesur, E. & Köksal Akyol, A. (2019). Annelerinin görüşlerine göre dehb tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50 (50)*, 80-95.

Chandler, L. K. ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging behaviors in School Settings*. Columbus Ohio: Merill, Prentice Hall.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579–588.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşler, *Bilig, 44,* 123-142.

Dağıstanlı Canoğlu, Ö. (2020). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin tanılanması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretim programı tasarısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Değirmenci, D. H. (2017a). Tepkinin bedeli. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 513-564). Ankara: Vize Akademik.

Değirmenci, D. H. (2017b). Hoşa gitmeyen uyaran verme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 565-604). Ankara: Vize Akademik

Diken, I. H., & Rutherford, R. B. (2005). First step to success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children, 28*(4), 444–465.

Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care, 174*(3), 281–295. https://doi.org/10.1080/0300443032000153598

Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3 (02)*, 41-50.

Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımını öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,9(01),* 35-52.

Ercan, E. S., ve Aydın, S. (2007). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu.* İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.

Erhardt, D., & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62(4),* 833–842.

Fettahoğlu, Ç., Özatalay, E. (2006). Çocuklarda Hareketlilik ve/veya Dikkatsizlik Yakınmaları ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13(1)*, 13-18.

Finn, J. D., & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research, 98(2)*, 79–92.

Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3)*, 149–157.

French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 11(3)*, 225–244.

Freund, L. S., & Reiss, A. L. (1991). Rating problem behaviors in outpatients with mental retardation: Use of the Aberrant Behavior Checklist. *Research in Developmental Disabilities, 12(4)*, 435–451. https://doi.org/10.1016/0891-4222(91)90037-S

Goodman, G., & Poillion, M. J. (1992). ADD: Acronym for any dysfunction or difficulty. *The Journal of Special Education, 26 (1)*, 37–56.

Graetz, B. W., Sawyer, M. G., & Baghurst, P. (2005). Gender differen-

ces among children with DSM-IV ADHD in Australia. *Journal of American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 44,* 159–68.

Gümüş, Y. Y. (2005). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuyla (DEHB) nasıl başa çıkabilirim.* Ankara: Nobel Kitap Evi

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24(1)*, 115–127. https://doi.org/10.1177/0143034303024001905

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foun- dations for early learning: A con- ceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35(4)*, 583.

Hendawi, M. (2012) Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: existing research, issues, and future directions, *Emotional and Behavioural Difficulties,17(2),*125-141,DOI:10.1080/13632752.2012.672861

Jacobs, C., & Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung, 16*(1), 40-49.doi:10.1026/0942-5403.16.1.40

Kanay, A. & Girli, A. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 184-191.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayaalp, L. (2008) Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri,10 (2),* 147-152.

Kaymak Özmen, S. (2011). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2),* 1-10.

Landers, E., Alter, P. ve Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior, 18(1),* 26–33.

Lauth, G. W., Mackowiack, K. (2004). Unterrichtsverhalten von kindern mit aufmerksamkeitsdefizit/ hyperaktivitätsstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 13(3),*158-166.

Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule.* Weinheim: Beltz.

Lauth, G. W. ve Schlottke, P. F. (2001). Hyperkinetische störungen. In Lauth, G. W., Brack, U. B. ve Linderkamp, F. (Ed.), *Verhaltenstherapie mit kindern und jugendlichen: praxishandbuch* (pp. 202- 211). Weinheim: Beltz

Lewis, R., B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms.* New York: Merril, Prentice Hall.

Linderkamp, F. (Ed.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen: Praxishandbuch.* Weinheim: Beltz.

Martin, N. & Baldwin, B. (1993). *Validation of an ınventory of classroom management style: differences between novice and experienced teachers,* Paper

presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher.* New York: Pearson Education.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Mukaddes, N. M. (2015) *Yaşam boyu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve eşlik eden durumlar*. İstanbul, Nobel Tıp Kitapevleri.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37(3)*, 600–608.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807–823.

Olçay-Gül, S. (2017a). Davranışı azaltma/ ortadan kaldırma E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 441-486). Ankara: Vize Akademik.

Olçay-Gül, S. (2017a). Söndürme E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 487-512). Ankara: Vize Akademik.

O'Regan, F. (2005). *Successfully Managing ADHD: A handbook for SENCOs and teachers*, Routledge.

Öner, Ö., Aysev, A. (2000). Okul öncesi dönemde değişik belirtilerle başvuran çocuklarda üç yıl sonraki dikkat eksikliği hiperaktivite sıklığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7*(2), 99-105.

Özdoğan, B., Ak, A. & Soyutürk, M. (2005). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite/ Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özyürek, M. (2009). *Bilişsel ve devinişsel öğrenmeyi kazanma.*İstanbul: Daktylos Yayınları.

Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years a guide for understanding and support*. Routledge.

Parritz, M. H. & Troy, M. F. *Disorders of childhood.* Boston: Cengage, 2011.

Rakap, S. (2017). Hedef davranışı tanımlama ve davranışsal amaç yazma.D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* (s. 39-75). Ankara: Pegem Akademi.

Rocha-Decker, M. S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children. unpublished doctoral dissertation. the college of education and the school of universty of oregon.* Proquest Information and Learning Company.

Salend, S. J., 1998, *Effective mainstreaming*. New Jersey: Prentice–Hall Inc.

Schachar, R. & Tannock, R. (2002). Syndromes of hyperactivity and attention deficit. In: Ruttel M, Taylor E, eds. *Child and Adolescent Pshychiatry*. Oxford: Blackwell Science, 399-418.

Selçuk, Z. (2001). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem.

Semerci, Z.B. ve Turgay, A, (2011) *Bebeklikten erişkinliğe Dikkat Eksikliği – Hiperaktivite Bozukluğu* (5. Basım), İstanbul, Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Semmel, M. & Gao, X. (1992). Teacher perception of the classroom behaviors of nominated handicapped students in china. *Journal of Special Education, 25*, 415-430.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* (23. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching, 9(1),* 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları,* Kök Yayıncılık, Ankara.

Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (01)* , 41-65.

Şenol, S., İşeri, E., & Koçkar, A. Ş. (2006). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu dikkati dağınık, yerinde duramayan çocuklara doğru yaklaşımlar*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Şenol S, Şener Ş, & Köroğlu E. (1994) Genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar. E Köroğlu (Çev ed). *DSM-IV Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda*, (s.43-49) Ankara, Hekimler Yayın Birliği,

Şimşek, M. & Karataş, İ. H. (2019). DEHB'l, özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,3(2)* , 87-96 .

Şirin, N. (2017). Davranış belirleme, tanımlama ve kayıt tutma. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 41-98). Ankara: Vize Akademik.

Tahiroğlu, Y. A., Avcı, A., Fırat, S., Seydaoğlu, G. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Alt tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 6,* 5-10.

Tanrıverdi, Ç. (2020). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocuklarda anjiyotensin ı, ıı, ııı, alamandin peptid, anjiyotensin dönüştürücü enzim (ace), nadph oksidaz enzim serum düzeyleri ve etyopatogenezdeki yeri* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Erken Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Denizli.

Tekin-İftar, E. (Ed.). (2017). *Uygulamalı davranış analizi.* Ankara: Vize Akademik Yayıncılık,

Tremblay, R. E. (2000). The Development of Aggressive Behaviour during Childhood: What Have We Learned in the Past Century? *International Journal of Behavioral Development, 24,* 129-141.

Ulusoy, A. (2002) Güdülenme, Editör: A. Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme* (s. 269–286), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yağan-Güder, S., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler, *İlköğretim Online, 17 (1),* 414-430.

Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, M., Özdemir, G., Turgay, A., & Çağlı, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Ölçeği'nin alt boyutları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1),* 628-649.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2019). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma,* (s. 193-258) Kök Yayıncılık, Ankara.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249–294.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283–302

Weiss M, & Weiss G. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder. In: Lewis M, ed. *Child and Adolescent Psychiatry.* 3rd ed. Philadelphia Pa: Lippincott Williams & Wilkins, 645-70.

Wood, J. W. (1998), *Adapting Instruction Accomodate Students In İnclusive Settings*. New Jersey: Prentice–Hall. Inc.

Zirpoli, T. J. ve Melloy, J. K. (1997). *Behavior Management: Application for teachers and parents*. (2nd ed.). New Jersey:Prentice Hall.

BÖLÜM 12

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU[1] - Araş. Gör. Dr. Turgut BAHÇALI[2]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite, öz düzenleme, dikkat ve odaklanma

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Öz düzenleme kavramını tanımlayabilecek
- Öz düzenleme becerilerini sıralayabilecek
- Öz düzenleme becerilerini açıklayabilecek
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin öz düzenleme beceri özelliklerini açıklayabilecek
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerde gözlemlenen öz düzenleme becerileri ile ilgili sorunları açıklayabilecek

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, meralm@ogu.edu.tr, ORCİD: 0000-0003-4349-9959

[2] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, tbahcali@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-8936-3972

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerin Güçlük Yaşadığı Temel Alanlar
  - Dikkat ve Odaklanma
  - Yönetici İşlev Özellikleri
  - Bellek
  - Duygu ve Davranış Sorunları
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerde Öz Düzenleme Becerileri
  - Kendini Yönetme
  - Kendine Amaç Belirleme
  - Uygulama/Performans
  - Kendini İzleme/ Değerlendirme
  - Örnek Olay
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Davranış Değiştirme Yöntemleri
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Öz düzenleme genetik, davranışsal ve psiko-fizyolojik etkileşimli, dinamik ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Öz düzenleme içsel durumları ya da duygu, düşünce, dikkat ve performansı kontrol edebilmedir. Bundan dolayı öz düzenleme bireyin gelişim ve temel kişilik ve davranışsal uyumunda kritik bir öneme sahiptir (Bell ve Deater-Deckard, 2007). Öz düzenleme kişilerin kendi amaçlarına varmak için kullandıkları kendini yönetme aracı olarak tanımlanabilir. Öz düzenleme üç öğeye sahiptir; (a) bir kişinin kendisine yönelttiği herhangi bir hareketin varlığı, (b) davranış değişikliği ile sonuçlanması (c) gelecekte herhangi bir sonuç ya da hedefi değiştirme olasılığına sahip olması olarak belirtilebilir (Barkley, 2010).

Öz düzenleme becerileri tüm bireylerin sahip olması gereken, kişinin toplumsal yaşama uyumunu sağlayan ve kişiye yaşam boyunca gerekli olan becerilerden biridir. Öz düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin geleceğini iyi bir şekilde planlayabildiği, başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirebildiği, toplumsal yaşamın gerektirdiği becerileri yerine getirebildiği, duygu ve davranışlarını düzenleyebildiği gibi öz düzenleme becerilerinin birçok beceri için ön koşul özelliği gösterdiği düşünülmektedir. Öz düzenleme becerilerine sahip olmayan bireyler ise hangi ortamlarda hangi davranışları sergileyeceklerini ve hangi davranışları yapmaması gerektiği konusunda sorunlar yaşayabilirler. Bununla birlikte geleceğini planlamada ve başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirmede sorunlar yaşayabilirler.

Öz düzenleme becerilerine sahip olan bireyler duygu ve düşüncelerini kontrol edebilir. Öz düzenleme becerileri davranışsal olduğu kadar genetik, karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir. Öz düzeleme becerileri kişilerin sadece bugüne yönelik amaçlı ve planlı hareketleri olmayıp aynı zamanda geleceğe yönelik amaçlarını da kapsamaktadır. Özetle öz düzenleme becerilerine her bireyin sahip olması gerekmektedir. Öz düzenleme becerileri bireylerin temel kişilik, davranış ve geleceğe yönelik amaçlarını etkileyebildiğinden öz düzenleme becerilerinin oldukça önemli beceriler olduğu düşünülmektedir.

DİKKAT

Öz düzenleme becerilerinin aslında yetersizliği olan ya da olmayan tüm çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir.

Bu denli önemli olmasına rağmen öz düzenleme becerilerine herkes sahip olamayabilmektedir. Örneğin, özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu özellikler bu bireylerin öz düzenleme becerilerinde güçlükler

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Arjona Valladares, A., Gómez, C. M., Rodríguez-Martínez, E. I., Barriga-Paulino, C. I., Gómez-González, J., & Diaz-Sánchez, J. A. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: An event-related potential study of working memory. *The European journal of neuroscience*, *52*(10), 4356–4369.

Arslantaş, S. (2020). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DE/HB) tanımı ve özellikleri. A. Kurnaz ve G. Şengün (Eds.) *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* (s. 1-24), Ankara: Pegem Akademi.

Barkley, R.A. (2010). The important role of executive functioning and self-regulation in ADHD. 13.09.2022 tarihinde http://www.russellbarkley.org/factsheets/ADHD_EF_and_SR.pdf internet erişiminden edinilmiştir.

Barry, L., & Messer, J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 5, 238-248.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bell, M. A., & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental and Behavioral Ppediatrics: JDBP, 28*(5), 409–420.

Bennet, R. (2018). *The relationship between attention and emotion regulation in attention-deficit/hyperactivity disorder*. (Unpublished doctorate dissertation). Fordham University.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Pyschologist, 1*(2), 100-112.

Castellanos, F. X., & Proal, E. (2012). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal-striatal model. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(1), 17–26.

Chung, H. J., Weyandt, Lisa L., & Swentosky, A. (2009). The physiology of executive functioning. S. Goldstein and J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning*. (p. 13-28), Nev York: Springer.

Çakıcı, A. (2021). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların planlama becerisi ve ahlaki olgunluklarına popüler oyunların etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(3), 998-1019.

Dawe, S., & Loxton, N. J. (2004). The role of impulsivity in the development of substance use and eating disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *28*(3), 343–351.

Deniz, S. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin gelişim özellikleri. M. Yavuz ve Y. Çıkıllı (Eds.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları* (s. 41-51), Ankara: Eğiten Kitap.

Eker, C. (2014). Öz-düzenleme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 417–417.

https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.7222

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31–60.

Gökçe, E., Güneş, E. ve Nalçacı, E. (2021). Çalışma belleği hakkında kısa bir gözden geçirme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 74*(1), 11-17.

Kaçamak-Öğüt, D., Özbaran, N. B., Köse, S. ve Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 423-428.

Koegel,L.K., Koegel, B. L., & Parks, D.R. (1990). How to teach self-management to people with severe disabilities. A training manual.

Mirnasab, M., & Bonab, B. G. (2011). Effects of self-monitoring technique on inattentive behaviors of students with attention deficit hyperactivity disorder. *Iranian journal of psychiatry, 6*, 84-86.

Naglieri, J.A., & Otero, T. M. (2009). The assessment of executive function using the cognitive assessment system: Second Edition. S. Goldstein and J. A. Naglieri. (Eds.), *Handbook of executive functioning* (p. 191-208), New York: Springer.

Naglieri, J. A., & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy ınterventıon in ımproving arithmetic computation based on the pass theory. *Journal of Learning Disabilities, 33*(6), 591–597.

Risemberg, R., & Zimmerman, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15*, 98–101

Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology, 51*(6), 768–774.

Princiotta, D., Melissa DeVries, M., & Goldstein, S. (2009). Executive functioning as a mediator of age-related cognitive decline in adults. S. Goldstein and J. A. Naglieri. (Eds.), *Handbook of executive functioning* (p. 143-155), New York: Springer.

Reid, R., Trout, A.L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*, 361-377.

Sakız, G., & Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde (s. 2-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Spodak, R., & Stefano, K. (2014). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu kontrol altına alma*. Çeviri: A. Dülger. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.

Taşkın Gökçe, T. G. ve Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 529-546.

Tekin Ersan, D. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan

öğrenciler. A. Cavkaytar, ve D. Tekin Ersan (Eds.) Özel eğitim ve kaynaştırma (s. 57-73), Ankara: Eğiten Kitap.

Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y. ve Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörogelişimsel hastalıklar. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 26*(2), 52-62.

Yazıhan Torun, N., Özşahin, A., & Sütçigil, L. (2009). The reflections of attention deficit hyperactivity disorder through adultood. *Journal of Clinical Psychology, 12*(1), 43-50.

Yılmaz, R. Ş. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlamamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

BÖLÜM 13

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ekip Çalışması ve İş birliği

Doç. Dr. Deniz AKDAL[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, İşbirlikçi Uygulamalar, Takım Çalışması

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların eğitsel tanılamanın ve eğitim sürecinde iş birliğinin önemini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların eğitim süreçlerinde işbirlikçi uygulamaların çocuğun durumuna nasıl uyarlandığını açıklayabilecek,
- Aile Katılımı ve Okul-Aile arasındaki işbirliğinin önemini açıklayabilecek,
- DE/HB olan bir öğrencinin eğitim sürecinde yer alan ekip üyelerinin görevlerinin neler olduğunu açıklayabileceksiniz.

[1] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, denizakdal@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-9272-3422

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin İşbirliğinin Önemi
- Genel Eğitim Ortamlarında Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivitesi Olan Çocuklar İçin İşbirlikçi Uygulamalar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitiminde Ekip Üyeleri
- Ekibin Doğal Bir Üyesi Olarak Aile
- Aile Katılımı ve Okul-Aile İş Birliği
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Öğretmen ve Ailelere Tavsiyeler
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DE/HB) genellikle erken çocukluk döneminde bireyin gelişim düzeyi ile özdeşleştirilemeyen dikkati toplama ve sürdürme, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik gibi belirtiler ile gözlemlenebilen ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir bozukluktur (Ebstein ve Loren, 2013; Scahill & Schwab-Stone, 2000). DE/HB olan bireyler ev ve okul yaşamı da dahil olmak üzere günlük yaşamda pek çok alanda problemlere yol açan ve kapsamlı müdahaleler gerektiren bir çok karmaşık sorunlar ile yüz yüze gelebilmektedir (DuPaul, 2007; Fabian ve Pyle, 2019). Bu durum DE/HB olan öğrencilerin okul yaşamlarına düşük akademik başarı ve eğitim etkinliklerine katılımda isteksizlik; günlük yaşamlarına ise düşük benlik saygısı düzeyi, saldırganlık, kaygı, depresyon gibi problemler olarak yansımaktadır (Hinshaw ve Arnold, 2015; Daley ve Birchwood; 2010; Volpe ve diğ., 2006). Bununla birlikte DE/HB'nin farklı düzeylerinin olması ve DE/HB'li bireylerde eşlik eden farklı türde bozukluklarında görülebilmesi DE/HB'nin tanılama, eğitsel değerlendirme hem de sağaltım sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Barkley ve Murphy; 2006). Bu nedenlerden dolayı eğitim sürecinde farklı müdahaleler ve farklı öğelerin işe koşulması gerekmektedir. Bu öğeler içerisinde önemli bir yere sahip olan ekip üyelerinin birlikte çalışması ve iş birliğinin kesinlikle uygulama sürecinde aktif olarak sürece koşulması gerekmektedir. Bu durum DE/HB olan öğrencilerin hem tanılama hem de eğitim sürecine yönelik disiplinler arası işbirlikçi bir yaklaşıma olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu bölümde de DE/HB olan öğrencilere yönelik iş birliği ve ekip çalışması konusu üzerinde durulmaktadır.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN İŞBİRLİĞİNİN ÖNEMİ

DE/HB' nin özellikle temel eğitim düzeyindeki bireylerde yaygın olarak tanılanan bir bozukluk olması ve DE/HB olan bireylere yönelik hem okul içi hem de okul dışı eğitim faaliyetlerinin çeşitli sınırlılıklara sahip olması alan uzmanlarını DE/HB'nin kökeni, tanılanması ve problemlerin ortadan kaldırılması sürecine yönelik daha fazla çalışma yapmaya yöneltmiştir. İlgili alan yazında yer alan çalışmalarda DE/HB' nin birden fazla alt türe sahip olmasının ve genellikle DE/HB' ye farklı bozuklukların da eşlik etmesinin tanılamayı güçleştirici bir faktör olduğunun altı çizilmektedir (Ek ve diğ., 2011; Brock ve diğ., 2009; Wolf, 2001). Bu durum DE/HB olan bireyleri tanılama sürecinde iş birliğinin gerekliliğinin önemini ortaya koymaktır.

DE/HB olan bireylere tıbbi tanı koyma sürecini psikiyatri hekimleri yürütmektedir (DuPaul vd., 2019). Ancak tıbbı olarak verilen tanılar sadece çocuktaki bozukluğun ismini ortaya koymaktadır. Oysaki tıbbi tanı sonrasında asıl önemli olan eğitsel tanılamada çocuğun var olan performansının ortaya ayrıntılı bir şekilde konmasıdır. Bu doğrultuda kapsamlı ve geçerli, aynı zaman da güvenilir bir eğitsel tanılama süreci için aile, okul personeli, öğretmenler ve hekimlerin bir ekip üyesi olarak sürece destek olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuğun eğitsel performansın belirlenmesinde ailenin önemi ortaya çıkmaktadır. Uzman kişiler bireyden elde ettikleri verilerin yanında doğduğu andan itibaren çocuğu en iyi tanıyan kişiler olan anne ve babasından da bilgiler toplamaktadır. İlk iş birliği bu süreçte başlamaktadır. Ailenin iş birliğine dayalı hareket etmesi sürecin daha sağlıklı ilerlemesine etki edecektir. Bu durum DE/HB'nin tıbbı ve eğitsel tanılama sürecinde ebeveynlerden gelen boylamsal verilerin önemini ortaya koymaktadır (Jain, Jain ve Montano, 2017; Sciberras, Ukoumunne ve Efron, 2011).

Tanılama sürecinde iş birliğine dahil edilen önemli diğer bir ekip üyesi okul idarecileri ve öğretmenlerdir. Okul idarecileri arşiv kayıtlarına erişim yetkilerine sahiptir. Bu önemli bir durumdur. Çocuğun daha önceden devam ettiği veya şu an halen devam ettiği okul sisteminde geçmiş bilgilere ulaşmanın önemi çok fazladır. Bu bilgiler içinde çocuğa uygulanan eğitim programı, eğitimin değerlendirilmesi vb. konular ön plana çıkmaktadır. Bir diğer ekip üyesi olan öğretmenler çocuk ile birlikte eğitim sürecinde sürekli birlikte olması gözlem için müthiş bir fırsat vermektedir. Bu gözlem sürecinde çocuğun var olan durumunun yanında ilerleme veya gerileme sürecinin içinde olması çocuğun net olarak belirlenmesinde önem arz etmektedir. Gözlem ve eğitsel değerlendirmeden elde ettikleri veriler ile, hekimler ve diğer sağlık personelleri ise tıbbi veriler ile tanılama sürecine katkı sağlamaktadır. Tanılama sürecinin ardından DE/HB' li bireyler için tedavi planı yürütmek, izleme ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek için ebeveynler, öğretmenler, okul idarecileri, sağlık personelleri ve hekimler gibi profesyonellerinden oluşan bir ekibin varlığı kilit bir rol oynamaktadır (Talbott vd., 2021; Van Cleave ve Leslie, 2008; Baker, 1993).

Tüm bu bilgilerden hareketle DE/HB olan bireylerin tanılanması ve eğitimi sürecinde iş birliğinin bu bireyler açısından pek çok faydaya sahip olduğu söylenebilir. Örneğin tanılama sürecinde işbirlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi DE/HB tanısı alacak olan bireye yönelik daha fazla kaynaktan daha net bilgilerin elde edilmesine ve böylece daha doğru bir tanılama yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum eksik ya da hatalı

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L., & DuPaul, G. J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, *20*(5), 503-520.

Aust-Claus, E. & Hammer, P. M. (2002). Das A-D-S Buch: Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Ratingen: Oberstebrink.

Baker, A. C. (1993). New Frontiers in Family Day Care: Integrating Children with ADHD. Young Children, 48(5), 69-73.

Barkley, R. A. (2013). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: executive functioning, impairment, and comorbidity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(2), 161-173.

Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. Guilford Press.

Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). Identifying, assessing, and treating ADHD at school. Springer Science & Business Media.

Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer inclusion in interventions for children with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *BioMed research international*, *2018*.

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: care, health and development*, *36*(4), 455-464.

DuPaul, G. J., & Kern, L. (2011). Young children with ADHD: Early identification and intervention. American Psychological Association.

DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, *36*(2), 183-194.

DuPaul, G. J., Chronis-Tuscano, A., Danielson, M. L., & Visser, S. N. (2019). Predictors of receipt of school services in a national sample of youth with ADHD. *Journal of attention disorders*, *23*(11), 1303-1319.

Epstein, J. A., & Spirito, A. (2009). Risk factors for suicidality among a nationally representative sample of high school students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *39*(3), 241-251.

Ek, U., Westerlund, J., Holmberg, K., & Fernell, E. (2011). Academic performance of adolescents with ADHD and other behavioural and learning problems—a population-based longitudinal study. Acta Paediatrica, 100(3), 402-406.

Epstein, J. N., & Loren, R. E. (2013). Changes in the definition of ADHD in DSM-5: subtle but important. *Neuropsychiatry*, *3*(5), 455.

Fabiano, G. A., & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity

disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*, *11*(1), 72-91.

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. Journal of Curriculum and Instruction, 2(2), 9-19.

Greenwood, C. R., & Delquardri, J. (1995). Classwide peer tutoring and the prevention of school failure. Preventing School Failure, 39(4), 21-25.

Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., & MTA Cooperative Group. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder, multimodal treatment, and longitudinal outcome: Evidence, paradox, and challenge. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *6*(1), 39-52.

Humphreys, K. L., Watts, E. L., Dennis, E. L., King, L. S., Thompson, P. M., & Gotlib, I. H. (2019). Stressful life events, ADHD symptoms, and brain structure in early adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, *47*(3), 421-432.

Jain, R., Jain, S., & Montano, C. B. (2017). Addressing diagnosis and treatment gaps in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, *19*(5), 24623.

Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. Marriage & Family Review, 37(3), 99-116.

Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., & McGee, K. A. (1989). Adaptive and maladaptive behavior: Teachers' attitudes and their technical assistance needs. *The Journal of Special Education*, *23*(2), 185-200.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*(2), 147-160.

Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, *28*(2), 95-107.

Law, E. C., Sideridis, G. D., Prock, L. A., & Sheridan, M. A. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in young children: predictors of diagnostic stability. *Pediatrics*, *133*(4), 659-667.

Levy, F., & Hay, D. A. (Eds.). (2001). *Attention, genes and ADHD*. Psychology Press.

Loeber, R., Lahey, B. B., & Thomas, C. (1991). Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*(3), 379.

Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a family–school intervention for young children with attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology review*, *41*(4), 447-466.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Kunz, G. M., Wheeler, L. A., Angell, S. R., & Lester, H. F. (2018). Rural teacher practices and partnerships to address behavioral challenges: The efficacy and mechanisms of con-

joint behavioral consultation. *The Elementary School Journal*, *119*(1), 99-121.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.

Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, *9*(3), 541-555.

Sciberras, E., Ukoumunne, O. C., & Efron, D. (2011). Predictors of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder in children aged 6–7 years: A national longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, *39*(7), 1025-1034.

Talbott, E., De Los Reyes, A., Power, T. J., Michel, J. J., & Racz, S. J. (2021). A team-based collaborative care model for youth with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in education and health care settings. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29(1), 24-33.

Özcan, C. (2007). Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri. *Psikiyatri Hemşireliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye*.

Piffner, L. J. (2011). All about ADHD: The complete practical guide for classroom teachers (2nd ed.). New York, NY: Scholastic.

Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical child and family psychology review*, *9*(2), 85-111.

Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, *29*(1), 42-51.

Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. Emotional and Behavioural Difficulties, 20(4), 333-348.

Plumer, P. J., & Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *9*(1), 290-300.

Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily report card intervention and attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of single-case studies. *Exceptional Children*, *83*(4), 378-395.

Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C., Taylor, H., Arnold, L. E., ... & Vaughn, A. (2017). Comparing treatments for children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, *85*(5), 434.

U.S. Department of Education. (2006). Teaching children with attention deficit and hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices. Retrieved from.

Walker, L. O., Freeland-Graves, J. H., Milani, T., Hanss-Nuss, H., George, G., Sterling, B. S., ... & Stuifbergen, A. (2004). Weight and behavioral and psychosocial factors among ethnically diverse, low-income women after childbirth: I. Methods and context. *Women & health*, *40*(2), 1-17.

Weist, M. D., Hoover, S., Lever, N., Youngstrom, E. A., George, M., McDaniel, H. L., ... & Hoagwood, K. (2019). Testing a package of evidence-based practices in school mental health. *School Mental Health*, *11*(4), 692-706.

Wolf, L. E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities: Outcomes and interventions. Annals of the New York Academy of Sciences, 931(1), 385-395.

Wolraich, M. L., & DuPaul, G. J. (2010). *ADHD Diagnosis and Management: A Practical Guide for the Clinic and the Classroom*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Van Voorhis, F. L. (2011). ENGAGING FAMILIES IN STUDENT HOMEWORK. *Promising practices for family engagement in out-of-school time*, 83.

Van Cleave, J., & Leslie, L. K. (2008). Approaching ADHD as a chronic condition: implications for long-term adherence. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, *46*(8), 28-37.

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, *31*(2), 126-142.

Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., & DuPaul, G. J. (2006). Treatment of ADHD in school settings. Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment, 3, 547-589.

BÖLÜM 14

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yasal Temelleri

Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU[1]

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim Hakkı, Yasal Düzenlemeler, Özel Eğitim Desteği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Özel eğitim yasalarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ile ilgili yasal gelişmeleri açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için Türkiye'deki yasal durumu açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun Türkiye'de olan öğrencilerin yasal haklarını açıklayabileceksiniz.

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, tanselyazicioglu@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-0946-2637

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Özel Eğitim Yasalarında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yeri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ile İlgili Yasal Gelişmeler
  - 1973 Rehabilitasyon Yasası
  - Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası
  - Engelli Amerikalılar Yasası
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Türkiye'deki Yasal Durum
  - 1982 Anayasası
  - 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname
  - 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun
  - Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (18 Ocak 2000)
  - Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31 Mayıs 2006)
  - Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (7 Temmuz 2018)
  - 2004/7 Sayılı Kaynaştırma Uygulamaları Konulu Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi
  - 2008/60 Sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi
  - 2017/28 Sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi
- Türkiye' de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yasal Hakları
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye'de özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik önemli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Tarihsel sürece bakıldığında yapılan bu yasal düzenlemelerin özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaşamlarında önemli değişimlere neden olduğu görülmektedir. Bu düzenlemelerle birlikte özel eğitim hizmetlerinin uluslararası ve ulusal düzeyde yaygınlaşması sağlanmış, her birey için eğitim temel bir hak olarak kabul edilmiştir. Böylece özel eğitime gereksinimi olan bireylere ve ailelerine sunulan hizmetler güvence altına alınmıştır.

Çocukların eğitim alma hakkı başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi olmak üzere birçok yasal düzenlemede yer almaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkı ile ilgili Salamanca Bildirgesi ve Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme ön plana çıkmaktadır. Yayımlanan bildirgeler ve imzalanan sözleşmeler devletlerin özel eğitime gereksinimi olan bireylerin başta eğitim hakkı olmak üzere diğer haklarını da (sağlık, istihdam, sosyal, kültürel) güvence altına aldıklarını göstermektedir. Ayrıca bu belgeler özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik değişen bakış açısını da yansıtmaktadır. Birleşmiş Milletler'in (BM), bu bakış açısının değişmesinde ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerin haklarının yasal temellerinin oluşmasındaki rolü büyüktür.

Birleşmiş Milletler'in tüm bireylerin haklarını uluslararası alana taşıması ve sürekli gündemde tutması dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) olan çocukların eğitim hakkı açısından da dönüm noktası olmuştur. Atılan yasal temeller DE/HB olan çocuklar için fırsat eşitliğinin sağlanması açısından bağlayıcı olmuştur.

ÖZEL EĞİTİM YASALARINDA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN YERİ

Özel eğitim tüm ülkelerde 21. Yüzyıl başında oldukça ilgi duyulan bir alan olmuştur. Bunun nedeni özel eğitim yasalarının çıkmış olması ve yasa maddelerinde ve uygulamalarda parasız, uygun genel eğitimin yer almış olmasıdır (Akçamete, 2019). Sosyal devlet anlayışına göre özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaşam kalitelerinin arttırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için sahip oldukları hakların hukuk kuralları ile belirlenmesi gerekmektedir (Akçamete, 1998)

Özel eğitime yönelik toplumsal değerler ve tutumlar zaman içinde değişmiş ve farklı yerlerde farklılık göstermiştir. 1900'lerin sonlarında ve yirmi birinci yüzyılın başlarında, "sosyal kaynaşma" terimi yaygın olarak

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (2019, 20 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 30692). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 197-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akçamete, G. (2019). Özel Gereksinimi Olan Bireyler. Ümit Şahbaz (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde* (s. 2-29), Ankara: Anı yayıncılık.

Aksoy, V. & Şafak, P. (2021). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education*, *2*(1), 47-67.

Americans with Disabilities Act and Educational Accomodation (2022). Erişim adresi: https://www.stimmel-law.com/en/articles/americans-disabilities-act-ada-and-educational-accomodation

American Academy of Pediatrics and National Initiative for Children's Healthcare Quality (2002). *Educational Rights for Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Armstrong, D. (2003) *Experiences of Special Education: Re-evaluating Policy and Practice Through Life Stories*. London: Routledge Falmer.

Çitil, M. & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye'de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku'nun Durumu. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, *3* (5), 233-278.

Özel Gereksinim Alanları Kılavuzu (2019). (2019, 20 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 30692). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.

deBettencourt, L. U. (2002). Understanding the differences between IDEA and section 504. *Teaching Exceptional Children*, *34* (3), 16-23.

Harrison, T. C. (2002). Has the Americans with Disabilities Act Made a Difference? A Policy Analysis of Quality of Life in the Post–Americans with Disabilities Act Era. *Policy, Politics, & Nursing Practic*, *3*(4), 333-347.

Huefner, D. S. (2000). *Getting Comfortable with Special Education Law: A Framework for Working with Children with Disabilities*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1-13.

Latham, P. H., & Latham, P. S. (1998). *Attention Deficit Disorder in School: Teachers, Students and Parents*. Partners in Education.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekeitimodasgenelge.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Milli Eğitim Basımevi.

Pelka, F. (1997). *The ABC-CLIO Companion to The Disability Rights Movement*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Shapiro, J. (1993). *No pity*. New York: Times Books Random House.

Silvers, A. (1998). Formal justice. In A. Silvers, D. Wasserman, & M. Mahowald (Eds.), *Disability, difference, discrimination: Perspectives on justice in bioethics and public policy* (pp. 13-145). New York: Rowman & Littlefield.

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Onuncu Kalkınma Planı. Özürlülere Sunulan Hizmetlerin Etkinleştirilmesi Çalışma Raporu*, Ankara. Erişim adresi: http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/10/10_OzurlulereSunulanHizmetlerinEtkinlestirilmesi Çalışma GurubuRaporu1.pdf

United States Department of Education (2016). *Section 504 Rehabilitation Act of 1973: Summary of Parental Rights 2021-2022*. Washington Public Schools.

U.S. Department of Education. (2014). The condition of education 2014. Erişim tarihi: 24.07.2022, http://nces.ed.gov/pubs2014/2014083.pdf.

Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006) *The Legal Foundations of Special Education: A Practical Guide for Every Teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler: Arzu ÖZEN - Füsun ÜNAL - Çiğdem TIKIROĞLU

Yazarlar: Arzu ÖZEN - Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU - Çığıl AYKUT - Derya GENÇ-TOSUN
Gökhan TÖRET - Gözde TOMRİS - Özlem TOPER - Salih RAKAP - Seçil ÇELİK
Seray OLÇAY - Şeyda DEMİR - Yusuf AKEMOĞLU - Çiğdem TIKIROĞLU
Deniz DEĞİRMENCİ - Elçin YÜKSEL-AKGÜN - Emrah GÜLBOY - Füsun ÜNAL
Hatice BİLMEZ - Özgül ALDEMİR-FIRAT - Sima MART - Şenol DEMİRTAŞ - Şerife ŞAHİN
Nursinem ŞİRİN - Dinçer SARAL - Güzidenur YOLCU - Merve KARAASLAN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-98842-8-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2024
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

Yazarlar

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN
Doç. Dr. Gökhan TÖRET
Doç. Dr. Gözde TOMRİS
Doç. Dr. Özlem TOPER
Doç. Dr. Salih RAKAP
Doç. Dr. Seçil ÇELİK
Prof. Dr. Seray OLÇAY
Doç. Dr. Şeyda DEMİR
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCİ
Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT
Dr. Öğr. Üyesi Sima MART
Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN
Dr. Nursinem ŞİRİN
Arş. Gör. Dinçer SARAL
Arş. Gör. Güzidenur YOLCU
Merve KARAASLAN

ÖNSÖZ

Sevgili Okuyucular,

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitimleriyle ilgili geçmişten günümüze dek sürdürülen araştırmaların bulguları, alanyazında davranışsal müdahalelerinin etkililiğini ortaya koymuştur. Davranışsal müdahalelere yönelik araştırmalara paralel olarak, çocuk gelişimi alanında yürütülen çalışmalar tipik gelişimin yanı sıra atipik gelişime de odaklanmış ve bu durum, OSB olan çocukların gelişimiyle ilgili yeni bir bakış açısının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Zamanla, bu iki alan olgunlaştıkça, OSB olan çocuklara yönelik geliştirilen müdahalelerde hem gelişim hem de öğrenme özellikleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Sonuç olarak, OSB olan çocukların eğitiminde, davranışsal ve gelişimsel yaklaşımların güçlü yönlerinden beslenen çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. Alanyazında bu müdahaleler, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM) olarak adlandırılmaktadır. DGDM çatısı altında pek çok müdahale modeli yer almakta olup, bu modellerin etkililik ve verimliliğinin kapsamlı bilimsel araştırmalarla desteklenmesi, iki alanın başarılı bir şekilde birleştirilebileceğini göstermektedir.

Elinizdeki bu kitap, okuyuculara DGDM alanında kapsamlı bir rehber sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın hedef kitlesi özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilerdir. Aynı zamanda, bu kitabın OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri, araştırmacılar, uzmanlar, aileler ile özellikle çocuk gelişimi uzmanları ve okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere dil ve konuşma terapistleri, davranış analistleri gibi diğer paydaşlara da rehberlik etmesi amaçlanmaktadır. DGDM modellerine yönelik önemli bir sınırlılık, bu modellerin çoğunluğunun (örn., Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), JASPER ve Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment [TTÖ]) uygulamacı sertifikası gerektirmesidir. Sertifika sürecindeki eğitimler çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki belirli kurum ve kuruluşlar tarafından verilmekte, bu durum ülkemizdeki uygulamacıların söz konusu modellere ilişkin eğitimlere erişimini zorlaştırmaktadır. Bu sınırlılık çerçevesinde kitap, okuyuculara; (a) son yıllarda alanyazında OSB olan çocukların eğitiminde adını sıkça duyduğumuz DGDM ve modelleri hakkında kapsamlı kuramsal bilgi sunmayı, (b) konuyla ilgili bilgiye erişimlerini kolaylaştırmayı, (c) uygulayıcıların farklı eğitim ortamlarında (genel ve özel eğitim) bu müdahaleleri hayata geçirmelerine yönelik somut örneklerle kuramsal bilgiyi desteklemeyi ve (d) DGDM uygulayıcılarına bu modeller temelinde sınıf, okul ve toplumsal ortamlarda karşılaştıkları zorlukları aşmada rehberlik edecek pratik çözümler sunmayı hedeflemektedir.

Kitap beş kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, DGDM modellerine dair kapsamlı bir giriş yapılmaktadır. Bu kısımda, DGDM'nin tarihçesi, dav-

ranış ve gelişim bilimlerine dayanan kuramsal temelleri, hedef kitlesi, temel bileşenleri, alanyazında DGDM modellerine yönelik tartışmalar ve bu modellerin geniş çapta kullanımını teşvik etmeye yönelik öneriler ele alınmıştır. İkinci kısımda, DGDM modellerinde bireyin günlük yaşamında kullanabileceği anlamlı ve işlevsel hedef davranışların belirlenmesi ve bu hedef davranışların uygun şekilde yazımı incelenmiştir. Üçüncü kısımda, DGDM'de kullanılan stratejiler (motivasyonu artıran stratejiler, öncüllere ve sonuçlara dayalı stratejiler, ipucu stratejileri) ile bu müdahalelerde veri toplama stratejileri yer almaktadır. Dördüncü kısımda, alanyazında araştırma bulgularıyla en sık desteklenen DGDM modelleri (Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı, Karşılıklı Taklit Eğitimi, TTÖ, ESDM, Proje ImPACT ve JASPER) ve bu müdahale modellerine temel oluşturan fırsat öğretimi, gömülü öğretim gibi doğal öğretim yöntemleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Beşinci kısımda ise DGDM'nin genel ve özel eğitim ortamları ile toplumsal ortamların yanı sıra ailelerin ev ortamlarında kullanımına odaklanılmıştır.

Bu kitabın içeriğinin oluşturulmasında "Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder (2020)" kitabı yol gösterici olmuştur. Kitabın editörleri, Yvonne Bruinsma, Mendy B. Minjarez, Laura Schreibman ve Aubyn C. Stahmer ile kitabın yazarlarına, bu kitabın oluşturulmasına sağladığı katkılar için minnettarız. Ayrıca kitabın yazımında rol alarak katkı sağlayan ve editörlerle yakın iş birliği içerisinde çalışan tüm yazarlara teşekkürlerimizi sunarız. Vize Yayıncılık Yayın Temsilcisi M. Tarık Gümüşkaya'ya kitabın basım sürecindeki katkılarından dolayı içtenlikle teşekkür ederiz.

Okuyucularımızın DGDM'nin OSB olan bireyler üzerindeki etkilerini daha yakından inceleme fırsatı bulmalarını, bu stratejilerin nasıl uygulanabileceğine dair kapsamlı bir bilgi birikimi edinmelerini ve bu birikim ile OSB olan bireylerinin eğitiminde aile, ev ve toplum merkezli ortamlarda kullanmalarına yönelik yeni bir bakış açısı geliştirmelerini umut ediyoruz. Bilimsel araştırmalara dayalı, öğretimin bireyin günlük yaşamına dahil olarak gerçekleştirildiği ve bu süreçte de kullanımıyla aile ve uygulamacı dostu olan bu modellerin, bireylerin yaşamlarında nasıl bir fark yaratabileceğini birlikte keşfetmeye davet ediyoruz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

I. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE GİRİŞ [1]

BÖLÜM 1:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin
Kuramsal Temelleri 3
Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN
Prof. Dr. Arzu ÖZEN

BÖLÜM 2:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi:
Tartışmalar ve Öneriler 27
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN

II. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE HEDEF DAVRANIŞLAR [47]

BÖLÜM 3:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde
Hedef Davranış Belirleme 49
Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCİ
Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN

BÖLÜM 4:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde
Hedef Davranış Yazma 73
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ
Dr. Nursinem ŞİRİN

III. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERDE KULLANILAN STRATEJİLER VE VERİ TOPLAMA [93]

BÖLÜM 5:
Motivasyonu Artıran Stratejiler 95
Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM 6:
Öncüllere Dayalı Stratejiler.....119
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
BÖLÜM 7:
İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları.....141
Arş. Gör. Dinçer SARAL
Prof. Dr. Seray OLÇAY
BÖLÜM 8:
Sonuçlara Dayalı Stratejiler.....163
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
BÖLÜM 9:
Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Veri Toplama Süreci 195
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Öğr. Gör. Dr. Hanife Ece UĞURLU-AKBAY

IV. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALE MODELLERİ [231]

BÖLÜM 10:
Fırsat Öğretimi.....233
Doç. Dr. Şeyda DEMİR
BÖLÜM 11:
Gömülü Öğretim.....251
Doç. Dr. Salih RAKAP
Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY
BÖLÜM 12:
Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı 277
Doç. Dr. Gözde TOMRİS
Doç. Dr. Seçil ÇELİK
BÖLÜM 13:
Karşılıklı Taklit Eğitimi.....323
Doç. Dr. Gökhan TÖRET
BÖLÜM 14:
Temel Tepki Öğretimi.....353
Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
BÖLÜM 15:
Erken Başlangıç Denver Modeli 377
Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

BÖLÜM 16:
İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT).....405
Arş. Gör. Güzidenur YOLCU
Merve KARAASLAN
BÖLÜM 17:
Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER).....439
Dr. Öğr. Üyesi Sima MART

V. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERİN OKUL VE EV ORTAMLARINDA KULLANIMI [473]

BÖLÜM 18:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı.....473
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT
BÖLÜM 19:
Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı.....507
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU

I. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE GİRİŞ

Bölüm 1:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kuramsal Temelleri

Bölüm 2:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi: Tartışmalar ve Öneriler

BÖLÜM 1

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kuramsal Temelleri

Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN[*]

Prof. Dr. Arzu ÖZEN[**]

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *elcinogut@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-5870-708X

** İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *a.ozen@iku.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-5321-4892

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinin Tarihçesi ve Kuramsal Temelleri

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Geliştirilen Müdahalelerin Kısa Tarihçesi

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Araştırmalara Yön Veren Erken Gelişimsel Bakış Açısı
- Gelişimsel İlkelerin ve Uygulamalı Davranış Analizinin Birlikte Kullanımı

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

- Tanımı ve Kapsamı
- Hedef Kitlesi
- Temel Bileşenleri
  - Öğrenme hedeflerinin niteliği
  - Öğretimin niteliği
  - Öğretim stratejilerinin niteliği

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Geçmişten günümüze dek sürdürülen araştırmaların bulguları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitiminde davranışsal müdahalelerin (behavioral interventions) etkililiğini destekleyen bilimsel bir altyapı oluşturmaktadır. Bununla birlikte, çocuk gelişimi ve gelişimsel alanlarda yapılan çalışmalar tipik gelişimin yanı sıra atipik öğrenme ve büyüme süreci üzerine de odaklanmaya başlamıştır. Bunun sonucunda disiplinlerarası alanlarda OSB olan çocuklar üzerine geliştirilen müdahalelere olan ilgi güçlü bir ivme kazanmıştır. OSB olan çocukların eğitiminde, özellikle son yıllarda ön plana çıkan bu yeni süreç hem davranışsal öğrenmenin hem de gelişimsel yaklaşımların ilkelerinden oluşan, kanıt temelli müdahale yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Davranışsal ve gelişimsel yaklaşımların uzun yıllar boyunca ortaya koydukları bilimsel verileri en iyi şekilde harmanlayarak yansıtan bu yaklaşımlar Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [NDBI]) olarak adlandırılmıştır. Günümüzde geliştirilmiş bir dizi farklı DGDM modeli vardır ve hepsi ortak birtakım özellikleri ve faydaları paylaşmaktadır. DGDM'nin hedef kitlesini OSB olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların en fazla güçlük yaşadıkları alanlar dil ve iletişim becerileri ile sosyal becerilerdir. Bu güçlüklerden yola çıkarak DGDM, gelişimsel ilkelere dayanan yönüyle, her bir gelişimsel alana ait davranışları ayrı ayrı kazandırmayı hedefleyen daha yüksek düzeyde yapılandırılmış yöntemlerin aksine, farklı gelişim alanlarından seçilen hedefleri doğal bir bağlamda eşzamanlı olarak ele almaktadır. Tüm DGDM modelleri, gelişimi destekleyici birtakım stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler, hedeflere ulaşmada kullanılan davranışsal stratejilerin yanı sıra çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde yüksek düzeyde etkili olan motivasyonu artıran stratejilerdir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik tanılama hizmetlerinde yaşanan gelişmeler, günümüzde bu çocukların erken yaşlardan itibaren tanı almalarının yolunu açmıştır. Bu durum OSB olan çocukların ihtiyaç duydukları gelişimsel desteğe, olması gerektiği gibi, erken dönemde ulaşmalarını mümkün kılmakla birlikte; sunulan eğitsel hizmetlerin niteliğine dair birtakım tartışmaları ve zorlukları da beraberinde getirmiştir. Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların var olan potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak müdahalelerin hangi ilkelerle tasarlanması gerektiğine yönelik soru işaretleri, bu bağlamda karşılaşılan zorlukların başında gelmektedir (Dawson, 2008). Bugün; bu ve bunun gibi soruların cevaplarının bulunması konusundaki çabaların hiç kuşkusuz en önemli sonucu, OSB olan çocukların gelişimini destekleyecek erken müdahale programlarının planlanması, etkililik ve verimliliklerinin ortaya konulması ve böylece bu çocukların nitelikli eğitim olanaklarını daha erken yaşlarda elde etmeleri olmuştur (Dawson, 2008; Schreibman vd., 2015).

Geçmişten günümüze dek sürdürülen araştırmaların bulguları, OSB olan çocukların eğitiminde *davranışsal müdahalelerin (behavioral interventions)* etkililiğini destekleyen önemli bir bilimsel altyapı oluşturmaktadır (Lovaas, 1987; Sallows & Graupner, 2005). Buna rağmen; erken çocukluk dönemindeki (özellikle 1-3 yaş arası) OSB olan çocukların gereksinimlerine yönelik geliştirilen erken müdahale programlarının etkililiğini destekleyen deneysel bulgular görece son zamanlarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yaş grubundaki OSB olan çocukların özellikleri odağında geliştirilen bu müdahaleler; spektrumda yer alan daha büyük yaşlardaki çocukların eğitiminde kullanılan, yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel *Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) (Applied Behavior Analysis [ABA])* temelli müdahalelere kıyasla, daha doğal yaklaşımları ve gelişimsel ilkeleri temel almaktadır (Schreibman vd., 2015; Schreibman vd., 2020; Tiede & Walton, 2019). Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların gelişimsel ihtiyaçları temel alınarak tasarlanan bu müdahaleler, genellikle yetişkin ve çocuk arasındaki sosyal etkileşimlere odaklanmaktadır. Bununla birlikte; müdahale süreci çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları rutin etkinlikler sırasında, tercih ettikleri materyaller dikkate alınarak ve girişimlerini destekleyen öğretim stratejileri ile yürütülmektedir. Son yıllarda OSB olan çocukların erken eğitiminde ön plana çıkan bu yeni süreç hem davranışsal öğrenmenin hem de gelişimin ilkelerini temel alan araştırma temelli müdahale yaklaşımlarına dayanmaktadır. *Davranışsal yaklaşım (behavioral approach) ve gelişimsel yaklaşımın (developmental approach)* uzun yıllar boyunca ortaya koydukları bilimsel verilerin en iyi şekilde harmanlanmasıyla ortaya çıkan bu yaklaşım *Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [NDBI])* olarak adlandırılmıştır (D'Agostino vd., 2023; Schreibman vd., 2015). Bu bağlamda, kitabımızın bu bölümünde DGDM'nin tarihsel gelişimi ve kuramsal temelleri; (a) OSB olan çocuklara yönelik geliştirilen müdahalelerin kısa tarihçesi, (b) davranışsal ve gelişimsel yaklaşımların ilkelerinin birlikte kullanımının sonuçları ve (c) tanımı, kapsamı ve temel bileşenleri bağlamında ele alınacak ve açıklanacaktır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinin Tarihçesi ve Kuramsal Temelleri

Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklara yönelik erken müdahale programlarına dayalı son yıllarda yapılan meta-analiz çalışmalarının bulguları DGDM'nin özellikle *sosyal iletişim (social communication), bilişsel gelişim (cognitive development), sosyal katılım (social engagement) ve oyun becerileri (play skills)* üzerindeki belirgin olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Sandbank vd., 2020; Tiede & Walton, 2019); ancak bu modellerin giderek güçlü ve hızla büyüyen kanıt temellerine rağmen DGDM, OSB olan çocuklara yönelik erken

Kaynakça

American Psychiatric Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Anderson, L. K. (2022). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, *27*(3), 737-750. https://doi.org/10.1177/13623613221118216

Baker, B. L. (1984). *Steps to independence: A skills training guide for parents and teachers of children with special needs*. Brookes Publishers.

Berkowitz, B. P., & Graziano, A. M. (1972). Training parents as behavior therapists: A review. *Behaviour Research and Therapy*, *10*, 297-317. https://doi.org/10.1016/0005-7967(72)90054-x

Bruinsma, Y., Koegel, R., & Koegel, L. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *10*(3), 169-175. https://doi.org/10.1002/mrdd.20036

Bruner, J. S. (1978). Learning how to do things with words. In J. S. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development: The wolfson lectures* (pp. 62-84). Clarendon Press.

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*, 111-126. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism*, *27*(1), 253-258. https://doi.org/10.1177/13623613221121427

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 775-803. https://doi.org/10.1017/S0954579408000370

Dawson, G., Bernier, R., & Ring, R. H. (2012). Social attention: A possible early indicator of efficacy in autism clinical trials. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 4*(11), 1-12. https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-11

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*, 17-23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*, 315-325. https://doi.org/10.1023/A:1010747303957

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performance in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases*, *13*, 312-345.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1962). A method for the experimental analysis of the behavior of autistic children. *American Journal of Orthopsychiatry*, *32*, 89-98. 10.1111/j.1939-0025.1962.tb00267.x

Gibson, E. J. (1973). *Principles of perceptual learning and development*. Appleton-Century-Crofts.

Ingersoll, B., & Stahmer, A. (2024). Introduction to the special issue on na-

turalistic developmental behavioral interventions. *Journal of Early Intervention*, *46*(2), 135-137. https://doi.org/10.1177/10538151241242337

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. N., & Jahromi, L. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*, 125-137. https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2023). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I* (7. baskı). Anı Yayıncılık.

Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *16*, 1412-1425. https://doi.org/10.1162/0898929042304796

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development.* Paul H. Brookes Publishing.

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, *10*, 110-120. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x

Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *100*, 9096-9101. https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100

Lerman, D. C., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. In R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder: Evidence-based practices in behavioral health* (pp. 47-83). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_3

Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, *17*, 139-159. https://doi.org/10.1177/105381519301700206

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Pro-Ed.

Lovaas, O. I., Schreibman, L., & Koegel, R. L. (1974). A behavior modification approach to the treatment of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4*, 111-129. https://doi.org/10.1007/BF02105365

Mazuryk, G. F., Barker, P., & Harasym, L. (1978). Behavior therapy for autistic children: A study of acceptability and outcome. *Child Psychiatry and Human Development*, *9*, 119-125. https://doi.org/10.1007/BF01448355

McGee, G. G. (2005). Incidental teaching. In M. Hersen, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy: Educational applications* (Vol. 3, pp. 1359-1362). Sage Publications.

McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Children with Severe Disabilities*, *32*, 112-123. https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.112

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*, 329-338. https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 17-31. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*, 147-157. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-147

McGee, G. G., & McCoy, J. F. (1981). Training procedures for acquisition and retention of reading in retarded youth. *Applied Research in Mental Retardation*, *2*, 263-276. https://doi.org/10.1016/0270-3092(81)90020-5

Morrier, M. J., McGee, G. G., & Daly, T. (2009). Effects of toy selection and arrangement on the social behaviors of an inclusive group of preschool-aged children. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, *3*, 157-177. 10.1177/105381519101500204

Mundy, P., Sigman M., & Kasari C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(1),115-129. https://doi.org/10.1007/BF02206861

Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *17*(3), 349-364. https://doi.org/10.1007/BF01487065

Murillo-Candelas, E., & Cragin, C. (2023). Applied behavior analysis interventions for autism spectrum disorders. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, *39*(10), 1-5. https://doi.org/10.1002/cbl.30738

Papadopoulos, D. (2020). A case study of parent-child interaction therapy for a young child with autism spectrum disorder: Behavioral and developmental considerations. *Psychology*, *11*(6), 888-907. https://doi.org/10.4236/psych.2020.116058

Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2023). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention*, *45*(2), 185-197. https://doi.org/10.1177/10538151221095860

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1966). *Psychology of intelligence*. Littlefield, Adams, & Co.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, *16*, 296-316. https://doi.org/10.1097/00001163-200310000-00004

Risley, T., & Wolf, M. (1967). Establishing functional speech in echolalic children. *Behaviour Research and Therapy*, *5*, 71-88. https://doi.org/10.1016/0005-7967(67)90001-0

Rogers, S. J., & Lewis, H. (1989). An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 207-214.

Rogers, S. J., Ozonoff, S., & Maslin-Cole, C. (1993). Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Ps-*

ychiatry, *32*, 1274-1282. https://doi.org/10.1097/00004583-199311000-00023

Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, *3*, 137-162. https://doi.org/10.1017/S0954579400000043

Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, *110*(6), 417-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1-29. https://doi.org/10.1037/bul0000215

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley-LaPoint, S., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis. BMJ, 383:e076733. https://10.1136/bmj-2023-076733

Schlinger, H. D., & Henry, D. B. (2017). The importance of analysis in applied behavior analysis. *Behavior Analysis: Research and Practice*, *17*(4), 334-346. https://doi.org/10.1037/bar0000080

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Harvard University Press.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 3-20). Brookes Publishing.

Schreibman, L., & Koegel, R. L. (2005). Training for parents of children with autism: Pivotal responses, generalization, and individualization of interventions. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatment for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 605–631). American Psychological Association.

Sigman, M., & Capps, L. (1997). *Children with autism: A development perspective*. Harvard University Press.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, *16*(2), 86-92. https://doi.org/10.1177/108835760101600204

Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge University Press.

Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism*, *24*(3), 617-632. https://doi.org/10.1177/1362361319878080

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Rieth, S.

R., Roesch, S., Vejnoska, S., Chan, J., Nahmias, A., & Wang, T. (2023). A waitlist randomized implementation trial of classroom pivotal response teaching for students with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 38*(1), 32-44. https://doi.org/10.1177/10883576221133486

Strain, P. S., Kerr, M. M., & Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*, 41-54. https://doi.org/10.1007/BF01531291

Suhrheinrich, J., Zeedyk, S., Vejnoska, S., & Stahmer, A. (2019). Educator involvement in research and evaluation. In R. Jordan, J. M. Roberts, & K. Hume (Eds.), *The Sage handbook of autism and education* (pp. 380-393). Sage.

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*, 1-20. https://doi.org/10.1007/BF02206853

Tiede, L., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *23*(8), 2080-2095. https://doi.org/10.1177/1362361319836371

Topál, J., Gergely, G., Miklósi, Á., Erdöhegyi, Á., & Csibra, G. (2008). Infants' perseverative search errors are induced by pragmatic misinterpretation. *Science*, *321*(5897), 1831-1834. https://doi.org/10.1126/science.1161437

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yurovsky, D., Boyer, T. W., Smith, L. B., & Yu, C. (2013). Probabilistic cue combination: Less is more. *Developmental Science*, *16*, 149-158. https://doi.org/10.1111/desc.12005

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S., Wagner, S. S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., McPartland, J. C., & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, *136* (Supplement_1), S60-S81. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E

BÖLÜM 2

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi: Tartışmalar ve Öneriler

Prof. Dr. Arzu ÖZEN[*]

Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN[**]

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *a.ozen@iku.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-5321-4892

** Anadolu Üniversitesi, Engelliler araştırma Enstitüsü, *serifesahin@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-5404-762X

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere Yönelik Tartışmalar

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinin Ortak Uygulama İlkeleri

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Öneriler

- Hizmet Öncesi Dönemde Uygulamacıları Destekleme
- Hizmet Süresince Mesleki Gelişimi Destekleme
- Araştırma Altyapısını Genişletme

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri farklı yıllarda çeşitli araştırmacı grupları tarafından geliştirilmiştir. Günümüzde bu modellerin etkililiği giderek artan araştırma bulgularıyla desteklenmektedir, ancak alanyazında birtakım tartışmalar da yer almaktadır. Bu tartışmalar, DGDM; modellerine temel oluşturan gelişimsel ve davranışsal bilimlerin farklı kuramsal yönelimleri, uygulamacılar arasında DGDM modelleri hakkında eğitim ve bilgi eksikliği ile sunulan desteğin yetersizliği, kanıta dayalı uygulamaları belirleyen kriterlerin farklı disiplin alanlarına göre değişmesi ve farklı disiplinlerin terminolojisinden kaynaklanan tutarsızlıklarla ilgilidir. Bu tartışmaların yanı sıra, DGDM modellerinin uygulamacılar tarafından tutarlı bir şekilde kullanımına rehberlik edecek ortak uygulama ilkeleri de bulunmaktadır. Bu ilkeler arasında, modellerin hemen hepsinde üçlü izlerlik döngüsünün takip edilmesi, uygulama kitapçıklarının bulunması, uygulama güvenirliğinin dikkate alınması ve çocuğun gelişim ve ilerlemelerini sürekli değerlendirilmesi yer almaktadır. DGDM modellerinde bu ortak ilkelerin yanı sıra uygulama sırasında çocuğun başlattığı girişimlerin dikkate alınması, çocuğun ilgi ve öğrenme özelliklerine göre çevrenin düzenlenmesi, olabildiğince doğal pekiştirmeye yer verilmesi, etkileşimler sırasında çocukla dengeli sıra alma, iletişimi genişletmek amacıyla çocuğun eylemlerini taklit etme ve model olma gibi öğretimi destekleyici ipuçları da kullanılmaktadır. Alanyazında, DGDM modellerinin uygulamacılar tarafından kullanımını desteklemek ve araştırma altyapısını genişletmek önemli hedefler arasında yer almaktadır.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [NDBI]) modelleri farklı yıllarda çeşitli araştırmacı grupları tarafından geliştirilmiştir. Bu modeller kitabın birinci bölümü kapsamında; Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) (Pivotal Response Treatment [PRT]), Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT) (Improving Parents as Communication Teachers [Project ImPACT]), Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]) ve Karşılıklı Taklit Öğretimi (KTÖ) (Reciprocal Imitation Training [RTI]) olarak sıralanmaktadır. Bu listeye daha birçok model eklenebilir. Ancak, bu kitapta DGDM çatısı altında alanyazında araştırma bulgularıyla en çok desteklenen modellere yer verilmiştir. Kitapta ayrıca bu müdahale modellerine temel oluşturan doğal öğretim yaklaşımlarından Gömülü Öğretim (Embedded Teaching) ve Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching) uygulamaları da ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.

Günümüzde DGDM modellerinin etkililiği her geçen gün araştırma bulgularıyla desteklenmesine rağmen, bu modeller, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitimlerinde henüz geniş çapta uygulanmamaktadır. Bu duru-

mun belli gerekçeleri bulunmaktadır. D'Agostino ve diğerleri (2023) bu gerekçeleri; (a) gelişimsel ve davranışsal bilimlerin farklı kuramsal yönelimleri, (b) lider uygulamalı davranış analizi (UDA) uygulamacıları arasında DGDM modelleri hakkında eğitim ve bilgi eksikliği ve bu modelleri uygulama konusunda sunulan desteğin yetersizliği (Hampton & Sandbank, 2022), (c) *kanıta dayalı uygulamaları (evidence based practice)* belirleyen kriterlerin farklı disiplin alanlarında değişiklik göstermesi ve (d) farklı disiplinlerin terminolojisinden kaynaklanan tutarsızlıklar olarak sıralamışlardır. Alanyazında bu modellerin daha geniş çapta kullanımını teşvik etmek amacıyla öneriler de yer almıştır. Dolayısıyla kitabın bu bölümünde, birinci bölümde yer alan DGDM modellerinin kuramsal temellerine ek olarak, bu modellere ilişkin alanyazında yer alan tartışmalar, modellerin ortak özellikleri ve daha geniş çapta kullanımını teşvik etmek amacıyla öneriler yer almıştır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere Yönelik Tartışmalar

Gelişimsel ilkelere (developmental principles) ve *davranışsal yaklaşıma (behavioral approach)* dayalı müdahaleler birçok ortak özelliği paylaşmaktadır. Bu ortak özelliklerin yanı sıra farklı ve birbiriyle çelişen durumlar da söz konusudur. Bu durumun DGDM modellerine yönelik birtakım tartışmaları gündeme getirmiştir. (D'Agostino vd., 2023; Vivanti & Messinger, 2021). İzleyen paragraflarda konuyla ilgili var olan tartışma konuları sıralanmıştır.

Tartışma konularından ilki; DGDM modellerinin temel bileşenlerini ve uygulama koşullarını belirleyen ve aynı zamanda ölçümleyen standart ölçü araçlarının olmamasıdır. Alanyazında DGDM modellerinin bazılarının (örn., ESDM, Proje ImPACT) içerisinde kapsamlı bir şekilde değerlendirme sürecinin yer aldığı müfredata dayalı kitapları, bazılarının ise (örn., JASPER, KTÖ) sadece odaklanılan hedeflerin (örn., ortak dikkat, taklit, oyun) araştırma ve uygulama temelli kullanımına yönelik el kitapçıkları bulunmaktadır. Ancak alanyazında nicel metotlar kullanılarak DGDM modellerinin ortak temel bileşenlerinin tanımlandığı standart ölçü araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu temel öneri doğrultusunda, Frost ve diğerleri (2020) DGDM modellerine yönelik gözleme dayalı güvenirlik kodlama ölçü aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçü aracında DGDM modellerinin hali hazırda kullanılmakta olan temel sekiz bileşeni yer almıştır. Ölçü aracında yer alan bileşenlerin kapsamlı bir listesi, açıklamaları ve öğrenme kuramlarıyla uyumu Tablo 1'de yer almaktadır. Konuyla ilgili olarak alanyazında diğer bir ölçü aracı ise Vibert ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen "DGDM Strateji Uygulamalarının Ölçümü-Bakıcı Değişimi (Measure of NDBI Strategy Implementation Caregiver Change [MONSI-CC])" ölçü aracıdır. Her iki ölçü aracı da kendi içinde tutarlı bir şekilde uyuşmakta ve DGDM uygulamaları için güçlü bir kaynak oluşturmaktadır (D'Agostino vd., 2023).

Kaynakça

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism*, *27*(1), 253-258. https://doi.org/10.1177/13623613221121427

Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*(2), 209-225. https://doi.org/10.1007/BF00910664

Dawson, G., Jones, E. J., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R., Faja, S., Kamara, D., Murias, M., Greenson, J., Winter, J., Smith, M., Rogers, S. J., & Webb, S. J. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the Academy of Child Adolescent Psychiatry, 51*(11), 1550-1559. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.018

Değirmenci, H. D. (2019). Özel eğitimde mesleki gelişim uygulamaları. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 20-25.

Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting the implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(34), 327-350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Frost, K. M., Brian, J., Gengoux, G. W., Hardan, A., Rieth, S. R., Stahmer, A., & Ingersoll, B. (2020). Identifying and measuring the common elements of naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder: Development of the NDBI-Fi. *Autism*, *24*(8), 2285-2297. https://doi.org/10.1177/1362361320944011

Gazdag, G., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention, 23*, 24-35. https://doi.org/10.1177/105381510000230010701

Gresham, F., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. B., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(4), 198-205. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_4

Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Synder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children, 50*(5), 263-271. https://doi.org/10.1177/0040059918763123

Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43* (9), 2218-2227. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1763-5

Hampton, L. H., & Sandbank, M. P. (2022). Keeping up with the evidence base: Survey of behavior professionals about Naturalistic Developmental Behavioral Interventions. *Autism*, *26* (4), 875-888. https://doi.org/10.1177/13623613211035233

Harris, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development.

Developmental Review, 22(4), 555-592. https://doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00500-2

Ingersoll, B., Douglas, S. N., Brodhead, M. T., Barber, A., & Kaczmarek, L. A. (2024). Interdisciplinary competencies for implementing NDBIs with young children with autism and other social communication challenges. *Journal of Early Intervention*, 46(2), 138-154. https://doi.org/10.1177/10538151231218928

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

Kırcaali-İftar, G. (2019). Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 1-5.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Lovaas, O. I., Schreibman, L., & Koegel, R. L. (1971). A behavior modification approach to the treatment of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4*(2), 111-129. https://doi.org/10.1007/BF02105365

Pickard, K., Wainer, A., Broder-Fingert, S., Sheldrick, R. C., & Stahmer, A. C. (2023). Overcoming tensions between family-centered care and fidelity within early intervention implementation research. *Autism*, *27*(3), 858-863. https://doi.org/10.1177/13623613221133641

Ploog, B. O. (2010). Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(11), 1332-1349. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0990-2

Rabin, B. A., Brownson, R. C., Haire-Joshu, D., Kreuter, M. W., & Weaver, N. L. (2008). A glossary for dissemination and implementation research in health. *Journal of Public Health Management Practice, 14*(2), 117-123. https://doi.org/10.1097/01.PHH.0000311888.06252.bb

Reed, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Schreibman, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(6), 1249-1257. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1658-x

Rieth, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Schreibman, L. (2014). Examining of the prevalence of stimulus overselectivity in children with ASD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(11), 1332-1349. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0990-2

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Carank, J., Albarran, S. A., Raj, S., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1-29. https://doi/10.1037/bul0000215

Schoenwald, S. K., Garland, A. F., Chapman, J. E., Frazier, S. L., Sheidow, A. J., & Southam-Gerow, M. A. (2011). Toward the effective and efficient measurement of implementation fidelity. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(1), 32-43. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0321-0

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee,

G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *8*(45), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., Grisworld, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. R., Ganz, J. B., & Adams, L. G. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Corwin Press.

Slocum, T. A., Detrich, R., Wilczynski, S. M., Spencer, T. D., Lewis, T., & Wolfe, K. (2014). The evidence-based practice of applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, *37*, 41-56. https://doi.org/10.1007/s40614-014-0005-2

Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). Enhancing parent training through additional support services. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3,* 75-82. https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1992793

Vibert, B. A., Dufek, S., Klein, C. B., Choi, Y. B., Winter, J., Lord, C., & Kim, S. H. (2020). Quantifying caregiver change across early autism interventions using the measure of NDBI strategy implementation: Caregiver change (MONSI-CC). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 1364-1379. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04342-0

Vivanti, G., & Messinger, D. S. (2021). Theories of autism and autism treatment from the DSM III through the present and beyond: Impact on research and practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(12), 4309-4320. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04887-z

Yoder, P. (2015, 15-19 Eylül). *Milieu communication teaching introduction. Milieu* Öğretim ve Dil Öğretim Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.

Zwaigenbaum, L., Brian, J. A., & Ip, A. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. *Pediatrics & Child Health*, *24*(7), 424-432. https://doi.org/10.1093/pch/pxz119

II. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE HEDEF DAVRANIŞLAR

Bölüm 3:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Belirleme

Bölüm 4:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Yazma

BÖLÜM 3

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Belirleme

Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCİ[*]

Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN[**]

[*] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *hddegirmenci@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-1053-4095

[**] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *drygnc@gmail.com*, ORCID: 0000-0003-1528-1565

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- İşlevsel Davranış
  - İşlevsel Davranış Türleri
  - İşlevsel Davranışların Özellikleri
    - Kültüre uygun olması
    - Bağımsız yaşamı desteklemesi
    - Daha karmaşık beceriler için önkoşul olması
- İşlevsel Davranışların Belirlenmesinde Değerlendirme Süreci
  - Standartlaştırılmış Değerlendirme
  - Gözleme Dayalı Değerlendirme
  - Kontrol Listeleriyle Değerlendirme
  - Programa Dayalı Değerlendirme
  - Çevresel Değerlendirme
  - Oyuna Dayalı Değerlendirme
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde birey ve ailenin yaşam kalitesi üzerinde en büyük etkiye sahip olacak işlevsel davranışların belirlenmesi ve bu davranışların gelişimsel olarak uygun bir sırayla öğretilmesi vurgulanmaktadır. Çocuk için işlevsel davranışların belirlenebilmesi ise birden fazla değerlendirme sürecinin bir arada kullanılarak çocuğun gerçek performansının belirlenmesi ile mümkün olabilmektedir. DGDM'de genellikle değerlendirmede standartlaştırılmış araçlar, kontrol listeleri ve davranışsal gözlemlerden yararlanılmaktadır. Sıralanan değerlendirme tekniklerine ek olarak çevresel değerlendirme ve oyuna dayalı değerlendirme uygulamalarından da yararlanılabilmektedir.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinin temel unsurlarından biri, doğal bağlamlarda anlamlı (işlevsel) becerilerin öğretilmesine yapılan vurgudur (Schreibman vd., 2015). Örneğin, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal iletişim alanındaki yetersizlikleri göz önüne alındığında hem doğal davranışçı hem de gelişimsel yaklaşımlar özellikle sosyal iletişim becerilerinin öğretiminin önemini vurgulamaktadır (Ingersoll, 2010). DGDM'nin planlamasında, beceri alanları, birey ve ailenin yaşam kalitesi üzerinde en büyük etkiye sahip olacak becerilere göre önceliklendirilmekte ve gelişimsel olarak uygun bir sırayla öğretilmektedir. Örneğin küçük çocuklarda dil edinimi, eşleme, sınıflama, sıralama gibi becerilerin öğretimine ve manipülatif oyunlara odaklanılırken, büyüdükçe onları daha bağımsız hale getirecek becerilere odaklanılmaktadır. İşlevsel becerilerin öğretimi yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreçtir ve bireyin bağımsızlığını artırmasının yanı sıra evde ve toplumda daha aktif bir rol oynama fırsatı sağlamaktadır. DGDM'de becerinin işlevselliği hedef davranışlar seçilirken göz önünde bulundurulan ilk önemli husustur. Bir becerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için terapistler; "*Bu beceri işlevsel mi? Çocuğun okul, ev veya toplum faaliyetlerine daha eksiksiz katılmasına yardımcı olacak mı? Çocuğun ve ailenin yaşam kalitesini artıracak bir beceri mi?"* gibi soruları yanıtlamaktadırlar (Schreibman vd., 2015). Kitabınızın bu bölümünde DGDM'de işlevsel davranışın tanımı, işlevsel davranış türleri, işlevsel davranışların özellikleri ve işlevsel davranışların belirlenmesinde standartlaştırılmış değerlendirme, gözleme dayalı değerlendirme, kontrol listeleri kullanılarak değerlendirme, çevresel değerlendirme ve oyuna dayalı değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İşlevsel Davranış

İşlevsel davranışlar, bireylerin günlük yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmeleri için ihtiyaç duyulan geniş bir beceri yelpazesini ifade etmektedir. İşlevsel davranışlar genellikle özbakım becerileri, yaşam becerileri veya günlük yaşam becerileri gibi çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Kısaca tanımlamak gerekirse, işlevsel davranışlar pratik ve bireylerin bağımsızlaşmasına yardımcı olan davranışlardır (Gengoux vd., 2020a; LaRue vd., 2016). Brown ve diğerleri (1979) işlevsel davranışları; evde, mesleki ve toplumsal ortamlarda sıklıkla talep edilen çeşitli davranışlar olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, işlevsel davranışların, bireyin hayatta kalmasını sağlayan veya fiziksel refahını etkileyen performanslarla sınırlı olmadığını; aynı zamanda bir bireyin evde, okulda ve toplumsal ortamlarda mümkün olduğunca bağımsız ve üretken bir şekilde performans gösterme yeteneğini etkileyen çeşitli beceriler olduğunu belirtmişlerdir (LaRue vd., 2016).

Önemli Tanım

İşlevsel davranışlar her bir bireyin kendisi için anlamlı olan, kendi ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan, sosyal geçerliği olan, ailenin rutinleriyle ve kültürel değerleriyle tutarlı olan davranışlardır. İşlevsel bir beceri aynı zamanda sosyal geçerliliğe de sahip olmalıdır.

İşlevsel Davranış Türleri

İşlevsel davranışlar oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Özbakım, ev içi, boş zaman, toplumsal yaşam, meslek öncesi/meslek, sosyal ve davranış yönetimi becerileri gibi çok sayıda beceri alanını kapsamaktadır. *Özbakım becerileri* kişinin sağlıklı olması ve bunu sürdürebilmesi için gerekli en temel ve önemli becerilerdir. *Ev içi beceriler*, ev işleriyle ilgili tüm becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler kişinin evinin bakımını yapmasının yanı sıra günlük yeme, içme ve barınma için gerekli becerileri de içermektedir. *Toplumsal yaşam becerileri* ise, kişinin yaşadığı ortamdaki kaynakları kullanmak ve bu kaynaklara erişmek için gerekli olan becerileri içermektedir. Gelişimsel yetersizliği olan birçok birey ve aileleri için ortak bir hedef istihdam sağlamaktır, bu nedenle yetişkinlik döneminde mesleki beceriler önemli bir işlevsel davranış türü olarak karşımıza çıkmakta ve bireyin yaşamında büyük önem taşımaktadır. *Mesleki beceriler*, bir restoranda masalara servis yapma veya bir doktor muayenehanesinde evrak doldurma becerileri gibi becerilerdir. Mesleki hedefler genellikle toplumdaki fırsatlar, bireylerin var olan performans düzeyi ve ebeveyn/öğrenci tercihi gibi bir dizi faktöre bağlıdır. Diğer bir işlevsel davranış türü ise boş zaman becerileridir. *Boş zaman becerileri* bireyin ilgi duyduğu, rahatlatıcı veya eğlenceli bulduğu faaliyetler veya öğelerle uğraşmasını içermektedir. Çoğu birey, boş zaman becerilerini tipik gelişimin bir parçası olarak özel bir eğitim olmaksızın edinmektedir. Ancak, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin boş zaman etkinlikleri repertuarlarının geliştirilmesi için sistematik öğ-

Kaynakça

Akgün-Giray, D. (2022). OSB değerlendirme: Oyuna dayalı değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 343-368). Vize Akademik.

Aksoy, V., & Alp, Z. A. (2022). OSB değerlendirme: Dil ve iletişim değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 171-214). Vize Akademik.

Avcı, N., Kunt, M., Somer-Ölmez, B., & Kara-Eren, C. (2018). Çocuk gelişimini değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme sistemleri. P. Bayhan (Ed.), *Gelişimsel değerlendirme* içinde (ss. 60-82). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.

Ayas, B., & Cırık, M. (2022). OSB değerlendirme: Bilişsel işlevseller ve zekanın değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 259-278). Vize Akademik.

Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, *62*(5), 875-890. https://www.proquest.com/docview/303800511?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar

Bakkaloğlu, H., Ökçün-Akçamuş, M. Ç., & Taylan, S. B. (2023). DATA (Developmentally Appropriate Treatment For Autism): Otizmde gelişime uygun müdahale modeli. B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 288-316). Anı Yayıncılık.

Bernier, R., Mao, A., & Yen, J. (2010). Psychopathology, families, and culture: Autism. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America, 19*(4), 855-867. https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.005

Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 195-213. https://doi.org/10.1177/10983007040060040201

Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *The Journal of Special Education, 13*(1), 81-90. https://doi.org/10.1177/002246697901300113

Charman, T., & Stone, W. (Eds.). (2008). *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification,* diagnosis, and intervention. Guilford Press.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. Baskı). Pearson.

Dennis, L. R., Rueter, J. A., & Simpson, C. G. (2013). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *57*(4), 189-195. https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.681715

Evans, W. H., Gable, R. A., & Evans, S. S. (1993). Making something out of everything: The promise of ecological assessment. *Diagnostique*, *18*(2), 175-185. https://doi.org/10.1177/153450849301800207

Farley, M. A., McMahon, W. M., Fombonne, E., Jenson, W. R., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C. B., Ritvo, E. R., Arielle-Ritvo, R., & Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or nearaverage cognitive abilities. *Autism Research, 2,* 109-118. https://doi.org/10.1002/aur.69

Fidan, A. (2019). Kontrol listeleri ve kaba değerlendirme formları. C. Sola-Özgüç (Ed.), Özel eğitimde değerlendirme içinde (ss. 135-154). Vize Akademik.

Gengoux, G. W., McNerney, E., & Minjarez, M. B. (2020a). Selecting meaninful skills for teaching in the natural environment. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 45-75). Brookes Publishing.

Gengoux, G. W., McNerney, E., & Minjarez, M. B. (2020b). Guiding meaningful goal development. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 213-234). Brookes Publishing.

Haney, M., & Cavallaro, C. C. (1996). Using ecological assessment in daily program planning for children with disabilities in typical preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(1), 66-81. https://doi.org/10.1177/027112149601600

Hintze, J. M., Christ, T. J., & Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools*, *43*(1), 45-56. https://doi.org/10.1002/pits.20128.

Ingersoll, B. (2010). Teaching social communication: A comparison of naturalistic behavioral and development, social pragmatic approaches for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 33-43. https://doi.org/10.1177/1098300709334797

Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirmbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2011). The role of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Implications for functional outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41,* 1007–1018. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1126-4

Kaymaz-Küçük, Ç. & Bayhan, P. (2018). Gelişimsel gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi. P. Bayhan (Ed.), *Gelişimsel değerlendirme* içinde (ss. 151-180). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.

Kısaç, B. (2019). Çevresel değerlendirme. C. Sola-Özgüç (Ed.), Özel eğitimde değerlendirme içinde (ss. 135-154). Vize Akademik.

Kısaç-Demiroğlu, B. (2021). Hedef davranış belirleme. B. Kısaç-Demiroğlu (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 291-306). Eğiten Kitap.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24,* 174-185. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.174

LaRue, R. H., Manente, C. J., Dashow, E., & Sloman, K. N. (2016). Functional skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 229-242). Springer.

Mandell, D. S., & Novak, M. (2005). The role of culture in families' treatment decisions for children with autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 11,* 110-115. https://doi.org/10.1002/mrdd.20061

McLean, M., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). *Essential elements for assessing infants and preschoolers with special needs*. Pearson.

Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, *27*(6), 653–676. https://doi.org/10.1023/A:1025802832021

Olçay, S., & Saral, D. (2022). OSB değerlendirme: Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 141-170). Vize Akademik.

Rakap, S. (2017). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 39-73). Pegem Akademi.

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement.* Guilford Press.

Saral, D. (2023). STAR (Strategies for Teaching Based Autism Research): Otizm araştırmalarına dayalı öğretim stratejileri B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 231-256). Anı Yayıncılık.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45,* 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *64*(1), 1–114. https://www.jstor.org/stable/3181510

Şirin, N. (2018). Hedef davranış belirleme ve tanımla. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 43-97). Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018). *Uygulamalı davranış analizi.* Vize Yayıncılık.

Uzgiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, *4*(1), 1-12. https://doi.org/10.1177/016502548100400101

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2023). ESDM (Early Start Denver Model): Erken Başlangıç Denver Modeli. B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 354-393). Anı Yayıncılık.

Wolery, M., Sigalove Brashers, M., & Neitzel, J. C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(3), 131-142. https://doi.org/10.1177/02711214020220030

BÖLÜM 4

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Yazma

Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ[*]

Dr. Nursinem ŞİRİN[**]

[*] Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, *hbilmez@eul.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-6300-279X

[**] Tohum Otizm Vakfı, Eğitim Ar-Ge Direktörü, *nursinem.sirin@tohumotizm.org.tr*, ORCID: 0000-0001-8421-1937

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- Hedef Davranış Yazma Süreci
  - Gözlenebilir ve Ölçülebilir Hedefler
  - Ölçüt/Edinim Ölçütü
  - Kalıcılık ve Genelleme
- Aileye Yönelik Hedef Davranışları Belirleme
- Temel Becerilere Yönelik Hedef Davranış Örnekleri
  - Örnek Olay 1: Elif
  - Örnek Olay 2: Deniz
  - Örnek Olay 3: Nur
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Anne-babalar ve uygulamacılar, bir çocuğun veya ergenin gelişiminde ulaşmak istedikleri anlamlı değişiklikleri ortaya çıkaran hedefler yazmakta zorlanabilmektedirler. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri anlamlı, ölçülebilir ve ulaşılabilir olan, gelişimsel bir sırayı takip eden ve çocuğun bağımsızlık kapasitesini geliştiren hedeflerin belirlenmesinin ve öğretilmesinin önemine vurgu yapar. DGDM'de, çocukların dikkatini çeken, öğrendikleri yeni becerileri önceden öğrendikleri becerilerle ilişkilendirmeye teşvik eden, hedef becerilerin zorluk düzeyini sistematik olarak artıran hedefler seçilmeli ve seçilen hedefler tüm gelişim alanlarına yönelik olmalıdır. DGDM modellerinde uygulamacılara önerilen diğer önemli bir husus ise işlevsel ve gelişimsel olarak çocuğa uygun, çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alan, onun içinde yaşadığı toplumun kültürüyle uyumlu ve aynı zamanda aile üyeleri tarafından da öncelikli olan hedef davranışlar seçilmesidir. DGDM'de hedef davranış yazarken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır: (a) Belirlenen hedef davranışa özgü bir davranış tanımı yapılmalı, (b) ölçülebilir olmalı, (c) gelişim aşamalarına göre yazılmalı, (d) gözlenebilir olmalı, (e) başlangıç ve bitiş sınırları belli olmalı ve (g) tekrarlanabilir olmalıdır. Ayrıca yazılan hedefler, hedef davranışın öncüllerini de listelemelidir. DGDM modelleriyle tutarlı hedefler yazarken hedef davranışa yönelik uygun ve gerçekçi bir ölçüt belirlenerek bu sürece dahil edilmelidir. Ölçüt, bir anlamda hedef davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ve çocuğun hedef davranıştaki performans düzeyinin nasıl değerlendirebileceğini göstermektedir. DGDM modellerine göre yazılan hedefler, aynı zamanda davranışın gelecekte sürdürülebilmesi (kalıcılık) ve genellenebilmesi için gerekli olan ölçütleri de sürece dahil etmektedir.

Giriş

Kitabımızın önceki bölümlerinde Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri, genel özellikleri, DGDM'de hedef davranışların belirlenmesi, hedef davranışların belirlenmesi aşamasında işlevsel hedeflerin nasıl seçileceğine değinilmiştir. Bu bölümde ise gelişimsel alanlar dikkate alınarak belirlenen işlevsel hedefler, davranışların uygulamacı ve öğrenci açısından önemi ve onlara sunduğu katkılar yer almaktadır. Bu bölümde vurgulanmak istenen asıl önemli konu uygulamacıların ve anne babaların, erken çocukluk dönemindeki ya da ergenlik dönemindeki bireylerin gelişiminde ulaşmak istedikleri ve birey üzerinde anlamlı değişiklikler yaratacak hedef davranışların doğru bir şekilde nasıl yazılacağı konusudur. DGDM'ye göre hedef davranışları yazmada yaşanan zorluklardan biri, bazı hedef davranışların ölçülmesinde yaşanan zorluklardır. Örneğin, hedef *sosyal karşılık vermeyi* geliştirmek olduğunda, bu hedefi öğretim oturumlarında ve günlük etkinliklerde uygulanabilecek, ulaşılabilir alt basamaklara (örn., bir eylemi taklit etmek) ayırmak zor olabilmektedir.

DGDM modellerinde hedef davranışların çocukların dikkatini çekerek, öğrendikleri yeni becerileri önceden öğrendikleri becerilerle ilişkilendirmeye teşvik ederek ve hedeflenen becerilerin zorluk düzeyini sistematik olarak artırarak

öğretilmesi önerilmektedir. Çocuğun var olan performans düzeyinin bir adım üstünde olan hedeflerin seçilmesi, çocuğun başarısını desteklenmesine ve aynı zamanda da beceriyi genellemesine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, hedeflerin tüm gelişimsel alanları (örn., bilişsel, sosyal, iletişim, günlük yaşam, motor ve oyun) kapsaması önerilmektedir. DGDM modellerinde, becerileri ayrı ayrı, birbirinden bağımsız bir şekilde öğretmek yerine; hedef davranışların farklı durum, araç-gereç, ortam ve hatta farklı kişilerle uygulanabilecek şekilde belirlenmesi ve duruma özgü yazılması önemlidir.

Çocuk gelişimi kuramları, becerilerin belirli bir sırayla geliştiğini öne sürmektedir; dolayısıyla becerilerin öğretimi yapılırken bu gelişimsel sırayı takip etmek gerekmektedir. Aslında çocuk gelişim kuramlarının DGDM modellerine olan önemli katkılarından biri; bu modellerde seçilen hedef davranışların çocuğun var olan performansının biraz üzerinde olması ve dolayısıyla gelişimsel beceri dizisine uymasını sağlamasıdır. Becerilerin önceden belirlenmiş, katı bir sırayla müfredattan seçilmesi zaman zaman uygun bir yol gibi görünebilir ancak bu durum becerinin kalıcılığının azalmasına neden olabilir. Uygun biçimde yapılmayan bir hedef davranış belirleme süreci, çocuğun halihazırda ustalaştığı hedeflerin seçilmesine veya çocuğun var olan performansından çok ileri düzeyde hedefler seçilmesine neden olabilir. Dahası, çocuk bir davranışı farklı koşullar altında birçok iletişim ortağıyla birlikte kullanmayı öğrenmeli (genelleme) ve davranış, çocuğa gerçekten yararlı olacak kadar kalıcı ve akıcı olmalıdır.

Hedef Davranış Yazma Süreci

DGDM uygulamacılara yalnızca işlevsel ve gelişimsel olarak uygun ve ayrıca her çocuk için bireyselleştirilmiş hedefler seçmeyi değil, aynı zamanda çocuğun kültürüyle ilişkili ve aile tarafından değer verilen hedefleri seçmeyi de önermektedir (Gengoux vd., 2020). Hedef davranışlar, uygulamada yer alan herkesin hedef davranışları koordineli biçimde öğrettiklerinden emin olmaları amacıyla uygulamanın tam anlamıyla nasıl yapılacağını özetleyen bir öğretim programında yer almalıdır. Örneğin Otizmi Olan Okul Öncesi Çocuklar için DATA Modeli (Project DATA), hedef davranışı, bu davranışın beceri analizi basamaklarını, davranışın nasıl öğretileceğine dair örnekleri, ölçütü ve genellemenin ve kalıcılığın nasıl sağlanacağını açıkça tanımlayan öğretim programlarının yazılmasını önerir.

DGDM modellerinde farklı gelişim alanlarında uygun ve istenilen bileşenleri karşılayan hedef davranışlar birçok ortak özelliğe sahiptir. Bu bileşenler sırasıyla hedeflerin bireye özgü olması, gözlenebilir ve ölçülebilir olması, bir ölçüte sahip olması ve son olarak tipik gelişimin sırasına göre yazılmasıdır. Hedef davranışlar aynı zamanda çocuğun kültürüyle de ilgili olmalı ve çocuğun ailesi için önemli olmalıdır (Gengoux vd., 2020; Rakap, 2017; Şirin, 2015). Aile

Kaynakça

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers.* Pearson Merrill Prentice Hall.

Cooper, J. O., Heron, T. E. V., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis.* Pearson UK.

Cüre, G., Şirin, N. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Kalıcılık ve genelleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 461-490). Pegem Akademi.

Gengoux, G. W., Soares, E. E., & Bruinsma, Y. (2020) Guiding meaningful goal development. In M. B. Minjarez, E. A. Karp, A. C. Stahmer, & Brookman-Frazee, L. (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 213-236). Paul Brookes Publishing.

Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C. & Brookman-Frazee, L. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder.* Paul Brookes Publishing.

Rakap, S. (2017). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 39-78). Pegem Akademi.

Rogers, S. J. & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement.* The Gilford Press.

Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30,* 533-544. https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533

Schloss, P. J. & Smith M. A. (1994) Applied behavior analysis in the classroom. Allyn and Bacon.

Şirin, N. (2015). Hedef davranışları belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 43-98). Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Basın Yayın.

Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı. https://tohumotizmportali.org/egitimler/temel-becerileri-kazandirmak/oyun-oynama

III. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERDE KULLANILAN STRATEJİLER VE VERİ TOPLAMA

5. Bölüm:
Motivasyonu Artıran Stratejiler

6. Bölüm:
Öncüllere Dayalı Stratejiler

7. Bölüm:
İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları

8. Bölüm:
Sonuçlara Dayalı Stratejiler

9. Bölüm:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

BÖLÜM 5

Motivasyonu Artıran Stratejiler

Doç. Dr. Özlem TOPER*

* Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *ozlemtoper@uludag.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-0243-4844

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- Doğal, Gelişimsel ve Davranışsal Müdahaleler ve Motivasyon
- Motivasyonu Artıran Stratejiler
  - Olumlu Etkileşim Kurma
  - Çocuğun Eylemlerini Taklit Etme
    - Nesneli taklit
    - Sözel ve sözel olmayan ifadeleri taklit etme
    - Çocuğun taklit becerilerini yeni eylemler ekleyerek genişletme
    - Çocuğun eylemlerini dili kullanarak genişletme
  - Çocuğun Tercih Ettiği Etkinlikleri Seçme
  - Çocuğun Liderliğini İzleme
  - Seçenek Sunma
  - Kontrolü Paylaşma
  - Dengeli Sıra Alma
  - Görevleri Çeşitlendirme ve Yeni Görevleri Kalıcılığı Sağlanmış Görevlerin İçine Harmanlama
  - Doğal Pekiştirmeyi Kullanma
  - Girişimleri Pekiştirme ve Şekil Verme Süreci
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Motivasyon, her birey için yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, erken çocukluk döneminin öğrenme için gerekli olan en temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü motivasyon, kişinin merak etmesini, harekete geçmesini ve bir görevi tamamlamasını sağlayan bir güçtür. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin (DGDM) ortak amaçları arasında da çocuğun motivasyonunu yüksek düzeyde tutmak yer almaktadır. Bu nedenle DGDM yaklaşımına dayalı pek çok kapsamlı müdahale programında motivasyonu artırıcı stratejilerin kullanımına yer verilmektedir. Bu stratejiler, yetişkin-çocuk arasında olumlu etkileşim kurma, çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun tercih ettiği etkinlikleri seçme, çocuğun liderliğini izleme, seçenek sunma, kontrolü paylaşma, dengeli sıra alma, görevleri çeşitlendirme ve kalıcılığı sağlanmış görevlerin içine harmanlama, doğal pekiştirmeyi kullanma, girişimleri pekiştirme ve şekil verme süreci olarak sıralanabilmektedir. Çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki önemli etkisi ve DGDM'nin temel özelliklerinden biri olması nedeniyle, kitabınızın bu bölümünde yukarıda sıralanan motivasyonu artırıcı stratejilere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), davranışsal yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın öğrenme ilkelerini temel alan ve doğal yaklaşımın öngördüğü biçimde, öğretimin çocukların ev ve sınıf ortamı gibi doğal ortamlarında gerçekleştirilerek onların gelişimlerinin desteklenmesini sağlayan müdahalelerden oluşmaktadır (Schreibman vd., 2015; Schreibman vd., 2020). Kitabınızın diğer bölümlerinde de yer verildiği gibi bu müdahaleler arasında çeşitli davranışsal ve doğal öğretim stratejileri (örn., ipucu stratejileri, çevresel düzenleme, fırsat öğretimi vb.) ile bu stratejilerin birlikte kullanımını içeren çeşitli kapsamlı müdahale programları (örn., Milieu Öğretimi [Milieu Teaching], Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment) [TTÖ]) yer almaktadır. Bu müdahalelerin en temel ve ortak özelliklerinden birisi de çocukların öğrenmesinde olumlu motivasyonun yüksek düzeyde önemli olduğunu vurgulamalarıdır. Motivasyon iki farklı anlamda açıklanabilmektedir. Motivasyon genel anlamıyla istenmeyen bir durum ya da durumlardan kaçmaya neden olabilecek bir güç olarak tanımlanırken, DGDM özelinde öğrenmek için harekete geçmeyi ve öğrenmeyi sağlayan bir güç olarak olumlu bir biçimde ele alınmaktadır. DGDM modellerinin çocuğun motivasyonu üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Charlop vd., 2018; Minjarez & Bruinsma, 2020). Çünkü bu müdahalelerde çocuğun motivasyonunu artırmayı hedefleyen stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler, yetişkin ile çocuk arasında olumlu etkileşim kurma, çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun tercih ettiği etkinlikleri seçme, çocuğun liderliğini izleme, seçenek sunma, kontrolü paylaşma, dengeli sıra alma, görevleri çeşitlendirme ve harmanlayarak sunma, doğal pekiştirmeyi kullanma, girişimleri pekiştirme ve şekil verme sürecine yer verme

olarak sıralanabilir. Bu stratejilerin bir kısmı birbiriyle iç içe geçmekte ve birlikte kullanılmaktadır. Örneğin çocuklara yeni davranışlar öğretilirken motivasyonu artırıcı stratejiler diğer öğretimsel strateji ve yöntemlerle birlikte kullanılmaktadır. Çünkü motivasyon, çocuklarda yaşamın erken yıllarında ortaya çıkar ve pek çok araştırmacı tarafından da çocukların becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişmesini sağlayan anahtar bir güdüleyici olarak kabul edilir (Glenn vd., 2001).

Motivasyon her yaşta önemli olmakla birlikte, erken çocukluk yıllarında içsel motivasyonun gelişiminin desteklenmesi, çocukların daha sonraki yıllarda dışsal motivasyona ihtiyaç duymaksızın öğrenmeye hazır ve istekli bireyler olmasına hizmet etmektedir. Çocuğun motivasyonunun dikkate alınmadığı öğretim süreçleri, çocuklarda yeni beceri ve davranışları öğrenmeye karşı isteksizliğe ve buna bağlı olarak da öğrenmekten kaçınmaya neden olabilmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde, özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla etkileşim halinde olan kişilerin (örn., uygulamacılar, ebeveynler) motivasyonu artırıcı stratejilerin neler olduğunu ve bunları diğer öğretim stratejileri ve yöntemleriyle birlikte nasıl kullanabileceklerini bilmeleri önemlidir. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde öncelikle DGDM'de motivasyon kavramı hakkında bilgilere yer verilmiş, ardından motivasyonu artırıcı stratejilerin neler olduğu açıklanmıştır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler ve Motivasyon

Sözlük anlamına bakıldığında "isteklendirme/güdüleme" anlamına gelen motivasyon teriminin, alanyazında çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bazı kaynaklarda motivasyonun bireyin içinden gelen içsel bir şey ve kişinin doğuştan gelen kişiliğinin bir parçası olduğu belirtilirken; doğal müdahalelerde "motivasyon", çocuğu belirli bir davranışı öğrenmeye veya gerçekleştirmeye teşvik eden veya iten uyaranlar olarak tanımlanmaktadır (Charlop vd., 2018). Motivasyon her yaşta birey için son derece önemli olmakla birlikte, çocuk gelişiminde hem ev hem de okul ortamlarında öğrenmenin en kilit bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü kişinin harekete geçmesini, kendisine verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlamasını ve bu eylemler için istekli olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenme için gerekli ve son derece önemlidir (Glenn vd., 2001; Guay vd., 2010).

Önemli Tanım

Motivasyon, çocuğu belirli bir davranışı öğrenmeye veya gerçekleştirmeye teşvik eden veya iten uyaranlardır. İçsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki biçimde gerçekleşmektedir.

Kaynakça

Alai-Rosales, S., Toussaint, K. A., & McGee, G. G. (2017) Incidental teaching: Happy progress. In J. Leaf (Ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder. Autism and child psychopathology series* (pp. 171-185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_11

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Education.

Aldemir-Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379-401. http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444

Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. L. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 213-240). Oxford University Press.

Charlop, M. H., Lang, R. & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668. http://doi:10.1037/0033-2909.125.6.627

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction, 43*(1), 34-47. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829018.pdf

Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C., & Horgan, M. (2001) Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 7*(2), 52-59. http://doi:10.3104/reports.114

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Bolvin, M. (2010). Instrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735. https://doi.org/10.1348/000709910X499084

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203-233). Paul H. Brookes Publishing.

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychol Bull, 128*(5), 774-95. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774

Jobin, A. B. & Schreibman, L. (2020). Using consequence strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.193-212). Paul H. Brookes Publishing Co.

Jolivette, K., Wehby, J. H., Canale, J., & Massey, N. G. (2001). Effects of choice-making opportunities on the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 26*(2), 131-145. http://www.jstor.org/stable/23888762

Kaymak, A. (2021). Davranış yönetimi. A. Düzkantar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 87-140). Nobel Akademik Yayıncılık.

Koegel, R. L., Koegel, L. N., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in in-

tervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(1), 19-32. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4

Koegel, R. L., Tran, O., Mossman, A., & Koegel, L. N. (2006). Incorporating motivational procedures to improve homework performance. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development* (pp. 81-90). Paul Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Fredeen, R. M., & Gengoux, G. W. (2008). Naturalistic behavioral approaches to treatment, In K. Chawarska, A. Klin & R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 207-242). The Guilford Press.

Lee, K., & Staggs, A. (2021). Defining turn taking in intervention for young children with autism: A review of the literature. *Journal of Childhood, Education & Society, 2*(2), 139-153. https://doi.org/10.37291/2717638X.202122104

Lee, W., Reeve, J, Xue, Y., & Xiong, J. (2012). Neural difference between intrinsic reasons for doing versus extrinsic reasons for doing: An fMRI study. *Neuroscience Research, 73*(1), 68-72. http://doi.org:10.1016/j.neures.2012.02.010

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Whedeen, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/027112149801800104

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 74-86. https://doi.org/10.1177/02711214030230020301

Mahoney, G., & McDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals: Curriculum Guide*. Pro-Ed.

Minjarez, M. B., & Bruinsma, Y. (2020). Implementing motivational strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.123-150). Paul H. Brookes Publishing Co.

Olçay-Gül, S. (2017). Şekil verme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 371-387). Vize Yayıncılık.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2411-2428. https ://doi.org/10.1007/s1080 3-015-2407-8.

Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp. 99-120). Paul H. Brookes Publishing Co.

Şahin, Ş. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında yapılabilirliği yüksek istekte bulunmanın etkileri [Ef-*

fectiveness of high probability request sequence in the decreasing of problem behaviors with autism spectrum disorder] (Tez no: 722714). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tarbox, R. S. F., & Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. In J. L Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 181-194). Oxford University Press.

Tranquillo, J., & Stecker, M. (2016). Using intrinsic and extrinsic motivation in continuing professional education. *Surgical Neurology International. 7*(7), 197-9. http://doi.org:10.4103/2152-7806.179231

Ünlü, E. (2017). Yeni davranışlar öğretme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 337-362). Pegem Akademi.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785-8. http://doi.org:10.1037/a0013860

White, A. N., Oteto, N. E., & Brodhead, M. T. (2023). Providing choice-making opportunities to students with autism during instruction. *Teaching Exceptional Children, 55*(4), 260–267. https://doi.org/10.1177/00400599211068386

BÖLÜM 6

Öncüllere Dayalı Stratejiler

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL[*]

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *fusun.unal@deu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-2938-6512

İçindekiler

Özet

Giriş

Öncüllere Dayalı Stratejiler

- Çevresel Düzenleme
- İlgi Çekici Materyalleri ve Etkinlikleri Belirleme
- Günlük Rutinleri/Etkinlikleri ve Geçişleri Planlama
- Hazırlama
- Çocuktan Beklenenleri Açık ve Net Olarak Tanımlama
- Seçenek Sunma
- Görevleri Çeşitlendirme ve Yeni Görevleri Kalıcılığı Sağlanmış Görevlerin İçine Harmanlama
- Çocuğun Liderliğini İzleme ve Kontrolü Paylaşma

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

İnsan davranışlarının büyük ölçüde çevresel faktörler tarafından şekillendiği ve sürdürüldüğü yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Bu nedenle, insan davranışlarını anlamak ve etkili bir şekilde yönetmek için çevresel faktörlerin dikkatlice analiz edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Çevresel faktörlerin düzenlenmesine yönelik yaklaşımlardan biri öncüllere dayalı stratejilerdir. Bu stratejiler, istendik bir davranışın ortaya çıkmasını artırmak, problem davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla bir etkinliğin öncesinde çevredeki koşulların veya uyaranların planlanması ve düzenlenmesini hedefler. Öncüllere dayalı stratejiler Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale modelleriyle etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Bu stratejiler çevresel düzenleme, ilgi çekici materyalleri ve etkinlikleri belirleme, günlük rutinleri/etkinlikleri ve geçişleri planlama, hazırlama, çocuktan beklenenleri açık ve net olarak tanımlama, seçenek sunma, görevleri çeşitlendirme ve yeni görevleri kalıcılığı sağlanmış görevlerin içine harmanlama, çocuğun liderliğini izleme ve kontrolü paylaşma olarak sıralanabilmektedir. Çocukların problem davranışlarını önlemesi, öğrenme motivasyonunu ve sosyal katılımını artırması nedeniyle, kitabınızın bu bölümünde yukarıda sıralanan öncüllere dayalı stratejilere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

İnsan davranışlarının çevresel faktörler tarafından şekillendiği ve devam ettiği yaygın olarak kabul edilen bir görüştür (Erbaş, 2017). Bu durum, bireylerin doğdukları andan itibaren, içinde bulundukları çevre, aile ve arkadaşlarının yanı sıra toplumun genel yapısının da etkisi altında olduklarını gösterir. Bu nedenle, insan davranışlarını anlamak ve analiz etmek için çevresel faktörlerin rolünü göz önünde bulundurmak büyük önem taşır. Söz konusu bu faktörler (a) fizyolojik durumlar (örn., uykusuzluk, açlık, hastalık vb.), (b) sosyal olaylar (örn., geçmişteki olumsuz etkileşimler, belirli bir kişinin varlığı) ve (c) çevresel veya öğretimsel faktörler (örn., ortam, gürültü vb.) olarak sınıflandırılmaktadır. Açlık, uykusuzluk, hastalık gibi bireyin fiziksel sağlığı ve ihtiyaçları ile ilgili olan *fizyolojik durumlar*, bireyin davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bir çocuk açken, daha sabırsız ve sinirli olabilir; bu durum, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. *Sosyal olaylar*, bireyin sosyal çevresiyle yaşadığı etkileşimlerle ilgilidir. Örneğin, bireyin daha önce yaşadığı olumsuz bir etkileşim veya özel bir kişinin varlığı, belirli bir davranışı tetikleyebilir. Bir öğrenci, sınıfta belirli bir kişinin varlığına daha olumlu veya olumsuz tepki verebilir. Çevresel veya öğretimsel faktörler ise, bireyin bulunduğu ortam ve bu ortamın özellikleri ile ilgilidir. Gürültülü bir sınıf ortamı, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve istenmeyen davranışlara yol açabilir. Aynı şekilde, ders sırasında kullanılan öğretim yöntemi veya materyaller de bireyin davranışlarını etkileyebilir. Öğretim sırasında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrencilerin öğrenmesini şekillendirebilir (Conroy & Stichter, 2003). Bu açıdan bakıldığında çevresel

faktörler, olumsuz davranışların azaltılmasını/ortadan kaldırılmasını ve olumlu davranışların ortaya çıkarılmasını/artırılmasını sağlamak amacıyla düzenlenebilir (Alberto & Troutman, 2013). Kitabınızın bu bölümünde öncelikle çevresel faktörlerin düzenlenmesine yönelik yaklaşımlardan biri olan ve davranışların hemen öncesindeki olaylara yani öncüllere odaklanan öncüllere dayalı stratejiler (*antecedent-based strategies)* hakkında bilgilere yer verilmiş, ardından Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde kullanılan öncüllere dayalı stratejilerin neler olduğu açıklanmıştır.

Öncüllere Dayalı Stratejiler

Uygulamalı davranış analizi (UDA) kapsamında davranış, "bireyin yaptığı gözlenebilir olan her şey" olarak ele alınmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Davranış gözlemlenirken, bireyin çevreyle olan ilişkisine odaklanılır. Bu kapsamda UDA'ya dayalı müdahaleler, davranış değiştirme sürecinde, bir davranışın neden ortaya çıktığını ve nasıl sürdüğünü anlamak için davranışları *öncül-davranış-sonuç (antecedent-behavior-consequence)* ilişkisi temelinde ele alır. *Öncül*, davranışlara zemin hazırlayan ve/veya davranışın ortaya çıkmasına neden olan, davranıştan hemen önce oluşan çevresel olay ve uyaranlardır (Yücesoy-Özkan, 2016). Örneğin, öğretmenin hikâye etkinliği sırasında öğrencilere hikayeyle ilgili soru sorması, öğrencilerin parmak kaldırarak soruyu yanıtlama davranışını ortaya çıkaracak bir öncüldür. *Davranış* ise, bireyin olumlu ya da olumsuz tepkileridir. Öğretmenin hikâye etkinliği sırasında öğrencilere hikayeyle ilgili sorular sorması sonucunda Ali'nin parmak kaldırarak soruyu yanıtlaması, Ayşe'nin soruya yanıt vermeyerek tepkisiz kalması, Arda'nın ise soruyu yanlış yanıtlaması bireylerin olası davranışlarına örnek gösterilebilir. *Sonuç* ise davranışın hemen ardından oluşan ve davranışının ileride tekrarlanıp tekrarlanmayacağını etkileyen durum ya da olaylardır (Cooper vd., 2007). Öğretmenin hikayeyle ilgili sorduğu soruya Ali parmak kaldırarak doğru cevabı verdiğinde, öğretmenin "Aferin, soruyu doğru bildin." demesi; Arda soruyu yanlış yanıtladığında ise öğretmenin sorunun doğru cevabına ilişkin düzeltici geri bildirim sunması ya da görmezden gelmesi davranış sonrası uyaranlara örnek olarak verilebilir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin davranışlarını etkili bir şekilde yönetmek, değiştirmek ve öğrenme olasılıklarını artırmak için alanyazında öncüllerin düzenlenmesi, bir başka deyişle *öncüllere dayalı stratejilerin* (*antecedent-based interventions/strategies*) kullanılması önerilmektedir (Crosland & Dunlap, 2012). Öncüllere dayalı stratejiler, istendik bir davranışın ortaya çıkmasını artırmak, problem davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla bir etkinliğin öncesinde olayların veya koşulların düzenlenmesidir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020). Bir başka tanımda bu stratejiler, "hedef davranışın ortaya çıkmasından önce çevresel uyaranların değiştirilmesini/

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Pearson.

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education, 5,* 519-524. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.57061

Barnett, J. H., Zucker, S. H., & More, C. M. (2020). Applied behavior analysis in today's schools: An imperative for serving students with autism spectrum disorder. *DADD Online Journal*, *7*(1), 108-117. https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2023-04/doj_7_2020.pdf

Bozkuş-Genç, G. (2020). Temel tepki öğretimi: Motivasyon temel alanının kullanılması. E. Ünlü (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar* içinde, (ss. 145-171). Vize Basın Yayın.

Chang, Y. C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 2211-2223. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2

Conroy, M. A., & Stichter, J. P. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process: Existing research, issues, and recommendations. *The Journal of Special Education*, *37*(1), 5-25. https://doi.org/10.1177/00224669030370010201

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, *36*(3), 251-269. https://doi.org/10.1177/0145445512442682

Demirtaş, Ş. (2017). *Temel tepki öğretimi yönteminin otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi [Determining the effectiveness of pivotal response teaching on expressive language skills of children with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 486038) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Duran, L. (2021). *Temel tepki öğretimiyle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerisinin kazandırılması [Giving symbolic game playing skills to children with autism spectrum disorder with pivotal response training]* (Tez Numarası: 688352) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (ss. 215-264). Pegem Akademi

Gengoux, G. W. (2015). Priming for social activities: Effects on interactions between children with autism and typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(3), 181-192. https://doi.org/10.1177/1098300714561862

Gülboy, E., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(25), 53-97. https://dergipark.org.tr/en/pub/adyusbd/issue/37216/429555#article_cite

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre,

N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51,* 4013-4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Kargın, T. (2016). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 141-192). Kök Yayıncılık.

Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, *44*(1), 65-75.https://doi.org/10.1002/pits.20206

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., & Koegel, R. L. (2016). Pivotal response treatment. In R. L. Koegel, T., B. Hancock & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp.123-150). Springer.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Brookman, L. I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 341–357). The Guilford Press.

Luke, K. A., (2017). *Strategies to assist in decreasing escape maintained behaviors in children with autism spectrum disorder.* Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 450. https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/450

McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children.

Minjarez, M. B., & Bruinsma, Y. (2020). Implementing motivational strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.123-150). Paul H. Brookes Publishing Co.

Neitzel, J. (2009). *Overview of antecedent-based interventions*. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/ABI_Overview.pdf

Radley, K. C., & Dart, E. H. (2022). *Social skills teaching for individuals with autism.* Springer International Publishing.

Sam, A., & AFIRM Team. (2016). Antecedent-based intervention. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. http://afirm.fpg.unc.edu/antecedent-based-intervention

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B. Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A. & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45* (8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Sevin, J. A., Rieske, R. D., & Matson, J. L. (2015). A review of behavioral strategies and support considerations for assisting persons with difficulties transitioning from activity to activity. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *2*, 329-342. http://dx.doi.org/10.1007/s40489-015-0056-7

Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp. 99-120). Paul H. Brookes Publishing Co.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37* (1), 69-97. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1053815115595461

Symon, J. B, Bruinsma, Y. & McNerney, G. (2020). Applying Antecedent Strategies. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman & A.C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder*, (pp.151-174). Paul H. Brookes Publishing Co.

Tekin-İftar. (2018). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 1-40). Vize Yayıncılık.

Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 149-164. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.286679

Turhan, C., Ünal, F., & Korkmaz, Ö. T. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Sistematik Pekiştireç Değerlendirme Yönteminin Öğretimi. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 79-106. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/43523/532090

Uğurlu Akbay, H. E. (2023). Erken çocukluk döneminde duygusal davranışsal bozukluklar: özel eğitim bağlamında tanım, sorunlar ve davranışsal desteğe yönelik etkili uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 3028-3055. https://doi.org/10.53444/deubefd.1344422

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(02), 67-85. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000109

Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. Leader,13, 58-59.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E, Plavnick, J. B., Fleury, V. P. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder.* Frank Porter Graham Child Development Institute. https://autismpdc.fpg.unc.edu/how-do-i-find-out-more-about-ebps

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 193-258). Kök Yayıncılık.

Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *26*, 407-422. https://doi.org/10.1007/BF02172826

BÖLÜM 7

İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları

Arş. Gör. Dinçer SARAL[*]

Prof. Dr. Seray OLÇAY[**]

* Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *dincersaral@hacettepe.edu.tr*, ORCID: 0000-0003-0795-255X

** Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *serayolcaygul@hacettepe.edu.tr*, ORCID: 000-0002-5007-7466

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinde Öğrenme Fırsatları
  - Gömülü Denemeler
    - Öğretimin hızı
    - Ayırt edici uyaranların açık ve net olması
    - Ayırt edici uyaranları çeşitlendirme
    - Yeni görevleri kalıcılığı sağlanmış görevlerin içine harmanlama
- İpucu Sunma Stratejileri
  - İpucu Türleri
    - İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
    - İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim
  - İpucunun Silikleştirilmesi
- Temel Becerilere Yönelik İpuçlarının Kullanım Örnekleri
  - İfade Edici Dil Becerileri
    - Sözel ifade edici dil becerileri
    - Jest ve mimik kullanma becerileri
  - Alıcı Dil Becerileri
  - Oyun Becerileri ve Sosyal Beceriler
  - Günlük Yaşam Becerileri
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale modelleri köklerini hem davranışsal hem de gelişimsel yaklaşıma ait ilkelerden alan modellerdir. Diğer tüm müdahale modellerinde olduğu gibi bu modellerde de gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları becerileri edinmeleri için öğrenme fırsatları sunulur ve bu fırsatların sunumunda ayırt edici uyaranlar ve ipuçlarının etkin bir biçimde kullanımı hedeflenir. Sözü edilen fırsatların doğal bağlamlar içerisine gömülmesi ve fırsatların sunumunda benimsenen özellikler ise bu modelleri birbirlerinden ve diğer modellerden farklılaştırır. Öğrenme fırsatlarının doğal bağlamlara gömülerek sunulmasının yanı sıra ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağı, başka bir ifadeyle öğretimin hızı da bu modellerde titizlikle planlanır. Ayırt edici uyaranların belirlenmesi ve kullanımı, kalıcılığın sağlanması, ipuçlarının belirlenmesi, sunulması ve silikleştirilmesinde izlenen süreçler ise bu modellerde öğrenme fırsatlarının sunumunda planlanması gereken diğer öğeler arasında yer alır.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri köklerini davranışsal yaklaşımın edimsel koşullanma ilkelerinden alan, diğer taraftan gelişimsel yaklaşıma ait ilkeler ve tipik gelişim süreciyle beslenen modellerdir. Bu modellerde geleneksel davranışçı modellerdeki gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yeni beceriler edinmeleri için öğrenme fırsatlarının sunulması gerekliliği üzerinde durulur. Ancak geleneksel davranışçı modellerden farklı olarak DGDM modellerinde bu fırsatlar doğal etkinlik, rutin ve geçişlerin içine gömülerek daha esnek bir yapıda sunulur (Frost vd., 2020; Schreibman vd., 2015). Bu bölümde DGDM modellerinde öğrenme fırsatlarının sunumunda ayırt edici uyaranların doğal bağlamlarda ve süreğen etkileşimler sırasında nasıl sunulabileceği ve ipuçlarının çocuğun öğrenmesini desteklemek için nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur (Frost vd., 2020).

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinde Öğrenme Fırsatları

Tepki fırsatı ya da öğretim denemesi gibi farklı şekillerde adlandırılan öğrenme fırsatı (Cooper vd., 2007; Simonsen vd., 2010) DGDM modellerinde, *Uygulamalı Davranış Analizi* (UDA) yaklaşımına dayalı diğer müdahalelerde olduğu gibi davranış öncesi uyaran-davranış-davranış sonrası uyaran (öncül-davranış-sonuç) döngüsü içerisinde sunulur.

Önemli Tanım

Öğrenme fırsatı davranış öncesi uyaran-davranış ve davranış sonrası uyaran izlerliğinden oluşan bir denemedir.

Örneğin annenin çocuğuna "Topu ver." demesi (davranış öncesi uyaran), çocuğun topu annesine vermesi (davranış), annenin de topu çocuğuna yuvarlayarak coşkulu bir şekilde onunla iletişime geçmesi (davranış sonrası uyaran) bir öğrenme fırsatı olarak ele alınabilir. Ancak bu modellerde öğrenme fırsatları UDA yaklaşımına dayalı yüksek düzeyde yapılandırılmış müdahalelere göre daha az yapılandırılmış bir şekilde sunulur (Schreibman vd., 2015). Ayrıca bu modellerde ayırt edici uyaran ve bu uyarandan hemen sonra sunulan ve doğru tepkinin ortaya çıkmasını sağlayan ek uyaranlar ya da destekler olarak tanımlanan ipuçları (Collins, 2021; Frost vd., 2020) arasındaki ayrım daha az belirgindir. Bu durumun temel nedeni öğrenme denemeleri sırasında çoğu zaman ayırt edici uyaran ve ipucunun eş zamanlı olarak sunulmasıdır (Frost vd., 2020). Örneğin annenin çocuğuna "Topu ver." yönergesini sunmasıyla birlikte elini açma eylemini sergilediğini düşünelim. Bu örnek için elini açma eylemi hem ayırt edici uyaran hem de jest ipucu görevi görecektir.

Önemli Not

DGDM modellerinde öğrenme denemeleri sırasında ayırt edici uyaran ve ipuçları genellikle eşzamanlı olarak sunulduğundan bu iki uyaran arasındaki ayrım çok net değildir.

DGDM modellerinin bazılarında (örn., Erken Başlangıç Denver Modeli, Temel Tepki Öğretimi) yetişkin desteğinin düzeyi arttırılarak çocuklara tek bir öğrenme fırsatına tepkide bulunmaları için çoklu fırsatlar da sunulur. Babanın kızına "Hangi oyuncakla oynamak istiyorsun?" diye sorması, çocuğun tepkide bulunması için belirli bir süre beklemesi ve çocuk tepkide bulunmadığında çocuğa "Lego mu yoksa blok mu?" diyerek seçenekler sunması, bu fırsatların sunumuna örnek olarak verilebilir. Bu durum DGDM modellerinde sunulan öğrenme fırsatlarını, tek bir ayırt edici uyaranın sunulduğu ve tepkinin ortaya çıkmasının ardından davranış sonrası uyaranın sunulduğu geleneksel UDA yaklaşımına dayalı müdahalelerde sunulan öğrenme fırsatlarından ayırmaktadır (Frost vd., 2020).

DGDM modellerinin yukarıda sıralanan özellikleri öğrenme fırsatlarının oyun, beslenme ve giyinme gibi günlük yaşam rutinleri, etkinlikleri ve geçişlerinin içerisine gömülmesini kolaylaştırır ve sürecin çok daha doğal bir şekilde yürütülmesini sağlar (Rakap, 2017; Schreibman vd., 2015). Ek olarak öğrenme fırsatlarının günlük rutin, etkinlik ve geçişler içerisine gömülmesi, bir yandan öğretimin sıklığını etkilerken, diğer yandan çocuğun motivasyonu, görevin zorluk düzeyi gibi faktörlerden etkilenir (Frost vd., 2020). Bu nedenle de gömülü denemelerin sunulması etkili bir planlamayı gerektirir.

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

Collins, B. C. (2021). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Paul H. Brookes Publishing.

Cooper J. O., Heron T. E., & Heward W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Merrill.

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258. https://doi.org/10.1177/13623613221121427

Genç-Tosun, D. (2016). Davranış öncesi uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 267-328). Vize Akademik.

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİ-DEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Hampton, L. H., & Sandbank, M. P. (2022). Keeping up with the evidence base: Survey of behavior professionals about naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 26*(4), 875-888. https://doi.org/10.1177/13623613211035233

Heward, W. L. (1994). Three ''low tech'' strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. In R. Gardner, D. M. Sainato, J. O. Cooper, & T. E. Heron (Eds.), *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 283-320). Brooks/Cole.

Kalkancı, S. (2022). Doğal öğretim yöntemleri. Ç. Aykut & S. Olçay (Ed.), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (ss. 157-194). Vize Akademik.

Olçay-Gül, S. (2016). Kalıcılık. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 607-627). Vize Akademik.

Olçay-Gül, S. (2017). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. F. Silman & H. Avcıoğlu (Ed.), Çağdaş yaklaşımlarla sınıf yönetimi içinde (ss. 105-139). Eğiten Kitap.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes.

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(03), 471-492. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665

Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler, & G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243–267). Plenum Press.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2411-2428. https ://doi.org/10.1007/s1080 3-015-2407-8

Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education, 33*(4), 300-318. https://doi.org/10.1177/0888406409359905

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education, 22*(2), 113-121. https://doi.org/10.1177/074193250102200205

Süzer, T. (2016). Genelleme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 629-668). Vize Akademik.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Akademi.

Tekin, E. (2007) *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: Alıcı dil becerileri*. Daktylos Yayınevi

Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(8), 2080-2095. https://doi.org/10.1177/1362361319836371

Tincani, M., & De Mers, M. (2016). Meta-analysis of single-case research design studies on instructional pacing. *Behavior Modification, 40*(6), 799-824. https://doi.org/10.1177/0145445516643488

Wilson, K. P., Steinbrenner, J. R., Kalandadze, T., & Handler, L. (2019). Interventions targeting expressive communication in adults with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(6), 1959-1978. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0219

Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C., Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1992). Constant time delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 239-266. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90028-5

Zane T., Lanner, T., & Myers M. (2013) Fading. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1246-1248). Springer.

BÖLÜM 8

Sonuçlara Dayalı Stratejiler

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU[*]

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *ccuruk@pau.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-8413-6981

İçindekiler

Özet

Giriş

Davranış Değiştirme Sürecinde Sonuçlara Dayalı Stratejiler

Uygun Davranışların Artırılmasında Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Kullanımı

Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Kullanımı

Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Etkili Kullanımı

Davranışın Kalıcılığını Sağlamada Sonuçlara Dayalı Stratejileri Kullanma

Pekiştireçlerin Silikleştirilmesi

Şekil Verme ve Zincirleme

Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Doğal Bağlamlarda Kullanılması

Doğal Pekiştirme

Çocuğun Girişimlerini Pekiştirme

Çocuğun Tepkilerine Model Olma ve Genişletme

Çocuğun Tepkilerini Taklit Etme

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), gelişimsel ve davranışsal kuramların ilkelerine dayanan doğal bir müdahale yaklaşımıdır. Bu müdahalelerde öğretim fırsatları, bireyin günlük yaşamındaki etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sunulmakta ve öğretimin kontrolü, uygulamacı ile öğrenci arasında paylaştırılmaktadır. DGDM modellerinde, geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) öncül-davranış-sonuç izlerliği uygulanmaktadır. Sosyal açıdan uygun davranışların öğretilmesi ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında, bu izlerliğin özellikle sonuç bileşeninin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Davranış sonrasındaki uyaranların kontrol edildiği sonuçlara dayalı stratejilerin bilinmesi ve doğru şekilde uygulanması, DGDM modellerinin etkili bir şekilde kullanılması açısından önem taşımaktadır. DGDM modellerinde, UDA'ya dayalı geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi, davranışın artırılması ve azaltılmasında pekiştirme ve ceza gibi tekniklerin yanı sıra model olma, şekil verme ve zincirleme teknikleri de önemli bir yer tutmaktadır. Ancak doğal pekiştireçlerin kullanımı, bireyin yalnızca doğru tepkilerinin değil doğru tepkiye yaklaşan girişimlerinin de pekiştirilmesi, bireyin tepkilerinin taklit edilerek genişletilmesi gibi uygulamalar, bu müdahaleleri UDA'ya dayalı geleneksel davranışsal müdahalelerden ayırmaktadır. DGDM modellerinde sonuçlara dayalı stratejilerin uygulanması, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil, iletişim, oyun, sosyal etkileşim, bilişsel ve motor becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir rol oynamakta, bu bireylerin günlük yaşama daha bağımsız bir şekilde katılmalarını desteklemektedir.

Giriş

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), insan davranışlarını anlamayı ve iyileştirmeyi amaçlayan bir disiplindir. Edimsel koşullanma kuramının ilkelerini temel alarak, sosyal açıdan önemli olan uygun davranışların kazandırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerinde durur. Bu davranışları etkileyebilecek çevresel etmenleri bilimsel yöntemlerle belirler ve sistematik bir davranış değiştirme teknolojisi kullanarak kontrol etmeye çalışır (Tekin-İftar, 2014). UDA'ya göre öğrenme, "davranış öncesi uyaran-davranış-davranış sonrası uyaran", bir başka ifadeyle öncül-davranış-sonuç (ÖDS) izlerliği adı verilen bir zincirle gerçekleşir. *Öncül* (*antecedent)*, davranıştan hemen önce meydana gelen ya da ortamda halihazırda bulunan uyaranlardır ve davranışın gerçekleşmesine yol açar. Örneğin okul zilinin çalması, öğrencilerin teneffüse çıkmalarını sağlayan bir öncüldür. *Davranış (behavior)*, organizmanın içsel ve dışsal tepkileridir. *Sonuç (consequence)* ise, davranışın hemen ardından meydana gelen uyaranlardır ve davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını güçlü bir şekilde etkiler (Kearney, 2008). Sosyal açıdan önemli olan davranışların kazandırılmasında ÖDS zincirinde yer alan sonuçların oldukça önemli bir rolü vardır. Davranışın hemen ardından hoşa giden bir uyaranın (örn., sevilen bir yiyecek, övgü, etkinlik vb.)

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson.

Bancroft, S. L., Weiss, J. S., Libby, M. E., & Ahearn, W. H. (2011). A comparison of procedural variations in teaching behavior chains: Manual guidance, trainer completion, and no completion of untrained steps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 559-569. https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-559

Bartlett, S. M., Rapp, J. T., Krueger, T. K., & Henrickson, M. L. (2011). The use of response cost to treat spitting by a child with autism. *Behavioral Interventions*, *26*(1), 75-87. https://doi.org/10.1002/bin.322

Besler, F., & Süzer, T. (2014). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 211-213). Vize Yayıncılık.

Bruinsma, E., Van den Hoofdakker, B. J., Hoekstra, P. J., de Kuijper, G. M., & de Bildt, A. A. (2024). Effects of positive behaviour support delivered by direct staff on challenging behaviours and quality of life of adults with intellectual disabilities: A multicentre cluster-controlled trial. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 37*(1), e13164. https://doi.org/10.1111/jar.13164

Contaldo, A., Colombi, C., Narzisi, A., & Muratori, F. (2016). The social effect of "being imitated" in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00726

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*(7). 701-715. https://doi.org/10.1002/pits.20259

Gianoumis, S., Seiverling, L., & Sturmey, P. (2012). The effects of behavior skills training on correct teacher implementation of natural language paradigm teaching skills and child behavior. *Behavioral Interventions, 27*(1), 57-74. https://doi.org/10.1002/bin.1334

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086106

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement.* The Guilford Press.

Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 8-38. https://doi.org/10.1080/15374410701817808

Değirmenci, H. D. (2014). Hoşa giden uyaran çekme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 513-564). Vize Yayıncılık.

Field, T., Nadel, J., & Ezell, S. (2011). Imitation therapy for young children with autism. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders: From genes to environment* (pp. 287–298). Open Access Publisher.

Fonger, A. M., & Malott, R. W. (2018). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice.* https://doi.org/10.1007/s40617-018-0245-9

Hieneman, M., & Dunlap, G. (2014). Implementing multi-element positive behavior support plans. In F. Brown, J.

Anderson, & R. De Pry (Eds.), *Individual positive behavior supports: A standards-based guide to practices in school and community-based settings* (pp. 417-431). Paul H. Brookes.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training.* The Guilford Press.

Ingersoll, B., & Schreibman L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1446-1456. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0221-z

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2943-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9

Jobin, A. B., & Schreibman, L. (2020). Using consequence strategies. In Y. Bruinsma, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral* ınterventions *for autism spectrum disorder* (pp. 193-206). Paul H. Brookes Publishing.

Kearney, A. J. (2008). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals.* Jessica Kingsley Publishers.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development.* Brookes Publishing.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Brookman, L. I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A. E. Kazdin (Ed.), *Evidence-based Psychotherapies for Children and Adolescents* (pp. 341-357). Guilford Press.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review, 28*(4), 576-594. https://www.researchgate.net/publication/232492573

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(1), 19-32, https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4

Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988). Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18,* 525-538. https://doi.org/10.1007/BF02211871

Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2015). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 50*(1), 49-61. https://doi.org/10.1177/0022466915614837

Leslie, J. C. (2016). *Essential behaviour analysis.* Routledge.

Olçay-Gül, S. (2014). Söndürme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 487-512). Vize Yayıncılık.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failu-*

re: Alternative Education for Children and Youth, 54(4), 265-274. http://dx.doi.org/10.1080/10459881003800743

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., & Koegel, R. L. (2005). The naturalistic developmental behavioral interventions for autism: From empiricism to practice. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 593-609). John Wiley & Sons.

Shepley, C., Lane, J. D., & Winstead, O. (2017). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education, 41*(4), 284-302. https://doi.org/10.1177/0888406417727043

Smith, J., Sulek, R., Van Der Wert, K., Cincotta-Lee, O., Green C. C., Bent, C. A., Chetcuti, L., & Hudry, K. (2023). Parental imitations and expansions of child language predict later language outcomes of autistic preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53,* 4107-4120. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05706-9

Taumoepeau, M. (2016). Maternal expansions of child language relate to growth in children's vocabulary. *Language Learning and Development, 12*(4), 429-446. https://doi.org/10.1080/15475441.2016.1158112

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 3-40). Vize Yayıncılık.

Tiede, L. S., & Walton, K. M. (2019). Naturalistic interventions for promoting communication in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*, 217-227. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00162-5

Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Morgan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics, 134*(6), 1084-1093. https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757

Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Allyn and Bacon.

Venker, C. E., McDuffie, A., Ellis Weismer, S., & Abbeduto, L. (2012). Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism: A pilot study. *Autism, 16*(6), 568-585. https://doi.org/10.1177/1362361311413396

Vivanti, G., & Pellecchia, M. (2020). Applied behavior analytic approaches to early intervention for children with autism. In F. R. Volkmar (Ed.), Clinical guide to early interventions for children with autism (pp. 93-130). Springer.

Yücesoy Özkan, Ş., Kaya, F., & Gülboy, E. (2023). Uygun davranışları arttırma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 262-316). Pegem Akademi.

BÖLÜM 9

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL[*]

Öğr. Gör. Dr. Hanife Ece UĞURLU-AKBAY[**]

[*] Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *fusun.unal@deu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-2938-6512

[**] Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *hanifeece.ugurluakbay@deu.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-9602-6106

İçindekiler

Giriş

Veri Toplamanın Amaçları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

İlk Değerlendirme Aşaması

Başlama Düzeyine İlişkin Veri Toplama

Davranışın Edinimine İlişkin Veri Toplama

Davranışın Kalıcılığına İlişkin Veri Toplama

Davranışın Genellenmesine İlişkin Veri Toplama

Veri Türleri ve Ölçümleme Sistemleri

Doğrudan Veri Toplama Teknikleri

Olay Kaydı

Süre Kaydı

Bekleme Süresi Kaydı

Zaman Aralığı Kaydı

Anlık Zaman Örneklemi Kaydı

Kalıcı Ürün Kaydı

Beceri Analizi Kaydı

Davranışa İlişkin Verileri Uygun Kayıt Tekniğiyle Kaydetmenin Önemi

Dolaylı Veri Toplama Teknikleri

Görüşme

Kontrol Listesi

Dereceleme Ölçekleri

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Mevcut Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri çatısı altında yer alan modellerin her biri kendi içerisinde farklı uygulama sürecine sahip olsa da kanıta dayalı müdahalelerin ortak özelliklerden biri olan öğretim sırasında veriye dayalı karar verme süreci bu müdahalelerde de ortak nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri toplama süreci, birey için hedef davranışın belirlenmesi, bireyin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması, bireyin uygulanan programdaki ilerlemelerinin izlenmesi ve uygulanan müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi gibi farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte hedef davranışın ölçülmesi amacıyla uygun bir kayıt tekniğine karar verilmesinin ardından müdahalenin farklı aşamalarında (müdahale öncesinde, müdahale sırasında ve müdahale sonrasında) sürekli veri toplanmaktadır. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle bireyde meydana gelen davranış değişikliği ve DGDM modellerinin etkililiği değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda müdahale süreciyle ilgili olarak uyarlamaya gereksinim olup olmadığına karar verilmektedir. Dolayısıyla müdahale sürecinde veri toplamak, müdahale sürecine ilişkin doğru kararlar alabilmek açısından oldukça önemlidir. Kitabın bu bölümünde veri toplamanın amaçlarına, DGDM modellerinde veri toplama sürecine, veri türleri ve ölçümleme sistemlerine, doğrudan ve dolaylı veri toplama tekniklerine yer verilmesi amaçlanmıştır.

Giriş

Günümüzde, uygulamacıların eğitsel kararlar verirken bu süreci veriye dayalı yürütmelerinin önemi gerek alanyazında gerekse yasal düzenlemelerde vurgulanmaktadır (Every Student Succeeds Act, 2015; Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004; No Child Left Behind Act, 2001; Ruble vd., 2018; Schwartz & Olswang, 1996). Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışacak uygulamacıların veri toplama konusunda bilgi sahibi olmaları, güvenilir bir biçimde veri toplayabilmeleri, toplanan verileri analiz edebilmeleri ve elde edilen veriler doğrultusunda karar verebilmeleri bu bireylere uygun desteklerin sunulması açısından bir gerekliliktir (Alberto & Troutman, 2013; Yell vd., 2005). Uygulamacılar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları alanları belirleme, müdahaleleri planlama ve uygulamalar doğrultusunda bireydeki değişimleri izleme amaçlarıyla veri toplama süreçlerini uygun ve sistematik bir şekilde yürütebilmelidirler (Brawley & Stormont, 2014; Schwartz & Olswang, 1996). Böylelikle, uygulamacılar çalıştıkları gelişimsel yetersizliği olan bireye uygun destekleri sunmayı garanti altına alabilirler. Bunun yanı sıra uygulamacılar, veri toplayarak uygulanan müdahaleler ve bireyin gelişimi konusunda hesap verilebilirliği (accountability), diğer bir deyişle şeffaflığı ve anlaşılırlığı sağlayabilmektedirler. Hesap verilebilirlik kavramı hedef davranışlar, müdahale ve uygulamalara ilişkin verilerin ilgili kişi ya da kurumlarca değerlendirilmek üzere yayınlanması olarak açıklanmaktadır (Alberto & Troutman, 2013).

Önemli Not

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi, uygun müdahalelerin planlanması ve müdahale sonrasında bireydeki değişimler veri toplama süreçleri kullanılarak uygun ve sistematik bir şekilde yürütülebilir.

Ülkemizde hesap verilebilirlik terimine, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerde henüz yer verilmemiştir. Ancak, söz konusu düzenlemelerde bu bireylerin eğitsel değerlendirilme, tanı alma ve izlenme süreçlerinde süreklilik ilkesinin gözetilmesinin yanı sıra aile, öğretmenler, okul rehberlik servisi ve yöneticiler arasında iş birliği sağlanarak gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının önemi vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Veri Toplamanın Amaçları

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere sunulacak müdahalelerin etkili bir biçimde planlanabilmesi ve bireylerdeki ilerlemelerin izlenebilmesi için hem yüksek düzeyde yapılandırılmış yaklaşımlar hem de Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri veri toplamayı gerekli kılmaktadır (Minjarez vd., 2020). Bu bağlamda, veri toplamanın temel amaçları ve her bir amaç için veri toplama sürecinde yanıtlanması gereken sorular Tablo 1'deki gibi sıralanabilir.

Tablo 1

Veri Toplamanın Amaçları ve Veri Toplama Sürecinde Yanıtlanması Gereken Sorular

Amaçlar	Yanıtlanması Gereken Sorular
Bireyin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi	Birey halihazırda hangi davranışlara sahiptir? Gelişimin kilometre taşları ve eğitim-öğretim faaliyetleri bağlamındaki beklentiler dikkate alındığında bireyin güçlük çektiği alanlar nelerdir?
Birey için hedef davranışların belirlenmesi	Bireyin akademik, sosyal, dil, fiziksel alanlarda gelişiminin desteklenebilmesi için hangi davranışların öğretimine gereksinimi vardır? Bu gereksinimlerden hangileri önceliklidir?
Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması	Öğretimi hedeflenen davranışlar nelerdir? Bu davranışlar ne kadar süreyle, nerede, hangi koşullar sağlanarak, kimler tarafından, hangi öğretim yöntem/teknikler ve materyallerle öğretilecektir? Öğretimi hedeflenen davranışlara ilişkin veriler nasıl toplanacaktır?
Bireyin uygulanan programdaki ilerlemelerinin izlenmesi	Bireye uygulanan müdahaleler, öğretilmesi hedeflenen davranışlarda değişiklik sağlıyor mu?

Amaçlar	Yanıtlanması Gereken Sorular
Programın etkililiğinin belirlenmesi	Hedef davranışlarda meydana gelen değişiklikler istenilen düzeyde midir? İstenilen düzeyde bir değişim gerçekleşmiyorsa programda ne tür uyarlamalara yer verilmelidir?

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) ilkelerini temel alan bütün müdahalelerde olduğu gibi, DGDM modellerinde de veri toplama süreci uygulamanın en önemli bileşenlerinden birisidir. DGDM kapsamında yapılan çalışmalarda veri toplama süreci ile hem yapılan çalışmaların etkililiğine ilişkin hem de müdahalenin/öğretimin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin veri toplanmaktadır.

Önemli Not

Veri toplama süreci ile hem yapılan çalışmaların etkililiğine hem de müdahalenin/öğretimin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin veri toplanmaktadır.

DGDM modelleri, akademik ve çeşitli gelişim alanlarında (örn., iletişim, sosyal, oyun, bilişsel, motor vb.) yer alan farklı becerilerin öğretimini hedefler. Bu modellerin her biri çocukların bağımsız bir şekilde toplumda yer almalarını amaçlayan sosyal açıdan önemli davranışların kazandırılmasını temel almaktadır. Dolayısıyla DGDM modellerinde uygulamacılar öğretim sürecinin farklı aşamalarında (uygulama öncesi, sırası ve sonrasında) hedeflenen davranışlara ilişkin sürekli veri toplayarak süreci takip ederler (Minjarez vd., 2020; Schreibman vd., 2015). İzleyen başlıklarda kısaca veri toplama sürecinin aşamalarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

İlk Değerlendirme Aşaması

DGDM modelleri, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşamasına katkı sağlayacak işlevsel, ölçülebilir ve gözlenebilir hedef davranışların belirlenmesini ve bu davranışların öğretilmesini amaçlamaktadır (Gengoux vd., 2020). Bu amacı karşılamak adına UDA'ya dayalı bütün müdahalelerde olduğu gibi DGDM modellerinde de öğretime nereden başlayacağımıza karar vermek amacıyla ilk değerlendirme aşaması düzenlenmektedir. Bu aşamada uygulamacı, formal ve informal değerlendirme araçlarını kullanarak gelişimsel yetersizliği olan bireyin akademik ve gelişim alanlarında hangi davranışları gerçekleştirebildiğini ve hangi davranışları öğrenmeye gereksinim duyduğunu belirlemelidir.

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Pearson.

Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., De Rozario, K. A., & Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. In J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 207-224). Springer.

Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 99-144). Vize Basın Yayın.

Birkeneder, S. L., Bullen, J., McIntyre, N., Zajic, M. C., Lerro, L., Solomon, M., Sparapani, N., & Mundy, P. (2023). The construct validity of the childhood joint attention rating scale (C-JARS) in school-aged autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06051-1

Brawley, S., & Stormont, M. A. (2013). Investigating reported data practices in early childhood: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*, 1-10. https://doi.org/10.1177/10983007134808

Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., & Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, *4*(1), 30-46. https://doi.org/10.1007/BF03340868

Charlop, M. H., Lang, R., Rispoli, M., Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Keeping it real: Naturalistic teaching strategies (NaTS) for play and social skills with children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang & M. Rispoli (Eds.), *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 53-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_4

Council for Exceptional Children (CEC). (2021). The high-leverage practices for students with disabilities. https://high-leveragepractices.org/

Dechsling, A., Shic, F., Zhang, D., Marschik, P. B., Esposito, G., Orm, S., Sütterlin, S., Kalandadze, T., Øien, R. A., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual reality and naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *111*, 103885. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103885

Gengoux, G. W., McNerney, E., & Minjarez, M. B. (2020). Selecting meaningful skills for teaching in the natural environment. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 45-75). Paul H. Brookes Publishing Co.

Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I., & Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*, 172-199.

Individuals With Disabilities Education Act. (2004). *Building the legacy: IDEA 2004*. https://sites.ed.gov/idea/building-the-legacy-idea-2004/

Kandaz, U. (2018). Dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), kontrol listesi. O. S. Kesicioğlu & B. Y. Hacıibrahimoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme* içinde (ss. 141-157). Eğiten Kitap.

Kostewicz, D. E., King, S. A., Datchuk, S. M., Brennan, K. M., & Casey, S. D. (2016). Data collection and measurement assessment in behavioral research: 1958-2013. *Behavior Analysis: Research and Practice*, *16*(1), 19-33. http://dx.doi.org/10.1037/bar0000031

LeBlanc, L. A., Raetz, P. B., Sellers, T. P., & Carr, J. E. (2016). A proposed model for selecting measurement procedures for the assessment and treatment of problem behavior. *Behavior analysis in practice*, *9*(1), 77-83. https://doi.org/10.1007/s40617-015-0063-2

Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, *36*(4), 278-286. https://doi.org/10.1111/ldrp.12268

Minjarez, M.B, Melgarejo, M., & Bruinsma, Y. (2020). Collecting data. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 361-383). Paul H. Brookes Publishing Co.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. 70 § 6301 *et seq*. (2002). https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf

Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2015). Assuring the response to intervention process has substance: Assessing and supporting intervention implementation. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 407-420.). Springer.

Olçay-Gül, S. (2017). Kalıcılık. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 607-629). Vize Yayıncılık.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.

Peterson, P. (2009). Promoting generalization and maintenance of skills learned via natural language teaching. *The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis, 4*(1), 90-131. https://doi.org/10.1037/h0100252

Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H., & Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, *40*(2), 177-191. https://doi.org/10.1177/1053815118771391

Schwartz, I. S., & Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(1), 82-101. https://doi.org/10.1177/0271121496016001

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Tekin-İftar, E. (2014). *Uygulamalı davranış analizi.* Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, *1*(8), 58-67.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Basın Yayın.

Schreibman, L., Jobin A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder*, (pp.3-21). Paul H. Brookes Publishing Co.

Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Ingersoll, B., Bruinsma, Y., & Aranbarri, A., (2020). Identifying quality indicators of NDBI programs. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 391-407). Paul H. Brookes Publishing Co.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 349-367. https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349

Uludağ, G. (2018). Çocuklar ile görüşme teknikleri. O. S. Kesicioğlu & B. Y. Hacıibrahimoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme* içinde (ss. 245-257). Eğiten Kitap.

Every Student Succeeds Act (ESSA) (2015). U.S. Department of Education, (114-95) 114-95-10 December, 2015.

Ünal, F., Uğurlu-Akbay, H. E., Yıldırım-Doğru, S. S., Arvas, E., & Gültekin, U. (2021). Zihinsel yetersizliği olan bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Journal of International Education Science, 8*(29), 162-186. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.54697

Vollmer, T. R., Sloman, K. N., & St. Peter Pipkin, C. (2008). Practical implications of data reliability and treatment integrity monitoring. *Behavior Analysis in Practice*, *1*, 4-11. https://doi.org/10.1007/BF03391722

Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 130-139. https://doi.org/10.1177/10883576050200030101

Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenirlik. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (ss. 79-115). Pegem Akademi.

IV. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALE MODELLERİ

10. Bölüm:
Fırsat Öğretimi

11. Bölüm:
Gömülü Öğretim

12. Bölüm:
Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı

13. Bölüm:
Karşılıklı Taklit Eğitimi

14. Bölüm:
Temel Tepki Öğretimi

15. Bölüm:
Erken Başlangıç Denver Modeli

16. Bölüm:
İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT)

17. Bölüm:
Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER)

BÖLÜM 10

Fırsat Öğretimi

Doç. Dr. Şeyda DEMİR*

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *sedemir@ankara.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-7344-7853

İçindekiler

Özet

Giriş

Tanımı ve Özellikleri

Uygulama Süreci ve Örnekleri

Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Fırsat öğretimi (FÖ), hedef becerilerin doğal bağlamlarda, doğal olarak gelişen gündelik olaylar sırasında, davranışların doğal olarak ortaya çıktığı zamanlarda öğretildiği bir süreçtir. Ayrıca temellerini Uygulamalı Davranış Analizinden alan, günlük ortamlarda meydana gelen doğal uyaranlar bağlamında sistematik bir öğretim protokolü olarak da tanımlanabilir. FÖ'de, etkinlikleri çocuk yönlendirir, öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilir. Öğretmenler, ebeveynler ya da diğer uygulamacılar tarafından önceden belirlenmiş beceriler/davranışlar için doğal çevrenin düzenlenmesi, dikkatli bir şekilde planlanması gerekmekte, bunun için de öğretim planlarının hazırlanması önemli görülmektedir. FÖ'de çocuğun a) etkileşim başlatması için çevre düzenlenir, böylece öğretim fırsatı için ortam oluşturulur, b) iletişim başlatma girişimi için kendisine sunulacak gelişimsel açıdan uygun hedef davranış(lar) belirlenir, c) iletişim girişiminin ardından hedef davranış için genişletilmiş dil girdisi sağlanır, d) iletişim tepkileri/girişimleri dikkatin ona sunulması ve istediği materyallere ulaşması sağlanarak doğal olarak pekiştirilir. Örneğin, birkaç ilginç nesne çocuğun görebileceği bir mesafeye konur ya da görünür şekilde elde tutulur. Çocuğun nesneyi sözel olarak istemesi ya da nesneyi işaret etmesi, nesneye bakması gibi bir jest kullanması beklenir. Çocuk ses çıkarınca ya da nesnenin adını söyleyince ya da nesneye işaret edince çocuğun tepkisini genişleten bir tepkide bulunulur (örn., çocuk "Kuş" dediğinde "Kuşu istiyorsun." gibi). Sonrasında çocuğun tepkisi beklenir (örn., çocuk "Kuşu istiyorum." diyebilir ya da yalnızca "Kuş" demekle yetinilebilir). Sonrasında öğretmen uygun bir tepkide bulunarak (örn., "Kuşu al." "Sarı kuşu istiyorsun." gibi) çocuğun istediği nesneyi ona vererek davranışını pekiştirir. FÖ'nün geçtiğimiz 40 yılda özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde etkili bir uygulama olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır. Farklı alanlardaki becerilerin öğretimi için de etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları mevcuttur. Küçük yaştaki çocuklarla ve uzaktan (örn., telesağlık) hizmetler ile farklı şekillerde (örn., koçluk, anında ya da sonradan geribildirim sunma) etkililiğinin belirlenmesine ilişkin çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Giriş

Fırsat öğretimi (Incidental teaching [FÖ]), hedef becerilerin doğal bağlamlarda, doğal olarak gelişen gündelik olaylar sırasında, davranışların doğal olarak ortaya çıktığı zamanlarda öğretildiği bir süreçtir (Charlop, 2008). Kitabın bu bölümünde FÖ'nün tanımı ve özelliklerine, uygulama süreci örneklerine, kanıt temelleri, araştırma bulguları ile FÖ'ye ilişkin sonuç ve çıkarımlara ilişkin bilgiler verilecektir.

Tanımı ve Özellikleri

FÖ, çocukları diğer bireylerle etkileşime girmeye ya da bir beceriyi uygulamaya güdülemek için uyaranların ve olayların devam eden tipik etkinlikler içerisinde düzenlenmesini içeren bir prosedürdür (Hsieh vd., 2011). Örneğin, sınıfta grup çalışması sırasında öğretilmek istenen bir davranış (örn., sıra alma) sınıfta bu

davranışın ortaya çıkabileceği durumlarda, evde öğretilmek istenen bir davranış ise (örn., akşam yemeği için tabakların masaya dizilmesi) evde (örn., akşam yemeği sırasında), hem ev hem de okulda gerçekleştirilebilecek bir davranış (örn., tuvalet becerileri) ise her iki ortamda da öğretilebilir (Charlop, 2008). FÖ, temellerini Uygulamalı Davranış Analizinden (UDA) alan, günlük ortamlarda meydana gelen doğal uyaranlar bağlamında gerçekleştirilen sistematik bir öğretim protokolüdür (Hart & Risley, 1968; 1974; 1975).

Önemli Tanım

FÖ, çocukları diğer bireylerle etkileşime girmeye ya da bir beceriyi uygulamaya güdülemek için uyaranların ve olayların devam eden tipik etkinlikler içerisinde düzenlenmesini içeren bir süreçtir.

Hart ve Risley (1968; 1974;1975) FÖ'yü okul öncesi bir sınıfta sınıf ortamının çocukları teşvik etmek ve genellemeyi kolaylaştırmak için dikkatli bir şekilde düzenlendiği ve dezavantajlı çocuklara nesneleri, sıfatları ve karmaşık cümleleri öğretmek için geliştirmişlerdir. McDuffie (2021) FÖ'nün temel özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Çocuğun içinde bulunduğu ortamın, oyuncaklarla ve etkinliklerle etkileşime girebilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Sonrasında oyun temelli etkinliklerde çocuğun ilgilerinden ve motivasyonundan yararlanılarak hedeflenen becerileri öğrenmesi sağlanır.
- Etkinlikleri çocuk yönlendirir. Başka bir deyişle çocuğun liderliği izlenerek çocuğun etkileşim başlatma motivasyonu teşvik edilir.
- Öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilir. Böylece hedeflenen becerilerin genellemesi kolaylaşır.
- Öğretmenler, ebeveynler ya da diğer uygulamacılar tarafından önceden belirlenmiş beceriler/davranışlar için doğal çevrenin öğretimden önce düzenlenmesi gerekmektedir.
- FÖ'nün dikkatli bir şekilde planlanması gerekir, bunun için de öğretim planları hazırlanmalıdır.
- Öğretim anları (fırsatlar) çocuğun liderliği izlenerek ve çocuğun kontrolünde gerçekleştiği ("öğretilebilir zaman" olarak nitelendirilir) ve pekiştireçleri de çocuk belirlediği için FÖ "serbest/rahat eğitim" olarak başka bir deyişle sıkı şekilde kontrol edilmeyen bir ortamda gerçekleştirilen eğitim olarak nitelendirilir.

Kaynakça

Brown, W. H., McEvoy, M. A., & Bishop, N. (1991). Incidental teaching of social behavior: A naturalistic approach for promoting young children's peer interactions. *Teaching Exceptional Children, 24*(1), 35-38. https://doi.org/10.1177/004005999102400109

Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention, 30*(3), 251-268. https://doi.org/10.1177/1053815108319038

Charlop, M. H. (2008). *Naturalistic and incidental teaching.* Pro-Ed Series on Autism Spectrum Disorders.

Charlop-Christy, M. H., & Berquist, K. L. (2007*). Increasing social initiations in nonverbal children with autism: A comparison of modified incidental teaching sessions (MITS) and discrete trial training (DTT).* Unpublished manuscript, Claremont Graduate University, Claremont, CA.

Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 98-112. https://doi:10.1177/109830070000200203

Fabry, B. D., Mayhew, G. L., & Hanson, A. (1984). Incidental teaching of mentally retarded students within a token system. *American Journal of Mental Deficiency, 89*(1), 29-36. https://europepmc.org/article/med/6465210

Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 319-333. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-333

Hart, B., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 109-120. https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109

Hart, B., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(2), 243-256. https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-243

Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 411-420. https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411

Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). The effects of incidental teaching on teaching children with autism spectrum disorders to demand their lost objects verbally. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-383. https://doi.org/10.20489/intjecse.65771381.361

Hsieh, H. H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 199-203. https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199

Linne, F. M., & Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 191-210. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90025-2

Ma, Z. (2022). Using telehealth parent training to teach chinese parents of children with ASD to implement incidental teaching (Doctoral dissertation, University of Kansas). https://www.proquest.com/docview/2681852012?pq-origsi-

te=gscholar&fromopenview=true&-sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

McDuffie, A. (2021). Incidental teaching. In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 2413-2415). Springer International Publishing.

McGee, G. G. (2022). Incidental teaching research: Early beginnings through recent innovations. In *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice* (pp. 185-206). Springer International Publishing.

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 17-31. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17

McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(3), 133-146. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133

Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI models. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 21-76). Paul H. Brookes Publishing.

National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project phase 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., & Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 433-448. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09377-3

Neely, L., Rispoli, M., Boles, M., Morin, K., Gregori, E., Ninci, J., & Hagan-Burke, S. (2018). Interventionist acquisition of incidental teaching using pyramidal training via telehealth. *Behavior Modification, 43*(5), 711-733. https://doi.org/10.1177/0145445518781770

Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 25*(4), 393–416. https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7

Rosenberg, N. E., Artman-Meeker, K., Kelly, E., & Yang, X. (2020). The effects of a bug-in-ear coaching package on implementation of incidental teaching by paraprofessionals in a K-12 school. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 409-432. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09379-1

Schepis, M. M., Reid, D. H., Fitzgerald, J. R., Faw, G. D., van den Pol, R. A., & Welty, P. A. (1982). A program for increasing manual signing by autistic and profoundly retarded youth within the daily environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(3), 363-379. https://doi.org/10.1901/jaba.1982.15-363

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownby, J., & Parsons, M. P. (2001). Training support staff to embed teaching within the natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 313-327. https://doi.org/10.1177/0022466918807701

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015).

Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

BÖLÜM 11

Gömülü Öğretim

Doç. Dr. Salih RAKAP[*]

Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY[**]

* University of North Carolina Greensboro, School of Education, Department of Specialized Education Services, *srakaptr@gmail.com*, ORCID: 0000-0001-7853-3825

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *emrah.gulboy@omu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-7802-6839

İçindekiler

Özet

Giriş

Örnek Olay

Gömülü Öğretim

Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi

Öğretimin Ne Zaman Yapılacağının Belirlenmesi

Öğretimin Nasıl Yapılacağının Belirlenmesi

Öğretimin Değerlendirilmesi

Gömülü Öğretimin Kanıt Temelleri

Uluslararası Kuruluşlarca Yayınlanan Raporlar

Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışmaları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Bu bölümün amacı, doğal öğretim yaklaşımlarından biri olan gömülü öğretimin uygulama basamakları ve kanıt temelleri hakkında bilgi vermektir. Gömülü öğretim, özel gereksinimi olan çocukların, katılım ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşımıdır. Gömülü öğretim, çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerileri doğal olarak kullanılan ortamlarda doğal olarak bulunan araç ve gereçleri kullanarak kazandırmayı amaçlayan kanıt temelli bir uygulamadır. Bu öğretim süreci; hedef davranışların belirlenmesi, öğretim zamanının belirlenmesi, öğretimin nasıl yapılacağının belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere dört temel uygulama basamağını içermektedir. Hedef davranışların belirlenmesi basamağında, özel gereksinimi olan çocuklar için öncelikli öğrenme hedefleri belirlenmektedir. Öğretim zamanının belirlenmesi basamağında, belirlenen öncelikli öğrenme hedefinin hangi etkinlik, rutin ya da geçişler sırasında öğretileceğine karar verilmektedir. Öğretimin nasıl yapılacağı basamağında, gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin planlama yapılmakta ve gömülü öğretim denemelerinin nasıl sunulacağı belirlenmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi basamağında ise öğretmen hem kendi uygulama performansını hem de öğrenci performansını değerlendirerek veriye dayalı kararlar almaktadır. Öğretmen bu basamakta kendi performansına ilişkin veri toplayarak doğru olarak gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği gömülü öğretim denemelerini belirlemekte ve sonraki öğretim süreçlerinde bu hatalarını düzeltmeye yönelik önlemler almaktadır. Öğrenciye ilişkin toplanan verilerle ise öğrencinin öncelikli öğrenme hedefleri bağlamında kat ettiği ilerlemeler değerlendirilerek gömülü öğretimin etkililiği belirlenmektedir. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda gerekli durumlarda uyarlamalar ve değişiklikler yapılmaktadır.

Giriş

Örnek Olay

Eymen, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı altı yaşında bir erkek çocuktur. Eymen, bu yıl ilk kez okulöncesi eğitim kurumuna kaydolmuş ve Beyza öğretmenin sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim almaya başlamıştır. Beyza öğretmen, geçmiş yıllarda Eymen gibi OSB tanılı çocuklarla çalışmış, OSB olan çocuklara öğretim sunma konusunda deneyime sahip bir öğretmendir. Beyza öğretmen, Eymen okula başladığında onu gelişimsel tarama araçlarıyla, sınıf içi gözlemler ve aile görüşmeleri yoluyla değerlendirerek onun için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamıştır. Beyza öğretmen, hazırladığı BEP doğrultusunda Eymen'in okulda bulunduğu günlerde ona gün sonunda 10-15 dakikalık bireysel eğitim sunmuş ancak gün içerisinde sınıf etkinliklerine Eymen'i dahil etme noktasında başarılı olamamıştır. Öğretmen, Eymen'in sevmediği ya da zorlandığı etkinliklere katılmayı reddettiğini ve davranış sorunları sergilediğini gözlemlemiştir. Beyza öğretmen, bire-bir gerçekleştirdiği öğretim oturumlarında yeterince ilerleme kaydedememiş ve Eymen dönem sonu yaklaşmasına rağmen

BEP'te yer alan amaçlarının pek çoğunu edinememiştir. Bu duruma çözüm arayan Beyza öğretmen, mezun olduğu üniversitedeki öğretim elemanıyla iletişime geçmiş ve ona Eymen'den bahsetmiştir. Zehra hoca, Eymen'in BEP'inde yer alan amaçların yeniden gözden geçirilmesi ve onun için daha işlevsel öğrenme hedeflerinin belirlenmesi gerektiği yönünde tavsiyelerde bulunmuştur. Ayrıca Eymen için gün içerisinde sunulacak 10-15 dakikalık bireysel eğitimin yeterli olamayacağını belirtmiştir. Zehra hoca, öğretmene Eymen'in gelişimini desteklemek için gün içerisinde farklı etkinlikler sırasında kullanabilen ve Eymen'e daha fazla öğrenme fırsatı sunabileceği bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu belirterek gömülü öğretimden yararlanmasını önermiştir. Gerektiğinde bu konuda kendisine destek olabileceğini de belirtmiştir. Beyza öğretmen, öğretim elemanının bu teklifi karşısında çok mutlu olmuş ve Eymen'in öğretim süreçlerini planlamak amacıyla bir toplantı gerçekleştirmişlerdir. Toplantı öncesinde Zehra hoca, gömülü öğretimle ilgili kaynakları Beyza öğretmen ile paylaşmış ve toplantıya kadar gözden geçirmesini istemiştir. Toplantıya kadar Beyza öğretmen bütün kaynakları okumuş ve kendisi de internet üzerinde örnek uygulama videolarına ve farklı kaynaklara erişmiştir. Beyza öğretmen, öğretim elemanıyla çevrimiçi bir toplantı gerçekleştirmiş ve birlikte Eymen için gömülü öğretim sürecini nasıl planlayacaklarını konuşmuştur. Birlikte, Eymen'in BEP amaçlarını gözden geçirmişler ve günlük rutinlere, etkinliklere ve geçişlere katılımını artırmak ve bu ortamları birer öğretim fırsatına dönüştürebilmek için planlama yapmışlardır.

Örnek olayda görüldüğü üzere özel gereksinimi olan çocuklar kimi zaman ne kadar çaba sarf edersek edelim kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmada güçlük çekebilir ve akranlarına kıyasla daha fazla öğretim fırsatına ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle bu çocuklara sınırlı zaman dilimlerinde yalnızca bire-bir öğretim sunmak yeterli olmayabilir. Özel gereksinimi olan çocuklar özellikle edindikleri davranış ve becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlama noktasında ek desteğe gereksinim duyarlar (Rakap, 2017a). Bu noktada doğal öğretim yaklaşımları özel gereksinimi olan çocukların günlük faaliyetlere katılımını desteklemesi, kalıcılık ve genellemeyi kolaylaştırması nedeniyle ön plana çıkmaktadır.

Günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında yemek yeme, diş fırçalama, oyun oynama, seyahat etme gibi pek çok farklı etkinlik, rutin ve geçiş yer almaktadır. Tipik gelişen çocuklar gün içerisinde ortaya çıkan bu etkinlikler, rutinler ya da geçişler sırasında diğer bireylerle (örn., akranlar, öğretmenler vb.) etkileşime girerek yeni bilgi ve beceriler öğrenebilirler. Özel gereksinimi olan çocukların birçoğu ise amaçlı ve sistematik öğretim sunulmadan, günlük etkinliklere anlamlı bir şekilde katılamaz ve dolayısıyla yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için yeterli fırsat yakalayamazlar (Snyder vd., 2015). Özel gereksinimi olan çocukların söz konusu bu etkinliklere, rutinlere ya da geçişlere katılımının sağlanması ve bu ortamlarda öğrenmelerinin desteklenmesi, etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması

Kaynakça

Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 181-193. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.014

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(4), 208-223. https://doi.org/10.1177/027112140002000402

Jameson, J. M., McDonnell, J., Riesen, T., & Polychronis, S. (2019). *Embedded instruction in general education classrooms for students with intellectual and developmental disabilities.* DDD Prism Series, Volume 12. A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children. https://exceptionalchildren.org/store/books/embedded-instruction-general-education-classroom-students-intellectual-and

McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/027112140302300102

National Autism Center. (2009). *National standards report, phase 1.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

National Autism Center (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2.* Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant & Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, *11*(2), 111-128. https://eric.ed.gov/?id=EJ629406

Pretti-Frontczak, K. L., McGough, S. M. Vilardo, L., & Tankersley, M. (2006). Examination of ecobehavioral assessments designed for understanding complex behaviors and environments. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(1), 81-102. https://doi.org/10.1037/h0100324

Rakap, S. (2015). Quality of individualized education program goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173-186. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909

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

Rakap, S. (2017b). Hedef davranış, tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 37-75). Pegem Akademi.

Rakap, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların desteklenmesinde gömülü öğretim uygulamaları: Okulöncesi öğretmenleri için öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(4), 29-36.

Rakap, S., Balikci, S., Aydin, B., & Kalkan, S. (2023). Promoting inclusion through embedded instruction: Enhancing preschool teachers' implementation of learning opportunities for children

with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10882-023-09932-6

Rakap, S., & Gülboy, E. (2024). Ulusal alanyazında gömülü öğretim: tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 6*(1), 22-45 https://doi.org/10.37233/TRSPED.2024.0145

Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 79-96. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548946

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Brookes.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, *1*(8), 58-67. https://www.eliftekiniftar.com/resources/assets/upload/article/tekin-iftar-e-2019-ogretimde-degerlendirme-yapma-veriye-dayali-karar-alma-arastirmadan-uygulamaya-ozel-egitim-dergisi1-8-7zuvb.pdf?v=1.16

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock M. E, Plavnick J. B., Fleury V. P. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder.* Frank Porter Graham Child Development Institute. https://autismpdc.fpg.unc.edu/how-do-i-find-out-more-about-ebps

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnik, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(2015), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Yücesoy-Özkan, Ş. Y., & Altun, D. E. (2019). Ayrık denemelerle öğretim yapılırken kullanılan hata düzeltmesi türleri. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *1*(1), 28-56. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0102

BÖLÜM 12

Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı

Doç. Dr. Gözde TOMRİS[*]

Doç. Dr. Seçil ÇELİK[**]

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *gtomris@ogu.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-9035-91

** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *secilcelik@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-1393-3382

İçindekiler

Özet

Giriş

Geliştirilmiş Milieu Öğretim: Tanımı, Özellikleri ve Temel Bileşenleri

Uygulama Süreci ve Örnekleri

- Çevresel Düzenlemeler
- Yetişkin ile Çocuk Arasında Nitelikli Etkileşimi Sağlamak
- Çocuğun İletişim Çıktılarına ve İletişim Çabalarına Duyarlı ve Yanıtlayıcı Olmak
- Model Olma ve Oyunu Genişletme
- Model Olma ve İletişimi Genişletme
- Bekleme Süreli Öğretim Stratejileri
- Milieu İpuçları

Milieu Öğretim'de Değerlendirme Süreci

Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Alanyazında uzun yıllardır yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel davranışçı uygulamaların özel gereksinimleri olan çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleme ve değiştirmede sınırlı kalabileceği üzerine birtakım tartışmalar yürütülmektedir. Bu tartışmalar, çocuğun doğal yaşam ortamlarında daha kolay ve işlevsel bir şekilde kullanılabilecek ve edinilen becerilerin genellenmesini sağlayacak doğal müdahalelerin ortaya çıkışına zemin oluşturmuş, zaman içerisinde davranışçı ve doğal yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getiren Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) yaklaşımı gelişim göstermiştir. DGDM içerisinde yer alan etkili uygulamalardan biri, Milieu Öğretimi (MÖ)'dir. MÖ bir şemsiye kavram olarak ele alınmaktadır. Geçmişten günümüze çocukların gelişimlerini daha kapsamlı olarak destekleyebilmek için MÖ'nün çeşitli uygulama türleri geliştirilmiş ve MÖ'ye birtakım bileşenler eklenerek Geliştirilmiş Milieu Öğretimi (GMÖ) alanyazına kazandırılmıştır. GMÖ çevresel düzenlemeler, yanıtlayıcı etkileşim, model olma ve *Milieu ipuçları* olmak üzere dört ana bileşene dayanan doğal davranışsal dil müdahale yöntemidir. Temel hedefi, dil ve iletişim alanında sınırlılıklar yaşayan çocukların bu gelişim alanlarını doğal ortamlarında meydana gelen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemektir. Bu bağlamda, çocuklarla zaman geçiren yetişkinlere GMÖ stratejilerinin öğretimi ve bu stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile günlük yaşamlarında uygulamaları amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmalar GMÖ'nün çocukların dil ve iletişim alanlarında anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu kapsamda GMÖ özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında sınırlılıklar yaşayan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler için ortaya konulan kanıt temelli uygulama raporlarında "Doğal Müdahaleler" başlığı altında yer verilen etkili uygulamalardan biridir. Başka bir deyişle GMÖ, doğal müdahalelerin kanıt temellerini oluşturan etkili uygulamalar arasındadır. GMÖ'ye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle OSB alanında, tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlendiği, ebeveyn aracılı programlarla daha çok klinik ortamlarda sunulduğu gözlenmektedir. Özellikle son yıllarda, bilimsel gelişmelerin bir sonucu olarak, farklı yöntembilimsel yaklaşımlarla farklı sunum ve uygulama modellerinin geliştirildiği, etkisinin sınandığı ve karşılaştırıldığı dikkat çekmektedir. Gelecekte araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu kapatabilmek için kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında gerçekleştirilecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Giriş

Nancy L. Peterson, 1987 yılında kaleme aldığı *Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children (Engelli ve Risk Altında olan Çocuklar için Erken Müdahale)* başlıklı kitabında *"zeitgeist"* (zamanın ruhu/çağın ruhu) kavramına yer vermiş, bu kavramı erken müdahalenin önemine ve gelişimine vurgu yapmak için kullanmıştır. Zeitgeist, belirli bir zamandaki ya da bir çağdaki düşünce ve duygu biçimi olarak tanımlanmaktadır. Eğer o zamanın ya da çağın ruhu, öne sürülen o yeni görüşe hazır değilse, bu görüşün gelişme gösteremeyeceği ve o zamanda kaybolacağı ileri sürülmektedir. Nitekim Peterson (1987), 1800'lü yıllar-

Kaynakça

Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin Milieu* öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği [*Efficiency of parent training a mothers of children with autism use of mand-model one of the Milieu teaching techniques]* (Tez Numarası: 415923) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arıkel, Ö. (2022). *Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği [Efficacy of Web-based parent coaching program for parents of children with autism spectrum disorder in implementation of preverbal milieu strategies]* (Tez Numarası: 772569) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Armutcu-Arslan, O. (2017). *BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem milieu* öğretim yöntemini uygulamalarında ve *down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi [Determining the effect of BİT-KOÇ teacher training program on teachers' implementation of prelinguistic milieu teaching methods and on increasing of children with down syndrome intentional communication acts]* (Tez Numarası: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 211-222. https://doi.org/10.1177/0271121411404930

Corr, C., Snodgrass, M. R., Greene, J. C., Meadan, H., & Santos, R. M. (2020). Mixed methods in early childhood special education research: Purposes, challenges, and guidance. *Journal of Early Intervention*, *42*(1), 20-30. https://doi.org/10.1177/1053815119873096

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258. https://doi.org/10.1177/13623613221121427

Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U., & Çavuşoğlu, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim strateji ve teknikleri.* Eğiten Kitap.

Dufek, S., & Schreibman, L. (2014). Natural environment training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice,* (pp. 325-344). Springer Nature.

Dunn-Davison, M., Qi, C. H. & Kaiser, A. P. (2021). Enhanced milieu teaching strategies for preschool children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children, 24*(4), 191-199. https://doi.org/10.1177/1096250620928335

Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi [Teaching language to an autistic children]. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 18-27. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4990

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with au-

tism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(1), 39-54. https://doi.org/10.1177/027112140202200104

Hancock, T. B., Ledbetter-Cho, K., Howell, A., & Lang, R. (2016). Enhanced milieu teaching. Early intervention for young children with autism spectrum disorder. In R. Lang, T. B. Hancock & N. N. Sing (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 177-218). Springer.

Hart, B., & Risley, T. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 407-432. https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-407

Hatcher, A., & Page, J. (2020). Parent-implemented language ıntervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention*, *42*(2), 122-142. https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/1053815119873085

Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Paul H. Brookes.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, *11*(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4

Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295-309. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231)

Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2007). *Communication intervention for young children with disabilities.* In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 224-245). The Guilford Press.

Kim, S., & Veronica. Y. (2021). The effect of enhanced milieu teaching on vocabulary acquisition for Korean American children with down syndrome. *The Journal of Special Education*, *55*(2), 113-126. https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/0022466920973452

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006) Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology, 42,* 627-642. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627

Mahoney, G., & MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals.* Pro-Ed An International Publisher.

McCathren, R. B. (2010). Case study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly, 31,* 243-252. https://doi.org/10.1177/1525740109337733

Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2019). Considering NDBI models. In A. Stahmer, M. Minjarez, L. Schreibman, & Y. Bruinsma (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 20-38). Paul H. Brookes Publishing Company.

National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2.* Randolph, MA: Author.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC). (2014). *What are evidence-based practices?* https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices.

Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 64*(10), 739-749. https://doi.org/10.1111/jir.12769

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Ogletree, B. T., Davis, P., Hambrecht, G., & Phillips, E. W. (2012). Using milieu training to promote photograph exchange for a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 93-101. https://doi.org/10.1177/1088357612441968

Olive, M. L., De la Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., O'Reilly, M. F., & Dickson, S. M. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(8), 1505-1513. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0243-6

Özçelik, M. (2022). *Bir annenin yanıtlayıcılık* eğitimi- söz öncesi *milieu* öğretim yöntemi ile otizmli çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin incelenmesi *[A research on an increasing the intentional communication behaviors of child with autism through mother's responsivity education / pre-linguistic milieu teaching method]* (Tez Numarası: 784025) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Parker-McGowan, Q., Chen, M., Reichle, J., Pandit, S., Johnson, L., & Kreibich, S. (2014). Describing treatment intensity in milieu teaching interventions for children with developmental disabilities: A review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(4), 351-364. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0087

Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L., & McNally, R. (2009). Effects of it takes two to talk-the Hanen program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 52,* 1121-1138. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0187

Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood special education.* Love Publishing Company.

Peterson, P., Carta, J. J., & Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention, 57*(2), 94-109. https://doi.org/10.1177/105381510502700205

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Paul Brooks.

Quinn, E. D., Kaiser, A. P., & Ledford, J. (2021). Hybrid telepractice delivery of enhanced milieu teaching: Effects on caregiver implementation and child communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64*(8), 3074-3099. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00430

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented

language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20,* 180-199. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055

Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2019). Understanding NDBI. A. Stahmer, M. Minjarez, L. Schreibman, & Y. Bruinsma (Eds.), *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder* (pp. 1-20). Paul H. Brookes Publishing Company.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45,* 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stevenson-Hinde, J., Chicot, R., Shouldice, A., & Hinde, C. A. (2015). Maternal anxiety, maternal sensivitiy and attachment. In K. E. Grossmann, I. Bretherton, E. Waters & K. Grossmann (Eds.), *Maternal sensivity: Mary Ainsworth's enduring influence on attachment theory, research and clinical applications* (pp. 176-195). Taylor & Francis Group.

Şentürk, I. (2006). Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği [*The effectiveness of milieu teaching on vocabulary acquisition in students with mental retardation]* (Tez Numarası: 187652) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının arttırılmasındaki etkililiği [The efficiency of enhanced milieu teaching to increasing the number of expressed in words and syllables of children diagnosed with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 414422) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 291-299. https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291

Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M. A., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/prelinguistic milieu teaching. *Treatment of Language Disorders in Children*, *1,* 47-75. https://www.slh.org.tw/upload/files/Warren%202006%20(1).pdf

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(1), 83-97. https://doi.org/10.1044/jshr.3601.83

Yılmaz, A. (2023). *Milieu* öğretim tekniklerinin öğretimine yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda ortak dikkat ve

jestleri kullanmaya etkisi [*The effect of family education program for teaching milieu teaching techniques on the use of joint attention and gestures in children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 793373) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45,* 1158-1174. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094)

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1158-1174. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094)

Yoder, P. (2015, 15-19 Eylül). *Milieu communication teaching introduction. Milieu* Öğretim ve Dil Öğretim Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.

BÖLÜM 13

Karşılıklı Taklit Eğitimi

Doç. Dr. Gökhan TÖRET[*]

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *gokhantoret@hacettepe.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-8801-2310.

İçindekiler

Özet

Giriş

Karşılıklı Taklit Eğitiminin Bileşenleri

Karşılıklı Taklit Eğitimi Araştırmaları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımına dayalı odaklı bir müdahaledir. KTE'de hedeflenen çocuk çıktıları, kendiliğinden etkileşim ortağının eylemlerinin taklit edilmesi ve dolaylı olarak diğer sosyal iletişim gelişimi alanları olan dil ve oyun gibi alanların desteklenmesidir. Uygulama sırası bakımından üç aşamada uygulanan KTE, birinci aşamada taklit etme ve dilsel haritalama; ikinci aşamada model olma, üçüncü aşamada ise çocuğun tepki türüne göre seçilen ipucu sunma ve pekiştirme tekniklerini içermektedir. KTE uygulaması öncesinde KTE hedef davranışları, uygulama süresi, uygulama ortamı, uygulama materyalleri ve uygulamacı planlamasının yapılması uygulamanın etkililiği için oldukça önemlidir. KTE, erken çocukluk eğitimi alanında çalışan uygulamacılar, lisans öğrencileri, ebeveynler ve kardeşler tarafından uygulanabilir. Bu bölümde, KTE'nin doğasını tanıtmak ve geleceğe yönelik önerilerde bulunmak temel amacıyla öncelikle KTE teknikleri rasyonelliği ve uygulama örnekleri tanıtılmış; sonrasında KTE araştırmalarının seyri araştırma unsurları bakımından görselleştirilerek paylaşılmış, sonuç kısmında ise KTE uygulamaları ve araştırmalarının geleceği bakımından uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Sosyal ve bilişsel bir insan davranışı olan taklit, evrensel ve kültürel olarak bilgi ve becerilerin aktarılmasında oynadığı rol bakımından insanlığın gelişiminde eşsiz bir davranış türüdür. Erken çocukluk döneminde gelişim göstermeye başlayan yeterliliklerinden biri olan taklit, modelin gösterimde bulunduğu davranışların bir başka kişi tarafından yüksek benzerlik düzeyinde kopyalanmasıdır (Meltzoff & Moore, 1977). Taklit gelişimi, erken dönemde çocuklarda temel öğrenme mekanizmasıdır. Bu sayede, çocuklar taklit ederek yeni davranışları öğrenirler (Gergely vd., 2002). Diğer yandan çocuklar, gösterimde bulunan model ile davranışsal olarak simetrik bir benzerlik kurarak, model gibi davranırlar. Taklit, çocuk rutininde ise sergileniş doğası gereği sosyal alışveriş, rol değişimi ve sıra alma bakımından güçlü bir sosyal etkileşim rutinidir (Nadel, 2002). Hedeflenen davranışı sergileyen modeli taklit eden çocuk, taklidin doğası gereği model ile sosyal etkileşim kurmaya başlar. Erken dönemde öğrenme ve sosyal işlevi olan taklidin gelişimsel seyrine bakıldığında; ortaya çıkışı ve gelişiminin sergilenme ortamına, taklit edilen eylem türlerine ve taklit etme biçimine göre farklılaştığı görülmektedir. Gelişimsel araştırmalar, taklit etme performansının yaşla birlikte sıklığında artış gözlendiğini (Rodgon & Kurdek, 1977); nesneli eylemlerin (örn., marakası sallama), jestlerin (örn., güle güle anlamında el sallama) ve seslerin (örn., hayvan sesleri) ilk sergilenme türleri olduğunu (Heimann & Ullstadius, 1999); yaşamın ilk ve ikinci yılında çoğunlukla modelin ipucu sunması koşulunda (örn., "Böyle yap!") ortaya çıktığını (Carpenter vd., 2005), yaşamın üçüncü yılından itibaren ise belirgin olarak modelin gösterimde bulunmadan önce

herhangi bir ipucu sergilemeksizin gösterimde bulunmasının ardından kendiliğinden taklit etme yeterliliğine ulaşıldığını (Ingersoll, 2008b) raporlamışlardır. Diğer yandan taklit, oyun ve dil gelişimi ile ilişkili olan ve bu gelişim alanlarını yordayan merkezi ve biricik gelişim alanıdır (Toth vd., 2006). Sergilenme mekanizması bakımından sinirsel aynalamaları gerektiren bir tür sinir bilimsel fizyolojik (Hamilton, 2015) ve görsel dikkat gibi (Vivanti vd., 2014), davranışsal algoritmaları barındıran taklit, sergilenme doğası bakımından görsel girdinin motor çıktıya dönüştüğü mükemmel bir dönüştürme yeterliliğidir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar bu dönüştürme yeterliliğinde tipik gelişen akranlarından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (Nadel, 2014). Bu çocuklar, benzer gelişim düzeyindeki tipik gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklar ile karşılaştırıldığında taklit becerilerinde sınırlılıklar yaşarlar.

Önemli Tanım

Taklit, modelin gösterimde bulunduğu davranışların bir başka kişi tarafından yüksek benzerlik düzeyinde kopyalanmasıdır.

Son 60 yıldan bu yana davranış bilimciler, OSB olan çocukların taklit gelişimlerinin güçlendirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla birçok yöntemi test etmişlerdir. 2000'lerin başından bu yana doğal, gelişimsel ve davranışsal tekniklerin eklektik olarak işe koyulmasıyla ortaya çıkan müdahale araştırmaları ise bilimsel dayanağı olan taklit etmeyi artırmaya yönelik odaklı müdahalenin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Taklit odaklı bir müdahale olan Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) yaklaşımına dayalı bir müdahaledir. KTE, gelişimsel olarak çocukların gereksinimi olan eylemleri hedeflemektedir. KTE, çocuğun taklit edilmesi gibi çocuğun liderliğinin izlenerek etkileşimin artırılması (Frost vd., 2020) ile doğal bir tekniğin kullanımıyla başlayan, ardından model olma gibi klasik bir davranışçı teknik ile açık bir uyaran sunarak devam edilen ve sonunda davranışın pekiştirilmesi veya gerektiğinde fiziksel ipucu gibi davranışçı tekniklerin kullanımıyla tamamlanan tipik bir DGDM modelidir. KTE üç aşamada uygulanan beş teknikten oluşmaktadır. Birinci aşamada eş zamanlı olarak uygulanan çocuğun sözel ifadeleri ve sözel olmayan eylemlerinin taklit edildiği *taklit etme* ile iletişim amacı ve eylemlerinin betimlendiği *dilsel haritalama,* ikinci aşamada taklit edilmesi hedeflenen eylemin sergilendiği *model olma,* üçüncü aşamada ise çocuğun doğru tepkilerinin pekiştirildiği *pekiştirme* veya hatalı tepkilerinin düzeltildiği *ipucu sunma* teknikleri bulunmaktadır. KTE tekniklerinin ortak özelliği, çocuğun liderliğinin izlenmesi, açık uyaran sunulması ve doğal pekiştirmedir (Ingersoll, 2008a). Birçok öncü deneysel araştırmaya liderlik etmiş olan gelişim psikolojisi araştırmacısı ve KTE'yi geliştiren Dr. Brooke Ingersoll ve ekibinin yanı sıra bağımsız araştırmacılar tarafından KTE'nin etki düzeyinin incelendi-

Kaynakça

Altınok, N., Over, H., & Carpenter, M. (2023). Young children use imitation communicatively. *Journal of Experimental Child Psychology*, *231*, 105654. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105654

Berger, N. L., & Ingersoll, B. (2013). An exploration of imitation recognition in young children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, *6*(5), 411–416. https://doi.org/10.1002/ aur.1303

Berger, N. L., & Ingersoll, B. (2015). An evaluation of imitation recognition abilities in typically developing children and young children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, *8*(4), 244-253. https://doi.org/10.1002/aur.l462

Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 654-666. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1086-8

Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Twelve and 18 month olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, *8*(1), 13-20. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00385.x

Cidav, Z., Mandell, D., Ingersoll, B., & Pellecchia, M. (2023). Programmatic costs of Project ImPACT for children with autism: A time-driven activity-based costing study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *50*, 402-416. https://doi.org/10.1007/s10488-022-01247-6

Cook, J. L., & Bird, G. (2012). Atypical social modulation of imitation in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 1045-1051. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1341-7

Drahota, A., Sadler, R., Hippensteel, C., Ingersoll, B., & Bishop, L. (2020). Service deserts and service oases: Utilizing geographic information systems to evaluate service availability for individuals with autism spectrum disorder. *Autism, 24(*8), 2008-2020. https ://doi.org/10.1177/1362361320931265

Edmunds, S. R., Frost, K. M., Sheldrick, R. C., Bravo, A., Straiton, D., Pickard, K., Grim, V., Drahota, A., Kuhn, J., Azad, G., Pomales Ramos, A., Ingersoll, B., Wainer, A., & Ibanez, L. V. (2022). A method for defining the CORE of a psychosocial intervention to guide adaptation in practice: Reciprocal imitation teaching as a case example. *Autism*, *26*(3), 601-614. https://doi.org/10.1177/136236132110644

Frost, K. M., Brian, J., Gengoux, G. W., Hardan, A., Rieth, S. R., Stahmer, A., & Ingersoll, B. (2020). Identifying and measuring the common elements of naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder: Development of the NDBI-Fi. *Autism*, *24*(8), 2285-2297. https://doi.org/10.1177/1362361320944011

Frost, K. M., Russell, K., & Ingersoll, B. (2021). Using qualitative content analysis to understand the active ingredients of a parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention. *Autism, 25,* 1935-1945. https://doi.org/10.1177/13623613211003747

Gergely, G., Bekkering, H., & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, *415*(6873), 755-755. https://doi.org/10.1038/415755a

Hall, T. A., Mastel, S., Nickel, R., & Wainer, A. (2019). Parents training parents: Lessons learned from a study of reciprocal imitation training in young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *23,* 1601–1606. https://doi.org/10.1177/1362361318815643

Hamilton, A. F. (2015). The neurocognitive mechanisms of imitation. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *3*, 63-67. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.011

Heimann, M., & Ullstadius, E. (1999). Neonatal imitation and imitation among children with autism and Down's Syndrome. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), Imitation in infancy (pp. 235–253). Cambridge University Press.

Ingersoll, B. (2008a). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(2), 332-340. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.003

Ingersoll, B. (2008b). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, *21*(2), 107-119. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14

Ingersoll, B. (2010). Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1154-1160. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0966-2

Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(8), 1768-1773. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1423-6

Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(7), 2275–2284. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z

Ingersoll, B., Walton K., Carlsen, D., & Hamlin, T. (2013). Social intervention for adolecsents with autism and significant intellectual disability: Initial efficacy of reciprocal imitation training. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(4), 247-261. https://doi.org/10.1352/1944-7558-188.4.247

Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1446-1456. https://doi.org/10.1007/s10803-006- 0221-z

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*(2), 163-175. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.004

Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 53*(4),1040–1051. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0043)

Karlen, C. E. (2014). Imitation skill development in children with autism spectrum disorders: Teacher directed versus child-directed tasks (Master's theses). Illinois State University. https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/189

Killmeyer, S., Kaczmarek, L., Kostewicz, D., & Yelich, A. (2019). Contingent imitation and young children at-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention, 41*(2), 141–158. https://doi.org/10.1177/1053815118819230

Koegel, L. K., Bryan, K. M., Su, P. L., Vaidya, M., & Camarata, S. (2020). Definitions of nonverbal and minimally verbal in research for autism: A systematic review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 2957– 2972. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04402-w

McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, *15*(1), 21-29. https://doi.org/10.1177/108835760001500l

McCleery, J. P., Elliott, N. A., Sampanis, D. S., & Stefanidou, C. A. (2013). Motor development and motor resonance difficulties in autism: Relevance to early intervention for language and communication skills. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *7*, 30. https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00030

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, *198*(4312), 75-78. https://doi.org/10.1126/science.198.4312.75

Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp. 42–62). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511489969.003

Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development: In infancy and autism spectrum disorder.* Oxford University

Penney, A., & Schwartz, I. (2019). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism, 23*(6), 1497-1507. https://doi.org/10.1177/1362361318816688

Rodgon, M. M., & Kurdek, L. A. (1977). Vocal and gestural imitation in 8,14- and 20-month-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, *131*(1), 115-123. https://doi.org/10.1080/00221325.1977.10533280

Schertz, H. H., Reichow, B., Tan, P., Vaiouli, P., & Yildirim, E. (2012). Interventions for toddlers with autism spectrum disorders: An evaluation of research evidence. *Journal of Early Intervention*, *34*(3), 166-189. https://doi.org/10.1177/1053815112470721

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Toth, K., Munson, J., N. Meltzoff, A., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 993-1005. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7

Töret, G. (2016). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Töret, G. (2022). Imitation recognition by minimally verbal young children: A comparison between down syndrome and autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *37*(1), 34-45. https://doi.org/10.1177/10883576211035030

Töret, G., & Özmen, E. R. (2019). Effects of reciprocal imitation training on social communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 279-296. https://doi.org/10.15390/EB.2019.8222

Töret, G., & Özmen, R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karşılıklı taklit eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(03), 377-394. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268560

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(1), 11–24. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1538-4

Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(4), 241–253. https://doi.org/10.1177/1098300712437044

Vivanti, G., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Mechanisms of imitation impairment in autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*, 1395-1405. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9874-9

Yoder, P., & McDuffie, A. (2006). Teaching young children with autism to talk. *Seminars in Speech and Language*, *27*(3), 161-172. https://doi.org/10.1055/s-2006-948227

Zaghlawan, H. Y., & Ostrosky, M. M. (2016). A parent-implemented intervention to improve imitation skills by children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 671–680. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0753-y

BÖLÜM 14

Temel Tepki Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ[*]

Prof. Dr. Çığıl AYKUT[**]

* Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *senoldemirts@gmail.com*, ORCID: 0000-0002-2694-4996

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *cigil@gazi.edu.tr*, ORCID: 0000-0002-0365-9930

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- Temel Tepki Öğretimi
  - Tanımı ve Özellikleri
- Öğrenmede Motivasyonun Rolü
  - Seçenek Sunma
  - Harmanlayarak Sunma
  - Görev Çeşitlendirme
  - Girişimleri Pekiştirme
  - Doğal Pekiştireçler Kullanma
- Temel Alanlar
  - Çoklu Uyaranlara Tepki Verme
  - Kendini Yönetme
  - Kendiliğinden Başlatma
- Uygulama Süreci ve Örnekleri
  - Örnek Olay
- Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Temel Tepki Öğretimi (TTÖ), gelişimsel yaklaşım ve Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) ilkelerine dayanan, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı amaçlayan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinden biridir. TTÖ'de amaç, OSB olan çocuklara hedeflenen becerileri tek tek kazandırmak yerine, motivasyonu destekleyen bileşenleri kullanarak temel alanları kazandırmaktır. Böylece doğrudan müdahale hedeflenmeyen çeşitli alanlarda da kazanımlar elde etmek mümkün olmaktadır. TTÖ'de motivasyon ve temel alanlar iki önemli kavramdır. TTÖ, öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, öğrenmenin daha hızlı ve nitelikli gerçekleştiği temel ilkesine dayanır. Bu nedenle TTÖ ile yürütülen müdahalelerde motivasyonu desteklemek için geliştirilmiş tekniklere yer verilir. Bu teknikler, seçenek sunma, harmanlayarak sunma, görev çeşitlendirme, girişimleri pekiştirme ve doğal pekiştireçtir. Dolayısıyla, TTÖ ile ele alınan akademik, davranışsal veya sosyal-iletişimsel beceriler ile gelişimin herhangi bir aşamasındaki öğrenme deneyimi için motivasyonu destekleyen bileşenlerin kullanılması oldukça önemlidir. TTÖ, belirli becerilerden ziyade "temel alanlar" üzerinden öğrenme çıktılarına ulaşmayı amaçlar. Alanyazında temel tepkiler veya temel beceriler olarak da adlandırılan temel alanlar, hedeflendiklerinde diğer gelişim alanları üzerinde de önemli ikincil kazanımlara yol açan alanlar olarak tanımlanmaktadır. Temel alanlar, çoklu uyaranlara tepki verme, motivasyon, kendini yönetme ve kendiliğinden başlatmadır. TTÖ'de müdahalenin ilgili tüm paydaşlar tarafından ortaklaşa ve koordineli bir şekilde yürütülmesi esastır. Bu sayede müdahalenin farklı kişiler, ortamlar, araç-gereçler arasında tutarlı ve kalıcı bir şekilde sürdürülmesi mümkündür. Bununla birlikte müdahalelerin doğal ortamlarda yürütülmesi ve erken dönemlerde ele alınması çocuğun gelişiminde önemli kazanımlar sağlar. TTÖ, sosyal, iletişim, ortak dikkat, oyun becerileri ve akademik beceriler ile problem davranışlar üzerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Kitabın bu bölümünde önce TTÖ'nün tanımı ve özeliklerine, motivasyon ve motivasyonu desteklemek için kullanılan tekniklere daha sonra ise temel alanlar ve bu alanların neler olduğuna sırasıyla yer verilecektir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar, sosyal iletişim ve etkileşim alanında sınırlılıklar göstermekle birlikte tekrarlı davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarına sahiptirler [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)]. OSB olan çocukların her biri farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Bu nedenle geliştirilen bir müdahalenin tüm çocukların gelişimsel ihtiyacını etkili bir şekilde desteklemeyi garanti etmesi mümkün değildir. Dolayısıyla OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacıların bir müdahale havuzuna sahip olması önemlidir. Bu sayede ele alınan kazanımlar üzerinde bir müdahale ile istenilen düzeyde ilerleme gösterilmediği takdirde alternatif müdahaleler değerlendirilebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta müdahalelerin bilimsel dayanakları, etkili oldukları gelişim alanları ve katılımcı özel-

likleridir. Bu kapsamda OSB olan çocukların etkili bir şekilde desteklenmesi için 28 kanıt temelli uygulama geliştirilmiştir (Steinbrenner vd., 2020). Kanıt temelli uygulamalar, müdahalelerin etkililiğinin öznel değerlendirmeler yerine bilimsel çalışmalarla objektif olarak belgelendiği müdahale, yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır (Vivanti, 2022). Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan müdahalelerden biri de doğal müdahaleler kapsamında yer alan Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Teaching [TTÖ])'dir (Steinbrenner vd., 2020). Kitabın bu bölümünde, TTÖ ve temel özellikleri, tarihsel süreç içinde gelişimi, motivasyonun öğrenmedeki rolü, TTÖ'de ele alınan temel alanlar, bir uygulama örneği ve müdahalenin etkili olduğu alanlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Temel Tepki Öğretimi

Tanımı ve Özellikleri

TTÖ, gelişimsel yaklaşım ve Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerine dayanan (Koegel & Koegel, 2019), OSB olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı içeren Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinden biridir (Schreibman vd., 2015). Temel alanlar, *çoklu uyaranlara tepki verme* (*responsivity to multiple cues), motivasyon (motivation), kendini yönetme (self-management) ve kendiliğinden başlatmadır (self-initations).* TTÖ'nün temel hedefleri, OSB olan çocukların tipik gelişim aşamalarına doğru ilerlemesine ve doğal, kapsayıcı ortamlarda bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Koegel & Koegel, 2019).

TTÖ, öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, öğrenmenin daha hızlı ve etkili gerçekleştiği temel ilkesine dayanır. Bu tüm çocuklar için geçerlidir ancak, OSB olan çocuklar için bu durum çok daha önemlidir. Bu ilke, akademik, davranışsal veya sosyal-iletişimsel herhangi bir alanda ve gelişimin herhangi bir aşamasındaki öğrenme deneyimi için geçerlidir. TTÖ, yalnızca bir davranışa ya da beceriye odaklanmaktansa, gelişimin birden fazla alanında yaygın etki elde etmeyi sağlayan temel alanlara odaklanmaktadır. Temel alanlar, üzerinde doğrudan çalışılmadığı halde diğer gelişim alanlarında da ikincil kazanımlara fırsat sağlayan alanlardır (Koegel & Koegel, 2019). Dolayısıyla temel alanlar desteklendiğinde, hedeflenmeyen pek çok alanda da ilerlemeler kaydedilir.

Önemli Tanım

TTÖ, gelişimsel yaklaşım ve UDA ilkelerine dayalı, OSB olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı içeren DGDM modellerinden biridir.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Boudreau, A. M., Lucyshyn, J. M., Corkum, P., Meko, K., & Smith, I. M. (2019). Peer-mediated pivotal response treatment at school for children with autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(1), 34-50. https://doi.org/10.1177/0829573519870923

Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, S. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question-asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 3868-3886. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y

Bruhn, A., Gilmour, A., Rila, A., Van Camp, A., Sheaffer, A., Hancock, E., Fernando, J., & Wehby, J. (2020). Treatment components and participant characteristics associated with outcomes in self-monitoring interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *24*(2), 156-168. https://doi.org/10.1177/1098300720946651

Burke, J. C. (1991). Some developmental implications of a disturbance in responding to complex environmental stimuli. *American Journal on Mental Retardation, 96*(1), 37-52. https://eric.ed.gov/?id=EJ432867

Burke, J. C., & Cerniglia, L. (1990). Stimulus complexity and autistic children's responsivity: Assessing and training a pivotal behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(2), 233-253. https://doi.org/10.1007/BF02284721

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-16. http://dx.doi.org/10.1177/109830070200400102

Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism. *Exceptional Children*, *81*(1), 28-44. https://doi.org/10.1177/0014402914532235

Carter, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *3*(3), 131-151. https://doi.org/10.1177/109830070100300302

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Keeping it real: Naturalistic teaching strategies (NaTS) for play and social skills with children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang, M. Rispoli (Eds.), *Play and social skills for children with autism spectrum disorder: Evidence based practices in behavioral health* (pp. 53-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0

Clark, P., & Rutter, M. (1979). Task difficulty and task performance in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *20*(4), 271-285. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1979.tb00514.x

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education.

Demirtaş, Ş., & Aykut, Ç. (2021). Temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 430-449. http://doi.org/10.16986/HUJE.2020058879

Dunlap, G. (1984). The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children. *Journal of Experimental Child*

Psychology, 37(1), 41-64. https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90057-2

Dunlap, G., DePerczel, M., Clark, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3) 505-518. https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505

Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2*),* 387-397. https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387

Dunlap, G, & Koegel, R. L. (1980). Motivating autistic children through stimulus variation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *13*(4), 619–627. http://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-619

Dunlap, G., Koegel, R. L., & Burke, J. C. (1981). Educational implications of stimulus overselectivity in autistic children. *Exceptional Education Quarterly*, *2*(3), 37-49. https://doi.org/10.1177/074193258100200309

Harper, C. B., Symon, J. B., & Frea, W. D. (2007). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 815-826. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013-4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Koegel, R. L., Bradshaw, J. L., Ashbaugh, K., & Koegel, L. K. (2013). Improving question-asking initiations in young children with autism using pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(4), 816-827. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1932-6

Koegel, L. K., Camarata, S. M., Valdez-Menchaca, M., & Koegel, R. L. (1997). Setting generalization of question-asking by children with autism. *American Journal on Mental Retardation*, *102*(4), 346-357. https://doi.org/10.1352/0895-8017Koegel, R. L., & Egel, A. L. (1979) Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology*, *88*(4), 418-426. http://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.418

Koegel, R. L., Glahn, T. J., & Nieminen, G. S. (1978). Generalization of parent-training results. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 95-109. http://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-95

Koegel, R. L., & Johnson, J. (1989). Motivating language use in autistic children. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 310-325). Guilford.

Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1986) The effects of interspersed maintenance tasks on academic performance in a severe childhood stroke victim. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*(4), 425-430. http://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-425

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2019). Overview: Pivotal response treatment in context. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.)*, Pivotal response treatment for autism spectrum disorders* (pp. 3-16). Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association*

for Persons with Severe Handicaps, *24*(3), 174–185. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.174

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & O'Neill, R. E. (1989). Generalization in the treatment of autism. In L. V. McReynolds & J. E. Spradlin (Eds.)*, Generalization strategies in the treatment of communication disorders* (pp. 116-131). B.C. Decker.

Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988) Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *18*(4), 525-538. http://doi.org/10.1007/bf02211871

Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1977). Teaching autistic children to respond to simultaneous multiple cues. *Journal of Experimental Child Psychology, 24*(2), 299-311. http://doi.org/10.1016/0022-0965(77)90008-x

Koegel, R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C., & Koegel, L. C. (1989). *How to teach pivotal responses to children with autism: A training manual.* University of California. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336901.pdf

Koegel, R. L., Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Burke, J. C. (1983). The personality and family-interaction characteristics of parents of autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(5), 683-692. http://doi.org/10.1037/0022-006X.51.5.683

Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010) Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1057-1066. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0962-6

Koegel, R. L. & Williams, J. A. (1980) Direct versus indirect response-reinforcer relationships in teaching autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *8*(4), 537-547. http://doi.org/10.1007/bf00916505

Lovaas, O. I., Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: A review of research. *Psychological Bulletin*, *86*(6), 1236-1254. http://doi.org/10.1037/0033-2909.86.6.1236

Moes, D. R. (1998). Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *23*(4), 319-328. http://doi.org/10.2511/rpsd.23.4.319

Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(1), 157-160. http://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-157

Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, *29*(2), 154-172. http://doi.org/10.1177/105381510702900207

Schreibman, L. (1975). Effects of within-stimulus and extra-stimulus prompting on discrimination learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*(1), 91-112. http://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-91

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2411-2428. https ://doi.org/10.1007/s1080 3-015-2407-8

Sigafoos, J. (1998). Choice making and personal selection strategies. In J. K. Luiselli & M. J. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support* (pp. 187-221). Paul H. Brookes

Singer, G. H., Singer, J., & Horner, R. H. (1987). Using pretask requests to increase the probability of compliance for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *12*(4), 287-291. http://doi.org/10.1177/154079698701200405

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(2), 123-141. http://doi.org/10.1007/bf02178500

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Williams, J. A., Koegel, R. L., & Egel, A. L. (1981). Response-reinforcer relationships and improved learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 53-60. http://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-53

Verschuur, R., Huskens, B., & Didden, R. (2020). Training teachers to implement classroom pivotal response teaching during small-group instruction: A pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*, *24*(2), 85-97. https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1819462

Verschuur, R., Huskens, B., Verhoeven, L., & Didden, R. (2016). Increasing opportunities for question-asking in school-aged children with autism spectrum disorder: Effectiveness of staff training in pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(2), 490-505. http://doi.org/10.1007/s10803-016-2966-3

Vivanti, G. (2022). What does it mean for an autism intervention to be evidence-based? *Autism Research, 15*(10), 1787-1793. http://doi.org/10.1002/aur.2792

BÖLÜM 15

Erken Başlangıç Denver Modeli

Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU[*]

[*] Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, *bulkekurkcuoglu@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0003-0187-9742

İçindekiler

Özet

Giriş

Erken Başlangıç Denver Modelinin Tanımı, Tarihsel Süreci ve Dayandığı Teoriler

- Denver Modeli
- Rogers ve Pennington'un Otizmde Kişiler Arası Gelişim Modeli
- Otizmde Sosyal Güdülenme Varsayımı
- Temel Tepki Öğretimi

Erken Başlangıç Denver Modelinin Uygulama Süreci

- Öğretim Stratejileri
  - Uygulamalı davranış analizi temelli stratejiler
  - Temel tepki öğretimi temelli Stratejiler
  - Denver modeli temelli stratejiler

Ebeveyn Koçluk Hizmeti

Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim

Uygulayıcı Eğitimi

Erken Başlangıç Denver Modeli Odaklı Araştırmalar

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), 12-60 ay arasında Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik gelişim alanlarından seçilen amaçlar doğrultusunda, oyunla sosyal ilişkiyi ve iletişimi destekleyen bir Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelidir. ESDM'nin amacı, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek OSB'nin belirtilerini azaltmaktır. ESDM, okulöncesi dönemdeki OSB olan çocuklar için geliştirilen Denver Modeli üzerine inşa edilmiştir. ESDM kapsamında yetersizlik yaşanan alanları geliştirmeye yönelik hem müfredat hem de öğretim uygulamaları için Denver Modeli'nin yanı sıra Rogers ve Pennington'un Otizmde Kişiler Arası Gelişim Modeli'nden, otizmde sosyal güdülenme yetersizliğine odaklanan Dawson ve arkadaşlarının varsayımından ve Temel Tepki Öğretiminden yararlanılmaktadır. ESDM'de, OSB olan çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedefleyen özel bir müfredat ve kontrol listesi kullanılmaktadır. Kontrol listesi ile çocukların tüm gelişim alanları değerlendirilmekte, öğretilmesi planlanan beceriler belirlenerek uzun ve kısa dönemli amaçlar şeklinde yazılmaktadır. Bu amaçlar için ortak rutin etkinlikler ve bu etkinliklere hizmet eden araçlar belirlenmektedir. Öğretim sürecinde, etkinliklere gömülen hedef becerilere yönelik hem davranışsal hem de gelişimsel stratejiler kullanılmaktadır. ESDM evde, klinikte ve okulöncesi ortamlarda terapistler, yardımcı öğretmenler ve ebeveynler tarafından uygulanabilmektedir. Ebeveynlere ESDM uygulamalarına yönelik evde, klinikte ve tele sağlık hizmeti kapsamında koçluk hizmeti sunulmaktadır. ESDM sürecinde birebir eğitimin yanı sıra grup eğitimi de sunulmaktadır. ESDM kapsamında her bir öğretim sürecinin yüksek uygulama güvenirliği ile yürütülmesi için terapist, terapist eğitimcisi ve ebeveyn eğitimine çok önem verilmektedir. Bu nedenle ESDM'ye ilişkin eğitimlere katılmak için gereken koşulları sağlamak ve süreci tamamlayarak sertifika almak gerekmektedir. Alanyazında ESDM odaklı farklı araştırma yöntemleri ile yürütülen araştırmaların çocuk çıktıları, ebeveyn koçluk hizmeti, grup ortamında ESDM uygulaması, tele sağlık hizmetleri ve diğer uygulamalarla farkını ortaya koymaya yönelik yürütüldüğünü göstermekte; ESDM'nin etkisinin çoğunlukla zihin ve dil düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ulusal Araştırma Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) tarafından yayımlanan raporlara göre ESDM, doğrudan kanıt temelli bir kapsamlı uygulama olarak rapor edilmese de gelişimsel ilişki temelli uygulamalar kapsamında umut vadeden uygulama olarak belirtilmektedir. Ancak mevcut araştırma havuzunda, yüksek kalite randomize kontrollü çalışmaların sayısının giderek artmasıyla ESDM'nin kanıt temelli uygulama olma yolunda önemli ilerlemeler kaydettiği görülmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, öncelikle ESDM'nin tanımı, tarihsel süreci, dayandığı teoriler ele alınmakta ardından uygulama süreci detaylı açıklanarak ebeveyn koçluk sistemi, grup eğitimi, kapsayıcı eğitim ve uygulayıcı eğitimi konularında bilgi verilmektedir. Ayrıca ESDM odaklı çalışmalara ilişkin alanyazındaki son gelişmeler ele alınmakta, sonuçlar ve öneriler paylaşılmaktadır.

Giriş

İnsan yaşamında nöral bağlantıların kurulması ve belli gen işlevlerinin çalışması için yaşanan deneyimler önemli bir rol oynamaktadır; çünkü insan beyni yaşanan deneyimlerle gelişmekte ve değişikliklere hızlı tepki vermektedir (Rogers & Dawson, 2010). Örneğin piyano çalmadan önce aynı girdiye tepki vermeyen beyin bölgelerinde, piyano çalmaya başlayınca tepkiler gözlemlenmektedir. Deneyimler, tepki veren nöronlardan ve nöral alanlarda bir becerinin giderek daha iyi ve otomatik yapılmasını sağlayacak yeni ağlar ile beyni şekillendirmektedir (Rogers & Dawson, 2010). Erken çocukluk döneminde etkileşimlerle sağlanan deneyimler beyin gelişimini hızlandırmaktadır (Lang vd., 2016). Beynin işleyişinde bir bozukluk olduğunda dünya ile etkileşim yolları değiştiğinden beyin gelişimi tipik gelişimden farklı olarak gerçekleşmektedir. Ancak yaşamın ilk yıllarında beynin gelişmelere açık olması, bozukluk yaşanan durumlarda ortaya çıkabilecek belirtilerin erken müdahale ile engellemesini sağlayarak, gelişimin tipik yolda ilerlemesine fırsat vermektedir (Feldman vd., 2022; Lang vd., 2016). İlgili araştırmalarda da erken eğitimle gelişimsel yetersizliği olan çocukların farklı gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği rapor edilmektedir (Daniolou vd., 2022).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken dönemde ortaya çıkan beyindeki yapı ve işleyiş bozukluklarıyla kendini gösteren nörogelişimsel bir yetersizliktir (Ecker vd., 2015). OSB'den kaynaklı beyindeki atipik durum, çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerin yanı sıra yinelenen takıntılı davranışlara yol açmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bu yetersizliklerin eşliğinde, OSB olan çocuklar, sosyal çevrelerine daha az duyarlı olarak ve çevreleriyle etkileşim başlatmayarak farklı tepkiler göstermektedirler. Örneğin, oyun etkinliklerinde yalnız kalmayı tercih etmekte, nesneyle amacına uygun etkileşmek yerine kendini uyarıcı davranışlar göstermektedirler (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). OSB olan çocukların farklı tepkileri, sosyal olaylara yönelik nöral ağları ve dikkat sistemleri geliştirmelerini engellemekte ve nesneyle ilişkili olaylardan uyarılan aşırı gelişmiş nöral ağlar oluşturmalarını sağlamaktadır (Rogers & Dawson, 2010). Bu durum OSB'den etkilenen beynin tipik gelişimi yerine farklı şekillenmesine neden olmaktadır. Ancak farklı beyin gelişimi, öğrenmelerinin önünde bir engel teşkil etmemekte ve OSB olan çocuklar, farklılığa rağmen erken dönemde etkileri bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalarla pek çok beceriyi öğrenebilmektedirler (Schreibman vd., 2020).

OSB olan çocuklara yönelik farklı yaklaşımlara dayalı pek çok erken eğitim programı bulunmaktadır. Bu programların en köklü ve eski olanı davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalardır. Davranışsal uygulamalara ilişkin ilk çalışmalar Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) OSB olan çocuklarda kullanılmasına zemin hazırlamış ve Ivar Lovaas tarafından Erken Yoğun Davranışsal Eğitim

Kaynakça

Akkaynak, M. (2017). Denver Erken Başlama Modeli Kontrol Listesi geçerlik ve güvenirlik çalışması (Tez numarası: 477239) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Asta, L., & Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. https://doi.org/10.3390/brainsci12111499

Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine, 11*, 5100. https://doi.org/10.3390/jcm11175100

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*(1), e17-e23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

ESDM (Early Start Denver Model). (2023a, Mayıs 20). *Certification levels*. http://esdm.co/certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023b, Mayıs 20). *ESDM therapist certification*. https://www.esdm.co/therapist-certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023c, Mayıs 20). *ESDM trainer certification*. https://www.esdm.co/apprenticetrainer-certification

Ecker, C., Bookheimer, S. Y., & Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: Brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, *14*(11), 1121-1134. https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2

Feldman, M. A., Azzano, A., Vause, T. C., & Ward, R. A. (2022). Early intervention for children at-risk for autism spectrum disorders. In J. L. Matson, & P. Sturmey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder: Assessment, diagnosis and treatment*. Springer.

Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnoska, S. F., & Rogers, S. J. (2020). The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Brain sciences*, *10*(6), 368.

Howard, J., & Dawson, G. (2020). The Early Start Denver Model (ESDM). In M. Brunson-McClain, J. D. Sahahidullah, & K. R. Mezher (Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice* (pp. 357-368). Springer.

Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for autism spectrum disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Lang, R., Hancock, T. B., & Singh, N. N. (2016). Overview of early intensive behavioral intervention for children with autism. In R. Lang, T. B. Hancock, & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism.* Springer.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J., & Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Ona, H. N., Larsen, K., Nordheim, L. V., & Brurberg, K. G. (2020). Effects of pivotal response treatment (PRT) for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*, 78-90. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z

Rogers, S. J. (2013). Early Start Denver Model. In F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1034-1042). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4419-1698-3_1821.pdf?pdf=core

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting, language, learning and engagement*. Springer.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ..., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Munson, J., Rocha, M., Winter, J., & Talbott, M. (2019). A multisite randomized controlled two-phase trial of the Early Start Denver Model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(9), 853-865. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.004

Rogers, S. J., Stahmer, A., Talbott, M., Young, G., Fuller, E., Pellecchia, M., & Griffith, E. (2022). Feasibility of delivering parent-implemented NDBI interventions in low-resource regions: A pilot randomized controlled study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *14*, 1-14. https://doi.org/10.1186/s11689-021-09410-0

Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, *110*(6), 417–438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 3-20). Brookes Publishing.

Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105,* 269–285. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105%3C0269:RTOIEI%3E2.0.CO;2

Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for Toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism*, *24*(3), 617-632. https://doi.org/10.1177/1362361319878080

Talbott, M. R., Estes, A., Zierhut, C., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2016). Early Start Denver Model. In R. Lang, T. B. Hancock, & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 113-149). Springer.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan* Çocuklar *ve Eğitimleri* içinde (ss. 423-471). Vize Yayıncılık.

Van Noorden, L. E., Sigafoos, J., & Waddington, H. L. (2022). Evaluating a two-tiered parent coaching intervention for young autistic children using the early start Denver model. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *6*(4), 473-493. https://doi.org/10.1007/s41252-022-00264-8

Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, *13*(1), 93–115. https://doi.org/10.1177/1362361307098516

Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 2953-2969. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1841-8

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90994-3_12

Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S. J., & Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, *23*(5), 1165-1175. https://doi.org/10.1177/1362361318801341

Vivanti, G., Feary, J., Duncan, E., Zierhut, C., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). G-ESDM treatment strategies. In G. Vivanti, E. Duncan, G. Dawson, & S. J. Rogers (Eds.), *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism* (pp. 71-86). Springer.

Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., Rogers, S. J., & Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 3140-3153. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9

Vivanti, G., & Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. In G. Vivanti, K. Bottema-Beutel, & L. Turner-Brown (Eds.), *Clinical guide to early interventions for children with autism* (pp. 93-130). Springer.

Waddington, H., Van der Meer, L., & Sigafoos, J. (2016). Effectiveness of the Early Start Denver Model: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *3*, 93-106. https://doi.org/10.1007/s40489-015-0068-3

Waddington, H., van der Meer, L., & Sigafoos, J. (2021). Supporting parents in the use of the Early Start Denver Model as an intervention program for their young children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *67*(1), 23-36. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1585694

Wang, Z., Loh, S. C., Tian, J., & Chen, Q. J. (2022). A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *68*(5), 587-597. https://doi.org/10.1080/20473869. 2020.1870419

Zhou, B., Xu, Q., Li, H., Zhang, Y., Wang, Y., Rogers, S. J., & Xu, X. (2018). Effects of parent-implemented Early Start Denver Model intervention on Chinese toddlers with autism spectrum disorder: A non-randomized controlled trial. *Autism Research*, *11*(4), 654-666. https://doi.org/10.1002/aur.1917

BÖLÜM 16

İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT)

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU[*]

Merve KARAASLAN[**]

[*] Erciyes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, *guzidenuryolcu@gmail.com*, ORCID: 0000-0001-5646-2210

[**] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, *merve_oz@anadolu.edu.tr*, ORCID: 0000-0003-0141-4283

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- Proje ImPACT Programının Tanımı ve Özellikleri
  - Proje ImPACT Programının Tanımı
  - Proje ImPACT Programının Özellikleri
    - Program kapsamında çocuklarda geliştirilmek istenen temel beceriler
    - Programın dayandığı yaklaşım ve ilkeler
    - Çocukların becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan öğretim teknikleri
- Proje ImPACT Programının Planlanması ve Uygulanması
  - Programın Planlanması
  - Programın Uygulanması
  - Programın Uygulama Sürecine Yönelik Örnekler
- Proje ImPACT Programının Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Sosyal iletişim, çocukların genel gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir beceridir. Proje ImPACT (Improving Parents as Communication Teachers [İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme]), sosyal iletişim yetersizliği gösteren çocuklar için geliştirilmiş ebeveyn aracılı müdahale programıdır. Program, ebeveynlerin Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımına dayalı öğretim tekniklerini günlük rutinlerde ve etkinliklerde uygulamaları yoluyla çocukların temel sosyal iletişim becerileri olan sosyal katılım, taklit, dil ve oyun becerilerinde kazanımlarını hedeflemektedir. Proje ImPACT kapsamında; programa hâkim eğitmenler, ebeveynlere programı kullanarak öğretim yapmaları konusunda eğitim sunarlarken, ebeveynler ise öğrendikleri öğretim tekniklerini kullanarak çocuklarına öğretim sunmaktadırlar. Programın koçluk içeren ebeveyn eğitimleri 12 hafta sürecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak eğitimlerin bireysel ya da grup formatında sunulma seçeneğine göre haftalık oturum sayısı değişmektedir. Kitabın bu bölümünde açıklamasına yer verilen Proje ImPACT programı, sosyal iletişim becerilerinin öğretimi konusunda etkililiği raporlanmış, farklı eğitim formatlarına ve farklı yaş gruplarına uyarlanabilir bir program olmasının yanında, eğitim ve öğretim sürecinin adım adım açıklandığı kitaplarının olması ve programın uygulama sürecinde gereken materyalleri içermesi yönünden erken çocukluk döneminde sunulan eğitimler için kullanışlı bir program seçeneğidir.

Giriş

Sosyal iletişim, başkalarıyla karşılıklı sosyal etkileşim kurma sırasında kullanılan sözel ve sözel olmayan davranışları içeren karmaşık bir beceri alanıdır (Wetherby vd., 2007). Sosyal iletişim becerisi; bilişsel, sosyal ve motor beceri alanlarıyla ilişkilidir ve bu becerilerin koordineli kullanımını gerektirmektedir. Sosyal iletişim becerisinin diğer gelişim alanlarıyla ilişkili olması nedeniyle, herhangi bir gelişim alanında meydana gelen önemli bir gecikme durumunda iletişim gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesi olasıdır (Kaiser & Trent, 2007). Dolayısıyla bilişsel, sosyal ve motor beceri alanlarında gerilik yaşayan çocuklarda sosyal iletişim yetersizliği görülebilmektedir (Ingersoll & Dvortcsak, 2019). Sosyal iletişim yetersizliği söz konusu olduğunda akla gelen ilk yetersizlik grubu Otizm Spektrum Bozukluğudur (OSB). OSB, üç yaşa kadar sosyal iletişim alanındaki yetersizliklerle kendini göstermeye başlamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Sosyal iletişim yetersizliği erken dönemde genellikle sosyal katılım, taklit, dil ve oyun gibi temel sosyal iletişim becerilerindeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır (APA, 2013) ve müdahale edilmediği durumda yetersizlik ilerleyen yıllarda diğer gelişim alanlarını da olumsuz bir şekilde etkileyerek devam etmektedir (Howlin vd., 2004). Bu nedenle OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar için bireysel özelliklerine göre belirli bir yoğunlukta sunulan erken çocukluk dönemi eğitimleri önemli birer hizmet konumundadır (Shaffer & Minshawi, 2014). Erken çocukluk döneminde sunulan

eğitimler, yetersizliklerin çocuk gelişimi üzerindeki olumsuz etkisini azaltarak gelişimi olumlu yönde desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun bakımını sağlayan ebeveynler, çocuklarının gelişimi üzerinde uzun süreli olumlu değişikliklere yol açabilecek kadar etki oranına sahiptirler (Leaf vd., 2017). Küçük yaşta bir çocuğa sahip olan ebeveynler, zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarıyla geçirmektedirler ve günlük yaşamlarının büyük bölümünde çocuklarıyla oldukça fazla sayıda etkileşim kurma fırsatıyla birlikte (Bradshaw vd., 2017; Hao vd., 2021; Prata vd., 2018; Ratliff-Black & Therrien, 2021) onlarla çeşitli ortamlarda bulunabilmekte ve birçok rutine katılabilmektedirler (Nevill vd., 2016; Ruppert vd., 2016; Yoder vd., 2021). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde sunulan eğitimlerin temeli, ebeveyn-çocuk arasındaki nitelikli etkileşimi artırmaya dayanmaktadır. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi; çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirmenin yollarından biri, ebeveynlerin öğretici rolünde olduğu *ebeveyn aracılı müdahaleler*dir *(parent-mediated interventions).* Ebeveynlerin aracı olduğu müdahalelerde gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar, çeşitli doğal durumlarda belli bir süre yapılan öğretimlerle becerileri öğrenebilmektedirler. Böylece, öğretimlerde tutarlık sağlanmakta (McConachie & Diggle, 2007; Shaffer & Minshawi, 2014), çocukların öğrendikleri becerileri genellemeleri ve sürdürmeleri kolaylaşmaktadır (Conrad vd., 2021; Hao vd., 2021; Leaf vd., 2017; MacDonald vd., 2017; Ratliff-Black & Therrien, 2021). OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar için genellikle uzun süreli ve yoğun bir şekilde uygulanan müdahaleler etkili olmasına rağmen bu özellikteki hizmetlere ulaşmak nitelikli uzmanların katılımını, yeterli zaman ve kaynak gerektirdiği için yüksek maliyetli olabilmektedir (Machalicek vd., 2014). Oysa, erken dönemde ebeveynler tarafından sağlanan müdahalelerin uzmanlar tarafından sağlanan müdahalelere göre daha düşük maliyetli olması nedeniyle çocuklar, ebeveynleri sayesinde gereksinim duydukları müdahale yoğunluğuna uygun maliyetli bir yolla ulaşmış olmaktadırlar (Hao vd., 2021; Ingersoll vd., 2016; Pickard vd., 2019; Ruppert vd., 2016; Shaffer & Minshawi, 2014; Yoder vd., 2021). Ebeveyn aracılı müdahalelerin, gecikmesi/yetersizliği olan çocukların gelişiminin yanı sıra ebeveynler açısından da yararları bulunabilmektedir. Gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın zorluklarından kaynaklı olarak ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olması ve depresyon gibi psikolojik sorunlar yaşamaları olasıdır (Machalicek vd., 2014; Ratliff-Black & Therrien, 2021). Çocuklarının yaşamına bir öğretici olarak katkı sunan ebeveynlerin öz yeterlikleri artarak stres düzeyleri ve depresyon belirtileri azalabilmektedir (McConachie & Diggle, 2007; Schultz vd., 2011).

OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan küçük çocuklar için geliştirilmiş müdahalelerin büyük bir kısmı, ebeveyn aracılı müdahalelerin yarar-

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. baskı).* American Psychiatric Publishing.

Barber, A. B., Swineford, L., Cook, C., & Belew, A. (2020). Effects of Project ImPACT parent-mediated intervention on the spoken language of young children with autism spectrum disorder. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *5*(3), 573-581. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-10005

Bejarano-Martín, Á., Canal-Bedia, R., Magán-Maganto, M., Hernández Fabián, A., Luz Calvarro Castañeda, A., Manso de Dios, S., Malmierca García, P., Díez Villoria, E., Jenaro Río, C., & Posada de la Paz, M. (2022). Effect of a focused social and communication intervention on preterm children with ASD: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(4), 1725-1740. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05068-8

Bradshaw, J., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2017). Improving functional language and social motivation with a parent-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*, 2443-2458. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3155-8

Chiang, HM., Carter, M. (2008). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* (38), 693-705. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0436-7

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). The Guilford Press.

Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, *26*(4), 261-281. https://doi.org/10.1002/bin.336

Frost, K. M., Pomales-Ramos, A., & Ingersoll, B. (2022). Brief report: Response to joint attention and object imitation as predictors of expressive and receptive language growth rate in young children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 54*(3), 1213-1220. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05567-2

Haine-Schlagel, R., Rieth, S., Dickson, K. S., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2020). Adapting parent engagement strategies for an evidence-based parent-mediated intervention for young children at risk for autism spectrum disorder. *Journal of Community Psychology*, *48*(4), 1215-1237. https://doi.org/10.1002/jcop.22347

Hao, Y., Franco, J. H., Sundarrajan, M., & Chen, Y. (2021). A pilot study comparing tele-therapy and in-person therapy: Perspectives from parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 129-143. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04439-x

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, *45*(2), 212-229. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. *(2021).* Evidence-based practices for children, youth, and young

adults with autism: Third generation review. J*ournal of Autism and Developmental Disorders, 51,* 4013-4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, *21*(2), 107-119. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*(3), 179-187. https://doi.org/10.1177/02711214060260030501

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching Social Communication to Children with Autism (2-book set): A Practitioner's Guide to Parent Training.* Guilford Press.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2019). *Teaching social communication to children with autism and other developmental delays (2-book set): The project ImPACT guide to coaching parents and the project ImPACT manual for parents*. Guilford Publications.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2020a). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi (2 kitap seti): Ebeveyn eğitimi için uzman kılavuzu* (Acarlar, F., Çev.; 1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır.)

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2020b). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi (2 kitap seti): Ebeveynler için el kitabı* (Acarlar, F., Çev.; 1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır.)

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2011). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism*, *17*(4), 434-448. https://doi.org/10.1177/1362361311427155

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(12), 2943-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9

Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(7), 2275-2284. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z

Kaiser, A. P., Hester, P. P., & McDuffie, A. S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*(2), 143-150. https://doi.org/10.1002/mrdd.1020

Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 224-245). The Guilford Press.

Killmeyer, S., & Kaczmarek, L. (2017). Parent training and joint engagement in young children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, *2*, 1-16. https://doi.org/10.1177/2396941517699214

Kwok, E. Y. L., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Re-*

search in Autism Spectrum Disorders, (9), 202-222. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.008

Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, *64*(7), 853-864. https://doi.org/10.1177/10.1001/archpsyc.64.7.853

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Weinkauf, S. M., Oppenheim-Leaf, M. L., Taubman, M., & Leaf, R. (2017). Parent training for parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorder. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 109-125). Springer.

Li, F., Wu, D., Ren, F., Shen, L., Xue, M., Yu, J., Zhang, L., Tang, Y., Liu, X., Tao, M., Zhou, L., Jiang, L., Xu, M., & Li, F. (2022). Effectiveness of online-delivered Project ImPACT for Children with ASD and their parents: A pilot study during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.806149

MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., & Peterson, P. (2017). Philosophy and common components of early intensive behavioral interventions. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder*, (pp. 191-208). Springer.

Machalicek, W., Didden, R., Lang, R., Green, V., Lequia, J., Sigafoos, J., Lancioni, G., & O'Reilly, M. F. (2014). Families of children with autism spectrum disorders: Intervention and family supports. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice: Research, policy, and practice* (pp. 647-675). Springer.

Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *51*, 18-31. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.03.006

McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *13*(1), 120-129. https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x

McFadden, B., Kamps, D., & Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(12), 1699-1712. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.08.015

Meindl, J. N. (2014). Joint attention training in children with autism. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin, (Eds.), *The comprehensive guide to autism* (pp. 989-1011). Springer.

Mitchell, L. (2021). Parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention and changes in parental occupational performance: A case report. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *41*(5), 515-528. https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1879344

National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2*. http://www.nationalautismcenter.org/

Nevill, R. E., Lecavalier, L., & Stratis, E. A. (2016). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *22*(2), 1-15. https://doi.org/10.1177/1362361316677838

Over, H. (2020). The social function of imitation in development. Annual Review of Developmental Psychology, *2*(1), 93-109. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-033020-024051

Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: High and low level initiations of joint attention, and response to joint attention: Differential relationships with language and imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(1), 262-268. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2193-8

Pickard, K., Rowless, S., & Ingersoll, B. (2019). Understanding the impact of adaptations to a parent-mediated intervention on parents' ratings of perceived barriers, program attributes, and intent to use. *Autism, 23*(2), 1-12. https://doi.org/10.1177/1362361317744078

Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: A review. *International Journal of Clinical Neurosciences Mental Health*, *5*(3), 1-8. https://doi.org/10.21035/ijcnmh.2018.5.3

Ratliff-Black, M., & Therrien, W. (2021). Parent-mediated interventions for school-age children with ASD: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *36*(1), 3-13. https://doi.org/10.1177/1088357620956904

Rieth, S. R., Dickson, K. S., Ko, J., Haine-Schlagel, R., Gaines, K., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. C. (2022). Provider perspectives and reach of an evidence-based intervention in community services for toddlers. *Autism*, *26*(3), 628-639. https://doi.org/10.1177/13623613211065535

Ruppert, T., Machalicek, W., Hansen, S. G., Raulston, T., & Frantz, R. (2016). Training parents to implement early interventions for children with autism spectrum disorders. In R. Lang, T. B. Hancock, & R. R. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 219-256). Springer.

Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, *26*(2), 96-104. https://doi.org/10.1177/1088357610397346

Sengupta, K., Mahadik, S., & Kapoor, G. (2020). Glocalizing project ImPACT: Feasibility, acceptability and preliminary outcomes of a parent-mediated social communication intervention for autism adapted to the Indian context. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *76*(1), 101585. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101585

Shaffer, R. C., & Minshawi, N. F. (2014). Training and supporting caregivers in evidence-based practices. In Tarbox, J., Dixon, D. R., Sturmey, P., & Matson, J. L. (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (pp. 781-811). Springer.

Stahmer, A. C., Brookman-Frazee, L., Rieth, S. R., Stoner, J. T., Feder, J. D., Searcy, K., & Wang, T. (2017). Parent perceptions of an adapted evidence-based practice for toddlers with autism in a community setting. *Autism*, *21*(2), 217-230. https://doi.org/10.1177/1362361316637580

Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for Toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism*, *24*(3), 617-632. https://doi.org/10.1177/1362361319878080

Tsao, L. L. (2008). Social, language, and play behaviors of children with au-

tism. *Behavioral Development Bulletin*, *14*(1), 40-51. https://doi.org/10.1037/h0100506

Talbott, M. R., Young, G. S., Munson, J., Estes, A., Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2020). The developmental sequence and relations between gesture and spoken language in toddlers with autism spectrum disorder. *Child Development*, *91*(3), 743-753. https://doi.org/10.1111/cdev.13203

Warreyn, P., Van Der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental medicine & Child Neurology*, *56*(8). https://doi.org/10.1111/dmcn.12455

Weiss, M. J., Fiske, K., & Ferraioli, S. (2008). Evidence-based practice for autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (pp. 33-63). Elsevier.

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 960-975. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4

White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafoos, J., Lancioni, G., Fragale, C., Pierce, N., & Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(4), 1283-1295. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.02.003

Yoder, P. J., Stone, W. L., & Edmunds, S. R. (2021). Parent utilization of ImPACT intervention strategies is a mediator of proximal then distal social communication outcomes in younger siblings of children with ASD. *Autism*, *25*(1), 44-57. https://doi.org/10.1177/1362361320946883

BÖLÜM 17

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER)

Dr. Öğr. Üyesi Sima MART[*]

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü *s.mart@iku.edu.tr*, ORCID: 0000-0003-0290-1024

İçindekiler

- Özet
- Giriş
- JASPER Programının Tanımı ve Özellikleri
  - JASPER Programının Tanımı ve Kapsamı
  - JASPER Programının Kuramsal Temelleri
- JASPER Programında Hedeflenen Temel Beceriler
  - Ortak Dikkat
  - Sembolik Oyun
  - Katılım
  - Düzenleme
- JASPER Uygulama Süreci ve Örnekleri
  - Temel JASPER Stratejileri
    - Çevresel düzenlemeler
    - Taklit ve model olma
    - Rutin oluşturma
    - Oyun rutinlerini genişletme
    - İletişim stratejileri
    - Programlama
    - Katılım ve düzenlemeyi destekleme
- Sorun Giderici JASPER Stratejileri
- Duruma Özgü JASPER Stratejileri
  - Oyun ve iletişim stratejileri
  - Katılım stratejileri
  - Düzenleme stratejileri
- JASPER Programının Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları
- Sonuç ve Çıkarımlar
- Kaynakça

Özet

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]), Dr. Connie Kasari tarafından geliştirilmiş bir müdahale yaklaşımıdır. JASPER, özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda gözlenen temel güçlükleri geliştirmek amacıyla sosyal iletişim alanındaki becerileri artırmayı hedefleyen modüler bir Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelidir. Program, 1 yaşından 8 yaşa kadar olan çocuklar ve ifade edici dil becerileri kısıtlı olan daha büyük yaş grubundaki OSB olan çocuklar için tasarlanmıştır. JASPER çoğunlukla uygulamacı ve çocuktan oluşan birebir öğretim düzenlemesiyle yürütülmektedir. JASPER sosyal iletişim becerilerini dört alanda geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunlar ortak dikkat, sembolik oyun, katılım ve düzenlemedir. Erken çocukluk döneminde kritik öneme sahip bu becerilerin programda da odağa alınması, ilgili becerilerin birbirleriyle bağlantılı olması ve bir alandaki gelişimin diğer alanları doğrudan etkilemesi ile açıklanmaktadır. JASPER programı, bünyesinde yer alan birtakım stratejiler aracılığıyla uygulanmaktadır. Programda toplam üç farklı uygulama düzeyinde çok çeşitli stratejiler yer almaktadır. Bunlar (a) temel stratejiler, (b) sorunları gidermeye yönelik stratejiler ve (c) duruma özgü stratejiler başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Programın uygulamasına temel stratejiler ile başlanır ve çoğunlukla bu stratejilerin kullanımına ağırlık verilir. Bununla birlikte uygulama sürecinde oluşabilen olası aksaklıkları gidermek için yol gösterici bazı stratejiler bulunmaktadır. Program öğretmenler, erken müdahale uzmanları, dil ve konuşma terapistleri ve psikologlar gibi uzmanlar tarafından uygulanabileceği gibi OSB olan çocuklara yönelik bir eğitim geçmişi bulunmayan ebeveynler ve yardımcı personel gibi diğer paydaşlar tarafından da başarıyla uygulanabilmektedir. JASPER, tek başına bir müdahale programı olarak uygulanabileceği gibi çocuğun var olan eğitim programına da dahil edilerek uygulanabilir.

Giriş

Yaşamın ilk yılının sonuna doğru bebekler, henüz anlaşılır düzeyde kelime çıktıları üretemese de insanlar ve nesneler arasında dikkatlerini koordine edebilir, sosyal etkileşimde bulunabilir ve jestlerini ya da seslerini kullanarak iletişim kurabilirler. Sosyal iletişim becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, kişiler arası iletişimde karşılıklı olarak kullanılan ortak dikkat, ses, jest ya da kelimeler gibi sembollerin kullanımına dayanan sözel ve sözel olmayan pek çok davranışı kapsamaktadır (Charman & Stone, 2007). OSB olan çocukların sosyal iletişim davranışlarına bakıldığında hem insanlar ve nesneler arasında dikkati koordine etmeyi gerektiren ortak dikkat becerilerinde hem de dile yönelik sembolleri kullanma becerilerinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu sınırlılıklar OSB'nin temel tanı ölçütleri arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocuklar başta olmak üzere gelişimsel gecikmesi olan çocukların sosyal iletişim becerilerindeki sınırlılıklar yaşamın ilk yıllarından itibaren karşımıza çıkabilmektedir (Wetherby vd., 2007). Sosyal iletişim bece-

rilerinde güçlük yaşayan çocuklar, etkileşim kurulan ortamlarda sıklıkla etkileşim ile uyuşmayan izole davranışlar sergilerler (Lee vd., 2007).

Gelişimsel gecikmesi olan çocukları desteklemek için erken tanı kadar mümkün olduğunca erken dönemde sunulan yüksek etkili müdahaleler de oldukça önemlidir. Erken dönemde sağlanacak nitelikli ve sistematik eğitim sayesinde çocuğun özelliklerine bağlı olarak gelişimsel sapmalar daha belirgin hale gelmeden çocukların gelişimini desteklemek mümkün olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde eğitim hizmeti sunmanın dinamiği okul çağı çocuklarının aldığı eğitim hizmetlerinden farklılaşmaktadır. Erken dönemde çocukların gelişimini desteklemenin temel yolu oyun oynamaktır (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2009). Bu nedenle çocukların doğal bağlamı olan oyunları etkili bir öğretim aracı olarak kullanan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri ön plana çıkmaktadır.

DGDM modelleri arasında yer alan Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]) programı, gelişimsel ve davranışsal ilkeleri kendi dinamiği doğrultusunda bir arada barındıran bir müdahale programıdır. JASPER programı, erken dönemde oldukça önemli olan ortak dikkat ve oyun becerileri başta olmak üzere sosyal iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlar. Program geliştirilirken hedef becerileri desteklemek için kullanılan mevcut DGDM'ler incelemiş ve bu müdahalelerin geliştirilmesi gereken özelliklerinden yola çıkarak müdahale bileşenleri, kullanılacak temel stratejiler, uygulama süresi ile yoğunluğu ve değerlendirme süreci gibi özellikleri yapılandırılmıştır (Kasari, 2000). DGDM'lerde taklit, katılım, ortak dikkat ve işlevsel iletişim gibi temel beceriler çocukların bulunduğu doğal bağlamlarda ve belirli stratejiler eşliğinde kazandırılmaya çalışılır. Çoğu DGDM modeli gibi JASPER da çocuğun doğal ortamında ve oyun bağlamında uygulanır. JASPER programı, gelişimsel stratejileri en yüksek düzeyde kullanan DGDM'lerden biridir (Minjares vd., 2020).

Kitabın bu bölümünde JASPER programının geliştirilme süreci, tanımı, kapsamı ve kuramsal temellerine değinildikten sonra JASPER programı ile çocuklara kazandırılması hedeflenen temel becerilere, bu becerilerin öğretiminde kullanılan JASPER stratejilerine ve son olarak JASPER hakkında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

JASPER Programının Tanımı ve Özellikleri

JASPER Programının Tanımı ve Kapsamı

JASPER özellikle OSB olan çocuklarda gözlenen temel yetersizlikleri geliştirmek amacıyla sosyal iletişim alanındaki becerileri artırmayı hedefleyen modüler bir DGDM modelidir (Kasari vd., 2006).

Kaynakça

Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development, 75*(4), 1171-1187. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x

Almirall, D., DiStefano, C., Chang, Y. C., Shire, S., Kaiser, A., Lu, X., Nahum-Shani, I., Landa, R., Mathy, P., & Kasari, C. (2016). Longitudinal effects of adaptive interventions with a speech-generating device in minimally verbal children with ASD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45*(4), 442-456. http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2016.1138407

Biringen, Z., Emde, R. N., Campos, J. J., & Appelbaum, M. I. (1995). Affective reorganization in the infant, the mother, and the dyad: The role of upright locomotion and its timing. *Child Development, 66*(2), 499-514. https://doi.org/10.2307/1131593

Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI Models. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 21-44). Paul H. Brookes Publishing Co.

Chang, Y. C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(1), 2211-2223. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder.* Springer Publishing.

Charman, T., & Stone, W. (2007). *Social and communication development in autism spectrum disorders.* The Guildford Press.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.). Pearson Education.

Dube, W. V., MacDonald, R. P., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst, 27*(1), 197-207. https://doi.org/10.1007/BF03393180

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*(1), 495-525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 215-264). Pegem Akademi.

Fagen, R. (2017). Modelling how and why play works? In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evaluation* (pp. 153-187). International Psychotherapy Institute.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments, 24*(2), 10-34. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child

development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Goods, K. S., Ishijima, E., Chang, Y. C., & Kasari, C. (2013). Preschool based JASPER intervention in minimally verbal children with autism: Pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(1), 1050-1056. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1644-3

Gray, C. (2015). *The new social story book. Revised and expanded 15th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers.* Future Horizons.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gulsrud, A. C., Shih, W., Paparella, T., & Kasari, C. (2024). Comparative efficacy of an early intervention "parent and me" program for infants showing signs of autism: The Baby JASPER model. *Infant Behavior and Development, 76*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101952

Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 35-45. https://doi.org/10.1177/0040059914542794

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(1), 4013-4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(1), 97-105. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x

Kasari, C., Freeman, S. F., & Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation, 23*(1), 207-237. https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80012-9

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6), 611-620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83*(3), 554-563. https://doi.org/10.1037/a0039080

Kasari, C., Gulsrud, A.C., Shire, S. Y., & Strawbridge, C. (2022). *The Jasper model for children with autism.* The Guildford Press.

Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., ... & Almirall, D. (2014b). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(6), 635-646. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019

Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B., Wetherby, A., & Senturk,

D. (2014a). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics, 134*(1), 72-79. https://doi.org/10.1542/peds.2013-3229

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(1), 125-137. https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125

Koole, S., & Aldao, A. (2016). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 24-41). The Guildford Press.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(1), 183-193.

Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/10983007070090020401

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139(*1), 1-34. https://doi.org/10.1037/a0029321

Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 69-78. https://doi.org/0196-206X/06/2702-0069

Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resource of play ideas for parents and carers* (2th Ed.). Jessica Kingsley Publishers.

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, *25*(1), 58-72. https://doi.org/10.1177/105381510202500106

Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x.

Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology, 6*(3), 389-401.

Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(3), 247-257. https://doi.org/10.1007/BF02172225

Pramling-Samuelsson, I., & Fleer, F. (2009). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives.* Springer.

Rogers, S. J., Cook, I., & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In S. J. Rogers, I. Cook, & A. Merly (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 382-405). Wiley.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner. (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th Ed., pp. 226- 299). Wiley.

Sher, B. (2009). *Early intervention games: Fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with autism*

spectrum or sensory processing disorders. John Wiley & Sons.

Shire, S. Y., Baker Worthman, L., Shih, W., & Kasari, C. (2020a). Comparison of face-to-face and remote support for interventionists learning to deliver JASPER intervention with children who have autism. *Journal of Behavioral Education, 29*(1), 317-338. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09376-4

Shire, S. Y., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2020b). Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation intervention. *Autism, 24*(8), 2142-2152. https://doi.org/10.1177/1362361320935689

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stoiber, K. C., & DeSmet, J. L. (2010). Guidelines for evidence-based practice in selecting interventions. In G. G. Peacock, R. A. Ervisn, E. J. Daly III, & K. W. Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century* (pp. 213-234). The Guildford Press.

Stoiber, K. C., Purdy, S., & Klingbeil, D. A. (2016). Evidence-based practices. In N.N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 41-68). Springer.

Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics, 86*(2), 267-272. https://doi.org/10.1542/peds.86.2.267

Tomasello, M. (2014). Joint attention as social cognition. In C. Moore, & J. P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Routledge.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J. L., Chen, F. M., Lee, K., Sung, M., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 1-26. https://doi.org/10.1037/a0021768

Weisz, J. R., & Kazdin, A. E. (2017). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd Ed.). The Guilford Press.

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 960-975. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

National Autism Center (NAC). (2015). Findings and conclusions: National standards project, Phase 2. Randolph, MA: Author. http://www.nationalautismcenter.org/

V. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERİN OKUL VE EV ORTAMLARINDA KULLANIMI

18. Bölüm:
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

19. Bölüm:
Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı

BÖLÜM 18

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU[*]

Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT[**]

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *ccuruk@pau.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-8413-6981

** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *ofirat@pau.edu.tr*, ORCID: 0000-0001-6960-1881

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımının Temel Dayanakları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Uygulamalarında Kullanımı

- Erken Çocukluk Döneminde Kapsamlı Uygulamalar
- Okul Çağı, Ergenlik ve Yetişkinlik Döneminde Odaklanmış Uygulamalar
  - Model olma
  - Akran aracılı müdahaleler
  - Kendini yönetme
  - Yapılandırılmış oyun grupları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Toplumsal Ortamlarda Kullanımı

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kapsayıcı Ortamlarda Kullanımında Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

- Özel Eğitim Ortamları
- Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Grup Çalışmalarında Uygulanması
- Becerilerin Genellenmesi ve Kalıcılığı

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), hem kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlar gibi kapsayıcı ortamlarda hem de özel eğitim sınıfları ve okulları gibi ayrıştırılmış ortamlarda etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu müdahaleler, okulda günlük eğitim akışında yer alan ders, etkinlik, rutin ve geçişler sırasında uygulanabileceği gibi, toplumsal alanda yer alan tüm etkinliklerle bütünleştirilebilir. DGDM stratejileri, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin devam ettikleri kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlarda; kapsamlı ve odaklanmış uygulamaların bir parçası olarak kullanılabilir. Bu stratejiler, OSB olan bireylerin okul öncesinden yetişkinlik dönemine kadar çeşitli gelişim alanlarında (örn., bilişsel, sosyal, dil, iletişim ve oyun becerileri) kazanımlar elde etmelerini ve bu kazanımları genellemelerini sağlar. DGDM stratejileri, OSB olan bireylerin eğitim gördükleri özel eğitim sınıflarında ve okullarında da başarıyla uygulanarak, bu bireylerin ayrıştırılmış ortamlarda da etkili öğrenme fırsatları elde etmelerini kolaylaştırır. Kitabınızın bu bölümünde, DGDM'nin tüm bu ortamlarda kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgilere ve örneklere yer verilmiştir.

Giriş

Kapsayıcı eğitim (inclusive education), tüm çocukların gereksinimlerine yanıt veren, yalnızca öğrenmeyi değil, topluma katılımı da teşvik eden; erişim, katılım, eşitlik ve kalite unsurlarını içeren ve bunların gerçekleştirilmesi için kapsamlı reformlar gerektiren bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Shaeffer, 2019). Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimleri olan çocukların genel eğitim ortamlarında desteklenmesini değil, aynı zamanda yaş, ırk, dil, etnik köken, engellilik durumu, sosyo-ekonomik düzey gibi bireysel farklılıkları olan tüm çocukların eğitime erişimini ve topluma katılımını amaçlar (Yılmaz-Atman, 2022). Bu doğrultuda, eğitim sisteminin tüm bileşenleri (örn., eğitim programları, değerlendirme uygulamaları, fiziksel çevre, öğretim yöntem ve teknikleri vb.) bireylerin eşit katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Özel gereksinimleri olan bireylere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları, ülkemizde yasal düzenlemelerle (örn., Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]) desteklenmiştir. ÖEHY (2018), özel gereksinimleri olan bireylerin, tipik gelişen akranlarıyla tam veya yarı zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim almalarını düzenler. Yönetmeliğe göre, bu bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, gerektiğinde özel eğitim sınıfları ve okullarında da eğitim alabilirler.

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim uygulamaları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere yönelik "kaynaştırma uygulamaları" ve "toplumsal katılım" çerçevesinde ele alınmaktadır. Ayrıca, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin (DGDM) kapsayıcı (kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlar)

ve özel eğitim ortamlarındaki kullanımı kapsamlı bir şekilde incelenmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamaların OSB olan bireylere katkıları ele alınacak, ardından DGDM'nin kaynaştırma ortamlarında uygulanmasının temel dayanakları açıklanacaktır. Son olarak, farklı yaş gruplarındaki OSB olan bireylerde DGDM'nin kullanımı ile bu müdahalelerin toplumsal ortamlarda ve özel eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin bilgiler ve öneriler sunulacaktır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımının Temel Dayanakları

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak mümkün olan en uzun süre boyunca tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim olanaklarından yararlanmasıdır (Batu, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimi olan tüm bireylerin eğitiminde olduğu gibi OSB olan bireylerin eğitiminde de önemli bir yeri vardır. Kaynaştırma bu bireylerin eğitimlerinde en iyi yerleştirme seçeneği olarak kabul edilmekte (Disalvo & Oswald, 2002), OSB olan bireylerin okul öncesi ve ilkokul döneminde sosyal katılımını, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal destek ağlarını güçlendirmektedir (Buysse vd., 2002; Harrower & Dunlap, 2001). OSB olan bireylerin sosyal iletişimde yaşadıkları sınırlılıklar ile sınırlı ilgileri ve tekrarlayıcı davranışları (American Psychiatric Association, 2013), bu bireylerin kaynaştırma ortamlarında sosyal ilişkiler kurmalarını zorlaştırmakta; bu durum da arkadaş edinme ve sosyal kabul gibi sosyal kazanımlara engel olabilmektedir. Bu nedenle bu bireyleri kaynaştırma ortamlarına yalnızca fiziksel olarak yerleştirmenin ötesinde onların bu ortamlara aktif olarak katılımlarını ve eğitsel fırsatlardan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin işe koşulması gerekmektedir. Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) ve Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood [DEC]) 2009 yılında yayınladıkları ortak bildiride, özel gereksinimi olan bireyleri bu ortamlara daha fazla dahil etmek için (a) çevrenin evrensel tasarım ilkelerine uygun şekilde düzenlenmesi, (b) çocukların materyaller, bireyler ve etkinliklerle etkileşim kurmalarının desteklenmesi, (c) öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve akranlara gerekli desteklerin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Harrower & Dunlap, 2001). Bu destekler arasında kaynaştırma ortamlarında kanıta dayalı uygulamaların kullanımı ön plana çıkmaktadır.

OSB olan bireylerin eğitiminde kanıt temelleri oluşmuş yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel davranışsal müdahalelerin (örn., ayrık denemelerle öğretim [ADÖ]) etkili olduğu alanyazındaki pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır.

Kaynakça

Acar, Ç. (2014). Özel eğitim. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi: Zihinsel engelli çocuklar* (ss. 43-59) içinde. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/05tgmthq/aile-e%C4%9Fitim-rehberi-zihinsel-engelli-%C3%A7ocuklar.pdf

Aldemir, Ö. (2017). Gömülü öğretim. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi, sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için, öğretmen adayları ve öğretmenler için* (ss. 191-212) içinde. Vize Yayıncılık.

Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 339-349. http://www.jstor.org/stable/42900073

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Battaglia, A. A., & Radley, K. C. (2014). Peer-mediated social skills training for children with autism spectrum disorder. *Beyond Behavior, 23*(2), 4-13. https://doi.org/10.1177/107429561402300202

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264-287. https://doi.org/10.1177/001440290707300301

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi [Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol] (2006). https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Boulware, G.-L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R., & McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 94-105. https://doi.org/10.1177/02711214060260020401

Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(4), 249-252. https://doi.org/10.1177/10983007030050040801

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(4), 485-501. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 537-552. https://doi.org/10.1023/A:1005635326276

Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J. & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation, 26*(1), 18-32.https://www.jstor.org/stable/23878629

Cox, A. W. (2013) *Modeling fact sheet.* The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of

children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification, 36*(3), 251-269. https://doi.org/10.1177/0145445512442682

D'Agostino, S., Douglas, S. N., & Horton, E. (2020). Inclusive preschool practitioners' implementation of naturalistic developmental behavioral intervention using telehealth training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(3), 864-880. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04319-z

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* FPG Child Development Institute.

DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17*(4), 198-207. https://doi.org/10.1177/10883576020170040201

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Paul Brooks Pub.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2022). *Exceptional learners: An introduction to special education.* Pearson.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, *25*(5), 762-784. https://doi.org/10.1177/0145445501255006

Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public-school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal, 10*(3), 149-170. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1003_1

Koegel, R., L., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2121-2134. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3

Koegel, R. L., Tran, Q. H., Mossman, A., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Brookes.

Koegel, R. L., Werner, G. A., Vismara, L. A., & Koegel, L. K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(2), 93-102. https://doi.org/10.2511/rpsd.30.2.93

Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(9), 1240-1251. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0732-5

Lee, A. M., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(1), 2-13. https://doi.org/10.1177/10883576070220010101

Ledford, J. R., Lane, J. D., Elam, K. L. & Wolery, M. (2012). Using response-prompting procedures during small-group direct instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(5), 413-434.https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.5.413

Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2014). *Behavior analysis for lasting change.* Sloan Education.

McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (2000). The Walden early childhood programs. In J. S. Handleman & S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* (2nd ed., pp. 157-190). Pro-Ed.

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089

Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf

Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures. Paul Brooks Pub.

Odom, S. L. (2013). *Structured play groups (SPG) fact sheet*. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Płatos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(747-750). https://doi.org/10.1007/s10803-017-3429-1

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention.* Paul Brooks Pub.

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

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. The Guilford Press.

Scheibel, G., Zaeske, L. M., Malone, E. J., & Zimmerman, K. N. (2024). A meta-analysis of self-management interventions for students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 110*, 102294. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102294

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 313-327. https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-313

Schwartz, I. S., & Sandall, S. R. (2010). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) for children with autism spectrum disorders: An inclusive school-based approach to early education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(1), 26-37. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 156-168. https://doi.org/10.1177/02711214040240030301

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007%2Fs10803-015-2407-8

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review, 20*, 181-192. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w

Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D., & Winstead, O. (2018). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education, 41*(4), 321-339. https://doi.org/10.1177/0888406417727043

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(2), 67-82. https://doi.org/10.1177/10983007040060020201

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Hall, L. J. (2020a). Implementing NDBI in schools. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (1st ed., pp. 347-359). Brookes.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., & Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment, 2012,* 1–11. https://doi.org/10.1155/2012/709861

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Using a train-the-trainer model to teach community-based providers to implement pivotal response training. *Autism, 15*(2), 93-114. https://doi.org/10.1177/1362361310386505

Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020b). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (1st ed., pp. 99-116). Brookes.

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/0271121411408740

Tohum Otizm Portalı. (2024). *Eğitim ortamları.* https://tohumotizm.org.tr/otizm/onemli-bilgiler/egitim-ortamlari/

Wang, S.-Y., Cui, Y., & Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 562-569. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.023

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., Gast, D. L. & Griffen, A. K. (1992). Choral and individual responding during

small group instruction: Identification of interactional effects. *Education and Treatment of Children, 15*(4), 289-309. https://www.jstor.org/stable/42899278

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Fettig, A., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., & McIntire, H. (2023). Evaluating the effectiveness of a reverse inclusion social skills intervention for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(8), 2647-2662. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2

Yılmaz-Atman, B. (2022). Kapsayıcı eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, & G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* içinde. (ss. 589-615). Vize Akademik Yayıncılık.

Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(1), 62-77. https://www.jstor.org/stable/23880031

BÖLÜM 19

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı

Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU[*]

[*] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, *yusufakemoglu@gmail.com*, ORCID: 0000-0001-6957-0085

İçindekiler

Özet

Giriş

Ebeveyn Aracılı Müdahaleler ve Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

Ebeveyn Eğitimi

- Dolaylı Öğretim Stratejileri
- Doğrudan Öğretim Stratejileri
- Grup ve Bireysel Ebeveyn Eğitim Modelleri

Ebeveyn Koçluğu

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Ebeveyn Koçluğunun Temel Bileşenleri

- Uygulama Kılavuzu
- Hatırlatıcı Değerlendirme
- Ebeveyne Model Olma
- Ebeveynin Uygulaması ve Geribildirim Sunma
- Yansıtıcı Tartışma

İnternet-tabanlı Uzaktan Ebeveyn Aracılı Müdahale Yöntemleri

- Ekran Paylaşımı ile Video Konferans
- Eşzamanlı Çevrimiçi Oturumlarda Geri Bildirim Sağlama
- İnternet-tabanlı Uzaktan Ebeveyn Aracılı Müdahale Yöntemlerinde Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Aile üyeleri ve özellikle ebeveynler, çocuklarının bakımında, eğitiminde ve sosyal dünyasında merkezi bir rol oynar. Ebeveynler çocuklarının gelişimi, sahip olduğu özellikler, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler hakkında en doğru bilgilere sahiptir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların yaşamları aileleriyle çok iç içe olduğundan, çocuklara yönelik programlar ve hizmetler aileyi bir bütün olarak ele almalıdır. Çocukların bu hizmetlerden en üst düzeyde faydalanması için ebeveynlerin de müdahale sürecine dahil edilmesi, onları da kapsayan hedef kazanımların belirlenmesi, ölçülmesi ve kanıt temelli uygulamaların kullanılması gerekmektedir. Araştırmalar ve klinik uygulamalar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde ebeveynleri dikkate almanın ve onları müdahaleye dahil etmenin önemini desteklemektedir. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde, ebeveynler çocuklarına müdahale sunmada temel aracılar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle uzmanlar DGDM modellerine dayalı programları planlarken ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçlarını, endişelerini, sahip oldukları kaynaklarını, önceliklerini ve hedeflerini dikkate alarak hizmetlerini sunmalıdırlar.

Giriş

Gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuk büyütmek, genellikle yetersizliği olmayan bir çocuk yetiştirmekten daha zordur. Bu nedenle çocukları GY olan ebeveynler sıklıkla çocuklarının yetersizliği, çocuğu için uygun eğitim hizmetlerini seçme, kaynak ve desteklere ulaşmakla ilgili bilgiye ihtiyaç duyarlar (Turnbull & Turnbull, 2001). Bu çerçevede Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerine dahil olan çocukların ve ebeveynlerin gereksinimleri farklılık gösterebilir. Örneğin ebeveynlerin; (a) sunulacak hizmetlerin zamanını, ortamını ve müdahalenin sunuluş şeklini seçme, (b) çok disiplinli bir ekibin üyesi olarak çocuklarının gereksinimlerine karar verme ve (c) sahip oldukları haklar ile ilgili bilgi ve desteğe gereksinimi olabilir (Acar & Akamoglu, 2014). Bu gereksinimlere yanıt vermek, ailelerle çalışan uygulamacıların (örn., özel eğitim öğretmeni, davranış terapisti, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, ergoterapist vb.) temel görevlerinden biridir. Ebeveynlerin gereksinimlerini, ilgi alanlarını, endişelerini, sahip oldukları bilgi, beceri ve kaynakları belirlemek, uygulamacılar ve ebeveynler arasında ortak bir anlayış oluşturmaya yardımcı olabilir (Çattık vd., 2020; Edwards, 2020). Bu bağlamda uygulamacıların rolü ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmak, onlara gerekli destek ve kaynakları sağlamaya yardımcı olmak ve ebeveynlerin sahip oldukları mevcut yeterlilikleri ve güçlü yanları üzerine odaklanmaktır. Ebeveynlerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak onlarla iş birliğinin kurulması, uygulamacıların DGDM'de hedefleyecekleri beceri ve uygulamaları belirlemeye de yardımcı olur (Dunst, 2007; Odom & Wolery, 2003).

Ebeveynlerin tüm DGDM süreçlerine katılımı oldukça önemlidir. Şöyle ki DGDM'nin temel bir varsayımı, ev ortamının (ihmal, istismar veya ciddi yok-

sunluk durumları dışında) GY olan çocuklar için birincil bakım ortamı olduğudur. Alanyazında yer alan çalışmalar, DGDM'ye ebeveyn katılımının, müdahalenin etkililiğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Mahoney, 2009). Ebeveynlere çocuklarının beceri ve taleplerine karşı duyarlı ve destekleyici olmayı öğretmek, çocuklarının gelişimini şekillendiren bir unsur olarak ele alınmaktadır (Akemoğlu, 2022; Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Ayrıca, ebeveynlere çocuklarına yeni beceriler kazandırmayı öğretmek hem çocuklar hem de ebeveynler için olumlu sonuçlar doğurur (Dunst vd., 2007). Örneğin, yeni öğrenilen becerilerin genellenmesi GY olan çocuklar için zor olabileceğinden ebeveyn katılımını teşvik etmek, müdahale bağlamı dışındaki diğer bağlamlara (kişi, ortam, araç-gereç) genelleme fırsatları oluşturulmasına katkı sağlar (Swanson vd., 2011). Ebeveynler, DGDM stratejilerini günlük rutinleri boyunca ve doğal bağlamlarda uyguladıklarında, çocuklar öğrendikleri becerileri genelleme ve kalıcı bir şekilde öğrenme fırsatı bulmuş olurlar (Vismara & Rogers, 2018).

Ebeveyn katılımının tüm bu olumlu yönlerini göz önünde bulundurarak, ebeveyn ve çocuğu en uygun DGDM modelleri ile eşleştirmek, ebeveynlerin seçilen müdahalenin stratejilerini tutarlı ve kararlı bir şekilde uygulama olasılığını arttırır. Bu bağlamda, kitabın bu bölümünde, ilk olarak ebeveyn aracılı müdahaleler ve bu müdahalelerin DGDM modellerinde kullanımına yönelik bilgi sunulmuştur. Son olarak DGDM modellerinde ebeveyn koçluğu ve internet-tabanlı (online) ebeveyn aracılı müdahalelerin uygulama süreçlerine yer verilmiştir. Bu bölümde "ebeveyn" kavramı ailenin tamamını ve çocuğun birincil bakıcılığını üstlenen kişileri (anne, baba, kardeş, büyükanne, büyükbaba) temsilen kullanılmıştır.

Önemli Not

Ebeveyn ve çocuğu en uygun DGDM modelleri ile eşleştirmek, ebeveynlerin seçilen müdahalenin stratejilerini tutarlı ve kararlı bir şekilde uygulama olasılığını arttırır.

Ebeveyn Aracılı Müdahaleler ve Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

Ebeveynlerin DGDM'yi ailenin günlük rutinleri içerisinde uygulamayı öğrenip, çocuklarının gelişimlerine destek olmaya çalıştıkları müdahale türüne *ebeveyn-aracılı müdahaleler (parent-mediated veya parent-implemented interventions)* denilmektedir (Akamoglu & Meadan, 2018). Ebeveyn aracılı müdahalelerde uygulamacı liderliğinde olan bir müdahalenin aksine erken müdahaleye yönelik ebeveyn odaklı bir yaklaşım kullanılır (Akemoglu vd., 2020; Rakap & Rakap, 2014). Bu müdahalelerde uygulamacılar, ebeveynleri çocuklarının doğal bağlamlarda öğrenmelerini desteklemeleri için ebeveyn eğitimi ve koçluğu gibi destek mekanizmaları kullanırlar (McWilliam, 2016; Rush & Shelden, 2011).

Kaynakça

Acar, S., & Akamoglu, Y. (2014). Practices for parent participation in early intervention/early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*, 80-101. https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=87

Akamoglu, Y., & Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication interventions. *Young Exceptional Children, 20*(*1*), 41-50. https://doi.org/10.1177/1096250615598815

Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *5*(3), 294-309. https://doi.org/10.1177%2F1096250615598815

Akamoglu, Y., Meadan, H., Pearson, J. N., & Cummings, K. (2018). Getting connected: Speech and language pathologists' perceptions of building rapport via telepractice. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 30*(4), 569-585. https://doi.org/10.1007/s10882-018-9603-3

Akemoğlu, Y. (2022). Aile. H. Bakkaloğlu, G. Tomris, & S. Çelik (Ed.), *Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 535-555). Vize Akademik.

Akemoğlu, Y. (2021). The effectiveness of an online shared interactive book reading intervention to support communication skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Studies, 5*(2), 552-566. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152378

Akemoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education, 29*, 282-316. https://doi.org/10.1007/s10864-019-09356-3

Akemoğlu, Y., Laroue, D., Kudesey, C., Stahlman, M. (2022). A module-based telepractice intervention for parents of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*, 5177-5190. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05549-4

Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Paul H. Brookes.

Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(3), 589610. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). Guilford Press.

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.

Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 515-526. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, *12*(2), 119-143. https://doi.org/10.1080/10522150802713322

Edwards, N. M. (2020). Are we maximizing the role of caregivers' support networks in early intervention? *Journal of Early Intervention, 42*(3), 203-223. https://doi.org/10.1177/1053815119873087

Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, *25*(1), 62-82. http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12

Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A systematic review of parent-implemented functional communication training for children with ASD. *Behavior modification, 42*(3), 335-363. https://doi.org/10.1177/0145445517740872

Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.

Hinton, V., Akemoğlu, Y., Tomeny, K., & McWilliam, R. A. (2023). Supporting families from a distance: Implementing routines-based home visits via telepractice. *Early Childhood Education Journal,* 1-8. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01464-0

Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2943-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9

Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295-309. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231

Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(4), 359-372. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056. https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.* Routledge.

Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 131-165. https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131

Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 79-94. https://doi.org/10.20489/intjecse.107978

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2),

74-86. https://doi.org/10.1177/02711214030230020301

Manolson, A. (1992). *It takes two to talk. A parent's guide to helping children communicate*. Hanen Centre.

McLeod, R., Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). Is coaching home visitors an evidence-based professional development approach? A review of the literature. *Infants and Young Children. 34*(2), 95-108. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000186

Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care, 185*, 155-169. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23. https://doi.org/10.1177%2F1053815116630327

Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C., & Brookman-Frazee, L. (2020). Empowering parents through parent training and coaching. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder (pp. 77–98). Paul H. Brookes Publishing Co.

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, *37*(3), 164-173. https://doi.org/10.1177%2F00224669030370030601

Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2023). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention, 45*(2), 185-197. https://doi.org/10.1177/10538151221095860

Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, *13*, 35-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Guo, M., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003

Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G., & Ozonoff, S. (2014). Autism treatment in the first year of life: A pilot study of infant start, a parent implemented intervention for symptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(12), 2981–2995. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2202-y

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook.* Brookes.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in speech-language therapy: The use of online technologies for parent training and coaching. *Communication Disorders Quarterly, 38*(4), 242-254. https://doi.org/10.1177/1525740116680424

Stahmer, A., & Pellecchia, M. (2015). Moving towards a more ecologically valid model of parent implemented interventions in autism. *Autism, 19*(3), 259–261. https://doi.org/10.1177/1362361314566739

Swanson, J., Raab, M., & Dunst, C. J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, *9*(1), 66-80. https://doi.org/10.1177%2F1476718X10368588

Tomeny, K. R., García-Grau, P., & McWilliam, R. A. (2021). Early interventionists' ratings of family-centered practices in natural environments. *Infants & Young Children, 34*(4), 266-283. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000203

Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(01), 1-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000217

Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall.

Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Mordan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics, 134*(6), 1084-1093. https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer.

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM

Editör

Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU

Yazarlar

Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU
Dr. Öğr. Üyesi Gamze APAYDIN
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Doç. Dr. Salih RAKAP
Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN
Doç. Dr. Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Prof. Dr. Salih ÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Cansu BİLGİÇ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM

Editör: Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU

Yazarlar: Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU - Gamze APAYDIN - Çığıl AYKUT - Salih RAKAP - Sinan KALKAN - Emel SARDOHAN YILDIRIM - Meral MELEKOĞLU Özlem GÜMÜŞKAYA - Nuray ÖNCÜL - Yeşim GÜLEÇ ASLAN - Handan DOĞAN Ahmet KURNAZ - Salih ÇAKMAK - Hatice Cansu BİLGİÇ

ISBN: 978-605-7989-43-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
2. Baskı: Ankara - Aralık, 2020
3. Baskı: Ankara - Aralık, 2021
4. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM**
	Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU
BÖLÜM II	**ERKEN ÇOCUKLUKTA DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ**
	Gamze APAYDIN – Çığıl AYKUT
BÖLÜM III	**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI**
	Salih RAKAP - Sinan KALKAN
BÖLÜM IV	**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL EĞİTİM İÇİN EĞİTİM SEÇENEKLERİ, ORTAM DÜZENLEME, MATERYAL SEÇİMİ VE PROGRAMIN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ**
	Emel SARDOHAN YILDIRIM
BÖLÜM V	**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**
	Meral MELEKOĞLU
BÖLÜM VI	**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP OLAN AİLELER İÇİN DESTEK HİZMETLER**
	Özlem GÜMÜŞKAYA
BÖLÜM VII	**ZİHİN YETERSİZLİĞİNDE ERKEN MÜDAHALE**
	Nuray ÖNCÜL
BÖLÜM VIII	**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU'NDA ERKEN MÜDAHALE**
	Yeşim GÜLEÇ ASLAN
BÖLÜM IX	**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE DEĞERLENDİRME VE ERKEN MÜDAHALE**
	Handan DOĞAN
BÖLÜM X	**ÖZEL YETENEKLİLER'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TANILAMA VE EĞİTİM**
	Ahmet KURNAZ
BÖLÜM XI	**GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ**
	Salih ÇAKMAK
BÖLÜM XII	**İŞİTME YETERSİZLİĞİ'NDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ**
	Hatice Cansu BİLGİÇ

ÖNSÖZ

Değerli okuyucular .

Doğum öncesi dönemde başlayan yaşam serüveni doğumla birlikte hızlı bir şekilde devam etmektedir. 0-6 (0-72 ay) yaş arasını kapsayan erken çocukluk dönemi çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir. Beyin yapısı ve fonksiyonlarının üçte ikilik bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır ve bu dönem büyüme, gelişim-öğrenme için kritik bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu yıllarda çocuğun daha sonraki gelişimini etkileyen öğrenme ve davranış örüntülerinin temeli atılmaktadır. Dil, zihinsel, sosyal, duygusal ve motor becerilerinin kazanılması bu kritik dönemde gerçekleşmektedir. Yetersizliği bulunan çocuklar için düşündüğümüzde bu dönem daha büyük önem arz etmektedir. Bu dönemde uygulanacak erken çocukluk eğitimiyle yetersizliği olan çocuklar gelişim alanlarında desteklenmiş olacaktır. Bu da çocuğun normal gelişim gösteren akranlarıyla arasındaki farkı en aza indirmek için önemli bir adımdır.

Erken çocuklukta özel eğitim kitabı yukarıda bahsedilen konunun önemini vurgulamak, bu dönemde uygulanan özel eğitimin nasıl olması gerektiğini göstermek ve bu alanda çalışan kişilere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitabın hazırlık sürecinde aktaran tüm bölüm yazarı meslektaşlarıma titiz çalışmalarından dolayı teşekkür ediyorum. Kitabın hazırlanmasında katkıda bulunan öğrencilerim; Nisanur Kamalak, Hayrettin Gülen ve Mehmet Yıldırım'a teşekkür ediyorum .

Ayrıca bizleri bir araya getiren ve kitabın basımında bize yardımcı olan Vize Akademik'a teşekkür ederim .

Sevgi ve saygılarımla.

Editör

Prof. Dr. Safiye Sunay Yıldırım Doğru

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ V

BÖLÜM I

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM 1

S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Özet 1
Erken Çocuklukta Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi 2
Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Özel Eğitim Hizmetlerinin Hedefleri 3
Erken Müdahale Programlarının Teorik Altyapısı 5
Erken müdahale hizmetleri neleri içerir? 6
Erken müdahale hizmetlerinden kimler yararlanabilir? 6
Erken müdahale hizmetleri hangi destekleri içeriyor?. 7
Erken müdahale hizmetleri ne kadar sürer? 7
Erken Müdahale Programlarının Tarihi Gelişimi ve İlgili Yasal Düzenlemeler 8
Kaynakça 16

BÖLÜM II

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ 19

Gamze APAYDIN - Çığıl AYKUT

Özet 19
Erken Çocukluk Döneminde Yetersizliğin Değerlendirilmesi 20
Değerlendirme ve Yasal Dayanakları 20
Değerlendirmenin Amaçları 22
Tarama 22
Tanılama 23
Yerleştirme 25
Müdahale Planlama 25
İzleme 26
Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme ve Önemi 26
Değerlendirme Sonuçlarının Aile ile Paylaşılması 28
Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları 29
Formal Değerlendirme 29
İnformal Değerlendirme 30
Alternatif Değerlendirme 30
Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Standartlaştırılmış Araçlar 32
Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DENVER II) 32
Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) 33
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) 33
Marmara Gelişim Ölçeği 33
Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) 33
Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Yapmanın Güçlükleri 34
Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 35
Kaynakça 36

BÖLÜM III

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI....39

Salih RAKAP / Sinan KALKAN

Özet....39
Giriş....40
Erken Çocukluk Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri....42
Erken Çocukluk Eğitiminin ve Erken Müdahalenin Önemi....44
Erken Eğitim ve Müdahale Programlarının Standartları....46
Erken Eğitim ve Müdahale Uygulama Modelleri....47
Ev Temelli Uygulamalar....47
Kurum Temelli Uygulamalar....49
Hastane Merkezli Uygulamalar....50
Erken Eğitim ve Müdahale Yaklaşımları....51
Önleyici Erken Eğitim ve Müdahale Yaklaşımları....51
İyileştirici Erken Eğitim ve Müdahale Yaklaşımları....52
Erken Eğitim ve Müdahale Programları....54
Ulusal Programlar....54
Uluslararası Programlar....60
Sonuç....62
Kaynakça....64

BÖLÜM IV

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL EĞİTİM İÇİN EĞİTİM SEÇENEKLERİ, ORTAM DÜZENLEME, MATERYAL SEÇİMİ VE PROGRAMIN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ....71

Emel SARDOHAN YILDIRIM

Özet....71
Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Öğrenme Seçenekleri....72
Öğrenme Fırsatları Yaratma....72
Oyun İçinde Öğrenme....73
Erken Okuryazarlık Becerileri....76
Eğitim Yaklaşımları....77
Çocuk Merkezli Yaklaşım....77
Proje Temelli Program Yaklaşımı....79
Tema Temelli Program Yaklaşımı....81
Ortam Düzenleme ve Materyal Seçimi....83
Eğitimin Bireyselleştirilmesi....85
Kaynakça....88

BÖLÜM V

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 91

Meral MELEKOĞLU

Özet 91
Giriş 92
Erken Çocukluk Döneminde Özel Gereksinimi Olan Çocuklar 92
Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocukların Davranış Örüntüleri ve Problem Davranışları 92
- Parmak Emme 95
- Saç Koparma 95
- Tırnak Yeme 95
- Toprak Yeme (Pika) 95
- Altını Islatma ve Dışkı Kaçırma (Enuresis ve Enkopresis) 96
- Öfke Patlamaları (Tempertantrum) 96
- Hırsızlık (Kleptomani) 97
- Yalan 97
- Saldırganlık, Oyunbozanlık, İnatçılık 97
- Uyku Bozukluğu 98
- Yeme Sorunları 98
- İçe Kapanıklık 99
- Evden Kaçma 99
- Cinsel Gelişim İle İlgili Problemler 100
- Özel gereksinimi olan çocuklarda cinsel gelişim ile ilgili problemler 101

Problem Davranışların Özel Gereksinimi Olan Çocukların Yaşantısına Etkisi 102
Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocukların Problem Davranışlarını Tetikleyen Etmenler 103
- Ailenin Etkisi 103
- Okulun Etkisi 104

Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocukların Problem Davranışlarına Müdahale Süreci 104
- Problem Davranışın Tanımı 104
- Problem Davranışların İşlevi 105
- Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar 106

Problem Davranışlara Yönelik Erken Müdahalenin Önemi 108
Ailelere ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler 109
Kaynakça 110

BÖLÜM VI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP OLAN AİLELER İÇİN DESTEK HİZMETLER 115

Özlem GÜMÜŞKAYA

Özet 115
Giriş 116
- Ailelerin Yetersizlik Nedeniyle Geçtikleri Süreçler 117
- Doğum Öncesi ve Doğum Sonrası Hizmetler 119

Aile Sistem Teorisi 120
Erken Müdahale ve Aile İle İlgili Tarihsel ve Yasal Süreçler 122
Erken çocukluk dönemi eğitimi 124
Aile eğitimi hizmetleri 124
Aile Merkezli Uygulamalar 124
Aile Eğitimi 128
Bireysel Aile Hizmet Planı (BAHP)'nın Geliştirilmesi 129
Etkili BAHP geliştirebilmek için takip edilmesi gereken adımlar 130
Kurum Merkezli Erken Müdahale 132
Ev merkezli erken müdahale 132
Aile-Uzman İş Birliği 133
İlişki yapılandırma 133
Görüşmeler ve toplantılar 135
Ev ziyaretleri 137
Süreğen destek ve bilgi alışverişi 138
Kaynakça 139

BÖLÜM VII

ZİHİN YETERSİZLİĞİNDE ERKEN MÜDAHALE 143

Nuray ÖNCÜL

Özet 143
Giriş 145
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Özellikler 145
Gelişim 146
Büyüme 146
Kritik Dönem 146
Olgunlaşma 146
Öğrenme 147
Hazır Bulunuşluk 147
Bilişsel Becerilerin Gelişimi 147
Dil Becerilerinin Gelişimi 149
Psikomotor Becerilerinin Gelişimi 150
Sosyal ve Duygusal Becerilerin Gelişimi 152
Sosyal Becerilerin Gelişimi 152
Duygusal Becerilerin Gelişimi 153
Uluslararasi ve Ulusal Zihin Yetersizliğine Yönelik Erken Müdahale Programları .. 154
Head Start Programı 155
Precise Early Childhood Education (PEECH) 155
A Good Start To Life 156
National Early Intervention Longitudinal Study (NEİLS) 156
Türkiyedeki Güncel Müdahale Programları 157
Küçük Adımlar 157
Portage 159
Gelişimsel Destek Programı (GEDEP) 160
Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETOÇOM) 161
Kaynakça 163

BÖLÜM VIII

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU'NDA ERKEN MÜDAHALE 169

Yeşim GÜLEÇ ASLAN

Özet 169
Otizm Spektrum Bozukluğu 169
Erken Tanı 170
Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri 171
Erken Çocukluk Özel Eğitimi 171
Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) 173
  Doğal Öğretim Yöntemleri 174
  Etkinlik Çizelgeleri 175
  Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE) 175
  Princeton Child Development Institute (PCDI) Program 177
  Okul Öncesi Çocukları ve Aileleri için Öğrenme Deneyimleri ve Alternatif Programlar (LEAP: Learning Experiences and Alternative Programs for Presechoolers and Their Parents) 177
  Gelişimsel İlişki Temelli Uygulamalar 177
  OSB'li Çocuklarda Okul Öncesi Özel Eğitim 178
OSB'li Çocuklar için Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Uyarlamalar 178
Sonuç 180
Kaynakça 182

BÖLÜM IX

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE DEĞERLENDİRME VE ERKEN MÜDAHALE ... 187

Handan DOĞAN

Özet 187
Giriş 188
Tanım 188
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ve Sınıflama 189
  Disleksi (Okuma güçlüğü) 191
  Yazma Güçlükleri (Disgrafi) 192
  Matematik Güçlüğü (Diskalkuli) 193
  Dil ve Konuşma Problemleri (Disfoni) 193
  Sosyal/Duygusal Sorunlar 195
  Motor Gelişim Sorunları 195
  Erken Çocukluk Dönemi ve Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri 195
  Algısal ve Bilişsel Zorluklar 200
  Dikkat Düzeyinde Yetersizlikler 200
  Özbakım ve Motor Becerilerde Yetersizlik 200
  Sosyal – Duygusal Davranış Sorunları 201
Değerlendirme Süreci 201
  Okula Hazırlık Değerlendirmesi 206
  Erken Müdahale 206
  Eğitim Programları ve Stratejiler 208
  Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Sunulacak Destekler 210
Kaynakça 219

BÖLÜM X

ÖZEL YETENEKLİLER'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TANILAMA VE EĞİTİM 225

Ahmet KURNAZ

Özet 225
Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi 226
Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramları 227
Özel Yetenek 229
Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yeteneğin Belirtileri 229
Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri 232
  Zihinsel Özellikleri 233
  Akademik Özellikleri 234
  Bedensel Özellikleri 235
  Sosyal Gelişim Özellikleri 236
  Kişilik Özellikleri 237
Erken Çocukluk dönemindeki Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması 239
  Erken Tanılamanın Önemi 239
Erken Çocukluk Döneminde Tanılama Yöntem ve Yaklaşımları 242
  Standart Testler 244
  Ürün Seçki Dosyası Oluşturma 247
Tanılama Yöntemleri 248
  Tanılama Yaklaşımları 249
  Bireye dayalı tanılama 249
  Programa dayalı tanılama 250
  Yanılgılar 250
Erken Çocukluk dönemindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları ... 251
Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygun Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması 254
Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Öğretim Programları ... 256
Özel Yeteneklilerde Okul Öncesi Eğitiminin Planlanması ve Uygulanması 257
  Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri 258
  Öğrenme Merkezleri 258
  Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları 262
Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Yönelik Eğitsel Etkinlikler 269
  İçerik Boyutu 270
  Süreç Boyutu 270
  Ürün Boyutu 271
Öğretim Programı ve Etkinlikleri 273
Erken Çocukluk Dönemindeki ÖY Öğrencilerin Ailelerine Öneriler 275
Erken Çocukluk Dönemindeki ÖY Öğrencilerin Öğretmenlerine Öneriler 277
Kaynakça 280

BÖLÜM XI

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ 285

Salih ÇAKMAK

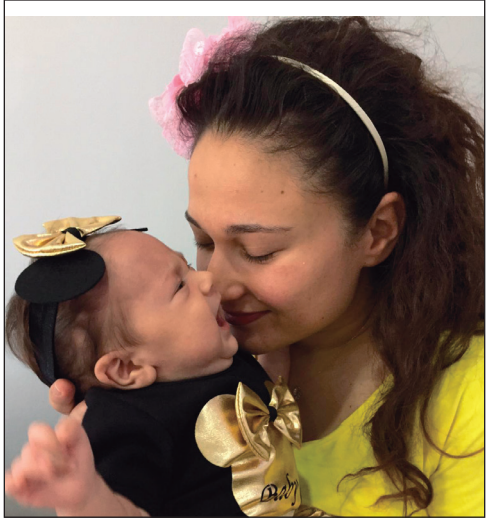
Özet 285
Görmenin Gelişimi 286
Görme Engelli Bebeğin Gelişimi 291
Duyu Gelişimi 293
Görme Engelli Bebeklerde Duyu Gelişimi 293
Görme Engelli Bebeklerde Motor Gelişim 295
Ailelere Görme Engelli Bebeğin Fiziksel Gelişimini Destekleyici Öneriler 296
Görme Engelli Bebeklerde Bilişsel Gelişim 298
0-36 Ay Arası Gören Çocukların Dil Gelişimleri 299
Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil Gelişimi Göstergeleri 299
Görme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimlerini Destekleyici Öneriler 300
Görme Engelli Bebeklerde Sosyal Gelişim 301
Görme Yetersizliği Olan Bebeklerin Sosyal Gelişimlerini Destekleyici Etkinlikler 303
Kaynakça 305

BÖLÜM XII

İŞİTME YETERSİZLİĞİ'NDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ 309

Hatice Cansu BİLGİÇ

Özet 309
Giriş 310
İşitme Kaybına Bağlı Faktörler 310
İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri 311
Dil ve iletişim gelişimi özellikleri 312
Bilişsel gelişim özellikleri 313
Sosyal duygusal gelişim özellikleri 313
Fiziksel gelişim özellikleri 314
İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Erken Dönemde Desteklenmesinin Önemi 314
İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Yetişkin–Çocuk Etkileşimi 314
Sözel İletişimi Geliştirici Stratejiler 316
Sohbet ve söyleşiler başlatma 316
Rutinler hakkında konuşmak ve rutini bozmak 317
Aktif bir dinleyici olmak 318
Beklenti oluşturmak 319
Kendi kendine konuşmak/ Paralel konuşmak 320
Soru sormak 320
Ortak dikkat kurmak 321
Kaynakça 322



BÖLÜM I

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM

S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Beyin mimarisi ve işleyişinin temelleri ve ardından yaşam boyu gelişim potansiyeli, ilk yıllarda dış etkiye karşı çok hassas bir süreçte ortaya konmuştur. Bebeklerin ve çocukların erken dönemde beyin gelişimine evdeki, diğer bakım ortamlarındaki ve topluluklardaki erken deneyimler önemli enstrümanlardır. İlk yıllarda nöronal sistemlerin büyümesi ve çevreye dayalı olarak şekillenmesi, bilişsel (erken dil, okuryazarlık, matematik), sosyal (zihin teorisi veya perspektif alma, empati, prososyal davranışlar) dahil olmak üzere bir dizi erken beceriyi destekler. Erken çocukluk dönemlerinde özel eğitim hizmetlerinin temel amacı; 0-6 yaş döneminde çocuğun hızlı olan gelişimini destekleyerek normal akranlarıyla bir arada eğitime katılmalarına yardımcı olmak, çocuğun özrünün engele dönüşmesini önlemek ve aileyi bilgilendirerek duygusal ve toplumsal sorunlarını azaltmaktır. Özel eğitimde çeşitli eğitim uygulamaları mevcuttur. Sebat, dikkat, öz düzenleme ve yürütme işlevi becerileri (dikkat ve davranışların gönüllü kontrolü) bunlardan önemli olan bazılarıdır. Erken çocukluk döneminde ölçülen bu öğrenme ve gelişme alanlarının her biri, okul başarısını ve bitimini yordamaktadır; daha yüksek kazanç; topluluklara ve topluma aktif katılım; ve suçluluğun, suçun ve kronik ve bulaşıcı olmayan hastalık ihtimallerinin azaltılmasıdır. Erken müdahale programları erken çocukluk eğitimi ve bakımı zorunlu okul çağının altındaki çocuklar için uygulanan bir hizmettir. Hem fiziksel bakım hem de eğitim unsurlarını içeren yaş kritiklerinin dışında bilişsel teşvik, sosyalleşme, çocuk gelişimi ve erken eğitime katkıları, özellikle çalışan ebeveynler için vazgeçilmez bir hizmettir. Erken müdahale programlarının çeşitli uygulama yöntemleri vardır. Bunlardan en yaygın olanları; Kurum merkezli özel eğitim uygulamaları, Ev merkezli uygulamalar ve Kaynaştırma eğitimidir. Özel eğitim hizmetlerinin erken çocukluk eğitim ortamlarında sağlanması durumunda, belli özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu özellikler, eğitim programının bireyselleştirilmesi, ortamın fiziksel özelliklerinin uygun olması, günlük planın uygun olması ve çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınması olarak sıralanabilir.

Erken Çocuklukta Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi

Erken çocukluk özel eğitimi, doğumdan 6 yaşına kadar olan, gelişimsel yetersizliği olan veya gelişimsel olarak risk altında olan çocuklara ve ailelerine yönelik sunulan sistematik hizmetler bütünüdür. Bebeğin (0-3 yaş) / çocuğun (0-6 yaş) yaşına göre gelişimindeki gecikme tespitiyle birlikte özel eğitime başlanır. Erken müdahale, öğretme ve öğrenme deneyimleri sağlayarak çocuğun yeterliliklerinin arttırılması, sağaltım hizmetleri sunarak var olan problemin iyileştirilmesi, yetersizliklerin önlenmesi ve gerekirse eğitim araç-gereç desteklerinin sağlanmasını içerir. Erken müdahale, var olan hasarı ortadan kaldırmayı değil, mevcut işlevlerin kullanılabilmesini ve daha fazla kaybın ortaya çıkmasını önlemeyi amaçlar. Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6/8 yaş arası dönem, gelişim için çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocukların gelişimi çok hızlıdır ve çocuklar birçok beceriyi öğrenmeye hazırdırlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki yaşamın ilk beş yılı çocukların beyin gelişimi için çok önemlidir. Çocukların anaokullarında yaptıkları aktivitelerin, beyin hücrelerini geliştirdiği ve beyin hücreleri arasındaki bağlantıyı kurmaya yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu yıllardaki deneyimlerin kalitesi snapsis ağının oluşumuna ve gelişimine de katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim süresince (0-6 yaşa kadar) oyun ve öğrenme için zengin çevreler oluşturmak çocukların beyinlerinde yaklaşık bir trilyon snapsis bağlantısı kurmalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem, çocukların anne-babalarından, okul öncesi eğitim kurumlarından, arkadaşlarından ve çevrelerinden birçok beceriyi öğrenerek eğitimin daha sonraki basamakları için gerekli altyapıyı oluşturdukları dönem olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca erken müdahale konusunda çalışan pek çok uzman da yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme yaşantılarının, normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocuklar için de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Heward 1996; Kroth ve Edge 1997; Akt., Birkan, 2001).

Yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme yaşantıları, normal çocuklar için önemli olduğu kadar gelişim yetersizlikleri gösteren çocuklar için de çok önemlidir. Gelişim yetersizlikleri gösteren çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için eğitimlerinin olabildiğince erken başlaması gerektiği, 20. yüzyılın son çeyreğine kadar dünyada ve Türkiye'de pek bilinmiyordu. Gelişim yetersizlikleri gösteren çocukların çoğu, okula başlayıncaya değin konunun uzmanlarınca sağlanan sistematik bir eğitim almıyorlardı. Erken eğitimin gelişim yetersizlikleri gösteren çocuklarda ne kadar etkili olacağının farkında olunmaması nedeniyle çoğu aileye, çocuklarının bakımını sağlamaları ve eğitimleriyle ilgili düşüncelerini tuvalet eğitimi ve beslenme becerileriyle sınırlamaları öneriliyordu. Oysa sistematik bir öğretimle, gelişim yetersizlikleri gösteren çocuklar da normal çocukların öğrendiği becerilerin önemli bir bölümünü öğrenebilmektedirler.

Yaşamlarının ilk yıllarını çoğunlukla ev ortamında geçiren gelişim yetersizlikleri gösteren çocukların öğrenmeleri, ailelerinin kendilerine sunduğu öğretici yaşantıların sonucunda olmaktadır. Çocuklarında gelişim yetersizlikleri olduğunda aileler, tüm aile bireylerini günlük yaşama katabilmek için pek çok normal etkinlikte uyarlama yapmak zorunda kalabilmektedirler. Böyle zamanlarda anne-babalar ve kardeşler çocukları için adeta birer öğretmen olmaktadırlar. Erken çocukluk özel eğitimi uygulamaları program ve çalışmalara ailenin tam katılımı çok önemlidir ve başarılı sonuçlar için zorunludur. Zeka gelişiminde ve tüm gelişim alanlarında % 20- %30'lara varan fark sağlanır. Bu fark çocuğun ve ailenin gelecek hayatını tümüyle değiştirebilir. Çocuğun ve ailenin eğitim ve yaşam kalitesini çok anlamlı düzeylerde yükseltir. Erken çocukluk eğitimi alan bir çocuğun, almayan özel gereksinimli çocuğa göre daha verimli ve başarılı bir okul ve eğitim yaşantısı olur. Bağımsız yaşam becerileri etkin bir şekilde gelişir, yaşam kalitesi yüksek olur. İnsan hayatının tüm gelişiminin yaklaşık % 70'i 0-6 yaşta tamamlanır.

Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Özel Eğitim Hizmetlerinin Hedefleri

1. *Gelişim yetersizliği olan çocuğun tüm ailesini desteklemek:* Bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerinde, çocukların bakım ve eğitimleri, büyük ölçüde ailede gerçekleşmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, ailelerin büyük çoğunluğunda, pek çok duygusal (örneğin; stres, mutsuzluk, vb.) ve toplumsal (örneğin toplumdan soyutlanma, vb.) sorunlara yol açabilmektedir. Yaygın kanının aksine, ailenin yaşadığı sorunlar, çocuğun yetersizliğinin derecesiyle doğru orantılı değildir. Bazı durumlarda, tanılanmasındaki zorluklar nedeniyle, hafif derecede bir yetersizlik durumu, ailede, ileri derecede bir yetersizlik durumundan daha fazla strese yol açabilmektedir. Aileler, çocuklarında bir yetersizlik ya da yetersizlik riski olduğunu öğrendikleri zaman ne yapacaklarını bilememekte, çocuğun tanısı ile ilgili yoğun belirsizlik duyguları yaşamaktadırlar. Ayrıca çocuğun yetersizliği olduğu tanısı ya da şüphesi ile karşılaştıklarında şok, üzüntü, suçluluk ve inkar gibi bir çok duyguyu yaşamakta, bir yandan da çocuğun gereksinimlerini karşılamaya ve bu yeni duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır. Hazırlayacağımız erken eğitim programları ile ailelerimizi bu dönemde destekleyerek, çocuklarının özellikleri, temel gereksinimleri, nasıl bir tutum sergileyebilecekleri ve iletişim kurma yolları hakkında onları bilgilendirmek mümkün olacaktır. Böylece aileler, çocuğun gelişiminde ne kadar önemli bir rol oynadıklarını fark edebilecek, çocuklarının her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilmeyi öğrenebileceklerdir.
2. *Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek:* Yetersizliği olan çocuklar genelde, akranlarının gelişim sürecinde doğal yollardan öğrendikleri bece-

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (American Psychiatric Association [DSM-5]) (2013). *American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Ertuğrul, K. (Çev. Edi.). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (5. baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bailey, D. B.,Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D. & Mallik, S. (2004). *First experiences with early intervention: A national perspective. Pediatrics*,(113), 887-896. DOI: 10.1542/peds.113.4.887

Bekman, S.; Gürlesel, C. (2005) *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul, TÜSİAD Yayın No:-TÜSİAD-T2005-05/396

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Birkan. B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3* (2), 99-109.

Çocuk Gelişimini Destekleme (Portage) Derneği Raporu. (2004). Çocuk Gelişimini Destekleme (Portage) Derneği Kararları. Yayınlanmamış karar, Hacettepe Üniversitesi.

Diken, İ, Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., et al. (2012). *Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach.* Infants and Young Children, 25(4), 346-353. DOI: 10.1097/IYC.0b013e318268541d

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Early childhood intervention analysis of situations in Europe key aspects and recommendations.* Summary Report. 11.03.2016 tarihinde http://www.europeanagency.org/publications/ereports/early-childhoodintervention/eci_en.pdf/view adresinden erişildi.

Gargiulo, R., Kilgo, J. (1999) *Young children with special needs: An introduction to early childhood special needs.* (2nd ed.). Delmar Thomson Learning.

Gürsel, O. (Ed.) (1993). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Harjusola-Webb, S., Gatmaitan, M. & Lyons, A. (2013). *Empowering families: The early intervention in natural environments professional development community of practice project in Ohio.* Social Welfare Interdisciplinary Approach, 3(1), 42-55. 15.03.2016 tarihinde socialwelfare.eu/index.php/sw/article/viewFile/138/95 adresinden erişildi.

Heward, W. L. (1996). *Exceptional children, an introduction to special education.* Fifth Edition, Prentice-Hall .Inc.

Kroth, R.L.; Edge, D. (1997) *Parent training groups:Strategies of communication with parents and famillies of exceptional children.* New York, NY:Love Publishing.

Matsuishi, T., Ishibashi, S., Kamiya, Y., Shoji, J., Yamashita, Y., Fukuda, s., et.al. (1998) *Early intervention for very-low- birth-weight infants*. Brain& Development, 20,18-21.

MEB.(1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* T.C Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.

MEB.(2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* T.C Resmi Gazete, 23937, 18 Ocak 2000.

MEB.(2006). *ÖzeL Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. 22.08.19 tarihinde erişildi.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* T.C Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Moor, TJ. (1990) *Helping young children with developmental problems: anoveriew of current early intervention aims and practice.* Aust J Early Child. 15:3-8

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sazak-Pınar, E. (2006). *Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(2) 71-83.

Sucuoğlu, B. (2001). *Anne-babaların Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na ilişkin doyumlarının belirlenmesi.* Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı. İstanbul: Zihinsel Engelliler Destek Derneği Yayınları.

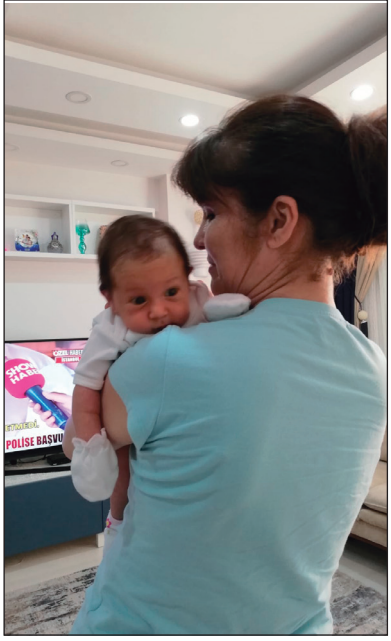
Sucuoğlu, B. (2005). *Erken eğitim araştırmaları.* Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Doktora Programı, Ders Notları.

Trohanis, P L. (1989). *An introduction to PL 99-457 and the national policy agenda for serving young children with special needs and their families* In J. J. Gallagher, P. L. Trohanis, & R. M. Clifford (Eds.), Policy implementation and Pi 99-457 Planning for young children with special needs (pp. 1-18) Baltimore Paul H. Brookes.

TÜİK (2017). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları.* Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No: 4144, Ankara.

Yeşinel, S. (2006). *Çok düşük ağırlıklı riskli prematürelerin somatik gelişimlerine etki eden faktörler* (Uzmanlık tezi, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Doğumevi Kadın ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul).

http://oi-pt.tripod.com/id10.html adresinden 13.08.19 tarihinde alınmıştır. *World Education Report* (2000). The rights to education: Towards education for all throughout life. Unesco Publishing.



BÖLÜM II

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gamze APAYDIN - Çığıl AYKUT

Gazi Üniversitesi

Özet

Değerlendirme; bireylerin fiziksel, davranışsal ya da akademik alanlardaki performansına ilişkin bilgi toplama ve bu bilgilerden yola çıkarak bireyin performansına ilişkin yargıya varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Meier, 1987). Bu tanıma paralel olarak erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmeler, çocukların temel gelişim alanlarıyla ilgili bilgi toplama ve gelişim alanlarına ilişkin toplanan bilgiyi yorumlama sürecini içermektedir (Bowe, 2007). Gelişimin en hızlı olduğu dönem olması nedeniyle erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirme çalışmaları ayrıca bir öneme sahiptir. Bu dönemde yapılan değerlendirmeler sayesinde gelişimsel geriliği ya da gelişimsel gerilik riski olan çocuklar belirlenebilir. Bu çocukların mümkün olan en erken dönemde belirlenmesi, erken müdahale hizmetlerinin sunulması bakımından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, sunulan müdahalenin etkililiğini belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmaya devam edilmektedir. Çünkü değerlendirme tek seferlik bir olaydan ziyade devam eden sistematik bir süreçtir. Erken dönemde çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi, öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve öğretim sürecinin planlanması aşamasında öğretmenlere rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Nihai olarak erken çocukluk döneminde değerlendirme tarama, tanılama, yerleştirme, müdahale planlama ve izleme amacıyla yapılmaktadır. Belirlenen değerlendirme amacı ve çocuk özellikleri doğrultusunda formal, informal ve alternatif değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır.

Bu bölümde de erken çocukluk döneminde değerlendirmenin ne amaçlarla yapıldığına, değerlendirme sürecine, değerlendirme sonuçlarının aile ile paylaşılmasına, değerlendirme yaklaşımlarına, gelişimsel değerlendirme amacıyla kullanılan standart araçlara, değerlendirme yapmanın güçlüklerine ve bu dönemde değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken noktalara değinilecektir.

Erken Çocukluk Döneminde Yetersizliğin Değerlendirilmesi

Erken çocukluk döneminde yetersizliğin değerlendirilmesi, ihtiyaç duyulan müdahale hizmetlerinin planlanması ve sunulması bakımından büyük önem arz etmektedir. Yetersizliğin değerlendirilmesi sürecine geçmeden önce genel olarak değerlendirme kavramının tartışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple ilerleyen bölümde değerlendirme kavramının kritik yönlerine ve yasal dayanaklarına değinilecektir.

Değerlendirme ve Yasal Dayanakları

Değerlendirme en genel haliyle birey hakkında kararlar almak amacıyla yürütülen bir bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Özel eğitimde değerlendirme ise yetersizliği olan bireyin değerlendirme sürecine işaret etmektedir. Bu süreçte, özel eğitim hizmetlerinin karşılanması ile ilgili olarak yasal ve öğretimsel kararlar almak amacıyla bireyin eğitimiyle ilgili bilgiler sistematik olarak toplanmaktadır (McLoughlin ve Lewis, 2001). Bu noktada, değerlendirme kavramıyla ilgili bu ifadelerin birçok önemli noktaya değindiği görülmektedir.

- *Değerlendirme, tek seferlik bir olaydan ziyade devam eden bir süreçtir.*

Değerlendirme süreci çocuğun yakın çevresinde bulunan bireylerin çocuğun farklı gelişimsel özelliklere sahip olduğunu fark etmesiyle başlamakta ve ebeveynlerin tıbbi değerlendirmeye müracaat etmesiyle devam etmektedir. Çocuğun tıbbi değerlendirmesinin ardından eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla eğitsel değerlendirmeye başvurulmaktadır. Çocuğun özel eğitim için uygunluğuna karar verildikten sonra, devam edeceği eğitim kurumunda yürütülen öğretim süreçlerinin birçok aşamasında kararlar almak amacıyla değerlendirmeler yapılmaya devam edilmektedir. Tüm bu süreçler değerlendirmenin sürekliliğini vurgulamaktadır.

- *Değerlendirme sistematiktir.*

Değerlendirme sürecinin ilk aşamalarında, çocuk hakkında bilgi toplama sürecinin planlaması için disiplinler arası bir ekip bir araya gelmektedir. Özel eğitim uzmanları, psikologlar, dil konuşma terapistleri gibi çeşitli uzmanlardan oluşan bu ekip, çocuk hakkında yeterli bilgiye sahip oluncaya dek birlikte çalışmaktadır. Bunun yanı sıra yetersizliği olan çocukların devam ettikleri eğitim kurumlarında-

ki değerlendirmeleri de sistematiktir. Öğretmenlerin öğretimsel amaçlara ilişkin çocukların gelişimini izlemesi ve gerekli durumlarda öğretimsel stratejilerde değişiklikler yapması değerlendirme sürecinin sistematik olduğunu göstermektedir.

- *Değerlendirme, bireyin eğitim süreçleriyle ilgili bilgileri toplamaya odaklanmaktadır.*

Okul performansı ve bunun değerlendirilmesi, tüm bireyler için önemli bir konudur. Öğretmenler ya da diğer uzmanlar, çocukların okul performansı ile ilgili tüm akademik alanlardaki gelişimini izlemekle birlikte, dil becerileri, sosyal ve davranışsal beceriler alanındaki gelişimini de izlemektedir. Bunun yanı sıra çocukların öğrenme yeterlikleri, öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler ve öğrenme ortamlarının özellikleri hakkında bilgi toplamak, bu çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve buna bağlı olarak desteğe ihtiyaç duydukları alanları açığa çıkarmak için önemli görülmektedir. Sonuç olarak çocuğun çeşitli gelişim alanlarındaki performansı, öğrenme özellikleri ve ortamları da değerlendirme sürecinin bir parçasıdır.

- *Değerlendirme bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır.*

Değerlendirme, özel gereksinimi olan ya da olduğu düşünülen çocuklar ile ilgili önemli kararlar alabilmek için yapılmakta ve bu süreçte çocuk hakkında bilgi toplanmaktadır. Çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygunluğu, en uygun program ve yerleştirme seçeneği, öğretimsel amaçlar oluşturma, öğretim yöntemleri ve materyalleri seçme, çocuktaki ilerlemeleri izleme ve öğretimsel yaklaşımların etkililiğini belirleme çocuk hakkında alınabilecek en önemli kararlardandır. Değerlendirme sürecinde de karar verilecek amaç doğrultusunda bilgi toplanmaktadır (McLoughlin ve Lewis, 2001).

Sonuç olarak değerlendirme, bir amaç doğrultusunda yapılmakta olup özel gereksinimi olan ya da olduğu düşünülen bireyin çeşitli gelişim alanlarında sergilediği performansa ilişkin sistematik bir şekilde bilgi edinme süreci olarak tanımlanabilir. Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirme süreçlerine ilişkin yasal düzenlemelere bakıldığında ise, ilk yasal düzenlemenin 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen Tüm Yetersizliği Olan Çocuklar Yasası (Education for All Handicapped Children Act [PL 94-142]) olduğu görülmektedir. Bu yasa ile 3-21 yaş arasında bulunan tüm engelli bireylerin en az kısıtlandırılmış eğitim ortamlarında, eşit ve ücretsiz bir şekilde eğitim alma hakkı garanti altına alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda yasada, değerlendirme süreçlerinin her türlü ırk, dil, din ve kültürden bağımsız olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca var olan değerlendirme araçlarının çocukları test etme, tanılama ve yerleştirme için yeterli olmadığı düşünülmüş; bu nedenle değerlendirme ve uygun yerleştirme kararı için çocukların, farklı uzmanlık alanlarına sahip bir ekip tarafından

Kaynakça

Akoğlu, G., Saranlı, A. G. & Şahin, S. (2016). *Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme.* Ç. Dinçer (Ed.), Gelişimsel Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri içinde (ss. 60-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2016). *Özel gereksinimli olan bireylerin değerlendirilmesi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Aytekin, Ç., & Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *2*(2), 1-14.

Bowe, F. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. NY: Delmar Learning.

Brown, F., Lehr, D., & Snell, M. E. (2011). *Conducting and using student assessment*. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), Instruction of students with severe disabilities (pp. 73-121). USA: Pearson.

Ceylan, F. (2012). Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No. 320402)

Division for Early Childhood. (2007). Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PrmtgPositiveOutcomes.pdf

Ekinci, B. (2012). *Standart testler: Erken çocukluk dönemi öğretmenleri neler bilmeli?* B. Ekinci Palut (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Destek lenmesi içinde (ss. 176-192). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdoğan, N. I., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (3), 1306-1327.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, *124*(1), 75-111.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood Education*. In L. R. Williams (Ed.), Early childhood education series (pp. 1-185). New York and London: Teachers College Press.

Hall, L. J. (2001). Early childhood assessment. In J.A. McLoughlin & R. B. Lewis (Eds.), Assessing students with special needs (pp. 521-549). USA: Prentice Hall.

Kapçı, E. G., Küçüker, S., & Uslu, R. İ. (2015). Erken Gelişim Evreleri Envanteri el kitabı. Ankara: Eğiten Kitapevi.

Karaaslan, Ö., & Karaaslan, D. (2016). Otizmli çocukların tıbbi tanılama sürecinde yer alan uzman doktorların tanılamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(2), 271-293.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-13.

Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

McCormick, L. (2006). *Asessment and planning: The IFSP and the IEP.* In M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.), Young children with disabilities in natural environments: Methods and pro-

cedures (pp. 47-76). Baltimore: Brookes Publishing Company.

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2001). *Assessing students with special needs*. USA: Prentice Hall.

Meisels, S. J. & Provence, S. (1989). Screening and assessment: Guidelines for identifying young disabled and developmentally vulnerable children and their families. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321436.pdf

National Association for the Education of Young Children (2003). Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: buildingan effective, accountable system in programs for children birth through age 8. position statement. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). T.C Resmi Gazete, 23937, 18 Ocak 2000.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik (2013). T.C Resmi Gazete, 28603, 30 Mart 2013.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Peterson, N. & Meier, J. (1987). *Asssessment and evaluation process.* In N. Peterson (Ed.), Early intervention for handicapped and at-risk children (pp. 276-303). USA: Love Publishing Company.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. California: Corwin Press.

Raver, S. A. (2009). *Assessment and induvidualized interventions*. In S. A. Raver (Ed.), Early childhood special education-0 to 8 years: Strategies for positive outcomes (pp. 51-78). Ohio: Merill.

Salvia, J. S., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education.* Boston, MA: Wadsworth.

Sezgin, N. (2011). Ankara Gelişim Tarama Envanteri AGTE için iki farklı geçerlik çalışması: Ölçüte bağlı ve eşzamanlı ayırtedici geçerliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *18*(3), 185-196.

Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). Principles and recommendations for early childhood assessments. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416033.pdf

Slentz, K. (2010). Early childhood disabilities and special education. Retrieved from https://www.scribd.com/document/379064632/Early-Childhood-Disabilities-and-Special-Education

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). *Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı" GECDA".* Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Yağan Güder, S. & Alabay, E. (2016). *Türkiye'de ve dünyada gelişimsel tanı ve değerlendirme süreci.* Ç. Dinçer (Ed.), Gelişimsel Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri içinde (ss. 2-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi: Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği.

Yıldırım Doğru, S. & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.



BÖLÜM III

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI

Salih RAKAP / Sinan KALKAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Erken çocukluk eğitimine ve erken müdahale uygulamalarına ilişkin politikalar, 1960'lardan bu yana yasal, toplumsal ve bilimsel gelişmelerle birlikte gerek kuramsal olarak gerekse uygulama bağlamında büyük değişimler göstermiştir. Büyük oranda araştırmalar sonucunda elde edilen bilimsel kanıtlara bağlı olarak ortaya çıkan bu değişim, erken eğitim ve müdahale programlarını geliştirilebilir ve dinamik yapısı olan bir zemine oturtmuştur. Araştırmalar, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sunulan müdahalelerin mümkün olduğunca erken verilmeye başlanmasının, bu çocukların ilerleyen yaşamlarındaki başarı ve esenlikleri için kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Genel olarak, yetersizliklerden etkilenmiş ya da gelişimsel olarak risk altında olan küçük çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetler bütünü olarak tanımlanan erken eğitim ve müdahale hizmetleri ev temelli sunulabileceği gibi kurum ya da hastane temelli olarak da sunulabilir. Alanyazında erken eğitim ve müdahale hizmetlerinin önleyici ve iyileştirici müdahale yaklaşımları olarak iki grup altında toplandığı görülmektedir. Önleyici erken müdahale yakalşımları, bir yetersizliğin ortaya çıkmasını engellemek için uygulanan yaklaşımlar olarak nitelendirilirken, iyileştirici erken müdahale yaklaşımları ise yetersizlik ortaya

çıktıktan sonra çocuk üzerindeki etkilerini en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak için uygulanan yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, eğitim süreci ve sosyal ilişkiler ağı içerisinde yer alan gelişimsel yetersizlik riski taşıyan küçük çocuklara sistemli bir şekilde sunulan önleyici ve iyileştirici erken müdahale programlarının çocukların gelişim, öğrenme ve sonraki yaşamları üzerinde olumlu yönde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Kitabın bu bölümünde erken eğitim ve müdahale bağlamında, erken çocukluk eğitiminin amaçları, temel ilkeleri, erken çocukluk eğitiminin ve erken müdahalenin önemi, erken eğitim ve müdahale programlarının standartları, erken eğitim ve müdahale uygulama modelleri, yaklaşımları ve programları ele alınmıştır.

Giriş

Gelişmiş ülkelerde 1930'larda, yaşamın ilk yıllarında çocuklara sunulan nitelikli ve kapsamlı gelişimsel desteğin, bireyin gelecekteki yaşamını olumlu etkileyeceğine inanan uzmanlar tarafından, okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için başlatılan erken çocukluk programlarının devamı olarak ortaya çıkan erken müdahale programları ve erken çocukluk özel eğitimi, özel gereksinimli çocuklar açısından birçok değişkeni dikkate almayı gerektiren çok önemli bir süreçtir. Erken müdahale, 0-3 yaşları arasında, gelişimsel yetersizlik tanısı almış ve bunun yanında çeşitli koşullar nedeniyle gelişimsel olarak risk altında olduğundan şüphelenilen küçük çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2007). Ülkemizde son dönemlerde yaygın olarak çalışılmaya başlanan erken çocukluk özel eğitim programları, erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan ya da gelişimsel olarak bir gecikme/yetersizlik riski taşıyan çocukların gelişimlerini çok yönlü değerlendirmek, gelişimsel açıdan onları desteklemek ve bir sonraki eğitim kademesine (örn., ilkokula) ya da programa hazırlamak için oluşturulan sistematik eğitim programları olarak tanımlanmaktadır (Birkan, 2001).

Türkiye genelinde özel gereksinimli çocuklar açısından erken çocuk dönemi için sistematik bir şekilde yürütülen kapsamlı bir değerlendirme sistemi ve yetersizlikten etkilenmiş küçük çocuklar ile ailelerini destekleyecek sistematik bir model bulunmamaktadır (Rakap, 2017). Bu süreç yaklaşık olarak 1980'lerden beri kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşları veya belirli eğitim merkezlerinde uzmanlar tarafından sürdürülmektedir. Erken müdahale ve erken eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde aktif rol oynayan birçok bileşen (örn., tanılama ve değerlendirme, aile eğitimi, geçiş planlaması, hizmet türleri) bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların erken müdahale ve erken eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının en temel gerekliliklerinden biri bu çocukların erken tanılanmasıdır. Bu nedenle, özel eğitim hizmetlerinin amaçlarından biri özel gereksinimleri çocukları mümkün olan en erken süreçte tanılayarak, onların uygun özel eğitim hizmetlerine erişimlerini sağlamaktır. Özel gereksinimli çocukların hizmetlerden etkin ve sürekli bir şekilde yararlanabilmesi ancak zamanında ve

doğru şekilde yapılan tanılama ve değerlendirme ile mümkün olabilir.

Bu dönemin önemli aktörlerinden biri de özel gereksinimlilik olgusu nedeniyle bu süreçten doğrudan etkilenen ebeveynler ve ailelerdir. Erken eğitim ve müdahale hizmetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biri ebeveynlerdir. Ebeveynlerin ve özel gereksinimli çocuklarının bu dönemdeki gereksinimleri, onların erken dönem özel eğitim hizmetlerinden yararlanma biçimlerini ve yoğunluğunu farklılaştırmaktadır. Bu dönemde, özel gereksinimli çocuklara ve ebeveynlerine sunulan hizmetler, özel gereksinimli çocukların ve ebeveynlerinin gereksinimleri çerçevesinde ev merkezli, kurum merkezli ya da hem ev hem de kurum merkezli olabilmektedir. Mevcut erken müdahale uygulamaları, terapötik ve eğitim hizmetlerinin sadece çocuk için tasarlandığı uygulamalardan, ailelerin aktif rol ve sorumluluk aldığı uygulamalara doğru bir yönelim göstermektedir (Eaton, 2012; Özdemir, 2007).

Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklar için önemli hizmetlerden biri de geçiş süreçlerinin planlanmasıdır. Geçişler özel gereksinimli çocukların bir sonraki eğitim kademesi için gerekli olan akademik, davranışsal, sosyal ve aile desteğini de içeren önemli bir hazırlık sürecini tanımlamaktadır (Yücesoy-Özkan, 2019). Bu bağlamda gelişimsel olarak yetersizlikten etkilenmiş çocukların gelecekteki yaşantılarında içinde bulundukları sosyal çevre ve öğrenme ortamlarında daha başarılı olabilmeleri için erken çocukluk döneminde gelişimlerini destekleyecek hizmetlere erişimleri ve bu hizmetler arasındaki geçişlerin kapsamlı bir şekilde planlanması çok önemlidir.

Erken eğitim ve erken müdahale şüphesiz tüm özel gereksinimli gruplar için oldukça önemli bir süreç olmakla birlikte, otizm ve zihinsel yetersizlik gibi bazı özel gereksinimli gruplar için daha da kritik bir konudur. Çünkü otizm ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların, bilişsel becerilerindeki sınırlılık, bu çocukların sosyal çevreye uyumlarını zorlaştırmakta, öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemekte ve gelecekteki yaşantılarını engelleyici niteliktedir. Bu nedenle diğer yetersizlik gruplarına göre daha dezavantajlı durumda olan bu çocuklar da dâhil tüm özel gereksinimli çocukların erken dönemde tanılanarak, erken eğitim ve erken müdahale hizmetlerinden yararlanmaları ve gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, aileler ve uzmanlar için erken çocukluk döneminin çok boyutlu ve değişkenli olan yapısına bağlı olarak, kitabın bu bölümünde erken çocukluk eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri, erken çocukluk eğitiminin ve erken müdahalenin önemi, erken eğitim ve müdahale programlarının standartları ile erken eğitim ve müdahale modelleri, yaklaşımları ve programları ele alınmıştır.

Kaynakça

American Psychological Association. (2019). *Intervention models.* https://www.apa.org/pi/about/publications/caregivers/practice-settings/intervention/intervention-models adresinden erişilmiştir.

Birkan, B. (2001). *The effectiveness of small steps training program for parents of children with developmental delays.* (Unpublished PhD thesis). Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.

Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J. and Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook on early childhood intervention* (2nd ed., pp. 549–588). New York, NY: Cambridge University Press.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J.and Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, *6*(1), 42-57.

Cavkaytar, A. (2016). Özel gereksinimli çocuklar için gelişimsel destek programları. M. Gültekin ve İ. Usta (Ed.), *Çocuk gelişiminde program* içinde (ss. 112-139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Cavkaytar, A. ve Diken, H. I. (2005). *Özel egitime giris*. Ankara: Kök Yayincilik.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2008). *InBrief: The science of early childhood development.* https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-applying-the-science-of-child-development-in-child-welfare-systems/ adresinden erişilmiştir.

Diken, İ. H. (2013). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı*. Eskişehir: Türkiye.

Diken, İ. H., Arıkan, A., Çolak, A. ve Bozkurt, F. (2010). *Başarıya ilk adım ana-okulu versiyonu*. Eskişehir: Türkiye

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. and Kurtyilmaz, Y. (2010). First step to success–a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *15*(3), 207-221.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. and Kurtilmaz, Y. (2011). Implementation of Turkish Version of first step to success program for preventing antisocial behaviors. *Egitim ve Bilim*, *36*(161), 145-158.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. and Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*, 67–91.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. and Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal, 46*, 567- 597.

Dunst, C. J. (1995). *Key characteristics and features of community-based family support programs.* Chicago, IL: Family Resource Coalition.

Eaton, E. (2012). Early intervention and special education. *Education Masters*. Paper 285.

Fox, L. and Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral intervention and support: The evidence base of the Pyramid Model for supporting social emotional competence in infants and young children.* Retrieved from http://www.pyramidmodel.org/pyramidmodel-research.html

Guven, N., Bal, S., Metin, N. and Atay, M. (2000). *Usage of the Portage in Turkey and extending its usage throughout Turkey.* Paper presented in VIII International Portage Congress, Birmingham, UK.

Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 17*(1), 414-430.

Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *10*(1), 1-25.

Güleç-Aslan, Y. ve Subaşı-Yurtçu, A.B. (2017). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) eğitmenlerinin OÇİDEP'e ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 971-984.

Gürel-Selimoğlu, Ö and Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(3), 514-555.

Harjusola-Webb, S., Gatmaitan, M. and Lyons, A. (2013). Empowering families: The early intervention in natural environments professional development community of practice project in Ohio. *Social Welfare Interdisciplinary Approach, 3*(1), 42-55.

Hemmeter, M. L., Fox, L. and Snyder, P. (2013). A tiered model for promoting social-emotional competence and addressing challenging behavior. In V. Buysse and E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (pp. 85-101). Baltimore, MD: Brookes.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall/Pearson Education.

Howard, V., Williams, B., and Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik Piramit Modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karoly, A. L., Kilburn, R. M. and Cannon, S. J. (2005*). Early childhood interventions, proven results, future promise.* Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Keilty, B. (2010). *The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success.* New York, NY: Teachers College Press.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Kürkçüoğlu, B. Ü. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y., Batu, S., Vuran, S. ve Ergenekon, Y. (2001). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuk-*

lara yönelik erken eğitim programı Eskişehir uygulamasının aile rehberi görüşlerine dayalı olarak. Project funded by Anadolu University Scientific Research Fund.

Kotoman, H. (2008). Yaşamın ilk yıllarında çocuk gelişimin anne-babalar için önemine dair farkındalık düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 94-105.

Lakhan, R., Mario, A., Qureshi, F. N. and Hall, M. L. (2013). Early intervention services to children with developmental delay in resource poor settings in India. *Nepal Journal of Medical Sciences, 2*(2), 149-155.

Mahoney, G. and MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: Pro-Ed

McWilliam, R. (Ed.). (2010). *Working with families of young children with special needs*. New York, NY: The Guilford Press.

Meadan, H., and Jegatheesan, B. (2010). Classroom pets and young children. *Young Children, 65*(3), 70-77.

Menting, A. T., de Castro, B. O. and Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *33*(8), 901-913.

Mrazek, P. J. and Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press

NAEYC. (2005). *NAEYC 12 principles of child development and learning that inform practice.* Erişim adresi: https://www.naeyc.org/resources/topics/12-principles-of-child-development

NAEYC. (2009). *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-tatements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf adresinden erişilmiştir.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8*. Washington, DC: National Academies Press.

Ocak, Ş. ve Arda, T. B. (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 171-188.

Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173.

Olçay-Gül, S. and Diken, I. H. (2009). A review of master and doctoral dissertations in the field of early childhood special education in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *1*(1), 46-78.

Özdemir, O. (2012). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss. 177-212). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özdemir, S. (2007). A paradigm shift in early intervention services: From child centeredness to family centeredness. *Dil ve Tarih Coğrafya Dergisi, 47*(2), 13-25.

Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye'de

erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(2), 71-83.

Rakap, S. (Ed.). (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Istanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Rakap, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların desteklenmesinde gömülü öğretim uygulamaları: Okul öncesi öğretmenleri için öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(4), 29-36.

Rakap, S., Aydin, B., Balikci, S. and Kalkan, S. (2019). *Impact of professional development on preschool teachers' implementation of embedded instruction practices and child learning outcomes: A randomized controlled trial.* Manuscript in preparation.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S. and Aydin, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education, 10*(1), 11-25.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S. and Aydin, B. (2019). *Preschool teachers' implementation of embedded instruction practices: A pilot study.* Manuscript in preparation.

Rakap, S. ve Kalkan, S. (Eds.). (2017). *Educating exceptional children* (14th ed.). (S. Kirk, J. Gallagher, ve M. R. Coleman, Trans.). Ankara: Nobel Yayincilik. (Original work published 2015)

Rakap, S. ve Kalkan, S. (2019). *S.O.S. Erken Müdahale Programı*. Samsun: Türkiye.

Rakap, S., Rakap, Ş. ve Aydın, B. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Reid, M. J., Webster-Stratton, C. and Baydar, N. (2004). Halting the development of conduct problems in Head Start children: The effects of parent training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 279-291.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. and Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102.

Rosalynn Carter Institute for Caregiving. (2019). *The need for caregiver programs.* http://www.rosalynncarter.org/programs/ adresinden erişilmiştir.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. and Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores. M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Shearer, M. S. and Shearer, D. E. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional children, 39*(3), 210-217.

Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem-solving program for children. *Residential Treatment for Children and Youth, 18*(3), 3-14.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Sandall, S. and McLean, M. (2007). *Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded-instruction practices.* Gainesville: University of Florida.

Sucuoğlu, B. (2014). *İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2017). Anne-baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları. Gülin-Yıldız, T. (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (ss. 145-164). Ankara: Pegem Akademi.

Varol, N. (2005). *Aile eğitimi.* Ankara: Kök Yayınevi.

Walker, H. M., Stiller, B., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H. H. and Feil, E. (1997). *First Step to Success: Helping young children overcome antisocial behavior.* Longmont, CO: Sopris West.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.

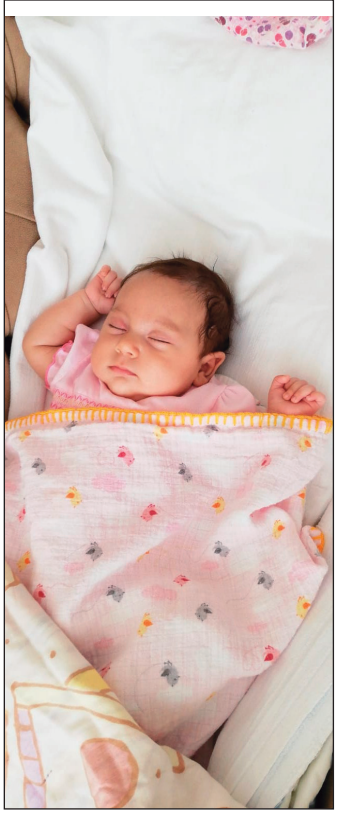
Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124.

Widerstrom, A., Mowder, B. and Sandall, S. (1997). *Infant development and risk* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Yıldırım-Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım-Doğru, N. Durmuşoğlu-Saltalı (Eds.), *Erken çocukluk döneminde özel eğitim* içinde (ss. 37-102). Ankara: Maya Akademi.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Hastane merkezli gelişimsel destek programları. M. Gültekin (Ed.), *Çocuk gelişiminde program* içinde (ss. 186 – 211). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2019, basımda). Erken çocukluk döneminde geçiş. Y. Fazlıoğlu ve H. Şengül-Erdem. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar, erken çocukluk, gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 247-282). Ankara: Vize Akademik.



BÖLÜM IV

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL EĞİTİM İÇİN EĞİTİM SEÇENEKLERİ, ORTAM DÜZENLEME, MATERYAL SEÇİMİ VE PROGRAMIN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ

Emel SARDOHAN YILDIRIM

Akdeniz Üniversitesi

Özet

Erken çocukluk özel eğitimi (0-8), özel gereksinimi olan tüm çocukların yetenekleri doğrultusunda, içinde yaşadıkları topluma katkıda bulunabilmeleri, diğer bireylerle işbirliği yapabilmeleri ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam edebilmeleri için nitelikli ve bağımsız bir hayat yaşamalarını temel almaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar gibi, eğitimsel gereksinimlerine uygun eğitim alma hakkına sahiptir ve bu hak yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimi olan çocukların eğitim süreçlerinin desteklenmesi ve hayat akışlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçtan yola çıkarak, bu bölümde erken çocukluk döneminde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik oyun içinde öğrenme fırsatları yaratma, erken çocukluk döneminde sıklıkla kullanılan güncel eğitim yaklaşımlarından çocuk merkezli yaklaşım, tema temelli program yaklaşımı, proje temelli program yaklaşımı, eğitim ortamlarını düzenleme, materyal seçimi ve programın bireyselleştirilmesi konularını öğreneceksiniz.

Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Öğrenme Seçenekleri

Normal gelişim gösteren her küçük çocuk gibi özel gereksinimi olan çocuklarda formal eğitimle ilgili ilk yaşantılarını okul öncesi dönemde deneyimlemektedir. Okul öncesi dönemde öğrencilere sağlanan eğitim ortamları, alternatif yaklaşımlar tüm öğrencilere hitap etmeli ve tüm öğrencilerin öğrenmelerini desteklemelidir. Bu süreçte eğitim yaklaşımlarının tüm öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre uyarlanması gerekmektedir. Eğitim yaklaşımlarının en genel özelliği gelişime uygun olmasıdır. Gelişime uygunluk ifadesi şemsiye bir ifade olup, birden fazla etkenden temellenmektedir. Bu etkenler, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi, bireysel farklılıklar ve çocuğun ailesini ve içinde yaşadığı kültür olarak belirtilmiştir (Copple, Bredekamp, Koralek, ve Charner, 2013).

Öğrenme Fırsatları Yaratma

Erken çocukluk özel eğitiminin en önemli amaçlarından biri, eğitimli bireyler yetiştirmenin yanında, bu bireylerin daha zengin, nitelikli ve doyum sağlayan bir yaşam için öğrenmeyi bir araç olarak görmelerini sağlamak ayrıca özel eğitim sürecine katılan çocukların öğrenim süreçlerini desteklemektir. Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimi olan çocuklara yönelik uygulanan yaklaşımlar, eğlenceli öğrenme deneyimleri yoluyla çocukların öğrenme becerilerini geliştirmekte, dikkat etme, kuralları hatırlama, işbirliği içinde çalışma ve yönergeleri takip etme gibi becerilerini geliştirmektedir (Tomlinson ve Hyson, 2012). Bu deneyimler çocuk merkezli veya öğretmen rehberliğinde olabilmektedir (Epstein, 2007). Destekleyici, yanıtlayıcı ve güçlendirici erken çocukluk ortamları, özel gereksinimi olan öğrencilere fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazanmaları için dikkatlice tasarlanmalıdır. Örneğin, öğretmenler iyi hazırlanmış öğrenme merkezleri oluşturmalı ve çocukların yaratıcı fikirlerini planlamaları ve uygulamaları için yeterli süresi olan bir program izlemelidir.

Öğretmenler her bir öğrencinin nasıl öğreneceğini bilmeli ve bu bilgiler temelinde, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik planlamalarını günlük rutinler, etkinlikler ve öğrenme ortamıyla desteklemelidir. Bu süreçte, öğrenme fırsatları yaratılırken, çocukların etkinliğin merkezinde olduklarından emin olunmalıdır. Temel hedef, çocukla etkileşime girmek olsa da çocuk bizi bazen yanıtlayıp, bazen yanıtlamamaktadır. Bilindiği gibi küçük çocukların çoğu, çevreleriyle ilgili doğal bir merak içindedir ve öğrenme etkinliklerine istekle katılmaktadırlar. Ancak bazı çocukların hangi etkinliğe aktif olarak katıldığını veya katılmak istediğini belirlemek zordur. Bu konuda en güçlü destekçi, çocukların ne yaptıklarını ve söylediklerini dikkate alan öğretmenlerdir. Bu yapıdaki özverili öğretmenler genellikle çocukları neyin motive ettiğini öğrenip, etkinlikleri çocukların ilgilerine uygun olacak şekilde desenleyebilmektedir.

Oyun İçinde Öğrenme

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları tanımalarının, çocukların özelliklerini anlamalarının birçok yolu bulunmaktadır. Bunların başında oyun gelmektedir. Oyun, erken çocukluk sınıflarında günlük rutinin içine yerleştirilen, kabul görmüş, çocukların gelişimsel süreçlerine uygun olarak planlanmış bir etkinliktir (Manwaring, 2011). Geçmişten beri "çocuk işi" olarak kabul edilen oyun, erken çocukluk eğitiminin merkezinde yer almakta ve oyunun içinde öğrenme fırsatları yaratmaktadır (Paley, 2004). Ayrıca oyun, çocukların akademik, sosyal-duygusal beceri ve başarılarını arttırmakta rol oynamaktadır (Bodrova ve Leong, 2005; Bray ve Cooper, 2007).

Oyun, çocuklara seçim yapma, yaratıcı ve üretici olma, analiz etme ve problem çözme ile ilgili fırsatlar sunmaktadır. Bu becerilere geniş bir bakış açısıyla bakıldığında tamamının çocukların eleştirel düşünme becerilerini, sosyal becerilerini ve yaşam boyu öğrenmelerini güçlendireceği ortaya çıkmaktadır (Manwaring, 2011). Oyun, çocukların beyin gelişimini desteklemelerine, çocuklara yaratıcı olma fırsatını vermelerine, çocukların sosyal roller üstlenmelerini sağlamalarına ve onları gelecek yaşantıları için hazırlayan yeni yeterlilikler ve beceriler geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca tüm gelişim alanlarındaki becerileri güçlendirmekte, çocuğun kendine güvenmesini ve esnek düşünme becerilerini kazandırmakta çocukların liderlik ve işbirlikçi roller üstlenmelerine destek olmaktadır. Oyun yoluyla, çocuklardaki yaratıcılık ve hayal gücü ortaya çıkmaya başlamaktadır (Manwaring, 2011). Çocukların gelişimleri sosyal etkinliklerden bilişsel olarak soyut etkinliklere doğru ilerlemektedir. Oyun, yaratıcı ve kendiliğindendir, ancak aynı zamanda sınırlıdır. Bu da çocuklar için öğrenme fırsatları sunarak öğrenme etkinliğine dönüşmektedir çünkü çocukların oyun etkinliğine dahil olmaları için kuralları, rutinleri öğrenmeleri ve bunları anlamaları gerekmektedir.

Oyun içinde öğrenme fırsatları sunma çocuklara sadece akademik beceriler kazandırmanın yanında, sosyal roller, sosyal beceriler, öz denetim ve öz düzenleme gibi çocukların yaşam kalitesini arttıran becerileri öğrenmelerine ve uygulamalarına da fırsatlar sunmaktadır. Bu öğrenme fırsatları çocukların kendi kültürlerinin sosyal sistemini, işleyişini anlamaya başlamalarına yardımcı olacaktır (Nicolopoulou, Barbosa de Sa, Ilgaz, Brockmeyer, 2010). Çocukların başkalarının bakış açılarını ve bireysel farklılıklarını öğrenmelerine ve ortak anlayışları geliştirmelerine olanak sağlamakta, çocuklar oyun desteğiyle kendi kültürünü, sosyal, duygusal becerileri öğrenmeleriyle toplumsal yapının bir parçası olmakta ve bunun sonucunda topluma katkıda bulunan bir üye olmalarına ön hazırlık yapmaktadırlar (Duncan ve Tarulli, 2003).

Vygotsky (2002), özel gereksinimi olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimsel süreci izlediğine inanmakta, ancak özel gereksinimi

Kaynakça

Australian Government (2011), *Inclusion and Professional Support Program, Child-Centred Curriculum Planning (0-5 years) Self-Guided Learning Package,* Community Child Care Victoria, https://www.ecrh.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/child-centred-curriculum-planning.pdf?sfvrsn=4 adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Bray, B. (2018) *Teaching and Learning Approaches Chart* (v1) https://barbarabray.net/2018/05/22/teaching-and-learning-approaches-chart-v1/ adresinden 05.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Barton, Erin ve Wolery, Mark. (2008). Teaching Pretend Play to Children With Disabilities: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28* (2). 109-125.

Beneke, S.J. (2010), *The Effects of the Project Approach on Children in Inclusive Early Childhood Classrooms,* Unpublished Doctorate Thesis, Doctor of Philosophy in Special Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois

Boat, M.B. Dinnebeil, L.A. Bae, Y., (2010) Individualizing Instruction in Preschool Classrooms, *Dimensions of Early Childhood*, *38* (1) 3-11

Bodrova, E. ve Leong, D. (2005). Uniquely preschool. *Educational Leadership*,63 (1), 44-47.

Bray, P. ve Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, *32* (2), 37-42.

Callanan, M., Anderson, M., Haywood, S., Hudson R., ve Speight S., (2017), *Study of Early Education and Development: Good Practice in Early Education Research report,* www.gov.uk/government/publications

Christina, R. (2011). *First Principles: Designing Effective Education Programs for Early Childhood Development.* American Institutes for Research in Partnership with Education Development Center. http://www.equip123.net/docs/E1-FP_ECD_Comp_Web.pdf. adresinden 28.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., ve Charner, K. (Eds.) (2013). *Developmentally appropriate practice: Focus on preschoolers.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Curtis, D., ve Carter, M., (2003). *Designs for living and learning: Transforming the early childhood environment*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Diken, İ.H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı,* Ankara: Maya Akademi.

Duncan, R. ve Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont‟ev and Bakhtin. *Early Education ve Development, 14* (3), 271-292.

Epstein, A.S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.* Washington, DC: NAEYC.

Isbell, R., ve Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work.* Beltsville, MD: Gryphon House, Inc.

Kalliala, M. (2006). *Play Culture in a changing world.* Berkshire, England: Open University Press.

Kennedy, A.S.; Horne, E., Dolan, K., Herrera, C., Malutan, N., Noetzel, K., (2015), The Project Approach Meta-Project: Inquiry-Based Learning in Undergraduate Early Childhood Teacher Education. *American Journal of Educational Research,* 3(7): 907-917

Koralek, D. G., Colker, L. J., ve Dodge, D. (1995). *The what, why, and how of highquality early childhood education: A guide for on-site supervision* (Rev. ed.). Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Labuschangne, M. (2015). *Promoting Quality Learning Environments at Early Childhood Centres through Service Learning.* North West University. http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/15352/Labuschagne_M.pdf?-sequen ce=1veisAllowed=y. adresinden 01.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Manwaring, J. S., (2011). *High Stakes Play: Early Childhood Special Educators' Perspectives of Play in Pre-Kindergarten Classrooms* Unpublished Doctorate Theses. Doctor of Philosophy Department of Special Education College of Education University of South Florida, South Florida

New Jersey Department of Education (2014), *Preschool Teaching and Learning Standards*, New Jersey, https://www.nj.gov/education/ece/guide/standards.pdf adresinden 03.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H., Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture and Activity, 17* (1), 42-58.

Paley, V. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play.* Chicago, Illinois: Chicago University Press.

Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention.* London: Paul Brooks Pub.

Saracho, O. (2017) Literacy and language: new developments in research, theory, and practice, *Early Child Development and Care*, *187*:3-4, 299-304

Sinclair Gauldie, (1969), *Architecture: The Appreciation of the Arts,* New York: Oxford University Press,

Thurmann, E. ve Otten, E. (1995). The encounter with languages in the elementary school and intercultural education. *European Education, 27*, 93-111

Tomlinson, H.B ve Hyson, M., (2012). Cognitive development in the preschool years. In C. Copple (Ed.), *Growing minds: Building strong cognitive foundations in early childhood.* pp. 13-24. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

Vygotsky, L. (2002). *Play and its role in the mental development of the child.* http://www.marxists.org/archive/vygotsky. adresinden 10.06.2019 tarihinde erişilmiştir.



BÖLÜM V

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Meral MELEKOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin 0-6/8 yaş evresini kapsamakta olup, en kritik gelişim dönemidir. Bu dönem içerisinde bireyin gelişimin temeli atılmaktadır. Erken çocukluk döneminde bulunan bir çocuk çok farklı gelişim evrelerinden geçmektedir. Ancak, oldukça yoğun ve karmaşık olan bu dönemde çocuk özellikle bulunduğu çevreye bağlı olarak bazen çatışmalar ve iletişim sorunları yaşayabilir. Bu çatışmalar sonucunda çocuk çevredekiler tarafından onaylanmayan davranışlar sergileyebilir. Erken çocuklukta gerek tanılı, gerekse tanısı olmayan çocuklar benzer problem davranış sergilemektedirler. Ancak özel gereksinimi olan çocuklar gelişimsel özellikleri ve yetersizlik türleri itibariyle tanısı olmayan akranlarına kıyasla aynı problem davranışı daha yoğun ve uzun süre gösterebilirler. Benzer şekilde, özel gereksinimi olan çocukların problem davranışlarına müdahale süreci özel eğitim yöntem ve tekniklerini içermesi gerekmektedir. Çocuklar; alt ıslatma, parmak emme, yeme sorunları, cinsel sorunlar, saldırganlık gibi bazı problemler yaşayabilir. Önemli olan, bu davranışlara zamanında ve uygun bir şekilde müdahale edilmesi ve çocuk, bir sonraki gelişim evresine geçmeden sorunların ortadan kaldırılmasıdır.

Sonuç olarak, çocuklar doğası gereği her zaman yetişkinlerin istediği gibi davranmayabilirler. Ailelerin ve uzmanların, çocuklarla çatışmadan uzlaşı yolunu bulması gerekmektedir ve problem davranışlara sistematik bir şekilde bilimsel dayanaklı uygulamalarla erkenden müdahale edilmesi oldukça önemlidir.

Giriş

Özel gereksinimi olan çocuklar, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gibi gelişim alanlarında akranlarına göre gelişimsel olarak gerilik yaşadıklarından dolayı özel ortamlarda, özel materyaller ve eğitim programları ile desteklenmesi gereken çocukları ifade etmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların gelişimleri tipik gelişim gösteren çocuklara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar davranışsal özelliklerde de gözlemlenmektedir. Özel gereksinimi olan çocuklar, akranları ile benzer problem davranışlar sergilemektedir ancak yetersizliklerine ve aile tutumlarına bağlı olarak bu davranışları daha yoğun yaşayabilmektedir.

Çocukların problem davranışlarına müdahale süreci oldukça önemlidir. Bu müdahale sürecinin erken yaşta uygulanması, etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Bu bölüm, özel gereksinimi olan küçük çocukların problem davranışları ve müdahale süreci ile ilgili konuları kapsamaktadır. Problem davranışların neler olduğu, davranışın işlevi, bilimsel dayanaklı müdahaleler gibi konulara yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Döneminde Özel Gereksinimi Olan Çocuklar

Erken çocukluk dönemi, bireyin çocukluk yıllarını ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminin 0-8 yaş arası çocukları kapsadığını vurgulamıştır. MEB, Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) ise okul öncesi eğitim döneminin 0-6 yaşında olan çocukları kapsadığı belirtilmiştir. Alanyazında erken çocukluk (early childhood) dönemi ile okul öncesi eğitim dönemi terimlerinin aynı yaş grubu çocuklarını (0-72 aylık) temsil ettiği ve aynı anlama geldiği görülmektedir. Ancak bu iki terimin kullanım sıklığına bakıldığında okul öncesi eğitim alanı alanyazının daha çok okul öncesi eğitim terimini ve 0-72 aylık çocukların bu dönemi kapsadığı yaklaşımını benimsemektedir. Erken çocukluk dönemi ya da okul öncesi eğitim dönemi teriminin en çok kullanıldığı diğer bir alan ise özel eğitim alanıdır. Özel eğitim alanı alanyazını daha çok erken çocukluk dönemi terimini kullanmaktadır ve bazı araştırmalarda 0-72 aylık arası çocukların (ör., Birkan, 2002; Er-Sabuncuoğlu ve Diken 2010); bazıların da ise 0-8 yaş arası çocuklarının bu dönemde yer aldığı belirtilmektedir.

Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocukların Davranış Örüntüleri ve Problem Davranışları

Ali altı yaşında bir erkek çocuktur. Ali normalde ilkokul birinci sınıf yaşındadır ancak Ali'nin iletişim ve konuşma becerilerinde yaşına göre gecikme olduğu için ailesi, onu bir yıl daha anasınıfına gönderme kararı almıştır.

Ali, bir resmi anaokuluna, okul açıldıktan iki ay sonra başlamıştır. Ali akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren bir çocuktur. Ailesi onu, çok

farklı uzmanlara (psikiyatrist, özel eğitim uzmanı vb.) götürmüş ve çocuklarındaki farklılığı değerlendirmelerini istemişlerdir. Uzun ve ayrıntılı incelemeler sonunda Ali'nin gelişimsel olarak farklı geliştiği kanısına varılmıştır. Ali, zihinsel olarak akranlarından ileride ancak sosyal iletişim ve konuşma becerileri konusunda desteğe ihtiyacı olan bir çocuktur. Ailenin bahsettiğine göre gittiği uzmanlar Ali'nin bir tanı almadan da okul sisteminde olabileceğini söylemiştir. Ancak aile de biliyordu ki, Ali otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuktu. Aile, uzmanların verdiği bu dönütlere dayanarak çocuklarına resmi olarak bir tanı koydurmamıştır. Ali yarım gün bir gelişimsel destek biriminde eğitim almakta, kalan yarım günde ise anaokuluna gelmektedir. Anaokulunda, ailesinin onun için temin ettiği bir yardımcı öğretmen eşliğinde eğitim almaktadır.

Aile, Ali'yi anaokuluna getirdiğinde, ilk önce onun yaşına, zihinsel ve sosyal gelişimine uygun bir yaş grubu bulmakta zorluklar yaşamıştır. İki farklı yaş grubu denedikten sonra Ali beş yaş grubunda eğitimine devam etmiştir. Ali, yeni sınıfında eğitim-öğretime başladıktan kısa bir süre sonra sınıfında problem davranışlar göstermeye başlamıştır. Öğretmenine vurmakta, arkadaşlarıyla iletişime geçmemekte ve sınıf etkinliklerine katılmamaktaydı.

Yapılan incelemeler sonucunda Ali'nin sınıfında çok gürültü olduğu, öğrencilerin ve sınıfın çok dağınık olduğu ve öğretmenin sınıf içerisinde aşırı bağırarak çocukları ikaz ettiği ve öğretmenin masaya seslice vurarak çocukları uyardığı tespit edilmiştir. Ali'nin çoğunlukla sınıf gürültülü ve dağınık olduğunda, öğretmen masaya vurduğunda öğretmene vurduğu ve sorunlar çıkardığı tespit edilmiştir.

Ali ve öğretmeni Türkiye'de hatta dünyadaki birçok okullarda bulunan sınıflarda bu bahsedilen problem davranışları ya da başka problem davranışları yaşayan öğretmen ve öğrencilerden sadece birer örneği temsil etmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association) 2013 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskısına (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition [DSM-5]) göre davranış sorunu olan çocuklar tek bir isimle tanımlanmamaktadır. DSM-5 (2013), davranış ya da sosyal gelişime bağlı sorunları şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Depresyon bozuklukları
- Kaygı bozuklukları
- Takıntı-zorlantı bozuklukları
- Beslenme-yeme bozuklukları
- Dışa atım bozuklukları
- Uyku-uyanıklık bozuklukları
- Cinsellikle ilgili bozukluklar

Kaynakça

Alisinanoğlu, F., Özbey, S., Kesicioğlu, O.S. (2012). Impact of social skill and problem behavior training program on children attending preschool: A survey. *Academic Researh International, 2* (2), s. 321-330.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (American Psychiatric Association [DSM-5]) (2013). *American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Ertuğrul, K. (Çev. Edi.). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (5. baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (13. baskı). Anakara: Pegem Akademi.

Aydın, A. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (1), 39-60. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020000306/1020000301 (Erişim Tarihi: 26 Mart 2017).

Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Beard, Y. K.ve Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders, 29* (4), 396–409.

Birkan. B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3* (2), 99-109.

Birleşmiş Milletler Çocuk Örgütü (United Nations Children's Fund [UNICEF]) (2001). The state of the world's children. http://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202001.pdf (Erişim Tarihi: 30 Haziran 16).

Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D. Ve Keser Özcan, N. (2018). Engellere rağmen cinsellik: Zihin Yetersizliğine Sahip Olan Bireylerde Cinsellik. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 5(2), 275-280.

Carr, E. G., Dunlap, G.,Horner, R.H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor,W., ve diğ. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 4–16.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (1) , 479-498.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success: School/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15* (3), 207-221.

Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Özel Eğitim Dergisi, 3* (2), 41-50.

Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken İ. H. (2010). Early Childhood Intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early*

Childhood Special Education (INT-JECSE), 2 (2), 149-160.

Evertson, C. M. ve Emmer, E. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. New Jersey, NJ: Pearson.

Forness, R.S., Freeman, N. F. S., Paparella, T., Kauffman, M. J. & Walker, M. H. , (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20* (4), 5-19.

Fox, L. , Jack, S., & Broyles, L. (2005). *Program-Wide Positive Behavior Support: Supporting young children's social-emotional development and addressing challenging behavior.* Tampa, Florida: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

Fox, L. ve Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3* (4), 251-254.

Melekoğlu, M., (2017). Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu davranış Desteği Modelinin Etkililiği: Bir Karma Yöntem Araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Özel eğitimle ilgili istatistiki bilgiler 2013-2014. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Özdemir, S. İ. (2005), Gelişimsel sorunların sıklıkları, nedenleri ve önleyici yaklaşımlar. İ. Öztürk Ertem, (Ed). *Gelişimsel pediatri: Bebeklik ve erken çocukluk dönemi* içinde (188-193). Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Özyürek, (2013). *Problem Davranışları Değiştirme* (7. basıkı). Ankara: Kök yayıncılık.

Semerci, Z. B. (2008). Çocuklarımızla Cinsellik Hakkında Nasıl Konuşulur? Ankara: Alfa Yayıncılık.

Stormont, M., Lewis, J. T. ve Beckner, R. (2005). Positive Behavior Support Systems: Applying Key Features in Preschool Settings. *Teaching Exceptional Children, 37* (6), 42-49.

Stormont, M., Lewis, J. T., ve Covington, S. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teacher's importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7,* 131-139.

Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sugai, G., ve Horner, R.H. (1999). Discipline and behavioral support: Preferred processes and practices. *Effective School Practices, 17* (4), 10-22.

Sugai, G. ve Horner, R. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10* (3), 130-135.

Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etme. Diken, H. İ. (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Walker, H. M., Seeley, J. R., Severson, H. H., Graham, A. B., Feil, G. E., Serna, L., Golly, M. A. ve Forness, R. S., (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success early intervention demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17* (4), 197-212.

Yıldız, G. ve Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a Sexual Education Program for Mothers of Young Adults with Intellectual Disabilities on Mothers' Attitudes Toward Sexual Education and the Perception of Social Support. Sex Disabil 35, 3–19.

Yıldız Bıçakçı, M. ve Purutçuoğlu, E. (2016). Erken Çocukluk Eğitiminde Müdahale: Tedavi Planlayıcısı. Y. Yılmazer (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Young, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J. ve Young, K. R. (2012). *Positive behavior support in secondary schools.* New York, NY: The Guilford Press.



BÖLÜM VI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP OLAN AİLELER İÇİN DESTEK HİZMETLER

Özlem GÜMÜŞKAYA

Sakarya Üniversitesi

Özet

Yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak aile için beklenmedik bir durumdur. Her aile doğum öncesinde, doğumda ya da doğumdan sonra böyle bir tanıyla karşılaştığında şokla başlayan bir duygusal sürecin içine girmektedir. Her ne kadar bu sürecin şokla başladığı, inkar, öfke, pazarlık ve depresyonla devam ettiği ve kabullenmeyle sonlandığı uzmanlar tarafından onaylansa da her ailenin dinamiklerinin ve her yetersizliğin aile üzerindeki etkilerinin farklı olduğu da bilinmektedir. Tanıyla birlikte çocuğa erken müdahale hizmetlerinin sağlanması ve ailelere de destek sürecinin başlaması ailenin bu durumla baş etmesini kolaylaştıracak ve çocuğun gelişimini olumlu etkileyecek bir durumdur. Aile sistem teorisi, aile içi etkileşim, aile üyelerinin birbirlerini etkilemesi ve yetersizliği olan bir çocuğun aile etkileşimlerine ve işlevlerine etkisine odaklanmaktadır. Erken çocukluk özel eğitiminde aileyi bir sistem olarak görmek ve müdahaleye bu görüşü yansıtmak önemlidir. Erken çocukluk özel eğitiminin başladığı 1960'lı yıllarda aileler yetersiz, ilgisiz ve işlevsiz olarak görüldüğünden sadece eğitimde aracı rol oynarken, süreç içinde ailelerin erken müdahalede ve sonrasında çocuğun gelişimini sağlayacak en önemli ortak olduğu uzmanlar tarafından hem dünyada hem ülkemizde kabul edilmiştir. Bu nedenle de erken müdahalede aile merkezli uygulamalar yaygınlaşmış ve bu müdahalelerin aileyi sadece aracı gören müdahalelerden daha etkili olduğu zaman içinde ka-

nıtlanmıştır. Aile merkezli uygulamalar için ön koşullardan biri aile eğitimidir. Aile hem yetersizlik hem de yetersizlikle ilgili eğitimde kullanılabilecek becerilerle donatıldığında hem daha yeterli hem de daha az stresli hissetmektedir. Aile eğitim aldığında Bireysel Aile Hizmet Planı ve Bireysel Eğitim Planı hazırlanma ve uygulanma sürecinde de daha aktif ekip üyeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için uzmanların ve ailelerin işbirliği içinde çalışmalarına ve bunun için de her iki tarafın da etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve süreğen bir şekilde etkileşim içinde olarak çocuğun gelişimini takip etmeleri gerekmektedir. Uzmanların aileyle kurulacak güven ilişkisinin erken müdahalede ve sonrasında sağlanacak tüm hizmetler için anahtar rolü olduğunu kabul etmeleri ve bu nedenle aile merkezli uygulamalarda yetkin hale gelmeleri için kendilerini geliştirmeleri önemlidir.

Giriş

Erken çocukluk döneminin, çocuğun gelişiminin desteklenmesi için kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemde, çocuğun ailesinin özellikleri, sağladığı fırsatlar, aile bireyleriyle olan etkileşim biçimleri gibi aileyi etkileyen birçok faktör çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Genellikle anne-babalar, çocuklarını büyütürken kendilerini de ebeveyn olarak deneme yanılma yöntemleriyle eğitmeye çalışmaktadırlar. Ancak, araştırmalar ebeveynlerin anne-babalık becerileri konusunda eğitim aldıklarında çocukların gelişiminin olumlu etkilendiğini göstermektedir (Erkan, 2015). Yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda ise yetersizlik ne olursa olsun erken müdahalenin hayati önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Erken müdahale denince, 0-6 yaş arasında yetersizliği olan veya yetersizlik riski taşıyan çocuklara ve ailelerine verilen hizmetler akla gelmektedir (Birkan, 2009; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Son yıllarda, erken müdahalede aile katılımının önemi ve çocuğun gelişimine olumlu etkileri uzmanlar tarafından daha çok vurgulanmaktadır. Bu nedenle erken özel eğitimde aile merkezli uygulamalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Aile merkezli uygulamalar, uzmanların ailenin tümü için çalıştığı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalar, aileyi uzmanların tavsiyeler verdiği pasif dinleyiciler olmaktan çıkararak, çocuklarının tedavi ya da eğitimlerinde söz sahibi olan eşit paydaşlar olarak kabul etmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003). Aile merkezli erken müdahale programlarının hedefi, ailelerin çocuklarının gereksinimlerini giderme konusundaki becerilerini desteklemek ve güçlü oldukları alanlara, değerlerine ve kararlarına saygı duyarak ailelerle iş birliği içinde çalışabilmektir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Ancak, bunun için aile bireylerinin eşit paydaşlar olabilecek ve çocukları için uzmanlarla birlikte çalışabilecek psikolojik hazır bulunuşluğa sahip olmaları gerekmektedir. Maalesef, yetersizliği olan bir çocuğun doğumu ya da tanılanması aile bireylerinin her birini psikolojik olarak etkilemektedir. Ve yine maalesef ki, böyle bir haberi aldıktan sonra ailelerin gereksinimleri olan bilgi eksikliğinin giderilmesi ve psikolojik destek gereksinimi

çoğunlukla göz ardı edilerek çocukları için en iyisini kendi çabaları ile yapmaları beklenmektedir. Ama bu durum ebeveynden, karanlık bir odada gözleri ve elleri bağlıyken bir nesneyi bulmalarını istemek gibi bir şeydir. Dolayısıyla, ailenin ilk ihtiyacı olan şey destek sistemlerine ulaşabilmektir. Bu nedenle ailelerin çocuğun doğumundan ya da tanısının konulmasından itibaren karşılaşacakları uzmanların aileye o süreçte gereken desteği verecek yeterlikte olması önemlidir. Sonrasında ise yakın akrabalar bir destek sistemi sağlayabilirler. İlk şok atlatıldıktan sonra ise ailenin profesyonel psikolojik destek sağlayacak uzmanlara ulaşabilmeleri için yönlendirilmeleri gerekmektedir (Smith, Gartin, Murdick ve Hilton, 2006). Ailenin psikolojik olarak hazır bulunuşluğu sağlanmadan yapılmaya çalışılacak her türlü uygulama boşa kürek çekmekten başka bir şey olmayacaktır. Bu nedenle aile katılımı ile ilgili çalışmalar yaparken ailenin bu tür desteklere ihtiyacı olup olmadığı da gözlenmelidir. Bunu anlayabilmek içinse aileyle güvene dayalı bir ilişki kurarak aileyi anlamaya çalışmak önemlidir. Bu bölümde ailenin yetersizliğe bağlı olarak geçtiği süreçlerden, aile sistem teorisinden, erken müdahale ve aileyle ilişkili tarihsel ve yasal süreçlerden, aile merkezli uygulamalar ve özelliklerinden, aile uzman iş birliğinden, bireysel aile hizmet planından ve ailelerle iş birliğinin öneminden söz edilecektir.

Ailelerin Yetersizlik Nedeniyle Geçtikleri Süreçler

Doğum öncesinde ya da doğum sonrasında, bebeğin bir yetersizliğe sahip olduğunu öğrenmek öncelikle ebeveynler olmak üzere tüm aile fertlerini duygusal olarak etkilemektedir. Yetersizliğe sahip bir çocuğun dünyaya gelmesi aile dinamiklerini değiştirmesiyle ailenin stres düzeyini de artırmaktadır. Ailelerin şokla başlayan, inkar, suçluluk, izole olma, panik, öfke, pazarlıkla devam eden ve kabullenmeyle sonlanan bir süreçten geçtiği ve birçok farklı duyguyu bazen bir arada bazen peşi sıra yaşadıkları bilinmektedir (Smith vd, 2006). Ailelerin yetersizliği olan bir çocuğun dünyaya gelmesiyle verdikleri tepkileri açıklayan farklı modeller vardır. Bunlardan en yaygın olanları aşama modeli ile çift ABC-X modelleridir.

Aşama modelinde yetersizliği olan bir çocuğa verilen tepkilerin ve geçilen dönemlerin sevilen bir yakının kaybında gösterilenlerle paralel olduğu belirtilmektedir. Kubler-Ross'un kayıp modelinde *inkar ve izole olma, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme* olmak üzere 5 aşama bulunmaktadır (Hammitte and Nelson, 2001; Kubler-Ross, 2009). Yetersizlik söz konusu olduğunda ailenin ilk verdiği tepki ***şok*** olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile çocuğunda bir problem olduğunun farkında olsa da olmasa da tanının aileye bildirilmesi ailenin çok yoğun duygular yaşamasına neden olmaktadır. Bu dönem, her ne kadar ailenin en çok desteğe ihtiyacı olduğu dönem olsa da, aile bu dönemde genellikle yaşadığı duygunun yoğunluğu nedeniyle kendisine verilecek bilgi ya da desteği idrak edebilecek durumda olmayabilmektedir. Bu nedenle ailelere bu haberi uygun bir dille verdikten sonra, biraz zaman vermekte, ama bilgilendirme ve destek için

Kaynakça

Alkan Ersoy, Ö (2015). Özel gereksinimi olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 406-435). Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcı, N. (2010). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. R. Zembat (Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 407-435). Ankara: Anı Yayıncılık.

Birkan, B. (2009). Erken çocukluk eğitimi. G. Akçamete (Ed).*Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s.141-168). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bruder, M.(2000). Family-centered early ınterventıon: Clarifying our values for the new millennium, *Topics in Early Childhood Special Education, 20* (2),105-115.

Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s. 169-198). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dempsey,I. ve Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability, *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 42-52.

Dunst, C.J. ve Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention in *Handbook of early childhood special education* (s.37-55). B. Reichow et al. (Eds.). Switzerland: Springer International Publishing.

Erkan, N.S., (2015). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede işbirliği: Tanımı, önemi, türleri. M. Çitil (Ed.). *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 75-101). Ankara: Vize Akademik.

Haktanır, G. ve Akgün, E. (2015). Aile görüşmeleri. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 248-269). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hallahan, D.P. ve Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*, Boston: Allyn and Bacon.

Hammitte, D.J. ve Nelson, B.M. (2001). Families of children in early childhood special education in *Families and teachers of ındividuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices,* O'shea vd. (Eds.), Boston: Allyn and Bacon.

Hardman, M.L., Drew, C.J. ve Egan, M.W. (2005). *Human exceptionality: School, community and family*, Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals.* New York: Longman.

King, S., Teplicky, R., King, G ve Rosenbaum,P. (2004). Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: A review of the literatüre, *Seminars in Pediatric Neurology, 11* (1),78-86.

Kirk, Gallagher ve Coleman (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*, *14. Baskı*. S. Rakap (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel.

Kubler-Ross, E. (2009). *On eeath and dying: What the dying have to teach doctors, nurses, clergy and their own families,* London: Taylor and Francis.

Meyen, E.L. ve Bui, Y.N. (2007*). Exceptional children in today's schools: What teachers need to know,* Denver: Love Publishing Company.

Nassar-McMillan, S. ve Algozzine, B. (2001). Improving outcomes and future practices: Family centered programs and services, in *Families and teachers of Individuals with disabilities: Collaborative orientations and Responsive practices* O'shea vd. (Eds.), Boston: Allyn and Bacon.

Odom, S. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention in *Handbook of early childhood special education* B. Reichow vd. (Eds.). Switzerland: Springer International Publishing.

Odom, S. ve Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/ early childhood special education: *Evidence -based practices, The Journal of Special Education, 37* (3), 164-173.

Özdemir, O. (2015). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması, A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 163-193). Ankara: Vize Akademik.

Özen, A. (2018). Ailelerle işbirliği ve iletişim. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitim* içinde (s.37-52). Ankara: Vize Akademik.

Özgün, Ö.(2015). Ebeveynlikle ilgili kuramlar ve araştırmalar. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.72-103). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pickard, K. ve Ingersoll, B.R.(2017). Using double ABC – X model to integrate services for families of children with ASD, *Journal of Child and Family Studies, 26* (3), 810-823.

Smith, T.E.C., Gartin, B.C., Murdick, N.L.,ve Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*, New Jersey: Pearson.

Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2014). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri, Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde Necate Baykoç (ed). Ankara: Eğiten Kitap.

Temel, F., Aksoy, A.B. ve Kurtulmuş, Z.(2015). Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.328-360). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thompson, S., Hiebert-Murphy, D., ve Trute, B.(2013). Parental perceptions of family adjustment in childhood developmental disabilities, *Journal of Intellectual Disabilities, 17*(1), 24–37.

Tuhovsky, I (2018). *21 days of effective communication: everyday habits and exercises to improve your communication skills and social ıntelligence,* Positive Psychology Coaching Series.

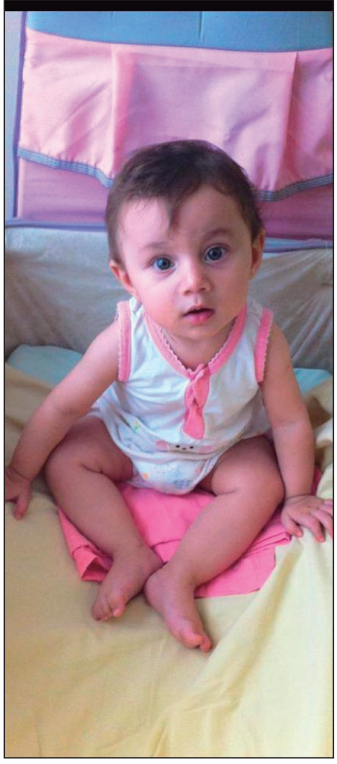
Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. Ve Soodak, L.(2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust,* New Jersey: Pearson.

Trivette, C.M., Dunst, C.J. ve Hamby, D.W. (2010). Influences of family systems intervention practices on parent-child interactions and child development, *Topics in Early Childhood Special Education, 30* (1), 3-19.

Wilson, R. (2002). *Special educational needs in the early years*, NY: Taylor & Francis.

Yıldırım Doğru, S. (2018). Erken çocukluk özel eğitimi. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitim* içinde (s. 317-334). Ankara: Vize Akademik.

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm



BÖLÜM VII

ZİHİN YETERSİZLİĞİNDE ERKEN MÜDAHALE

Nuray ÖNCÜL

Anadolu Üniversitesi

Özet

Erken çocukluk döneminde gelişim ve özellikleri;

Gelişim içinde büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem önemli kavramlar arasında yer alır. Çocuklar sosyal ilişki kurma, öğrenme ve gelişmelerine olanak tanıyan bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi içine alan özelliklerle dünyaya gelmektedir. Ancak bu özelliklerin öğrenmeye dönüşebilmesi için erken yıllardan farkına varılıp desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların doğal merak ve ilgileri doğrultusunda sergilediği eğilim ya da davranışlar, bilişsel, dil, fiziksel, motor gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişim alanlarında da deneyimler edinmesine olanak sunmaktadır. Çocuklara tüm gelişim alanlarını destekleyici deneyim olanaklarının sunulması hem çocuk hem de toplum için hayati önem taşımaktadır. Erken çocukluk deneyimleri, çocuğun bilişsel ve dil becerilerine temel oluşturduğu gibi çocuğun temel güveni, kendine saygı, başkalarıyla etkileşim gibi sosyal ve duygusal becerilerini de güçlendirmektedir. Bu süreçte de oldukça önemli bir desteği erken müdahale programları aracılığı ile sağlamak mümkündür.

Uluslararası ve Ulusal Erken Müdahale Programları

Erken çocukluk eğitimi sıfır-altı yaş arasındaki çocuklar ile ailelerine yönelik sağlanan eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim hizmetleri, gelişimsel risk altında olan ya da gelişim geriliği olan çocukların; gelişimlerini desteklemek, yaşıtlarıyla

aralarındaki farkı azaltmak, gelişimlerinin hızlanmasını sağlamak amacıyla verilmektedir. Bu eğitim hizmetleri belli bir program dahlinde planlanıp sunulmaktadır. Uluslararası ve ulusal erken müdahale programları, Portage, Small Steps Early Intervention Program, Precise Early Childhood Education (PEECH) dır. Bu programlar ABD'deki, Avustralya'daki ve Avrupa'daki hem aileler hem de uzmanlar tarafından uygulanabilmektedirler. Head Start, Amerika Birleşik Devletlerinde federal hükümet tarafından düşük gelir düzeyine sahip aileler üzerinde başlatılmış bir eğitim hareketidir. Head Start Projesi'nin temel amacı, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocuklara sosyal ve eğitimsel fırsatlar sağlayarak yoksulluğun olumsuz etkilerinin engellenmesidir. Programın içinde zihin, işitme, bedensel ve duygu-davranış bozukluğu olan çocuklar yer almaktadır. PEECH 0-6 yaş arası risk grubundaki çocukları ve aileleri hedef alan erken müdahale programlarından birisidir.Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalara örnek bir model olarak National Early Intervention longitudinal study (NEILS) ABD 'de uygulanmış ulusal müdahale programıdır.

Türkiye'deki Güncel Müdahale Programları

Türkiye'de uygulanan bir diğer erken eğitim programı ise ilk kez Hacettepe Üniversitesi tarafından 1989 yılında uygulanmış olan Portage Erken Eğitim Programları ve Erken Eğitim Modelidir. Bu program okul öncesi dönemde bulunan ve ek desteğe gereksinim duyan çocuklar ve aileleri için geliştirilmiş, ev ziyaretlerine dayalı ve çocukların bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal alan gibi gelişimsel düzeylerini desteklemeyi hedefleyen bir eğitim hizmetidir. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) ise Avustralya'da Macquarie Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar Programı'na dayalı olarak hazırlanmış olan, 0-4 yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik bir erken eğitim programıdır. Çocukların bilişsel, alıcı dil, iletişim becerileri, küçük kas ve büyük kas becerilerini desteklemek üzere, anne babaların ev ortamında çocuklarına yardımcı olmalarını sağlayacak uygulanabilir basamaklardan oluşmaktadır. Çocukların gelişimsel becerilerini temel alan bir başka program ise, Gelişimsel Destek Programı (GEDEP)'dır. GEDEP, 0-36 ay yaş döneminde bulunan, gelişimsel yetersizlik gösteren, gelişimi risk altında olan ve normal gelişim gösteren küçük çocukların bilişsel gelişimini, dil-iletişim gelişimini, motor gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini ve özbakım becerilerini desteklemeyi amaçlayan AB projesi ile hazırlanmış bir erken eğitim programıdır. ETEÇOM, 0-6 yaş arasında olan, gelişimsel yetersizliği bulunan ya da gelişimi risk altında olan çocukların ebeveynlerine; çocuklarıyla etkileşim içinde oldukları günlük rutinleri sırasında kullanabilecekleri ve yüksek düzeyde yanıtlayıcı ebeveynler olmalarına yardımcı olacak stratejiler içeren; temelinde ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı olan bir erken çocukluk programıdır.

Giriş

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarındaki öğrenme ve gelişme, tipik gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar zihin yetersizliği gösteren çocuklar için de çok önemlidir. Zihin yetersizliği gösteren çocukların var olan performanslarını ortaya çıkarabilmeleri için eğitim sürecinin olabildiğince erken başlaması onlar için oldukça önemli bir gereksinimdir. Zihin yetersizliği olan çocukların okula başlayıncaya değin konunun uzmanlarınca sağlanan sistematik bir eğitim almaları gerekmektedir. Erken eğitimin gelişim etkililiği nedeniyle çoğu aileye, çocuklarının bakımını sağlamaları ve eğitimlerine yönelik sunulan erken eğitim programları önerilmektedir. Erken eğitim programları aracılığı ile zihin yetersizliği gösteren çocuklar da tipik gelişim gösteren çocukların öğrendiği becerilerin önemli bir bölümünü öğrenebilmektedirler.

Erken müdahalelere ilişkin yapılan çalışmalar çocuğun gelişiminde 0-6 yaşın en kritik dönem olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk döneminde çocukta öğrenmenin oldukça hızlı olduğu bilinmektedir. Öğrenme becerilerini ve davranışlarını etkileyecek temellerin oluştuğu dönemler çocuğun ilk yaşlarıdır. Çocuğun bilişsel yetenekleri bu dönemde gelişmekte, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim de buna paralel bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle çocukların özelliklerinin ve var olan performansının belirlenmesi doğrultusunda çocuklara yönelik erken müdahale programları oldukça önemlidir. Bu programlar ev, kurum ve ev kurum ikisi birlikte planlanarak uygulanabilmektedir. Buradan yola çıkarak kitabınızın bölümünde erken çocukluk döneminde öncelikle gelişim ve özelliklere sonrasında da dünyada ve Türkiye' de yürütülen programlara ve özelliklerine yer verilecektir.

Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Özellikler

Bilindiği gibi bebekler dünyayı tanımaya, öğrenmeye daha anne karnındayken başlar. Doğumdan itibaren çocukların ilk deneyimleri, aileleriyle kurdukları ilişkiler, ilk öğrenme denemeleri gelecekteki fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini derinden etkiler. Erken çocukluk dönemi çocuğun yaşamın içinde yer alması ile ilkokula gelene kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bu dönem bilişsel ve fiziksel gelişimin oldukça hızlı olduğu ve çocuğun ilerleyen yaşamında birçok temel özelliğin ortaya çıktığı ve gelişimin şekillendiği zaman dilimine karşılık gelmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi hem önemli hem de hassas bir süreçtir. Gelişim sürecinde gelişme, büyüme, olgunlaşma, öğrenme gibi temel kavramlar dikkati çekmektedir ve bu kavramlar çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal duygusal gelişimlerinden önce tanımlanmasıyla yer verilmesi gereken kavramlardır. Bu nedenle izleyen bölümde erken çocukluk döneminde gelişim döneminde yer alan kavramlar ile birlikte çocuğun bilişsel, dil, sosyal, motor gelişimi ve özellikleri yer alacaktır. Ayrıca erken müdahale söz konusu olduğu için kritik dönem ifadesi de kavramlar arasında açıklanacaktır.

Kaynakça

Akın, S. (2006). Basketboldaki top hâkimiyeti çalışmalarının öğretilebilir zihinsel engelli çocukların el beceri gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Akoğlu, G. ve Şipal, R. F. (2012). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: Dünyadan ve Türkiye'den uygulamalar. Toplum ve Sosyal Hizmet, 23(1), 213-224.

Aral, N. & Er, S. (2014). Bebek refleksleri ve ritmik tekrarlanan hareketler. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetis-kinler.* (ss. 120-136). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danısmanlık Tic. Ltd. St.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları, İstanbul: YA-PA Yayınları.

Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Bütün-Ayhan, A., Yıldız-Bıçakçı, M., Erdoğan, S. (2011). The effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months, Social Behavior and Personality, 39 (2), 241-250.

Aydın, A., (1999). Gelişim ve öğrenme psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Berk, L. E., & Roberts, W.(2008). Child development, Pearson Education, Canada,

Benz, M., & Sidor, A. (2013). Early intervention in Germany and in the USA: A comparison of supporting health services. *An overview article. Mental Health & Prevention*, 1(1), 44-50.

Birkan, B. (2002a). Küçük adımlar kursunun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazandırmalarına etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Birkan, B. (2002b). Erken özel eğitim hizmetleri. Özel Eğitim Dergisi, 3 (2), 99-110.

Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ceyhan, E., (2002). Çocuk gelişimi ve psikolojisi, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 66-67.

Coşkun, A. (2010). Küçük yaşta yoğun spor yapan çocuklarda, bilişsel yapının ve motor gelişimin insan çizim ve motor gelişim testleriyle araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Değirmenci, G., & Karahisar, S. (2015). Erken Müdahale Programlarında Aile Merkezli Uygulamalara Örnek Bir Model: National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS), ABD).

Diken, H. İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., Tosun, Y., Çelik, S. ve Tomris, G. (2014). Gelişimsel destek programı. http://eae.anadolu.edu.tr/assets/yazili/20140823143949_ksun.pdf. (Erişim tarihi: 07.08.2019)

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). Intellectual disabilities across the lifespan. Upper Saddle River. NJ: Pearson Education.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 1-23.

Feldman, R. S. (2010). *Child development.* (Fourth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Gürkan, T. (2006). Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel kav-ramlar. E. Sözer (Ed). Öğretmenlik mesleğine giriş (s.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 205-218.

Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education (10th ed.). Upper SaddleRiver. NJ: Pearson Education.

Hebbeler, K. & Wagner, M. (1998). The Natıonal Early Interventıon Longıtudınal Study (NEILS) Design Overview https://www.sri.com/sites/default/files/publications/neils_design_1998.pdf(Erişim tarihi:07.08.2019).

Hebbeler, K.,& Spiker, D.(2014). National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS), the Study Overview, Context, and Purpose. *Encyclopedia of Special Education***,**

Kartal, H. (2007). "Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yas grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi." *Ilkögretim Online*, *6*(2), 234 – 248.

Keenan,T., Evans, S. Evans, & Crowley,K. (2016). An Introduction to Child Development (3rd Edition). 5-7. California: SAGE Publication.

Kılıçarslan, F.(2006). Çocuk ve Aile Sorunlarının Terapi İle Tedavisi. Ankara: Nobel Basımevi.

Kırcaali-İftar, G. (2000). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programının aile görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. [Evaluation of small steps early internetin program based on the opinions of family]. Eskisehir, Turkey: Anadolu Universitesi Yayınları.

Kırcaali-İfar, G., Uzuner, Y., Batu, E. S., Vuran, S. ve Ergenekon, Y. (2001). Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı Eskişehir uygula masının aile rehberi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayını.

Mahoney, G., & Perales, F. M. (2003). Relationship-focused early ınterventıon with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. Developmental and Behavioral Pediatrics, 26(2), 77-85.

Mahoney, G. ve MacDonald, J.D. (2007). Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Proffessional . Texas: PRO-END, Inc.

Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmenatl intervention. . *International Journal of EarlyChildhood Special Education (INT-JECSE), 1 (1)*, 79-94.

Megep (2015). T.C. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. 0-72 ay motor gelişim. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/072%20Ay%20Motor%20Geli%C5%9Fim.pdf. (Erişim tarihi:07.08.2019).

Mengütay, S. (2005). Çocuklarda hareket gelişimi ve spor. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Oktay, A., (2000).Yaşamınsihirli yılları: Okul öncesi dönem, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Oktay, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Öztürk, M. A. (2014). Motor gelişim: Kuramsal model. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler.* (ss. 46-63). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Pınar, E. S. (2006). "Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları." *Ankara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 71 – 83.

Pieterse, M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar Gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 1.kitap: Küçük adımlara giriş. (G. Kırcaali - İftar, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Pieterse,M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 2.kitap Çocuğunuzun Programı (G. Kırcaali- İftar, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği

Pieterse,M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 3.kitap İletişim becerileri (G. Kırcaali- İftar & Y. Uzuner, Çev.).İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Pieterse, M., & Treolar, R. (1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: 5. kitap: Küçük kas becerileri. (E. Tekin, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Pieterse,M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 6.kitap: Alıcı dil becerileri. (E. Tekin, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği

Pieterse,M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 7.kitap: Kişisel ve toplumsal beceriler. (E.Tekin , Çev.).İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Pieterse,M.& Treloar,R.(1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 8.kitap: Gelişim becerileri envanteri. (G. Kırcaali-İftar, Çev.).İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Saarnı, C. (2001). Cognition, context and goals : significant components in social-emotional efffectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125- 127.

San-Bayhan, P. ve Artan İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.*İstanbul. Morpa Yayınları.

Selcuk, Z., (2007). Eğitim psikolojisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş, Ankara: Anı yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Küçüker, S., Kobal, G., Özenmiş, P., Kaygusuz, Y. ve Ceber Bakkaloğlu, H. (2001). Küçük adımlar erken eğitim programı. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayını.

Sucuoğlu, B ve ark. (2005) . Küçük Adımlar Erken Eğitim Projesi. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.

Temel, F. (1999). Aile eğitiminde head start yaklaşımı. *Çagdas Eğitim Dergisi*, *24*, 8 – 11

Topses, G. (2006). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. (s. 216). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). Exceptional lives special education in today's schools. Boston: Pearson.

Uyanık, Ö.(2010). Ankara örnekleminde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testinin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması(Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uther,D. & Brar, E. (1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı 4.kitap: Büyük kas becerileri. (S.Batu, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Uzundemir, Marangoz, E. (2001). *Portage Erken Eğitim Kılavuzu*. Ender Özel Eğitim Danışmanlık. İzmir: Duyal Matbaası.

Ülke-Kürkçüoglu, B. (2010). 0-6 yas arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed.), Erken çocukluk eğitimi (s. 135-168). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım-Doğru, S. (2011). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım-Doğru (Ed.). Erken çocukluk döneminde özel eğitim (s. 37-102). Ankara: Maya Akademi.

Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), (2009) 173-191.



BÖLÜM VIII

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU'NDA ERKEN MÜDAHALE

Yeşim GÜLEÇ ASLAN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Özet

Sosyal ve iletişim becerileri başta olmak üzere pek çok beceri alanında güçlüklerin görüldüğü, ayrıca sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla, ilgilerin söz konusu olduğu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerde erken müdahale oldukça önemlidir. Erken tanı ve nitelikli erken özel eğitim hizmetleriyle yaşam boyu sürecek, kalıcı gelişmeler sağlanabilmekte; OSB tanılı birey ve ailesinin yaşam kalitesi artmaktadır. Erken çocukluk döneminde sunulan özel eğitim, OSB'ye özgü yöntemler temelinde sunulan özel eğitimleri kapsamaktadır. Ayrıca, özel eğitimin yanı sıra çocuğun ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, psikolojik destek gibi diğer hizmetler de söz konusudur. Bu bölümde, OSB erken müdahale, kanıt temelli uygulamalar ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim bağlamında ele alınmıştır..

Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal-iletişim becerilerinde ciddi güçlüklerle ve sınırlı, tekrarlayıcı, kendini uyarıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsü ile ortaya çıkan bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal-iletişim becerilerindeki güçlükler; sözel ve sözel olmayan davranışlarda yetersizlik, diğerleriyle ilişki kurmada güçlük, akran ilişkileri geliştirememek ve gelişim düzeyine uygun oyunlar oynayamamak olarak belirtilmektedir. Sınırlı, tekrarlayıcı, kendini uyarıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsündeki belirtiler ise; sınırlı ve sıra dışı ilgi alanlarına takıntı düzeyinde sahip olmak (örneğin, sürekli legolarla aynı şekli yapmak isteme), işlevsel olmayan ritüel veya rutinlere bağlılık (örne-

ğin, her gün aynı pantolonu giymek isteme), kendini uyarıcı ve tekrarlayıcı hareketler sergilemek (örneğin, sürekli elinde bir ip sallama), nesnelerle sıra dışı ve takıntı düzeyinde ilgilenmek (örneğin, elektrik düğmelerini sürekli olarak açma ve kapatma) olarak görülmektedir. Bu güçlüklerin derecesi ağır, orta ve hafif düzeyde destek gereksinimine ihtiyaç duyacak şekilde değişmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Mukaddes, 2013; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention [CDC], erkeklerde kızlardan dört kat fazla görülme yaygınlığı olan OSB'nin görülme sıklığını 2016 yılındaki raporunda 68'de bir olarak belirtirken (Christensen, Baio, Braun vd., 2016), 2018 yılındaki son raporunda bu oranı 59'da bir olarak ortaya koymuştur (Baio, Wiggins, Christensen vd., 2018). Görülme sıklığı oldukça yüksek olan OSB'de, OSB için erken belirtileri gösteren çocukların uygun değerlendirme araçlarıyla saptanarak risk grubuna alınması, erken tanı ve müdahale bağlamında gerekli hizmetlerin sunulması çocukların ve ailelerin ilerideki yaşam kalitelerinin artması bağlamında oldukça önemlidir (Diken, 2008; Güleç-Aslan, 2017a, 2017b; Nadel ve Poss, 2007; Tohum Otizm Vakfı, 2017).

Erken Tanı

OSB'li bireylerin uygun hizmetleri alabilmeleri için ilk adım, tıbbi tanının konmasıdır. Tıbbi tanı, çeşitli uzmanlardan oluşan disiplinlerarası bir ekibin (örneğin, psikiyatrist, psikolog, özel eğitim öğretmeni) çoklu değerlendirme sonuçları (aile görüşmesi, çocuk gözlemi, testler, vb.) doğrultusunda, psikiyatristler ve nörologlar tarafından Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı ölçütleri doğrultusunda konur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Mukaddes, 2013). OSB için tüm belirtileri göstermeyen ancak OSB için risk grubundaki küçük çocuklar söz konusu olduğunda, tıbbi tanı için belirli bir süre beklenerek, eğitimlerin sonuçlarına göre tanı durumuna karar verilmektedir. Kesin tanı konsun konmasın her durumda çocukların tıbbi inceleme süreci sonrası hemen eğitsel müdahalelere yönlendirilerek gerekli hizmetleri almaları sağlanmalıdır. OSB için erken belirtilerin (Şekil 1) aileler ve uzmanlar tarafından bilinmesi; bu belirtileri gösteren küçük çocukların zaman kaybedilmeden tıbbi ve eğitsel süreçlere yönlendirilmesini ve böylece eğitimden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamaktadır (Aksoy ve Şahin, 2017; Diken, 2008; Güleç-Aslan, 2017a, 2017b; Landa, 2011, Mukaddes, 2013; Nadel ve Poss, 2007; National Autism Center [NAC], 2009; Tohum Otizm Vakfı, 2017). Erken müdahale bağlamında okul öncesi dönemdeki OSB tanılı bireylere ilerleyen bölümlerde yer verilen çeşitli destek hizmetler ve eğitimler sunulmaktadır.

- Altı ayı geçtiği halde gülümsememek
- Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yokluk ya da gecikmeler (örneğin taklit becerilerinin gecikmesi, 18 ayı geçtiği halde kelimelerin olmaması)
- Adına tepki vermeme
- Göz temasından kaçınma
- Kucağa alınma ve diğerleriyle oyun beklentisinin azlığı
- Tekrarlayıcı hareketler
- Motor becerilerde çeşitli güçlükler ve gecikmeler
- Gelişimde geriliklerin ortaya çıkması

Şekil-1: *OSB için Temel Erken Belirtiler*

Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri

Erken çocukluk döneminde sunulan özel eğitim hizmetleri, 0-36 ay arasında sunulan erken özel eğitimi ve 36-72 ay arasında sunulan okul öncesi özel eğitimi kapsamaktadır. OSB tanılı okul öncesi dönem çocuklarına sunulan özel eğitim hizmetleri, temel olarak OSB'ye özgü müfredatlar ve yöntemler temelinde sunulan eğitimleri kapsamaktadır. Ayrıca, özel eğitimin yanı sıra çocuğun ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, psikolojik destek gibi diğer hizmetler de sunulmaktadır (Olçay-Gül ve Diken, 2009; Tohum Otizm Vakfı, 2017; Scheuermann ve Webber, 2002; Sturmey ve Adrienne, 2007). İlerleyen paragraflarda, OSB'li okul öncesi çocuklara yönelik erken özel eğitim kapsamında çeşitli eğitim yöntemleri ve programları ile okul öncesi özel eğitim hizmetleri kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında bölümler yer almaktadır.

Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Tanı sürecinden hemen sonra başlayan erken çocukluk özel eğitimi ailelerin sürece aktif katılımı ile şekillenmektedir. Küçük çocuklara sunulan özel eğitim desteğinde sıklıkla ailelere, çocuklarının "öğretmenleri" olmaları ve günlük yaşamlarının içine çocuklarının gelişimlerini destekleyici unsurları katabilmeleri için özel eğitim öğretmenleri ve/veya uzmanları tarafından eğitim ve danışmanlık sunulmalıdır. Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminde sunulan eğitimlerde ya özel eğitim öğretmenleri ve/veya uzmanı çocukla çalışırken, aynı zamanda aileyi de "öğretici rolünde" yetiştirir ya da ailenin çocukla çalışması için aileye danışmanlık hizmeti sunulur. Böylece aile birey(ler)i çocuğun temel öğretmeni olur. OSB tanılı küçük çocuklara sunulan özel eğitim desteğinin diğer temel unsuru, bu eğitimlerin özellikle 0-36 ay arasından ev-temelli ve daha sonra aşamalı bir

Kaynakça

Aksoy, V., & Şahin Ş. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. H. Diken ve B. Hatice (Eds.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 230-259). Ankara: PEGEM Akademi.

Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379-401.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Ardıç, A. (2013). Özel Eğitimde Erken Çocukluk Dönemi Yoğun Eğitim Programları: Deneyimle Öğrenme Programının (LEAP) Etkililiği Çalışmalarına Bir Bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5* (2), 200-220.

Baio J., Wiggins L., Christensen, D. L., et al. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. MMWR. *Surveillance Summaries, 67* (6): 1-23.

Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E. S. (2010). Erken çocukluk döneminde kaynaştırma. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 520-538). Ankara: PEGEM.

Birkan, B. (2013a). Etkinlik çizelgeleri: Otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14* (1), 61-76.

Birkan, B . (2013b). Otizm ve Uygulamalı Davranış Analizi: Toplum Temelli Uygulamalar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1* (2), 92-96.

Boutot, E. A., & Hume, K. (2012). Beyond time and time table: Today's applied behavior analysis for students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*, 23-38.

Cardon, T. A. (2008). En iyi 10 ipucu. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların aileleri için hayata kalma kılavuzu [*Top ten tips: A survivalguideforfamilieswithchildren on theautism spectrum]* (H. Baydere-Öztürk ve Y. Güleç-Aslan, Çev.). İstanbul:AAPC Publishing TR.

Christensen, D. L., Baio J., Braun, K.V., et al. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. MMWR. *Surveillance Summaries, 65* (3): 1-23.

Diken, İ.H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.).*Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 409-447). Ankara: PEGEM.

Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI Professional, *European Journal of Behavior Analysis*, *2* (11), 239–246.

Eldevik, S., Hastings, R.P., Hughes, J.C., Erik, J., Svein, E., & Cross, S. (2009).

Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38* (3), 439-450.

Eldevik, S., Hastings, R. P. Jahr, J. ve Hughes, C. J. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmentel Disorders*, *42* (2): 210–220.

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.

Ferraioli, S., Hughes, C. & Smith, T. (2005). A model for problem solving in discrete trial training for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 2*, 224-246

Fiedler, C. R., Clark, D. M., & Simpson, R. L. (2004). Educational support services to assist parents and families in designing and implementing academic intervention programs. *Parents and Families of Children with Disabilities* (syf. 255-273). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Greenspan, I. S., & Wieder, S. (1999). A Functional developmental approach to autistic spectrum disorders". *JASH, 24:* 147-161.

Heflin L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practice.* Columbus, Ohio: Pearson.

Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Güleç-Aslan, Y. (2017a). Otizm spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s. 149-165). Ankara: Vize Yayınevi.

Güleç-Aslan, Y. (2017b). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Eğitim ve öğretim süreci. İ. H. Diken ve B. Hatice (Eds.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 264-275). Ankara: PEGEM Akademi.

Gürel Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2* (3), 514-555.

Kırcaali-İftar, G. (2007).*Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 239-265). Ankara: Vize.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., & Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı 1.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Koegel, R., L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review, 28* (4), 576-594.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 83-118). Ankara: Vize.

Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education, 7* (1), 155-182.

Landa, R. J. (2011). Developmental features and trajectories assocated with autism spectrum disorders in infant and

toddlers. D. *Amaral*, D. *Geschwind*, & G. *Dawson* (Ed.). *Autism spectrum disorders* (s. 213-229). New York: Oxford University Press.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18* (2), 101-122.

Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The me book.* Baltimore, MD: University Park Press.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, Texas: Pro-Ed.

Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007) *Autism and developmental delays in young children:The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals.* Austin, TX: PRO-ED.

May, R. J., Austin, J. L., & Dymond, S. (2011). Effects of a stimulus prompt display on therapists' accuracy, rate, and variation of trial type delivery during discrete trial teaching. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5* (1), 305–316.

McDuff, G. S. , Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chain. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26,* 89-95.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi,h*ttps://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf, 10/01/2018'de erişildi.

Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

NAC (2009). *National standarts report*, http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards, 10/03/2019'da erişildi.

NAC (2015). *National standarts report,* http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards, 10/03/2019'da erişildi.

Nadel, S., & Poss, J. E. (2007). Early detection of autism spectrum disorders: Screening between 12 and 24 months of age. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners, 19,* 408-417.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40* (4), 425-436.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54* (4), 275-282.

Odom, S. L., & Connie, .W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder. *American Educator*, *39* (2), 12-19.

Olçay-Gül, S. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *In-*

ternational Journal of Early Childhood Special Education, 1 (1), 46-78.

Perry, A., Koudys, J., Prichard, A, & Ho, H. (2019). Follow-Up study of youth who received EIBI as young children. *Behavior Modification, 43* (2) 181–201.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. London: Paul Brooks Pub.

Rakap, S. (2017b). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları [Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*, 1-22.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmentel Disorders, (4),* 512-520.

Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA Young Autism Project Model, *Journal of Autism and Developmentel Disorders, 39,* 23–41

Richardson-Gibbs, M. A., & Klein, M. D. (2014). *Making preschool inclusion work.* H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Rogers , S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism.* New York: The Guilford Press.

Scheurmann, B., & Webber, J. (2002). *Autism teaching does make a difference.* Wadsworth Group, Canada.

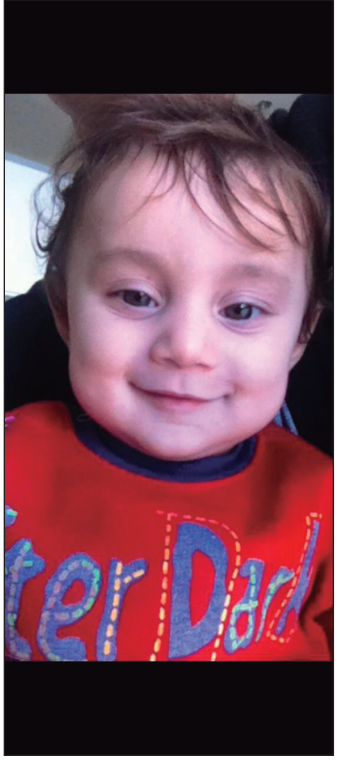
Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma* içinde (s. 473-525). Ankara: Vize.

Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi.* Ankara: PEGEM Akademi.

Sturmey, P., & Adrienne, F.(2007). *Autism spectrum disorders*. Austin, Texas: Pro-ed.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi. E. Tekin (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 1-40). Ankara: Vize.

Tohum Otizm Vakfı (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim raporu,* http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/r/a/rapor_tohum_.pdf, 15/04/2019'erişildi.



BÖLÜM IX

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE DEĞERLENDİRME VE ERKEN MÜDAHALE

Handan DOĞAN

Maltepe Üniversitesi

Özet

İnsanoğlunun en hızlı geliştiği evre erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde kazanılan beceriler yaşamın ileriki yıllarına temel oluşturmaktadır. Çoğu zaman çocukların normal gelişim eğrisini takip ederek büyüdüğünü izlerken, bazı çocukların gelişimsel farklılıklar yaşadığını farkederiz. Çocuğun gelişimi değerlendirildiğinde ileri yıllara yönelik bazı riskler taşıdığını saptayabiliriz.

Farkedilme ve tanılama süreci ilkokul yıllarına dayanan özgül öğrenme güçlüğü erken çocukluk döneminde belirti veren sorunlardan birisidir. Özellikle akademik alanda yaşanan bir problem olarak bilinen özgül öğrenme güçlüğü geç farkedilme ve çevredeki kişilerin etkisiyle geç tanılanmaktaydı. Günümüzde ise erken çocukluk döneminde çocuğun yaşadığı gelişimsel gecikmelerin çocuk gelişimi adına bir risk olarak kabul edilmesi, erken müdahalenin önem kazanması ile birlikte özgül öğrenme güçlüğü için risklerin azaltılması yoluna gidilmekte ve alınan olumlu sonuçlar ile birlikte çeşitli programlarla çocuklar desteklenmektedir.

Bu gerçekten yola çıkılarak hazırlanan bu bölümde öğrenme güçlüğünün erken çocukluk dönemi belirtileri ve tanılaması, risk unsurları, erken okuryazarlık becerileri, dil becerilerinde, motor gelişimde gecikme ve özgül öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan çocukların gelişimini destekleyici örneklerden söz edilecektir.

Giriş

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk altı yılını kapsar ve bu yıllar, ileriki yıllara temel olması açısından en önemli yıllardır. Gelişimin çok hızlı olduğu bu dönemde çocuğun gelişimi genetik özelliklerden ve çevreden etkilenmektedir. Gelişimi olumsuz etkileyen faktörlerle karşılaşan çocuklara erken dönemde müdahale edilmediğinde var olan sorunun kalıcı olduğu ve tekrar geriye dönme şansının azaldığı bilinen bir gerçektir. Bu dönem gelişim açısından kritik olup, gelişim becerilerine göre farklılık gösterir. Örneğin dil öğrenmede 1-5 yaş arası kritik iken; sosyal ve duygusal gelişimde 0-2 yaş olarak kabul edilmektedir (Akman, 2014).

Çocuğun gelişiminde ortaya çıkan birçok sorun çok küçük aylardan itibaren belirti verebilmektedir. Riskli olarak kabul edilen birçok bebek erken doğum, doğum ağırlığı düşüklüğü, işitme ve görme duyularında yetersizlik, uyaran eksikliği, yoksulluk, ihmal ve istismar gibi tıbbi ve çevresel nedenlere bağlı olarak gelişimsel gecikmeye maruz kalır. Birçok öğrenme güçlüğüne sahip bireyinde bu olumsuz şartlardan etkilendiği düşünüldüğünde gelişimi risk altında olduğu olduğu kabul edilen çocuklarda erken müdahale programlarının çok önemli olduğu, özellikle okul çağında gelişimsel bir sorun yaşamaması için çocuğun takibinin yapılmasının gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir.

Tanım

Normal ya da normalin üzerinde zekaya sahip (IQ>85) birincil psikolojik bir problemi, belirgin bir beyin patolojisi, duyusal bir engeli olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması, kendini yönetme, sosyal etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekasına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum özgül öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Siegel, 2007; Doğan, 2018).

Kirk'e (1983) göre, öğrenme güçlüğü, konuşma, dil, okuma, yazma, imla veya aritmetik anlamlardan birinin veya bir kaçının gelişmesinde gecikme, gerilik veya bozukluktur. Bu bozukluk zeka geriliği, duygusal engel ve kültürel faktörlerden değil, yüksek beyin işlev bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Alanyazında öğrenme güçlüğü tanımlanırken zihin yetersizliğinin tanım dışı bırakıldığı gözlenmiştir.

Türkiye'de ise, özgül öğrenme güçlüğü olan birey: 'Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012; Deniz, 2019).

Hammill (1990), 1982-1989 yılları arasında yayınlanmış öğrenme güçlüğüyle ilgili 28 temel kitabı incelemiş ve tanımları irdeleyerek ortak özellikleri sıralamıştır. Araştırmalarda;

- Okulda başarısızlık üzerinde durulmuştur.
- Sinir sistemi fonksiyon bozukluğundan söz edilmiştir.
- Öğrenme bozukluğundan etkilenen psikolojik süreçlerin varlığına işaret edilmiştir.
- Tanımların çoğuna göre öğrenme güçlüğü herhangi bir yaş diliminde görülebilir.
- Konuşma ve dil sorunlarının öğrenme güçlüğüne neden olabileceği ileri sürülmüştür.
- Çoğu tanımda okuma yazma, imla ya da matematik gibi akademik sorunlar üzerinde durulmuştur.
- Düşünme ve akıl yürütme gibi kavramsal sorunların öğrenme güçlüğü kapsamında olduğu belirtilmiştir.
- Sosyal beceriler, mekanda yönelme, entegrasyon, hareket becerileri gibi diğer bazı sorunlarda öğrenme güçlüğü kapsamında ele alınmıştır (Akt: Erdem Özat, 2010).

Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan ilk araştırmalar tıp alanına dayalı olup (Bender, 2007), Eğitimciler bu alana daha çok yüzyılın son çeyreğinde yoğunlaşmaya başlamışlardır (Akçin, 2013'den aktaran Deniz, 2019).

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ve Sınıflama

Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar okuma, yazma, matematik, dil, motor, sosyal, duygusal alanların birinde ya da birkaçında sorun yaşamaktadırlar. Harf, hece, kelime tanıma, kelime bilgisi, uygun okuma stratejisi kullanma, ortak metin yapısında ayrım, doğru ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama sorunları özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık karşılaştığı problemlerdendir (Çıkılı, Alegöz ve Bala, 2017).

Öğrenme güçlüğü okul öncesi dönemde fark edilmediğinde ilerleyen akademik yaşantıda çocuğun akranlarına göre anlamlı farklılık ve gerilik göstermesine neden olabilmektedir (Rodis, Garrot, Boscardin, 2001'den aktaran Akdemir, 2018).

DSM-5'e (2013) göre temel akademik beceriler şunlardır:

1. Kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması,
2. Okuduğunu anlama,
3. Yazılı anlatım ve yazım,

Kaynakça

Ağca İlker, Ö. (2015). Öğrenme Güçlüğü ve Yazılı Anlatım. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar içinde*. (s.201-238). Ankara: Vize.

Akçin, N. (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. S. Vuran,. (Ed.), *Özel Eğitim içinde*. Ankara: Maya Akademi.

Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akın, A. ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 126-127*, 41-48.

Akman, İ. (2014). *Riskli Bebek İzlemi*. İstanbul: Boyut. 110-120.

Aral, N. (1994). *Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programının Özel Eğitimde Kullanılması*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 1, 349–358.

Aral, N.ve Erturan, N. (1999). Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Serebral Palsili Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2(3)*, 58-63.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (s.169-191). İstanbul: Morpa.

Bütün, A. ve Aral, N. (2016). Frostig Görsel Algı Testinin Türkçeye Uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 50*, 1-22.

Bacanlı, H. (2006*). İkögretimde Rehberlik* (6. Baskı). Ankara: Nobel

Balıkçı, Ö. S. (2016). Öğrenme Güçlüğü ve Okuma. Macid Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (s.181-198). Ankara: Vize

Bender, W. N. (2007). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. (Sixth Edition.) USA: Pearson Education.

Bender, W. N. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri. (Çev. Ed.: H. Sarı). Ankara: Nobel.

Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health, 8(1)*, 27

Craig, D.P. (2006). *Early and Appropriate Remediation and Accommodation for Dysgraphic Students*. (Capstone Projects and Theses). Paper 357.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Özel öğrenme güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online. 14* (2), 671-681.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek İçinde* (s.2-23). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, T. A. (2015). Erken Çocukluk Döneminin, Aile ve Toplum Sağlığı ile Demokrasi ve Toplumsal Gelişim Üzerindeki Etkileri ve Yapılması Gereken Yatırım ve Müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(13), 240-263.

Çetin, Ö. Ş., Bay, D. N. ve akbaba, S. A. (2014). The Investigation of Developmental Characteristics of Pre-School Children's Writing Skills. *İlköğretim Online, 13*(2), 564-576.

Çıkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2017). *Öğrenme Güçlükleri için Okumayı Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Nobel

Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 63-74.

Demir, B. (2005). *Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, N. & Toptaş Demirci, P. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaba Ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3* (1), 47-57.

Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Diken, İ. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi* (1.baskı). Ankara: Pegem.

Doğan, H. (1989). *Spastik Tip Cerebral Palsili Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, H. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. Neriman Aral ve Figen Gürsoy (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Özel Gereksinimli Çocuklar içinde* (s.46-65). Ankara:Hedef.

DSM- 5 (2013). *Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*. E. Köroğlu (Ed.). Ankara: HYB.

Erdem Özat, N. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erdem, İ. (2017). *5-7 Yaş Arası Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin Dikkat Eksikliği Ve Özel Öğrenme Güçlüğü Açısından Değerlendirilmesi (İstanbul İlinde Bir Özel Okul Örneklemi).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, Ö. (2011). "İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık". *Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (1), 161-180.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-Pa

Finucci, J.M. & Childs, B. (1981). Are there really more dyslexic boys than girl? In: Ansara A, Geschwind N, Galaburda A, Albert M, Gartrell N, editors. Sex differences in dyslexia. Townson, MD: Orton Dyslexia; 1981. pp. 1–9.

Friend, M. (2008). *Special Education Contemporary Perspectives for School Professionals*. (second Edition). Boston: Pearson.

Görgün, B. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (54-77). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsoy, S. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğunda Bilişsel İşlevlerin Değerlendirilmesi: Tanı Almış Ve Almamış Çocukların Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Henley, M., Ramsey, R.S., ve Algozzine, R.F. (2002). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

Harwell, J.M.(2001). *Complete Learning Disabilities Handbook*. Nee Second Edition. Jossey- Bassed. San Francisco.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 18*, 1-27.

Jena, S.P.K. (2013). Learning Disability Theory to Practice. Sage Puplications. New Delhi, India. *Journal of Research on Computing in Education, 32 (4),* 467-478.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

Kirk, S.A. ve Gallagher, J. L. (1983). *Educating Exceptional Children*. (s. 173). Boston: Houghton Mifflin.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak. Okul Öncesi Eğitim*: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu, Bildiri Metinleri, (s.27-36). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.

Korkmazlar, Ü. (2007). *Özel Öğrenme Güçlüğü 1. düzey semineri*, İstanbul.

Lerner, J. W. and Johns B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities.*(12. baskı). Canada: Nelson Education.

Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2010). *The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction*. (s.174). Pearson

Mauro, T. (2006). *The Everythink Parent's Guide To Sensory İntegration Disorder.* Avon, MA: Adams Media.

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.

Melekoğlu, M. A. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* içinde. (s.15-42). Ankara: Vize.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri Ve Özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek* İçinde (s. 24-53). Ankara: Pegem Akademi.

Oktay, A. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Öner, N. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*. (genişletilmiş 2.baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S.T. (2016). Özgül Özel Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi. 38* (1), 49-54.

Reynolds, C. R. ve Janzen, E. F. (2007). *Encyclopedia Of Special Education* (3rd. Ed.) Vol.3. England: John Wiley & Sons Ltd.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi, 2* (2), 170-176.

Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia*. (s.93-102). New York: Vintage Books.

Siegel, M.A.L. (2007). *Nolo's Iep Guide Learning Disabilities* (3rd Ed.). USA: Delta Printing.

Silver, L.B., (1997), The Assessment Of Children And Adolescents Having Difficulty With Academic Performance. *Child and Adolescents Clinics of North America, 6,* 3, 465-472.

Smith, C.,& Strick, L. (2010). *Learning Disabilities*: A to Z. New York: Free Press.

Steele, M. M. (2004). Making The Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No. 2.*

Tunç, Z. (2011). *İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Öğrencileri Ya da Risk Taşıyan Öğrenciler İçin Gönderme Öncesi Süreçte Yapılan Eğitsel Müdahalelerin Belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turan, F ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlülüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim. Vol: 29. 132,* 43-47.

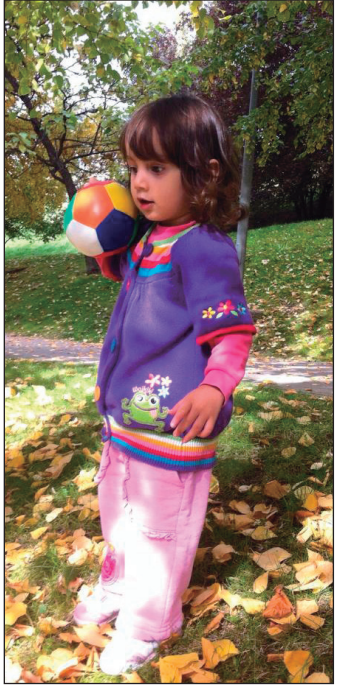
Vaughn, S., Bos, C.S. ve Schumm, J.S. (2003). *Teaching Exceptioanal, Diverse, and At-Risk Students in the Education Classroom*. (Third Education). Boston: Allyn and Bacon.

Wajuihian, SO ve Naidoo, KS. (2012). Dyslexia: An overview. *OptomVis Dev*, *43*(1), 24-33.

Whirter, J., Acar, N.V. (1985). *Çocukla iletişim*. Ögrenme Destekleme ve Çocuk Yetistirme Sanatı. Ankara.

Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., Kayılı, G. (2010). Normal Gelişim Gösteren ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online. 9* (3), 828-840.

Yıldırım Doğru, S. S. (2012). *Öğrenme Güçlükleri*. (s.52-53). Ankara: Eğiten Kitap.



BÖLÜM X

ÖZEL YETENEKLİLER'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TANILAMA VE EĞİTİM

Ahmet KURNAZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Özel yetenekli çocukların eğitimi tüm ülkeler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çocukların eğitiminde erken tanılama ve erken çocukluk döneminde eğitime başlama özel yeteneklilerin eğitiminin ilkelerindendir. Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların eğitimlerinin sağlıklı şekilde yürütülmesi için hem erken çocukluk dönemi eğitiminin hem de özel yeteneklilerin eğitiminin amaç, yöntem ve araçlarının bilinmesi gerekir. Bu çocukların özelliklerinin ve erken çocukluk döneminde özel yetenekliliğin belirtisi olarak gösterdikleri davranışların bilinmesi çocukların en erken dönemde tanılanmaları, eğitimlerinin düzenlenmesi, gerekli rehberlik hizmetlerinin sağlanması, çocukların anlaşılması ve ailelerine bilgi verilmesi sürecinde işimize yarayacaktır. Özel yetenekli çocukların tanılanmasında belirli ilkler, yöntemler ve yaklaşımlar vardır. Erken dönemde ve doğru şekilde tanılanan öğrenciler için doğru eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi gerekir. Bunun için özel yetenekli öğrencilerin erken çocukluk dönemindeki eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim uygulamaları hayata geçirilmelidir. Eğitimin doğru, etkili ve verimli şekilde sürdürülmesinde zenginleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasına, gerekli öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Eğitimin en önemli öğelerinden biri okullar ve öğretmenleridir. Bu süreçte öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Öğretmenlerle birlikte eğitimin en önemli paydaşlarından biri de ailelerdir. Dolayısı ile ailelerin özel yetenekli çocukların eğitimine katkı sağlayacak şekilde bilgilendirilmesine ihtiyaç vardır. Böylece erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin eğitimi sağlanmış olur. Bu bölümde erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi ile ilgili yukarıda belirtilen hususlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi

Eğitim bireyin var olan potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını sağlayan becerilerin bireye kazandırılma aracıdır. Tüm bireylere zihinsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerinin sağlanmasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin en büyük paya sahip olduğu söylenebilir. Bireyin bazı becerileri kazanmasında kritik evreler vardır. Bu becerilerin doğru evrede ve yeterli düzeyde bireye kazandırılması bireyin sağlıklı gelişimi için önemlidir. Bu nedenle de eğitimin bireyin doğumundan itibaren zamanında sağlanması gereklidir. Söz konusu eğitim özel yeteneklilerle ilgili olduğunda birkaç açıdan daha da önem arz etmektedir. Öncelikle bu öğrencilerin gelişimlerinin hızlı oluşu, eğitim etkinliklerine daha erken başlamayı gerektirmektedir. Ayrıca yaşıtlarına göre daha erken yaşlarda daha üst düzey becerileri kazanabilme yetenekleri de eğitime erken dönemlerde başlamayı gerektirir. Özel eğitim terimini, özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenme hedeflerini, eğitim programlarını, öğrenme yöntemlerini, öğrenme materyallerini ve ortamlarını ve değerlendirme yöntem ve araçlarını uyarlamak olduğu dikkate alındığında erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli öğrencilere (EÇÖYÖ) özel eğitim faaliyetlerinin bir an önce başlatılması uygun olacaktır.

Gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dolayısıyla özel gereksinimli çocuklar doğaları gereği, erkenden ele alınmalı ve yeteneklerini geliştirebilecekleri aile, eğitim ve sosyal çevrelerinde büyümelerine olanak sağlanmalıdır. Bu üç ortamdan herhangi birinde gereksinimlerinin karşılanamaması, yeteneklerinin körelmesine ve kaybolup gitmesine neden olduğu gibi ilerleyen yıllarda akademik, sosyal-duygusal ve topluma uyum problemlerinin ortaya çıkmasına yol açabilir ve bu problemlerle baş etmekte oldukça güç olabilir. Özel yetenekli çocukların akademik yönden başarılı olması ve yeteneğinin geliştirilmesi kadar ruh sağlığının yerinde, sosyal çevresi ile uyumlu, mutlu bir birey olması da son derece önemlidir (Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018) .

Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların eğitimi (EÇÖYE) okul öncesi dönem eğitimi gibi düşünülse de tam olarak bir okul öncesi eğitim değildir. Bu çocuklar özel yetenekli olsalar da erken çocukluk dönemindeki özel yeteneklilerin eğitiminin salt özel yetenekliler eğitimi olarak kabul edilmesi de mümkün değildir. Bu nedenle EÇÖYE erken çocukluk eğitimi ve özel yetenekliler eğitiminin kesişim kümesini oluşturur. Dolayısıyla erken çocuklukta özel yeteneklilerin eğitimi, özel yeteneklilerin eğitiminden farklılık gösterir.

EÇÖYÖ'in eğitiminde aşağıdaki hususlar mutlaka dikkate alınmalıdır;

1. **Tüm küçük çocuklarda doğabilecek potansiyel;** Bir çocuk tohum gibidir. Bu tohum uygun toprak, iklim ve bakım ile geliştiğinde en yüksek düzeyde ürün verme kapasitesine sahiptir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde birey ileride en yüksek düzeye çıkarılabilecek bir potansiyeli

taşımaktadır. Bu potansiyelin en üst düzeye çıkarılması erken çocukluk dönemindeki doğru eğitim uygulamaları ile mümkündür.

2. **Çocuğun yaşadığı ev ortamının ve erken deneyimlerin önemi;** Çocuklar sağlıklı bir fiziksel, duygusal ve sosyal ortamda büyüdükleri zaman potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarabileceklerdir. Bu nedenle çocuğun ilk çevresi olan ev ortamı çok önemlidir. İleride de ara ara değinilecek olmakla birlikte anne-babanın çocuk gelişimi ve özellikle de özel yetenekli çocukların gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, çocuğa sağlıklı bir duygusal ortam oluşturmaları, tavırlarında ortak davranışa sahip olmaları, çocuğa gerekli ortam, araç-gereç ve yaşantıları sağlamaları çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Zenginleştirilmiş çevre şeklinde ifade edilen husus, çocuğun mümkün oldukça çok farklı uyaranlar ile karşılaşmasının sağlanması, farklı yaşantıları deneyimleyebilmeleri ve kendi başlarına yapabilecekleri her şeyi yapmaları konusunda kendilerine fırsatlar sunulması çocukların gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır.
3. **Erken çocukluk ortamları çeşitlilik göstermektedir;** Örneğin, çocuklar evde gündüz bakımı, kreşte gündüz bakımı, devlet kurumlarında anaokulu, özel okullarda anaokulu, gibi ortamlarda bulunabilmektedirler. Bu ortamların her birinde de farklı öğretmenler ve bakıcı-eğiticilerle karşılaşabilmektedirler. Dolayısı ile erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların bulundukları ortamlar eğitimlerini etkilemektedir.
4. **Eğitim programlarının çocuklara uygunluğu;** Öğretim etkinliklerinde uygulanan eğitim programları ile "gelişimsel olarak özel yetenekli çocuklara uygun uygulamalar" arasında fark vardır. Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programlarının mutlaka özel yetenekli öğrencilere göre farklılaştırılması gereklidir.

Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramları

Üstün zekânın/yeteneğin tanımı konusunda henüz evrensel düzeyde bir uzlaşıya varılmış değildir. Gerçekte böyle bir uzlaşının ne kadar gerekli olduğu tartışılabilir. Çünkü üstün zekâ/yetenek psikolojik olduğu kadar sosyolojik de bir kavramdır. Bu nedenledir ki üstün zekâ/yetenek tanımının bireyden bireye, toplumdan topluma, zamandan zamana ve coğrafyadan coğrafyaya farklılıklar gösterdiği ileri sürülebilir. Üstün yetenekten ne anlaşıldığı farklı yer ve zamanlarda kullanılan yetenek tanımına, ölçülerine, bilimin ve toplumsal gelişmelerin getirdiği katkılara, gerekliliklere ve önceliklere göre değişiklikler göstermektedir. Yetenekten bağımsız bir üstün yetenek olmadığı için bu alanda kullanılan bilimsel kuramlar, modeller ve bunlara dayalı olarak geliştirilen ölçme araçları yeteneği açıklamaya yöneliktir. Türkçede "yetenek" sözcüğü belirli bir alanı ima etmeyen geniş ve kucaklayıcı bir sözcüktür. Tıpkı kişilerin bir ya da birçok ko-

Kaynakça

Akarsu, F. (2004b). "Özel yetenekliler". M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili (Yay. Haz.), 1. Türkiye özel yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı içinde (s.127–153). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akın., G. (2019) Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilim Ve Sanat Merkezlerinin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yükseklisans Enstitüsü. Ankara.

Ataman, A., Dağlıoğlu, E., Şahin, F. (2014). *Özel yetenekliler ve Özel yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. Ankara: Vize Yayınları

Ayas, M. B. (2018). Üstün Yeteneklileri Tanılamaya Giriş. Uğur Sak (Ed.). Üstün Yeteneklilerin Tanılanması içinde (s. 1-15). Ankara: Vize

Baum, S. (1986). The gifted Preschooler: *An awesome delight*. G/C/T, 9(4), 42-45.

Berk, L. E. (1997). Child Development (4th Edition). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Bildiren, A. (2011), *Özel yetenekli Çocuklar: Aileler ve Öğretmenler için Bir Klavuz*, Doğan Kitap Yayıncılık, İstanbul.

Broman, S.H., Nichols, P.L., ve Kennedy, W.A. (1975). *Preschool IQ: Prenatal and early developmental correlates*. New York: Wiley.

Clark, B. (2002). Growing up gifted.(5th Ed) Columbus, OH:Charles E. Merill.

Cutts, N.,E. ve Moseley, N. (2001). *Özel yetenekli ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.* İsmail Ersevim (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Çağlar, D., (2004). Özel yetenekli Çocukların Seçimi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili (Yay. Haz.), 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı içinde (s.127–153). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Davaslıgil, U., Aslan, E., ve Beşkardeş, Ü. (2000). Üstün ve özel yetenekli çocuklara ilişkin alt komisyonu. *Yer aldığı eser S. Usta, MR Şirin (Hazırlayanlar), I. İstanbul Çocuk Kurultayı Projeler Kitabı*, 291-304.

Davaslıgil, Ü. (2009). Özel yetenekli ve Yetenekli Çocukların Eğitimi, Akçamete, G. *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*.

Davis, G. A. (1983). *Educational psychology: Theory and practice*. Random House.

Davis, G. A., ve Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.

Dehaan, R. F., ve Havighurst, R. J. (1965). *Educating gifted children*. University of Chicago Press.

Dion, K. and E. Berschied (1974). Physical Attractiveness andPeerPerception. *Sociometry.* 37: 1-12

Doğan, H , Koçyiğit, S . (2015). Beş-On Dört Yaşlar Arası Çocuklarda Temel Korunum Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, (), . Retrieved from http://dergipark.org.tr/husbfd/issue/7893/103891

Ferman, M. (1991). Girişimci Profili Üzerine Değerlendirmelerî. Dünya Gazetesi, (14 Kasım 1991).

Frank, B. ve Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly, 26*: 172.

Gage, W. L. and D.C. Berliner *(1988)Edu-*

cational Psychology. Rosten. Houghton Mifflin Company: 124-130.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. (1996). A Longitudinal Study Of Academic İntrinsic Motivation İn İntellectually Gifted Children: Childhood Through Adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.

Gough, J. (2008). Just a cup. Australian Primary Mathematics Classroom, 13(2), 9-14. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ802700.pdf. Erişim tarihi: 09.01.2015.

Güllü, G. (2018) Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşadığı Güçler Ve Güçlükler, Benlik Algıları Ve Mükemmeliyetçiliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education*. Allyn and Bacon.

Heller, K.A., Schofield, N.J. (2012). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. Handbook of Giftedness in Children, ed. Steven I. Pfeıffer ISBN: 978-0-387-74399-8, Springer Science+ Business Media Press.

Honzick, M.P. (1976). Value and limitations of infant tests: An overview. In M. Lewis (Ed.), *Origins of intelligence* (pp. 59-95). New York: Plenum Press.

Houdé, O., Pineau, A., Leroux, G., Poirel, N., Perchey, G., Lanoë, C., ... ve Delcroix, N. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of experimental child psychology*, *110*(3), 332-346.

https://www.berea.k12.oh.us/cms/lib/OH01000054/Centricity/Domain/863/Common%20Traits%20in%20Young%20Gifted%20Children.pdf

Jacobs, H.H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. H.H.]acobs (Ed.), Interdisciplinary Curriculum: Design and implementation. Alexandria, VA: ASCD.

Jacobs, H.H. ve Borland,].H. (1986). The *interdisciplinary concept model: Theory and practice. Cited Child Quartely,* 30(4), 159-163.

Jensen, E. (2006). *Enrich the brain.* San Francisco: Jossey-Bass Company.

Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1).

Karakurt, B. (2003), Sınıf Yönetiminde Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumu*, Eğitişim Dergisi*, Sayı:2, Malatya, s. 2, 4, 5, 9, 10.

Koç, F., A. G., Saranlı, (2017). Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(41), 163-183.

Koyuncu, B., E., M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 73-92.

Kurnaz, A., M. A. Genç (2017). Comparison of the Cartoons Created by the Gifted and Non-Gifted Students. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(12), 2217-2226.

Lankes, A.M.D. (1995). *Electronic Portfolios: A New Idea in Assesment*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse

NY. <http://searcheric.org/digests/ed390377.html:> (25.06.06).

Leroux, J. A., McMillan, E., ve Close, J. (1993). *Smart teaching: Nurturing talent in the classroom and beyond*. Pembroke.

Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, *15*(1), 18-25.

McCall, R.B. (1979). The development of intellectual functioning in infancy and the prediction of later IQ. In S.D. Osofsky (Ed.), *The handbook of infant development* (pp. 707-741). New York: Wiley.

Metin, N. B., E., Dağlıoğlu ve A. G., Saranlı. (2018). Çocuk Gelişimi Bakışı İle Özel yetenekli Çocuklar. Matsa Basımevi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji Ve Uygulama Kılavuzu,* http://www.orgm.meb.gov.tr/ adresinden 16.06.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Mills, L. (1994). *Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Prescholers.* . <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2> (20. 06. 06).

Neisworth, J. T. (1969). The educational irrelevance of intelligence. *Teacher diagnosis of educational difficulties*, 30-45.

Öpengin, E. (2018). Zekâ Testleri. Uğur Sak (Ed.). Üstün Yeteneklilerin Tanılanması içinde (s. 1-15). Ankara: Vize

Özbay, Y. (2013). Özel yetenekli çocuklar ve aileleri. *Ankara: Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı*.

Piaget, J., Inhelder, B., ve Szeminska, A. (1960). Child's Conception of Geometry. London: Routledge and Kegan Paul.

Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Creative Learning Pr.

Rogers, K.B. 1989 'Teachers of gifted children' *Roeper Review* vol. 11, no. 3, pp.145–50.

Sak, U. (2014). *Özel yetenekliler Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri* (4. Baskı), Ankara: Vize Yayınları.

Sak, U. (2014). Özel Yetenekliler. *Ankara: Vize Yayıncılık*.

Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). A critical assessment of the education for gifted and talented students in Turkey. *Gifted education in Asia*, 167-190.

Salkind, N. J. (ed.). (2002). Child Development. New York: Macmillan Reference USA.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(10).

Sisk, D. 2002 'Spiritual intelligence: the tenth intelligence that integrates all other intelligences' *Gifted Education International* vol. 16, no. 3, pp. 208–13.

Tutaysalgır, H. (2014). Öğrencilerin sahip olması gereken 21.YY becerileri. http://egitimteknoloji.net/2014/05/ogrencilerin-sahip-olmasi-gereken-21-yy-becerileri/ adresinden alınmıştır.

Tuttle Jr, F. B., ve Becker, L. A. (1980). *Program Design and Development for Gifted and Talented Students*. NEA Order Department, The Academic Building, New Haven, CT 06516.

Uyanık, Ö., A. Kandır, (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 3(2), 118-134.

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science ve Business Media.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language.* Cambridge, MA. MITPress: 55-86.

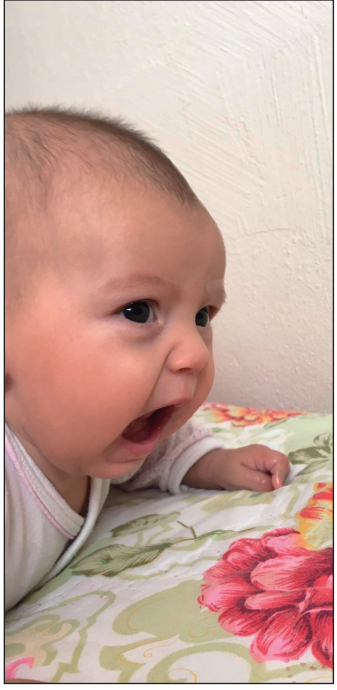
Webb, J. ve Latimer, D., (2016). ADHD children who are gifted. Erişim adresi: https://www.ericdigests.org/1993/adhd.html adresinden 18.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

Whitmore, J.R. and Maker, C.J. 1985 *Intellectual giftedness in disabled persons* Pro-ed, Austin, TX.

Wortham, S.C.,Barbour, A., Desjean-Prrotta, B. (1998). Portfolio Assesment: aAHandbook for Preschool and Elementary Educators. Association for Childhood *Education International,* Olney, M.D. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2> (30.06.06).

Wubbena, Z. C. (2013). Mathematical Fluency as a Function of Conservation Ability in Young Children. Learning and Individual Differences, 26, 153-155.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(12).



BÖLÜM XI

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

Salih ÇAKMAK

Gazi Üniversitesi

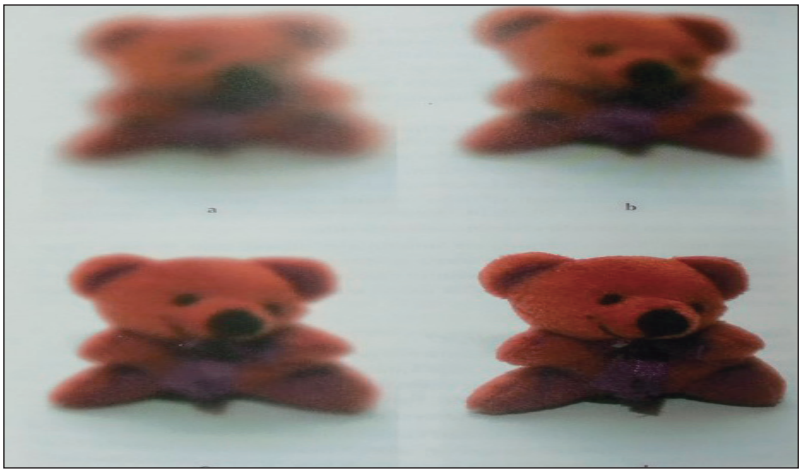
Özet

Bu bölümde, insan gelişiminin en kritik dönemi olan erken çocukluk çağındaki görme yetersizliği olan bebeklerin gelişimsel özellikleri ve gelişimlerinin nasıl desteklenmesi gerektiği aktarılmaya çalışılmıştır. İlk olarak görme duyusunun gelişimi ve bu duyunun eksikliğinin görme yetersizliği olan çocuk üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Daha sonraki bölümde algı gelişimi başlığı altında görme yetersizliği olan çocuklar için oldukça önemli olan arta kalan duyuların gelişiminin desteklenmesi ve bu duyu bütünlüğünün görme yetersizliği olan çocuğun gelişimindeki önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Motor gelişim kısmında görme duyusuna sahip olan ve olmayan bebeklerin gelişimsel özellikleri karşılaştırılarak, görme yetersizliği olan bebeklerin motor gelişim alanlarında nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin önerilere yer verilmiştir. Dil gelişimi başlığı altında yine normal çocuklarla görme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi evreleri mukayese edilmiş, farklılıkların nedenleri ve bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik öneriler açıklanmıştır. Son olarak görme yetersizliği olan çocukların sosyal gelişim özellikleri, bu gelişim alanında geride kalmalarının olası nedenleri ve bu çocukların sosyal gelişimlerini geliştirmeye yönelik yapılması gereken işlem süreçlerine yer verilmiştir. Bu bölüm özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğretmen adayı olarak öğrenim gören öğrenciler, aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra eden özel eğitim öğretmenleri ve görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere yönelik yazılmaya çalışılan bir eser olma özelliği taşımaktadır.

Görmenin Gelişimi

Gözler, doğum anında insan vücudunun en gelişmiş organlarından biridir (Ataman, 2004; Varol, 1996). Fakat doğum anında gözdeki optik sistem tam olarak gelişmemiştir (Bishop ve Barraga, 2004). Gözler, gelişim süreci içerisinde hızlı bir ilerleme göstererek gelişimini tamamlamaktadır (Varol, 1996). Ancak görme kendiliğinden gelişmezken, ışık ışınlarının alınmaya başlanmasıyla beraber görme işlevleri gelişim göstermektedir. Bu bağlamda yeni doğan çocuklar, doğumdan sonra ışık ışınlarını almaya başlamaları ile birlikte, görmelerini kullanmaya ve çevreleri hakkında görsel bilgileri toplamaya başlamaktadırlar (O'Dwyer, 2011).

Yeni doğan dönemdeki çocuklar, uzak görme mesafesindeki değişikliklere görsel tepki vermede güçlük yaşarlar. Ancak yakın görme mesafesinde ışıklar ve şekiller onların ilgisini çekebilmekte ve büyük nesnelerin farkında olabilmektedirler (Corn ve Erin, 2010). Yeni doğan çocukların görsel algıları bir karartı şeklindedir (Blake ve Sekuler, 2006). Ancak yaş ilerledikçe, çocuklar daha uzak mesafelerden, daha küçük ve parlak olmayan nesneleri görebilmeye (O'Dwyer, 2009) ve temel renkleri fark etmeye başlamaktadırlar (Isenberg, 1993). Örneğin, Şekil 1 incelendiğinde, sağlıklı (normal gelişim gösteren) bir bebeğin bir oyuncağı nasıl gördüğü görülmektedir. Bebeğin oyuncağı ilk ayda görmesi "a", altıncı ayda görmesi "b", bir yaşında görmesi "c" ve üç yaşında görmesi "d" bölümünde verilmiştir.



Şekil 1. *Sağlıklı bir bebeğin görme gelişimi*

Kaynak: O'Dwyer, P. A. (2011). Az gören çocukların aileleri için el kitabı. Ankara:

Arkadaş Çocuklar, doğumdan sonraki ilk aylar boyunca nesnelere ya da ışık kaynaklarına bakarken göz hareketlerini sabitleme ve gözlerini koordine etme becerilerini geliştirmeye başlamaktadırlar (Varol, 1996). Çocuklar, iki aylık dönemde nesnelere ya da kişilere odaklanabilirken; üç aylık dönemde ise hareket

eden nesneleri ve kişileri takip edebilmektedirler (Bishop ve Barraga, 2004). Çocukların odaklanma becerileri başlangıçta, bir gözden diğer göze transfer etme şeklinde gerçekleşmektedir. Üçüncü aydan itibaren gözler birlikte çalışmaya başlamakta ve iki göz ile görme becerileri gelişmektedir (Corn ve Erin, 2010). Ayrıca bu dönem, görme ve motor becerilerin gelişimi içinde önemlidir. Çocuklar bu dönemde görsel araştırma yapmak, nesneleri tutmak ya da atmak ve nesneleri bir elden diğer ele geçirmek gibi bazı davranışları sergilemeye başlamaktadır. Motor aktiviteler ile işlevsel görme becerilerini bütünleştirebilmektedirler (Marks, 1990). Şekil ve biçim değişmezliği, derinlik algısı ve zemin-şekil ilişkisi gibi kavramları anlamaya başlamaktadırlar (Corn ve Erin, 2010). Aynı zamanda bu kavramların gerçek dünya ile ilişkisini kurma becerisini geliştirmektedirler. Altı aylık döneme kadar, çocukların göz hareketlerinde önemli bir artış olmaktadır. Bu dönemde izleme ve odaklanmayı değiştirme becerilerinde gelişim göstermektedirler. Altı aylık dönemde ise daha düzenli göz hareketleri sergilemeye başlarlar (Bishop ve Barraga, 2004).

Çocuklar, altıncı aydan itibaren gözleriyle nesneleri inceleyebilmekte, odaklanmalarını değiştirebilmekte ve hareketli nesneleri izleyebilmektedirler. Zamanla çocuklarda oluşan görsel değişiklikler, çocukların görme keskinliklerinin artmasını sağlamaktadır. Bu durum, çocuklardaki görme becerilerinin tam görmenin yakın bir noktasına yaklaşmasını içermektedir. Bu dönemde çocuklar; kayıp nesneleri araştırma, insanların yüz ifadelerini taklit etme ve çevresine karşı görsel ilgi gösterme vb. gibi davranışları sergilemektedirler. Çocuklarda bu davranışların gözlenmesi, hafıza ve düşüncenin görsel beceriler ile eşleştirilmesinin önemli gelişim göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Barraga ve Erin, 1992). Gözler, nesne ya da kişilerin görülme aşamasında görev alırken, asıl görme işlevi beyinde gerçekleştirilmektedir (Ataman, 2004; O'Dwyer, 2011; Sihota ve Tandon, 2011). Bu nedenle çocukların görsel işlevde bulunabilmeleri için, görme keskinlikleri gelişiminin yanısıra, beyindeki görsel sistemin algısal bölümünün de gelişmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemindeki bazı kaba motor becerilerin sergilenmesi, görme becerilerinin kullanımını gerektirebilmektedir. Örneğin çocuklar hareket etmek, takip etmek veya oyuncakları aramak vb. gibi çeşitli aktiviteleri sergileyebilmeleri için görmelerini kullanmaktadırlar.

Tablo 1. Gelişimsel Görme Skalası

Yaş	**Görme Becerileri**
Doğum	Koyu ve parlak nesneleri görebilir, ancak belirli nesneler bulanıktır. Gözlerini bir miktar sabitleyebilirler.
1. Ay	2-4 cm mesafede gözlerini odaklayabilirler. İki gözüyle birlikte takip etmeye başlarlar. Yavaş hareket eden nesneleri takip ederler. Orta hatta nesnelerin yatay hareketlerini takip ederler

Kaynakça

Ataman, A. (2004). *Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri.* Umran Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde (s. 235- 274). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi

Baird, S. M., & Mayfield, P. (1997). Mother's interpretations of the behavior of their infants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *91*(5), 467-483.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). Visual handicaps & learning. Austin: Pro-ed.

Bayhan, P. ve Artan, İ.(2007). *Çocuk gelişmi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları*.

Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). Teaching visually impaired children. Springfield: Charles C Thomas.

Blake, R., & Sekuler, R. (2006). Perception. New York: McGraw-Hill.

Celeste, M. (2005). Impact of twin-to-twin transfusion syndrome, preterm birth and vision loss on development. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99(9), 535-548

Ceyhan, D. (2006). Az gören hastalarda binokülarite ve binokülaritenin okuma işlevi üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives. New York: AFB.

Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41).

Davidson, P., & Harrison, G. (2000). Th e eff ectiveness of early intervention for children with visual impairments. In M. J. Guralnick (Ed.), Th e eff ectiveness of early intervention (pp. 483-495). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co

Deitz, S. J., & Ferrell, K.A. (1994). Project PRISM: A national collaborative study on the early development of children with visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 88(5), 470-472.

Dennison, E. (2000). The VIISA Project: A model national in-service training program for infants and young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, *94*(11).

Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., Ondei, P., & Bianchi, P. E. (2005, September). Early intervention in visually impaired children. In *International Congress Series* (Vol. 1282, pp. 117-121). Elsevier.

Isenberg, S. J. (Eds.). (1993). The eye in infancy. Chicago: Mosby-Year Book. Marks, R. (1990). A study to evaluate the effectiveness of the Marks functional vision assessment for multihandicapped persons. Masters Theses, University of Montana.

O'Dwyer, P. A. (2009). Göz kitabı: Göz sağlığı hakkında her şey. Ankara: Arkadaş.Varol, N. (1996). Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Karatepe.

O'Dwyer, P. A. (2011). Az gören çocukların aileleri için el kitabı. Ankara: Arkadaş.

Sihota, R., & Tandon, R. (Eds.). (2011). Parsons' diseases of the eye. New Delhi: Elsevier.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). Exceptional lives: Special education in today's schools (5th ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall

WHO. (2006). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision [ICD-10]. 12 Mayıs 2019 tarihinde http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online2006/ sayfasından erişilmiştir.

WHO. (2013a). Media Centre, Visual Impairment and Blindness. 12 Mayıs 2019 tarihinde http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/ sayfasından erişilmiştir.



BÖLÜM XII

İŞİTME YETERSİZLİĞİ'NDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

Hatice Cansu BİLGİÇ

Gazi Üniversitesi

Özet

Dil gelişimi, iletişim ve öğrenme gibi karmaşık bilişsel beceriler için işitme duyusunun yeri büyük ölçüde önem arz etmektedir. İşitme duyusunda var olan bir yetersizlik erken dönemden itibaren gelişimin tüm alanlarını (fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal, iletişim) etkilemektedir. İletişimde yaşanan gecikmeler, gelişimin diğer parçalarında domino etkisi oluşturmakta ve erken çocukluktan başlayıp yetişkinlikle devam eden gelişimsel süreçte, büyük ölçüde bağımsız yaşamın kısıtlanmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle işitme yetersizliğinin erken dönemde tanılanması erken müdahale açısından önemli olmakla birlikte, erken müdahaledeki temel unsurlar erken cihazlandırma ve doğru eğitimdir. İşitme yetersizliği olan çocuklara erken dönemde verilen eğitimin bir parçasını da yetişkin- çocuk etkileşimine dayalı stratejiler oluşturmaktadır. Yetişkinler, bebekleri ile iletişime geçerken, bebeklerin dikkatini çekmek ve iletişime devam edebilmek için konuşma biçimlerini (vurgu, tonlama, hece tekrarı vb.) değiştirirler. Daha sade, akıcı ve anlaşılır olan bu konuşma biçiminin rutinlerle tekrarlı olarak sunulması, işitme yetersizliğinden etkilenen çocukların erken dönemden itibaren iletişime geçmelerini teşvik etmektedir.

Bu bölümde de işitme yetersizliğinin erken dönemde gelişime etkisi ve bu etkileri azaltmak için başvurulan iletişim stratejilerine değinilecektir.

Giriş

İşitme; konuşma, dil gelişimi, iletişim ve öğrenme için kritik öneme sahiptir. Bu sebeple işitme yetersizliği olan çocuklar gelişimsel olarak risk grubunda değerlendirilmekte ve erken müdahale açısından yakın takibe alınmaktadırlar (Cole, Flexer, 2015; Piştav Akmeşe, 2018;Tüfekçioğlu, 2007).

Çocukların gelişimini etkileyen tüm faktörler işitme yetersizliği olan çocukların da gelişimlerini etkilemektedir. Bunlara ek olarak, işitme yetersizliğine bağlı spesifik faktörler de söz konusu çocukların gelişim özelliklerine şekil verebilmektedirler. Bu nedenle erken dönemde oluşan işitme kaybının gelişim alanları üzerindeki etkilerinden bahsetmeden önce işitme yetersizliği olan çocukların gelişimlerini etkileyen faktörlerden bahsedilecektir.

İşitme Kaybına Bağlı Faktörler

İşitme kaybı ne kadar erken olursa çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri o kadar ciddi olmaktadır. Öte yandan işitme kaybına bağlı sorunlar ne denli erken tanımlanır ve erken müdahale edilirse gelişime olan etkileri o denli azalacaktır. İşitme kaybına bağlı faktörler;

- İşitme kaybının oluş zamanı
- İşitme kaybının türü
- İşitme kaybının derecesi
- İşitme kaybında tanı ve müdahale zamanı
- İşitme cihazı/koklear implant kullanmaya başlama yaşı ve süresi
- İşitme cihazı/koklear implantı kullanma durumu olarak sıralanabilmektedir.

İşitme kaybının doğuştan veya sonradan olması ya da dil öncesi, dil edinimi ve dil edinimi sonrasında meydana gelmesi dil gelişiminin kritik evreleri açısından önemlidir. Çocukların, erken dönemde işitsel uyarana ve sözel iletişime tabii tutulması kritik dönemde sözel dile ait becerileri kazanmasını sağlayacaktır. Bunlarla birlikte kaybın türü ve derecesi de işitme cihazı/koklear implanttan sağlanacak faydayı belirleyecektir (Doğan, Akkaya, 2017; Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme yetersizliğinin en erken dönemde tanılanması ve uygun cihazlandırma ile destek eğitime başlanması özellikle dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için önemlidir. Çocuğun aktif olduğu her an işitme cihazını kullanması, işitme cihazının kontrollerinin (pil, ses düzeyi vb.) düzenli şekilde yapılması ve erken çocukluk döneminden itibaren cihaz kullanımının teşvik edilmesi çocukların sözel dili kazanmaları ve geliştirerek sürdürmeleri için gerekli görülmektedir (Piştav Akmeşe 2015; Yücel, 2011).

İşitmeye bağlı faktörlerle birlikte aile ortamı ve çevresel faktörler de işitme kayıplı çocukların gelişimlerini etkilemektedir. Aile bireylerinin çocuklarla olan etkileşimi ve kullandıkları iletişim aracı (sözel dil ya da işaret dili) çocukların dil edinimini önemli ölçüde etki etkilemektedir. Ailenin çocukla olan etkileşiminin yanında uygun aile tutumları da çocuğun kişilik gelişimi ve öğrenme yaşantıları açısından önemlidir. İşitme yetersizliğine sahip çocuklarının ailelerinin sahip olduğu aşırı koruyucu tutumlar çocuğun hem kişisel gelişimini olumsuz etkilemekte hem de çevreyi keşfetmesini ve yaparak yaşayarak öğrenmesini engelleyebilmektedir (Doğan, Akkaya, 2017; Uzuner, 2007)

İşitme kaybına ek olarak farklı yetersizliklerin bulunması da işitme yetersizliğinden etkilenen çocukların gelişimlerine etki eden faktörlerden biridir. İşitme kaybı ile birlikte görülen nörolojik problemler (epilepsi vb.), duygu- davranış bozuklukları (dikkat eksikliği ve hiper aktivite bozukluğu) , otizm ya da öğrenme güçlüğü gibi yetersizlikler, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişimlerini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Doğan, Akkaya, 2017; Piştav Akmeşe, 2018; Tüfekçioğlu, 2007).

Yukarıda; işitme yetersizliği olan çocukların erken dönemden itibaren gelişimlerini etkileyen temel faktörlerden bazılarına yer verilmiştir. İzleyen bölümde bu faktörlerin çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerine yer verilecektir.

İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri

İşitme yetersizliği ne kadar erken olursa çocuğun gelişimi üzerinde o kadar ciddi etkiler bırakmaktadır. Öte yandan kayıp ne kadar erken tanılanır ve uygun cihazlandırma ile birlikte eğitime başlanırsa çocuğun potansiyelinden o kadar verimli şekilde yararlanılabilir.

İşitme yetersizliği, gelişimin dört ana basamağını birbiriyle etkileşimli olarak etkilemektedir;

Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde gecikme (iletişimde gecikme) çocukta akademik başarının azalmasına ve buna bağlı olarak da olumsuz öğrenme yaşantılarına sebep olmaktadır. İletişimde yaşadıkları bu problemler çocukların aynı zamanda sosyal gelişimlerini etkileyerek, özgüven problemlerine yol açmakta ve çocuğun toplumsal yaşamdan uzaklaşmasına sebebiyet vermektedir. Bu durum da çocuğun bağımsız yaşamını kısıtlayarak, yetişkinlik sürecinde toplumla bir bütün içinde, üretken bir birey olmasını engellemektedir. Bunlara ek olarak fiziksel gelişimde yaşanan olası gecikmeler ya da sınırlılıklar da çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini etkileyebilmektedir (Turan, 2012).

Aşağıda basamaklardan biri olan dil ve iletişim gelişimine ait özelliklere yer verilmiştir.

Kaynakça

Bergeson-Dana, T. R. (2012). Spoken Language Development in Infants who are Deaf or Hard of Hearing: The Role of Maternal Infant-Directed Speech. *Volta Review*, *112*(2) 171-180.

Cole, E. B., & Flexer, C. (2015). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.

Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). *İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri*. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.). İşitme ve Görme Yetersizliği içinde (s. 33-65). Ankara: Pegem Akademi.

Erting, C. J., Prezioso, C., & Hynes, M. G. (1990). *The interactional context of deaf mother-infant communication.* In From gesture to language in hearing and deaf children (pp. 97-106). Berlin: Springer.

Fickenscher, S., & Gaffney, E. (Ed.). (2016). Auditory verbal strategies to build listening and spoken language skills. Retrieved from http://www.mcesc.org/docs/building/3/av%20strategies%20to%20build%20listening%20and%20spoken%20language%20skills%20(1).pdf?id=1107

Geers, A., Brenner, C., & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, *24*(1), 24-35.

Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2005). *The development of language*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hart, B., Risley, T. (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Padden, D., Nelson, T., & Pruitt, J. (2005). Early speech perception and later language development: Implications for the" critical period". *Language learning and development*, *1*(3-4), 237-264.

Kumar Ravi, S. (T.Y.) *Language Impairments in Hearing Impaired children & Assessment of Language skills in Hearing Impaired*. Retrieved from https://www.academia.edu/1759311/Language_Impairments_in_Hearing_Impaired_children_and_Assessment_of_Language_skills_in_Hearing_Impaired

Listen learn & Talk (2005). Retrieved from https://www.cochlear.com/in/home/support/rehabilitationresources/early-intervention/listen-learn-and-talk

Luckner, J. ve McNeill, J. (1994). Performance of a group of deaf and hard-of-hearing students and a comparison of hearing students on a series of problem solving tasks. *American Annals of the Deaf, 139*(3), 371–377. doi:10.1353/aad.2012.0290

Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford: Oxford University

Piştav Akmeşe, P. (2015). Doğuştn ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2), 392-407.

Piştav Akmeşe, P. (2018). *İletişim, dil ve konuşma yetersizliği olan öğrenciler*. Ü. Şahbaz (Ed.). Özel eğitim ve kaynaştırma içinde (s.100-127). Ankara: Anı.

Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C., Hester, P., Michalek, A., & Anthony, N. (2012). Effect of parallel talk on the language and interactional skills of preschoolers with cochlear implants and hearing aids. *Literacy Information*

and Computer Education Journal, *3*(1) 530-538.

Sharma, A., Dorman, M. F., & Spahr, A. J. (2002). A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: implications for age of implantation. *Ear and hearing*, *23*(6), 532-539.

Sininger, Y. S., Grimes, A., & Christensen, E. (2010). Auditory development in early amplified children: Factors influencing auditory-based communication outcomes in children with hearing loss. *Ear and hearing*, *31*(2), 166.

Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the professional and parent participation. In S. Naz (Ed.), Hearing loss (pp. 117- 133) Crotia: InTech.

Tüfekçioğlu, U. (2007). *Çocuklarda işitme kaybının etkileri*. U. Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde (s. 1-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Dil gelişimini etkileyen faktörler*. S. Topbaş (Ed.). Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde (s. 165-184). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzuner, Y. (2007). *İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi*. U. Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Wiegersma, P.H. ve Velde. V.A., (1983). Motor development of deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology, 24*(1), 103-111.

Yücel. E.(2011). *İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi*. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). Özel eğitim içinde (s. 191-208). Ankara: Eğiten Kitap.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN ETKİLİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Editör

Prof. Dr. Çığıl AYKUT - Prof. Dr. Seray OLÇAY

Yazarlar*

Banu KARAAHMETOĞLU

Cihan SERT

Çığıl AYKUT

Deniz DAĞSEVEN-EMECEN

Dinçer SARAL

Hatice Deniz DEĞİRMENCİ

İlyas GÜRSES

Necdet KARASU

Seray OLÇAY

Sinan KALKAN

*Yazar isimleri alfabetik olarak sıralanmıştır.

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN ETKİLİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Editör: Çığıl AYKUT - Seray OLÇAY

Yazarlar: Banu KARAAHMETOĞLU - Cihan SERT - Çığıl AYKUT - Deniz DAĞSEVEN-EMECEN
Dinçer SARAL - Hatice Deniz DEĞİRMENCİ - İlyas GÜRSES - Necdet KARASU
Seray OLÇAY - Sinan KALKAN

ISBN: 978-605-7989-77-2

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ocak, 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**ÖĞRENMENİN AŞAMALARI, SOSYAL VE EKOLOJİK GEÇERLİK**
	Dinçer SARAL
BÖLÜM 2	**YANLIŞSIZ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**
	Dinçer SARAL - Seray OLÇAY - İlyas GÜRSES
BÖLÜM 3	**ÖYKÜ TEMELLİ UYGULAMALAR**
	Dinçer SARAL-Seray OLÇAY
BÖLÜM 4	**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ**
	Deniz DAĞSEVEN-EMECEN
BÖLÜM 5	**MODEL OLMA VE MODEL OLMANIN BİLEŞEN OLARAK YER ALDIĞI UYGULAMALAR**
	Hatice Deniz DEĞİRMENCİ - Seray OLÇAY
BÖLÜM 6	**DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**
	Sinan KALKAN
BÖLÜM 7	**ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KAZANDIRILMASI**
	Cihan SERT - Necdet KARASU
BÖLÜM 8	**KENDİNİ YÖNETME**
	Çığıl AYKUT - Banu KARAAHMETOĞLU

ÖNSÖZ

Eğitimin temel amacı ülke politikaları dahilinde toplumsal değerlerle yönlendirilmiş, toplum içinde etkin biçimde işlevde bulunan bireylerin yetişmesine yardımcı olmaktır. Bu temel amacın gerçekleştirilmesindeki en önemli aracı ise şüphesiz öğretmenlerdir.

Hedeflenenlere erişmek için, öğrencilerinin sınıf etkinliklerine en üst seviyede katılımlarını sağlamak ve öğrenme sürecinde öğrencilerinin aktif birer paydaş olmaları için gerekli düzenlemeleri yapmak öğretmenlerin en temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Hemen hemen her eğitim ve öğretim kitabında öğretimin istendik davranış değişikliğine yol açan sistematik bir süreç olduğu tanımına rastlarız. "İstendik davranış değişikliği" her ne kadar bir nefeste söylense de aslında çok bileşenli, katmanlı, sarmal ve uzun soluklu bir süreçtir. Öğretim ilke ve yöntemleri, etkili ve verimli öğretim, gelişim ve öğrenme, program geliştirme, sınıf yönetimi gibi eğitim fakültelerinde yer alan pek çok ders ve bu derslerin içinde yer alan kavramlar, terimler, konular istendik davranış değişikliği yaratmanın bir çabası olarak sıkça karşımıza çıkmaktadır.

Sistemli ve planlı istendik davranış değişikliği anlamına gelen öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız bireyler olarak yetişmeleri ve kaliteli bir yaşam sürebilmeleri için ayrıca önemlidir. Ek olarak öğretim sonucunda okul dışı ortamlarda da davranış değişikliğinin gerçekleşmesi, öğretimi yapılan davranışların, öğretim sona erdikten sonra da akıcı bir şekilde farklı ortamlarda, kişilerin ve materyallerin varlığında sergilenmesi beklenmektedir. Bu özelliklerde bir davranış değişikliğinin ise ancak etkili ve sistematik öğretimle mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarının hayatın içinde gözleyerek ve model alarak öğrendikleri pek çok bilgi ve beceriyi öğrenmek için sistematik öğretime ve etkililiği araştırmalarla ortaya konmuş etkili yöntemlerin kullanımına gereksinim duydukları bilinmektedir. Ancak etkililiği araştırmalarla ortaya konmuş olsa dahi bütün öğretim yöntemlerinin her koşulda etkili olduğunu söylemek güçtür. Öğrenilecek olan konunun, bilgininin, becerinin ve öğrencilerin özelliğine göre değişen çok çeşitli öğretim yöntemleri mevcuttur ve uygun yöntemin belirlenmesi kadar güvenilir bir şekilde uygulanmasıyla istendik etkiyi yaratmak mümkündür.

Bu noktalardan hareketle kitabımızda öğretmen adaylarının, alanda çalışan öğretmenlerin ve uzmanların özel gereksinimli öğrencilere etkili öğretim yöntemlerini kullanarak sistematik öğretim sunma bilgi ve becerilerini arttırmayı amaçladık. Bölümleri oluştururken özel eğitim alanında kullanılan ve farklı yaklaşımlara dayanan çeşitli öğretim yöntemlerine yer verdik. Bu bağlamda kitabımızda sekiz bölüme yer verdik. Dinçer Saral tarafından kaleme alınan Bölüm

1'de öğrenmenin aşamalarından edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılık ile bu aşamaları kolaylaştıran stratejilere yer verilmiştir. Özellikle genelleme ve kalıcılık başlıklarının ayrıntılı olarak ele alındığı bölümde sosyal geçerlik ve ekolojik geçerlik kavramlarından da söz edilmiştir. Bölüm 2 Dinçer Saral, Seray Olçay ve İlyas Gürses tarafından kaleme alınmıştır. Yazarlar bölümün başında yanlışsız öğretime ilişkin temel kavramlara, ilerleyen bölümlerde ise yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, artan bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve aşamalı yardımla öğretime ilişkin açıklamalara yer vermişlerdir. Öykü Temelli Uygulamaların ele alındığı Bölüm 3 ise Dinçer Saral ve Seray Olçay tarafından yazılmıştır. Yazarlar bu başlık altında Sosyal Öyküler™, Güç Kartları ve Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™'e ilişkin paylaşımlarda bulunmuşlardır. Deniz Dağseven Emecen tarafından yazılan Bölüm 4'te Doğrudan Öğretim Yöntemine yer verilmiştir. Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamakları örnekleriyle ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Hatice Deniz Değirmenci ve Seray Olçay tarafından kaleme alınan Bölüm 5 ise Model Olma ve Model Olmanın Bileşen Olarak Yer Aldığı Uygulamalar başlığı altında canlı model olma, videoyla model olma, davranışsal beceri öğretimi ve uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretime ilişkin açıklamalara ayrılmıştır. Bölüm 6'da yer alan Doğal Öğretim Yöntemleri, Sinan Kalkan tarafından yazılmıştır. Bu başlık altında doğal öğretim, fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli öğretim, geçiş temelli öğretim, rutin temelli öğretim ve gömülü öğretim yöntemlerine yer verilmiştir. Öğrenme Stratejilerinin Kazandırılması başlıklı Bölüm 7, Cihan Sert ve Necdet Karasu tarafından yazılmıştır. Bu bölümde öğrenme stratejileri, duyuşsal stratejiler, dikkat stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejilere yer verilmiştir. Kendini yönetme ve kendini yönetme stratejilerinin yer aldığı Bölüm 8 ise Çığıl Aykut ve Banu Karaahmetoğlu tarafından yazılmıştır. Yazarlar bu bölümde kendini yönetme davranışının farklı kuramlar açısından ele alınış şekline ve kendini yönetme davranışının altında yer alan her bir davranışa ilişkin açıklamalara yer vermişlerdir.

Yazılan bilgilerin teorik olarak kalmaması için her bir öğretim yöntemine ilişkin başlığı elimizden geldiğince öğretim planları ve örnekleriyle zenginleştirmeye çalıştık. Ayrıca her bölümde yer alan karekodlar aracılığıyla sizleri uygulamalara ilişkin örnek videolarla buluşturduk. Böylece kitabın hazırlanmasında emeği geçen yazarların uygulama ortamlarında edindikleri deneyimleri yazdıkları bölümlere yansıtmalarını sağladık. Bu süreçte katkılarını, emeklerini ve sabırlarını esirgemeyen tüm yazarlara çok teşekkür ederiz. Ayrıca uygulamalara ilişkin örnek videoların çekiminde rol alan Hüseyin ve Beyazıt ile ailelerine, Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde eğitimlerine devam eden Derya Bal ve Türker Duman ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde eğitimine devam eden Meryem Köksal'a, Maltepe Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Fatih Kıvanç Erdoğan'a, çekimler için kapılarını bize açan Özel İlk Emek Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Maltepe Üniversitesi Medya Merkezine ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çaba Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezine, kitabın basımını üstlenerek kitabın okuyucu ile buluşmasını sağlayan Vize Akademik Yayıncılığa da teşekkürlerimizi sunarız.

Son olarak tüm çabalarımıza rağmen elbette kitabımızda bazı eksiklikler mevcut olacaktır. Bunun için siz okuyucularımızın görüş ve önerilerini bizlerle paylaşmaları kitabımızı güncellememiz ve daha iyisini yapabilmemiz için bize ışık tutacaktır.

Keyifle okumanız dileğiyle…

Prof. Dr. Çığıl AYKUT & Prof. Dr. Seray OLÇAY

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

BÖLÜM 1

Öğrenmenin Aşamaları, Sosyal ve Ekolojik Geçerlik 1

Dinçer SARAL

Giriş 5
Öğrenmenin Aşamaları 5
Edinim 5
Edinimi kolaylaştıran stratejiler 6
Akıcılık 6
Akıcılığı kolaylaştıran stratejiler 6
Genelleme 7
Genellemeyi kolaylaştıran stratejiler 9
Kalıcılık 12
Kalıcılığı kolaylaştıran stratejiler 13
Sosyal Geçerlik 15
Öznel değerlendirme 16
Sosyal karşılaştırma 17
Sürdürülebilirlik 18
Katılımcı tercihlerinin değerlendirilmesi 18
Ekolojik Geçerlik 18
Sonuç 20
Kaynakça 22

BÖLÜM 2

Yanlışsız Öğretim Yöntemleri 25

Dinçer SARAL - Seray OLÇAY - İlyas GÜRSES

Giriş 29
Yanlışsız Öğretime İlişkin Temel Kavramlar 29
Dikkat sağlayıcı uyaran 29
Hedef uyaran 30
Deneme 31
Yanıt aralığı 31
Denemeler arası süre 32
İpucu 32
Silikleştirme 34
Yanlışsız Öğretim Yöntemleri 34

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi 34
Bekleme süreli öğretim yöntemleri 39
İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi 45
Aşamalı yardımla öğretim yöntemi 52
Sonuç 58
Kaynakça 59

BÖLÜM 3
Öykü Temelli Uygulamalar 63
Dinçer SARAL - Seray OLÇAY

Giriş 67
Sosyal Öyküler™ 67
Güç Kartları 75
Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™ 83
Sonuç 93
Kaynakça 94

BÖLÜM 4
Doğrudan Öğretim Yöntemi 97
Deniz DAĞSEVEN-EMECEN

Giriş 101
Doğrudan Öğretim Yöntemi 101
Öğretimin organize edilmesi 103
Öğretim gruplarının oluşturulması 103
Öğretim zamanı 104
Sürekli değerlendirme 104
Açık iletişim 104
İçerik analizi 104
Doğrudan öğretimin bileşenleri 104
Oryantasyon/Uyum (Orientation) 105
Model olma/sunum (Presentation) 105
Yapılandırılmış, rehberli ve bağımsız uygulamalar 105
Sonuç 116
Kaynakça 117

BÖLÜM 5

Model Olma ve Model Olmanın Bileşen Olarak Yer Aldığı Uygulamalar 121

H. Deniz DEĞİRMENCİ - Seray OLÇAY

Giriş 125
Canlı Model Olma 125
Videoyla Model Olma 131
Davranışsal Beceri Öğretimi 136
Yerinde değerlendirme ve yerinde öğretim 141
Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretim 144
Sonuç 151
Kaynakça 152

BÖLÜM 6

Doğal Öğretim Yöntemleri 157

Sinan KALKAN

Giriş 161
Doğal Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi 162
Doğal Öğretim Yöntemleri 164
Fırsat öğretimi 167
Doğal bağlama dayalı dil öğretimi 171
Etkinlik temelli öğretim 174
Geçiş temelli öğretim 177
Rutin temelli öğretim 179
Gömülü öğretim (embedded instruction) 182
Öğretmenlere Öneriler 186
Sonuç 187
Kaynakça 188

BÖLÜM 7

Öğrenme Stratejilerinin Kazandırılması 195

Cihan SERT - Necdet KARASU

Giriş 199
Öğrenme 200
Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Önemi 200
Öğrenme Stratejileri 202
Duyuşsal stratejiler 204
Dikkat stratejileri 205

Bellek stratejileri 207
Tekrar stratejileri 209
Bilişsel stratejiler 216
Okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel stratejiler 216
Matematikte kullanılan bilişsel stratejiler 218
Yazılı ifadede kullanılan bilişsel stratejiler 221
Üstbilişsel stratejiler 223
Öğrenme Stratejilerinin Kazandırılması 225
Sonuç 228
Ek-1. Bilgilendirici Türde Okuduğunu Anlama Metni Örneği 234
Ek-2. Bilgilendirici Türde Okuduğunu Anlama Soruları Örneği 235
Ek-3. Çok Ögeli Okuduğunu Anlama Stratejisi İzleme Formu 236
Ek-4. Çok Ögeli Okuduğunu Anlama Stratejileri Şeması 237
Ek-5. Çok Ögeli Okuduğunu Anlama Öğretimi Kontrol Listesi 238
Kaynakça 239

BÖLÜM 8
Kendini Yönetme 249
Çığıl AYKUT - Banu KARAAHMETOĞLU

Giriş 253
Kendini Yönetme 253
Kendine ön uyaran verme 257
Davranış zincirleri oluşturmak 258
İstenmeyen davranış için gerekli olan nesneleri ortadan kaldırmak 258
İstenmeyen davranışı kısıtlı uyaran koşullarıyla sınırlandırmak 258
İstendik davranışa spesifik bir ortam ayırmak 259
Kendini talimatlandırma 259
Kendini izleme 265
Kendini (öz) değerlendirme ve kendini (öz) pekiştirme 269
Sonuç 291
Kaynakça 292

BÖLÜM 1

Öğrenmenin Aşamaları, Sosyal ve Ekolojik Geçerlik

***Dinçer SARAL*[1]**

Bu kitap bölümü yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

[1]Arş., Gör., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, dincersaral@hacettepe.edu.tr

Anahtar Kavramlar

- Edinim
- Edinimi kolaylaştıran stratejiler
- Akıcılık
- Akıcılığı kolaylaştıran stratejiler
- Genelleme
- Uyaran genellemesi
- Tepki genellemesi
- Uyaran bağıntısı
- Birleştirilmiş genellenmiş davranış
- Genellemeyi kolaylaştıran stratejiler
- Kalıcılık
- Kalıcılığı kolaylaştıran stratejiler
- Sosyal geçerlik
- Sosyal geçerliğin değerlendirilmesi
- Ekolojik geçerlik
- Ekolojik geçerliğin değerlendirilmesi

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Edinimi ve edinimi kolaylaştıran stratejileri açıklayabileceksiniz.
   1.1. Edinimin önemini açıklayabileceksiniz.
   1.2. Edinimi kolaylaştıran stratejileri sıralayabileceksiniz.
2. Akıcılığı ve akıcılığı kolaylaştıran stratejileri açıklayabileceksiniz.
   2.1. Akıcılığın önemini açıklayabileceksiniz.
   2.1. Akıcılığı kolaylaştıran stratejileri sıralayabileceksiniz.
3. Genellemeyi, genelleme türlerini ve genellemeyi kolaylaştıran stratejileri açıklayabileceksiniz.
   3.1. Genellemenin önemini açıklayabileceksiniz.
   3.2. Uyaran genellemesini tanımlayabileceksiniz.
   3.3. Tepki genellemesini tanımlayabileceksiniz.
   3.4. Genellemeyi kolaylaştıran stratejileri sıralayabileceksiniz.
4. Kalıcılığı ve kalıcılığı kolaylaştıran stratejileri açıklayabileceksiniz.
   4.1. Kalıcılığın önemini açıklayabileceksiniz.
   4.2. Kalıcılığı kolaylaştıran stratejileri sıralayabileceksiniz.
5. Sosyal geçerliği ve sosyal geçerliğin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri açıklayabileceksiniz.
   5.1. Sosyal geçerliğin önemini açıklayabileceksiniz.
   5.2. Sosyal geçerliğin boyutlarını sıralayabileceksiniz.
   5.3. Sosyal geçerliğin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri sıralayabileceksiniz.
6. Ekolojik geçerliği ve ekolojik geçerliğin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri açıklayabileceksiniz.
   6.1. Ekolojik geçerliğin önemini açıklayabileceksiniz.
   6.1. Ekolojik geçerliğin boyutlarını sıralayabileceksiniz.

Giriş

Uygulamacılar özel gereksinimli bireylerin gereksinim duyduğu davranış ve becerileri kazandırmak, uygun olmayan davranışlarını azaltmak/ortadan kaldırmak ve edindikleri davranışları akıcı bir şekilde sergileyebilmelerini sağlamak için öğretim çalışmaları yaparlar. Ancak, bu öğretim çalışmaları sonucunda bireyde davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi için Öğrenmenin Aşamaları Modeli'nde yer alan aşamaların izlenmesi gerekir. Bu bağlamda, davranış değişikliğinin edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılık boyutunda gerçekleşmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, öğretimi yapılan davranışların önemi, öğretim sürecine yönelik bireyin memnuniyeti ve tercih edilen uygulamanın etkililiği gibi çeşitli parametreler de öğretim sürecinin sosyal etkilerinin önemli birer betimleyicileri olarak karşımıza çıkar. Bu parametrelerin değerlendirilmesi sosyal geçerlik çalışmaları ile yapılabilir. Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde önemli bir diğer unsur ise ekolojik geçerliktir. Ekolojik geçerlik bir öğretim sürecinin günlük doğal bağlamlardaki anlamlılık düzeyinin değerlendirilmesine odaklanır. Tüm bu bilgilerden hareketle, kitabınızın bu bölümünde öğrenmenin aşamalarından edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılık ile edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılığın sağlanmasında kullanılabilecek stratejilere, sosyal geçerlik ve ekolojik geçerlik kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Öğrenmenin Aşamaları

Eğitimin en temel amacı, öğrencilerin temel davranış ve becerileri kazanmalarıdır. Ancak, öğrenme yalnızca bir davranışı ya da beceriyi edinmek değildir. Öğrenmenin Aşamaları Modeli'ne göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi bir dizi aşamanın izlenmesiyle sağlanabilir (Haring, 1978). Modelde yer alan bu aşamalar edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılıktır (Haring, 1978). Edinim aşamasında bireyin bir davranışı doğru sergileyebilmesi ve hatalı tepkilerinin ortadan kaldırılması amaçlanır. Akıcılık aşamasında ise amaç bireyin edindiği davranışı olağan hızında ve kolay bir şekilde sergileyebilmesini sağlamaktır. Ancak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin bir davranışı edinmesi ve akıcı bir şekilde sergileyebilmesi yeterli olmamakta; bireyden edindiği davranışı öğretim yapılmadan geçen bir süre sonunda da farklı koşullara (örn. farklı ortam, kişi ve araç-gereç) genelleyerek sergileyebilmesi beklenmektedir. Bu nedenle de özel gereksinimli bireyler için öğretim süreçlerinde edinim, akıcılık, genelleme ve kalıcılık aşamalarının sistematik bir şekilde planlanması bu bireylerin yaşamın tüm alanlarında bağımsızlığının desteklenebilmesi için büyük önem taşır.

Edinim

Edinim, bireyin daha önce sergileyemediği bir davranışı belirli bir doğruluk düzeyinde sergileyebilir hale gelmesidir (Alberto ve Troutman, 2013). Öğren-

menin Aşamaları Modeli'ne göre edinim, özel gereksinimli bireyler için öğretim sürecine ilişkin planlama yaparken dikkate alınması gereken ilk aşamadır. Özel gereksinimli bireyin bir hedef davranışı edinim aşamasında belirli bir doğruluk düzeyinde sergilemeye başlaması bireyin bağımsızlığı için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, bireyin hedef davranışı öğretim bittikten belirli bir süre sonra da farklı koşullar altında sergileyebilmesi için öncelikle bu davranışı edinim aşamasında kazanması gerekir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Dolayısıyla, modelde edinim aşaması geriye kalan diğer aşamalar için ön koşul niteliği taşır.

Edinimi kolaylaştıran stratejiler

Uygulamacıların özel gereksinimli bireylerin kendileri için belirlenen hedef davranışları edinmelerini sağlamak üzere planlamalar yapmaları ve özel gereksinimli bireylerin ve hedef davranışların özelliklerine göre etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğretim sunmaları gerekir. Kitabınızın izleyen bölümlerinde etkili öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ek olarak uygulamacılar öğretim sürecinde edinimi kolaylaştırıcı stratejilerden de yararlanabilirler. Bu stratejiler arasında (a) bireyle olumlu ilişkiler kurma, (b) bireyin dikkatini yöneltmesini sağlama, (c) bireyin tepkisine uygun tepkide (pekiştirme ve hata düzeltmesi gibi) bulunma, (d) art arda deneme sunuş biçimiyle öğretim yapma ve (e) bireysel özelliklere göre öğretim sürecinde uyarlama yapma yer alır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Sıralanan stratejiler kullanılarak özel gereksinimli bireylerin bir davranışı belli bir doğruluk düzeyinde sergilemeleri sağlandıktan sonra bireylerin bu davranışı belli bir hızda, başka bir ifadeyle akıcı bir şekilde sergilemeleri de hedeflenebilir.

Akıcılık

Akıcılık, bireyin edinim aşamasında kazandığı bir davranışı istendik hızda kolay bir şekilde sergileyebilmesidir (Alberto ve Troutman, 2013). Edinim aşamasında henüz öğrenilen bir davranışın belli bir doğruluk düzeyinde sergilenmesi bu davranışın akıcı bir şekilde sergilenmesini garantilemez. Dolayısıyla davranışın belli bir akıcılıkta sergilenmesi bireyin bağımsızlığı ve güvenliği için gerekli ise akıcılığa yönelik planlamalar da mutlaka yapılmalıdır. Ayrıca, akıcılığın sağlanması davranışın öğretim bittikten sonra da süregelmesini, genellenmesini, bireyin diğerleri tarafından daha yeterli olarak değerlendirilmesini ve davranışı sergilerken dikkat dağıtıcı dışsal uyaranlardan daha az etkilenmesini desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Alberto ve Troutman, 2013; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013).

Akıcılığı kolaylaştıran stratejiler

Uygulamacılar özel gereksinimli bireylerin edindiği davranışları daha akıcı bir şekilde sergileyebilmeleri için çeşitli stratejilerden yararlanabilirler. Akıcılığı

Kaynakça

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., De Rozario, K. A., & Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* içinde (s. 207-224). Springer.

Baer, D. M. (1999). *How to plan for generalization*. Pro-ed.

Baker, J. (2003). *Social skills training for children and adolescents with Asperger Syndrome and social-communication problems*. Autism Asperger Publishing Company.

Barton, E. E., Meadan-Kaplansky, H., & Ledford, J. R. (2018). Independent variables, fidelity, and social validity. J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds.), *Single case research methodology* içinde (s. 133-156). Routledge.

Cammilleri, A. P., & Hanley, G. P. (2005). Use of a lag differential reinforcement contingency to increase varied selections of classroom activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *38*(1),111-115.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson.

Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(9), 1803-1814.

Foxx, R. M. (2013). The maintenance of behavioral change: The case for long-term follow-ups. *American Psychologist*, *68*(8), 728-736.

Gatz, M. (2020). *Effects of stimulus equivalence procedures on acquisition of daily living skills in children with autism* [Yüksek lisans tezi, Northern Illinois Üniversitesi]. https://opensiuc.lib.siu.edu/theses/2658/

Giraldo, A. (2020). *Assessing controlling stimuli for safety responses in children with autism spectrum disorder* [Yüksek lisans projesi, Rollins College]. https://scholarship.rollins.edu/mabacs_thesis/22

Goldstein, H. (1983). Recombinative generalization: Relationships between environmental conditions and the linguistic repertoires of language learners. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, *3*(4), 279-293.

Haring, N. G. (1978). Systematic instructional procedures: An instructional hierarchy. N. G. Haring, T. C. Lovitt, M. D. Eaton, & C. L. Hansen (Eds.), *The fourth R: Research in the classroom* içinde (s. 23-40). Charles E Merril.

Haring, N. G., Lovitt, T. C., Eaton, M. D., & Hansen, C. L. (1978). *The fourth R: Research in the classroom*. Charles E. Merrill.

Holcombe, A., Wolery, M., & Katzenmeyer, J. (1995). Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, *4*(2), 177-192.

Kennedy, C. H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *Behavior Modification*, *26*(5), 594-604.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Pearson.

Kurt, O. (2018). Sosyal Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 373-392). Anı Yayıncılık.

Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J. D. (2016). Research for young children with autism spectrum disorders: Evidence of social and ecological validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(4), 223-233.

Marya, V., Frampton, S., & Shillingsburg, A. (2021). Matrix training to teach tacts using speech generating devices: Replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*.

Mesmer, E. M., Duhon, G. J., & Dodson, K. G. (2007). The effects of programming common stimuli for enhancing stimulus generalization of academic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(3), 553-557.

Neuringer, A. (2002). Operant variability: Evidence, functions, and theory. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*(4), 672-705.

Olçay-Gül, S. (2014). Kalıcılık. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 607-628). Vize Yayıncılık.

Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 217-274.

Page, S., & Neuringer, A. (1985). Variability is an operant. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *11*(3), 429.

Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, *24*(2), 189-204.

Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *37*(1), 5-22.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. The Free Press.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *10*(2), 349-367.

Susa, C., & Schlinger, H. D. (2017). Using a lag schedule to increase variability of verbal responding in an individual with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, *28*(1), 125-130.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.

Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(01), 55-67.

Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn & Bacon.

BÖLÜM 2

Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

Dinçer SARAL [1]

[1] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *dincersaral@hacettepe.edu.tr*

Seray OLÇAY [2]

[2] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *serayolcaygul@hacettepe.edu.tr*

İlyas GÜRSES [3]

[3] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *ilyasgurses@hacettepe.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Yanlışsız öğretim yöntemleri
- Dikkat sağlayıcı uyaran
- Hedef uyaran
- Deneme
- Yanıt aralığı
- Denemeler arası süre
- İpucu
- Silikleştirme
- Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- Sabit bekleme süreli öğretim
- Artan bekleme süreli öğretim
- İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim
- Aşamalı yardımla öğretim

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Yanlışsız öğretime ilişkin temel kavramları sıralayabileceksiniz.
   1.1. Yanlışsız öğretim yöntemlerinde yer alan temel kavramları açıklayabileceksiniz.
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini açıklayabileceksiniz.
   2.1. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini tanımlayabileceksiniz.
   2.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   2.3. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
3. Bekleme süreli öğretim yöntemlerini açıklayabileceksiniz.
   3.1. Sabit bekleme süreli ve artan bekleme süreli öğretim yöntemlerini tanımlayabileceksiniz.
   3.2. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerinin uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   3.3. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
4. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemini açıklayabileceksiniz.
   4.1. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemini tanımlayabileceksiniz.
   4.2. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   4.3. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
5. Aşamalı yardımla öğretim yöntemini açıklayabileceksiniz.
   5.1. Aşamalı yardımla öğretim yöntemini tanımlayabileceksiniz.
   5.2. Aşamalı yardımla öğretim yönteminin uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   5.3. Aşamalı yardımla öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.

Giriş

Öğrenme, deneyimler sonucunda insan davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir. İnsanlar çeşitli yollarla öğrenebilirler. Bazı öğrenme yaklaşımlarında bireyin deneme yanılma yoluyla, bazılarında buluş yoluyla, bazılarında ise daha yapılandırılmış ve sistematik yollarla öğrendikleri belirtilmektedir. Örneğin 1960'ların başından bu yana uygulanan deneme-yanılma yoluyla öğrenme sürecinde, bireyden "Elmayı göster." yönergesi sunulduktan sonra elmayı göstermesi beklenir. Bireye farklı uyaranlardan herhangi birini gösterme fırsatının tanındığı bu süreçte, doğru tepkiler pekiştirilirken; yanlış tepki ya da tepkide bulunmama durumları görmezden gelinir ya da hata düzeltmesi, denemeyi tekrarlama gibi farklı stratejiler uygulanır. Böylece, bireyin pekiştireçle sonuçlanan davranışının giderek artması yoluyla öğrenmenin sağlanacağı varsayılır. Ancak, örnekten de anlaşılabileceği gibi deneme-yanılma yoluyla öğrenme bireyin hatalı tepkide bulunması ile sonuçlanabilmekte; öğrenme sürecinde sıkça hatalı tepkide bulunmanın ise olumsuz duygusal tepkilere, oturum yorgunluğuna ve problem davranışlara yol açabileceği vurgulanmaktadır (Lerman vd., 1999; Lovaas vd., 1979). Bu noktadan hareketle, zaman içinde bireylerin öğrenme sürecinde hata yapma olasılığının ortadan kaldırılmasıyla ve öğretimin daha kısa sürede sonuçlandırılmasıyla özellikle farklı öğrenme gereksinimleri olan bireylere sunulan öğretimin niteliğinin arttırılabileceği görüşü ağırlık kazanmıştır (Mueller vd., 2007). Bu da öğretim sürecinde hatalı tepkide bulunma düzeyinin en aza indirilmesi ve bireyin hatalı tepkilerden değil doğru tepkilerden öğrenmesi temeline dayanan yanlışsız öğretim felsefesinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yanlışsız öğretim felsefesinde her bir öğretim oturumunda bireyin hatalı tepkilerinin %20'den daha az olması ilkesi benimsenir (Collins, 2012). Kitabınızın bu bölümünde, yanlışsız öğretime ilişkin temel kavramlar ile yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer alan eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, artan bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve aşamalı yardımla öğretim yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Yanlışsız Öğretime İlişkin Temel Kavramlar

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin uygulama sürecinde sıkça söz edilen kavramlara ilişkin açıklamalara ve örneklere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

Dikkat sağlayıcı uyaran

Dikkatin sağlanması bireyin tepkide bulunması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli bir ön koşul beceri niteliğindedir. Dikkat sağlayıcı uyaran ise öğretime başlamadan önce bireyin dikkatini öğretime çekmek için sunulan soru ya da ifadelerdir. Bu uyaranlar genel dikkat sağlayıcı uyaran ve belirli dikkat sağlayıcı uyaran olmak üzere ikiye ayrılır (Collins, 2012). Genel dikkat sağlayıcı

uyaranda bireyin öğrenmeye hazır olduğunu işaret eden herhangi bir davranış sergilemesi beklenir. Örneğin, öğretmenler bireyin ismini ve/veya öğretime başlayacaklarını işaret ederek (örn. "Hazır mısın?" demek ya da masaya tıklatmak gibi) ya da öğrenciye dokunarak genel dikkat sağlayıcı uyaran sunabilirler. Ancak, bazı özel gereksinimli bireyler için genel dikkat sağlayıcı uyaranlar dikkati sağlamada etkili olmayabilir. Bu durumlarda, belirli dikkat sağlayıcı uyaran sunularak bireyden dikkatini yönelttiğini gösteren belirli bir davranışı sergilemeleri istenebilir (örn. "Defne, hazırsan ellerini bağla.").

Hedef uyaran

Hedef uyaran, bireye tepkide bulunması gerektiğini anımsatan soru ya da ifadelerdir. Ancak, hedef uyaran bireye yalnızca davranışı sergilemesi gerektiğini anımsatmakta; bu davranışı nasıl sergilemesi gerektiğine ilişkin bir ipucu sunmamaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Hedef uyaran; beceri yönergesi, çevre düzenlemesi ya da doğal olarak oluşan olaylar biçiminde sunulabilir.

Beceri yönergesi, bireyin tepkide bulunması için doğal bir uyaranla birlikte sunulan soru ya da ifadelerdir. Örneğin, karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminin amaçlandığı bir öğretim sürecinde, kırmızı ışık yandığında bireye "Dur."; yeşil ışık yandığında "Geç." şeklinde sunulan ifadeler beceri yönergesi, trafik lambası ise doğal uyarandır. Beceri yönergesinin doğal uyaranla birlikte eşlenmesiyle, bireyin zaman içinde yalnızca doğal uyaranın varlığında davranışı sergilemesi amaçlanır (Collins, 2012).

Çevre düzenlemesi, bireyin tepkide bulunmasına zemin hazırlamak üzere hedef davranışla ilişkili olarak çevrede yapılan düzenlemelerdir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Çevre düzenlemesinde, bireye açıklama yapmak ya da soru sormak yerine, bireyin tepkide bulunması için çeşitli düzenlemelerin yapılması planlanır. Bu düzenlemeler; etkinlik araç-gereçlerini eksik bırakma (örn. boyama etkinliği sırasında boyaları eksik bırakma) ya da ulaşılmaz hale getirme (örn. sevilen bir oyuncağı yüksek rafa koyma), devam eden etkinliği yarıda kesme (örn. salıncakta sallanmayı durdurma) ve beklenmedik durumlar yaratma (örn. eldiveni eli yerine kulağına giydirme) şeklinde olabilir (Collins, 2012). Ayrıca, çevre düzenlemesi tercih edilmeyen bir araç-gereç ya da etkinlik sunma, seçim fırsatı sunma, öğretim araç-gereçlerini öğretim ortamına getirerek ya da bireyin önüne koyarak bireyden tepkide bulunmasını bekleme şeklinde de olabilir (Denton, 2020).

Bireye tepkide bulunması gerektiğini anımsatmak üzere doğal olarak oluşan olaylardan da yararlanılabilir. Doğal olarak oluşan olayların hedef uyaran olarak sunulduğu durumlarda ise etkinliklerin, rutinlerin ve olayların doğal oluşum sıraları kullanılarak davranış ve becerilerin öğretimi gerçekleştirilir (Halle vd., 1981). Örneğin, bireyin el yıkama becerisini sergilemesi için yemek yeme, oyun hamuruyla oynama ve tuvalet ihtiyacını giderme birer hedef uyaran olarak kullanılabilir.

Kaynakça

Akmanoglu-Uludağ, N., & Batu, S. (2005). Teaching naming relatives to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(4), 401-410.

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

Arı, A., Deniz, L., & Düzkantar, A. (2016). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 49-68.

Ault, M. J., Gast, D. L., & Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant time-delay procedures in teaching community-sign word reading. *American Journal on Mental Retardation, 93*(1), 44–56.

Bailey, D. B., & Wolery, M. (1985). *Teaching infants and preschoolers with handicaps*. Merrill.

Barton, E. E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*(1), 5-17.

Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(2), 109-125.

Browder, D. M., & Spooner, F. (2011). *Teaching students with moderate and severe disabilities*. The Guilford Press.

Cengher, M., Kim, J. Y., & Fienup, D. M. (2020). A review of prompt-fading procedures, part II: Parameters and components. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*(4), 553-574.

Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., & Wolery, M. (1995). Small-group massed-trial and individually-distributed-trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention*, *19*(3), 203-217.

Collins, B.C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach.* Pearson.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Denton, B. M. (2020). *Incorporating Environmental Arrangement Strategies into Classroom Activities* [Yüksek Lisans Tezi, University of Kentucky].

Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1988). System of least prompts: A literature review of procedural parameters. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *13*(1), 28-40.

Fetko, K., Schuster, J., Harley, D., & Collins, B. (1999). Using Simultaneous Prompting to Teach a Chained Vocational Task to Young Adults with Severe Intellectual Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(3), 318-329.

Genç-Tosun, D. (2014). Davranış öncesi uyarlamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 267-328). Vize Yayıncılık.

Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *12*(2), 247-267.

Godby, S., Gast, D. L., & Wolery, M. (1987). A comparison of time delay and system of least prompts in teaching object identification. *Research in developmental disabilities*, *8*(2), 283–305.

Halle, J. W., Baer, D. M., & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(4), 389-409.

Johnson, P., Schuster, J., & Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *6*(4), 437-458.

Lerman, D. C., Iwata, B. A., & Wallace, M. D. (1999). Side effects of extinction: Prevalence of bursting and aggression during the treatment of self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(1), 1-8.

Lovaas, O. I., Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1979). Stimulus over selectivity in autism: a review of research. *Psychological bulletin*, *86*(6), 1236.

Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(3), 306-316.

Mueller, M. M., Palkovic, C. M., & Maynard, C. S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders. *Psychology in the Schools*, *44*(7), 691-700.

Özkan, Ş. Y., & Gürsel, O. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(2), 29-48.

Palmer, T., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (1999). The use of a simultaneous prompting procedure to teach receptive manual sign identification to adults with disabilities. *Journal of developmental and Physical Disabilities*, *11*(2), 179-191.

Parrott, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education*, *10*(1), 3-19.

Saral, D., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2020). Using Least-To-Most Prompting to Increase the Frequency and Diversity of Pretend Play in Children with Autism. Topics in Early Childhood Special Education, 1-17.

Schuster, J. W., Stevens, K. B., & Doak, P. K. (1990, 10). Using Constant Time Delay to Teach Word Definitions. *The Journal of Special Education, 24*(3), 306-318.

Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 132–145.

Shepley, C., Lane, J. D., & Ault, M. J. (2019). A review and critical examination of the system of least prompts. *Remedial and Special Education*, *40*(5), 313-327.

Singleton, D., Schuster, J., Morse, T., & Collins, B. (1999). A Comparison of Antecedent Prompt and Test and Simultaneous Prompting Procedures in Teaching Grocery Words to Adolescents with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(2), 182-199

Snell, M. E., & Gast, D. L. (1981). Applying time delay procedure to the instruction of the severely handicapped. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, *6*(3), 3–14.

Steinbrenner, R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter

Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.

Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, *85*(3), 309-328.

Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Saral, D. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-30.

Wolery, M, Ault, M. J. & Doyle, P.M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities*. Longman.

Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn & Bacon.

Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, *4*(3), 52–77.

Wolery, M., Ault, M.J., Doyle, P.M., & Gast, D.L. (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature review*. University of Kentucky.

Zane T., Lanner, T., & Myers M. (2013) Fading. In Volkmar F. R. (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1246-1248). Springer, New York, NY.

BÖLÜM 3

Öykü Temelli Uygulamalar

Dinçer SARAL [1]

[1] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *dincersaral@hacettepe.edu.tr*

Seray OLÇAY [2]

[2] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *serayolcaygul@hacettepe.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Bilimsel dayanaklı uygulamalar
- Öykü temelli uygulamalar
- Sosyal öykü
- Betimleyici cümle
- Rehberlik edici cümle
- Güç kartı
- Senaryo
- Hikâye
- Karikatür sohbetleriyle öğretim
- Sohbet renk tablosu
- Sohbet sembol sözlüğü

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Öykü temelli uygulamaları sıralayabileceksiniz.
2. Sosyal Öyküler™'i açıklayabileceksiniz.
   2.1. Sosyal Öyküler™'in hazırlanması aşamasında dikkat edilecek noktaları sıralayabileceksiniz.
   2.2. Sosyal Öyküler™'in uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   2.3. Sosyal Öyküler™'e yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
3. Güç kartlarını açıklayabileceksiniz.
   3.1. Güç kartlarının oluşturulması aşamasında dikkat edilecek noktaları sıralayabileceksiniz.
   3.2. Güç kartlarının uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   3.3. Güç kartlarına yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
4. Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™'i açıklayabileceksiniz.
   4.1. Karikatür sohbeti örüntüsünün oluşturulması aşamasında dikkat edilecek noktaları sıralayabileceksiniz.
   4.2. Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™'in uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   4.3. Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™'e yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.

Giriş

Öykü temelli uygulamalar, bir hedef davranışın ya da becerinin vurgulanmak istenen yönünün ön plana çıkarıldığı ve bu davranışın ya da becerinin sergilenmesi gereken bağlamın betimlendiği uygulamaları kapsayan şemsiye bir kavramdır (National Autism Center [NAC], 2015). Bu uygulamalarda bireye kazandırılmak istenen davranışla birlikte bu davranışın sergilenmesinin beklendiği koşulları betimleyen öyküler açık ve anlaşılır bir şekilde, "ben" ya da "bazı kişiler" bakış açısıyla yazılır. Öykü temelli uygulamalar "Kim, ne yapıyor?" ve "Nerede, ne zaman ve neden yapıyor?" sorularının yanıtına odaklanır (Will vd., 2018). Bireyin özellikleri, gereksinimleri ve bilişsel düzeyi göz önünde bulundurularak geliştirilen bu öyküler genellikle el ile çizilen ya da hazır resimler ve fotoğraflar gibi görsellerle desteklenen başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur (Hutchins ve Prelock, 2018). Kitabınızın bu bölümünde öykü temelli uygulamalar şemsiyesi altında yer alan Sosyal Öyküler™, güç kartı yöntemi ve Karikatür Sohbetleriyle Öğretim™'e ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal Öyküler™

İlk kez 1990'ların ilk yarısında OSB olan bireylere rutinlerin anlatılması, sosyal durumların açıklanması ve sosyal becerilerin öğretimi amacıyla geliştirilen Sosyal Öyküler™ (Olçay vd., 2021; Will vd., 2018), günümüzde farklı yaş ve çeşitli tanı gruplarında yer alan özel gereksinimli bireylere pek çok sosyal becerinin öğretiminde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında kullanılan etkili uygulamalardan biridir. Sosyal Öyküler™ özel gereksinimli bireylerin çevresiyle sosyal etkileşiminin niteliğini ve niceliğini arttırmayı amaçlayan bağlamları, kavramları ya da davranışları betimleyen kısa öykülerin kullanıldığı bir uygulamadır (Karal ve Wolfe, 2018). Bireysel özelliklere ve gereksinimlere göre oluşturulan bu öyküler belirli kurallara göre yazılan kısa, basit, net cümleler ile bu cümleleri destekleyecek görsel bileşenleri (örn. resim ve fotoğraf gibi) içerir. Sosyal Öyküler™'le selamlaşma ya da özür dileme gibi sosyal becerilerin öğretimine yer verilebileceği gibi sosyal kabulü etkileyen yemekten önce el yıkama, temiz giyinme gibi öz bakım becerilerinin, günlük yaşamı planlama, toplumsal ortamları kullanma gibi günlük yaşam becerilerinin ve istismardan korunma, kaçırılmayı önleme gibi güvenlik becerilerinin öğretimi de gerçekleştirilebilir. Ek olarak uygun davranışların desteklenmesi ve uygun olmayan davranışların önlenmesi ve azaltılmasında da sosyal öykülerden yararlanılabilir.

Sosyal Öyküler™'de kullanılan öykülerin bireyin gereksinimlerine göre yazılması ve yazılan öykünün söz konusu gereksinime ve bireysel özelliklere sahip diğer bireylerde de kullanılabilmesi uygulamanın başlıca yararlarındandır (Andrews, 2004). Ek olarak, oluşturulan tek bir öyküde birden fazla davranışın öğretimi hedeflenebileceği gibi çeşitli uygun olmayan davranışların önlenmesi-

ne yönelik kurgular da oluşturulabilir. Sosyal Öyküler™'in sertifikasyon süreci gerektirmemesi, özel eğitim uzmanları kadar genel eğitim öğretmenleri, ebeveynler, kardeşler ve akranlar tarafından da doğal ortamlarda kolayca uygulanabilmesi ve düşük maliyetli bir uygulama olması da bu uygulamanın diğer yararları olarak sıralanabilir (Gray vd., 2002; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012).

Sosyal Öyküler™'in ulaşılması hedeflenen amaçlarda olumlu sonuçlar doğurabilmesi için özel gereksinimli bireylerin birtakım ön koşul becerilere sahip olması gerekir (Kutlu, 2019). İlk olarak, öykünün etkili bir şekilde sunulabilmesi için özel gereksinimli bireyler görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini yöneltebilmeli ve en az beş dakika boyunca bu dikkatini sürdürebilmelidir. İkinci olarak, uygulama sürecinde sunulan fırsatlara (örn. kendisine "Şimdi boyama etkinliğimize geçelim." dendiğinde) uygun tepkide bulunabilmeleri için bu bireyler kendilerine sunulan basit yönergeleri yerine getirebilme becerisine sahip olmalıdır. Üçüncü olarak ise bireyler okuduğu/okunan öyküyü anlayarak kendisine sorulan 5N1K sorularına doğru yanıt verebiliyor olmalıdır (Kutlu, 2019).

Sosyal Öyküler™'in uygulanmasında, öykünün belirli bir formata göre yazımı ve öykünün sunumu olmak üzere iki aşamadan oluşan bir süreç izlenir. Öykünün yazımı aşamasında göz önünde bulundurulması gereken en temel nokta cümle türleridir. Sosyal Öyküler™'de betimleyici ve rehberlik edici cümle olmak üzere iki tür cümle yer alır. Betimleyici cümleler, genel bir durumu betimleyen, duyguların, düşüncelerin ya da diğer kişilerin beklentilerinin ifade edildiği cümlelerdir. Bu cümle türüne, genel bir durumu betimleyen "Sağlıklı yaşamak için meyve ve sebze yemek gerekir." ve diğer kişilerin beklentisini açıklayan "Derste parmak kaldırdığım zaman öğretmenim mutlu olur." cümleleri örnek verilebilir. Rehberlik edici cümleler ise, hedef davranışı sergilemesi için bireyi yönlendiren cümlelerdir. Bu cümleler söz konusu bağlamda nasıl davranması gerektiğine ilişkin bireye rehberlik eder. Bu cümleler "Oyun saati bittiğinde oyuncaklarımı toplayacağım." şeklinde yazılabileceği gibi bireyi kendine hatırlatmada bulunması için bir stratejiye yönlendirecek şekilde de yazılabilir. Öz rehberlik edici cümle olarak da ifade edilen bu cümle türüne "Sabah servise bindiğimde arkadaşlarıma selam vermeyi hatırlamaya çalışacağım." cümlesi örnek olarak verilebilir. Öykünün yazımı aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta ise her iki cümle türünün belirli bir oranda yazılmasıdır. Oluşturulacak bir öyküde her iki cümle türünün öykü içindeki oranı aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmelidir:

$$\text{Cümle oranı} = \left(\frac{\text{Toplam betimleyici cümle sayısı}}{\text{Toplam rehberlik edici cümle sayısı}} \right) > 2$$

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* American Psychiatric Publishing.

Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism* [Doktora Tezi, California School of Professional Psychology].

Campbell, A., & Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(4), 240–249.

Daubert, A., Hornstein, S., & Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 27*, 93–110.

Gagnon, E. (2001). Power Cards: *Using special interests to motivate children and youth with Asperger Syndrome and Autism*. Autism Asperger Publishing, Co.

Glaeser, B. C., Pierson, M. R., & Fritschmann, N. (2003). Comic strip conversations: A positive behavioral support strategy. *Teaching Exceptional Children, 36*(2), 14-19.

Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversations*. Future Horizons.

Gray, C. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with students with Asperger syndrome and high functioning autism. E. Schopler, G. Mesibov, & L. Kunce (Eds.), *Asperger syndrome or high functioning autism* içinde (s. 167-198). Plenum Press.

Gray, C., White, A. L., & McAndrew, S. (2002). *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers.

Howell, E. (2005). *Teacher perceptions on the effectiveness of social stories and comic strip conversations for students with autism spectrum disorder* [Yüksek Lisans Tezi, California State University].

Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2018). Using story-based interventions to improve episodic memory in autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, *39*(2), 125-143.

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53*(1), 44-58.

Keeling, K., Myles, B.S., Gagnon, E. & Simpson, R.L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*(2), 105-111.

Kutlu, M. (2019). Sosyal öyküler. E. Ünlü (Ed.), *Otizmde etkili uygulamalar* içinde (s. 173-2014). Vize Yayıncılık.

Lewandowski, J. F., Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Murray-Close, D. (2014). Examining the benefit of including a sibling in story-based intervention with a child with Asperger Syndrome. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 41*, 179-195.

McGee, M. K. (2017). *Effects of power cards on conversational skills for high schoolers with autism spectrum disorder* [Yüksek Lisans Tezi, University of Kentucky].

Olçay, S., Kıyak, Ü. E., & Toper, Ö. (2021). Is Social Story™ an evidence-based practice? A meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.766765

Olçay, S., Saral, D., & Akkuş, Ş. K. (2020). Power card method: Use in autism spectrum disorder and comprehensive review of the literature. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*(2), 938-968.

Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(02), 1-24.

Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(1), 67-78.

Page, J. (2016). *An evaluation of the effectiveness of comic strip conversations' for addressing the target social behaviours of primary-aged pupils on the autistic spectrum* [Doktora Tezi, University of Nottingham].

Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2005). Extension of research on social skills training using comic strip conversations to students without autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(3), 279-284.

Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2007). Using comic strip conversations to increase social satisfaction and decrease loneliness in students with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(4), 460-466.

Reichow, B. (2012). Comic strip conversations. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (s. 493-838). Springer.

Ulusal Otizm Merkezi. (2015). *National standards report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center

Will, M. N., Currans, K., Smith, J., Weber, S., Duncan, A., Burton, J., ... & Anixt, J. (2018). Evidenced-based interventions for children with autism spectrum disorder. *Current problems in pediatric and adolescent health care, 48*(10), 234-249.

BÖLÜM 4

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Deniz DAĞSEVEN-EMECEN [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *denizemecen@maltepe.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Doğrudan öğretim (Direct instruction)
- Açık anlatım (Explicit teaching)
- Model olma
- Yapılandırılmış uygulamalar
- Rehberli uygulamalar
- Bağımsız uygulamalar

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Doğrudan öğretimi yöntemini ve aşamalarını açıklayabileceksiniz.
2. Doğrudan öğretim yöntemini kullanmak için öğretim öncesinde yapması gereken hazırlıkların neler olduğunu sıralayabileceksiniz.
3. Doğrudan öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.

Giriş

Bireylerin öğretilmek istenen içeriği öğrenmesini etkileyen konu, kavram ya da becerinin ön koşullarına sahip olma düzeyi, öğretim ortamı, kullanılan araç gereçler ya da bireyin hazır bulunuşluğu gibi pek çok etmenin yanında, en önemli etmenlerden birinin de seçilen yöntem olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Öğrenmeyi sağlamak için öğrenmeyi etkileyen bütün etmenlerin kontrol altına alınması ve düzenlemelerin yapılması gereklidir. Yapılması gereken bu düzenlemelerin başında da uygun yöntem seçimi gelmektedir. Pek çok sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni yeterli hazırlık yapamadıkları için, sıklıkla kelime odaklı, içerik yönelimli, anlatma ve gösteri gibi öğretmen merkezli sunumlar kullandıklarını belirtmişlerdir (Güzel, 2012). Oysaki etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış yöntemlerle öğretim yapmak öğretmenin en önemli sorumluluklarından biridir.

Kitabınızın bu bölümünde, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere kaynağını davranışçı yaklaşımdan alan doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bölüm içerisinde doğrudan öğretim yönteminin tanımına, yöntem kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlara, yöntemin bileşenlerine, öğretim planı örneğine ve yöntem kullanılırken öğretmenin kendini değerlendirmesi için hazırlanan uygulama güvenirliliği veri toplama formuna yer verilmiştir. Bu bölümü okuyan okuyucular, doğrudan öğretimin ne demek olduğuna, özel gereksinimli bireyler için önemine ilişkin fikir sahibi olurken; bu yöntemin nasıl uygulanabileceği üzerine örnekler ve öneriler bulabilirler.

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi, iyi planlanmış ve net tanımlanmış öğretim amaçlarını içeren; matematik, okuma yazma, hayat bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi akademik becerilerin ve sosyal becerilerin öğretiminde uzun yıllardır hem ulusal hem de uluslararası alanyazında kullanılan ve etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntemlerinden biridir (Chadsey-Rusch vd., 1984; Çakır, 2006; Dağseven, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Foxx vd., 1984; Güzel, 1998; Knapczyk, 1989; Kramer ve Rodey, 1997; La Greca vd., 1983; Özokçu, 2007; Polat, 1996; Wheeler vd., 1988).Yöntemin temelinde, bütün bireylerin öğrenebileceği (Kozloff vd., 2001), öğretimin öğrenciye eksiksiz ve hatasız öğrenme deneyimleri sağlayacak şekilde planlanması gerekliliği düşüncesi yatmaktadır (Watkins, 1995). Doğrudan öğretim yöntemi dayanağını, bir öğrenci öğrenemiyorsa, bu durum öğretmenin etkili bir şekilde öğretememesinden kaynaklanıyor felsefesinden almaktadır. Yöntemin amacı, öğrencilerin temel becerilerde ustalaşmasını sağlamaktır (Tarver, 1999).

Doğrudan öğretim yöntemi, sorumluluğun öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçmesini sağlayan bir yöntemdir. Doğrudan öğretim yöntemi bu özelliğiyle belirli bir performans düzeyinin üzerinde olan öğrencilere daha fazla bağımsız çalışma fırsatı sağlarken, daha düşük performans gösteren öğrencilere yapılandırılmış ortamlarda daha çok öğretmen destekli çalışma imkanı verir. (Carnine vd., 1990; Çıklı-Soylu vd., 2019; Dağseven-Emecen, 2008; Güzel-Özmen, 2012; Silbert vd., 1990). Bu yöntem ile öğretim süreci organize edilerek, öğrencilerin yeni öğretilen konuları kazanması, akılda tutması ve genellemesi sağlanır (Carnine vd., 1990; Dağseven-Emecen, 2008; Güzel-Özmen, 2012). Doğrudan öğretim yönteminde karmaşık becerilerin bu becerilerin alt bileşenlerine ayrılması, bu bileşenlerin her birinin öğrencilere öğretilmesi ve öğrenilen bileşenlerin birbirine nasıl bağlanacağının öğrencilere gösterilmesi ile konu, kavram ya da becerilerin öğrenilmesi kolaylaştırılır. Karmaşık becerilerin alt bileşenlerine ayrılması ve bileşenlerin ayrı ayrı öğretilmesi öğrenme sorunları yaşayan öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıp hızlandırırken, öğrenme sorunu yaşamayan hatta çabuk öğrenen öğrencilerin öğrenme hızını yavaşlatabilir (Silbert vd., 1990). Tekrarlayan alıştırmalar ve açıklamalar yapmak değerli öğrenme zamanının boşa harcanmasına neden olacağından yöntemin hangi öğrenciler için kullanılacağı konusu çok iyi değerlendirilmelidir. Doğrudan öğretim yöntemi genellikle özel gereksinimli bireyler için kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir. Özellikle kendini talimatlandırmayan ya da talimatlandıramayan (self-instruct), düşük başarılı ve öğretilen stratejiyi aynen kopyalayarak becerileri gerçekleştiren öğrenciler için, başarı düzeyini arttıran bir yaklaşımdır (Kim ve Axelrod, 2005). Öğrenme sorunu yaşamayan öğrenciler ancak ihtiyaç duyulandan fazla tekrar ve alıştırma yapılması önlendiğinde yöntemden fayda sağlayabilirler (Silbert vd., 1990).

Doğrudan öğretim, kazandırılacak konu, kavram ya da beceri ile ilgili bilgi verilmesi, bu beceriye ne zaman ve nerede ihtiyaç duyacağının açıklanması ile öğrencide gereksinim oluşturmayı, becerinin nasıl yapıldığının öğrenciye gösterilmesi ile model olmayı, model olunan becerinin öğrenci tarafından yapılandırılmış ortamda tekrar edilmesi ile davranışı prova etmeyi, öğrenci performansına geri bildirim verilmesi ve doğru yapılan davranışların pekiştirilmesi ile geri bildirim sunmayı içeren bir öğretim yöntemidir (Arrasmith, 2003; Carnine vd., 1990; Dorsett ve Kelly, 1984; Silbert vd., 1990). Yöntem, tanımından da anlaşıldığı gibi, ilk önce öğretmenin konu, kavram ya da beceri ile ilgili öğrenciye model olması, daha sonra ipuçlarının kullanıldığı ve aşamalı olarak geri çekildiği rehberli uygulamaların yapılması ve öğrencinin bağımsız bir şekilde performans göstermesine fırsat tanınması şeklinde uygulanır (Rosenshine, 1986).

Doğrudan öğretim yöntemi ile planlanan uygulamalarda dikkat edilmesi gerekenler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Kaynakça

Arrasmith, D. (2003). *Definition of explicit instruction and systematic curriculum. www.studydog.com*.

Chadsey-Rusch, J., Karlan, G. R., Riva, M.T., & Rusch, F. R. (1984). Competitive employment: Teaching conversational skills to adults who are mentally retarded. *Mental Retardation*, *22*(5), 218-225.

Carnine, D. (1991). Reforming mathematics instruction: The role of curriculum materials. *Journal of Behavioral Education*, *1*(1), 37-57.

Carnine, D., Silbert, J., & Kameenui, E. (1990). *Direct instruction reading*. Merill/Pearson.

Carnine, D., Silbert, J., Kameenui, E., & Tarver, S. (2004). *Direct instruction reading (4th ed.)*. Pearson.

Çakır, S. (2006). *Doğrudan öğretim yaklaşımının zihin engelli öğrencilere telefonla uygun şekilde konuşma sosyal becerisini kazandırmada etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Çıkılı-Soylu, D., Dağseven–Emecen, D. & Yıkmış A. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile şematik düzenleyicilerle öğretim yönteminin karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1), 1-25.*

Dağseven-Emecen, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması,sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış* öğretim yaklaşımlarına göre *hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(3), 1043 – 1419.

Dorsett, P. G., & Kelly, J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 2,* 1-40.

Engelmann, S. & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications.* (Revised edition). ADI Press.

Fox, R. M., McMorrow, M.J., Storey, K., & Rogers, B. M. (1984) Teaching social/sexual skills to mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, *89(1), 9-15.*

Gersten, R., & Domino, J. (1993). Visions and revisions: A special education perspective on the whole language controversy. *Remedial & Special Education, 14* (5), 5-14.

Gleason, M. M., & Hall, T. E. (1991). Focusing on instructional design to implement a performance-based teacher training program: The University of Oregon model. *Education & Treatment of Children, 14*, 316-333.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Güzel-Özmen R. (2012). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching*. Pearson Publishing.

Kim, T., & Axelrod, S. (2005). Direct instruction: An educators' guide and plea for action. *The Behavior Analyst Today, 6*(2), 111-120.

Knapczyk, D. R. (1989). Genaralization of student question asking from special class to regular class settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(1), 77-83.

Kramer, L., & Rodey, C. (1997) Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations, 46*(3), 237-247.

Kozloff, M.A., LaNunziata, L., Cowardin, J., & Bessellieu, F.B. (2001). Direct instruction: Its contributions to high school achievement. *High School Journal, 84(*2), 54-72.

La Greca, A. M., Stone, W. L. & Bell, C. R. (1983). Facilitating the vocational interpersonal skills of mentally retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency, 88*(3), 270-278.

Özokçu, O. (2007). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, C. (1996). *Görme engelli öğrencilere saati söyleme, çarpma ve uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş ö*ğretim materyalinin etkililiği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rosenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership, 43(7), 60-69.*

Silbert, J., Carnine, D. & Stein, M. (1990). *Direct instruction mathematics.* Merill Publishing.

Schweinhart, L.J., Weikart, D. P. & Larner M. B. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age fifteen. *Early Childhood Research Quarterly, 1*(1), 15-46.

Stein M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 227-335.

Tarver, S. (1999). Focusing on direct instruction*:* Current practice alerts. *Division for Learning Disabilities and Division for Research, 2,* 1-4.

Watkins, C. (1995). Fallow through: Why didn't we? Effective School Practice. *www.darkwing.uregon.edu.tr*

Wheeler, J.J., Bates, P., Marshall, K. J. & Mđller, S. R. (1988). Teaching appropiate social behaviors to a young man with moderate mental retardation in a supported competitive employment settings. *Education and Training in Mental Retardation,* 6, 105-116.

BÖLÜM 5

Model Olma ve Model Olmanın Bileşen Olarak Yer Aldığı Uygulamalar

H. Deniz DEĞİRMENCİ [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *hddegirmenci@anadolu.edu.tr*

Seray OLÇAY [2]

[2] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, *serayolcaygul@hacettepe.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Model olma
- Canlı model olma
- Hazırlayıcı olarak model olma
- İpucu olarak model olma
- Videoyla model olma
- Videoyla ipucu
- Videoyla geri bildirim
- Davranışsal beceri öğretimi
- Yerinde değerlendirme
- Yerinde öğretim
- Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Canlı model olma uygulamasını açıklayabileceksiniz.
   1.1. Canlı model olma uygulamasının planlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   1.2. Canlı model olma uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   1.3. Canlı model olma uygulamasının sunulması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   1.4. Canlı model olma uygulamasına yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
2. Videoyla model olma uygulamasını açıklayabileceksiniz.
   2.1. Videoyla model olma uygulamasında video görüntülerinin hazırlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   2.2. Videoyla model olma uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   2.3. Videoyla model olma uygulamasının sunulması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   2.4. Videoyla model olma uygulamasına yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
3. Davranışsal beceri öğretimini açıklayabileceksiniz.
   3.1. Davranışsal beceri öğretiminin temel bileşenlerini açıklayabileceksiniz.
   3.2. Davranışsal beceri öğretiminin etkili olabilmesi için her bir bileşene ilişkin dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   3.3. Davranışsal beceri öğretimi uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   3.4. Davranışsal beceri öğretiminin uygulanması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   3.5. Davranışsal beceri öğretimine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
4. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimi açıklayabileceksiniz.
   4.1. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin temel basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   4.2. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin uygulama basamaklarını açıklayabileceksiniz.
   4.3. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin uygulanması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabileceksiniz.
   4.4. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretime yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.

Giriş

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli bir bileşeni olan davranışsal model olma süreci pek çok davranışta kalıcı değişiklik yaratmada etkili bir yöntemdir (Corbett, 2003). Model olma gözlemci bireyin hedef davranışı sergileyen bir başka bireyi izlemesini ve ardından bu bireyin sergilediği davranışı taklit etmeye çalışmasını içermektedir (Charlop-Christy vd., 2000; Corbett, 2003). Gözlemci bireyin model olunan davranışı sergilemesi ile taklit süreci gerçekleşmekte ve bireyin taklit etme davranışı pekiştirme ile sonuçlanmaktadır (Bandura ve Walters,1977). Bu özellikleriyle model olma süreci gözlemci bireyin hatasız yeni tepkiler göstermesine olanak sağlamakta ve bireyin hedef davranışa ilişkin performansının geliştirilmesinde eğitim ortamlarında, toplumsal ortamlarda ve doğal ortamlarda kolaylıkla ve etkili bir şekilde uygulanabilmektedir (Sam ve AFIRM, 2016). Temel olarak modelin hedef davranışı doğru biçimde sergilemesini ve gözlemci bireyin modeli izleyerek taklit etmesini içeren model olma uygulaması; ipucu sunma ve pekiştirme uygulamaları ile kullanıldığında en etkili sonucu vermektedir. İpucu ve pekiştirme uygulamalarıyla birlikte sunulan model olma uygulaması özel gereksinimli bireylere sosyal beceriler, iletişim becerileri, ortak dikkat becerileri, oyun becerileri, mesleki beceriler ve akademik becerilerin kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. Model olma uygulamasının farklı uygulamacılar tarafından (örn. öğretmen, anne-baba, akran vb.) farklı ortamlarda kolaylıkla kullanılabilmesi ve düşük maliyetli olması gibi yararları bulunmaktadır. Ancak model olma uygulamasının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gözlemci bireyin iki temel ön koşul beceriye sahip olması gerekmektedir: Davranışı sergileyen modele dikkatini belirli bir süre yöneltme ve diğerlerinin davranışlarını taklit etme (Sam ve AFIRM, 2016). Model olma uygulamasında hedef davranış model tarafından canlı olarak sergilenebileceği gibi davranış sergilenirken oluşturulmuş kayıt aracılığı ile de model olunabilir (Corbett, 2003). Ek olarak sözü edilen model olma uygulamalarının bileşeni olduğu farklı öğretim uygulamalarından da yararlanılabilir. Bu bağlamda kitabınızın bu bölümünde *canlı model olma* ve *videoyla model olma* başlıklarının yanı sıra model olma uygulamalarının önemli bir bileşen olduğu *davranışsal beceri öğretimi* ve *uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim* başlıklarına da yer verilmiştir.

Canlı Model Olma

Model olma uygulamalarından biri olan canlı model olma farklı yaş gruplarında yer alan özel gereksinimli bireylere iletişim becerileri (örn. Matson vd., 1992), oyun becerileri (örn. Charlop-Christy vd., 2000) ve mesleki beceriler (örn. Rigsby-Eldredge ve McLaughlin, 1992) gibi pek çok davranış ve becerinin kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılan bir öğretim uygulamasıdır (Sam ve AFIRM, 2016). Canlı model olma uygulamasının etkili bir şekilde kullanıla-

bilmesi için uygulamacının planlaması gereken bir dizi bileşen bulunmaktadır. Uygulamacı öncelikle özel gereksinimli bireyin ön koşul becerilerini değerlendirmelidir. Özellikle dikkati yöneltme ve taklit etmede sorun yaşayan özel gereksinimli bireyler için canlı model uygulaması uygun bir yöntem olmayabilir. Planlanması gereken diğer bir bileşen ise canlı model olma ile hangi ipucu ve pekiştirme stratejilerinin kullanılacağının belirlenmesidir. İpuçları ve pekiştirme konularına ilişkin bilgilerinizi tazelemek için Bölüm 2'yi gözden geçirebilirsiniz. Üçüncü olarak canlı model olma uygulamasının kullanılacağı ortamın, zamanın ve etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Canlı model uygulamasına doğal ortamlarda günlük rutinler ve etkinlikler sırasında yer verilebileceği gibi uygulama yapılandırılmış ortamlarda ve etkinlikler sırasında da gerçekleştirilebilir. Uygun modelin belirlenmesi ve gerektiğinde modele ön eğitim sunulması mutlaka planlanması gereken diğer bir bileşendir. Canlı model olma uygulamasında özel gereksinimli bireyin tanıdığı ya da tanımadığı bir akranı ya da bir yetişkin model olabilir. Öğretim için en uygun model bireyin ve hedef davranışın özelliği, ortam ve koşullar dikkate alınarak belirlenmelidir. Öğretim için en uygun model belirlendikten sonra hedef davranışa ilişkin senaryo oluşturulmalı ya da beceri analizi gerçekleştirilmelidir. Model hedef davranışı olabildiğince doğal bir biçimde ve uygun hızda (örn. ne çok hızlı ne de çok yavaş) sergilemelidir. Model olma süreci için ön eğitim sunulması gerekiyorsa (özellikle model bir akran ya da kardeş ise) modele hedef davranışı nasıl gerçekleştireceği açık ve net bir şekilde açıklanmalıdır. Model hedef davranışı doğru ve uygun şekilde sergiler hale gelinceye kadar prova yapması planlanmalıdır. Provalar sırasında rol oynama çalışmaları yapılarak ve modele geri bildirim sunularak modelin hedef davranışı en doğru şekilde sergilemesi sağlanmalıdır. Uygulamacının kendisinin model olması planlanmış ise uygulamacı hedef davranışa ilişkin senaryo ya da beceri analizini dikkatlice birkaç kez okuyabilir ve hedef davranışı doğru ve uygun şekilde sergiler hale gelinceye kadar prova yapabilir. Bu aşamada uygulamacı bir yetişkinden yardım alarak ya da kendini video kayda alarak hedef davranışı uygun bir şekilde sergileyip sergilemediğini değerlendirebilir.

Son olarak ise model olma uygulamasının nasıl kullanılacağı belirlenmelidir. Canlı model olma uygulamasında model olma *hazırlayıcı* ve *ipucu* olmak üzere iki farklı şekilde uygulanabilir. Hazırlayıcı olarak model olma uygulamasına yer verildiğinde; gözlemci bireyden hedef davranışı sergilemesi beklenmeden/istenmeden önce birey modeli izlemesi için yönlendirilir. Bu aşamada hedef davranışın uygulamacı tarafından betimlenmesi öğretim sürecini olumlu yönde destekleyebilir. Ardından hedef davranış model tarafından sergilenir ve gözlemci bireyin model olunan davranışı taklit etmesi için beklenir. İpucu olarak model olma uygulamasına yer verildiğinde ise öncelikle gözlemci birey hedef davranışı sergilemesi /kullanması için yönlendirilir. Birey davranışı eksik ya da yanlış sergiler ya da hiç sergilemezse hedef davranışa model olunur. Her iki uygulamada

Kaynakça

Banda, D.R., Matuszny, R.M., & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children, 39*(6), 47-52.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood cliffs.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology, 36*(5), 80-90.

Bidwell, M.A., & Rehfeldt, R.A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with on embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral İntervention, 19,* 263-274.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(6), 537-552.

Charlop-Christy, M.H., Le, L., & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 537-552.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, *4*(3), 367.

DiGennaro Reed, F. D., Blackman, A. L., Erath, T. G., Brand, D., & Novak, M. D. (2018). Guidelines for using behavioral skills training to provide teacher support. *Teaching Exceptional Children*, *50*(6), 373-380.

Fetherston, A. M., & Sturmey, P. (2014). The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(2), 541-562.

Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*(4), 856-860.

LaBrot, Z. C., Radley, K. C., Dart, E., Moore, J., & Cavell, H. J. (2018). A component analysis of behavioral skills training for effective instruction delivery. *Journal of Family Psychotherapy*, *29*(2), 122-141.

Leaf, J. B., Mitchell, E., Townley-Cochran, D., McEachin, J., Taubman, M., & Leaf, R. (2016). Comparing social stories™ to cool versus not cool. *Education and Treatment of Children, 39*(2), 173-186.

Leaf, J. B., Taubman, M., Leaf, J. A., Dale, S., Tsuji, K., Kassardjian, A., & McEachin, J. (2015). Teaching social interaction skills using cool versus not cool. *Child & Family Behavior Therapy*, *37*(4), 321-334.

Leaf, J. B., Taubman, M., Milne, C., Dale, S., Leaf, J., Townley- Cochran, D., & McEachin, J. (2016). Teaching social communication skills using a cool versus not cool procedure plus role-playing and a social skills taxonomy. *Education and Treatment of Children, 39*(1), 44-63.

Leaf, J. B., Townley-Cochran, D., Taubman, M., Cihon, J. H., Oppenheim-Leaf, M. L., Kassardjian, A., & Pentz, T. G. (2015). The teaching interaction procedure and behavioral skills training for individuals diagnosed with autism spectrum disorder: A review and commentary. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*(4), 402-413.

Leaf, J. B., Tsuji, K. H., Griggs, B., Edwards, A., Taubman, M., McEachin, J., & Oppenheim-Leaf, M. L. (2012). Te-

aching social skills to children with autism using the cool versus not cool procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(2), 165-175.

Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., ... & Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, *9*(3), 266-270.

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior İnterventions, 8*, 106-118.

Matson, J. L., Box, M. L., & Francis, K. L. (1992). Treatment of elective mute behavior in two developmentally delayed children using modeling and contingency management. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *23*(3), 221-229.

Mechling, L.C. (2004). Effects of multimedia, computer-based instruction on grocery shopping fluency. *Journal of Special Education Technology*, *19*(1), 23-34.

Mechling, L.C. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20* (2), 25-36.

Miltenberger R.G., Zerger H.M., Novotny M., Livingston C.P. (2017) Behavioral skills training to promote social behavior of individuals with autism. In J. Leaf (Ed.) *Handbook of social skills and autism spectrum disorder. Autism and Child Psychopathology Series*. Springer, Cham.

Miltenberger, R. G. (2012). Behavioral skills training procedures. In R. G. Miltenberger (Ed.), *Behavior modification: Principles and procedures* (pp. 251-269). Wadsworth, Cengage Learning.

Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior modification: Principles and procedures (6th ed.)*. Cengage Learning.

Morosohk, E., & Miltenberger, R. (2021). Using generalization-enhanced behavioral skills training to teach poison safety skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-8.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.

Nuernberger, J. E., Ringdahl, J. E., Vargo, K. K., Crumpecker, A. C., & Gunnarsson, K. F. (2013). Using a behavioral skills training package to teach conversation skills to young adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(2), 411-417.

Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 10* (1), 249-274.

Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2020). Effectiveness of teaching social skills to individuals with autism spectrum using cool versus not cool. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(2), 132-146.

Olçay-Gül, S., Vuran, S., Gönen, A., Uslucan, G., & Kayhan, H. (2019). Effectiveness of video modeling in teaching following public direction signs for students with autism spectrum disorders**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 487-504.

Palmen, A., & Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(4), 1377-1388.

Petit-Frere, P., & Miltenberger, R. G. (2021). Evaluating a modified behavioral skills training procedure for teaching poison prevention skills to children with autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, *54*(2), 783-792.

Rigsby-Eldredge, M., & McLaughlin, T. F. (1992). The effects of modeling and praise on self-initiated behavior across settings with two adolescent students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *4*(3), 205-218.

Sam, A., & AFIRM Team. (2016). *Modeling.* Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Erişim adresi: http://afirm.fpg.unc.edu/modeling

Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *2*(1), 3-11.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 163-175.

Tekin-İftar, E., & Değirmenci, H. D. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 265-317). Vize Akademik.

Tucker, M. (2016). *Teaching water safety skills to children with autism using behavioral skills training* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of North Texas.

Vuran, S., & Olçay, S. (2021). Sistematik bir derleme: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(2), 491-515.

Vuran, S., & Olçay-Gül, S. (2017). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s.114-129). Vize Akademik.

BÖLÜM 6

Doğal Öğretim Yöntemleri

Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN [1]

[1] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, *snnklkn35@gmail.com*

Anahtar Kavramlar

- Uygulamalı davranış analizi
- Doğal öğretim
- Fırsat öğretimi
- Doğal bağlama dayalı dil öğretimi
- Etkinlik temelli öğretim
- Geçiş temelli öğretim
- Rutin temelli öğretim
- Gömülü öğretim
- Gelişimsel yetersizlik
- Erken çocukluk
- Pekiştirme
- Öncül
- Öğretim denemesi
- Doğal bağlam

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Doğal öğretim yöntemlerini tanımlayabileceksiniz.
   1.1. Doğal öğretim yöntemleri ile uygulamalı davranış analiz arasındaki ilişkiyi açıklayabileceksiniz.
2. Doğal öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini açıklayabileceksiniz.
3. Doğal öğretim yöntemlerini sıralayabileceksiniz.
   3.1. Doğal öğretim yöntemlerinin ortak özelliklerini açıklayabileceksiniz.
   3.2. Doğal öğretim yöntemlerinin uygulama adımlarını açıklayabileceksiniz.
   3.3. Her bir doğal öğretim yönteminin temel bileşenlerini açıklayabileceksiniz.
   3.4. Her bir doğal öğretim yönteminin nasıl uygulandığını açıklayabileceksiniz.
   3.5. Her bir doğal öğretim yöntemine yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.

Giriş

Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarının, ayrıştırılmış eğitim ortamlarından birlikte eğitim ortamlarına doğru yönelim göstermesiyle birlikte, bu çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının doğal bağlamlarda desteklenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmıştır. Özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin gerek akranlarıyla aynı eğitim ortamında gerek ise bireysel olarak desteklenmesi, doğal müdahaleleri gerektirmektedir. Doğal öğretim, uygulamalı davranış analizi (UDA) ile aynı ilkelerin çoğuna dayanan ve çocuğun bireysel deneyimlerine odaklanan, uygulamacının (eğitmen, terapist vb.) o çocukla nasıl ve nerede çalışacağını, çocuğun gerçek günlük etkinliklerini ve rutinlerini belirlediği, çocuk için bireyselleştirilmiş bir doğal müdahale süreci olarak tanımlanmaktadır (Rakap, 2017). Doğal öğretim yöntemleri, UDA'nın teknik ve pedagojik süreçlerine ait bileşenlerin bir uzantısı olarak, bağlamsal öğrenmeyi vurgulamaktadır. UDA tekniklerinin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki muazzam etkileri kabul edilmekle birlikte, UDA'nın alıştırma benzeri ve ezberci (didaktik) doğasına yönelik son zamanlarda yapılan eleştiriler, daha doğal (bağlamsal), bütünsel ve uyarlanabilir öğretim stratejilerinin geliştirilmesini teşvik etmiştir (Schreibman vd., 2015).

Doğal öğretim yöntemleri başlangıçta Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar için popüler bir strateji seti olarak geliştirilmiştir (Mosier, 2012). Bu yöntemler her ne kadar UDA temelinde geliştirilmiş olsa da UDA'dan birçok yönden farklılık göstermektedir. Doğal öğretim yöntemleri, UDA'dan farklı olarak, öğrenilen becerilerin uygulanabileceği geniş bir çeşitlilik ve bağlam sunmaktadır. Doğal öğretim yöntemleri, UDA'nın faydalı yanlarının çoğunu içeren, ancak yeni bir bakış açısını da koruyan bir yaklaşımdır. Bu yönüyle doğal öğretim yöntemlerinin UDA'dan farklı olarak inovatif ve adaptif özelliklere sahip olduğunu söylemek gerekmektedir. Doğal öğretim yöntemlerini kullanan eğitmenler/uzmanlar, belirli bir çocuğu hedefler ve hedeflenen çocuğun deneyimlerini ve gereksinimlerini dikkate alırlar. Bu yaklaşımlar, çocuğun gereksinimlerine hem adaptif hem de reaktif (tepki oluşturucu) olma özelliği gösterirler. Bu durum uygulamanın teorik bir perspektif ile birleştirilebilmesini sağlamakta ve aynı zamanda çocuğun öğrendiklerini benzer ve farklı bağlamlara genellenmesini teşvik etmektedir. Bunun anlamı, belirli bir beceri veya beceri setini öğrenen çocuğun, öğrendiklerini daha sonra özel deneyimlerine dayanan bir dizi duruma genelleyebilmesidir. Doğal öğretim yöntemleri, sadece bazı çocuklara (otizm gibi) uygulanabildiği için eleştirilen UDA'nın didaktik yapısının aksine, birçok beceri (örn. iletişim, sosyal-duygusal, akademik) üzerinde uygulanabileceğine dair geniş bir çeşitlilik ve bağlam sunar. Bunun yanında UDA'nın yapılandırılmış ortamlarda açık ve kanıtlanmış birçok faydası bulunmaktadır, ancak müdahalelerin genellikle bir klinik ya da birebir eğitimlerin yapıldığı sınıfta gerçekleşmesi önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Doğal öğretim yaklaşımlarında bir eğitmen/uygulamacı veya terapist doğal öğretim stratejilerini kullanırken, hedef öğrencinin bireysel deneyimlerini ve etkileşimlerini dikkate alır (Snyder vd., 2015). Doğal öğretim stratejileri, çocukların gereksinimlerine uyarlanabilmesi ve tepkisel olması nedeniyle (Rakap, 2017; Snyder vd., 2015) diğer öğretim stratejilerine göre daha ergonomiktir. Bu bağlamda doğal öğretim yöntemleri, müfredatın evrensel olarak uygulanmasına izin veren bütünsel bir perspektifle daha iyi tanımlanabilir. Diğer bir deyişle doğal öğretim yöntemlerinde, çocuk için işlevsel olan belirli bir beceri/beceri setinin öğretimi ve öğrenilen becerinin çocuğun özel deneyimleri ile ilgili bir dizi duruma uygulanması (genellenmesini) desteklenmektedir (Rakap, 2017).

Bu yöntemler aynı zamanda, yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğun mevcut rutinlerine basitçe dahil edilecek şekilde tasarlanmıştır (Schreibman vd., 2015). Ebeveynler ve diğer uygulayıcılar, UDA'nın yalnızca hedeflenen konuyu parçalarına ayırarak öğrettiği yapılandırılmış ortamlar yerine, çocukların doğal olarak bulunduğu ortamlardaki günlük rutinlerine kolayca yeni öğretim hedefleri ekleyebilirler. Bu nedenle, doğal öğretim yöntemlerinin, yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğun günlük bağlamlarda aldığı doğal yönergeyi taklit ettiği ve gelişimsel gereksinimlerini desteklemeye yönelik özel bir odak oluşturduğu söylenebilir.

Özetle, doğal öğretim yöntemleri, geleneksel UDA uygulamalarını tamamlamak için işlevsellik gösteren ve UDA'da kullanılan heyecan verici bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Son yıllarda, doğal öğretim yöntemleri, özel gereksinimli birçok çocuk için rehberlik ve sosyalleşme yolu sunmuştur. Esasen doğal öğretim yöntemleri davranışçı ve gelişimsel yaklaşımların bir sentezi ile bu yaklaşımların felsefik ve kuramsal bir uyarlamasıdır. Kitabınızın bu bölümünde, göreceli olarak yeni ve etkili bir öğretim modeli olan doğal öğretim yöntemleri hakkında kapsamlı bilgiler bulacak ve özel gereksinimli bireylerin kendi dünyalarına girmelerine nasıl yardımcı olabileceğinizi keşfedeceksiniz.

Doğal Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi

Doğal öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişiminden söz etmeden önce, bu yöntemlerin ortaya çıkmasına zemin oluşturan bazı öncül gelişmelerden söz etmek gerekmektedir. Doğal öğretim yöntemlerinin temeli OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Yaygın olarak 1960'lı yıllara kadar OSB olan çocukların müdahaleye tepki verme olasılığının düşük olduğuna inanılmıştır (Schreibman vd., 2015). Ancak 1961-62'de Ferster ve Demyer, bu düşüncenin aksine OSB olan çocukların yeni beceriler öğrenebileceği olgusunu yaptıkları çalışma ile ispat etmiştir. Yine 1960'lı yıllarda bir başka araştırmacı olan Ivor Lovaas, daha sonra "Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE)" olarak da bilinen UDA temelli modeli geliştirmiştir (Lovaas, 2003). Lovaas, sonrasında OSB olan çocuklarda erken müdahalenin etkililiğini ortaya koyan başka çalışmalar da

yayımlamıştır. Lovaas tarafından OSB'ye sağlanan erken müdahale girişimleri, (a) ebeveynlerin çocuklarının EYDE almalarındaki istekliliğinin artması ve (b) Lovaas'ın (1987) yaptığı bir başka çalışmada kullanılan davranışsal müdahale yaklaşımı olan ayrık denemelerle öğretimin (ADÖ) giderek daha popüler hale gelmesi olmak üzere iki ana eğilime yol açmıştır (Schreibman vd., 2015). Gerek EYDE'nin gerek ise ADÖ'nün başarılı olmasında yüksek düzeyde yapılandırılmış eğitim süreçlerine yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak yüksek düzeyde yapılandırılmış olan bu yaklaşımlar ile edinilmiş becerilerin sadece yapılandırılmış öğrenme ortamlarında sergilenmesinin, edinilmiş becerilerin daha az yapılandırılmış olan doğal ortamlara genellenmesinde sınırlılık oluşturduğu ifade edilmektedir (Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Rakap vd., 2017; Wolery vd., 2002).

O yıllarda erken çocukluk döneminde yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sunulan müdahaleler, sıklıkla yapılandırılmış ve klinik/terapi gibi ayrıştırılmış eğitim ortamlarında UDA temelli geliştirilen ADÖ kullanılarak gerçekleştirilmekteydi (Delprato, 2001; Rakap ve Rakap, 2014; Schreibman vd., 2015). Bu yöntem ile yapılan öğretim, uyaran kontrolünün (öğretmen ve çocuk için ilgi dağıtıcı şeylerin ortamdan uzaklaştırılması) sağlandığı yapılandırılmış bir ortamda, masa başı etkinliklerde uygulamacının çocuğa öğretmeyi hedeflediği beceriye ilişkin önceden belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar ardı ardına ayrık denemeler sunmasıyla gerçekleşmektedir (Delprato, 2001; Kurt, 2011; McDonnell vd., 2002). Araştırmalar, ADÖ'nün becerinin edinim ve akıcılık düzeyinde etkili bir yöntem olduğunu (Fenske vd., 2001; Kurt, 2011; McDuffie, 2013a), ancak ADÖ ile öğrenilen becerilerin genellenmesinde ve becerinin sürdürülmesinde (kalıcılığında) bazı sınırlılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Baer vd., 1968; Johnson ve McDonnell, 2004; Rakap vd., 2017; Stokes vd., 1974).

Doğal öğretim yöntemlerinin işte bu sınırlılıklara bir alternatif olarak ortaya çıktığını ya da geliştirildiğini söyleyebiliriz. Bu sınırlılıkların bir sonucu olarak 1960'lı yılların sonuna doğru ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi geliştirilmiştir. Hart ve Risley (1968, 1974, 1975) tarafından UDA ilkeleri temel alınarak geliştirilen ve sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocukları üzerinde etkili olduğu belirlenen (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Fenske vd., 2001; McDuffie, 2013a; McGee vd., 1999) fırsat öğretimi yöntemi, alanyazında bilinen ilk doğal öğretim yöntemi olma özelliğini taşımaktadır (Schreibman vd., 2015).

Bu yöntemler, başlangıçta özellikle dil ve iletişim becerilerinin ediniminde kullanılmaya başlanmıştır. Dil becerilerinin ediniminde karşılıklı iletişime dayalı etkileşimin büyük bir rol oynadığına ilişkin artan kanıtlar ile bire bir deneme öğretimlerine dayalı olarak sürdürülen geleneksel yaklaşımın (UDA) genelleme sürecindeki sınırlılıkları, doğal öğretim yaklaşımlarının gelişmesinde büyük bir

rol oynamıştır. Sonraki yıllarda bu becerilerin, çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamlarda edinilmesini sağlamak ve genellenebilmesini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli müdahalelerin, yöntemlerin ve tekniklerin doğal öğretim yaklaşımları temelinde geliştirildiği görülmektedir (Schreibman vd., 2015; Snyder vd., 2015).

Özel gereksinimli çocukların fırsat öğretimi yönteminde etkileşim başlatmada yaşadıkları sınırlılıkları gidermek amacıyla 1980'li yılların sonlarında Warren ve Kaiser (1986) tarafından model olma, istekte bulunma-model olma (mand-model), doğal bekleme süreli öğretim (naturalistic time delay) ve fırsat öğretimi yöntemleri, çevrenin yapılandırılmasına dayalı dil öğretim yöntemi (Özmen, 2005) olarak da bilinen doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi (milieu teaching) olarak adlandırılmıştır (Kurt, 2011; Rakap, 2017). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için yeni bileşenler eklenerek 1990'lı yıllarda zenginleştirilen doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi, (a) zenginleştirilmiş doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi (enhanced milieu teaching) ve (b) dil öncesi doğal bağlama dayalı dil öğretimi yöntemi (prelinguistic milieu teaching) olmak üzere iki farklı yöntem olarak anılmaya başlamıştır (Hemmeter ve Kaiser,1994; Warren vd., 1993). Yine benzer şekilde aynı yıllarda gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin gereksinimlerini günlük sınıf rutinleri ve etkinlikleri içerisinde desteklemeyi amaçlayan etkinlik temelli öğretim yönteminin geliştirildiği (Bricker ve Cripe, 1989, 1992; Bricker, vd., 1998); Wolery ve meslektaşları tarafından çocukların geçişlerde harcadıkları zamanın, çocukların yararına olacak şekilde etkili kullanılmasını amaçladıkları geçiş temelli öğretim yönteminin geliştirildiği (Werts vd., 1992); 2000'li yılların başından itibaren ise çok bileşenli bir yapıya sahip olan gömülü öğretim yönteminin geliştirildiği (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001) görülmektedir (Kurt, 2011; Rakap, 2017).

Sonuç olarak, görülen o ki tarih bize öğrenme yöntemlerine ilişkin değişimin gelecekte de devam edeceğini göstermektedir. Gelecekte çocukların gelişimsel gereksinimleri, çevreyle (örn. sosyal çevre ve etkileşimde bulundukları sanal/dijital çevre etkileşimleri) olan etkileşimleri ve bilimsel gelişmeler yeni yöntemlerin geliştirilmesini olanaklı ve zorunlu kılacaktır. Bu nedenle yaşanılan zamana göre çocukların gelişimsel gereksinimleri ve ekolojik sistemlerle olan etkileşimleri, bu sürece yön verecek en temel değişken olacaktır.

Doğal Öğretim Yöntemleri

Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş ya da gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklar için geliştirilmiş olan doğal öğretim, çocuk için belirlenen işlevsel öğrenme hedeflerinin nasıl ve nerede çalışılacağını belirleyen ve bu öğrenme hedeflerinin çocuğun bulunduğu doğal ortamlarda günlük rutin ve etkinlikler içinde bağlamsal olarak çalışılmasını gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Rakap, 2017). Doğal öğretim yöntemleri gerçek yaşama pratik olarak aktarılma-

Kaynakça

Alpert, C. L., & Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early intervention*, *16*(1), 31-52.

Apache, R. R. G. (2005). Activity-based intervention in motor skill development. *Perceptual & Motor Skills, 100*(3), 1011-1020.

Baer, D., Wolf, M., & Risley, R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(1), 91-97.

Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice, 8*(2), 393-406.

Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in children with disabilities. *Exceptional Children, 77*(1), 85-106.

Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(4), 200-211.

Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education, 48(*2), 120-134.

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* içinde (s. 335-347). Springer International Publishing

Bricker, D., & Cripe, J. (1989). Activity-based intervention. D. Bricker (Ed.), *Early education of at-risk and handi*

capped infants, toddlers, and preschool children (2nd ed.) içinde (s.. 251-274). VORT.

Bricker, D., & Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention.* Brookes.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Brookes.

Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 98-112.

Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 211- 222.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82.

Cook, B. G. & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*, 135-144.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(3), 315-325.

Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoglu & H. Bakkaloglu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 315-354). Kök Yayıncılık

Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavi-*

oral intervention for autism içinde (s. 75-82). Pro-Ed.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performance in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases, 13*, 312–345.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1962). A method for the experimental analysis of the behavior of autistic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 32*, 89–98.

Özmen, E. R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Egitim ve Bilim, 30*(138), 18-27.

Halle, J. W., Baer, D. M., & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increaselanguage use in handicapped children. *Journal ofApplied Behavior Analysis, 14*(4), 389-409.

Halle, J. W., Marshall, A. M., & Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *12*(3), 431-439.

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 109-120.

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(2), 243-256.

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 411-420.

Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 269-289.

Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). The Effects of Incidental Teaching on Teaching Children with Autism Spectrum Disorders to Demand Their Lost Objects Verbally. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(2), 361-383.

Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, *40*(2), 13-23.

Johnson, J.W., & McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education &Treatment of Children, 27*, 46-64.

Kaczmarek, L. A., Hepting, N. H., & Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 139-167.

Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* içinde (s. 63- 84). Brookes.

Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The ABCs of Evidence-Based Practice for teachers. *Teaching Exceptional Children*, *43*(5), 8-19.

Kurt, O. (2011). Doğal öğretim yöntemleri E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 161-179). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*, 53-64.

Losardo, A., & Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation, 98*(6), 744-765.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3–9.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Pro-Ed.

McBride, B.J., & Schwartz, I.S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 5-17.

McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 21-29.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(4), 363-377.

McDuffie, A. (2013a). Incidental teaching. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (s. 1559-1561). Springer.

McDuffie, A. (2013b). Milieu teaching. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (s. 1857-1860). Springer.

McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 24*(3), 133-146.

McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families.* Brookes.

Mosier, Amy K. Ms. (2012). *Applied Behavior Analysis techniques: Discrete trial training & natural environment training.* Research Papers. Paper 226. http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/226

Olive, M. L., Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., & O'Reilly, M. F., et al. (2007). The effects of enhancedmilieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1505-1513.

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Opinions of special education teachers about activity-based intervention. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(44), 262-274.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant and Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal, 11*(2), 111-128.

Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.

Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 181- 211). Pegem Akademi.

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(03), 471-492.

Rakap, S., & Balıkçı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities, 63*(1), 17-26.

Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim raporu.* Tohum Otizm Vakfı

Reichow, B. (2016). Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In *Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (eds) Handbook of Early Childhood Special Education. Springer* (pp.107-121)*, Cham.* https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_7

Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention, 21*(4), 283-293.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(3), 285-291.

Sainato, D., & Lyon, S. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 305-314.

Sandall, S. R., Schwartz, I.S., Joseph, G.E., Chou, H-Y, Horn, E.M, Lieber, J. Odom, S.L., & Wolery, R. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2th Edt.). Brookes.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(8), 2411-2428.

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* içinde (s. 283-298). Brookes.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, *84*(2), 213-232.

Stokes, T., Baer, D., & Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(4), 599-610.

Tekin-İftar, E. (2019). *Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler.* https://www.researchgate.net/publication/336641878_Ozel_Egitimde_Bilimsel-dayanakli_Uygulamalar_Tanim_Tarihce_ve_Oneriler

U.S. Department of Education. (April, 2012). *What Works Clearinghouse intervention report: Milieu Teaching.* Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_milieu_042412.pdf

Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*(4), 291-299.

Warren, S. F., McQuarter, R. J., & Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the spe-

ech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *49*(1), 43-52.

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(1), 83-97.

Webster, B. O. C. (2011). *Family-Guided Routines-Based Intervention.* https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8354&rep=rep1&type=pdf

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition- based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15*(4), 320-334.

Wolery, M. (2005). DEC recommended practices: Child-focused practices. S. Sandall, M. L. Hemmeter, B. J. Smith, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education* içinde (s. 71-106). Sopris West.

Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 117-131.

Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N.K., Snyder, E.D., & Margante, J.D. (2002) Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 14-25.

Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 160-176.

Woods, J. (2009). Family-guided routines based intervention model. *Tallahassee: Florida State University Department of Communication Disorders. http://fgrbi.fsu.edu/model.html*

Woods, J., & Goldstein, H. (2007). *Family Guided Routines Based Early Intervention (FGRBI) in Early Head Start.* Poster presented at the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA.

Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Mousetis, L., & Kaczmarek, L., et al. (1995). An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 218-242.

BÖLÜM 7

Öğrenme Stratejilerinin Kazandırılması

Cihan SERT [1]

[1] Arş. Gör. Cihan SERT, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D., Ankara. *cihan.sert@gazi.edu.tr*

Necdet KARASU [2]

[2] Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D., Ankara. *necdetkarasu@gazi.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Öğrenme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler
- Dikkat stratejileri
- Bellek stratejileri
- Bilişsel stratejiler
- Üstbilişsel stratejiler

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Öğrenmeyi ve öğrenme sürecini açıklayabileceksiniz.
2. Öğrenme stratejilerini ve türlerini açıklayabileceksiniz.
   2.1. Duyuşsal, dikkat, bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri açıklayabilecek ve örnekler verebileceksiniz.
   2.2. Öğrenme stratejilerinin öğretimini açıklayabileceksiniz.
   2.3. Öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim planı hazırlayabileceksiniz.
3. Okuduğunu anlama, matematik ve yazılı ifade alanında alanyazında temel olan öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.

Giriş

Bilişsel psikolojiye göre öğrenme, bilginin algılanması, işlenmesi, bellekte depolanması ve geri çağırılmasıdır. Bu akışın gerçekleştirilebilmesi kişilerin belli stratejileri gerçekleştirebilmesiyle ilişkilidir (Bruning vd., 2010). Öğrenme stratejileri, bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır (Gagne vd., 1992). Öğrenme stratejileri sayesinde bireyler öğrenme süreçlerini organize edebilir, eksiklerini giderebilir bilgiye daha kolay erişebilir, bilgiyi belleğe aktarabilir ya da edinilen bilgide kalıcılık sağlayabilir. Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme için gerekli olan dikkat, bellek, motivasyon, bilişsel ve üstbilişsel ögeleri uygun şekilde kullanarak iyi birer öğrenici olmasına olanak sağlar. Bununla birlikte bilgiyi doğru şekilde kullanmasına ve öğrenme süreçlerini düzenlemesine yardımcı olur.

Öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan kitabınızın bu bölümünde öğrenmeden öğrenme stratejilerinin öğretimine giden bir akış takip edilmiştir. Öğrenme kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Olumlu öğrenme çıktıları için öğrenme sürecinin bilinmesi ve bu sürece uygun öğrenme etkinlerinin yürütülmesi gerekir. Bu kapsamda öğrenme sürecinin yapısına değinilmiştir. Öğrenme stratejilerinin tanım ve önemi ele alınarak öğrenme stratejilerinin gerekliliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenme stratejilerinin farklı sınıflandırmaları hakkında bilgi verilmiştir. Bu sınıflandırmaların içerikleri incelenerek ön plana çıkan strateji türleri bilgi işlemleme süreci de düşünülerek duyuşsal stratejiler, dikkat stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır. Daha sonra bu stratejilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik öğretim yöntemlerine ve öğretim süreçlerinde dikkat edilecek noktalara vurgu yapılmıştır. Son olarak da örnek bir ders planına yer verilmiştir.

Kısaca ifade etmek gerekirse kitabınızın bu bölümünde,

- Öğrenmeye
- Öğrenme stratejilerinin tanım ve önemine
- Öğrenme stratejilerine
  - Duyuşsal stratejilere
  - Dikkat stratejilerine
  - Bellek stratejilerine
  - Üstbilişsel stratejilere
  - Bilişsel stratejilere
- Öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına
- Öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik örnek bir ders planına yer verilmiştir.

Öğrenme

Geçmiş yıllardan günümüze gelene kadar öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik çok sayıda araştırma yapılmış farklı görüş ve kuramlar ortaya atılmıştır. Her kuram öğrenmeyi farklı bir açıdan ele alarak açıklamaya çalışmıştır. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi uyaran ile davranış arasında bir bağ kurma işi olarak nitelendirirken bilişselci yaklaşım, öğrenmeyi algıların belli kurallara göre zihinde yeniden organize edilmesi olarak ifade etmektedir (Kılıç, 2011).

Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve davranışçı kuramı birleştiren bir akım olmuştur. Bu kurama göre bireyler başkalarını gözlemleyerek öğrenirler fakat öğrenilen davranışlar hemen sergilenmeyebilir. Öğrenme her zaman pekiştirmeye bağlı değildir ve birey her zaman uyarıcıya anında tepki vermeyebilir (Korkmaz, 2011).

Bilgi işlemleme modeli ise öğrenmeyi kendinden önceki kuramlara göre daha kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Bu modele göre çevreden gelen uyaranlar duyular aracılığıyla alınır. Dikkatin bir türü olan seçici dikkat sayesinde algılama gerçekleşir. Algılanan bilgiler kısa süreli bellekten tekrar ve kodlama aracılığı ile uzun süreli belleğe aktarılır ve ihtiyaç halinde uzun süreli bellekten geri çağırılarak kullanılır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için yürütücü işlevler denilen mekanizmanın uygun bir şekilde çalışması gerekmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Görüldüğü üzere öğrenme süreci, gün geçtikçe daha kapsamlı ve birikimli bir şekilde açıklanmaya çalışılmaktadır. Öğrenme sürecinin bu kadar kapsamlı ve karışık yapısının yanı sıra bir de bu süreci etkileyen faktörler bulunmaktadır. Gagne ve diğerlerine (1992) göre bunlar; (a) entelektüel beceriler, (b) bilgi, (c) motor beceriler, (d) tutumlar ve (e) öğrenme stratejileridir. Kitabınızın bu bölümünde de öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kazandırılması üzerinde durulacaktır.

Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Önemi

Öğrencilerin iyi birer öğrenci olabilmeleri ve elde ettikleri bilgiyi uygun bir şekilde kullanabilmeleri ancak belirli planlar ile mümkün olabilir. Bu planlar eğitim psikolojisinde öğrenme stratejileri olarak ifade edilmektedir (İlhan, 2021). Alanyazına bakıldığında öğrenme stratejileri ile ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı görülmüştür. Riding ve Rayner (1998), öğrenme stratejilerini "bireyin bir öğrenme görevindeki performansını kolaylaştırmak için edindiği bir veya daha fazla işlem seti" şeklinde tanımlar. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini "bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için oluşturulmuş bilişsel planlar" şeklinde tanımlarken; Schmeck (1988) "bireylerin bir öğrenme durumu ile ilgili sahip oldukları taktikler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Gagne

Weinstein, C. E. (1988a). Assessment and training of student learning strategies. İçinde R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (ss. 291-316). Springer.

Weinstein, C. E. (1988b). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. İçinde R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (ss. 83-99). Springer.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, *2011*(126), 45-53.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. İçinde R. R. Shemeck (Ed.), *Handbook and research on teaching* (ss. 3-19). Plenum.

Weinstein, C. E., Underwood, V. L., Wicker, F. W., & Cubberly, W. E. (1979). Cognitive learning strategies: Verbal and imaginal elaboration. İçinde H. F. O'Neil & E. Spielberger (Ed.), *Cognitive and affective learning strategies* (ss. 37-57). New York: Academic Press.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, *8*(4), 327-353.

Wittrock, M. C., & Lumsdaine, A. A. (1977). Instructional psychology. *Annual review of psychology*, *28*(1), 417-459.

Wolman, C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities. *The Journal of Special Education*, *25*(2), 135-154.

Wong, B. Y., Wong, R., & Blenkinsop, J. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescents' composing problems. *Learning Disability Quarterly*, *12*(4), 300-322.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, *30*(4), 217-221.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, *23*(4), 614-628.

BÖLÜM 8

Kendini Yönetme

Çığıl AYKUT [1]

[1] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D., Ankara. *cigil@gazi.edu.tr*

Banu KARAAHMETOĞLU [2]

[2] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D., Ankara. *banu.karaahmetoglu@gazi.edu.tr*

Anahtar Kavramlar

- Kendini yönetme
- Kendine ön uyaran verme
- Kendini talimatlandırma
- Kendini değerlendirme
- Kendini pekiştirme
- Kendini izleme

Amaçlar

Bu bölümün sonunda sıralanan amaçlara ulaşabileceksiniz.

1. Kendini yönetme davranışını açıklayarak örnekler verebileceksiniz.
   1.1. Kendine ön uyaran verme, kendini talimatlandırma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme davranışlarını açıklayabileceksiniz.
   1.2. Kendine ön uyaran verme, kendini talimatlandırma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme davranışlarının öğretim basamaklarına göre öğretim planı geliştirebileceksiniz.
   1.3. Kendine ön uyaran verme, kendini talimatlandırma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme davranışlarına dönük öğretim materyali geliştirebileceksiniz.
2. Farklı yetersizlik gruplarında kendini yönetme ile ilgili yapılmış araştırmalar ve bunların sonuçları hakkında bilgi edinebileceksiniz.

Giriş

Eğitimin en temel ve nihai amacı, bireyin toplumsal yaşam içerisinde bağımsız bir biçimde yaşamını sürdürmesini sağlamaktır. Bireyin bağımsız olarak işlevde bulunması noktasında ise kendini yönetme davranışı ön plana çıkmaktadır. Kendini yönetme, farklı yaklaşımlar tarafından çeşitli şekillerde açıklanabilmektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan kendini yönetme, kendine ön uyaran verme, kendini talimatlandırma, kendini değerlendirme, kendini pekiştirme ve kendini izleme davranışlarından oluşmaktadır.

Kitabınızın bu bölümünde özel gereksinimli bireylerle çalışan eğitimcilere kendini yönetme davranışının öğretimi ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bölüm içeriğinde şemsiye terim olarak kendini yönetme ve bu terimin içeriğini oluşturan her bir davranışın açıklamasına ve öğretim basamaklarına yer verilmektedir. Bununla birlikte her bir kendini yönetme davranışının eğitim ortamlarında kullanımına dönük ayrıntılı örnekler sunulmaktadır. Bu bölümü okuyan eğitimciler, kendini yönetme ve kendini yönetmenin özel gereksinimli bireyler için önemine ilişkin fikir sahibi olurken; bu davranışların günlük eğitim akışı içerisinde nasıl uygulanabileceği üzerine örnekler ve öneriler bulabilirler.

Kendini Yönetme

Kendini yönetme, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan, öğrenme süreçlerini düzenleyen ve bağımsız yaşamalarını destekleyen davranış yönetimi müdahaleleridir (Agran vd., 2003; Alberto ve Troutman, 1995; Boyle ve Hughes, 1994; Browder ve Shapiro, 1985; Cooper vd., 2020; Koegel ve Koegel, 1990; Schloss ve Smith, 1994). Kendini yönetme psikoloji ve özel eğitim alanında 50 yılı aşkın bir süredir yer almakta olan bir terimdir. Bu terimin ele alınışında farklı yaklaşımlardan farklı açıklamalar söz konusu olmuştur.

Skinner (1953) (akt. Cooper vd., 2020) *Bilim ve İnsan Davranışı (Science and Human Behavior)* başlıklı kitabında, kendini yönetmeyi iki tepkili bir olgu olarak kavramsallaştırmıştır. Skinner 'e göre kişi kendi davranışını bir başkasının davranışını kontrol eder gibi kontrol eder. Bir tepki, *yani kontrol eden (controlling) tepki* değişkenleri, bir diğerinin, yani *kontrol edilen değişkenin (controlled variable)* olasılığını değiştirecek şekilde etkiler. Kontrol eden tepki, kontrol edilen tepkinin bir işlev olduğu değişkenlerin herhangi birini manipüle edebilir. Kazdin (2013), kendini yönetmeyi "bir kişinin önceki ve sonraki olayları manipüle ederek kendi seçtiği çıktılara ulaşmak için kasıtlı olarak gösterdiği davranışlar" olarak tanımlamış ve bu tanım uygulamalı davranış analistleri için işlevsel bir tanım olarak kabul edilmiştir. Bu tanıma göre, kendini yönetme kişinin, tepkilerini belirli bir sonuç elde etmek için tasarladığı amaçlı eylemleridir (Kazdin, 2013). Davranışçı yaklaşım açısından kendini yönetme, davranışta istenen iyileşmeyi sağlayan dav-

ranış değiştirme tekniklerinin kişisel uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Yani kişi kendi davranışını da bir başka kişinin davranışını kontrol etmek için kullandığı teknik ve yöntemleri kullanarak yönetebilir. Davranışçılıkla ilgili literatürde *kendini yönetme* ve öz kontrol sık sık aynı anlama gelecek şekilde kullanılsa da davranış analistleri bir kişinin "izleyen davranışı değiştirmek için eyleme geçtiği" durumlara atıfta bulunmak anlamına gelen kendini yönetme terimini kullanmanın daha doğru olduğunu vurgulamaktadırlar (Alberto ve Troutman, 1995; Cooper vd., 2020). Davranışçı yaklaşımın en temel prensibi olan "davranış davranışı değiştirir" ilkesinden hareketle uygulamalı davranış analistleri kendini yönetmenin de temel prensibinin "davranışın davranışı değiştirmesi" olduğunun altını çizmişlerdir (Cooper vd., 2020).

Bandura tarafından temelleri ortaya atılan sosyal bilişsel ya da diğer adı ile sosyal öğrenme kuramına göre davranış; birey, çevre ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucu gerçekleşir. Kuramın bel kemiğini oluşturan *karşılıklı belirleyicilik* ilkesidir. Karşılıklı belirleyicilik ilkesi, "Bireysel faktörler, içinde bulunulan çevre ve kişinin sergilediği davranışlar karşılıklı olarak birbirini etkileyerek bireyin sonraki davranışını belirler." anlamına gelmektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Yani kişinin bir sonraki davranışı sergilemesi; çevre, davranış ve bireysel özellikleri tarafından belirlenmektedir. Sosyal öğrenme kuramı da davranışçı yaklaşım gibi kişinin davranışları üzerinde çevrenin etkisini yadsımaz ancak çevre ile birlikte bireyin kendisini de bir sonraki davranışın ortaya çıkmasında ana etken olarak ele alır. Sosyal öğrenme kuramına göre kişi yalnızca çevrenin ürünü değildir. Bir sonraki davranışın ortaya çıkmasında çevre kadar bireyin kendisi de etkilidir. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinden hareketle Bandura, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine yani öz düzenleme kapasitesine sahip olduğunu vurgular (Bandura, 1991; Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014; Senemoğlu, 2012). Bandura'nın vurguladığı öz düzenleme kavramı üzerine 1980'li yıllardan itibaren eğitim alanyazınında Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk ve Paul R. Pintrich tarafından hatırı sayılır araştırmalar yapılmıştır. Öz düzenleme "kişisel hedeflere ulaşmak için birey tarafından geliştirilmiş, planlı ve döngüsel davranışlar" olarak tanımlanır. Birey öğrenme çevresini kontrol edebilmek için hedefler koyar, bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak stratejiler seçer, bu stratejileri uygular ve hedeflerine dönük bu süreçleri izler (Zimmerman, 1989).

Öz düzenleme stratejilerine sahip öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin etkin katılımcıları olma ölçüsü derecesinde öz düzenlemeye sahip bireyler olarak tanımlanabilirler. Böylece öğrenciler öğretmenlere, ebeveynlere ya da diğer öğretim kaynaklarına dayanmaktansa kendi beceri ve bilgi edinme çabalarını kişisel olarak başlatır ve yönlendirirler (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2000). Zimmerman (1989) tarafından geliştirilen ve alanyazında sıkça kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejileri Tablo 8.1'de gösterilmiştir.

Kaynakça

Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Student-directed learning. Teachers' guides to inclusive practices*. Brookes Publishing Co.

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4th ed.). Merrill.

Apaydın, G. (2021). Kendini talimatlandırma: Ben bunu yaparım. Ç. Aykut & N. Karasu (Ed.), *Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş* öğrencilerin *eğitiminde özbelirlemeli davranışları destekleme* içinde (s. 147-166). Vize Akademik.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *37*(163), 110-125.

Bahri, L., Mirnasab, M., Noorazar, G., Azar, E. F., & Asadi, S. (2016). The effect of self-management strategies on improving task performance in students with learning disabilities. *Journal of Research in Clinical Medicine*, *4*(1), 53-65.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287.

Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(4), 238-248.

Blood, E., Johnson, J. W., Ridenour, L., Simmons, K., & Crouch, S. (2011). Using an iPod touch to teach social and self-management skills to an elementary student with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 34*(3), 299-321.

Boyle, J. R., & Hughes, C. A. (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, *4*(4), 439-457.

Briere, D. E., & Simonsen, B. (2011). Self-monitoring interventions for at-risk middle school students: The importance of considering function. *Behavioral Disorders*, *36*(2), 129-140.

Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Mahoney, C. (2014). Reported use and acceptability of self-management interventions to target behavioral outcomes. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 222-231.

Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, *24*(2), 106.

Browder, D. M., & Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *10*(4), 200-208.

Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(2), 117-122.

Cancio, E. J., West, R. P., & Young, K. R. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(1), 9-22.

Cannella-Malone, H. I., Brooks, D. G., & Tullis, C. A. (2013). Using self-directed video prompting to teach students with intellectual disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *22*(3), 169-189.

Cannella-Malone, H. I., Chan, J. M., & Jimenez, E. D. (2017). Comparing self-directed video prompting to least-to-most prompting in post-secondary students with moderate intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, *63*(4), 211-220.

Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, *81*(1), 28-44.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson.

Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(1), 3-16.

Crum, C. F. (2004). Using a Cognitive—Behavioral Modification Strategy to Increase On-Task Behavior of a Student with a Behavior Disorder. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 305-309.

Cullen, J. M., & Alber-Morgan, S. R. (2015). Technology mediated self-prompting of daily living skills for adolescents and adults with disabilities: A review of the literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(1), 43-55.

Ganz, J. B. (2008) Self-monitoring across age and ability levels: Teaching students to implement their own positive behavioral interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 39-48.

Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children, 24*(6).

Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: Effects on on task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(4), 417-423.

Hoff, K. E., & DuPaul, G. J. (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-management strategies. *School Psychology Review, 27*(2), 290-303.

Hughes, C., & Agran, M. (1993). Teaching persons with severe disabilities to use self-instruction in community settings: An analysis of applications. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*(4), 261-274.

Işıtan, D. (2021). Öz düzenleme için bir adım: Kendini izleme stratejisi, kendini izleme stratejisinin öğretimi. Ç. Aykut, N. Karasu (Ed.), *Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş eğitiminde* özbelirlemeli davranışları destekleme içinde (s. 89-111). Vize Akademik.

Jitendra, A. K., Kay Hoppes, M., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*(3), 127-139.

Kartal, M. S., & Ozkan, S. Y. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(4), 418-432.

Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7th ed.). Waveland Press.

Kern, L., Marder, T. J., Boyajian, A. E., Elliot, C. M., & McElhattan, D. (1997). Augmenting the independence of self-management procedures by teaching self-initiation across settings and activities. *School Psychology Quarterly*, *12*(1), 23.

King-Sears, M. E. (2008). Using teacher and researcher data to evaluate the effects of self-management in an inclusive classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(4), 25-36.

Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(1), 26-34.

Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(3), 369-377.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *23*(1), 119-127.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(2), 341-353.

Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(5), 1055-1063.

Lam, A. L., Cole, C. L., Shapiro, E. S., & Bambara, L. M. (1994). Relative effects of self-monitoring on-task behavior, academic accuracy, and disruptive behavior in students with behavior disorders. *School Psychology Review, 23*(1), 44-58.

Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 22(1), 2-13.

Liu, Y., Moore, D. W., & Anderson, A. (2015). Improving social skills in a child with autism spectrum disorder through self-management training. *Behaviour Change*, *32*(4), 273-284.

Lui, C. M., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Using a self-management intervention to increase compliance in children with ASD. *Child & Family Behavior Therapy*, *36*(4), 259-279.

Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief report: reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(6), 599-606.

Mechling, L. C. (2011). Review of twenty-first century portable electronic devices for persons with moderate intellectual disabilities and autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(4), 479-498.

Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77(2), 115–126.*

Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, *18*(2), 27-35.

McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, *19*(5), 310-320.

Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 695-701.

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 166-175.

Palmen, A., Didden, R., & Arts, M. (2008). Improving question asking in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders: Effectiveness of small-group training. *Autism*, *12*(1), 83-98.

Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, *43*(2), 50-58.

Reynolds, B. M., Gast, D. L., & Luscre, D. (2014). Self-management of social initiations by kindergarten students with disabilities in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(3), 137-148.

Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(1), 3-17.

Sakız, G. & Yetkin-Özdemir, E. İ. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 1-23). Nobel Yayıncılık.

Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom*. Allyn and Bacon.

Senemoğlu, N. (2012). Sosyal bilişsel kuram. Albert Bandura. N. Senemoğlu (Ed.), *Gelişim ve öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* içinde (s. 219-242). Pegem Akademi.

Shapiro, E. S., Miller, D. N., Sawka, K., Gardill, M. C., & Handler, M. W. (1999). Facilitating the inclusion of students with EBD into general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(2), 83-93.7

Shimabukuro, S., Prater, A., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P (1999) The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education & Treatment of Children, 22*(4), 397-414

Shogren, K. A., Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M. J., & O'Reilly, M. (2011). Self-versus teacher management of behavior for elementary school students with Asperger syndrome: Impact on classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(2), 87-96.

Schulze, M. A. (2016). Self-management strategies to support students with ASD. *Teaching Exceptional Children*, *48*(5), 225-231.

Smith, B. W., & Sugai, G. (2000). A self-management functional assessment-based behavior support plan for a middle schools tudent with EBD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(4), 208-217.

Sönmez, M., & Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 151-166.

Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(2), 66-122.

Tufan, S. (2021). Öz değerlendirme ve öz pekiştirme Bu işte ne kadar iyiyim? Bir ödülü hak ettim mi? Ç. Aykut & N. Karasu (Ed.), *Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş eğitiminde özbelirlemeli davranışları destekleme* içinde (s. 113-146). Vize Akademik.

Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim online*, 613-641.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Brookes Publishing.

Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies* (s. 93-97). Corwin Press.

Wehmeyer, M., Palmer, S., Garner, N., Lawrence, M., Soukup, J., Shogren, K., & Kelly, J. (2007). *The self-determined learning model of instruction: A teacher's guide.* Institute of Education Sciences Research Project.

Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of a student with asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice, 21*(4), 307-326.

Yüsesoy-Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yüsesoy-Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O., & Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online, 13*(1), 94-108.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70.

FARKLI DİSİPLİNLERİN İHMAL VE İSTİSMARA BAKIŞ AÇILARI

Editör

Prof. Dr. Emine ERATAY

Yazarlar

Sosyal Hizmet Uzm. Ayşe SARI

Prof. Dr. Ayşe OKVURAN

Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜDÜCÜ

Dr. Büşra BOZANOĞLU

Dr. Çiğdem KEVEN-AKLİMAN

Prof. Dr. E. Elif YÜCETÜRK

Prof. Dr. Emre ŞENOL-DURAK

Uzm. Psk. Dnş. Fadıl KARAKOÇ

Prof. Dr. Fatma SIRMATEL

Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Naime ELCAN-KAYNAK

Dr. Öğr. Üyesi Nevin ERACAR

Prof. Dr. Nuran GÜLER

Prof. Dr. K. Özlem ALP

Doç. Dr. Tuğba SARI

Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm KILIÇ

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Prof. Dr. Zihni MEREY

Dr. Öğr. Üyesi Zuhal GÜLER

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

FARKLI DİSİPLİNLERİN İHMAL VE İSTİSMARA BAKIŞ AÇILARI

Editör: Emine ERATAY

Yazarlar: Ayşe SARI - Ayşe OKVURAN - Bayraktar BAYRAKLI - Burcu GÜDÜCÜ
Büşra BOZANOĞLU - Çiğdem KEVEN-AKLİMAN - E. Elif YÜCETÜRK - Emre ŞENOL DURAK
Fadıl KARAKOÇ - Fatma SIRMATEL - Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN
Mehmet Emin ÖZTÜRK - Naime ELCAN-KAYNAK - Nevin ERACAR - Nuran GÜLER
K. Özlem ALP - Tuğba SARI - Ümmügülsüm KILIÇ - Yasemin AYDOĞAN - Zihni MEREY
Zuhal GÜLER

ISBN: 978-605-7989-91-8

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Aralık 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Günümüzde Türkiye ve dünyada şiddet, farklı türlerdeki ihmal ve istismar olayları giderek artmaktadır. Haberlerde kadın cinayetleri, özellikle istismara maruz kalan çocuklar, savaşlar, terör olayları ve mağdurlarına rastlıyoruz. Şiddet yalnızca insanlara değil doğaya ve doğadaki diğer canlılara da yönelebilmektedir.

2018 yılında editörü olduğum Disiplinler Arası İstismar ve İhmal kitabından sonra bu kitabımızda birinci kitabın yazarlarının çoğu bölümlerini yeniden yazdılar ve kitabımıza yeni yazarlar ve bölümler eklendi. Uzun bir süreçten sonra kitabımızı hazırladık. Kitabın editörü olarak tüm bölüm yazarlarımıza yoğun çalışma sürelerinde farklı sorumluluklarıyla beraber zaman ayırarak ve beni kırmayarak bölümlerini yazdıkları için çok teşekkür ediyorum.

Bu kitabımıza Farklı Disiplinlerin İhmal ve İstismara Bakış Açıları ismini verdik. Kitabımızın bol okuyucusu olmasını, bir nebze de olsa konuya dair farkındalık yaratmasını ve önleyici rolü olmasını yürekten diliyorum.

Saygılarımla….

Prof. Dr. Emine ERATAY

Aralık, 2022

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**İSTİSMAR VE İHMAL** **Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI** *ORCID No: 0000-0002-7611-7200*
BÖLÜM II	**İŞYERLERİNDEKİ İSTİSMAR ve YILDIRMA UYGULAMALARI** **Prof. Dr. E. Elif YÜCETÜRK** *ORCID No: 0000-0001-6160-3233*
BÖLÜM III	**HASTALARDA İSTİSMAR VE İHMAL** **Prof. Dr. Fatma SIRMATEL** *ORCID No: 0000-0003-0442-5981*
BÖLÜM IV	**TOPLUMSAL İSTİSMAR** **Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜDÜCÜ** *ORCID No: 0000-0001-5229-1565*
BÖLÜM V	**ÇOCUK İHMAL ve İSTİSMARI** **Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN** *ORCID No: 0000-0002-9802-7820* **Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN** *ORCID No: 0000-0003-2965-7017*
BÖLÜM VI	**OKULLARDA ŞİDDET: NEDENLERİ, ÖNLEME VE MÜDAHALE YOLLARI** **Doç. Dr. Tuğba SARI** *ORCID No: 0000-0002-9902-9879* **Dr. Çiğdem KEVEN-AKLİMAN** *ORCID No: 0000-0003-4837-9972*
BÖLÜM VII	**AKRAN ZORBALIĞI** **Dr. Büşra BOZANOĞLU** *ORCID No: 0000-0002-0529-0639*
BÖLÜM VIII	**MADDE BAĞIMLILIĞI** **Prof. Dr. Emre ŞENOL-DURAK** *ORCID No: 0000-0002-8065-1633*
BÖLÜM IX	**TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI** **Dr. Naime ELCAN-KAYNAK** *ORCID No: 0000-0002-2132-1124*

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM X	**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE BAĞIMLILIK** **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK** *ORCID No: 0000-0002-8868-5520*
BÖLÜM XI	**ÇOCUKLARIN CİNSEL İSTİSMARI SUÇU** **Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm KILIÇ** *ORCID No: 0000-0002-9028-438X*
BÖLÜM XII	**ENGELLİLERE YÖNELİK, İHMAL İSTİSMAR VE KÖTÜ MUAMELE -HUKUKSAL BAĞLAM** **Sosyal Hizmet Uzm. Ayşe SARI** *ORCID No: 0000-0002-0620-6742*
BÖLÜM XIII	**İSTİSMAR VE İHMAL SONUCU OLUŞAN TRAVMA ETKİLERİNİN SAĞALTIMINDA SANATLA TERAPİ İŞLEVLERİ** **Dr. Öğr. Üyesi Nevin ERACAR** *ORCID No: 0000-0003-0951-2769*
BÖLÜM XIV	**SANAT VE ŞİDDET** **Prof. Dr. K. Özlem ALP** *ORCID No: 0000-0002-2444-8446* **Prof. Dr. Ayşe OKVURAN** *ORCID No: 0000-0001-7248-2537*
BÖLÜM XV	**TÜRKİYE'DE 2013-2021 YILLARI ARASINDA YAŞLI İSTİSMARI VE İHMALİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ** **Prof. Dr. Nuran GÜLER** *ORCID No: 0000-0001-8703-3994* **Dr. Öğr. Üyesi Zuhal GÜLER** *ORCID No: 0000-0002-7995-5699*
BÖLÜM XVI	**TÜRKİYE'DE ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI ALANINDA YAPILAN YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ** **Prof. Dr. Zihni MEREY** *ORCID No: 0000-0002-1510-561X* **Uzm. Psk. Dnş. Fadıl KARAKOÇ** *ORCID No: 0000-0002-1763-948X*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 1

BÖLÜM I:
İstismar ve İhmal 1

Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

BÖLÜM II:
İşyerlerindeki İstismar ve Yıldırma Uygulamaları 33

Prof. Dr. E. Elif YÜCETÜRK

BÖLÜM III:
Hastalarda İstismar ve İhmal 69

Prof. Dr. Fatma SIRMATEL

BÖLÜM IV:
Toplumsal İstismar 81

Dr. Ögr. Üyesi Burcu GÜDÜCÜ

BÖLÜM V:
Çocuk İhmal ve İstismarı 99

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN

BÖLÜM VI:
Okullarda Şiddet: Nedenleri, Önleme ve Müdahale Yolları 113

Doç. Dr. Tuğba SARI
Dr. Çiğdem KEVEN-AKLİMAN

BÖLÜM VII:
Akran Zorbalığı 151

Dr. Büşra BOZANOĞLU

BÖLÜM VIII:
Madde Bağımlılığı 193

Prof. Dr. Emre ŞENOL-DURAK

BÖLÜM IX:
Teknoloji Bağımlılığı 223

Dr. Naime ELCAN-KAYNAK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM X:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerde Bağımlılık 233

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

BÖLÜM XI:
Çocukların Cinsel İstismarı Suçu 243

Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm KILIÇ

BÖLÜM XII:
Engellilere Yönelik, İhmal İstismar ve Kötü Muamele - Hukuksal Bağlam 271

Sosyal Hizmet Uzm. Ayşe SARI

BÖLÜM XIII:
İstismar ve İhmal Sonucu Oluşan Travma Etkilerinin Sağaltımında
Sanatla Terapi İşlevleri 303

Dr. Öğr. Üyesi Nevin ERACAR

BÖLÜM XIV:
Sanat ve Şiddet.....315

Prof. Dr. K. Özlem ALP
Prof. Dr. Ayşe OKVURAN

BÖLÜM XV:
Türkiye'de 2013-2021 Yılları Arasında Yaşlı İstismarı ve
İhmaline Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi 339

Prof. Dr. Nuran GÜLER
Dr. Öğr. Üyesi Zuhal GÜLER

BÖLÜM XVI:
Türkiye'de Çocuk İhmal ve İstismarı Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve
Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi 355

Prof. Dr. Zihni MEREY
Uzm. Psk. Dnş. Fadıl KARAKOÇ

EDİTÖR VE YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞLERİ 355

BÖLÜM I

İstismar ve İhmal

Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

ÖZET

Genel eğitimde ve din eğitiminde oluşan ihmaller, zaman içerisinde toplumların geri kalmasına, zayıflamasına, çökmesine neden olmaktadır. İhmallerin girdabında kalan ve batan toplumlar, başka toplumların istismarına uğrar, o toplumların yanında bir mantar asalağı gibi hayatına devam eder veya yok olup gider. Tarih, büyük ihmallerin getirdiği istismarlar sonucu çökmüş toplumların mezarlığı durumundadır.

Bu bölümde istismar konusunu Kur'an-ı Kerim'i kaynak alarak şu boyutlarıyla incelemeye çalıştık: İnsanın Kendi Kendini İstismarı, Şeytanın İnsanı İstismarı, Geçmişi İstismar Etmek, Dini İstismar Etmek, Allah'ı İstismar Etmek, Yalan ile İstismar, Cinselliğin İstismarı, Peygamberleri İstismar Etmek, Güçlünün Zayıfı İstismarı, Siyasi İstismar.

İstismar kelimesi, semere almak, kullanmak, işletmek, sömürmek manalarına gelmektedir. Bu kelimenin İngilizce karşılığı *exploitation*'dır. İstismarın çeşitleri ve boyutları vardır. Şimdi bunların açıklamasına geçebiliriz. Kur'an'ı temel kaynak aldığımız unutulmamalıdır.

I. İnsanın Kendi Kendini İstismarı

İnsan, sosyal çevresi yani başka insanlar tarafından istismar edildiği gibi, kendi kendini de istismar etmekte ve edebilmektedir.

İnsanın iç âleminde üç büyük psikolojik güç merkezi vardır. Zihin, gönül ve nefs. Genelde zihin diyoruz ama özelde aklı kastediyoruz. İnsan aklını kul-

lanmayınca veya kullanamayınca psikolojik âlemde iktidarı nefis ele alır. Eğer nefis gelişmemiş, yani ham ise Yusuf Suresinin 53. ayetine göre insana kötüyü emredecektir. Kötüyü emreden nefis de sahibini istismar ediyor, yani kullanıyor demektir. Eğer nefsimiz bizi kullanıyorsa, orada bir ihmal var demektir. Bu ihmal de nefsin terbiye edilmemesi, geliştirilmemesi demektir. Bir bakıma istismar, ihmal tarlasında çıkan ayrık otlarına benzer. Kişisel anlamda, insan eğitim açısından ihmal ediliyorsa istismara açık demektir. Eğitim açısından bakınca, ihmal sonucu bağışıklık sistemi zayıflayınca beden mikroplara yani hastalıklara açık hale geliyor. İnsan da ihmal edilince psikolojik anlamda istismara açık hale geliyor. Peki, nefs insanı nasıl istismar eder?

a) Nefs kendini insana tanrı kabul ettirir

Furkan Suresinin 43. ayetinde şöyle bir ifade yer almaktadır: *"Nefsinin arzusunu tanrı edineni gördün mü?... "* Aklın kullanılmaması sonucunda iç âlemimizde iktidarı nefs ele almaktadır. Nefsinin kulu olan insan, nefs tarafından kullanılmakta, istismar edilmektedir. Nefis tanrısı insanı istismar ederken yani onu kullanırken, ona kötüyü yanlışı, bâtılı, çirkini hayata geçirmesini emreder. Aklın devre dışı kalması (Furkan, 44), yani aklın faaliyetinin ihmal edilmesi, nefis tarafından istismarı doğurmaktadır. Nefis tanrısı, aklın çalışmadığı,cehaletin, yani bilgisizliğin kol gezdiği yerlerde insanı istismar etmektedir. Aklın kullanılmaması ile bilgiden yoksun kalmak inanılmaz bir ihmal olmaktadır. Ortak akıl kullanmayan ve doğru bilgiden yoksun kalan toplumlar da büyük bir ihmale uğradıklarından diğer toplumlar tarafından istismar edilirler, çünkü zaten kullanılmaya açık hale gelmişlerdir.

b) Nefsine uyan insan nefs tarafından istismara uğrar

Psikolojik açıdan insanın kendi nefsinin istismarına uğramasının bir nedeni de, nefsine uymasıdır. Bu konudaki ayetler şöyledir: *"De ki: Eğer doğru sözlü iseniz. Allah katından bu ikisinden daha doğru bir kitap getirin de ona uyayım." "Eğer sana cevap veremezlerse, onların sadece hevâlarına uyduklarını bil! Allah'tan doğru bir rehber olmadan hevâlarına uyan kimseden daha sapık kim vardır? Şüphesi, Allah haksızlık eden toplumu doğru yola eriştirmez."* (Kasas, 49-50)

Görüldüğü gibi 49. ayette, "daha doğru" olanı tespit edemeyen insanın psikolojik analizini yaparak Allah, bu insanın nefsine, iğreti arzularına, yani hevâsına uyduğu ve o hevâ tarafından istismar edildiği neticesine varılmaktadır. İnsan, nefsine yani hevâsına, iğreti arzularına uyunca, nefsi tarafından istismara uğrayıp sapık hale gelmektedir. Konumuz açısından bakınca şu neticeye varabiliriz: "Doğru bilgi"nin olmadığı yerde insanın hevâsı, yani nefsi devreye giriyor. Bu sefer insan, nefsinin arzularının peşine takılıyor, nefsi de onu istismar ederek yol-

dan çıkarıyor, sapıttırıyor. İşte, bu tarz bir istismar, doğru bilgiyi elde etmedeki ihmalden kaynaklanmaktadır.

"Doğru bilgiye" sahip olamayan insan veya insanlar hevâlarına, yani bencil, çıkarcı ve sahte görüşlerine tutsak olurlar. İşte, ayetteki heveslerine uymak, aslında onların tutsağı olmak, yani kölesi durumuna düşüp kullanılmak demektir. Bir zorbanın kölesi olursunuz, o sizi kullanır, ama buradaki zorba kendi içimizdeki nefsimiz olmaktadır. İçimizdeki bu zorbaya uyunca o da bizi köleleştirip kullanıyor ve bu kullanmanın sonu da yoldan çıkma oluyor.

Din âlimleri ve görevlileri çocuklara, gençlere ve yetişkinlerimize din adına hurafeden uzak "doğru bilgi" verirlerse, öğretirlerse, onların zaman içinde nefislerinin istismarına uğramalarını belli bir oranda önleyebilirler. Çünkü "doğru bilginin" nefsi, iğreti arzuları disipline edebilme özelliği vardır.

Yüce Allah, insana "doğru bilgi" vermek için vahiy gönderiyor ve peygamber görevlendiriyor. Çünkü insanın nefsi tarafından istismar edilmesini istemiyor. "Doğru bilginin" nedenli önemli olduğunu Rum Suresinin 29. ayetinde görmekteyiz. Ayet şöyledir: *"Ne var ki şirk koşanlar, bir hakikat bilgisine dayanmadan kendi hevâlarının, arzu ve yanlış isteklerinin, yani nefislerinin peşine takılıp giderler. ..."* "Doğru bilginin" olmadığı yerde, nefis insana egemen oluyor ve insanı kendisine uymaya zorluyor. İnsan da nefsine tâbi olunca, nefsi tarafından kullanılmaya başlıyor. İşte, nefsi tarafından kullanılan insanlar toplumları ve dünyayı rahatsız ediyorlar. Buinsanlar asla özgür değillerdir ve de olamazlar. Özgür olamadıkları için de, hem özgürlüğü hem de özgür olmayı isteyenleri sevmezler.

Nisa Suresinin 28. ayetine göre, hevâsına uyup hevâsı tarafından kullanılan insanlar, diğer insanların yoldan çıkmalarını ve kötüye gitmelerini isterler. Çünkü nefsi tarafından istismara uğrayıp köleleşen insanlar yanlarında aynı tip insanların olmasını ister. Onlar, nefsine egemen olan insanların yanında durmak istemezler. İşte, ayrılık denen şey ve insanların sürtüşüp kavga etmesi, buradan başlıyor. Nefsine köle olup nefsi tarafından kullanılanlarla, nefsine egemen olup özgürlüğün tadını alanların arasındaki kavga dünyayı kirletmekte, kana boğmakta, tahammülsüzlüğün istilâsına uğratmaktadır.

Necm Suresinin 23. ayetini dikkate alırsak, nefsi tarafından kullanılan insanlar sahte tanrılara inanmaya koşarlar. Ham nefis, insanı daima şirke çekmektedir. Demek ki şirk, nefsin istismarıdır ya da nefsin istismarından doğmaktadır.

Nefsi tarafından istismar edilen insan hukuku tahrip eder; hukukun tarafsızlığını ve adaleti ortadan kaldırır. Çünkü hevâ yani ham nefsin arzuları ile adalet bir araya gelip beraberce yaşayamazlar. Onun için Yüce Allah Maide Suresinin 49. ayetinde Hz. Peygambere şöyle seslenmektedir.

BÖLÜM II

İşyerlerindeki İstismar ve Yıldırma Uygulamaları

Prof. Dr. E. Elif YÜCETÜRK

ÖZET

Bu bölümün konusunu, hemen her tür işyeri örgütünde yaşanan istismar ve yıldırma sorunları oluşturmaktadır. Bu bağlamda işyerinde emeğin, çocukların, engellilerin, kadınların ve duyguların nasıl istismar edildiği ele alınmıştır. Günümüzün önemli bir işyeri sorunu olan istismar ve yıldırma eylemleri, işyerlerinin en karanlık yüzünü oluşturmakta, çalışanları olumsuz etkilemekte ve acı çekmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle bölüm yazarı, Prof. Dr. Elif Yücetürk, söz konusu karanlığı aydınlatmaya ve sorunların daha çok fark edilir olmasına çalışmaktadır.

Bu amaçla kitabın genel çerçevesine uygun olarak, istismar, yıldırma ve istismarcı yönetici kavramları açıklanarak, iş yaşamındaki farklı istismar alanları hakkında bilgi verilmektedir. İstismar uygulamalarının işyerlerindeki sebepleri, hangi biçimlerde ve nasıl gerçekleştirildiği uygulamadan örneklerle açıklanmaktadır. İşyeri zorbalarınca gerçekleştirilen tüm bu olumsuz eylemlerin örgütsel, toplumsal ve ekonomik nedenlerine, zorbaların ve hedef alınan çalışanların karakteristiklerine ve sürecin olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Sonuç kısmında sorumlu çevreler, soruna yönelik farkındalığa davet edilmekte, etik değerlerin önemi vurgulanmakta ve çözüme ilişkin öneriler sunulmaktadır.

GİRİŞ

Günümüzde tüm çalışanlar için potansiyel bir tehlike haline gelen işyerlerindeki yıldırma sorunu, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur. Hemen

hemen dünyanın her tarafında farklı bilim alanlarındaki akademisyenlerce yapılan araştırma ve incelemeler, bu sorunu çeşitli yönleriyle ortaya koymuş, konuya ilişkin bilgi düzeyini yükseltmiştir. Bu süreçte sorunla ilgili bilimsel farkındalık artmasına karşın yine de işyerlerindeki yaşanan olumsuz eylemler ne yazık ki hız kesmeden devam etmekte, milyonlarca çalışan karşılaştığı olumsuz eylemler sonucunda acı çekmektedir. Sorunun boyutları sadece acı çeken bireylerle sınırlı değildir. Bu süreç, bireylerin mesleki kariyerini, sağlığını etkilemekle kalmamış, aynı zamanda ailesini, çalıştığı kurumun verimliliğini ve imajını da etkilemiştir. Çalışma yaşamında artan rekabet ortamı, liyâkatin önemsenmemesi, etik değerlerin giderek azalması, artan işsizlik sorunu işyerlerinde yaşanan olumsuz eylemlerin çoğalmasına neden olmuştur.

İşyerlerinde yaşanan ve hedef alınan kişiye düşmanca duygularla yöneltilen tüm olumsuz eylemler, literatürde farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Yıldırma (*mobbing*), duygusal istismar (*emotional abuse*), işyeri istismarı (*workplace abuse*), zorbalık ya da kabadayılık (*bulling*), mağduriyet (*victimization*), işyeri tacizi (*workplace harrasment*), psikolojik taciz (*psychological harassment)* gibi kullanılan kavramlar yazarlara, ülkelere ve konuşulan dile göre farklılık gösterse de bu kavramların anlattığı olgular, süreçler ve yarattığı etkiler birbirine benzemektedir. Bu kavramlar, işyerlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olsa da toplumun başka alanlarında örneğin ailede, politika alanında, sivil toplumlarda da benzer istismar uygulamalarını görmek mümkündür.

İşyerinde yaşanan çeşitli istismar uygulamaları, kim üzerinde ve hangi biçimlerde yapılırsa yapılsın, insanlık hak ve onurunu ayaklar altına almaktadır. İşyeri örgütlerinde adeta güç gösterisi haline dönüşen bu haksız ve hukuksuz uygulamalar, güçlünün güçsüz üzerinde baskı oluşturma amacı taşır. Bu olumsuz eylemlere herhangi bir çalışan hedef olabileceği gibi işine bağlı, başarı yönelimli, soran ve sorgulayan yapıdaki kişiler, hedef olmaya daha açıktır. Bu tipteki kişiler, yönetim süreçlerinde engel olarak görüldüğü için onları sindirme ve korkutma çabası içine girilir. Uygulanan istismar eylemleri hedef alınan kişilerin özgüvenlerini tüketme ve giderek işyerinden uzaklaşmalarını sağlama amacı ile yapılmaktadır. Bu süreçte hedef alınan kişi aylarca belki de yıllarca sürecek düşmanlıklara katlanmak zorunda kalmakta, bedensel ve psikolojik sağlığı doğrudan etkilenmektedir. Literatürde yıldırma kabul edilen pek çok eylem biçimi tanımlanmıştır. İşyeri zorbaları tarafından gerçekleştirilen *cinsel taciz*, *istismar*, *psikolojik şiddet* gibi uygulamalar, örgütlerde hedef seçilen mağdurlara yöneltilen, yıldırma amaçlı yapılan eylem biçimlerini oluşturur.

Bu çalışmanın konusu da işyerlerinde yaşanan istismar ve yıldırma uygulamalarıdır. Bu bağlamda işyerinde emeğin, çocukların, engellilerin, duyguların, kadınların nasıl istismar edildiği ele alınmıştır. Çalışanlar işyeri ortamında çeşitli biçimlerde istismara uğradıklarında yaşadıkları olumsuz eylemlerden etkilen-

mekte ve acı çekmektedir. Buna karşılık, işyerinde istismar sorunu her zaman sadece çalışanlara yönelik değildir. Kimi zaman işyerleri de çalışanların istismarına uğramakta, işyerlerinde çalışanlara sunulan bazı olanaklar, çalışanlarca istismar edilmektedir. Çalışma hayatında bu tür şikâyetler hiç eksik olmamıştır. Bu bölümde, kitabın genel çerçevesine uygun olarak, istismar ve yıldırma uygulamalarının işyerlerinde hangi biçimlerde ve nasıl gerçekleştirildiği açıklanarak sürecin olumsuz sonuçlarına dikkat çekilecektir.

KAVRAMLARIN TANIMLANMASI

İstismar Kavramı

İstismar kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "*birinin iyi niyetini kötüye kullanma*" ve "*sömür*ü" olarak tanımlanmaktadır. Sömürü sözcüğü ise "*bireylerin, toplumsal kümelerin ya da toplumların görece daha güçsüz bireylerin, toplumsal kümelerin ya da toplumların emeğini ve kaynaklarını kendi çıkarlarına kullanmaları*" olarak belirtilmektedir (http://www.tdk.gov.tr /index) (Erişim: 10-07-1-2016). Tanıma göre sorunun güç ilişkilerinden kaynaklandığı açıktır. İstismar davranışları, herhangi bir şekilde güçlü olanların kendilerine göre daha güçsüz olanlara yönelttikleri suiistimallerden kaynaklanmaktadır. İstismar sürecinin istismar edeni ve istismara uğrayanı olarak iki tarafı vardır. İngilizcede '*abuse'* sözcüğü ile ifade edilen kavram, yetkinin ya da görevin kötüye kullanılması, taciz etmek, tecavüz etmek, suiistimal etmek, istismar etmek anlamına gelmektedir. İşyerlerinde istismar konusu üzerinde yapılan kimi araştırmalarda da istismar sorunu, kavramlaştırılmaya çalışılmıştır.

İşyeri İstismarı

İşyeri istismarı (*workplace abuse*), çalışan kişiye yöneltilen acımasız ve insanlık dışı davranışları kapsar. Pek çok işyerinde adeta salgın haline gelmiş bu düşmanca eylemler, aşırı strese neden olur ve çalışanların zihinsel sağlığını etkileyerek kahredici hale gelir. İşyerindeki istismar, her ne şekilde yapılırsa yapılsın strese yol açar. Bu durum, Koonin & Green (2004) tarafından şöyle açıklanmaktadır: Çalışanlar, bu eylemlerden korunma ve baş etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Yapılan eylemlere karşı herhangi bir reaksiyon gösterdiklerinde suçlu olduğu ve suçlanacakları hissine kapılmaktadırlar. Bu nedenle herhangi bir reaksiyon gösterememekte ve karşılaştığı istismar davranışlarını inkâr etmek zorunda kalmaktadırlar. (Koonin ve Green, 2004: 72). Böyle bir durum çalışanı daha da yıpratır. Düşmanca tavırlarla uzun bir süre karşılaştığı halde hiçbir şey olmamış gibi davranmak, hedef alınan kişiyi yıprattığı kadar zorbayı daha da cesaretlendirir. İstismar sürecinin en zor yanı ise eylemleri gerçekleştiren zorbaların değil de genellikle eylemlere hedef olan kişilerin sorun olarak görülmesidir. Mağdur

KAYNAKLAR

Akbulut, S. (2011). "Gerçekten eşit miyiz? Acı(ma), zayıf gör(me) ve yok say(ma) ekseninde engelli ayrımcılığı", (http://secbir.org/images/haber/2011/01/13-suleyman-akbulut. pdf). (Erişim: 03- 07- 2016).

Aker, T., Ayata, B.Y., Özeren, M., Buran, B., ve Bay, A., (2002). "Zorunlu iç göç: Ruhsal ve toplumsal sonuçları", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 97-103.

Akyol, A. Ezgi (2014). ″Paternalizm ve kapitalizm kıskacında çocuk emeği sömürüsü:Türkiye'de çıraklık″, ss, 80-90. Kapitalizm ve Paternalizm Kıskacında Çocuk, Türkiye'de Çocuklara İlişkin Sorunlar ve Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu. (29-30 Kasım 2014) Malatya: Eğitim-Sen Yayınları, Mart 2016.

Anderson, S Cavanagh, J. & Lee, T. (1999), "Ten myths about globalization", *Nation*, 269, 19.

Aycan, Z. & Kanungo, R. (2000). "Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri", (Derleyen: Aycan, Z.), *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları içinde*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 25- 53.

Aydın, D. ve Karaca Ç. E. (2016). Mesleki eğitim merkezinde eğitim alan gençlerin işyerinde istismara uğrama durumları. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 851-861.

Beverly, E. (2002). *The emotionally abusive relationship, How to stop being abused and how to stop abusing*, John Wiley & Sons, Inc. Hoboken: New Jersey.

Bjorgqvist, K., Osterman K., & Hjelt-Back, M. (1994). "Aggression among university employees, *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.

Bozbel, S. ve Palaz, S. (2007). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve hukuki sonuçları, *TİSK Akademi*, 2 (3), 67-81.

Bozkurt, V. (2000). Küreselleşmenin toplumsal sonuçları, Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan, *Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası* Yayın No: 38, Ankara, 187- 202.

Browne, M. N. & Smith, M. A. (2008). Mobbing in the workplace and individualism: Antibullying legislation in the United States, Europe and Canada, Economics Faculty Publications. Paper 5, http://scholarworks.bgsu.edu/econ_pub/5 (Erişim: 10-01-2017)

Crawshaw, L. (2009). Workplace bullying? Mobbing? Harassment? Distraction by a thousand definitions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61 (3), 263- 267.

Cusack, S. (2000). *Workplace bullying: Icebergs in sight, soundings needed*. The Lancet, 356 (9248), 2118.

Davenport, N., Schwartz, R. D. & Elliot G. P. l (1999). *Mobbing, Emotional abuse in the American workplace,* First Edition, Civil Society Publishing Ames Iawa.

Demirel, Y. (2011). İşyerinde ayrımcılık: Kavramsal bir inceleme. *TİSK Akademi*, 6 (12), 67- 84.

Engel, B. (2002). *The emotionally abusive relationship how to stop being abused and how to stop abusing*, John Wiley & Sons, Inc. Hoboken: New Jersey.

Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2, 75- 93.

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi,* Mayıs, 3 (1), 29- 63.

ILO, IPEC (2013). Marking Progress Against Child Labour: Global Estimates and Trends (2000-2012). http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/ publication/wcms_221513.pdf (Erişim: 03-07-2016).

ILO, http://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_388406/lang--tr/index. htm (Erişim: 02- 07- 2016).

ILO, http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_205996/lang--en/index. htm (Erişim: 14- 01- 2017).

ILO, https://www.ilo.org/ankara/projects/child-labour/lang--tr/index.htm (Erişim: 29- 11- 2021).

Işık, İ. (2015). İnsan kaynakları yönetimi profesyonellerinin iş ortamındaki zorbalık davranışlarına dair perspektifleri: Zorbalığın tanımı, nedenleri ve sonuçları. *Çalışma ve Toplum*, 4 (47), 237- 271.

Jenkins, M. F., Zapt, D., Winefield, H. & Sarris, A. (2012). Bullying allegations from the accused, *British Journal of Management*, 23, 489- 501.

Kamu Görevlileri Etik Kurulu, http://www.etik.gov.tr. (Erişim: 05- 01- 2017).

Keashly, L. (2001). Interpersonal and systemic aspects of emotional abuse at work: The target's perspective. *Violence and Victims*, 16, 233- 268.

Kesken, J. (2011). Örgütsel işlev bozukluklarına psikodinamik yaklaşım ve niteliksel bir araştırma yöntemi olarak psikanaliz. *Journal of Yasar University*, 21 (6), 3499- 3514.

Koonin M. & Green T. M. (2004). The emotionally abusive workplace. *Journal of Emotional Abuse,* 4 (3/4), 71- 79.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5 (2), 119- 126.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165- 184.

Lordoğlu, K. (2016). *Göçmenler ve çalışma hayatından özetler, savaş, göç ve sağlık*, Türk Tabipler Birliği Yayınları: Ankara, 41- 43.

Lutgen- Sandvik, P. (2003). The communicative cycle of employee emotional abuse. *Management Communication Quarterly: McQ,* May 2003; 16, (4) ABI/INFORM Global, 471- 501.

Meares, M. M., Oetzel, A. T., Derkacs D. & Ginossar, T. (2002). *They make you feel they have the right: A critical analysis of employee misreatment and muted voices in the culturally diverse workplace.* Paper presented at the Western States Communication Association, Long Beach, CA.

Namie, G. & Namie, R. (1998*). Bully proof yourself at work: Personal strategies to recognize and stop to hurt from harassment*. Benicia. Double Doc. Press.

Özdemir Manav, E. (2016). Türk ve Alman iş hukukunda İşçinin cinsel tacize karşı korunması. *TİSK Akademi.* 11 (21), 195- 228.

Özerkmen, N. (2004). Uluslararası eşitsizliği derinleştiren bir süreç olarak ekonomik küreselleşme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi* 44 (1), 135- 148.

Özsuca, Ş. (2001). Küreselleşme ve sosyal güvenlik krizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58 (2), 134- 152.

Öztan, E. ve Doğan, S. N. (2015). Akademinin cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi üzerinden üniversite ve toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, (46) 3, 191- 221.

Rodgers, W. & Gago, S. (2006). Improving social corporate responsibility: The case of bullying behavior. Working paper 06-42, *Business Economics Series* 13, July 2006. Universidad Carlos III De: Madrid.

Sosyal Güvenlik Kurumu, http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/calisan/kayitdisi_istihdam/ kayitdisi_istihdam_oranlari/kayitdisi_istihdam_orani (Erişim: 09-08-2016).

Spindel, P. (2008). *Psychological warfare at work*, Spindel&Associates Inc. Toronto: Ontario, Canada.

TBMM, (2011). https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon_rapor_no_6.pdf) (Erişim: 10- 08- 2016).

Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 10 Ocak 2022, Sayı: 45641.

Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=-kelime&guid= TDK.GTS.58b166b7c-4de05.81717707 (Erişim: 10- 07- 2016).

Uzel, M. N. ve Hasanefendioğlu, B. (2015). İş suistimal riskinin proaktif yönetimi ve işletmelerde rekabet avantajına katkısı. *Mali Çözüm (İSMMMO*), Kasım-Aralık, 261- 276.

UNICEF, (United Nations International Children's Emergency Fund). The State of the World's Children 1997, Director: Carol Bellamy, Oxford University Press. (http://www.unicef.org/sowc97/) Erişim: 11- 8- 2016).

Üçok, D. ve Turgut, T. (2014). İstismarcı Yönetici davranışının işyerindeki sapkın davranışlar üzerindeki rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Aralık, 9 (3), 163- 179.

Ülbeği, D. İ., Özgen, H., M. ve Özgen, H. (2013). Örgütsel ortamda istismarcı yönetim ve izlenim yönetimi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), 1- 14.

World Economic Forum (2016). The Global Gender Gap Report. (http://www3.weforum. org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf). (Erişim: 16- 01-2017).

World Economic Forum (2021). The Global Gender Gap Report. (https://www3.weforum. org/docs/WEF_ GGGR_2021. pdf) (Erişim: 17- 02- 2022).

Yeşiltaş, M. (2005). İnsan kaynakları yönetimi açısından bir sorun olarak işyerinde cinsel taciz. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 147- 153.

Yücetürk, E. E. (2015). "Örgütlerde yıldırma: Nedenleri, etkileri ve sonuçları. *Örgüt sosyolojisi*, (Zencirkıran, M. Ed.) Dora Yayınları, II. Baskı: Bursa, 127- 166.

Yücetürk, E. E. (2012). İşyerlerindeki yıldırma eylemlerini önlemede sendikaların rolü: Nitel bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, (4), 41- 71.

Yücetürk, E. E. (2007). Kamu yönetiminde etik bir sorun: Yıldırma. *Kamu yönetiminin yapısal ve işlevsel sorunları.* Çukurçayır, A.& Gökçe, G. Ed.) Çizgi Kitabevi, I. Baskı: Konya.

Yücetürk, E. E. (2021). Türk kamu yönetiminde meritokratik sorunlar. *Kamu yönetiminde liyakat.* (Can Aktan., Öztürk, N.K. ve Acar, K. Ed.) İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları Yayınları, E-Kitap, (https://www.academia.edu/44893855/Kamu_ Y%C3%B6netiminde_Liyakat)

Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, April, 43 (2), 178- 190.

Tuncer, P. (2012). Örgütlerde cinsel taciz ve örgüt kültürü. *International Journal of Social Science*, 5 (7), 707- 723.

Turla, A., Tomak, L. & Pekşen, Y. (2009). Çıraklık eğitim merkezine devam eden gençlerin işyerinde istismara uğrama sıklığı. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 18 (3), 167- 173.

Türkiye İstatistik Kurumu. (http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017) (Erişim: 05-12-2016)

http://www.milliyet.com.tr/fotogaleri/56244-yasam--surpriz-yumurta-nin-cocuk-iscileri/3 (Erişim: 24- 11- 2016).

http://www.hurriyet.com.tr/hicbir-sey-degismedi-5544386 (Erişim: 04- 11- 2016)

https://www.aile.gov.tr/media/96693/eyhgm_ istatistik_ bulteni_aralik_2021.pdf (Erişim: 05-02-2022)

BÖLÜM III

Hastalarda İstismar ve İhmal

Prof. Dr. Fatma SIRMATEL

ÖZET

Hastalarda istismar ve ihmal şimdiye kadar farklı yönleri ile ele alınmıştır. Hasta sağlık konusunda hizmet alan, sağlık personeli (doktor, hemşire, sağlık personeli ve terapistler) hizmet veren kesimdir. Kişilere uygulanan istismar ve ihmal her toplumsal katmanda ve kişilerde farklı olabilir. Bu yazıda, hastalara uygulanan istismar ve ihmal konusu tıbbı, duygusal, fiziksel, psikolojik, sosyolojik, cinsel ve ekonomik boyutlarda ele alınarak irdelenmeye çalışılmıştır.

Hastalar ve hastalara hizmet veren kesimin ortak noktada buluşarak, ihmal ve istismarın farkında olması, bakıma ihtiyacı olan hastanın daha iyi hizmet alması için birliktelik oluşturulması gerekir. Bu kitabın konusu olan "disiplinler arası istismar ve ihmal kavramlarını hastalar boyutunda ele almadan önce kelime anlamlarını tanımlayacak olursak: İstismar kelime anlamı ile "birinin iyi niyetini kötüye kullanma" olarak tanımlanmaktadır. Yani yapılmaması gereken davranışı yapmaktır. İhmal ise "gereken ilgiyi göstermeme, boşlama, savsaklama ve önem vermeme", yapılması gerekenleri yapmamaktır tanımlaması ile Türk Dil Kurumunca tarif edilmektedir.

Dünya sağlık örgütü, hastalığı "vücut veya zihinde meydana gelen, rahatsızlık, dert ve görev bozukluğuna, yol açan, belirli bir anormal duruma verilen isim" olarak nitelemektedir. Günümüzde istismar ve ihmal denildiği zaman yaşamın ilk ve son yılarında kendi kendine yetinemeyen insanların özellikle çocuk ve yaşlıların, maruz kaldığı birçok Disiplinler Arası İstismar ve İhmal vardır. Oysa bu iki kavram her yaş döneminde, her cinste, farklı konumlarda iç ve dış etmenlerden

olumsuz etkilenme sürecinde olabilmektedir. Bu bağlamda mesleki olarak uzun bir hekimlik döneminde yaşayan bir kişi olarak hasta ve hekim açısından istismar ve ihmal konusunu anlatmaya çalışacağım.

Bir insanın yaşamında sağlık; ruh, beden ve sosyal sağlık olarak tanımlanmaktadır. Bunların bozukluğunda hizmet alan kesim hasta, hizmet veren kesim hekim ve sağlık personelidir. Sağlığı düzeltmek için alınacak hizmetin içinde hekimin yanı sıra birçok sağlıkla ilgili mesleklerde, hasta kişiye yardımcı olmaya çalışmaktadır. Sağlığın devamlılığını sağlamak, insanoğlunun anne rahmine düşmesinden ölümüne kadar geçen sürede korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile olur. Sağlık bozulduğu zaman bunun düzeltilmesinde disiplinler arası iş birliği gerekir. Burada hekimlik; koruyucu tedavi edici ve iyileştirici hizmetleri, birçok sağlık ve sosyal alanda bulunan disiplinler arası birliktelik olarak ele alınır. Yaşamın temeli, ruh ve beden sağlığının bütünlüğü, bunun sosyal sağlık ile birleştirilmesiyle olur. Hasta olan kişinin yaşamı çocukluk, erişkinlik ve yaşlılık olarak ele alınabilir. Hastaya hizmet konusunda istismar ve ihmal tıbbı açıdan oldukça önemli olup, malpraktis konusu ile adli yönden de önem arz etmektedir. Bu konu yazı dışında tutularak olay sadece kişisel deneyim boyutunda ele alınacaktır. Malpraktis hekimlik hizmetinin, hastaya zarar verici boyutta bilerek veya bilmeyerek yapılan bir istismar ve ihmalidir. Bunun kanuni ve adli boyutu oldukça geniştir. Konu son yıllarda oldukça geniş ve tıbbı hukuk anlayışı ile değerlendirilmektedir.

Hasta-hekim arasındaki ilişki tıbbı, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik boyutta olmaktadır. Hastalara uygulanan istismar ve ihmal ise iç ve dış etmenlerden oluşmaktadır. Hastalara uygulanan istismarda, iç etkenler (hastanın kendisi, çevresinde bulunan aile fertleri ve yakınları) ve dış etkenler (sağlık hizmeti veren hekim, hemşire, sağlık personeli, sosyal hizmet elamanları ve hizmet aldığı alan) olarak sınıflandırılabilir. Bilindiği gibi istismar; kişiye uygulanan fiziksel, psikolojik, sosyolojik, dinsel, ekonomik ve cinsel olarak, iyi niyeti kötüye kullanmak olarak kabul edilir. Zaman süreci ve etkilenen topluma bağlı olarak bu konular genişletilebilir ve değişik gösterebilir. Tıbbı istismar hekimlik andı yapmış hekim tarafından hastaya asla isteyerek yapılan bir davranış olamaz. Ne yazık ki yanlış anlaşılmalar, mesleki etik anlayış yetersizliği legal/illegal parasal kazanımlar, hekimleri bu süreç içerisine itmekte ve üçüncü kişiler tarafından kahramanlık sergileyerek yanlış iletişimlere neden olmaktadır.

İhmal konusu ise mikro, makro ve çevresel faktörler olarak değerlendirilebilir. Tıbbı hizmet alacak olan hastalar; dahili, harici ve temel tıp kolları tarafından ayırt edilir ve daha sonra birleştirilerek son kararı ilgili hekim tarafından onaylanır. Dahili tıp kolları iç hastalıkları, çocuk, göğüs, kardiyoloji, cildiye, nöroloji, enfeksiyon, fizik tedavi, acil tıp, adli tıp, aile hekimliği, psikiyatri ve bunların alt dallarından oluşur. Cerrahi tıp bilimleri; anestezi, genel cerrahi, kadın doğum,

çocuk cerrahisi, beyin, ortopedi, plastik cerrahisi ve bunların alt bilim dallarından oluşur. Hasta olan kişi hastalığı ile ilgili bölüm, anabilim dalları aracılığı ile değerlendirilir. Hastalar sorun olduğu zaman birçok alanda bilim dallarına başvurarak ya da iş birliği sonucu koordinasyon ile gerekli olduğu durumda değerlendirilir. İlgili hekimin önerisi ile diğer ana/bilim dalları ile konsultasyon durumuna göre tıbbı açıdan ele alınır ve karara bağlanır. Hastalığın tanısı ve tedavisi hekimler tarafından düzenlenir, hizmet veren diğer sağlık elamanlarınca (hemşire, psikolog, tıbbı teknisyen ve diğerleri) iş birliği anlayışı ile tamamlanır veya sürdürülür. Hastaların hastalığının tanımlanmasında, temel tıp dallarından tıbbı laboratuvarlar (mikrobiyoloji, biyokimya, genetik, farmakolojik, ve histolojik açıdan patoloji) yardımcı olurken, görüntüleme ve girişimsel işlemlerde radyoloji, diğer anabilim dalı hekimlerle bir bütün olarak çalışır. Bu işlemlerin zincirinde tıbbı açıdan istismar ve ihmal olması kabul edilemez ancak bilerek veya bilgi eksikliğine bağlı olarak ihmal yapılması söz konusu olabilir. İhmal bilgi eksikliği veya hedef kitle olan hastaya karşı veya kişisel istismara bağlı gelişebilir. Hastalara karşı uygulanan istismar ve ihmal eylem konuları genelde şu şekilde sıralanabilir.

1. Tıbbi istismar ve ihmal
2. Duygusal istismar ve ihmal
3. Psikolojik istismar ve ihmal
4. Sosyolojik istismar ve ihmal
5. Fizyolojik ve fiziksel istismar ve ihmal
6. Cinsel istismar ve ihmal
7. Ekonomik istismar ve ihmal.

1. Tıbbi istismar ve ihmal konusu, hastalara bir hekimin uygulayacağı davranış konusu bilmsel olarak zaman süreci içersinde hızla gelişim göstermektedir ve kanıtsal verilerin hiçe sayılması ile olur. Ancak olay kişisel olarak meydana gelebilir. Bazen hasta hekim arasında bilgi ve deneyim eksikliğine bağlı olarak ihmal söz konusu olabilir ancak bu konu kanuni boyutta adli kurumlar tarafından ele alındığı için burada üzerinde durulmayacaktır. Hipokrat yemini yapan bir hekimin hiçbir hastasına yapmayacağı davranışı yapması, ihmal etmesi söz konusu olamaz. Ancak geçmiş dönemlerde yoğun bakımda yatan veya ölümü beklenen hastalara uygulanan ötönazi bu grupta değerlendirilebilir. Ötonazi hastanın bilgisi dahilinde ölümüne neden olmaktır. Ancak bazen bu konu ruhsal durumu yerinde olmayan hemşire veya hekimler tarafından uygulanmaktadır. Tıbbi ihmal ise birçok hastanın hayatına veya yaşam kalitesinin düşmesine veya kaybına neden olabilir. Bu açıdan her hekim kendi alanı dışında olan konuları mutlaka ilgili alanlarla görüşerek yönlendirmeyi bilmesi gerekir. Bu konudaki ihmal bazen Di-

KAYNAKLAR

Yılmaz G, İşiten N, Ertan Ü, Öner A. (2013) Bir çocuk istismarı olgusu. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 46*: 295-98

Hoşoğlu R. Engelli Öğrencilerin *İhmal ve İstismar düzeyleri.* Doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Samsun 2009.

Güzel B, Selcik O. (2015) Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin toplumdaki kadın algısına yönelik görüşleri: Bir nitel çalışma örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi;4*(2):800-13.

Akdemir N, Görgülü Ü, Çınar Fİ. (2018) Yaşlı istismarı ve ihmali. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi;* 67-75.

Cilingiroğlu N, Demirel S. (2004) Yaşlılık ve yaşlı ayrımcılığı. *Turk Geriatri Dergisi 7* (4), 225-230.

Gürhan N. (2015) *İstismar/şiddet ve ihmal mağdurları.*Çeviri kitap 25. Bölüm.694-716, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yayınları.

Tekin HH,Kılıç AK. (2020) Sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismar vakaları karşılaşma durumları, bildirim yükümlülükleri ve eğitim gereksinimlerine ilişkin sınırlı bir araştırma. Sted; 2:29, 85-94.

Sarı HY, Ardahan E, Öztornacı BÖ. (2016) Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. TAF Prev Med Bull; 15; 6:501-511

BÖLÜM IV

Toplumsal İstismar

Dr. Ögr. Üyesi Burcu GÜDÜCÜ

ÖZET

Bu bölümün amacı genel olarak istismar kavramını tanımlamak, toplumsal sebep ve yansımalarını açıklamaktır. İlk olarak şiddet konusu ele alınmış ve istismar kavramı ile bağlantısı kurulmuştur. Daha sonra sırası ile çocuk istismarı, kadın istismarı ve yaşlı istismarı incelenmiştir. Son olarak ise hem bir istismar türü hem de bir istismar sebebi olarak ele alınabilecek yoksulluk olgusu konu edilmiştir.

GİRİŞ

İstismar en genel anlamıyla, iyi niyeti kötüye kullanma, karşındaki kişiden maddi, manevi, duygusal çıkar sağlama, sömürme anlamlarına gelir. Yaş veya cinsiyet gözetmeksizin, herhangi birinin yaşamını olumsuz etkiler. İstismar, toplumda, her yaş grubunda, birçok farklı şekillerde; fiziksel şiddet, fiziksel olarak kötü muamele, duygusal zorbalık, psikolojik zorlama, ekonomik olarak kullanmak, cinsel olarak kullanmak ve ihmal biçimlerinde görülebilir.

İstismar ile birlikte düşünülmesi gereken bir diğer kavram şiddet kavramıdır. Şiddet korku, saldırganlık, kavga ve hoşgörüsüzlük gibi olumsuz birçok olguyu içeren ve tüm insanlık tarihi boyunca insanların topluca ya da bireysel olarak sık sık başvurduğu bir davranış; bir tepki biçimidir (Kale, 1994, s. 9).Şiddeti en çok yaşayan gruplar, tıpkı istismarda olduğu gibi, çocuklar, kadınlar, yaşlılar ve engellilerdir. Bu sebeple ilk olarak şiddet kavramı üzerinde durulacaktır. Toplumsal alanda istismar özellikle çocuklara uygulanır. Bu bölümde çocuk istismarı detay-

lı olarak ele alınacaktır. Çocukların dışında, kadınlar, yaşlılar, engelliler, düşük ekonomik gelir gruplarındaki kişilerde istismara açık gruplardır. Bölümde, bu alanların tek tek üzerinde durulacaktır.

ŞİDDET

Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, "fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması" durumu olarak tanımlanmaktadır.

Uygulanan şiddet tipine göre genel kabul gören beşli bir sınıflama mevcuttur.

i. Fiziksel şiddet
ii. Cinsel şiddet
iii. Duygusal şiddet
iv. Ekonomik şiddet
v. Siber şiddet

Şiddet birçok farklı türde, biçimde, zeminde karşımıza çıkar. Genel olarak bakıldığında; şiddet; gücü aşan, başkasının canını acıtma, öldürme, sakat bırakma ya da yaralama yoluyla zarar verilmesini içerir. Başkasının malına, çevreye verilen zarar da kişilerde maddi, manevi, duygusal vs. olarak bir zorlanma yaratacağı için bu da şiddet olarak kabul edilir.

Siyasal anlamda bir toplumsal düzene karşı başkaldırı ve saldırı da şiddettir. Tersinden okunduğunda, iktidarın, yeniden üretimini –yani var olan düzenin devamını sağlamak için, fiziksel şiddet içermeyen bir baskı unsuru kullanması sembolik bir şiddettir. Bourdieu'ye göre; okul, egemen sınıf tarafından izin verilen bir kültürü öğretir ancak okulun bütün sınıf anlaşmazlıkları temelinde yansız olması gerekir ve yansız olma durumunda bile egemen tarafın gücüne pozitif anlamda güç katabilir. (Bourdieu, 2015, s. 49-51)

Dar anlamıyla, başkasına karşı tehdit oluşturan ve insana fiziksel ve ruhsal zarar veren her davranış şiddettir. İnsana yönelik şiddeti değerlendirirken şiddete maruz kalan gruplara göre bir sınıflama yapıldığında temel olarak şu gruplarla karşılaşmaktayız;

i. Kadına yönelik şiddet
ii. Çocuğa yönelik şiddet
iii. Yaşlıya yönelik şiddet
iv. Akran şiddeti

v. Kardeşler arası şiddet
vi. Flört şiddeti
vii. Engelliye yönelik şiddet
viii. LGBTİ gruplara yönelik şiddet (homofobik/transfobi)
ix. Mülteci şiddeti
x. Kişinin kendine yönelik şiddeti

Şiddetin sebepleri incelendiğinde genel olarak iki sebebe dayandırılmaktadır; (Öztürk, 2017, s. 26-39)

1. Şiddetin Psikolojik kökenleri:

a)İçgüdü teorileri: S. Freud, McDougall, Lorenz şiddetin içgüdüsel olduğu teorisini savunmuşlardır. Bu teoriye göre insanlar kendilerini aç, susuz, cinsel olarak uyarılmış, yorgun vs. hissedebildikleri gibi saldırgan da hissedebilmektedirler. Bu teoriye göre şiddetin kaynağı psikolojiktir.

b) Amaçsal Yaklaşım: Erich Fromm saldırganlığı amaçlarına göre ayırır. Saldırganlığın yıkıcı karakter yapısı olarak tanımlanan biçimlerinden biri sadistliktir. Diğeri ise, cinsel ve tinsel sadistliktir, burada şiddet daha çok manevidir.

2.Şiddetin Toplumsal Kökenleri:

a)Sosyal Psikolojik Yaklaşım: A. Adler insanlara, insani problemlere sosyal duygu kavramı üzerinden yorum getirir. Saldırganlığı, saldırgan karakterin; boş gurur ve hırs, kıskançlık, haset, cimrilik, kin olmak üzere beş temel özelliği ile açıklar.

b)Engellenmeci Yaklaşım: Engellenme bir amaca ulaşmanın engellenmesi ya da yavaşlatılmasıdır, bu durumda saldırganlık duygularına yol açar. Engellenme bireysel olabileceği gibi mesela ekonomik sebepler, salgınlar gibi toplumsal da olabilir.

Başta aile içi şiddet olmak üzere, birçok şiddet teorisi istismar ile doğrudan bağlantılıdır. İlerleyen bölümlerde istismar konusu farklı boyutları ile ele alınacaktır.

KAYNAKLAR

Abu Daia, J. M. (2000). Female circumcision. *Saudi Medical Journal, 21*(10), 921-923.

Aksan, D. (2012). Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünümleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü Dergisi, 27*, s. 9-19.

Arın, C. (1996). Kadına yönelik şiddet. *Cogito*, 305-313.

Arslantürk, Z. (2014). *Sosyoloji.* İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Bilge, Y. (2013). *Adli tıp.* İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.

Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm.* (B. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji.* (C. Güzel, Çev.) İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Kale, N. (1994). Çağımızda şiddet. *Yaşadıkça Eğitim*(34), 9-14.

Macionis, J. J. (2015). Sosyal eşitsizlik:Yaşlanma ve yaşlı. J. J. Macionis içinde, *Sosyoloji* (V. Akan, Çev., s. 385-411). Ankara: Nobel Yayınları.

Öztürk, E. (2017). *Türkiye'de aile içi şiddet.* Ankara: Gece Kitaplığı.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet.* İstanbul: Der Yayınları.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı* (Cilt 1). Ankara: Seçkin Yayınları.

Polat, O. (2015). *Şiddet.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Quınn, M. J., & Susan, K. T. (1997). *Elder abuse and neglect causes, diagnosis and intervention starategies.* New York: Springer Publishing Company.

Ras-Work, B. (2006). The impact of harmful traditional practices on the girl child. *, Elimination of All Forms of Discrimination and Violence Against the Girl Child*. (B. Ras-Work, Dü.) Italya: Unicef.

Salaçin, S., Ergönen, A. T., & Demiroğlu Uyanıker, Z. (2010). Kadına yönelik şiddet. S. Koç, & M. Can (Dü) içinde, *Birinci Basamakta Adli Tıp* (s. 192-202). İstanbul: İstanbul Tabip Odası.

Strasser, S. M., & Fulmer, T. (2007). The clinical presentation of elder neglect: What we know and what we can do. *American Psychiatric Nurses Association, 12*(6), s. 340-349.

User, İ. (2012). Namusun medikalizasyonu. Y. ı. Ülman, & F. Artvinli içinde, *Değişen dünyada biyoetik* (s. 225-236). İstanbul: TürkiyeBiyoetik Derneği Yayınları.

Yeşil, P., Taşçı, S., & Öztunç, G. (2016). Yaşlı istismarı ve ihmali. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 128-134.

BÖLÜM V

Çocuk İhmal ve İstismarı

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN

GİRİŞ

Günümüzde birçok ülkede çocukların eğitim ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli önlemler alınmasına rağmen çocuklar, aileler, bireyler tarafından ihmal ve istismar kurbanı olmaktadır. Bazı çocuklar yetersiz beslenme ve bakım nedeniyle hayatlarını kaybederken bazıları ise eğitim alma hakkından mazur bırakılarak çalıştırılmaktadır. Bu çocuklar uygulanan kötü muamele nedeniyle fiziksel ve duygusal açıdan örselenmekte hatta cinsel istismar ve fuhuşa sürüklenme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır (Akyüz, 2013).

Çocuk ihmal ve istismarının tarihsel gelişimine bakıldığında bunun çağımıza özgü bir sorun olmadığı ve çocukların farklı çağlarda ve farklı kültürlerde çeşitli yollarla kötü muameleye maruz kaldığı görülmektedir. Afrikalı kabilelerin daha güzel görünsünler diye kızların boğazlarına, boyunlarını uzatan halkalar takmaları, Rusların yeni doğan bebekleri buzlu göle atıp dayanıklılıklarını arttırmak istemeleri, islamiyet öncesi kız çocuklarının diri diri toprağa gömülmesi buna örnek gösterilebilir.

1.1. Çocuk İstismar ve İhmalinin tanımı

İnsan yavrusu, bakımı büyük itina isteyen, uzun süre korunma ve sevgi isteyen canlıdır. Bir toplumdaki bireylerin sağlıklı oluşup gelişebilmesi için , yetişen çocukların fiziksel, psikolojik,sosyolojik açıdan da sağlıklı ve iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Aileler, kurumlar ya da toplum tarafından çocukların bilinçli ya da bilinçsiz olarak ihmal ve istismara maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle ihmal

ve istismarın tanınması ve bu konuda çeşitli önlemlerin alınması çok önemlidir (Bahar, Savaş & Bahar, 2009).

Çocuk ihmali ve istismarı, anne, baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan kaza dışı davranışlardır (Cüceloğlu, 2003; Taner ve Gökler, 2004). Bu davranışlar, çocuklar ve yetişkinler tarafından ihmal veya istismar olarak algılanmayacak davranışları da içerebilmektedir. İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en önemli nokta, ihmalin pasif, istismarın ise aktif bir olgu olmasıdır. Çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayan ihmal ve istismarın fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik olmak üzere farklı boyutları bulunmaktadır (Aral & Gürsoy, 2001).

Dünya Sağlık Örgütüne göre-WHO (2002) çocuk istismarı, çocuğun sağlığını ve tüm gelişimini olumsuz yönde etkileyen, bir yetişkin tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlardır. Çocuk istismarı; tekrarlanabilirliği, çocuğa genellikle en yakını olan kişiler tarafından yapılıyor olması ve çocuk üzerinde tüm yaşamın etkileyecek uzun süreli etkilerinin bulunması, tanımlanması ve tedavi edilmesi açısından en zor travma türüdür (Yılmaz vd., 2003).

İstismar ve ihmale maruz kalan çocuklara müdahale edilmediği taktirde bu çocuklar ileride düşük benlik saygısı ve olumlu ilişkiler kurmada zorluk yasayan duygusal açıdan problem yaşayan bireyler olabilmektedirler (Ünal, 2008; Siyez, 2003).

Bu konuyla ilgili olarak, Caffey; "Caffey Sendromu"nu ortaya atmış ve 1961'de Dr. Kempe; "Örselenmiş Çocuk Sendromunu" açıklayarak bu konunun önemini vurgulamışlardır. Dr. Kempe'nin hastaneye gelen çocukların vücutlarında rastladığı sıra dışı kırık ve çürükler bu alandaki araştırmaları artırmıştır (Yaşar & Akduman, 2007).

1.2. İstismar

Çocuğun büyüme ve gelişmesini her yönden olumsuz etkileyen istismarın (Polat, 2007) fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır.

1.2.1. Fiziksel İstismar

Çocuğun kaza dışı yaralanması ya da ailesi tarafından yeterince gözetilmediği için yaralanması anlamına gelen fiziksel istismar, tanılanması en kolay olan istismar türüdür. 18 yaş altındaki çocuk ya da gencin, bakımından sorumlu olan yetişkin tarafından sağlığına zarar verecek şekilde şiddete maruz kalmasıdır. Ço-

cuklarda kazalar sık görülmekle birlikte, yaşa uygun olmayan ve kendi kendine olma ihtimali düşük hasarlarda öncelikli olarak istismardan şüphelenilir. Kaza dışı ortaya çıkan fiziksel yaralanmalar, genellikle ebeveynlerin kontrollerini kaybettiklerinde, çocukları itaat altına almak ve ya cezalandırmak istediklerinde ortaya çıkmaktadır. Vakalarda en sık dövme şeklinde görülür. Ayrıca yanık, kesik, zehirlenme ve asfiksi yani solunumun durması şeklinde de görülmektedir (Kara, Biçer & Gökalp, 2004; Tıraşçı & Gören, 2007). Tokat, nesneyle vurma, aç bırakma sonucu orantısız cezalar fiziksel istismar kapsamına girer. Ancak toplumsal algıya bakıldığında, kanunen fiziksel istismar olarak kabul edilen pek çok davranışın normal karşılandığı görülür. "Kızını dövmeyen dizini döver.", "dayak cennetten çıkmadır" gibi atasözleri de bu algının en önemli kanıtlarıdır.

Yapılan araştırmalarda fiziksel istismara uğramış çocukların; sosyal ilişki kurmada zorluk, saldırganlık ve suça yönelik davranışlar, akademik başarıda düşüş, kaygı ve dikkat eksikliği, madde kullanımı ve tehlikeli cinsel deneyimler yaşama, evden kaçma ve intihar etme girişiminde bulundukları belirlenmiştir (Bahar, Savaş & Bahar, 2009, Kara, Biçer & Gökalp, 2004, Taner ve Gökler, 2004). Sonuç olarak çocuğa sık sık uygulanan güç gösterisi, şiddet çocukta yetersiz iç denetim oluşmasına yol açmakta, onu dış denetime ihtiyaç duyar hale getirmektedir. Şiddetin günlük yaşantımızda ve her alanda yer alması şiddetin kanıksanmasına yol açmaktadır (Ünal, 2008).

Tanı ve Teşhis

Çocuk yaralanmalarında istismar olabileceği daima göz önünde bulundurulur ve böyle bir durumdan şüphelenildiğinde öykü alınarak gerekli fiziksel muayene yapılır. Hastaneye çocuklarını getiren yetişkinlerin tutarsız açıklamaları, morluklar, morlukların renk geçişleri, ciltteki lezyonlar, el ve ısırık izi, çıkık, kırık ve kafa travmaları, sigara yanıkları, perine ve kalçadaki yanıklar, karın travmaları ve kafatası kırıkları en çok karşılaşılan durumlardır (Bilir vd., 1991; Akt. Taner & Gökler, 2004).

John Coffey tarafından 1946'da ortaya atılan "sarsılmış bebek sendromu" ölüme yol açabilecek ciddi bir istismar türüdür. Yetişkin tarafından kollarından ve bacaklarından tutularak sallanan çocukta çıkıklar, kaburga kırıkları ve retina kanamaları görülebilir. Boyun kasları daha çok zayıf olan bebeğin boynunun kırılması, damarların zedelenmesi ise kaçınılmazdır (Balcı vd., 2011).

Bazı durumlarda fiziksel istismarın izleri gözle görülmeyebilir ve istismar beyinde sarsıntı şeklinde ortaya çıkabilir. Özellikle istismardan şüphelenilen vakalarda, diş hekimi tarafından da ayrıntılı bir inceleme yapılması gerekmektedir. İstismar sonucu çocukların dudak, yüz ve ağız boşluğunda ekimoz (vurmaya bağlı kılcal damar yırtılması), ısırık ve sıyrık gibi yaralanmalar görülebilir. Eğer

KAYNAKLAR

Acehan, S., Bilen, A., Oğuzhan Ay, M., Gülen, M., Avcı, A. & İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi, *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.

Acun, İ., Tarman, B. & Dinç, E. (2013). *İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi*, Ankara: Pegem

Akyüz, E. (2013). Çocuk hukuku. *Çocukların hakları ve korunması.* Ankara: Pegem

Aral, N. & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36-39.

Bahar, G., Savaş, H. A., & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65.

Balcı, E., Gün, I., Mutlu Şarlı, Ş., Akpınar, F., Yağmur, F., Öztürk, A., & Günay, O. (2011). Still an unknown topic: child abuse and "shaken baby syndrome". *Ulus Travma Acil Cerrahi Dergisi*, 17(5), 430-434.

Ballı, Ö. (2010). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne başvuran çocuk istismarı ve ihmali olgularının değerlendirilmesi. (Uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Beyaztaş, F. Y., Oral, R., Bütün, C., Beyaztaş, A., & Büyükkayhan, D. (2009). Fiziksel çocuk istismarı: dört vakanın sunumu. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *52*, 75-80.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B. & San, P. (1991), Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi, *Aile ve Toplum*, 1(1), 57-70.

Cüceloğlu, D. (2003). İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi

Çeçen, A., R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.

Empati (2002). Farklı boyutlarıyla çocuk istismarı. Şubat, Sayı 4, Özel Ekin Lisesi P.D.R.H. Servisi Yayını, http://www.ekin.k12.tr/dosya/empati4.pdf (Erişim tarihi: 15 Temmuz 2017).

Feyzioğlu, M. (2001). Terbiye ve inzibat vasıtalarını kötüye kullanma ve aile bireylerine karşı fena muamelede bulunma suçları, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 50(1), 41-53.

Genç, Ş. & Çoşkun, S. (2013). Ensest, *T*ürkiye Barolar Birliği *Dergisi*, (106), 215-260

Gould, F., Clarke, J., Heim, C., Harvey, P., D, Majer, M. & Nemeroff, C., B. (2012). The effects of child abuse and neglect on cognitive functioning in adulthood. *J Psychiatr* Res.46(4), 500-506. http://www.turkhukuksitesi.com/ mevzuat.php?mid=3934. ((TCK. MADDE 103). (Erişim tarihi: 25 Temmuz 2017).

Kaplan S, J., Pelcovitz, D., Labruna,. V. (1999). Child and Adolescent Abuse and Neglect Research: A Review of the Past 10 Years. Part I: Physical and Emotional Abuse and Neglect, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 38(10), 1214-1222.

Kara B., Biçer, Ü. & Gökalp A., S. (2004). Çocuk İstismarı, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi-*Sted*. 47, 140-51

Keser, N., Odabaş, E. & Elibüyük, S. (2010) Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi, *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150-157.

Memiş Kartal, P. (2016). Reşit olmayanla cinsel ilişki (TCK.m.104). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 65(4), 2083-2100.

Onal, C. (2007). Çocuk İstismarı. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci*, 3(1), 27-29.

Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4*, 14-22.

Özer, E., Bütün, C., Beyaztaş, F. Y., & Engin, A. (2007). Çorum Adli Tıp Şube Müdürlüğü'ne 2006-2007 yıllarında başvuran cinsel istismar mağduru çocuk olgularının değerlendirilmesi. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 51-5.

Polat, O. (2000). Çocuk istismarı. Adli Tıp Dergisi. Yayın No: 290, 207-231.

Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı-2 (Önleme ve Rehabilitasyon)*. Ocak, 1. Baskı, Ankara: Seçkin

Siyez, D., M. (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları* İle *Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: psikiyatrik yönleri, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.

Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.

Turhan E., Sangün Ö. & İnandı T. (2006). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi, *Sürekli Tıp Sağlığı Dergisi*. 15 (9), 153-157

Turhan, E., Sangün, Ö., İnandı, T. (2006). "Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi", *Sted***,** 15: 153- 157.

Usta Sayıta, S. (2010). Ensest ilişkiden doğan çocuğu "tanıma yasağı" nın kaldırılmasına eleştirel bir bakış, *T*ürkiye Barolar Birliği *Dergisi*, 88, 172-194.

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali, *TSA*, 12(1), 9-18.

WHO (2002). World Report on Violence and Health; Child Abuse and Neglect by Parents and other Caregivers, Geneva, 16.

Yakut, H., İ. & Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar, *The Journal of Gynecology - Obstetrics and Neonatology,* 10 (39), 1630-1632.

Yaşar, Z., F., & Akduman, G., G. (2007). Çocuk ihmali-istismarı ve adli diş hekimliği. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5), 389-94.

Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü. & Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *46*(4), 295-302.

Yolcuoğlu G., İ. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 21(1), 73-83.

Yücel Beyaztaş, F., Özen, B. & Bütün, C. (2014). Fiziksel Çocuk İstismarının İncelenmesi. *Medicine Science*, 3(2), 1315-1331

BÖLÜM VI

Okullarda Şiddet: Nedenleri, Önleme ve Müdahale Yolları

Doç. Dr. Tuğba SARI

Dr. Çiğdem KEVEN-AKLİMAN

Sevgiden acılıklar tatlılaşır, sevgiden bakırlar altın kesilir. Sevgiden tortulu, bulanık sular, arı duru bir hâle gelir. Sevgiden dertler şifa bulur. Sevgiden ölü dirilir, padişahlar kul olur.

Mevlana

ÖZET

Şiddet dünden bugüne insanlık tarihinde tüm dünya toplumlarında farklı boyutlarda ve düzeylerde varlık göstermiş bir olgudur. Son yıllarda, okullarda fark edilecek düzeyde artan şiddet olaylarının toplum nezdinde endişe yarattığı ve bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okullarda sevgi ortamı yerine şiddet ve korku ortamının oluşması bireylerin kendini gerçekleştirmelerinin ve kapasitelerini ortaya koymalarının önünde engel teşkil etmektedir. Okulda şiddet ortamı, olumlu sonuçların ortaya çıkmasını engellediği gibi bireysel ve toplumsal ruh sağlığının kötüye gitmesine sebep olmaktadır. Çocuk ve ergenlerin günlük hayatının önemli bir bölümü okul ortamında geçer. Dolayısıyla okul şiddeti, genel olarak tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de ele alınması ve üzerinde durulması gereken bir olgudur. Bu bölümde okullarda şiddet olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla ilk olarak şiddet olgusuna ilişkin tanımlayıcı açıklamalar yapılmakta, okul şiddeti ve etkilerine değinilmekte, daha sonra genel olarak şiddetin nedenleri, risk faktörleri ve şiddeti açıklayan kuramlar aktarılmaktadır. Bölüm, şiddeti önleme ve şiddete müdahale çalışmalarının neler

olduğunun tanıtılmasıyla tamamlanmaktadır. Bu açıklayıcı bilgilerin, okuyucular için okullarda şiddet olgusuna dair bilgileri genişletmesi ve yapılabilecekler üzerinde fikirler sunması hedeflenmiştir.

1. ŞİDDETİN TANIMI

İnsanlık tarihiyle birlikte var olan şiddet olgusu, birçok bireysel ve toplumsal öğe ile beraber karmaşık ve kapsamlı bir yapı ortaya koymaktadır. Bu durum şiddetin ortak bir tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Araştırmacıların şiddeti farklı yönleriyle kavramsallaştırmaya ve tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu tanımlardan en çok kabul gören tanımın Dünya Sağlık Örgütünün tanımı olduğu söylenebilir. Bu tanıma göre şiddet; "Kişinin kendisine ya da başka birisine, bir gruba ya da topluma karşı fiziksel gücünü istemli olarak kullanması ya da tehdit etmesidir". Bu tanıma göre şiddet kişinin kendisine, başka birine, herhangi bir gruba ya da topluma karşı fiziksel gücünü istemli olarak ya da fiziksel gücünü, tehdit ederek kullanması ve bunun sonucunda yaralanma, ölüm, psikolojik zarar görme, gelişimin olumsuz etkilenmesi gibi zararlı sonuçların ortaya çıkması durumudur. Bununla birlikte şiddet olgusu içeriğinde sadece fiziksel olarak zarar vermeyi değil, duygusal faktörleri ve sözel boyutları da kapsar:

> "Şiddet davranışının içinde sadece fiziksel içerikli değil; sözel ve psikolojik tacizi de içeren davranışlar ile birine bilerek rahatsızlık veya fiziki olarak zarar vermek de almaktadır. Son bir yıl içinde fiziksel bir kavga içinde yer alma; yaşamı boyunca bir kez dahi silah taşıma veya ateşli silah dışındaki çakı, bıçak, jilet gibi kesici aletler taşımak şiddet kapsamında değerlendirilmelidir" (Ögel, Tarı ve Eke, 2005, s.9).

Şiddet ve saldırganlık birbirleriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Bu kavramlar örtüştüğü için literatürde değişebilir şekilde birbiri yerine kullanma eğilimi görülür. Bu kavramlar arasındaki farkı vurgulayan kuramcılara göre şiddet; saldırganlığın aşırı bir türü olarak tanımlanır (Anderson ve Bushman, 2002). Saldırganlık; diğerine zarar verme eğilimi içeren herhangi bir davranış şeklidir (Crick ve Grotpeter, 1995). Şiddet; yaralamak ya da öldürmek gibi daha ciddi bir düzeyde zarar verme eğilimini içerir (Anderson ve Bushman, 2002). Sonuç olarak şiddetin tüm formları bir saldırganlık olmasına rağmen, her saldırgan davranışın bir şiddet davranışı olmadığı söylenebilir.

Polman (2008)'a göre saldırganlığın doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı gösterim tarzı bulunmaktadır. *Doğrudan Saldırganlı;:* diğerlerine, objelere, mülkiyete ve ya kendine karşı sözel ve fiziksel saldırganlığı içerir. Sözel saldırganlık diğerine fiziksel bir müdahale olmaksızın da ortaya çıkabilir (Gentreau ve Archer, 2005). *Dolaylı Saldırganlık; ç*eşitli sosyal aracılarla, fiziksel bir saldırı

olmaksızın diğerine zarar vermeyi amaçlayan hal ve tavırlardır. Mağdurun sosyal statüsüne, akran ilişkilerine zarar vermek için dışlama, dedikodusunu yapma, kovma, tehdit etme, gözdağı verme bu tarz saldırganlığa örnek olarak verilebilir (Gentreau ve Archer, 2005).

Bunun yanında, saldırgan davranışın, tepkisel (reactive) ve amaçlı (proactive) olmak üzere iki temel motivasyon kaynağı olduğu belirtilmektedir (Card ve Little, 2006; Fite, Stoppelbein ve Greening, 2009). *Tepkisel Saldırganlık***; e**ngellenme ve öfkeye karşı verilen negatif duyguların dışa vurumudur. Tepkisel saldırganlık, tahrik (saldırı, aşağılama) sonucu harekete geçer. Engellenme-Öfke teorileriyle de açıklanabilir (Geen, 2001). *Amaçlı Saldırganlık; o*rtada ciddi bir tahrik edici olmaksızın, diğerine zarar verme, mülk ele geçirme, baskın olma gibi amaçlarla gösterilen saldırgan davranışlardır (Geen, 2001). Amaçlı saldırganlık kavramı kökenini sosyal öğrenme kuramından alır (Bandura, 1973; Polman, 2008). Sosyal öğrenme kuramı saldırgan davranışların ödül-ceza ile kontrol edildiğini ve çevre aracılığıyla öğrenildiğini söylemektedir (Bandura, 1973; Polman, 2008).

Karşısındakine zarar verme amacı taşıyan saldırganlık pek çok farklı şekilde gösterilebilir. Bunlar; sözlü, fiziksel, cinsel ve ilişkisel saldırganlık türleri olarak sınıflandırılabilir. Aşağıda her bir saldırganlık türü hakkında bilgi verilmiştir.

Sözlü Saldırganlık: Sözel saldırganlık, diğerine psikolojik zarar vermeye neden olmaya niyetli bir sözel iletişim tarzı olarak tanımlanabilir (Vissing, Straus, Gelles ve Harrop, 1991). Sözel saldırganlık, lakap takma, beddua etme ve kişiliği, karakteri, yetenekleri, fiziksel özellikleri alay etmeyi içerebilir. Sözel saldırganlık iletişimin yıkıcı şeklidir (Roberto ve Finucane, 1997). Ergenlerde yaygın olarak görülen bir saldırganlık türüdür.

Fiziksel Saldırganlık: Fiziksel saldırganlık, diğer kişiye karşı bir nesne (taş, sopa, tabanca vs.) ile ya da nesnesiz (tekme, tokat yumruklama, itme, vs.) fiziksel güç kullanımı olarak tanımlanabilir (Tremblay ve Nagin, 2005). Bir çocuk istediği şeye elde edemediğinde fiziksel bir şekilde saldırgan davranabilir (Hay, 2005). Çocuklar büyüdüklerinde fiziksel saldırganlığında azalma görülür. Çocuklar büyüdükçe fiziksel saldırganlığın olumsuz sonuçlarını görmeye ve alternatif yollar bulmaya başlarlar.

Cinsel Saldırganlık: Cinsellik insan doğasının temel öğelerinden biridir. İnsanlar birkaç nedenden dolayı cinsel çekicilikle ilgilenirler, bunlar haz alma, soyun devamı, yakınlık hissi, partnerini memnun etme vb.). Cinsel saldırganlık basit bir şekilde karşısındakinin izni olmaksızın cinsel ilişkiye girmek için güç kullanılmasıdır. Ancak fiziksel bir kullanımının olmadığı, saldırganın partnerini psikolojik ve duygusal taciz ederek cinsel haz aldığı şiddet durumları da vardır (Christopher ve Pflieger, 2007).

KAYNAKLAR

Abd Wahad, K. (2006). *Juveniles on remand: Trends and practices in Malaysia.* United Nations Asia and Far East Institute for the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders. Fuchu, Tokyo.

Ada, Ş. (2007). Suçlu çocukların Türkiye profili. *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde, (edt: Adem Solak), Ankara: Hegem Yay, 297-319.

American Psychological Association. Commission on Violence, & Youth. (1993). *Violence & youth: Psychology's response* (Vol. 1). American Psychological Association.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition. Aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, *12*(5), 353-359.

Anderson, C. A., Buckley, K. E., & Carnagey, N. L. (2008). Creating your own hostile environment: A laboratory examination of trait aggression and the violence escalation cycle. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 462–473.

Anderson, C.A., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology,* 53(1), 27–51.

Archer, J., & Haigh, A. (1997). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, *23*(6), 405-415.

Archer, M. S. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. Cambridge University Press.

Artz, S., Nicholson, D., & Magnuson, D. (2008). Examining sex differences in the use of direct and indirect aggression. *Gender Issues*, *25*(4), 267-288.

Ayas, T. (2010). *Okullarda yaygın sorun olan zorbalığı önlemek.* Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bartholow, B. D. & Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behaviour: Potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(3), 283-290.

Benbenishty, R., Astor, R. A., Zeira, A., & Vinokur, A. D. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students in Israel. *Social Work Research*, *26*(2), 71-87.

Bloomquist, M. L (1996). *Skills Training for Children with Behavior Disorders: A Parent and Therapist Guidebook*. New York: The Guilford Press.

Braswell, L., & Bloomquist, M.L. (1991). *Cognitive behavioral therapy with ADHD children: child, family and school interventions*. New York: Guilford.

Brewer, M. B. ve Crano, W. D. (1994). *Social Psychology*. New York: West Publishing Company. 251.

Brockenbrough K. K., Cornell D. G., & Loper A. B. (2002) 'Aggressive attitudes among victims of violence at school', *Education and Treatment of Children, 25*(3), 273-287.

Bulach, C., Fulbright, J. P., & Williams, R. (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, *30,* 156−164.

Buluç, B. (2006). Okullarda suç ve şiddet, Ş. Şule Erçetin (Ed.), *Eğitim ve şiddet /okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde (ss. 1-12). Ankara: Hegem Yayınları.

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*, 273–279.

Buss, T. F., Abdu, R., &Walker, J. R. (1995). Alcohol, drugs, and urban violence in a small city trauma center. *Journal of Substance Abuse Treatment*, *12,* 75−83.

Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*(5), 466-480.

Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Understanding youth violence. Retrieved from www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/YV-FactSheeta.pdf.

Chapin, J., & Coleman, G. (2003). Unrealistic optimism and school violence prevention programs. North *American Journal of Psychology, 5,* 193−202.

Chisholm, J. ve Ward, A. W. (2005). Warning Signs: School Violence Prevention. Denmark, Krauss, Wesner, Midlarsky & Gielen, (Eds*). Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. Springer

Christakis, D., & Zimmerman, F. (2007). Violent television viewing during preschool is associated with antisocial behavior during school age. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, *120*(5), 993-999.

Christakis, D., Ebel, B., Rivara, F., & Zimmerman, F. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, *145*(5), 652-656.

Christopher, F. S., & Pflieger, J. C. (2007). Sexual aggression: The dark side of sexuality in relationships. *Annual Review of Sex Research, 18,* 115-142.

Cook, P. J., & Ludwig, J. (2002). *Gun violence: The real costs*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Cornell, D. G., & Loper, A. B. (1998). Assessment of violence and other high-risk behaviorswith a school survey. *School Psychology Review*, *27,* 317−330.

Cowie, H. (2006). Avrupa Okullarında Şiddet Eğitim Girişimi. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNICEF.

Craig, S. E. (1992). *The educational needs of children living with violence.* Phi Delta Kappan, 74, 67−71.

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*, 2317-2327.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, *67,* 993-1002.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66,* 710-722.

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in child-

ren's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child development*, *67*(3), 1003-1014.

Çınar, İ. (2007). Okullarda Şiddet: Dağın İki Yamacını Görebilmek. *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu (Ed.: Adem Solak), Hegem Yayınları, Ankara.*

Dahlberg, L. L., & Potter, L.B. (2001) Youth violence: Developmental pathways and prevention challenges. *American Journal of Prevention Medicine, 20*, 3-14.

Darwin, C. (2003). *Türlerin Kökeni*, Çev. Orhan Tuncay, İstanbul: Gün Yayıncılık.

Daunic, A. P., Smith, S. W., Brank, E. M., & Penfield, R. D. (2006). Classroom-based cognitive-behavioral intervention to prevent aggression: Efficacy and social validity. *Journal of School Psychology*, 44, 123-139.

DeWall, C. N., & Anderson, C. A. (2011). The General Aggression Model. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences. Washington, DC: *American Psychological Association*.

Diener, E., & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Studies, 63*, 421-440.

Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children*, *66,* 347−365.

Dwyer, K., & Osher, D. (2000). Safeguarding our children: An action guide. Washington, DC: U.S. Departments of Education and Justice, *American Institutes for Research*.

Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, *73*(8), 311-316.

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. Aggression and violent behavior, *12*(4), 459-469.

Elam, S. M., & Rose, L. C. (1994). The 26th annual Phi Delta Kappan/Gallup poll of the public's attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan*, *76,* 41−56.

Elliot, S. N., McKevitt, B. C., & DiPerna, J. C. (2002). Promoting social skills and development of socially supportive learning environments. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression. Huessmann, L. R. (Ed*.). Aggressive Behavior*, New York: Plenum Press.

Ersanlı, E. (2007). Çocuğun davranışlarının biçimlenmesinde rol model davranışlarının etkisi, okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Ankara, Türkiye: Hegem yayınları.

Eyılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 1-22.

Fago, D. P. (2003). Evaluation and treatment of neurodevelopmental deficits in sexually aggressive children and adolescents. *Professional Psychology: Research and Practice*, *34*(3), 248.

Federal Bureau of Investigation. (2002). Crime in the United States 2002. *United States Department of Justice, Federal Bureau of Investigation.*

Feldman, R. S. (1998). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

Fite, P.J., Stoppelbein, L. & Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *38*(2), 199–205.

Franzoi, S. L. (2003*). Social Psychology*. USA: The McGraw-Hill Companies Inc.

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71−81.

Furlong, M., Casas, J. M., Corral, C., Chung, A., & Bates, M. (1997). Drugs and school violence. *Education and Treatment of Children*, *20*, 263−281.

Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 255

Geen, R.G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.

Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. *Developmental origins of aggression*, 25-46.

Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice*. Harvard University Press.

Golden, C., Jackson, M. L., Peterson-Rohne, A., & Gontkovsky, S. T. (2000). *Neuropsychological factors in violence and aggression.*

Guilmet, G. M. and Whited, D. (2000). The Safe Futures Substance. Abuse and Violence Prevention Program at Chief Leschi Elementary School. 1996-1999. Eric.

Gunter, B., & McAleer, J. L. (1997). *Children and television*. Psychology Press.

Güney, S. (2008). *Davranış Bilimleri*, Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara.

Hare, R. D. (1998). Psychopaths and their nature: Implications for the mental health and criminal justice systems. Psychopathy: *Antisocial, criminal, and violent behavior*, 188-212.

Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression*. New York: The Guildford Press.

Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., Farris, E., Burns, S., & McArthur, E. (1998). Violence and disciple problems in U.S. public schools: 1996–1997. National Center for Education Statistics, *United States Department of Education.*

Hegel, G. W. F. (1986). *Seçilmiş Parçalar* (Çev. Nejat Bozkurt). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hoch-Espada, A. (1997). Posttraumatic stress, disassociation, and antisocial behavior in inner-city adolescents. Unpublished doctoral dissertation, Pace University.

İçli, T. G., Öğün, A., & Özcan, N. (1995). *Ailede kadına karşı şiddet ve kadın suçluluğu*. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını.

İpek, C. (2007). Okullarda şiddet bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi. Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu içinde, 235-262.

Kapçi, E. G. (2004). Ilkogretim ogrencilerinin zorbaliga maruz kalma turunun ve sikliginin depresyon, kaygi ve benlik saygisiyla iliskisi [Bullying type and severity among elementary school stu-

dents and its relationship with depression, anxiety and self-esteem]. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi, 37*(1), 1-13.

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, *29*(3), 165-180.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. ÇÜ Sosyal Bilimler Dergisi, *30*(1), 47-70.

Krahé, B. (2001). The Social Psychology of Aggression. UK: Psychology Press Ltd.

Kumar, S. (2001). Crowding and violence on psychiatric wards: Explanatory models. *Canadian Journal of Psychiatry*, *46,* 433−437.

La Vigna, G.D., & Donnellan, A. (1986). *Alternatives to punishment: Solving behavior problems with non aversive strategies*. New York: Irvington.

Larson, J., Smith, D. C., & Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV. Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*

Levine, E. And Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention, *Early Childhood Education Journal, 42*(4), 271-278.

Levy, T. M., & Orlans, M. (1999). Kids who kill: Attachment disorder, antisocial personality and violence. *Forensic examiner*, *8*(3-4), 19-24.

Lewis, S., Brock, S. E., & Lazarus, P. J. (2002). Identifying troubled youth. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), Best practices in school crisis prevention and intervention. Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*.

Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 72, 571-578.

Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review Psychology*, *48,* 71-410.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (1998). Never too early, never too late: Risk factors and successful interventions for serious and violent juvenile offenders. *Studies on Crime & Crime Prevention*.

Lorenz, K. (2002). *On aggression*. Psychology Press.

Mayer, G. R. (2002). Behavioral strategies to reduce school violence. *Child and family behavior therapy*, *24,* 83-100.

Mcloughlin, C. S., Kubick Jr., R. J., & Lewis, M. (2002). Best practices in promoting safe schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp. 181−1098). Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists.*

Meyer, G. R., Mitchell, L. K., Clementi, T., & Clement-Robertson, E. (1993). A dropout prevention program for at-risk high school students: Emphasizing consulting to promote positive climates. *Education and Treatment of Children*, *16,* 135−146.

National Institute of Child Health and Human Development. (2002). The relation of global first-grade classroom

environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal,* 102, 367−387.

Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *4,* 147−161.

Noaks, J. ve Noaks L. (2000). Violence in school: Risk, safety and fear of crime. *Educational Psychology in Practice, 16* (1), s. 69-73.

Oliver, R., & Oaks, I. N. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselo*r, *41,* 199−202.

Oliver, R., & Hoover, J.H. (1994). The perceived roles of bullying in small-town-Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, *72,* 416−420.

Olweus, D. (l993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, and Cambridge, MA, USA: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1978). *Aggression İn The Schools: Bullies And Whipping Boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. Psychiatry. *Interpersonal and Biological Processes*, *64,* 285−295.

Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2005*). Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

Özcebe, H., Üner, S., & Çetik, H. (2006),"Adolesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004), Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslararası Katılımlı Sempozyum, Bildiri Özetleri, İstanbul.

Özen, D. Ş. (2006). Akran zorbalığına maruz kalmanın olası yordayıcıları ve cinsiyet ile yaşa bağlı değişimi. 1. Şiddet ve Okul Sempozyumu: Bildiri Özetleri, 33.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *2*(2), 531-562.

Polman. H. (2008). Hot-Headed or cold-blooded? Towards a clear distinction between reactive and proactive aggression in youth. Netherlands: Prins Partners Ipskamp.

Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes*. New York: Oxford University Press.

Roberto, A. J., & Finucane, M. (1997). The assessment of argumentativeness and verbal aggressiveness in adolescent populations. *Communication Quarterly*, *45,* 21-36.

Ronen, T. (2004). Imparting self-control skills to decrease aggressive behavior in a 12-year old boy. *Journal of Social Work*, *4,* 269-288.

Ronen, T. (2005). Students' evidence-based practice intervention for children with oppositional defiant disorder. *Research in Social Work Practice*, *15,* 165-179.

Ronen, T., & Rosenbaum, M. (2010). Developing learned resourcefulness in adolescents to help them reduce their aggressive behavior: Preliminary findings. *Research on Social Work Practice*, *20*(4), 410-426.

Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilke ve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(2), 182-203.

Sarı, T. (2016). The mediating and moderating role of self-efficacy in the relationship between hope and peace attitudes. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 36-48.

Sarı, T., & Kermen, U. (2015). Subjective well-being as a predictor of peace attitudes among adolescents. *International Journal of Human Sciences, 12* (2), 532-546.

Seifert, K., & Ray, K. (2012). *Youth violence: Theory, prevention, and intervention*. Springer Publishing Company.

Seligman, M.vE., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55,* 5–14.

Shepherd, J.vP., Sutherland, I. ve Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, *29*(4), 539-553.

Shwery, C.S. (2004). Rational emotive therapy with children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(4),3-12.

Sian, G. (1985*). Accounting for Aggression*. London: George Allen and Unwin.

Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional children*, *66*(3), 335-346.

Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.

Solak, A. (Ed.) (2007). *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. Ankara: Pegem.

Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). Media Literacy Skills. *Children, Adolescents, & the Media*, edited by Victor C. Strasburger and Barbara J. Wilson (422-426). Thousand Oaks, CA: Sage.

Studer, J. (1996). Understanding and preventing aggressive responses in youth. *Elementary School Guidance and Counseling, 30,* 194–204.

Tani, F., Paul, S., Greenman, B. H. and Schneider, F. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles on bullying ıncidents. *School Psychology International*, *24*(2), 131- 146.

Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini toparlama gücü. *Aile ve Toplum, 9*(3), 73-83.

Testa, M. (2004). The role of substance use in male-to-female physical and sexual violence: A brief review and recommendations for future research. *Journal of Interpersonal Violence*, *19*(12), 1494-1505.

Toch, H. (1993). Good violence and bad violence: Self-presentations of agressors through accounts and war stories. İn R. B. Felson & J. T. Tedeschi (Eds.), Agression and violence: Social interactions perpecives. Washington, DC: *Amerrican Psycological Assosiation*.

Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *8*(2), 53-68.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century*? International Journal of Behavioral Development*, *24,* 129-141.

Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). *The developmental origins of physical aggression in humans*. In R. E.

Tweed, R. G., Bhatt, G., Dooley, S., Spindler, A., Douglas, K. S., & Viljoen, J.

L. (2011). Youth violence and positive psychology: Research potential through integration. *Canadian Psychology*, *52*(2), 111.

U.S. Department of Health and Human Services. (2001). Youth violence: A report of the Surgeon General. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, *National Institute of Health, National Institute of Mental Health.*

Uysal, A. (2003). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansıması (Doctoral dissertation, Ege Üniversitesi).

Van Lier, P., Vitaro, F. & Eisner, M. (2007). Preventing aggressive and violent behavior: using prevention programs to study the role of peer dynamics in maladjustment problems. *European Journal on Criminal Policy and Research, 13*(3-4), 277-296.

Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, *31*(2), 201.

Vissing, Y. M., Straus, M. A., Gelles, R. J., & Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect, 15,* 223-238.

Warner, B. D., & Fowler, S. K. (2003). Strain and violence: Testing a general strain model of community violence. *Journal of Criminal Justice*, *31,* 511–521.

Weisbrod, N. (2007). The relationship between rejection sensitivity and aggressive behavior: The moderating role of self-control skills and motivational systems. Unpublished doctoral dissertation, School of Social Work, Tel-Aviv University.

Werner, N. E., & Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *43,* 229-243.

Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *The future of children*, *18*(1), 87-118.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2005). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior. *Washington, DC: United States Department of Justice.*

www.cdc.gov.tr/violenceprevention/youthviolence/schoolviolence/prevention

Yavuzer, H. (2001*). Çocuk ve suç,* Remzi Kitabevi, 10. Basım, Eylül, İstanbul.

Zillmann D. (1983). Arousal and aggression. In R.G. Green & E.I. Donnerstein (Eds.), *Aggression; theoretical and empirical issues* (Vol. 1, pp. 75–102). New York: Academic.

BÖLÜM VII

Akran Zorbalığı

Dr. Büşra BOZANOĞLU

ÖZET

Akran zorbalığı; son dönemlerde çok sık karşılaşılan ve uzmanlar tarafından çözüm yolları aranan önemli konulardan biridir. Ebeveynlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ruh sağlığı uzmanlarının karşısına oldukça sık çıkan akran zorbalığı kavramı değişen ve dönüşen dünyayla birlikte evrilmiş dolayısıyla yeni türleri de ortaya çıkmıştır. Bu bölümde öncelikle akran zorbalığı nedir ve nasıl anlaşılır, türleri nelerdir, zorbalık rolleri nelerdir, bir çocuk neden akran zorbalığına başvurur, zorbalığın meydana geldiği yerler ve son olarak da zorbalığa uğramış çocuklar için neler yapılabileceğine ait öneriler literatürden yola çıkarak derlenmiştir.

GİRİŞ

Okulda yaşanan şiddetin en yaygın biçimi olun zorba davranışlar hem öğrencilerin kişilik gelişimlerini hem de öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Kartal ve Bilgin, 2008: 486). Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde akran zorbalığı konusunda gittikçe artan bir farkındalık kazanmıştır. Olweus (1995), Oliver, Hoover ve Hazler (1994), Banks (1997) ve Fitzgerald (1999), okuldaki zorbalığın okulun genel iklimi ve korku olmadan güvenli bir çevrede öğrenim görme hakkı üzerinde olumsuz sonuçları olan dünya çapında bir problem olduğuna işaret etmişlerdir (Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Özellikle zorbalığın erken anlaşılması ve önüne geçilebilmesi açısından okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerde duyarlılık oluşturması, bilgi vermesi açısından zorbalıkla ilgili çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAVRAMLARIN TANIMLANMASI

1. Akran Zorbalığı Kavramı

Zorbalıkla ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu İsveç ve İngiltere'de yapılmıştır. Dan Olweus akran zorbalığı literatürünün kurucusu olarak bilinmektedir. Olweus çalışmalarına zorbalığın problem haline gelmeye başladığı 60'ların sonu ile 70'lerin başında Norveç'te başlamıştır. Başlangıçta Norveç, İsveç, Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde gündeme gelen, daha sonra Avrupa ülkeleri ve bunlar dışında Japonya, Kanada, Amerika ve Avustralya'dan tarama çalışmaları ve önleme çalışmaları ile bütün ülkelerde ilgi odağı olan akran zorbalığı önemli çalışma alanlarından biridir (Pişkin, 2002: 534; Yöndem ve Totan, 2008: 29). 1982 yılında Norveç'te yaşları 10 ile 14 arasında değişen üç çocuğun ciddi akran zorbalığının sonucu neticesinde intihar etmesiyle beraber ilk ve ortaokullardaki zorbalığın ortak özellikleriyle ilgili ulusal bir araştırma başlamıştır (Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Bu konuya olan ilginin temel nedenleri sıralanırsa; insan hakları ve çocuk hakları ile ilgili bilincin artması, çocuk ve gençlerde gözlenen intihar olayları, medyaya yansıyan okulda şiddet haberleri gibi etkenler yer alabilir (Smith, 2000). Amerika, Avustralya, Kanada, İngiltere, İtalya, Portekiz, Japonya, İrlanda, İskoçya, Galler, Yunanistan ve Türkiye'de gerçekleştirilen birçok araştırma ve bu araştırmalarda ulaşılan bulgular, sorunun sadece İskandinav ülkeleriyle sınırlı olmadığını, dünyanın pek çok ülkesinde ciddi boyutlarda yaşandığını ortaya koymaktadır (Akt. Pişkin, 2002: 534).

Akran; Türk Dil Kurumu sözlüğünde "*Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri*" ve "*boydaş*" olarak tanımlanmaktadır. Zorba ise "*Gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan (kimse), müstebit"* olarak belirtilmektedir. Zorbalık (kaba güç), incitme niyeti ile saldırı olarak ifade edilebilir. Zorba davranışa maruz kalan kişide (mağdurda) bu tür davranışlar acı ve üzüntüye yol açar ve bu kişinin zorbaya karşı koyması mümkün olmayabilir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003: 238). İngilizce "peer bullying" olarak geçen akran zorbalığı kavramı ile ilgili en kapsamlı araştırmaları yapanlardan biri olan Olweus (2005: 9)' a göre zorbalık "bir öğrencinin; bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz davranışlarına, tekrarlı olarak ve birçok kez maruz kalması ya da kurban olmasıdır." şeklinde ifade etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de zorbalığın tanımında geçen "sürekli ve uzun süreli" ifadesidir. Bu durum zorbalığı sıradan bir arkadaş kavgasından ayıran en önemli özelliklerden biridir. Okulda öğrenciler arasındaki herhangi bir kavga, tartışma zorbalık olarak nitelendirilmezken; eğer sürekli olarak aynı öğrenciler, belli öğrenciler tarafından rahatsız ediliyorsa bu durumda zorbalıktan söz edilebilir. Zorbalık durumunu normal kavgadan ayıran bir başka özellik de güçlerin eşitsizliğidir. Olweus'a göre zorbalığa maruz kalan

mağdur ile zorba arasında "güç açısından dengesizlik" vardır. İki çocuk da aynı derecede güçlüyse, durum zorbalık olarak isimlendirilemez (Olweus, 1995:10). Bu nedenle, bedensel ve psikolojik açıdan eşit özelliklere sahip iki çocuğun tartışması veya kavga etmesi zorbalığın konusu olmayabilir. Zira zorbanın amacı kurbanda korku veya endişe yaratmak suretiyle onu kontrol altına almak ve kurbana zarar vermektir.

Zorbalık konusundaki ilk tanımın ve bu konudaki ilk bilimsel çalışmaları başlatan Olweus (1978) çalışmalarının başlangıç yıllarında okul zorbalığını, bir grup tarafından yapılan şiddet anlamına gelen *mobbing* sözcüğü ile ifade etmiştir ancak daha sonra bu terimin tam olarak zorbalığı karşılamadığını fark edip *bullying* terimini kullanmaya başlamıştır. Sonraki yıllarda ise Olweus tarafından yapılan tanımın incelendiği ve farklı araştırmacılar tarafından kavramın farklı boyutlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin bazı araştırmacılar zorbalığın merkezine grup şiddetini koyarken (Pikas, 1975); bazıları bireysel şiddeti ön plana çıkarmış (Lowenstein, 1978); bir başkası ise daha çok fiziksel saldırılara (Arora & Thampson, 1987) odaklanmıştır. İlerleyen yıllarda değişen dünya şartlarıyla kavramın daha da genişletildiği; içine alay etme, dalga geçme, taciz etme ve grup dışına itip yalnızlaştırma, dijital ortamları da kullanarak bunlara benzer eylemlerin yapıldığı (Smith, 1991) dikkat çekmektedir (Akt. Pişkin 2002: 534). Şimdilerde ise bunlara sanal-siber zorbalık kavramları eklenmiştir.

Kısaca akran zorbalığı, içerisinde kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan güç eşitsizliği olan çocuklardan güçlünün karşı tarafa bilerek ve isteyerek, kasıtlı, sistemli bir biçimde belli zaman aralıkları ile uyguladığı saldırılar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Bilge, Karataş, Çetin ve Özer, 2012: 146).

Kartal ve Bilgi'nin (2008) aktardığına göre, akran zorbalığında beş temel kuramsal yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar;

1. *Öğrenciler arasındaki bireysel farkların bir sonucu olarak zorbalık:* Bu görüşe göre zorbalık fiziksel ve/veya psikolojik güçleri farklı öğrencilerin karşılaşması sonucu ortaya çıkar. Güçlü olan zayıf olanın üzerine baskı uygulama güdüsü ile davranışa geçer.
2. *Gelişimsel bir süreç olarak zorbalık:* Bu görüşe göre zorbalık erken çocuklukta, diğerlerinin yanında kendi varlığını gösterebilmek ve sosyal baskınlık kurabilmek amacıyla başlar. Örneğin; kendisinden güçsüz olana vurur, tekme atar. Bu durum evrim kuramıyla da uyumludur ve zorbalığı rekabet içeren bir dünyada yaşamda kalmanın bir yolu olarak kullanılması mümkündür. Ancak yıllar geçtikçe insanlar zorbalığı sözel veya dolaylı olarak daha sosyal yollarla veya dijital olarak gerçekleştirmeye başlarlar.

KAYNAKLAR

Alikaşifoğlu, M. (2011), Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi 46*, 31-34.

Amodei, N., Scott, A., (2002). Psychologists contribution to the prevention of youth violence. *The Social Science Journal, 39*, 511-526. http://0www.scienedirect.com.seyhan.library.boun.edu.tr

Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology, 3*(4), 110- 120.

Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, *9*(43), 1389-1396.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect, 27*, 713-732. http://0www.sciencedirect.com.seyhan.library.boun.edu.tr

Banks, R. (1997). Bullying in schools. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154) https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf

Besag, V., E. (1989). *Bullying and victimization in schools*. Milton Keynes, PA: Open University Press, UK.

Belsey, (2006) Cyberbullying: an emerging threat to the always on generation. http://www.cyberbullying.ca

Beale, A. V. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.

Bilal, G. (2012). Sanal zorbalık ve çocuklarımız. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(2), 107-113.

Bridge, B. (2005). *Zorbalık bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, 30(3/4),177-188.

Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, *15*(29), 68.

Coloroso B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*, 236-253.

Coşkun, M., Gülle, Z., N., Karayağmurlu, A., & Kaan, H. (2021). *Koruyucu ruh sağlığı ve dayanıklılık*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları. https://alonot.com/wp-content/uploads/2021/02/Koruyucu-Ruh-Sagligi-Ve Dayaniklilik-.pdf (Erişim tarihi: 26/08/2021).

Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health, 73*(5), 173-180.

Elliot, M. (1997). *101 Ways of dealing with bullying*. London: Hodde Children's Book.

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).

Fitzgerald, D. (1999). *Bullying in our schools-understanding and tackling the problem – A guide for schools.* Dublin: Blackhall Publishing

Flannery, D. J., Wester, K. L. ve Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology, 32*(5), 559-573.

Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M. ve Greif J. L. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of Applied Psychology,* 1, 295-301.

Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökler, R. (2007), *"İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi",* Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökler, R. (2009), "Okullarda akran zorbalığı", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 6*(2), 511-537.

Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.

Hazler, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1993). What do kids say about bullying?. *Education Digest*, *58*, 16-20.

Hoover, J. H., Oliver, R. ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International,* 13, 5-16. http://spi.sagepub.com/cgi/reprint/13/1/5)

Kale, M. & Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *10*(3), 74 85.

Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2001). Lise düzeyinde öğrenciler arasında kaba güç. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kara, H., & Kaçar, M. (2017). Akran zorbalığı ve toplumsal önemi: İki olgu sunumu. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, (2)*22, 114-118.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. İlköğretim Online, 7(2).

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *25*(2), 81-89.

Kepenekçi, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193.

Keskin, T. (2010*). İlköğretim Okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kristensen, S. M. ve Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims,

bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 479-489.

Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet (2. Basım)*. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.

Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Oliver, R., Hoover, J. H., Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small town midwestern scools. *Journal of Counseling and Development, 72*(4), 416-419.

Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Teoksessa Rubin, K. & Asendorpf, J.(toim.) Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood.

Olweus, D. (1995). *Bullying at school*. Oxford : Blackwell Company.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A croos-national perspective*, pp. 7- 27. London and New York: Routledge.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*(6), 12-17.

Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do. (24th ed.)* İngiltere: Blackwell Publishing Ltd.

Pace, B. (2001). Bullying. *JAMA,* 285(16), 2158-2159.

Pekel, N.(2004*). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice, 2*(2), 531-562.

Pişkin, M. (2005). Okulda akran zorbalığı. *Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü, Okullarda Şiddet Paneli. Ankara*, *12*.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1*.Ankara: Seçkin Yayınları

Roland, E. & Munthe, E. (1989*) Bullying: An international perspective.* David Fulton Publishers, London.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*(1), 1-15.

Smith, P. K. (2000). Bullying and harrassment in schools and the rights of children. *Children & Society, 14*, 294-303.

Smith, P. K., Thompson, D. (1991). *Dealing with bully/victim problems in the U.K (Ed: K. Smith ve D. Thompson). Practical approach es to bullying,* 1-12, London: David Foulton.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*(2), 101-110.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipula-

tion?. *British journal of developmental psychology*, *17*(3), 435-450.

Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması1. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 331-342.

Şen, Z., & Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 43-62.

Taneri, P., & Özbek, Ö. (2022). İlkokullar İçin Akran Zorbalığı Önleme Modülünün Tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 55- 87.

TBMM. Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu. 2007.

TDK sözlük. https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 10/07/2021).

Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi (7)*2, 190-202.

Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *8*(2), 53-68.

Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K. & Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786.

Yıldırım, R. (2012). Akran Zorbalığı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 39-51.

Yıldırım, S. (2001). *The Relationship of bullying, family environment and popularity.* Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Yıldırım, A., Bilge, Y. , Karataş, M., Çetin, İ. & Özer, E. (2012). Peer bullying and substance abuse among first grade university students. *Cumhuriyet Medical Journal, 34* (2) , 146- 157. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cmj/issue/4221/56108

Yılmaz, O., & Destegüloğlu, B. (2021). Çocuk kitaplarında akran zorbalığı. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 241-257.

Yoon, J., S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Yöndem, Z., D. &, Totan, T., (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(35), 28-37.

BÖLÜM VIII

Madde Bağımlılığı

Prof. Dr. Emre ŞENOL-DURAK

ÖZET

Dünya genelinde giderek artan istatistikler, madde kullanım sorunları ile başa çıkmak için sistemli ve multidisipliner yaklaşıma dayalı bir sürecin işletilmesini gerekli hale getirmektedir. Madde kullanımı ve ilintili rahatsızlıklar, depresyon ve kaygı bozukluklarının akabinde Dünya genelinde en yaygın görülen üçüncü rahatsızlıktır. Bu bölümde; madde kullanım bozuklukları, yol açtığı fiziksel ve psikolojik sorunlar, madde kullanımının fizyolojik, psikolojik ve sosyal sonuçları, madde kullanım döngüsü, risk faktörleri, yetişkin, çocuk ve ergenlerde madde kullanımı örüntüleri, madde kullanımı ile ilgili ihmal ve istismar içerikli yaşantılar, ebeveyni ya da ailesinde bir yakını madde kullanan çocuk ve ergenler, madde kullanımının tedavisi ve madde kullanımı ile ilgili önleyici çalışmalar aktarılacaktır. Alan yazın bilgilerini entegre etmek için ,kurgusal bir vaka kullanılarak ,bilimsel başlıklar kapsamında anlatılanlar irdelenecektir. Madde kullanımı ile ilgili bireysel müdahalelerin nispeten az deneysel desteği olduğundan, gelecekteki önleme ve tedavi çabalarında etkililikleri ispatlanmış kanıt temelli girişimlerin önemli olduğuna yer verilecektir. Bölümde, ayrıca, madde kullanım sorununun gelişmesini beklemeden yapılacak önleyici çalışmalar aktarılacaktır.

Madde kullanımı ile ilgili bozukluklar dünya genelindeki istatistiklere göre depresyon ve kaygı bozukluklarından sonra üçüncü sırada yaygın olarak görülen psikolojik rahatsızlıklar arasındadır (Saloni Dattani, Ritchie, & Roser, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'nün 187 ülkeyi kapsayan bir çalışmadan elde ettiği karmaşık parametrelerle yapılan analizlerden elde edilen tahminlerine göre alkol

ve yasadışı uyuşturucu kullanımına atfedilebilen küresel hastalık yükü, toplam hastalık yükünün % 5.4'üne tekabül etmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2022). Ruhsal rahatsızlıkların ve madde bağımlılığının küresel hastalık yükünün 1990'dan 2010 yılına kadarki sürede 37.6 oranında arttığı ve hipertansiyon, diyabet ve HIV/AIDS gibi fiziksel rahatsızlıkların küresel yüklerini geride bıraktığı ise çarpıcı bir bilgidir (Whiteford, Ferrari, & Degenhardt, 2016). Küresel hastalık yüküne ilişkin 2010 yılından sonra değerlendirmeler olmamakla birlikte artan istatistikler madde kullanım bozukluklarına ilişkin bu oranın daha da yükselmiş olabileceğini akla getirmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (2022), dünya genelinde 35 milyon kişinin madde kullanım bozukluklarından muzdarip olduğunu, 500 bin kişinin (yaklaşık 350.000 erkek ve 150.000 kadın) madde kullanım bozuklukları nedeniyle yaşamını kaybettiğini bildirmektedir.

İstatistikler madde kullanım bozukluklarının etkisinin ne denli büyük olduğunu gözler önüne sermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2017 yılında madde kullanım bozuklukları tanısı ile izlenen 3.3 milyon kişi (Han, Compton, Blanco, & Colpe, 2017) rapor edilmişken, Ulusal Sağlık İstatistikleri ve Sağlık Kalitesi Raporuna göre iki yıl sonra bu rakam yaklaşık 3.7 milyon kişiyi bulmuştur (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2019). Bu kapsamda verilere bakıldığında; madde kullanım bozukluklarında yıllar içerisinde bir artıştan söz etmek mümkündür. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) geniş çaplı yürütülen bir çalışmada (N = 325800) iki ya da daha fazla psikolojik sorunun görüldüğü kişilerde psikolojik rahatsızlıklardan birinin büyük çoğunlukla madde bağımlılığı olması dikkat çekmektedir (Han vd., 2017). Bu çalışmada; sadece madde kullanım sorunu olan kişi sayısının ABD'de 20.3 milyon olduğu, yaklaşık 3.3 milyon kişinin madde bağımlılığı sorunu ile birlikte bir başka psikolojik rahatsızlıkla baş başa kaldığı, ancak bu kişilerin sadece % 13'ünün madde bağımlılığı sorunu ile ilgili bir tedavi aldığı bildirilmiştir. Bireylere herhangi bir tedaviye başvurmama gerekçeleri sorulduğunda % 38.4'ünün maddeyi bırakmaya hazır olmadıkları, % 35.1'inin ise tedavi masraflarını karşılamada sigorta şirketlerinin destek vermemesi olarak gerekçe bildirdikleri dikkati çekmiştir. Bulgular, madde kullanımını bu kadar yaygın olmasına rağmen tedavi arayışının azlığını gözler önüne sermesi bakımından önemlidir.

Bu bölümde; madde kullanım bozuklukları, yol açtığı fiziksel ve psikolojik sorunlar, madde kullanımının fizyolojik, psikolojik ve sosyal sonuçları, madde kullanım döngüsü, risk faktörleri, yetişkin, çocuk ve ergenlerde madde kullanımı örüntüleri, madde kullanımı ile ilgili ihmal ve istismar içerikli yaşantılar, ebeveyni ya da ailesinde bir yakını madde kullanan çocuk ve ergenler, madde kullanımının tedavisi ve madde kullanımı ile ilgili önleyici çalışmalar aktarılacaktır. Konu başlıkları aşağıdaki Atıf Bey vakası üzerinden örneklendirilmeye çalışılacaktır.

Atıf 23 yaşında üniversite öğrencisi bir gençtir. Üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. Atıf'ın annesi memurdur, babası ise bir şirkette müdür olarak çalışmaktadır. Atıf'ın bir abisi ve bir de kız kardeşi vardır. Atıf çocukluğundan itibaren önce aile büyükleri sonrasında ise bakıcılar tarafından büyütüldüğünü, aile içerisinde birlikte fazla zaman geçiremediklerini ve bir arada olduklarında da sıklıkla anne ve babasının tartıştıklarına tanık olduklarını dile getirmektedir. Atıf geçmişe yönelik hatıralarında babasının eşiyle ya da diğer oğluyla yaşadığı çatışma süreçlerinden sonra sıklıkla aşırı alkol aldığını, babasının evdeki herkese hakaretler ettiğini ve bağırdığını anlatmaktadır. Kendisinden dört yaş büyük abisinin ve babasının yaptıkları bir tartışmada ikisinin arasında fiziksel şiddet yaşandığını, o süreçten sonra hem annesinin hem de abisinin psikolojik yardım aldığını anlatmıştır. Abisinin babası ile çatışmalarını bir türlü çözemediğini ve lise yıllarında eve alkollü bir şekilde gelmeye başladığını hatırladığını dile getirmektedir. Annesinin de bu çatışmalar arasında sıkışıp kaldığını, kendisi ve küçük kız kardeşi ile yeterince ilgilenemediğini ve iki kardeşin evdeki tartışmalardan uzaklaşmak için sık sık odalarına sığınıp birbirlerini sakinleştirmeye çalıştıklarını dile getirmektedir. Atıf, ortaokul sürecinde yaşanan bu hadiselerde aslında başarılı bir çocuk iken derslerde bocalamaya başladığını söylemekte ve yıl sonu sınavları ile ancak sınıf tekrarı yapmadan sınıfını geçebildiğini belirtmektedir.

Atıf, ailesinden uzakta bir üniversiteye kayıt yaptırmıştır. İki yıl yurt yaşantısından sonra yalnız başına bir eve çıkmıştır. Yurttayken sınav ve ödev zamanlarının yarattığı stresi dağıtmak için alkol kullanmaya başlamıştır. Alkol almadığı zamanlar kendini keyifsiz ve mutsuz hissetmekte, "ayıkken dünyayı çekemediğini", "kafasında dolanan geçmişi sarhoşken unuttuğunu" belirtmektedir. Alkol kullanması nedeniyle yurt yönetimi Atıf'ı yurttan atmıştır. Yurtta adı alkoliğe çıkmıştır. Yurttan eve ayrılırken bile ne annesinin ne babasının ne de ağabeyinin ona tek bir soru sormadığını dile getirmektedir. Son iki yıldır artan miktarda alkol kullanımına (önceleri haftada bir, sonraları sadece hafta sonunda ve nihayetinde haftanın her günü) sonraları eroin kullanımı da eşlik etmiştir. Arkadaş ortamında önce burnuna çekerek almaya başladığı eroini peşi sıra yarattığı coşku hissi için almış, sonrasında da yarattığı aşırı ağrılarla başa çıkmak için içinden çıkamadığı bir alışkanlık haline gelmiştir. Son zamanlarda ise enjeksiyon yoluyla eroin kullanmaya başlamıştır. Birkaç kez maddeyi bırakma girişimi olsa da başarılı olamamıştır. Giderek notları düşmüş, son dönemde tüm derslerinde başarısız olmuştur. Daha çok ailesel çatışmalar yaşandığında "son bir kez alayım bir şey olmaz" şeklinde düşüncelerle eroin kullanmış, sonrasında da "kız kardeşime söz verdim ancak yine de bırakamadım" şeklinde suçluluk hisleri içerisinde kalmıştır. Arkadaş ortamında ortak kullanılan enjeksiyon aldığı bir süreçten sonra hızlı kilo, gece terlemeleri, cilt lekeleri ve aşırı yorgunluk belirtileri nedeniyle hastanelik olmuştur. Hastanede HIV/AIDS kapmış olduğunu öğrenmiş, tanı aldıktan sonra alkol ve eroin kullanımı üzerinde kontrolünü tamamen yitirmiştir. Ailesinden uzakta kaldığı bu süreçte yalnızca evde kalan küçük kız kardeşi için endişelendiğini, diğer aile üyelerinin onun yokluğuna alışık olduklarını düşünmektedir.

Not: Vaka kurgusal bir vakadır.

KAYNAKLAR

Adsız Alkolikler. (2022). *Adsız Alkolikler Türkiye*. 01.04.2022 tarihinde http://www.adsizalkolikler.com/ adresinden erişildi

Adsız Narkotikler. (2022). *Adsız Narkotikler*. 01.04.2022 tarihinde https://na-turkiye.org/ adresinden erişildi

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5 bs.). American Psychiatric Association.

Bahji, A., Mazhar, M. N., Hudson, C. C., Nadkarni, P., MacNeil, B. A.& Hawken, E. (2019). Prevalence of substance use disorder comorbidity among individuals with eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, *273*, 58-66. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.01.007

Blachnio, A., Przepiorka, A., Gorbaniuk, O., McNeill, M., Bendayan, R., Durak, M., Senol-Durak, E., Ben-Ezra, M., Benvenuti, M., Angeluci, A., Abreu, A. M., Makita, M., Blanca, M. J., Brkljacic, T., Babic, N. C., Gorbaniuk, J., Holdos, J., Ivanova, A., Malik, S.& Mazzoni, E. (2021). Country Indicators Moderating the Relationship Between Phubbing and Psychological Distress: A Study in 20 Countries [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *12*, 588174. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.588174

Blachnio, A., Przepiorka, A., Senol-Durak, E., Durak, M. & Sherstyuk, L. (2016). The role of self-esteem in Internet addiction: a comparison between Turkish, Polish and Ukrainian samples. *The European Journal of Psychiatry*, *30*, 149-155. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-61632016000200006&nrm=iso

Błachnio, A., Przepiorka, A., Senol-Durak, E., Durak, M. & Sherstyuk, L. (2017). The role of personality traits in Facebook and Internet addictions: A study on Polish, Turkish, and Ukrainian samples. *Computers in Human Behavior*, *68*, 269-275. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.037

Cicchetti, D. (2017). Biological and behavioral effects of early adversity on multiple levels of development. *Development and Psychopathology*, *29*(5 [Special Issue]), 1517–1986.

Cicchetti, D. & Handley, E. D. (2019). Child maltreatment and the development of substance use and disorder. *Neurobiol Stress*, *10*, 100144. https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2018.100144

Claudat, K., Brown, T. A., Anderson, L., Bongiorno, G., Berner, L. A., Reilly, E., Luo, T., Orloff, N. & Kaye, W. H. (2020). Correlates of co-occurring eating disorders and substance use disorders: a case for dialectical behavior therapy. *Eat Disord*, *28*(2), 142-156. https://doi.org/10.1080/10640266.2020.1740913

Compton, W. M., Thomas, Y. F., Stinson, F. S. & Grant, B. F. (2007). Prevalence, correlates, disability, and comorbidity of DSM-IV drug abuse and dependence in the United States: results from the national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. *Archives of General Psychiatry*, *64*(5), 566-576. https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.566

Demirbaş, H., İlhan, İ. Ö., Yıldırım, F. & Doğan, Y. B. (2016). Düzenli Alkol Kullanımı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Madde Kullanımı İle İlişkili Psikolojik Faktörler [Psycho-

logical Factors Related with Substance Use Among Regularly Drinking University Students with Low Income]. *Egitim ve Bilim*, *41*(183). https://doi.org/10.15390/eb.2016.1370

Dow, S. J. & Kelly, J. F. (2013). Listening to youth: Adolescents' reasons for substance use as a unique predictor of treatment response and outcome. *Psychology of Addictive Behaviors*, *27*(4), 1122-1131. https://doi.org/10.1037/a0031065

Dubowitz, H., Roesch, S., Arria, A. M., Metzger, R., Thompson, R., Kotch, J. B. & Lewis, T. (2019). Timing and chronicity of child neglect and substance use in early adulthood. *Child Abuse and Neglect*, *94*, 104027. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104027

Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]. (2010). *Atlas on Substance Use (2010) Resources for the Prevention and Treatment of Substance Use Disorders* (D. S. Ö. [DSÖ], Der.).

Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]. (2022). *The Global Health Ovaroty Report*. D. S. Ö. [DSÖ]. https://www.who.int/health-topics/drugs-psychoactive#tab=tab_1 adresinden erişildi

Enoch, M. A. (2011). The role of early life stress as a predictor for alcohol and drug dependence. *Psychopharmacology*, *214*(1), 17-31. https://doi.org/10.1007/s00213-010-1916-6

Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Lim, J. X., Ho, M. R. & Rohde, P. (2018). Incidence, recurrence and comorbidity of anxiety disorders in four major developmental stages. *Journal of Affective Disorders*, *228*, 248-253. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.014

Evans, G. & Shelton, K. (2022). Substance Use and Dependence. *A Handbook on Counseling African American Women: Psychological Symptoms, Treatments, and Case Studies*, 101.

Fernandez-Artamendi, S., Martinez-Loredo, V. & Lopez-Nunez, C. (2021). Sex Differences in Comorbidity Between Substance Use and Mental Health in Adolescents: Two Sides of the Same Coin. *Psicothema*, *33*(1), 36-43. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.297

Ghosh, A., Mattoo, S. & Basu, A. (2019). Substance use and family burden: A narrative review [Review Article]. *Indian Journal of Social Psychiatry*, *35*(3), 158-163. https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_5_18

Gold, A. K., Otto, M. W., Deckersbach, T., Sylvia, L. G., Nierenberg, A. A. & Kinrys, G. (2018). Substance use comorbidity in bipolar disorder: A qualitative review of treatment strategies and outcomes. *American Journal on Addictions*, *27*(3), 188-201. https://doi.org/10.1111/ajad.12713

Görgülü, T. (2017a). Denetimli serbestlik kurumlarında adli psikolojik müdahaleler. İçinde E. Senol- Durak ve M. Durak (Der.), *Adli Psikolojide Psikolojik Tedavi ve Rehabilitasyon* (ss. 1-16). NOBEL Akademik Yayıncılık.

Görgülü, T. (2017b). Madde kullanımı olan bireylerde umutsuzluk ve intihar düşünceleri: Ankara denetimli serbestlik örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *28*(2), 7-26.

Gray, K. M. & Squeglia, L. M. (2018). Research Review: What have we learned about adolescent substance use? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *59*(6), 618-627. https://doi.org/10.1111/jcpp.12783

Groenman, A. P., Schweren, L. J. S., Weeda, W., Luman, M., Noordermeer, S. D. S., Heslenfeld, D. J., Franke, B., Faraone, S. V., Rommelse, N., Hartman, C. A., Hoekstra, P. J., Buitelaar, J.& Oosterlaan, J. (2019). Stimulant treatment profiles predicting co-occurring substance use disorders in individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *28*(9), 1213-1222. https://doi.org/10.1007/s00787-019-01283-y

Han, B., Compton, W. M., Blanco, C. & Colpe, L. J. (2017). Prevalence, Treatment, And Unmet Treatment Needs Of US Adults With Mental Health And Substance Use Disorders. *Health Affairs*, *36*(10), 1739-1747. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2017.0584

Hasin, D. S., O'Brien, C. P., Auriacombe, M., Borges, G., Bucholz, K., Budney, A., Compton, W. M., Crowley, T., Ling, W., Petry, N. M., Schuckit, M. & Grant, B. F. (2013). DSM-5 criteria for substance use disorders: recommendations and rationale. *American Journal of Psychiatry*, *170*(8), 834-851. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12060782

Helle, A. C., Watts, A. L., Trull, T. J. & Sher, K. J. (2019). Alcohol Use Disorder and Antisocial and Borderline Personality Disorders. *Alcohol Res*, *40*(1), arcr.v40.41.05. https://doi.org/10.35946/arcr.v40.1.05

Ilhan, I. O., Yildirim, F., Demirbas, H. & Dogan, Y. B. (2009). Prevalence and sociodemographic correlates of substance use in a university-student sample in Turkey. *Int J Public Health*, *54*(1), 40-44. https://doi.org/10.1007/s00038-009-7049-1

Jones, T. M., Epstein, M., Hill, K. G., Bailey, J. A. & Hawkins, J. D. (2019). General and Specific Predictors of Comorbid Substance Use and Internalizing Problems from Adolescence to Age 33. *Prev Sci*, *20*(5), 705-714. https://doi.org/10.1007/s11121-018-0959-5

Kepple, N. J. (2018). Does parental substance use always engender risk for children? Comparing incidence rate ratios of abusive and neglectful behaviors across substance use behavior patterns. *Child Abuse and Neglect*, *76*, 44-55. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.015

Liu, M., Luong, L., Lachaud, J., Edalati, H., Reeves, A. & Hwang, S. W. (2021). Adverse childhood experiences and related outcomes among adults experiencing homelessness: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, *6*(11), e836-e847.

Magill, M., Ray, L., Kiluk, B., Hoadley, A., Bernstein, M., Tonigan, J. S. & Carroll, K. (2019). A meta-analysis of cognitive-behavioral therapy for alcohol or other drug use disorders: Treatment efficacy by contrast condition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *87*(12), 1093-1105. https://doi.org/10.1037/ccp0000447

Manikandan, K. & Balasubramanian, S. (2020). An uprising health concern of inhalant abuse among adolescents: a mini review. *Journal of pharmaceutical sciences and research*, *12*(1), 151-155.

Masroor, A., Patel, R. S., Bhimanadham, N. N., Raveendran, S., Ahmad, N., Queeneth, U., Pankaj, A. & Mansuri, Z. (2019). Conduct Disorder-Related Hospitalization and Substance Use Disorders in American Teens. *Behavioral Sciences*, *9*(7), 73. https://www.mdpi.com/2076-328X/9/7/73

McHugh, R. K., Hearon, B. A. & Otto, M. W. (2010). Cognitive behavioral therapy for substance use disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, *33*(3), 511-525. https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.04.012

McKnight-Eily, L. R., Okoro, C. A., Strine, T. W., Verlenden, J., Hollis, N. D., Njai, R., Mitchell, E. W., Board, A., Puddy, R. & Thomas, C. (2021). Racial and ethnic disparities in the prevalence of stress and worry, mental health conditions, and increased substance use among adults during the COVID-19 pandemic—United States, April and May 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *70*(5), 162.

Miller, K. M., Briggs, H. E., Elkins, J., Kim, I. & Mowbray, O. (2020). Physical Abuse and Adolescent Sexual Behaviors: Moderating Effects of Mental Health Disorders and Substance Use. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *13*(1), 55-62. https://doi.org/10.1007/s40653-018-0221-0

Morin, J.-F. G., Harris, M. & Conrod, P. J. (2017). A review of CBT treatments for substance use disorders.

Parmar, A. & Kaloiya, G. (2018). Comorbidity of Personality Disorder among Substance Use Disorder Patients: A Narrative Review. *Indian Journal of Psychological Medicine*, *40*(6), 517-527. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_164_18

Roozen, S., Peters, G. J., Kok, G., Townend, D., Nijhuis, J. & Curfs, L. (2016). Worldwide Prevalence of Fetal Alcohol Spectrum Disorders: A Systematic Literature Review Including Meta-Analysis. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, *40*(1), 18-32. https://doi.org/10.1111/acer.12939

Sağlık Bakanlığı. (2022). *Tütün ve Madde Bağımlılığı ile Mücadele Dairesi Başkanlığı*. 01.04.2022 tarihinde https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/bagimliliklamucadele-anasayfa adresinden erişildi

Saloni Dattani, Ritchie, H. & Roser, M. (2021). *Mental Health*. OurWorldInData.org. 01.04.2022 tarihinde https://ourworldindata.org/mental-health adresinden erişildi

Senol-Durak, E. & Durak, M. (2011). The Mediator Roles of Life Satisfaction and Self-Esteem between the Affective Components of Psychological Well-Being and the Cognitive Symptoms of Problematic Internet Use [https://doi.org/10.1007/s11205-010-9694-4]. *Social Indicators Research*, *103*(1), 23-32.

Stull, S. W., Linden-Carmichael, A. N., Cloutier, R. M., Bonny, A. E. & Lanza, S. T. (2022). Flexibly modeling age trends in the prevalence of co-occurring patterns of substance use and mental health disorders using time-varying effects and latent class analysis [https://doi.org/10.1080/00952990.2021.2016786]. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 1-9.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA]. (2019). *National Survey on Drug Use and Health* Substance Abuse and Mental Health Services Administration. https://www.samhsa.gov/data/report/2019-nsduh-detailed-tables

Tshitangano, T. G.& Tosin, O. H. (2016). Substance use amongst secondary school students in a rural setting in South Africa: Prevalence and possible contributing factors [https://doi.org/10.4102/phcfm.v8i2.934]. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, *8*(2).

Vakalahi, H. F. (2001). Adolescent Substance Use and Family-Based Risk and Protective Factors: A Literature Review [https://doi.org/10.2190/qp75-p9ar-nuvj-fjcb]. *Journal of Drug Education*, *31*(1), 29-46.

Wangensteen, T. & Westby, L. C. L. (2021). Breaking the Cycle: Young People's Stories of Protection and Support While Growing up with Parental Substance use Disorder [https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1664989]. *Child Care in Practice*, *27*(2), 155-168.

West, R. & Brown, J. (2013). *Theory of Addiction* [https://doi.org/10.1002/9781118484890]. John Wiley & Sons, Ltd.

Whiteford, H., Ferrari, A. & Degenhardt, L. (2016). Global Burden Of Disease Studies: Implications For Mental And Substance Use Disorders [https://doi.org/10.1377/hlthaff.2016.0082]. *Health Affairs*, *35*(6), 1114–1120.

Wu, L.-T., Zhu, H. & Ghitza, U. E. (2018). Multicomorbidity of chronic diseases and substance use disorders and their association with hospitalization: Results from electronic health records data [https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2018.08.013]. *Drug and Alcohol Dependence*, *192*, 316–323.

Yeşilay. (2022). *Yeşilay*. 01.04.2022 tarihinde https://www.yesilay.org.tr/tr/ adresinden erişildi

BÖLÜM IX

Teknoloji Bağımlılığı

Dr. Naime ELCAN KAYNAK

"Teknoloji faydalı bir hizmetkar, tehlikeli bir hükümdardır."

-Christian Lous Lange

ÖZET

Bu bölümde teknolojinin avantajlarının yanında ,teknoloji ve internet bağımlılığını nedenleri,etkileri ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

GİRİŞ

Teknolojinin insan hayatına getirdiği birçok avantaj bulunmaktadır. Teknoloji zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış, dünya genelinde iletişimi artırmış, alışveriş yapma, seyahat etme gibi birçok eylemi daha erişilebilir ve kolay hale getirmiştir. Teknolojinin insanlara sunduğu kolaylıklar ve imkânlar ile birlikte dünya genelinde teknoloji kullanımı oldukça artırmıştır. Bu oran gelişmiş ülkelerde yüzde yüzlere ulaşmıştır.

İnternet ve teknolojinin yaygın kullanımı beraberinde bir takım sorunlar da getirmiştir. İnsanların birçoğunun ihtiyacından çok daha fazla zamanı dijital cihazlarla meşgul olarak geçirdikleri ortaya çıkmıştır. İnsanların teknoloji ve dijital cihazlara bağımlı olabileceği doksanlı yıllarda gündeme gelmiş ancak American Psychological Association (APA) teknolojiyi bir bağımlılık olarak literatüre ekleme yapma konusunda kararsız kalmıştır. Bağımlılık terim olarak daha çok kimyasal uyaranlara (uyuşturucu, sigara gibi) karşı geliştiği için teknolojiye olan

düşkünlük ilk olarak bağımlılık olarak tanımlanmamıştır. Ancak doksanlı yılların sonunda bireylerin teknoloji ve dijital cihazlara aşırı düşkün oldukları ve bu cihazlara ulaşamadıklarında yoksunluk belirtilerinin çıktığı görülmüştür. Buna binaen teknoloji ve dijital bağımlık alan yazına bir bağımlık türü olarak girmiş ve medya psikolojisi ve siber psikolojinin alanı olarak çalışılmaya başlanmıştır.

Teknoloji bağımlılığı bazı araştırmacılar tarafından 21. Yüzyılın salgın hastalığı olarak görülmektedir ve bu salgının önlenmesine yönelik birçok ülkede önlemler alınmaya başlanmıştır (Serenko &Turel,2020). Amerika Birleşik Devletleri' nde internet bağımlılığı tedavi merkezleri açıldığı gibi Çin de çocukların haftada 3 saatten fazla internet ortamında oyun oynamaları yasaklanmıştır. Bütün bu önlemler teknoloji bağımlılığının gittikçe yayılan ve toplum sağlığını etkileyebilecek boyutlara ulaştığını göstermektedir. Teknoloji bağımlılığının toplum sağlığını tehdit etmesinden dolayı ulusal ve uluslararası literatürde geniş yer bulmuştur.

Teknoloji Bağımlılığına Kavramsal Bakış

Teknoloji bağımlılığının anlamını bulmak için kelime kökenlerine baktığımızda İngilizce technology ve addiction kelimelerinin birleşiminden oluşan bir kavram olduğunu görürüz. Genel olarak bağımlılık (addiction) kelimesi insanın bir uyarıcıya aşırı düşkünlüğü olarak tanımlanabilmektedir (Davis, 2001). Bu durumda teknoloji bağımlılığı bireylerin günlük işlerini ve yerine getirmesi gereken sorumlulukları getiremeyecek seviyede teknolojiye aşırı düşkünlüğü olarak tanımlanabilmektedir. Günümüz dünyasında teknolojisinin insan hayatının birçok boyutuna müdahil olması ve hayatın her alanında kullanılıyor olması bireyleri teknoloji ile iç içe yaşamak zorunda bırakmaktadır. Özellikle okul çağındaki gençler network oluşturmada, ödev ve araştırmalarında teknolojinin sunduğu geniş imkânlardan yararlanmaktadır. Araştırmalara göre teknoloji bağımlılığında risk grubunu çoğunlukla gençlerin ve öğrencilerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazın teknoloji bağımlılığı dijital bağımlılık olarak da çalışılabilmektedir (Poli,2017). Dijital bağımlılığın göstergelerinin neler olduğu, nasıl teşhis konulabileceği ile alakalı yoğun tartışmalar mevcuttur. Dijital veya teknoloji bağımlılığı alan yazında daha çok internet bağımlılığı kavramsal çerçevesi altında incelenmiştir. Alan yazına bakıldığında teknoloji bağımlılığı ' internet bağımlılığı', ' oyun bağımlılığı', ' televizyon bağımlılığı', ve 'sosyal medya bağımlılığı' gibi kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Bahsedilen kavramlar çoğunlukla internet bağımlılığının alt bileşenleri olarak tartışılmıştır.

İnternet Bağımlılığı

Bilişim ağı olarak nitelendirilen internet tüm dünya genelinde yaygın kullanılırken ekonomiden sağlığa, eğitimden iletişime kadar bireylerin hayatlarını sürdürmeleri için gerekli olan her türlü destek ve imkânı sunmaktadır. İnternetin insan hayatındaki çoklu işlevi kullanımını her geçen gün artırmaktadır. Günümüz şartlarında bireyler için internet kullanımı hem bir ihtiyaç hem de zorunluluk haline gelmiştir. İnternet kullanımının bireysel ve sosyal hayattaki işlevi bireylerin uzun süreler internet başında zaman harcamasına zemin hazırlamıştır. Bu durum kullanıma bağlı olarak birçok kişinin farkında olmadan internet bağımlısı bireyler olmasına sebebiyet vermiştir.

Internet bağımlılığı kavram olarak doksanlı yıllarda konuşulmaya başlanmış ilk defa 1995 yılında Ivan Goldberg tarafından dile getirilmiş, Young'un 1996 yılındaki araştırması ile de bir bağımlılık türü olarak alan yazında dikkat çekmeye başlamıştır. Goldberg (1995) ve Griffiths (2005) internet bağımlığını madde bağımlılığına benzeterek ,Young (1996) ise kumar bağımlığına benzeterek ele almıştır. Griffiths (2005) internet bağımlılığını davranışsal bir bağımlılık olarak ele almış ve bağımlı bireylerde duygu durum değişikliği, tolerans, yoksunluk gibi davranışların görüldüğünü dile getirmiştir. Griffiths (2005) bağımlılığın ana bileşenlerini altı maddeyle şu şekilde açıklamıştır.

Ruhsal Durum değişimi: Bireyin bağımlılık eylemini gerçekleştirdiğinde mutlu olma ve gerçekleştiremediğinde üzgün modda olması.

Dikkat çekme: Bireyin tüm dikkatini bağımlılık yapan eyleme vermesi ve bu durumun bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileme hali.

Geri çekme: Bireyin bağımlı olduğu nesneye uzak durmaya çalışmasana rağmen kendini bu eylemden alıkoyamama durumu.

Çatışma: Maddeden uzak kalma durumunda ortaya çıkan duygusal karmasa durumu

Nüksetme: Bağımlılık eyleminin söndüğü düşünülürken beklenmedik zaman ve yerde tekrar nüksetmesi durumudur.

Griffiths (1999) bağımlılık ana bileşenlerini temel alarak internet bağımlılığının göstergelerinden bahsetmiştir. Bunlar:

- Bireylerin internet başında planladığından daha fazla zaman geçirmesi, internete bağlı olduğunda zamanın nasıl geçtiğini fark edememe
- Bireyin internet başında geçirdiği süreyi çevresinden (eş, arkadaş, aile) gizlemesi,
- Bireyin internet başında uzun süre geçirmesinden dolayı yaşadığı fiziksel rahatsızlıklar

KAYNAKLAR

Beard, K. W. (2005). Internet addiction: A review of current assessment techniques and potential assessment questions. *Cyberpsychology & Behavior, 8*(1), 7-14.

Castiglione, J. (2008). Internet abuse and possible addiction among undergraduates: A developing concern for library and university administrators. *Library Review, 57*(5), 358-371.

Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior, 17(2), 187-195. doi:10.1016/s0747-5632(00)00041-8

Goldberg, 1. (1995). Internet Addiction Disorder. http://www.cog. brown.edu / brochure / people / duchonf / humor / internet. addiction.html.

Griffiths, M. (1996). Behavioural addiction: an issue for everybody?. *Employee Councelling Today*, 8(3), 19-25.

Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: fact or fiction?. *The Psychologist*, 12(5), 246-250.

Griffiths, M. (2000). Internet addiction - Time to be taken seriously? *Addiction Research, 8*(5), 413-418.

Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. doi:10.1080/14659890500114359

Grohol, J. M. (1999). Internet addiction guide. *Recuperado el*, 6, 25-6.

Khazaal, Y., Xirossavidou1, C., Khan1, R., Edel, Y., Zebouni, F., and Zullino, D. (2012). Cognitive-behavioral treatments for "internet addiction." *The Open Addiction Journal*, 5, 30-35.

Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate performance decrements: Early findings. *Journal of Communication, 51*(2), 366-382.

Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. Computers in Human Behavior, 29(3), 959–966

Mehroof, M., & Griffiths, M. D. (2010). Online gaming addiction: The role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology & Behavior, 13*, 313-316.

Muslu Karayağız, G.& ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 2009, Cilt: 8, Sayı: 5, s.445– 450.

Serenko, A. and Turel, O. (2020) 'Directing Technology Addiction Research in Information Systems: Part I. Understanding Behavioral Addictions', ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems, 51(3), pp. 81–96.

Suler, J. (1996). *Internet Addiction Support Group / Is There Truth in Jest?* Nisan 25, 2019 tarihinde John Suler's The Psychology of Cyberspace: http://wwwusr.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html adresinden alındı

Poli, R. (2017). Internet addiction update: diagnostic criteria, assessment and prevalence. *Neuropsychiatry, 7*(1), 4–8. doi:10.4172/Neuropsychiatry.1000171

Turan, R. T. (2015). Başken Üniversitesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Sıklığı ve İlişkili Faktörler. *Uzmanlık Tezi* . Ankara: Başkent Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Young, K. S. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1, 237-244.

Young, K. S. (1997). What makes the Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use. In 105th annual conference of the American Psychological Association (Vol. 15, pp. 12-30). Chicago.

Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. (1998). *Caught in the net*. New York: Wiley.

Young, K. S. (2004). Internet addiction - A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*(4), 402-415.

Young, K. (2010). Internet addiction over the decade: A personal look back. *World Psychiatry, 9*(2), 91-91.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). "Internet addiction": A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 4*, 31-51.

BÖLÜM X

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerde Bağımlılık

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

ÖZET

Özel gereksinimi olan, özellikle de DEHB'ye sahip olan bireyler bağımlılıkla ilgili daha fazla savunmasızdırlar. DEHB'ye sahip bireylerde normal gelişim gösteren akranlarına göre bağımlılığın çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri arasında DEHB'nin 3 temel faktöründen biri olan dürtüselliğin etkisi, kolay risk almaları, genetik olarak yatkınlık, özgüven eksikliği, diğer psikiyatrik sorunlar, ailevi problemler ve ailedeki bağımlılık öyküsüdür.

Özel Gereksinimli Bireyler ve Bağımlılık

Özel gereksinimi olan bireylerde de madde kullanımı gün geçtikçe artmaktadır ve normal gelişim gösteren bireylere kıyasla kullanıma başlama ile ilgili de daha fazla risk altındadırlar (Hollar & Moore, 2004). Bunun sebepleri arasında bu bireylerin akran baskısından daha çok etkilenmesi ve bağımlılığın zararları hakkında daha az bilgi sahibi olması sayılabilir (Ives, 2014). Özellikle, özel gereksinimi olan bireyler, bağımlılığı önleme ve tedavi çabalarının kendileri için yapılmamasından dolayı normal gelişim gösteren bireylere nazaran daha fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar (Cocco & Harper, 2002; Slayter, 2008).

Özel gereksinimli bireyler; çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir. Ülkemizde özel eğitimin kapsamında Öğrenme Güçlüğü, Dil ve Konuşma Güçlüğü, Otizm Spektrum Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Bedensel Yetersizlik, Süreğen Hastalık, İşitme Yetersiz-

liği, Görme Yetersizliği, Zihinsel Yetersizlik, Özel Yetenek yer alır. Her ne kadar birçok sağlık sorununa sahip bireyler, özel eğitim kanunu uyarınca potansiyel olarak engelli olarak kabul edilse de madde bağımlılığı özel eğitim kapsamında değildir.

Özel eğitimin alt kategorilerinden biri de Dikkat Eksikliğine Bağlı Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)'dur ve çocukların yaklaşık %7,1'inde görülebilir (Thomas, Sanders, Doust, Beller, & Glasziou, 2015) DEHB aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkat dağınıklığı gibi üç önemli belirtisi olan nöropsikiyatrik bir bozukluktur. DEHB'li birçok birey, genellikle bağımlılıkla mücadele eder. Birçok araştırmada DEHB ile bağımlılığının bir arada sık görüldüğü vurgulanmaktadır (Carroll & Rousanville, 1993; Chapman & Wu, 2012; Önal, Ögel & Eke, 2011; Wilens, Biederman & Mick, 1998). DEHB ile yaşamak zaten zorlu bir süreç iken, bağımlılık da resmin bir parçası olduğunda bu süreç daha da zorlaşır. DEHB'ye sahip olan bireyler kendilerini rahatlatmak için bağımlılık yapabilecek maddeleri kullanmaya daha yatkındırlar (Wilens ve ark., 1998). Bu nedenle DEHB'li bireylerde DEHB'li olmayan bireylere göre bağımlı olma durumları daha fazladır.

DEHB'lilerde Bağımlılığın Görülme Sebebleri

- DEHB için hiçbir tedavi uygulanmadığında, birey zaman içinde aile içi sıkıntılar, arkadaş çevresinde sorunlar, iş hayatında sorunlar yaşayacak ve hayatı olağan akışından çıkacaktır. Bağımlılığı da bu durumlardan kaçış olarak görecektir (Harpin, 2005).
- Düşünmeden hareket etmeleri, heyecan sevmeleri, risk almaları bağımlılık yapan maddeleri deneme olasılıklarını arttırmaktadır (Lugoboni & Tinghino, 2022).
- DEHB'li bireyler genetik olarak da madde bağımlılığına yatkındır. Doğumdan itibaren kalıtsal olarak getirdikleri risk, madde kullanımında bağımlılığı arttırır (Comings, 1994).
- DEHB'nin neden olduğu dürtü ile hareket etme, özgüven eksikliği, tatmin olamama ve huzursuzluk gibi özellikleri olmaları bağımlı olma risklerini arttırmaktadır (Ornoy, Finkel-Pekarsky, Peles, Adelson, Schreiber & Ebstein, 2016).
- DEHB'li bireyler çeşitli psikiyatrik sorunları ortaya çıkma olasılığı oldukça yüksektir. Bu sorunlar ne kadar fazla ise bağımlılık riski o kadar artmaktadır (Barkley & Brown, 2008).
- DEHB'li bireylerde aile içerisinde mutsuzluk, aile içi tartışmalar, bireydeki öfke sorunu ve kendisini yetersiz görmesi gibi durumlar bireyleri madde kullanımına yönlendirmektedir (Wasserstein, 2005).

KAYNAKLAR

Adamou, M., Fullen, T., Galab, N., Mackintosh, I., Abbott, K., Lowe, D., & Smith, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 imposed lockdown on adults with attention deficit/hyperactivity disorder: cross-sectional survey study. *JMIR formative research*, *4*(12), e24430.

Alyanak, B. (2016). İnternet bağımlılığı. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, *8*(5), 20-24.

Antrop, I., Roeyers, H., Van Oost, P., & Buysse, A. (2000). Stimulation seeking and hyperactivity in children with ADHD. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(2), 225-231.

Barkley, R. A., & Brown, T. E. (2008). Unrecognized attention-deficit/hyperactivity disorder in adults presenting with other psychiatric disorders. *CNS spectrums*, *13*(11), 977-984.

Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anatopholous, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S. H., & Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. Journal of Attention Disorders, 13, 297-309. doi:10.1177/1087054709334446

Carpentier, P. J., Van Gogh, M. T., Knapen, L. J. M., Buitelaar, J. K., & De Jong, C. A. J. (2011). Influence of attention deficit hyperactivity disorder and conduct disorder on opioid dependence severity and psychiatric comorbidity in chronic methadone-maintained patients. *European addiction research*, *17*(1), 10-20.

Carroll, K. M. ve Rounsaville, B. J. (1993). History and significance of childhood attention deficit disorder in treatment-seeking cocaine abusers. *Comprehensive Psychiatry*, *34*(2), 75-82.

Chapman, S. L. C. ve Wu, L. T. (2012). Substance abuse among individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(4), 1147-1156.

Cocco, K. M. ve Harper, D. C. (2002). Substance use in people with mental retardation: A missing link in understanding community outcomes?. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *46*(1), 33-40.

Comings, D. E. (1994). Genetic factors in substance abuse based on studies of Tourette syndrome and ADHD probands and relatives. II. Alcohol abuse. *Drug and alcohol dependence*, *35*(1), 17-24.

Cusick, C. N., Langberg, J. M., Breaux, R., Green, C. D., & Becker, S. P. (2020). Caffeine use and associations with sleep in adolescents with and without ADHD. *Journal of pediatric psychology*, *45*(6), 643-653.

Erbiçer, E. S., Metin, A., Çetinkaya, A., & Şen, S. (2022). The relationship between fear of COVID-19 and depression, anxiety, and stress. *European Psychologist*.

Glass, K., & Flory, K. (2010). Why does ADHD confer risk for cigarette smoking? A review of psychosocial mechanisms. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *13*(3), 291-313.

Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of disease in childhood*, *90*(suppl 1), i2-i7.

Harty, S. C., Pedersen, S. L., Gnagy, E. M., Pelham Jr, W. E., & Molina, B. S. (2015). ADHD and marijuana-use expectancies in young adulthood. *Substance use & misuse*, *50*(11), 1470-1478.

Hollar, D. ve Moore, D. (2004). Relationship of substance use by students with disabilities to long-term educational, employment, and social outcomes. *Substance Use & Misuse*, *39*(6), 931-962.

Ives, R. (2014). *Special needs and drug education*. Routledge.

Lugoboni, F., & Tinghino, B. (2022). Combined Prevention for Substance Use and Mental Health Problems in Youth: A Glance at Two Conditions at High Risk for Addiction. In *Prevention in Mental Health* (pp. 189-201). Springer, Cham.

Metin, A., Çetinkaya, A., & Erbiçer, E. S. (2021). Subjective well-being and resilience during COVID-19 pandemic in Turkey. *European Journal of Health Psychology*, *28*(4), 152.

Metin, A., Erbiçer, E. S., Şen, S., & Çetinkaya, A. (2022). Gender and COVID-19 related fear and anxiety: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*.

Monuteaux, M.C., Faraone, S.V., Hammerness, P., Wilens, T.E., Fraire, M., & Biederman, J. (2008). The familial association between cigarette smoking and ADHD: a study of clinically referred girls with and without ADHD, and their families. Nicotine and Tobacco Research, 10, 1549–1558.

Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder adults: comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, *37*(6), 393-401.

Ohlmeier, M. D., Peters, K., Kordon, A., Seifert, J., Wildt, B. T., Wiese, B., ... & Schneider,

U. (2007). Nicotine and alcohol dependence in patients with comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Alcohol & Alcoholism*, *42*(6), 539-543.

Ornoy, A., Finkel-Pekarsky, V., Peles, E., Adelson, M., Schreiber, S., & Ebstein, P. R. (2016). ADHD risk alleles associated with opiate addiction: study of addicted parents and their children. *Pediatric research*, *80*(2), 228-236.

Önal, A., Ögel, K. ve Eke, C. (2011). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri bulunan ergenlerde madde kullanımı ve aile özellikleri üstüne kesitsel bir çalışma. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, *21*(3), 225-231.

Slayter, E. M. (2008). Understanding and overcoming barriers to substance abuse treatment access for people with mental retardation. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, *7*(2), 63-80.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), e994-e1001.

Wasserstein, J. (2005). Diagnostic issues for adolescents and adults with ADHD. *Journal of clinical psychology*, *61*(5), 535-547.

Wilens, T. E., Biederman, J., & Mick, E. (1998). Does ADHD affect the course of substance

abuse? Findings from a sample of adults with and without ADHD. *American Journal on Addictions*, *7*(2), 156-163.

Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., Tang, T. C., & Ko, C. H. (2009). The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference. *Cyberpsychology & Behavior*, *12*(2), 187-191.

Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., ... & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, *51*, 102077.

BÖLÜM XI

Çocukların Cinsel İstismarı Suçu

Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm KILIÇ

ÖZET

Bu bölümde çocuk istismarı kavramı, türleri ve Türk Ceza Kanunu'nda çocukların cinsel istismarı suçu incelenmiş; suçla korunan hukuki yarar, cinsel istismar suçunda fail ve mağdur ele alınıp cinsel istismar suçunda cezada artırım yapılması gerektiren haller ve uluslararası düzenlemelerde çocuk cinsel istismarının yer aldığı metinler ele alınmıştır.

I. KAVRAM

Her toplumun varlığını sürdürebilmesi için ailenin çocuk sahibi olması, onları yetiştirmesi gerekir. Çocuk, toplumların geleceğini güvence altına alan bir varlıktır. Bu nedenle çocuğun gelişiminde öngörülen bir bozukluk veya sapma ilgilileri tedbir almaya itmektedir. Bu sebeple toplumların geleceği olan çocukların sağlıklı yetiştirilmeleri, bedensel, zihinsel ya da ruhsal sağlıklarına zarar veren ve çeşitli yönlerden örseleyen davranışlardan korunmaları çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. İstismar "sömürü, iyi niyeti kötüye kullanma" anlamına gelen ve çocuklara yönelik aile ya da yakın ilişkilerde sıklıkla ortaya çıkabilen bir şiddet türüdür. Bu şiddet türü çoğu zaman evde, okulda veya dışarıda "ceza, disiplin" adı altında uygulanabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ-WHO,1999) çocuk istismarını, çocuğun hayatına, sağlığına, gelişimine, güven, sorumluluk ve becerilerle ilgili genel değerlerine zarar vermek şeklinde tanımlamaktadır. Tanım aynı zamanda çocuğun istismar veya şiddet olarak algılamadığı veya yetişkinlerin istismar olarak kabul etmediği

davranışları da içine alır. Davranışın mutlak, çocuk tarafından algılanması veya yetişkin tarafından bilinçli olarak yapılması şart değildir. Çocuk istismarı trajik sonuçlara yol açan, pek çok bilim dalını ilgilendiren, tıbbi, hukuki ve psiko-sosyal kapsamlı bir olgudur. Çalışma konumuz çocuk istismarı türleri arasında yer alan çocuk cinsel istismarıdır. Ancak cinsel istismara geçmeden önce bazı kavramların açıklanmasında fayda vardır.

A. ÇOCUK KAVRAMI

Çocuk kavramına yönelik tanımlamalar hangi disiplin açısından ele alındığına göre değişebilmektedir. Bir psikolog ile bir hukukçu farklı tanımlamalarda bulunacakları için disiplinler arası ortak bir tanım vermek çok güçtür. Hukuk alanında çocuk kavramı verilmemekte ve çocukluk durumu yaş ile alakalı olarak süresi belirtilmektedir (Kartal,2014:6).

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK) çocuğun tanımını 6. Madde 1/b'de "Çocuk deyiminden; henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi" olarak yapmıştır. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) 3.maddesinde ise "çocuk daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi"yi ifade etmştir. Bu kanuna göre "Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu" ifade eder, şeklinde tanımlanmıştır.

Medeni hukukta "çocuğu" ana ve babaya soy bağıyla bağlı olan, ana babanın soyundan gelen, onlardan türeyen kişi olarak tarif etmektedir. Bu anlamda çocuk altı yaşında olabileceği gibi altmış yaşında da olabilir. Medeni Kanun'da çocuk tabiri kullanılırken ana ve babanın evladı olarak belirtildiği için, yaş sınırı söz konusu değildir. Bu nedenle medeni hukukta çocuk kavramı ergin olmayan küçük kavramıyla özdeşleştirmekten sakınmak gerekir (Çelik,2005:13). Çocuk tanımı soy bağı bakımından yapılmış "ana-baba ile hısımlık ilişkisi içinde bulunup onlarla soy bağı ile bağlı bulunan kişi"yi de ifade ettiği belirtilmiştir (Çakmut, 2008:30)

9.12.1994 tarih ve 4058 sayılı Yasa ile onaylanması uygun bulunup 25.01.1995 gün ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1.Maddesine göre "Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır". Bu hükümler birlikte değerlendirildiğinde; 18 yaşını doldurmamış her insan çocuk sayılmıştır. Kişi 18 yaşından önce ergin olsa dahi çocuk sayılmaya devam edecektir.

B. ÇOCUK İSTİSMARI KAVRAMI

Çocuk istismarı, çoğu insan için konuşulması zor olan konuların başında gelmektedir. Toplumun ve ailenin ruh sağlığı için çocuk istismarının ve temel kavramlarının somut olarak ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk haklarının korunması ve toplumların geleceği olan çocukların her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri, kişiliklerinin ve ruhsal yapılarının temellerinin doğru oturtulması açısından istismar önemle üzerinde durulan bir konudur. Nedenleri karmaşık ancak sonuçları trajik olan çocuk istismarı hem tıbbi hem yasal hem de psikososyal içerikli bir sorundur.

Çocuk istismarı kavramının ilk tanımı 1970'de Hellnes isimli bir araştırmacı tarafından, çocukla bakıcısı arasında, çocuğun fiziksel veya gelişimsel durumuna yansıyan, kaza sonucu ortaya çıkmayan, etkileşim ya da etkileşim eksikliği şeklinde yapılmıştır (Ballı,2010:15). Çocuk istismarı toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklı şekilde algılanabilen bir olgudur. Bir davranışın istismar olup olmadığının kararında kültürel standartlar da konuya dahil olmaktadır. Daha geniş bir tanımla çocuk istismarı anne-baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun, fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Ballı,2010:16). Çocuğun gelişiminin ya da yeteneklerini geliştirmesinin engellenmesi toplumsal devamlılığı sağlayabilecek bir nesil yetiştirme gayreti içinde bulunan toplumun bu döngüsünü kıracak olgulardır. Bu değişim döngüsü ile çağdaş, demokratik ve sağlıklı bir toplum oluşturabilmek, çocuğun her türlü risk ve gelişimi açısından engellemelerden ve tehlikelerden korunmasıyla mümkün olabilecektir. Çocuklar için uygun olmayan şartları ortadan kaldırmak çocuklara yetenekleri ölçüsünde gelişebilme imkânını sunmayı kolaylaştıracaktır. Belli bir zaman dilimi içerisinde bir yetişkin tarafından çocuğun o kültürde kabul edilmeyen bir davranışa maruz kalması olarak ifade edilen çocuk istismarı daraltılarak söylenmek istendiğinde "fiziksel, cinsel ya da duygusal olarak bir çocuğa bir yetişkin tarafından kötü davranılması" şeklinde ifade edilmektedir (Koca,2012:116).

1. Çocuk İstismarı Türleri

a. Fiziksel İstismar

Açık ve kaba sömürü olarak nitelendirilebilen istismarın nesnel sonuçları açısından en kolay belirlenebileni olan fiziksel istismar kaza sonucu olmayan ve çocukta fiziksel bir hasara, yaralanmaya neden olabilen erişkin davranışlarıdır. Fiziksel istismar, ana-baba veya çocuğa bakan kişinin çocuk ile etkileşiminde

KAYNAKLAR

6545 Sayılı Kanun'un Geçmiş Dönem Tasarı Bilgileri, 24.Dönem Kanun Tasarısı Metni m.42, (Erişim Tarihi 01.09.2021) İnternet Erişim Adresi: http://www2.tbmm.gov.tr/d24/1/1-0918.pdf

Artuk, M.E., Gökçen, A., Alşahin, E., & Çakır,K. (2019). *Ceza Hukuku Özel Hükümler*, 18. Baskı, Adalet Yayınevi.

Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi (Lanzarote Sözleşmesi) Tam Metin: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110910-4-1.pdf.

Avşar, A., Karanfil, R., & Keten, A. (2014). Çocukta fiziksel istismar sonucu ölüm: Olgu sunumu. *Adli Tıp Dergisi,* 28(3), 287-293.

Aydın, Murat. (2018). Çocukların Cinsel İstismarı ve Reşit Olmayanla Cinsel İlişki Suçu, Genişletilmiş ve Güncellenmiş 3. Baskı, Seçkin Yayınevi:Ankara.

Ballı, Özge. (2010). *Çukurova üniversitesine başvuran çocuk istismarı ve ihmali olgularının değerlendirilmesi.* Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi. http://libra.cu.edu.tr/libra.aspx?IS=DETAY&SP=654801820881775 8&N1=&N2 (Erişim tarihi 01.09.2021)

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Tam Metin: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf Erişim Tarihi: 01.09.2021

Çakmut,Ö.Y, (2008). *Soybağının belirlenmesi ve ceza hukukunda çocuğun soybağını değiştirme suçu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Çelik, C. (2005). Çocuk Kavramı ve Medeni Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi. *e-akademi Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, Sayı:36 Şubat 2005. http://www.e-akademi.org/incele.asp?konu=%C7OCUK%20KAVRAMI%20VE%20MEDEN%DD%20HUKUK%20A%C7ISINDAN%20%C7OCUK%20HAKLARININ%20TAR%DDH%DD%20GEL%DD%DE%DDM%DD&kimlik=-1854485512&url=-makaleler/ccelik-1.htm Erişim Tarihi: 24.09.2022

Gündüz, R. (2017). *Türk Ceza Kanunu'nda cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar*, 2. Baskı, Bilge Yayınevi: Ankara.

Gökler, Rıza. (2006). Eğitimde çocuk istismarı ve ihmaline genel bir bakış. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:10, S:3, 47-76

https://studylibtr.com/doc/1904891/e%C4%9Fi%CC%87ti%CC%87m-de-%C3%A7ocuk-i%CC%87sti%CC%87smari-ve-i%CC%87hmali%CC%87ne-genel-bi%CC%87r-baki%C5%9F Erişim Tarihi: 01.09.2021

Kartal, Pınar Memiş. (2014*). Türk ceza hukuku'nda çocukların cinsel istismarı,* Der Yayınları: İstanbul

Kılıç, Ü. & Kılıç, F. (2015). "Cinsel dokunulmazlığın korunmasında Türk ceza kanunu'nda (M102,103,105) kullanılan ölçüt: Fiziksel temas ölçütü". *Neoliberal Söylem ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 5.Uluslararası Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Konferansı Konferans Bildirileri Cilt 1*, s.417-429. Kuzey Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınevi, Emupress, Gazi Mağusa.

Kılıç, Ü & Kılıç, F. (2016). "Türk ceza hukukunda çocukların cinsel istismarı", *Kentsel Güvenlik ve Çocuk Suçluluğu*,

Polis Akademisi Yayınları, Derleyen: A.Çolpan Kavuncu,.273-286.

Koca, M. (2012). Çocuk istismarında ihbar yükümlülüğü. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,3(1). Erişim Tarihi:01.09.2021, https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuhfd/issue/22416/239955

Koca, M.& Üzülmez, İ. (2020). *Türk ceza hukuku* ö*zel h*ükümler, Adalet Yayınevi: Ankara

Kök, A.N. (2006). Çocuğun cinsel istismarında adli tıp uygulamaları.EIJHFD, *C.X,* ,3-4. Erişim Tarihi 01.09.2021, https://hukukdergi.ebyu.edu.tr/?p=922

Sanal Ortamda İşlenen Suçlar Sözleşmesi Tam Metin Erişim Tarihi: 01.09.2021 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/08/20140809-5-1.pdf

Özbek,V. Doğan,K.,& Bacaksız,P. (2020). *Türk ceza hukuku özel hükümler*,15. Baskı, Seçkin Yayınevi: Ankara.

Soyaslan, D .(2016). *Ceza Hukuku Özel Hükümler*, Yetkin Yayınları.

Şen, Ersan (2016). "Son iptal kararına göre çocuğun cinsel istismarı". http://www.haber7.com/yazarlar/prof-dr-ersan-sen/2043363-son-iptal-kararina-gore-cocugun-cinsel-istismari Erişim Tarihi 01.09.2021

Taner, F. G. (2013). *Türk ceza hukukunda cinsel* ö*zgürlüğe karşı suçlar.* Seçkin Yayınevi:Ankara.

Tezcan, D.,Erdem, R. & Önok, M. (2020). *Teorik ve pratik ceza özel hukuku*, 18. Baskı, Seçkin Yayınevi:Ankara.

Tıraşçı, Y. & Gören, S (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*,34(1),70-74. http://www.diclemedj.org/upload/sayi/54/Dicle%20Med%20J-02602.pdf Erişim Tarihi 01.09.2021

Türk Ceza Hukuku Mevzuatı Cilt 1 (kanunlar). (2015) Gazi Üniversitesi Türk Ceza Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi, Seçkin Yayıncılık:Ankara.

Yenibaş, R.& Şirin, A. (2007). *Ailede* ç*ocuğun istismarı ve umutsuzluk,* Nobel Yayıncılık:Ankara.

BÖLÜM XII

Engellilere Yönelik, İhmal İstismar ve Kötü Muamele - Hukuksal Bağlam

Sosyal Hizmet Uzm. Ayşe SARI

ÖZET

Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen insan hakları sözleşmelerinin atıf yaptığı; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), yaşamak ve kişi emniyetinin herkesin hakkı olduğunu ve hiç kimsenin işkenceye, zalimane, gayriinsani, haysiyet kırıcı cezalara veya muamelelere tabi tutulamayacağını ilan etmektedir. Dolayısıyla hiçbir ayrımcılığa uğramadan herkesin, onurunun, yaşam hakkının ve maddi ve manevi varlığının korunması tüm insan hakları sözleşmelerinin konusudur. Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesi (2006)'de giriş metninde; özellikle engelli kadınların ve kızların hem ev içinde hem de ev dışında şiddete uğramaya, yaralanmaya veya istismara, ihmale, ihmalkâr muameleye, kötü muameleye veya istismara karşı daha büyük bir risk altında oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır.

İhmal ve istismar vakaları çoğunlukla; üzerinde konuşulmayan, tartışılmayan, açığa vurulmayan, failleri ihbar edilmeyen, edilse de hukuki bakımdan ispatı güç olan ve bu nedenle cezasız kalabilen vakalardır. Söz konusu engelli bireyler olduğunda, tüm bu olumsuzlukların daha da ağırlaştığını deneyimlemekteyiz. Özellikle zihinsel yetersizliği olanların ve psiko-sosyal engellilerin ihmal, istismar, şiddet, zorla kapatılma ve tedaviye zorlanma suretiyle özgürlüğün kısıtlanması ve benzeri kötü muameleye maruz kalma riski, diğerlerine göre oldukça yüksektir. Sağırların da iletişimde yaşadıkları sorunlar nedeniyle ihmal ve istismara maruz kalma riski yüksek olduğundan, "algı ve iletişimde engeller arttıkça, kötü muameleye maruz kalma riskinin arttığını" söylemek mümkündür. Bu bölümde,

engelli bireylere yönelik şiddet, ihmal ve istismar; ulusal ve uluslararası belgeler bağlamında ele alınmış ve engellilerin, insanlık onuru ile bağdaşmayan her türlü kötü muameleden korunması için alınması gereken önlemlere yer verilmiştir.

GİRİŞ

Engellilik, insan olmanın bir parçası ve insanlığın bir çeşitliliğidir. Hemen hemen herkes, hayatlarının bir noktasında geçici veya kalıcı olarak sakatlık yaşayacaktır. Politika yapıcılara, uygulamacılara, akademisyenlere, kalkınma kuruluşlarına ve sivil topluma yönelik olarak Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankasının ortaklaşa hazırladıkları; Dünya Engellilik Raporu (2011)'na göre dünyada bir milyardan fazla insan engelli kategorisine girmektedir.

Engellilerin, aile yanında, özel eğitim kurumlarında, okullarda, gündüzlü ve yatılı bakım ve rehabilitasyon kurumlarında ve cezaevlerinde, ihmal ve istismara açık oldukları bir gerçektir. Bu ortamlarda engelli bireylere yönelik gerçekleşen ihmal ve istismarın çoğu görünür değildir. Çünkü kötü muamelelerin; engelli bireyler, bakım verenler ya da kurumların idarecileri ve/veya çalışanları tarafından gizlenmesi mümkündür. Engelli bireylere yönelik önyargılar ve klişeler, onların, ihmal, istismar ve şiddete maruz kalma risklerini artırabilir.

1. Kavramsal çerçeve

Engelli: Engelliler Hakkında Kanun'da engelli; "*fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey*" olarak tanımlanmıştır. Kanun'a göre engellilerin ve engelliliğin her tür istismarının önlenmesi esastır.

Engelli kişiler: Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesi (2006)'nde "*Engelli*" terimi, tanım olarak yer almamaktadır. "*Amaçlar*" kısmında, *"Engelli kişiler"*; "Çeşitli engellerle karşılaşmaları halinde diğerleriyle eşit bir şekilde topluma tam ve *etkili şekilde katılmalarını engelleyen uzun süreli fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal sakatlığı olan kişilerdir*" şeklinde tanımlanmıştır.

Engellilik: Dünya Engellilik Raporu (2011)'na göre engellilik; yetersizlikler, aktivite sınırlılıkları ve katılım kısıtlamaları için kullanılan ve herhangi bir sağlık durumu bulunan birey ile o bireyle ilgili çevresel ve kişisel faktörler arasındaki olumsuzluklara atıfta bulunan bir çatı terimdir. Rapor, "*engellilik*" veya "*engelli bireyler*" hakkında yapılan genellemelerin yanlış yönlendirici olabileceğini ifade eder.

BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliğinin (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights-OHCHR), Engelli Kişilerin Hakları Sözleşme-

si'nin "Bilinçlendirme" başlıklı 8'inci maddesine yönelik 2019 yılında yayımladığı "Engellilere Yönelik Farkındalığın Artırılmasına İlişkin Yıllık Raporunda ise "*engellilik*", engellilerin haklarından tam anlamıyla yararlanmasını engelleyen olumsuz tutum ve çevresel engellerden kaynaklanan "*sosyal etki*" olarak tanımlanmıştır.

Engelli kadınlar: BM Engelli Hakları Komitesi (2016), "*engelli kadınlar*" kavramının, tüm engelli kadınları, kız çocuklarını ve ergenleri kapsadığını ifade etmiştir.

Şiddet: 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun'a göre "şi*ddet*"; *kişinin, fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfî engellenmesini de içeren, toplumsal, kamusal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranışı* ifade etmektedir. Bu tanım, aile içinde ve okul, bakım kurumları, hapishane, psikiyatri hastaneleri gibi kurumsal alanlarda, engelli bireylere yönelik ihmal, istismar, zorla kapatılma, zorla tedavi, zorla kısırlaştırma, taciz gibi her türlü kötü muamelenin, "ş*iddet*" olarak kabul edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Engelli bireylerin ihmal ve istismarı: Engelli bireyin; diğer aile üyeleri ve bakım verenler tarafından, beslenme, barınma, öz bakım, giyinme, özel eğitim ve örgün eğitim, tıbbi tedavi ve rehabilitasyon gibi özel gereksinimlerinin karşılanmaması ihmal olarak ele alınırken fiziksel, ruhsal, duygusal, ekonomik ve sosyal yönden zarar görmelerine neden olan her türlü eylem, istismar olarak değerlendirilir.

İstismar, gelişimini tamamlamamış bir bireye yönelik davranışları tanımlamak için kullanılan bir kavram olduğundan engelli bireylerin büyük oranda risk altında olduğu görülmektedir. Çünkü onlar gelişimlerini farklı nedenlerle tamamlamada gecikme yaşayan ve bunun için destek alması gereken bireylerdir (Bulut & Karaman, 2018, s.278).

Taciz: BM Engelli Hakları Komitesi (2018) taciz terimini, "*Bir kimsenin onurunu ihlal etme veya korkutucu, düşmanca, küçültücü, aşağılayıcı ya da saldırgan bir ortam yaratma amacı veya etkisi ile engellilik ya da diğer yasaklanmış gerekçelerle ilişkili istenmeyen davranışların meydana geldiği bir ayrımcılık biçimidir.*" olarak tanımlamıştır. Tacizin, engelli bireylerin farklılıklarını ve üzerlerindeki baskıyı sürdürme etkisine sahip eylemler veya sözcükler yoluyla gerçekleşebileceğini, doğası gereği görünmez olduğu ve bu nedenle cezalandırılmasının da mümkün olmadığı yatılı kurumlar, özel okullar veya psikiyatri hastaneleri gibi toplumdan ayrıştırılmış yerlerde yaşayan engellilere özellikle önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

"*Utanç verici teklif*" başlıklı haber. (2010 Aralık 11). Milliyet. https://www.milliyet.com.tr/gundem/utanc-verici-teklif-1325084. Erişim Tarihi: 20.10.2021

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. (2005). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf. Erişim Tarihi: 08.11.2021

6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. (2011). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf. Erişim Tarihi: 02.12.2021

6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. (2012). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6284.pdf. Erişim Tarihi: 08.11.2021

6502 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun. (2013). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6502.pdf. Erişim Tarihi: 02.12.2021

Arman, A. (2018 Mart 16). "*Bağırsaydı, cinsel saldırı olacaktı. Ama Bağırmamış*" başlıklı haber. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ayse-arman/gerekce-bagirsaydi-cinsel-saldiri-olacakti-ama-bagirmamis-40773832. Erişim Tarihi: 20.10.2021

Atakan, Ş. (2021). *AİHS'te ve AİHM kararları ışığında işkence yasağı.* https://sahinatakan.com/index.php/2021/02/20/aihste-ve-aihm-kararlari-isiginda-iskence-yasagi.Erişim Tarihi: 01.11.2021

Aykara, A. & Çelik, G. (2011). Fiziksel engelli birey olmak: Varoluşçu bir bakış, derleme, *Ufkun Ötesi Bilim Dergis*i, 11, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/762113. Erişim Tarihi: 30.12.2021

Aykara, A. & Sarı, A. (2021). *Engellilik ve sivil toplum kuruluşları. İçinde: Sivil toplum örgütleri ve sosyal hizmet-sorun alanları ve vaka örnekleri*. (Buz, S. ve Afyonoğlu, M. F. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi, 257.

Bakire arınma miti. https://tr.wikipedia.org/wiki/Bakire_ar%C4%B1nma_miti. Erişim Tarihi: 30.11.2021

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumlar. (2017). https://www.unicef.org/turkey/raporlar/%C3%A7hds-ve-ihtiyari-protokoller-usul-kurallar%C4%B1-ile-%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1-komitesi-genel-yorumlar%C4%B1. Erişim Tarihi: 02.11.2021

BM Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı. *Engellilik ve HIV/AIDS Hakkında Beyan*, https://www.un.org/development/desa/disabilities/issues/disability-and-hivaids.html. Erişim Tarihi: 02.12.2021

BM Engelli Bireylerin Hakları Bildirgesi. (1975). https://eob.marmara.edu.tr/eob_menu/koordinatorluk/engelli-haklari-ve-etik/engelli-bireylerin-haklari-beyannamesi. Erişim Tarihi: 30.11.2021

BM Engelli Hakları Komitesi. (2016). *Engelli Kadınlar ve Kız Çocukları Üzerine Genel Yorum No. 3*. https://www.esithaklar.org/yayinlar/. Erişim Tarihi: 30.11.2021

BM Engelli Hakları Komitesi. (2019). *Nihai Gözlem Raporu.* https://www.esithaklar.org/yayinlar/. Erişim Tarihi: 30.11.2021

BM Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesi. (2006). https://insanhaklarimerkezi.

bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf. Erişim Tarihi: 02.11.2021

BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf. Erişim Tarihi: 30.09.2022

BM Zihinsel Engelli Kişilerin Hakları Deklarasyonu. (1971). https://www.britannica.com/topic/United-Nations-Declaration-on-the-Rights-of-Disabled-Persons. Erişim Tarihi: 30.11.2021

Bozarslan, F. (2017 Ocak 18). "*Zihinsel engelli çocuğa cinsel istismardan 10 sanığa 44.5'ar yıl hapis cezası istemi*" başlıklı haber. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/zihinsel-engelli-cocuga-cinsel-istismardan-10-saniga-44-5ar-yil-hapis-cezasi-istemi-40338804. Erişim Tarihi: 20.10.2021

Bulut, S. & Karaman, H. B. (2018) Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301, DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961, S.278,279,288. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/481647 Erişim Tarihi: 20.11.2021

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm. Erişim Tarihi: 05.01.2022

Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası Ortak Yayını. (2011). Dünya Engellilik Raporu. S.:9, 63.https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf, Erişim Tarihi: 20.11.2021

Ero, I. (2016). BM İnsan Hakları Konseyi'ne Sunulan Rapor. https://news.un.org/en/story/2016/03/525042-witchcraft-beliefs-trigger-attacks-against-people-albinism-un-expert-warns, Erişim Tarihi: 30.11.2021

Felix, A. (2020). *Engelli bireyler: Kurumlara kapatılmak ve h*ükümetlerce *unutulmak; Avrupa Engellilik Forumu-Equinet Covid-19 Blog*. https://www.esithaklar.org/wp-content/uploads/2020/07/EDF_Equinet_Ceviri.pdf. Erişim tarihi: 10.11.2021

Gök C., İçli Sepin, Ş. (2020). *COVİD-19 Pandemisinde Engelli Kadınların Hak İhlalleri*, Türkiye Körler Federasyonu, Ankara. http://www.korlerfederasyonu.org.tr/images/2.pdf. Erişim Tarihi: 20.12.2021

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2016). *Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı 2016-2020*. https://www.bpwankara.org/cms-uploads/kadinin-statusu-gm-kadina-yonelik-siddeti-onleme-ulusal-eylem-plani.pdf, Erişim Tarihi: 1.11.2021

Karaçalı, F. (2008 Ocak 25). "*Aşağılık sapık*" başlıklı haber. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/asagilik-sapik-8100668. Erişim Tarihi: 20.10.2021

Kaya, A. (2020 Kasım 17). "*Rehabilitasyon merkezinden kan donduran görüntüler*" başlıklı haber. Haber Türk. https://www.haberturk.com/son-dakika-dehsete-dusuren-goruntu-engelli-gence-korkunc-siddet-haberler-2873028. Erişim Tarihi: 20.10.2021

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2019). "*Engellilere Yönelik Farkındalığın Artırılmasına İlişkin Yıllık Rapor (Awareness-raising under article 8 of*

the Convention on the Rights of Persons with Disabilities). https://undocs.org/en/A/HRC/43/27, 02.11.2021

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Saymaz, İ. (2017 Nisan 10). "İhmal, tecavüz ve adaletin 'çelişkili' kararı: Karartılan hayat" başlıklı haber. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ihmal-tecavuz-ve-adaletin-celiskili-karari-karartilan-hayat-40422290. Erişim Tarihi: 20.10.2021

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. *Engelli Bireylere Yönelik Fiziksel-Cinsel Şiddet, İstismar ve Kötü Muamele Olayları İzleme Raporu* (2016). http://www.tohad.org/tohad/wp-content/uploads/dosya/fiziksel_cinsel_siddet_izleme_raporu_2016.pdf, Erişim Tarihi: 20.10.2021

Türkiye Körler Federasyonu. (2020). COVİD-19 Pandemisinde Engelli Kadınların Hak İhlalleri. http://www.korlerfederasyonu.org.tr/images/2.pdf. Erişim Tarihi: 20.12.2021

Uluslararası Engelli Kadınlar Ağı. (2011). *Engelli Kadınlar ve Kızlarla İlgili Barbara Faye Waxman Fıduccıa Çalışmaları, Kadın Politikaları Merkezi*. http://engellikadin.org.tr/wp-content/uploads/2017/11/BFWFP_ViolenceAgainstWomenwithDisabilities_TheInternationalNetworkofWomenwithDisabilities.pdf Erişim Tarihi: 03.11.2021

BÖLÜM XIII

İstismar ve İhmal Sonucu Oluşan Travma Etkilerinin Sağaltımında Sanatla Terapi İşlevleri

Dr. Öğr. Üyesi Nevin ERACAR

ÖZET

Bu kitapta yer alan çeşitli makalelerde istismar ve ihmal kavramlarına oldukça açık ve etraflı tanımlamalarla değinilmiştir. İhmal ve istismar hakkında akla gelebilecek tüm olasılıkları kapsayan araştırmalara ve saptamalara yer verilmiş, ihmal ve istismar kavramları duygusal, eylemsel, ilişkisel, zihinsel boyutlarıyla tanımlanmıştır. Bu bölümde erken veya geç ama özellikle travma yaratmış olan yaşantı izlerinin ortaya çıkardığı davranış problemleri veya hastalık belirtileri ya da hastalık tabloları ile çalışılırken sanattan ve sanatın çeşitli unsurlarından yararlanarak ruhsal onarım süreçlerinin tanımlanmasına ve sanatla psikoterapi uygulamalarının işleyiş, işlev ve etki mekanizmalarına yer verilecektir.

Sanatla terapi, zengin ve çeşitli teknikler ve metotlar içeren kapsamlı bir profesyonel alan olarak gelişmeye devam etmektedir. Ağırlıklı olarak travma mağdurları için onarıcı ve destekleyici bir yol olarak başvurulan sanat terapilerinin ikinci dünya savaşı sonrasında başvurulan bir alan olmaya başladığını görmekteyiz. Savaş sonrasında yaşama devam edebilmekte zorlanan insanlar bugün post travmatik stres bozukluğu olarak adlandırılan belirtiler göstermekteydiler. (Akhan, 2012) Sözlü ifadelerle yeterince dışa vurulması mümkün olmayan travmatik etkilenmeler karmaşık anı izleri sanatın dışavurumcu gücü ile onarılmaya çalışılmıştır. Savaşların yarattığı etkiler üzerine başlayan bu gelişme bugün özellikle söze dökülmesi zor veya olanaksız olan derin yaşantı izlerini ortaya çıkaran, bazen de ortaya çıkarmadan onarılmasını sağlayan bir alan olarak büyümektedir.

1. İhmal ve istismar yaşantılarının travmatik etkileri

Travma kavramı önceleri daha çok deprem, sel, yangın gibi fiziksel varlığı etkileyen olaylarla bağlantılı olarak düşünülüyordu. (APA 1952) Özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında ailesiz kalan, şiddete tanıklık eden, toplama kamplarında yaşamış olan çocukların gösterdiği belirtilerin dikkat çekmesiyle bu olgu; ihmal ve istismarın yol açtığı ciddi bir problem olarak görülmeye başlamıştır. (APA, 2013).

İstismar ve ihmalin travmatik etkileri ve sonuçlarını tanımak önemlidir. Klinik gözlemlerimize göre erken gelişim dönemlerinde maruz kalınmış olan travmatik etkiler gelişimin travma etkisinde ilerlemesi ile sonuçlanır. Kültürel etkenlerin de rol oynadığı çok sayıda ihmal ve istismar davranışı ile karşılaşılabilir. Kötü yaşam koşulları kadar o koşulların içinde çocuğu yetiştiren insanların çocuğa atıfları, yaklaşımları, zorluklarla nasıl baş ettikleri, ne gibi çözümler bulduklarıyla da bağlantılı olarak ihmal ve istismar etkisi yaratabilecek ilişkisel ortamlar vardır. Yaşamın ilk üç yılında merkezi sinir sisteminin ve nöronal yapıların, temel yaşamsal çekirdeklerin oluşumu travma etkisi bırakabilecek yaşantılardan şiddetle etkilenir. (Korkmaz, 2000) Yaşamsal anlamda ilkel bir korunma ve savunma tepkisi olarak amigdal kayıtların oluşması bebeği gelecekte de travmalara karşı aşırı duyarlı bir kişi haline getirebilir. Düşme ve yaralanmalar, yüksek sesler ve/ya ani gürültü, evdeki bireylerin tartışmalarında ses şiddeti, fiziksel şiddet ortamı, anne veya bakım verenin kaygılı bir kimse olması da bu durumlarda bebeği yeterince sağlam tutamama ve kapsayamaması, koruyamaması, annenin baba ile ilişkisindeki kaygılı ve/ya öfkeli duygulanımlar, kucağında tuttuğu veya emzirdiği, beslediği bebeğe tehlike kodları olarak geçer. İstemediği bir evlilikten doğan bir bebek, anne ya da babanın o bebeğe beslediği karmaşık, bazen zıt kutuplu duygular, bebeğin benlik gelişiminde doğrudan izler yaratabilecek kadar etkili olabilir. Klinik gözlemlere dayanan bazı örnekler üzerinden düşünelim: Zengin bir ailede yaşayabilmek için evlendiği bir adamdan çocuk doğurmuş olan bir kadının anne olarak çocuğuna yüklediği anlam ve sorumluluk ciddi bir yüktür. Çocuğu ile ilişkisi de kendini çocuğu üzerinden kabul ettirmek yönünde olacaktır. Onu belki fark ederek veya fark etmeden bir vitrin gibi kullanacak, kendini onunla temsil edilmiş hissedecek, yani çocuğu duygusal olarak istismar etmiş olacaktır. Belki de bu kargaşada çocuğun gerçek ihtiyaçlarına duyarsız kalıp ihmal edecektir. Bunun gibi travmaların oluşumuna bu düzeyden bakıldığında insan yavrusunun travmalardan tamamen arınmış bir ortamda büyümesini beklemek gerçekçi olmazdı. Ruhsal alanı onarmak adına yapılabilecekler, ihmal ve istismar da dahil olmak üzere her tür travmatik etkinin izleri üzerine çalışmayı anlamlı kılmaktadır. Bir başka deyişle; yaşadığımız olayların bizi etkileme biçimleri ve düzeyleri, önceki yaşantılarımızın izlerinden bağımsız değildir. Travmatik olarak değerlendirdiği-

miz tüm etkilerin ortak özelliği şimdi ve burada olan yaşantıya gölge düşürmesi veya şimdi ve burada olanı yaşamayı düpedüz engellemesidir. Hikayemiz, yaşantıya verdiğimiz anlamla kurulur. Bir başka ifade ile travma olayda değil kişidedir.

Alanda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu bizi çocukluk çağı travmalarına dair düşünmeye ve çalışmaya itmektedir. Çocuğun; bakım verenine sığınma, bakım vereni tarafından sevgi ve kabul görme ve benzeri doğal yaşamsal ihtiyaçları, onu travmatik sonuçları olabilecek davranış ve tutumlara karşı savunmasız bir konumda tutmaktadır. Özellikle erken gelişim dönemlerinde olabilen çeşitli nitelik ve şiddetteki istismar ve ihmalin çocuk tarafından anlaşılması ve anlamlandırılması mümkün değildir. Anlayamaz ve anlatamaz. Bu durum çeşitli zihinsel gerilik ve farklılıklar taşıyan engelli bireyler için de böyledir. Kendine yapılmakta olanı anlatamıyor olması ona şiddet veya istismarda bulunan yetişkinin toplum dışı kalma, ayıplanma, cezalandırılma korkusundan korunması için yeterli olmaktadır. Bu konu bir insanlık sorunu olarak nerede ise kültürden bağımsız bir şekilde devam etmektedir. Emil Zola 1800'lerde "Gerçek" romanında kiliselerde din görevlilerinin çocukları nasıl cinsel nesne olarak kullandıklarını yazmıştır. Benzer olguların her gün tekrarlandığı, ara sıra ortaya çıktıkça fark edildiği gerçeğine bakılırsa gelişen bilim, uygarlık, teknoloji, insanın bu eksik ve hasarlı tarafını onarmaktan çok uzaktır. Tarih boyunca devam etmiş ve etmekte olan bu zaaf bir insanlık sorunudur. Çocukluğunda ihmal ve istismara uğramış yetişkinlerin hikayelerinde de benzer tutumlara maruz kalarak yetiştiklerini söyleyebiliriz. Çeşitli kuramsal yaklaşımların da işaret ettiği bu döngüsel süreklilik ataların "kuş yuvada gördüğünü işler" öz deyişini hatırlatmaktadır.

Biliyoruz ki; çok çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen fiziksel ve ruhsal istismar ve ihmal en çok çocukluk çağında maruz kalınan bir durumdur. Normal zihinsel gelişim gösteren bir çocuk, kavramsal gelişimi ilerledikçe istismarı sezebilir ve anlayabilir belki, karşı koyabilir veya savunma tepkileri geliştirebilir ise de eğer erken dönemde (0-3 yaş) bu etkiler altında büyümüş ise travmanın izleri yaşam boyu peşini bırakmayacaktır. Psikoterapi, psikolojik danışmanlık ve benzeri uygulamalı psikoloji hizmetleri vermekte olan profesyoneller bilmelidirler ki, kliniğe gelen yakınmaların pek çoğu yakınmalarını sanki güncel bir problemle uğraşıyor gibi ifade etseler de derinlemesine bir çalışmada güncel problemlerin ardından ihmal ve/ya istismara dayalı travmatik bir öykü ortaya çıkacaktır. (Dahl , 2011).

Travmatik bir geçmiş kişinin karşılaştığı yeni travmatik durumlarda da hızlıca travmatize olmasına zemin hazırlamaktadır. Bu yönüyle aslında travma olayda değil kişidedir diye ifade etmeliyiz. Aynı olay, onu deneyimleyen kişide kendine özgü bir kodlama ile anlaşılıp saklanmakta, bellekte bıraktığı izin derinliğine göre güncel yaşama gölge düşürmektedir. (Hass-Cohen , Clyde, Carr & Vanderlan, 2014). Kabaca örnek vermek istersek; kirlilik saplantısı ile başvuran birinin

KAYNAKLAR

Abella, A. (2011). Çağdaş sanat ve Hanna Segal'in estetik üzerine düşünceleri**.** *Uluslararası psikanaliz Yıllığı İçinde.* İstanbul: Sel Yayıncılık.

Akhan, L. U. (2012). Psikopatolojik sanat ve psikiyatrik tedavide kullanılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(2), 132-135.

American Psychiatric Association.(1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-I*. Washington, DC. 1. Edition.:U.S.A.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®).* American Psychiatric Pub:U.S.A.

Çatay, Z. (2013). *Beden ve ben arasında dokunan ağ: Dans/hareket terapisi***.** *İstanbul Bilgi Üniversitesi. Dans ve hareket terapisi seminer notları*. 2001 Ekim. Dahl,G. (2011). Benlik örgütlenmesinin gelişimnde Nachtraeglichkeit'ın iki zaman yöneyi: Adı konmamış travma ve kaygıların simgeleştirilmesi açısından önemi**.** *Uluslararası psikanaliz yıllığı içinde*. İstanbul : Sel Yayıncılık.

Eracar, N. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktıvite bozukluğunda sanatla terapi ve yaratıcılık yaklaşımı. Kitap içinde Bölüm. *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. (Acar Ş.S,,Ed.).Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Eracar, N.(2019). Erken çocukluk özel eğitiminde sanatsal çalışmalar**.***Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta Eğitim ve Gelişim*. *Kitap içinde bölüm*. (Fazlıoğlu Y& Erdem, H.Ş.Ed) Vizeakademik Yayınları : Ankara.

Eracar, N. (2021) *Sözden öte sanatla terapi ve yaratıcılık* 2. Basım Nobel Akademik Yayınları: Ankara.

Eracar N& Sarandöl A. (2019). Ruhsal gelişim ve onarım için sanat: Rehabilitasyon, uğraşı tedavileri ve psikoterapi uygulamalarında sanatla çalışmanın işleyişi ve etki mekanizması**. (**Eren N, Ed.). *Ruhsal bozuklukların tedavi ve rehabilitasyonunda yaratıcı sanat psikoterapileri.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2019. p.7-11.)

Gökler I.(2002). Çocuk istismarı ve ihmali: Erken dönem stresin nörobiyolojik gelişime etkisi**.** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 9(1),82-86

Hass-Cohen, N., Clyde Findlay, J., Carr, R., & Vanderlan, J. (2014).Check, change what you need to change and/or keep what you want: An art therapy neurobiological-based trauma protocol**.** *Journal of the American Art Therapy Association, 31*(2), 69–78. doi: http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2014.903825

Korkmaz B. (2000) *Pediyatrik davranış nörolojisi.* Emek matbaacılık: İstanbul.

Sarandöl, A. (2021**).** Psikotik bozukluklara psikodinamik bakış ve sanatın psikotik hastalarla psikoterapideki işlevi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry.* 13(4),640-653 .

Eracar N, Sarandöl A.(2019) Ruhsal gelişim ve onarım için sanat: Rehabilitasyon, uğraşı tedavileri ve psikoterapi uygulamalarında sanatla çalışmanın işleyişi ve etki mekanizması. Eren N, editör. Ruhsal Bozuklukların Tedavi ve Rehabilitasyonunda Yaratıcı Sanat Psikoterapileri. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2019. p.7-11.

BÖLÜM XIV

Sanat ve Şiddet

Prof. Dr. K. Özlem ALP - Prof. Dr. Ayşe OKVURAN

ÖZET

Bu yazıda tarihsel bir bakış açısıyla ele alınan sanat ve şiddet olgusu, en genel sınıflamayla, sanat eserlerinin içinde yer alan şiddet teması, sanat ve sanatçının bir temsil biçimi olarak beden ve farklı malzemeleri kullanarak ortaya koyduğu şiddet olarak özetlenebilir.

Yazının giriş bölümünde, şiddetin tanım ve farklı içeriklerine değinilmiş, sanatta şiddetin ele alınma biçimlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Sanat eserlerinde temsil edilen şiddet temelde, modern sanata kadar olan dönemde şiddetin temsili, modern sanatta şiddetin temsili, 1960 sonrası sanat ve şiddet başlıkları altında incelenmiştir. Sanatçıların bir temsil biçimi olarak şiddeti kullanımları, beden-eylem ve şiddet, feminist sanatta kadın, beden, şiddet ve taciz başlıkları altında ele alınmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde tarihsel bir bakış açısıyla sanat ve şiddete ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

GİRİŞ

Şiddet, farklı tanım (Ünsal, 1996; Michaud, 1991) ve sınıflandırmalara konu olan karmaşık bir olgudur. Şiddete çok tanımlı bir yapı kazandıran en önemli nedenlerden birisi de şiddetin farklı biçim ve boyutlarda "insan" kavramı ile birlikte ele alınmasıdır. Çünkü Mülayim'in de belirttiği gibi doğada ve diğer canlılar arasında kendine hayat alanı açmak üzere diğerini yok etmek bir şiddet değil, doğal yaşamın bir gereğidir. (Mülayim, 1995). Doğadaki şiddet formu bilinçli ve örgütlü olmayıp, doğal yaşamın savunması gereğidir. Bu bakımdan toplumsal

bağlamda şiddet insana özgü bir olgu olarak karşımıza çıkar. Öyle ise şiddetin tarihsel olarak insanlık kadar eski olduğu söylenebilir.

Şiddet kavramsal olarak tanımlandığında; Baskı, saldırı, sindirme, işkence, yok etme, yıldırma, öldürme, yaralama, acıtma, korkutma, alay, taciz, hakaret, cezalandırma, yok sayma gibi birbirinden farklı ama ortak paydada buluşan pek çok kavramı da içinde barındıran bir kavram olduğu düşünülebilir. Günümüzde şiddetin geniş bir yelpazede bu kavramlarla birlikte anılması onun evrensel boyutuna işaret etmektedir. Yukarıda sözü geçen kavramların hangisinin şiddet olup olmadığı, bir başka söyleyişle, her toplum ya da toplulukta hangi davranış ya da tutumların şiddet olarak kabul edildiği, o toplum ya da topluluğun toplumsal özellikleri, değer yargıları ve gelişmişlik düzeyi ile ilintilidir (Alp & Şanlı, 2008: 363). Öte yandan şiddete ilişkin kapsam ve çerçeve tarihsel olarak farklı dönem ve çağlarda da farklılık göstermiştir. Öyle ise şiddet evrensel bir kavram olmakla birlikte etki alanı, gücü, kapsamı ve tanımı toplumdan topluma ve tarihsel dönemler arasında farklılıklar gösterir.

Bireysel olarak bakıldığında ise, şiddet öfke halinin içe ya da dışa yönelmesidir, içe yöneldiğinde kişi kendisine, dışa yöneldiğinde diğerine zarar verir. Şiddet durumlarında ezen ezilen, ölüm ve yaşam ilişkisi kurulur. Şiddetle ilgili en genel tanım birinin diğerine zorbalık göstermesidir. Bu zorbalık sözlü, fiziksel ya da psikolojik olabilir. Bu bakımdan bireylerin şiddeti algılama biçimleri de yaşadıkları toplumun kültürüne, eğitim düzeyine, yasalarına ve sosyo-ekonomik durumuna göre değişmektedir (Okvuran, 2021).

Şiddet ve sanat makro bir bakışla birbirinden oldukça uzak iki kavram olarak görünebilir. Ancak sanatın tarihine bakıldığında şiddet en ilkel sanat formlarında dahi farklı içeriklerde kullanılmış bir olgu olarak karşımıza çıkar. Milattan Önce yapılmış Mısır Sanatına ait kabartmalardan, Zeus Sunağında bulunan "Tanrılarla Devler Savaşı'na dek (Gombrich, 1992: 44-74) uzanan savaş sahneleri, şiddetin sanata yansıyan çarpıcı örnekleri olarak ele alınabilir. Bu bakımdan sanatın tarihi, toplumsal ve bireysel olarak şiddet ve insan ilişkilerini farklı temsil biçimleriyle ortaya koyan bir tarih olarak da okunabilir. Sanat eserlerinde yer alan şiddet, dönem üsluplarına göre farklılıklar gösterse de en azından tarihsel avangardlara dek büyük ölçüde, bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan şiddet konusu, sanat eserinin kurgusal yapısına ilişkin; realist, dışavurumcu, sembolik gibi belirli üsluplarda yansıtma (mimesis) ya da taklide dayalı, örtük ya da betimsel anlatımlar içinde ele alınmıştır.

Sanatta şiddetin ele alınma biçimi, hemen her dönemde sanatın mesaj verme, aktarma ve dış gerçekliğin yansıtılması isteğinden kaynaklanmaktadır. Sanatçı, diğer insanlar gibi toplumsal dinamiklerden etkilenir ve yaşadığı çağa tanıklık eder. Ancak diğer bireylerden farklı olarak eserleri aracılığı ile bu toplumsal di-

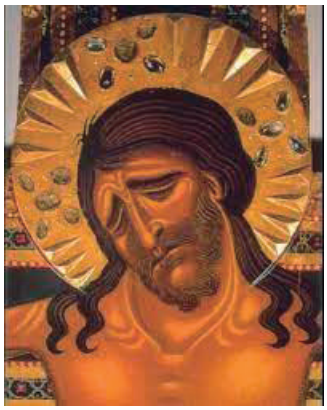
namikleri kendi dolayımında kayıt altına alır, eserlerine yansıtır ve belgeler. Öte yandan şiddet, sanat eserlerinde, belirli tarihsel dönemeçlerin sosyo-kültürel dinamiklerine paralel bir anlamlandırma içerisinde kullanılmıştır. Örneğin savaş, yıkım, salgın gibi büyük toplumsal kırılmaların yaşandığı dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin bir kısmı, insanlığın yaşadığı böylesi zorlu tecrübe süreçlerini gözler önüne seren özelliklerle doludur. Sanat eserlerine yansıyan şiddet bir bakıma yaşanan sosyal olaylara sanatçıların verdikleri tepkiler olarak da okunabilir.

Diğer taraftan sanat ve şiddet kavramları, tarih boyunca sanata, sanat eserlerine ve sanatçılara uygulanan şiddet olayları ile de bağlantılıdır. Özellikle insanlığın kültürel mirası olan sanat eserlerine karşı uygulanan her türlü şiddet, sosyo-kültürel ve sosyo-politik bağlamda düşünülebilir. Sanatın toplumu etkileme gücü hemen her dönemde sanatın resmî ideolojiler ve yaptırımlar karşısında engellenmesine neden olabilmiştir. Böylesi bir şiddet daha çok sistematik, planlı ve örgütlü bir yapı sunar. Öte yandan büyük savaş dönemlerinde sanat eserlerine karşı uygulanan şiddetin Vandalizm boyutlarına ulaştığı da söylenebilir.

Sanat Eserlerinde Temsil Edilen Şiddet

Modern Sanata Kadar Sanat Eserlerinde Şiddetin Temsili

Sanatta temsil dili, gerçekliğin yansıtılması ve sınanması doğrultusunda "benzerlik", "yakınlık", "süreklilik", "bütünlük" ve "ilişkisellik" kavramları (Arnheim, 1997; Jackson, 2008; Crick, 2000) ile göreceli olarak bir analoji kurmuştur. Özellikle gerçeklik ve onun temsiline ilişkin yaklaşımlar, benzetme ve mimesis kavramlarıyla yakın ilişki içinde olmuştur. Bu bakımdan tarihsel olarak bakıldığında sanat eserlerinde şiddetin temsili tarihsel Avangartlara kadar, bir başka söyleyişle Dadalara kadar daha çok betimleyici, yansıtıcı, dışavurumcu ve sembolik bir üslupla ele alınmıştır. Ancak tüm bu temsil biçimleri her dönemin gerçekliği algılayış biçimine göre farklılık göstermiştir.



Görsel 1. "İsa Çarmıhta", Floransa 1270.

KAYNAKLAR

Akman, K., (2006). Orlan: Kırılan ten, *Cogito,* . 44-45.

Akyürek, E., (1994). *Ortaçağ'dan Yeniçağ'a felsefe ve sanat*. İstanbul: Kabalcı.

Alp, K.Ö., & Şanlı, H. (2008). Sanata karşı uygulanan şiddet ve saldırı. *Sanat ve şiddet. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Gündüz. 363-374.

Alp, K. Ö. (2014) Feminist sanatta beden ve yabancılaşma: *Art-e Sanat Dergisi,* (14), 338-365.

Arnheim, R., (1997). *Art and Visual Perception*, University of California Press, U.S.A.

Breton. D. L., (2010). *Acının antropolojisi.* (Çev İsmail Yerguz) İstanbul: Sel.

Crick, F., (2000). Şaşırtan *varsayım-insan varlığının temel sorularına yanıt arayışı*. (Çev.,) Sabit Say, Ankara: Tubitak.

Coşkun, M. (2019). Eserlerinde Cinsel Travmaya Yer Veren Sanatçılar, http://www.sanatatak.com/view/eserlerinde-cinsel-travmaya-yer-veren-sanatcilar. Alınma Tarihi 5.10.2021.

Çağlayan, F. (2008). Yirminci yüzyıldan *günümüze* plastik sanatlarda *şiddetin görünümleri. Sanat ve şiddet. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Gündüz. 383-386.

Esmer, H. (2001). *Şiddet imgeleri ve çözülmeler*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Finkelstein. S.L., (2012). Ana Mendieta- A search for identity. Candidate for the master of arts degree. University of Missouri Kansas City. 1-82.

Giddens A., (1994). *Modernliğin sonuçları*. (Çev . Ersin Kuşdilli), İstanbul: Ayrıntı.

Gombrich, E. H., (1992). *Sanatın öyküsü*. (Çev. Bedrettin Cömert), İstanbul: Remzi.

Jackson, I., (2008). Gestalt-A learning theory for graphic design. İnternational *Journal of Art and Design Education*, 27 (1),63-69.

Jung, C. G., (2013). *Keşfedilmemiş benlik*. (Çev. Barış İlhan & Canan Ener Sılay), İstanbul: Barış İlhan.

Kahraman, H.B., (2005). *Cinsellik g*örsell*ik pornografi*, İstanbul: Angora.

Korkmaz, D. & Kozlu, D. (2017). Paula Rego ve resimlerinde *öz* yaşam *ö*yüksel *çıkarımlar, Art-e Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10 (19).

Leppert, R., (2002). *Sanatta anlamın g*örüntüsü, (Çev İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı.

Lynton, N., (1998). *Modern sanatın* öyküsü, (Çev.Cevat Çapan & Sadi Öziş), İstanbul: Remzi.

Michaud, Y. (1991). Şiddet, (Çev. Cem Muhtaroğlu), İstanbul: İletişim.

Mülayim, S. (1995). Sanat ve şiddet. *R.İ.B. Haber*, 6.

Okvuran,A.(2021).*Kadına yönelik şiddetin sanata ve sanat eğitimine yansımaları.Fevziye Sayılan'a armağan kitap içinde*.(Yay.Haz:Meral Uysal &Ahmet Yıldızvd.) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını no:237, Ankara.

Şaylan, G., (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge.

Şenel, E. (2015). Performans sanatları ve sanatçının anlatım aracı olarak beden. İdil, 4(16),161-182.

Toprak, C. (2019). Şiddetin *muğlak imgesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A H.Ü. Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, Ankara.

Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi, *Cogito Dergisi*,.6-7.

Yılmaz, M.(2006). *Modernizmden postmodernizme sanat*. Ankara: Ütopya.

Yılmaz, P.Ü. (2010). Canan Şenol'un yapıtlarından T*ürkiye'de* toplumsal cinsiyet okuması. *Yedi Dergisi*, 4. 125-134.

BÖLÜM XV

Türkiye'de 2013-2021 Yılları Arasında Yaşlı İstismarı ve İhmaline Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Nuran GÜLER - Dr. Öğr. Üyesi Zuhal GÜLER

ÖZET

Dünyada ve ülkemizde artan yaşlı nüfus ile birlikte yaşlı istismar ve ihmali öncelikli konular arasına girmeye başlamıştır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında yaşlı istismarı ve ihmaline yönelik yapılan çalışmaları değerlendirmektir. Türkiye'deki yaşlı istismar ve ihmalini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, yaşlıların genellikle aile üyeleri tarafından istismar edildiği ve yaşlıların genelde duygusal, fiziksel, ekonomik ve psikolojik istismara maruz kaldıkları belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınan çalışmaların çoğunluğu yaşlı istismar ve ihmalini belirlemeye yönelik tanımlayıcı türde olup huzurevinde yaşayan yaşlı bireyler üzerinde yapılmıştır. Çalışmalar yaşlı istismar ve ihmalinin boyutlarını ortaya koyan önemli sonuçlar içermektedir. Çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda, yaşlı ihmali ve istismarına yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yaşlılık, istismar, ihmal, Türkiye.

GİRİŞ

Yaşlı istismarını küresel olarak önlemeye yönelik Toronto Deklarasyonu'na göre yaşlı istismarı, "güven beklentisi olan herhangi bir ilişkide yaşlıya zarar veren veya strese sokan tek ya da tekrarlayan uygunsuz davranışlarda bulunulmasıdır" (WHO, 2002:1-4). Yaşlı ihmali ise "bakmakla yükümlü bireylerin (aile üyeleri, sosyal kurum çalışanlar, özel bakıcılar) yaşlının günlük gereksinmelerini karşılamamasıdır" (Ergönen, 94-98:2012'den Akt. Güler ve Güler 2017:158).

Kadın olmak, ileri yaşta olmak (70-75 yaş ve üzeri), yoksul olmak vb. değişkenler yaşlı ihmal ve istismarında risk faktörü oluşturduğundan (Güler ve Güler, 2017:163), bu bağlamda Türkiye'de yaşlılara ilişkin bazı istatistiki verilere yer verilmesi yararlı olacaktır.

"Demografik yaşlanmanın küresel bir sorun olduğu ve gezegenimizin yaşlandığı söylenebilir. Şöyle ki, dünya yaşlı nüfus oranı %9,8'dir ve yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranının %10'u geçmesi nüfusun yaşlanmasının bir göstergesidir (TÜİKa, 2022). TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) 2021 verilerine göre yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı 2016 yılında %8,3 iken, 2021 yılında %9,7'ye yükselerek (TÜİKa, 2022) beş yıllık zaman diliminde 1,4 puan artmıştır. Bir toplumda nüfusun yaşlanması hakkında bilgi veren göstergelerden olan ortanca yaş, 2016 yılında 31,4 iken 2021 yılında 33,1'e yükselmiştir. Ortanca yaş 2021 yılında erkeklerde 32,4, kadınlarda ise 33,8'dir. Türkiye'de 65 yaşına ulaşan bir kişinin kalan yaşam süresi ortalama 18,0 yıl olmuştur. Erkekler için bu sürenin 16,3 yıl, kadınlar için ise 19,6 yıldır. Başka bir deyişle 65 yaşına ulaşan kadınların erkeklerden ortalama 3,3 yıl daha fazla yaşayacağı tahmin edilmektedir. Beklenen yaşam süresi 75 yaşında 11,0 yıl iken 85 yaşında 6,0 yıl olmuştur (TÜİKa, 2022). Dolayısıyla Türkiye de nüfusunun hızla yaşlandığı ülke statüsüne adım atmıştır. Burada altının çizilmesi gereken nokta, bireyin yaşlanmasının doğal bir süreç olduğu ancak hızlı demografik yaşlanmanın, bakım sorunu da dahil, önemli bir toplumsal sorun olduğudur.

Kadınların ortalama yaşam süresinin erkeklere göre daha uzun olması medeni duruma da yansımaktadır. Buna göre, yaşlı erkek nüfusun 2021 yılında %11,4'ünün eşi ölmüş iken, yaşlı kadın nüfusta bu oran %47,4'tür. Eşi **ö**lmuş kadınların oranının daha yüksek olmasında geleneksel kültürlerde evliliklerde kadın-erkek yaş farkının daha yüksek, başka bir deyişle erkeğin kadından daha büyük olmasının da etkisinin olduğu düşünülebilir. Yaşlı ihmal ve istismarında risk faktörlerinden birinin de yoksulluk olduğu daha önce belirtilmişti. TÜİK verilerine göre yaşlı nüfusun yoksulluk oranı 2020'de %16,7'dır ve cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Yaşlı erkeklerde yoksulluk oranı %15,6 iken, yaşlı kadınlarda yoksulluk oranı, 2 puan daha fazla ve %17,6'dır (TÜİKa, 2022).

Bakım sorunu gündeme geldiğinde ise üzerinde durulması gereken konulardan biri yaşlı ihmal ve istismarıdır. Yaşlı istismarı üç temel grupta incelenmektedir: Ailesel, kurumsal ve kendi kendini ihmal (Akdemir, Görgülü ve Çınar 2008; 67-75). Ailesel yaşlı istismarı, "yaşlı bireye kendi evinde ya da kaldığı başka bir ev ortamında kötü muamelede bulunulmasıdır" (Güler ve Güler, 2017: 156-171). Şöyle ki, Türkiye Aile Yapısı 2021 sonuçlarına göre 15-65 yaş arası bireyler, kendilerine bakamayacak kadar yaşlandıklarında %30,7'si evde bakım hizmeti almayı, %27,5'i çocuklarının yanında kalmayı, %15,0'i ise huzurevi/bakımevine

gitmeyi istediğini belirtirken, 65 ve üzeri bireylerin ise %46,0'sı çocuklarının yanında kalmayı, %31,6'ı evde bakım hizmeti almayı, %10,3'ü ise huzurevi/bakımevine gitmeyi istediğini belirtmektedir (TÜİKb, 2022:120). Bu verilerden hareketle Türkiye'de gerek 15-65 yaş arası gerekse 65 yaş ve üzeri nüfusun bakım beklentilerinin ilk sırada en yüksek oranla evde bakım hizmeti, ikinci sırada ise çocuklarının yanında bakılma olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, ailesel yaşlı istismarı konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla çalışmaların yapılması bir zorunluluk haline gelmektedir.

Senex: Yaşlanma Çalışmaları Derneği 2021 yılı Ocak ayından başlayarak yaşlılara yönelik gerçekleştirilen şiddet, istismar, ihmal, hak ihlali ve ayrımcılık vakalarını yıl boyunca izlemek ve kamuoyuna sunmak üzere Senex İzleme çalışmasını başlatmıştır (Senex, 2022:1). 20 Temmuz 2022'de yayınlanan en son "Senex İzleme: Yaşlılara Yönelik Şiddet ve İhlallerin İzlenmesi Haziran Ayı Raporu" verilerine göre 2022 yılı Haziran ayında Türkiye genelinde yaşlılara karşı işlenen şiddet, istismar, ihmal, hak ihlali ve ayrımcılık kapsamında 170 vaka tespit edilmiş ve tüm vakaların %44'ü ölümle sonuçlanmış, vakaların %40'ı kadınlara yönelik gerçekleşmiş, daha da önemlisi tüm şiddet, istismar, ihmal, hak ihlali ve ayrımcılık vakalarında en fazla etkilenen kesimin neredeyse tamamının yoksul yaşlılardan oluştuğu tespit edilmiştir (Senex, 2022: 3, 4, 6, 8).

Türkiye'de yaşlı nüfusa dair bu istatistiki verilerden ve yaklaşımlardan hareketle, yaşlılıkta ihmal ve istismar konularının yaş, medeni durum, sosyal sınıf vb. değişkenler bağlamında disiplinler arası çalışılmasının önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Konunun önemi nedeniyle bu çalışmada, Türkiye'de 2013-2021 yılları arasını kapsayan sekiz yıllık zaman diliminde yaşlı ihmal ve istismarıyla ilgili yapılan akademik çalışmalarda, ihmal ve istismarın hangi değişkenlerle ilişkilendirilerek nasıl ele alındığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma, araştırmanın konusu, amacı, kapsamını içeren Araştırma Problemi ile Bulgular ve Sonuç olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Çalışmanın konusunu, Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında yaşlı ihmal ve istismarına ilişkin yapılan çalışmaların konu, amaç, kapsam, veri toplama tekniği bağlamında ortaya konulmasıdır.

Çalışmanın amacı ise, Türkiye'de 2013-2021 Yılları Arasında Yaşlı İstismarı ve İhmaline Yönelik Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemi, yaşlı ihmal ve istismarına yönelik hangi çalışmaların yapılmış ve buradan hareketle yapılması gereken, odaklanılması gereken konu ve çalışmaların neler olduğunu belirlemektir.

KAYNAKLAR

Akdemir, N., Görgülü Ü.& Çınar F, İ. (2008). Yaşlı istismarı ve ihmali .Elder abuse and neglect, *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), . 67–75

Artan, T. (2013). Huzurevinde kalmakta olan yaşlılarda aile içi istismar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi,* 24,109-122.

Artan, T. (2016). Huzurevinde kalmakta olan yaşlılarda yaşlı istismarının bir türü olarak ekonomik istismar, *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi***,** 3(1), . 48-56.

Başer Seçer, B., İlçin, N., Seçer, E.& Göbel, Ö. (2019). "Sağlıkla ilgili ve sağlık dışı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yaşlı istismar ve ihmaline yönelik düşünceleri. *Geriatrik Bilimler Dergisi*, 2 (2), .42-49.

Ergönen, A.T. (2012). Yaşlıya yönelik ihmal ve istismar. *Türkiye Klinikleri Aile Hekimliği Özel Dergisi,* 3, .94-98.

Güler N., Güler Z.(2017). Yaşlı İstismarı ve İhmali: Disiplinler Arası İhmal ve İstismarı. Emine Eratay (Ed), 2. Baskı, Anakara, 156-171.

Kalaycı I., Yazıcı S.Ö., Özkul, M.& Küpeli, A. (2016).Yaşlıların istismar algısı. *Turkish Journal of Geriatrics*,19(4), .232-237.

Kılıç, Ü.& Şelimen, D. (2017). Yaşlıları huzurevi yaşamını seçmeye zorlayan nedenlerin belirlenmesi, *JAREN*, 3, 73-82.

Kendirli, B., Keskin, H. & Uçku, R. (2017). *Yaşlılarda istismar varlığı ve etkileyen etmenler*. 19. Halk Sağlığı Kongresi Kitabı, 15 - 19 Mart, Antalya, Türkiye; 348.

Lök, N. (2015). Türkiye'de yaşlı istismarı ve ihmali: Sistematik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2),.149-156.

Özkul, M.T& Kalaycı, I. (2018). Yaşlı bakım istihdamında yaşlı istismarı algısı: Yaşlı refakatçiliği kursiyerleri üzerine bir uygulama. *Turkish Studies*, 13/10. 567-586.

Senex İzleme, (2022). *Yaşlılara yönelik şiddet ve ihlallerin izlenmesi: Haziran ayı raporu*, Yaşlanma Çalışmaları Derneği Yayınları: Türkiye

Şahin, H.& Erkal, S. (2018).Yaşlıların istismar ve ihmale uğrama durumlarının Hwalek-Sengstock yaşlı istismarı tarama testi ile değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Geriatrics* .21(1), 16-24.

Şahin, H., Erkal, S.& Demirel, B. (2017). Yazılı basında aile içi şiddet mağduru yaşlılar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 1307-9581.

Şahin, H.& Erkal, S. (2018).Üniversite öğrencilerinin yaşlı istismarına ilişkin düşünceleri. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 11(1), 14-18.

Şenel Eraslan, B., Çakı, E., Karadayı, B.& Özaslan, A. (2018). Hekimlerin yaşlı istismarına ve ihmaline bakış açısını değerlendiren bir çalışma. *Turkish Journal of Geriatrics*, 21 (2), 157-165.

Tan, G.& Soysal, P. (2020). Sağlık çalışanlarının yaşlı istismarı konusundaki algısı ve farkındalığının araştırılması. *Geriatrik Bilimler*, 3 (3), .132-137.

Toper, F.& Özkan, Y. (2018).Huzurevinde kalan yaşlıların algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 727-737

TÜİK (2022a). "İstatistiklerle Yaşlılar, 2021", Haber Bülteni, Sayı:45636.

TÜİK (2022b). "Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021", https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_aile_yapisi_ara%C5%9Ftirmasi_2021.pdf. (Erişim Tarihi: 02.09.2022).

WHO. The Toronto Declaration on the Global Prevention of Elder Abuse. Geneva, World Health Organization, University of Toronto, Ryerson University, INPEA, 2002, p.1-4.

BÖLÜM XVI

Türkiye'de Çocuk İhmal ve İstismarı Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Zihni MEREY - Uzm. Psk. Dnş. Fadıl KARAKOÇ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ülkemizde çocuk ihmal ve istismarı üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu ve yöntem açısından incelenmesidir. Araştırmada Meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. Meta-analiz, aynı probleme yönelik yapılmış farklı araştırma sonuçlarından genel bir sonuca ulaşmayı öngören çalışma yöntemidir. Bu çerçevede, 1998-2022 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri değerlendirilmiştir. Araştırmayla ilgili olarak incelenen tezler; türlerine, yapılış tarihlerine, yapıldıkları üniversitelere, ilgili oldukları öğretim kademelerine, konu ve yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yapılan tezlerin genel olarak konu ve yöntem açısından farklılık arz ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk ihmali, çocuk istismarı, meta-analiz.

GİRİŞ

Çocuk kavramı, bireyin içinde bulunduğu toplumun dinî, ekonomik ve inanç sistemine göre değişebilen bir kavramdır. Fakat Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) tarafından on sekiz yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilir (Akçay,2008; Sağır, 2013). Toplumlar için geleceğin inşasında temel bir role sahip olan çocukların maddi ve manevi yönleriyle iyi şartlar altında yetiştirilmeleri, sahip oldukları haklar ekseninde yaşamlarını sürdürmeleri, öncelikli olarak kendileri ve içinde yaşadıkları toplumun geleceği için son derece önem arz etmektedir. Çocuğun

bazı temel haklara sahip olduğunun bilinmesi ve bunun toplumsal bilince sirayet etmesi, bu hakların hayata geçirilip uygulanmasında büyük önem taşımaktadır.

Sahip olunan haklar bağlamında çocuğun gelişimini bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı bir zeminde sürdürebilmesi için çevresel desteğin ve koşulların müsait olması gerekir. Turanlı (2004) çocuğun gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesinin; asgari düzeyde yaşam standartlarına sahip olmasının yanında, tıbbi hizmetler, beslenme, barınma gibi haklardan yararlanmasına bağlı olduğunu söyler. Akar (2013) da her çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal şartlar altında yaşama hakkına sahip olduğunu vurgular. Bunlara ilave olarak Kaya (2011) da yukarıdaki ifadelere paralel olarak çocuğun insani boyutunu ön plana çıkarmış ve çocuğun doğuştan gelen temel çekirdek haklarının insan haklarının somut içeriğini oluşturduğunu söylemiştir.

Yukarıda ifade edilen haklar göz önünde bulundurulursa, günümüz dünyasında çocukların haklarının işgal edilerek gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdüremedikleri ve hatta yaşamlarını bile kaybettikleri bilinen bir gerçektir. Yirminci yüzyıl, örseleyici yaşantıların çocukları en fazla etkilediği bir zaman dilimi olarak geride kalırken, bilim dünyasına ruhsal travmaların trajik sonuçlarını gözleyebilme olanağını da vermiştir (Zoroğlu,Tüzün, Şar, Öztürk, Kora, Alkaynak, 2001). Ortaya çıkan tablonun iki olumsuz kavramı ihmal ve istismardır. Çocuk ihmal ve istismarı, çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin veya yabancıların çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlarla çocuğa yaklaşmaları olarak tanımlanır. Çocuk ihmal ve istismarı çocuğun sağlığını zedeleyip çocuk üzerinde yaşam boyu kalıcı izler bırakır. İhmal, pasif olarak gerçekleşirken; istismar aktif olarak gerçekleşir. Çocuğun beslenme, giyinme, korunma ihtiyaçlarının yanında sevilme, şefkat görme gibi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması ihmal olarak adlandırılırken, çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış ve tutum da istismar olarak adlandırılır. Çocuğa yönelik ihmal ve istismar genel olarak fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal ihmal ve istismar başlıkları altında toplanabilir. Fiziksel istismar; yetişkin bir bireyin çocuk üzerinde egemenlik kurma, cezalandırma veya öfkesini dışa vurma gibi sebeplerle çocuğun vücuduna zarar verecek şekilde ona şiddet uygulamasıdır. Cinsel istismar**;** çocuktan en az dört yaş büyük bir bireyin çocuğu zorla ya da ikna ederek cinsel ilişkiye maruz bırakmasıdır. Duygusal ihmal ve istismar**;** Çocuğun duygusal bütünlüğünü ve içgörüsel bütünlüğünü bozan her türlü eylem veya eylemsizliktir (Göregen, 2010; Uslu, 2010; Kural, 2014; Sağır, 2013; Turanlı, 2004).

Akyüz'e (2013) göre çocuğun sahip olduğu hakların genel çerçevesi Birleşmiş Milletler ÇHS'de yer almaktadır. ÇHS'ye göre dünyadaki tüm çocuklar, din,

dil, ırk, cinsiyet fark etmeksizin yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılma hakkına sahiptir. Yaşama hakkı kapsamında çocuk uygun yaşam standartlarına sahip olup, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını içerir. Gelişme hakkı, çocuğun yeteneklerini geliştirmesi adına oyun, dinlenme, bilgi edinme gibi haklara sahip olmasını içerir. Korunma hakkı ise çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüden korunmasını kapsar. Katılma hakkı ise çocuğun görüşlerini dile getirmesi, kendini ilgilendiren konularda söz sahibi olmasını içerir. Çeçen (2000) çocuğa tanınan sosyal, kültürel, ekonomik ve medeni hakların, yetişkinlere tanınan haklarla paralellik göstermesi gerektiğini, çocukları yetişkinlerden ayıran tek noktanın çocukların politik bir hakka sahip olmadığı yönündedir. Erdoğan (2011) da yukarıdaki ifadelere paralel olarak; çocuğun zayıflığı ve naifliği göz önünde bulundurularak çocuğun temel haklarının yanında yetişkinlerin sahip oldukları haklardan başka haklara da sahip olması gerektiğini ifade eder.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise çocuk istismarını *Bir yetişkin tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziki gelişimini, psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar* olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda amaç değil, sonuçlar önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, yetişkinin niyeti önemli değildir, eylemin çocuk üzerindeki etkisi önem taşımaktadır (Turhan, 2006).

Çocuklukta maruz kalınan şiddet, istismar ve ihmal, birey üzerinde derin izler bırakmakta, akıl ve ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar, şiddetin şiddet doğurduğunu, şiddetin erken yaşlarda öğrenildiğini göstermektedir. Şiddetin sorun çözme, ceza verme aracı ya da statü, saygı kazanma yöntemi olarak kullanıldığı ortamlarda büyüyen birçok çocuk ve gencin, yetişkin olduklarında özellikle kendi eşlerine ya da çocuklarına şiddet uygulama olasılığı yüksektir. Çocukları şiddetten korumanın, toplumları şiddetten arındırmaya giden yolun başı olarak düşünülürse, bu alanda yapılacak çalışmaların önemi yadsınamaz (Korkmazlar, Engin, Büyükyazıcı, 2010).

Çocuklar her türlü ayrımcılıktan ve şiddetten uzak bir atmosferde çocukluğun doğasına uygun bir şekilde yaşamlarını devam ettirmelidirler. Çocuğun duygusal, zihinsel ve bedensel olarak sağlıklı bir şekilde yaşamını devam ettirmesi için şiddet vb. sıkıntılara maruz kalmaması önem arz etmektedir. Son yıllarda ülkemizde çocuk istismarı konusu toplumsal açıdan giderek önem kazanmaya başlamıştır. Ancak devam eden istismar vakalarındaki artış düşünüldüğünde bu önem seviyesinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Sadece önemsemenin sorunları çözmede yeterli olmadığı, bunun yanı sıra önleyici psiko-sosyal çalışmaların ve hukuksal düzenlemelerin de yapılması son derece önemlidir.

KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2013). Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları *Ve Korunması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akar, L.(2013*). Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı*. Yüksek Lisans Tezi Çağ Üniversitesi.

Akçay, Ş.(2008). İstanbul Üniversitesi'ne Bağlı Tıp Fakültelerinde Çocuk Sağlığı ve *Hastalıkları Anabilim Dalları* İle *Travma ve Acil Cerrahi Birimlerinde Görev Yapan Son Dönem Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi, Deneyim ve Davranışlarını Belirleme Araştırması.* Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. , Akgün, Ö. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara:-Pegem yayınları.

Cüceloğlu, D.(2006). *İnsan ve Davranışı.* Remzi Kitabevi,İstanbul.

Çeçen, A.(2000). İnsan Hakları. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Erdoğan, O. (2011*). Çocuk Hakları*. İstanbul: Acar Yayıncılık.

Göregen, Z.(2010). *Sağlık Çalışanlarının Çocuklarını İstismar ve İhmal Etme Durumları* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Kaya, S.(2011*). Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları* İle *İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kural, D.(2014). Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Diş Hekimlerinin Farkındalık *Düzeyleri.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Korkmazlar O.Ü, Engin,P, Büyükyazıcı, Z. (2010). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi* Şiddet Araştırması. TNS Piar,www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf.

Sağır, M.(2013). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.

Turanlı, K.(2004*). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Çocuğun Sömürüden Korunma Hakkı*. Yüksek lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Turhan, E., Sangün, Ö., İnandı, T. (2006). "*Birinci Basamakta* Çocuk İstismarı *ve* Önlenmesi", Sted**,** 15: 153- 157.

Uslu, N(2010). *Multidisipliner Ekipte Yer Alan Meslek Gruplarının Çocuk İhmal ve* İstismarına İlişkin Görüş ve Tutumları. Yüksek Lisans tezi. Erciyes Üniversitesi.

Ünal, H. (2008*). Ailede Çocuk İstismarı Ve İhmali*. TSA,12,1.

Zoroğlu S. S, Tüzün,Ü, Şar,V,Öztürk M. Kore E.,Alkaynak,B *"Çocukluk Dönemi İstismar ve İhmalinin Olası Sonuçları*"Anadolu Psikiyatri Dergisi 2001; 2(2):69-78.

Ek: Araştırmada İncelenen Tezler

Ademoğlu, M. Ç. (2022). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi.*

Akçay, Ş.(2008). İstanbul Üniversitesi'ne Bağlı Tıp Fakültelerinde Çocuk Sağlığı ve *Hastalıkları Anabilim Dalları* İle *Travma ve Acil Cerrahi Birimlerinde Görev Yapan Son Dönem Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi, Deneyim ve Davranışlarını Belirleme Araştırması.* Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Altunsu, B.(2004*). Çocuklara Bakım Veren Hemşirelerin Çocuk İstismar ve İhmalini Tanıyabilmeleri.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Altıok, B. (2019). *Sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı hakkındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, esenler örneği*.

Alim Doğan, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı belirti ve riskleri konusunda bilgi düzeylerinin incelenmesi.*

Ateşoğlu,N. (2018). *İlkokul çocuklarına yönelik ihmal ve istismarı önleme: Bir anababa eğitim programının değerlendirilmesi.*

Bağ, Ö. F. (2019). *Hemşire ve öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi*.

Bali, M. H. (2019). *Engelli bireylerin kardeşlerinin ebeveynleri tarafından ihmal ve istismarının bireylerin benlik saygısına etkisinin incelenmesi.*

Bedir, E. Y. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalıklarının incelenmesi*.

Boğucu, M. (2018*). Çocuk yaşta evliliklerin ihmal ve istismar kapsamında değerlendirilmesi: Ağrı örneği.*

Ballı, Ö.(2010). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne Başvuran Çocuk İstismarı ve İhmali Olgularının Değerlendirilmesi.* Tıpta Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi.

Barlık, H. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı hakkında görüş ve farkındalık düzeylerinin araştırılması (Adana il örneği).*

Can, V. (2016). *Öğretmen adaylarının çocuk ihmal ve istismarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi.*

Çalışkan, T. (2018). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri.*

Çalgı Deveci, B. (2017). *Annelerin çocuklarına yönelik ihmal ve istismar davranışı: İstanbul Gaziosmanpaşa Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi örneği.*

Coşkun, S. (2021). *Çocuk ihmal ve istismarını önlemede kamu-sivil toplum kuruluşlarının işbirliğinin incelenmesi: Erzurum örneği.*

Demir, H.(2011). *Edirne İli Aile Sağlığı Merkezlerinde Görevli Hekimlerin Çocuk İstismarı ve İhmali Hakkında Bilgi, Farkındalık ve Tutumlarının Belirlenmesi.* Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi.

Deniz, İ.(2014). *Panik Bozukluk Tanılı Hastaların Çocukluk Çağı İhmal ve İstismar Yaşantıları yönünden İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi.

Dervişoğlu, S.(2012). *Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından Sokakta Çalışan Çocuklar ve Avrupa Birliği Uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Eren, G. S. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile çocuk ihmal ve istismarına bakış açıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.

Göğebakan, M. (2018). İhmal ve istismar mağduru ergenlerde psikolojik destek alma tutumları ve terapötik işbirliğinin psikopatolojik özellikler ve şemalarla ilişkisi.

Göregen, Z.(2010). *Sağlık Çalışanlarının Çocuklarını İstismar ve İhmal Etme Durumları* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Gülırmak, K. (2019). Web tabanlı uygulanan duygusal ihmal ve istismarı önleme ebeveyn eğitim programının duygusal istismar farkındalık düzeyine ve çocuk yetiştirme tutumuna etkisi.

Gül, C. (2015). Madde bağımlılığının çocukluk dönemi ihmal ve istismar ile ilişkisinin incelenmesi ve buna bağlı olarak kasıtlı kendine zarar verme davranışlar.

Irmak, T.(2008). *Çocuk İstismarı ve İhmalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler.* Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.

İnci, R (2022). Sosyal çalışma görevlilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin görüşleri.

Kural, D.(2014). *Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Diş Hekimlerinin Farkındalık Düzeyleri.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Kocaer, Ü.(2006). *Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Karagöz, B.(2010). *Alkol veya Madde Bağımlısı Bir Grupta Kendini Yaralama Davranışının* İncelenmesi:Çocukluk Dönemi İstismarı ve İhmali İle Duygu Düzenleme Güçlüğü Faktörleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Kara, Ö.(2010). *Ankara İlinde Görev Yapan Pediatri Asistanları,Uzmanları Ve Pratisyen HekimlerinCocuk İstismarı ve İhmali Konusunda BilgiDüzeyleri ve Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.* Tıpta Uzmanlık Tezi. AnkaraÜniversitesi.

Kurt, S.(2013*). Türkiye'de Çocuk Haklarının Bilinirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi.

Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi.

Kır, M. (2015). Sağlık yöneticilerinin çocuk ihmal ve istismarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri.

Kösesoy, E. (2019). Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi çerçevesinde çocuğun ihmal ve istismardan korunma hakkı.

Kürklü, A.(2011). *Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Karaçor, Ö. (2019). Rehber öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Tarsus ilçesi örneği).

Özcan, M.(2010). *İstismar ve İhmalin Çocuklar Üzerindeki Fiziksel ve Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Özmen, B. (2021). Çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili yasal düzenlemelerin sosyoloji analizi.

Pala, B.(2011). *Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri* Tıpta

Uzmanlık Tezi. Eskişehir Gazi Osman Üniversitesi.

Pişi, D.(2013).*İstismar ve İhmale Uğrayan Çocukların Psikososyal Özellikleri.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.

Sağır, M.(2013). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.

Uysal, A.(1998). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılamada Hemşire ve *Ebelerin Bilgi Düzeylerinin Saptanması.* Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.

Tüzün, O.(2008). *Kendine Zarar Verme Davranışı Olan Ergenlerin Aleksitimi, Mizaç ve Karakter Özellikleri ve Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismarı Yönünden Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Tugay, D.(2006). *Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Taş, A. (2017). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarı hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi.

Toydemir, A. (2019). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi.

Uslu, G. (2019). Çocuk ihmal ve istismarı alanında çalışan profesyonellerin sunulan hizmetlere ilişkin değerlendirmeleri.

Ünal, H. B. (2017). Ebeveyn çocuk ihmal ve istismarı farkındalık ölçeği›nin geliştirilmesi ve uygulanması.

Ünalan, E.(2011). *Televizyonda Çocuk İstismarı ve İhmali.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Yıldız, S.(2007). *İlköğretim İkinci Kademesindeki Çocuklara Yönelik İstismarın ve İhmalinin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan İhmal ve İstismardan Korunma Aile Eğitim Programının etkililiği.

Yıldırım, Ş. (2019). Sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgi ve risk tanılama düzeylerinin belirlenmesi.

Yılmaz, B. (2015). Bir hastanede çalışan hemşirelerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik bilgi ve yaklaşımlarının incelenmesi.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE CİNSEL EĞİTİM

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

Psk. Sena Nur EROL

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Arş. Gör. N. Hande TANK

Doç. Dr. Murat DOĞAN

Öğr. Gör. Dr. Naime GÜNEŞ ÖZLER

Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Doç. Dr. Ali KAYA

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE CİNSEL EĞİTİM

Editörler: Özlem GÜMÜŞKAYA - Gizem YILDIZ

Yazarlar: Özlem GÜMÜŞKAYA - Sena Nur EROL - S. Sunay YILDIRIM DOĞRU - N. Hande TANK - Murat DOĞAN - Naime GÜNEŞ ÖZLER - Metehan KUTLU Gizem YILDIZ - Ali KAYA - Atilla CAVKAYTAR

ISBN: 978-605-7989-92-5

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Aralık 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim başlığını okuyanların belki de ilk aklına geleceklerden biri, "*cinsellik mi öğreteceğiz biz bu bireylere?*" sorusu, diğeri de "*normal gelişim gösteren bireylerde cinsel eğitimi hallettik de gelişimsel yetersizliği olanlar mı kalmış*" olabileceğini tahmin etmek hiç de zor değildir. Bahsedilen ilk soruya "Hayır" diyerek ne öğretileceğinin açıklanması nispeten daha kolay olsa da, ikinci sorunun cevabı biraz daha karmaşıktır. Çünkü, maalesef haklı bir soru olmasının yanında, cinsel eğitimin sadece gelişimsel yetersizliği olan bireyler için değil, normal gelişim gösteren bireyler için de ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, cinsellik ve ilişkili kelimelerin sadece sözel olarak ifade edilmesi dahi toplumun genel yapısına bağlı olarak çok zorken, eğitimciler için cinsel eğitim vermek, aileler ve öğrenciler için de cinsel eğitim almak bir o kadar çekinilen, zorlanılan ve çoğu zaman dirençle karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, cinsel eğitimin içeriğinin cinsellik ve seks ile ilgili becerilerin öğretilmesine odaklandığına ve cinsel olarak uyarılmaya ve problemlere yol açacağına dair önyargılar ve endişeler bulunmaktadır. Oysaki, cinsel eğitim hem normal gelişim sergileyen hem de gelişimsel yetersizliği olan bireyler için doğumla başlayan bir süreç olmasıyla, fiziksel ve psikolojik olarak cinsel sağlığın korunmasını, istenmeyen gebeliklerin ve cinsel istismara/tacize maruz kalınmasının önlenmesini sağlamasıyla tüm bireyler için bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Ancak, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla aynı cinsel gelişim süreçlerinden geçmelerine bağlı olarak cinsel ihtiyaçlarının ortaya çıkacak olması göz ardı edildiği gibi, bu bireylere cinsel eğitim verilmesi gerekliliğinin önemi de hafife alınmaktadır. Nitekim, aileler farklı yöntemlerle cinsel gelişimdeki doğal süreci durdurmak veya ertelemek için uğraşmakta ve genellikle de cinsel davranışlar problem olmaya başladığında müdahale etmeye karar vermektedirler. Bu kitabın, cinsel gelişimle paralel olarak ortaya çıkabilecek durumları ele alarak, problem davranış haline gelmeden konuşulabilmesi ve problem davranış haline gelmiş olan cinsel davranışlara da nasıl müdahale edileceği konusunda eğitimcilere ve ailelere bir rehber olması umut edilmektedir. En büyük dileğimiz, cinsel eğitimin yaygınlaştırılmasıyla, uzun vadede hem normal gelişim gösteren hem de yetersizliği olan çocuklara cinsel istismar ve taciz vakalarının azalması ve yetersizliği olan bireylerin cinsel suç işlemesinin önüne geçilmesidir. Çocukların hiçbir zarar görmemesi dileği ile….

Özlem GÜMÜŞKAYA & Gizem YILDIZ

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**Cinsellikle İlgili Temel Kavramlar ve Cinsel Gelişim Kuramları** **Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA** *ORCID No: 0000-0002-1626-7637* **Psk. Sena Nur EROL**
BÖLÜM 2	**Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim ve Önemi** **Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU** *ORCID No: 0000-0003-0573-0128* **Arş. Gör. N. Hande TANK** *ORCID No: 0000-0002-2010-1832*
BÖLÜM 3	**Çocuk İhmali ve Cinsel İstismar** **Doç. Dr. Murat DOĞAN** *ORCID No: 0000-0003-4942-3760*
BÖLÜM 4	**Mahremiyet Eğitimi** **Öğr. Gör. Dr. Naime GÜNEŞ ÖZLER** *ORCID No: 0000-0002-0996-7432*
BÖLÜM 5	**Cinsel İstismardan Korunmanın Öğretimi** **Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU** *ORCID No: 0000-0003-4468-6094*
BÖLÜM 6	**Ergenlik Dönemi ve Cinsel Eğitim** **Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA** *ORCID No: 0000-0002-1626-7637*
BÖLÜM 7	**Beden Fizyolojisi ve Cinsellikle İlgili Beceriler** **Doç. Dr. Gizem YILDIZ** *ORCID No: 0000-0003-2693-6264*
BÖLÜM 8	**Yetişkinlik Dönemi ve Cinsel Eğitim** **Doç. Dr. Ali KAYA** *ORCID No: 0000-0002-9235-8231*
BÖLÜM 9	**Cinsel Eğitimde Aile Katılımının Desteklenmesi** **Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR** *ORCID No: 0000-0001-8067-1602* **Doç. Dr. Gizem YILDIZ** *ORCID No: 0000-0003-2693-6264*

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: Cinsellikle İlgili Temel Kavramlar ve Cinsel Gelişim Kuramları.....1
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA & Psk. Sena Nur EROL

BÖLÜM 2: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim ve Önemi 27
Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM-DOĞRU & Araş. Gör. N. Hande TANK

BÖLÜM 3: Çocuk İhmali ve Cinsel İstismar..... 51
Doç. Dr. Murat DOĞAN

BÖLÜM 4: Mahremiyet Eğitimi 91
Öğr. Gör. Dr. Naime GÜNEŞ ÖZLER

BÖLÜM 5: Cinsel İstismardan Korunmanın Öğretimi.....113
Dr. *Öğr. Üyesi Metehan KUTLU*

BÖLÜM 6: Ergenlik Dönemi ve Cinsel Eğitim 133
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

BÖLÜM 7: Beden Fizyolojisi ve Cinsellikle İlgili Beceriler.....157
Doç. Dr. Gizem YILDIZ

BÖLÜM 8: Yetişkinlik Dönemi ve Cinsel Eğitim.....185
Doç. Dr. Ali KAYA

BÖLÜM 9: Cinsel Eğitimde Aile Katılımının Desteklenmesi 207
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR & Doç. Dr. Gizem YILDIZ

BÖLÜM 1

Cinsellikle İlgili Temel Kavramlar ve Cinsel Gelişim Kuramları

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA[1] & Psk. Sena Nur EROL[2]

İÇİNDEKİLER

Giriş
Cinsellik
Cinsellikle İlgili Temel Kavramlar
- Cinsiyet
- Cinsel Kimlik
- Cinsel Olgunluk
- Cinsel Davranış
- Cinsel Sağlık
- Cinsel Eğitim
- Cinsel Gelişim

Cinsel Gelişimle İlişkili Kuramlar
Psikoseksüel Kuram
Psikososyal Kuram
Bilişsel Gelişim Kuramları
Biyolojik Kuram
Davranışçı Yaklaşım
Sosyal Öğrenme Kuramı

[1] Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, okaya@sakarya.edu.tr
[2] Kent Üniversitesi, Klinik Psikoloji Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, psikologsenanurerol@gmail.com

Özet

Cinsellik insan hayatının doğal bir parçası olmasına rağmen, geçmişten günümüze hem konuşulması hem de yaşanması tabu olarak görülmüş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinselliğin tabu olarak görülmesi çocuklara ya da gençlere cinsel eğitimin verilmesinin de önünde engel oluşturmuştur. Ancak, sağlıklı bir cinsel gelişim ve cinsel hayat için cinsel eğitimin önemi büyüktür. Normal gelişim gösteren bireylere cinsel eğitimin verilmesi tartışılmaya devam ederken, gelişimsel yetersizliği olan bireylere cinsel eğitimin verilmesi neredeyse imkânsız görülmektedir. Bunun sebeplerinden biri gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinsellikle ilgili dürtülerinin ve isteklerinin olmayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Ancak aynı biyolojik süreçlerden geçen, duygusal olarak aynı duyguları hisseden gelişimsel yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim verilmesi, hem kendilerini koruma konusunda hem de toplumun kurallarına uyma ve suç teşkil edecek davranışlar sergilememe konusunda kritik önem taşımaktadır. Bu bölümde, cinselliğin sadece biyolojik bir olgu olmadığı vurgulanarak cinsellik, cinsiyet, cinsel kimlik, cinsel olgunluk, cinsel davranış, cinsel sağlık ve cinsel eğitim kavramları üzerinde durularak genel bir giriş yapılması hedeflenmiştir. Ayrıca gelişim kuramları açıklanarak, cinselliğin kişilik gelişimi, bilişsel gelişim, biyolojik gelişim ve davranışçı kuram ile ilişkisi ele alınmıştır.

Hayata Dair

Aynı günlerde dünyanın iki farklı ülkesinden haberler...

Cumhuriyet Temmuz 2022

Bir zincir markette çalışan kasiyer, kendisine ***"İndirimli ürün olarak ne var?"*** *diye soran kadına* ***"Maske, duş jeli, ped, çay bardağı seti"*** *yanıtını verdi. Kasiyer, bu yanıtı sonrasında, kadının kocası tarafından darbedildi. Kasiyer,* ***"Bir 'bayana' ped denmez"*** *diyen şahsa,* ***"İlk öncelikle bayan değil kadın****" yanıtını verdi. Kasiyerin cevabı sonrasında şahıs,* ***"Ha bayan ha kadın ikisi de aynı diyerek sen benim karıma ped falan diyemezsin"*** *diyerek kasiyere saldırdı. Genç kasiyerin 19 yaşında olduğu ve özel üniversitede tam burslu olarak bilgisayar mühendisliği okuduğu öğrenildi. Genç kasiyerin yurt parasını karşılamak ve ailesine destek olmak için markette çalıştığı öğrenildi. Saldırıya uğrayan kasiyer, olayı şöyle anlattı: "Olay şu şekilde vuku buldu; benim kasiyer olarak görevim 'spot ürünleri' dediğimiz indirimli ürünleri her müşteriye nazikçe hatırlatıp 'İsterseniz bunlara da bir göz atabilirsiniz' demek. Aynı şekilde adamın yanındaki karısına da 'Şu tarafta spot ürünlerimiz var isterseniz bakabilirsiniz' dedikten sonra kadın bana 'Hangi ürünler var?' dedi. Ben de 'Maskeler duş jelleri, pedler, çay bardağı setleri, diş macunu ve diş fırçaları indirimde' de-*

dim. O da 'Tamam' dedi, kadın sonra çıktı ve ***'Adam' parasını verdikten sonra bana 'Bir 'bayana' ped denmez' dedi. Ben de ona 'İlk öncelikle bayan değil kadın' dememin üstüne 'Ha bayan ha kadın ikisi de aynı' diyerek, 'Sen benim karıma ped falan diyemezsin' diyerek bana küfretmeye başladı. Ardından da gördüğünüz gibi darp.*** *Bu durumda normalde karşımda kim olursa olsun iki katıyla cevap verirdim fakat iş etiği gereğince müşteriye son derece saygılı ve kibar davranmak zorundaydım. Bunun üzerine polise gittim ve bana ilgileneceklerini söylediler.*

Cumhuriyet Haziran 2022

Pek çok ülkede 'lüks' ürün kategorisinde görülüp yüksek oranda vergilendirilen hijyenik pedlere erişim sorununu ortadan kaldırmak isteyen Yeni Zelanda önemli bir adım attı. Başbakan Jacinda Ardern, bundan böyle kız öğrencilerin ped ihtiyaçlarının karşılanacağını duyurdu. Bu ürünlerin lüks olmadığını vurgulayan Ardern, ped veya tampon almaya gücü yetmediği için pek çok öğrencinin regl döneminde okula gidemediğini belirtti. Ardern, "Dokuz ile 18 yaş arasında yaklaşık 95 bin kişinin hijyenik ped alamadığı için regl dönemlerinde evde kalmak durumunda olduğunu biliyoruz. Bu ürünlere ücretsiz erişim sağlayarak, bu genç insanları okula devam etmeleri için destekliyoruz" dedi. Kadın ve Ulaşımdan Sorumlu Bakanı Julie Anne Genter da "Regl, nüfusun yarısı bakımından hayatın bir gerçeği ve bu ürünlere erişim bir ihtiyaçtır, lüks değil" diye konuştu. 2021'de tam anlamıyla hayata geçirilmesi beklenen program kapsamında ilk olarak yardıma en çok ihtiyaç duyulan bölge olarak belirlenen Waikato'daki 15 okula ücretsiz hijyenik ped sağlanacak. Youth19 adlı araştırma şirketinin bulgularına göre, dokuz ila 13 yaşları arasındaki öğrencilerin yüzde 12'si hijyenik pedlere erişim sıkıntısı yaşıyor. Her 12 öğrenciden biri bu nedenle regl döneminde okula gidemiyor. Hijyenik pedlere erişim sıkıntısı kız çocuklarının ve kadınların eğitim başta olmak üzere günlük hayatını derinden etkiliyor. Özellikle yoksul bölgelerde regl dönemleriyle başa çıkmakta zorlanan kızlar ve kadınlar, okulu ya da işi kaçırıyorlar. Ped alacak imkânı bulamayanların, bu eksikliği tuvalet kâğıdı, gazete ya da eski kumaş parçalarıyla gidermeye çalıştığı biliniyor.

Kaynakça

Allen, J. D. (2003). *Gay lesbian, biseksüel, and transgender people with developmental disabilities and mental retardation: Stories of the rainbow support group*. Routledge.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim.* Pegem Akademi.

Berk, L. (2018). *Infants and children: Prenatal through middle childhood.* Pearson Education.

Brantlinger, E. A., Klein, S., & Guskin, S. L. (1994). *Fighting for Darla: Challenges for family care and professional responsibility the case study of a pregnant adolescent with Autism*. Teachers College Press.

Bobier, L., & Martin, K. A. (2016). *Early childhood sexuality education in evidence-based approaches to sexuality education: A global perspective,* (Ed. James J. Ponzetti). Routledge.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri.* Kaktüs Yayınevi.

Can, G. (2002). Kişilik gelişimi: Psikososyal ve ahlak gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (ss.111-140). Pegem Yayıncılık.

Cavanagh-Johnson, T. (2002). Some considerations about sexual abuse and children with sexual behavior problems. *Journal of Trauma & Dissociation, 3*(4), 83-105.

Coulter-Thompson, E. I., Matthews, D. D., Applegate, J., Broder-Fingert S., & Dubé, K. (2022). Health care bias and discrimination experienced by lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer parents of children with developmental disabilities: A qualitative ınquiry in the united states. *Journal of Pediatric Health Care (In Press).* https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2022.09.004

Cyranowski, J. M., & Andersen, B. L. (1998). Schemas, sexuality, and romantic attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74 5*, 1364-1379.

Echezona-Johnson, C. (2021). *QueerAlly-IDD: Supporting Intellectual Disability and Developmental Disability (ID/DD) individuals who identify as Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, Questioning (LGBTQ+).* [Doctoral Dissertation: Touro University, Nevada]. https://www.doctorsofnursingpractice.org/wp-content/uploads/project_form/complete_240921044851.pdf

Kendall-Tackett K. A, Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychol Bull., 113*(1), 164-80.

Lehmiller, J. J. (2018). *The psychology of human sexuality.* John Wiley and Sons.

Leung, A. K. C., & Robson, L. M. (1993). Childhood masturbation. *Clinical Pediatrics, 32*(4), 238-241.

McGoldrick, M., Loonan R., & Wohlsifer, D. (2010). Cinsel Terapi ilkeleri ve uygulamaları. S. R. Leiblum (Ed.), *Cinsellik ve Kültür içinde (ss. 438-462).* Ck Yayınevi.

Morgan, J. J., Mancl, D. B., Kaffar, B. J., & Ferreira, D. (2011). Creating safe environments for students with disabilities who ıdentify as

lesbian, gay, bisexual, or transgender. *Intervention in School and Clinic, 47*(1), 3-13. https://doi.org/10.1177/1053451211406546

Öztürk, E. (1992). *Ergenlik ve cinsellik, yaşam boyu cinsellik.* Boyut Yayıncılık.

Santrock, J. (2017). *Ergenlik.* (14. Basımdan Çeviri). (Çev. Ed. Diğdem Müge Siyez). Nobel Akademik.

Santrock, J. (2018). *Lifespan development*. (13. Baskı.). McGrawHill.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim ve öğrenme.* Pegem Akademi.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(47), 181-195.

Wilson, N. J., Macdonald, J., Hayman, B., Bright, A. M., Frawley, P., & Gallego, G. (2018). A narrative review of the literature about people with intellectual disability who identify as lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex or questioning. *Journal of Intellectual Disabilities, 22*(2), 171–196. https://doi.org/10.1177/1744629516682681

World Health Organization (WHO). (2006). Sexual Health. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

Yankah, E. (2016). *International framework for sexuality education UNESCO's international technical guidance in evidence-based approaches to sexuality education: A global perspective* (Ed. James J. Ponzetti). Routledge.

BÖLÜM 2

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim ve Önemi

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM-DOĞRU[1] & Araş. Gör. N. Hande TANK[2]

İÇİNDEKİLER

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim ve Önemi
Cinsel Eğitim Nedir?
Cinsel Eğitimin Yararları ve Önemi
Cinsel Eğitimin Zamanlaması
Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel Eğitimin Önemi
Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Cinsel Eğitim Sunarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

[1] Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, s.y.dogru@gmail.com
[2] Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, handetank@gmail.com

Özet

Cinsellik, insanlığın başlangıcından beri vardır. Cinsellik kişinin temel gelişim alanlarından biridir ve duyguları anlamlandırmak, bedeni tanımak, kendini korumak, romantik ilişkiler kurmak gibi pek çok farklı beceriden oluşur. Cinsel eğitim, tüm bireylerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını, aynı zamanda toplum içinde uyumlu yaşamalarını ve başarılı sosyal etkileşimler kurmalarını sağlayan pek çok beceriden oluşur. Bu nedenle diğer gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişimin doğumla başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreç olduğu ve bu dönemde bireylerin eğitimle desteklenmesi gerektiği söylenilebilir. Özellikle özel gereksinimli bireyler yaşadıkları yetersizliklerin etkisi ile (zihinsel ve öğrenme ile ilgili yetersizlikler nedeniyle) cinselliği anlamlandırma, yorumlama ve ortama, duruma uygun cinsel davranış sergileme konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Bu durum, bireyin sosyal çevresi tarafından yanlış anlaşılabilmekte ve yorumlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyin özbakım, toplumsal yaşam ve sosyal gelişimi için büyük önem arz eden cinsel eğitim, aynı zamanda istismarın da önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız ve kendi kendine yetebilen bireyler olabilmesi için cinsel gelişimlerinin eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Kitabın bu bölümünde, cinsel eğitimin özel gereksinimli bireyler için önemine yer verilmiştir.

Hayata Dair

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 15 yaşındaki Leyla, ergenliğe bir sene önce girmiştir ve her ay düzenli olarak regl olmaktadır. Ailesi, Leyla'ya hijyenik ped kullanımını öğretmemiştir. Bu nedenle Leyla, regl olduğunda herhangi bir hijyenik madde kullanmamakta, fark ettiğinde çamaşırının içine peçete koymaktadır. Okula gittiği bir gün, okulda regl olmuş ve çamaşırına peçete koymuştur. Ancak, peçete etkili olmadığı için önce pantolonuna, oradan da sırasına kan geçmiştir. Bir özel eğitim uygulama okulunda eğitim alan Leyla, tuvalete gitmek için sırasından kalktığında öğretmeni bunu görmüş ve Leyla'yı bahçeye çıkarmıştır. Bahçede Leyla'ya kanadığının görülmesinin çok ayıp olduğunu, temizliğini nasıl yapacağını bilmiyorsa regl olduğunda sokağa çıkmamasını söylemiştir. Daha sonra annesini aramış ve acilen okula çağırmıştır. Okula gelen anneye, bir daha regl döneminde Leyla'yı okula göndermemelerini, kimsenin Leyla'nın regl olmasıyla uğraşamayacağını söylemiş ve öğrenci ile annesini okuldan göndermiştir. Bu sebeple, Leyla her ay okulundan bir hafta boyunca uzak kalmak durumunda kalmıştır.

Bir başka özel eğitim uygulama okulunda ise, 16 yaşındaki OSB tanılı Ege, ergenliktedir ve cinsel dürtülerini kontrol edememektedir. Sınıfındaki kız arkadaşlarının özel bölgelerine temas etmeye çalışan Ege, aynı zamanda dersteyken

mastürbasyon yapmaya çalışmaktadır. Sınıf öğretmeni bu durum karşısında ne yapacağını bilememiş, paniklemiş ve meslektaşı Sema Hanım'dan destek istemiştir. Meslektaşı, kendisinin kadın olmasından dolayı öğrencinin rahat olamama ihtimali bulunması ancak rehber öğretmenin erkek olmasından dolayı öğrenciye daha rahat anlatabileceğini düşünerek, öğrencinin durumundan okul rehber öğretmenine bahsetmiş ve öğrenciye mastürbasyon yapmanın doğru şekli, yeri ve zamanının anlatılmasını talep etmiştir. Bu durum karşısında panik olan rehber öğretmen, aileyi görüşmeye çağırıp çocuklarının sınıfta ne yaptığını anlatıp bu işi çözmelerini söylemiştir. Ne yapacağını bilemeyen aile, rehber öğretmenden destek istemiş ancak rehber öğretmen bu konuyu kapatmaya çalışmıştır. Bunun üzerine Sema Hanım aileyle konuşmuş, babanın bu işte rol alması gerektiğini, bir model üzerinden çocuğuna nasıl mastürbasyon yapacağını anlatmasını ve bunu yalnızca odasında ya da banyoda yapmasının vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Aile, Sema Hanım'ın dediklerini yapmış, ilerleyen günlerde Ege'nin sınıf içerisindeki tacizleri ve kendisiyle oynama girişimleri sonlanmıştır.

Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel Eğitim ve Önemi

Cinsel Eğitim Nedir?

Cinsellik, insanlığın başlangıcından beri hayatın bir parçasıdır. Cinsellik kişinin temel gelişim alanlarından biridir ve duyguları anlamlandırmak, bedeni tanımak, kendini korumak, romantik ilişkiler kurmak gibi pek çok farklı beceriden oluşur. Pek çok toplumda cinsellik denince insanların aklına yalnızca seks gelmekte, bu nedenle cinselliğe tabu gözüyle bakılmaktadır. Ancak hem kişisel iyi olma hali hem de toplum içerisinde uyumlu bir yaşam sürülebilmesi için insanların cinsellik üzerine eğitim alması gerekmektedir. Cinsel eğitim, en basit tanımıyla temel olarak cinsel gelişimin basamaklarının edinimini kolaylaştırmak için bireylere sunulan eğitimdir. Bireyin sağlıklı bir kişilik oturtmasına, toplumla uyum içerisinde bir hayat sürmesine, kendini tanımasına, başkalarının ve kendisinin fiziksel ve psikolojik iyi oluşuna önem veren bir insan haline gelmesine katkı sağlayan cinsel eğitim, konuya hâkim herhangi bir yetişkin tarafından, doğrulara bağlı kalınarak anlatıldığında öğretimi kolay bir alandır (Melekoğlu, 2019). Aynı zamanda, cinsel eğitim çerçevesinde etkili yöntemler ile öğretimi yapılan beceriler, bireylerin sağlıklı ilişkiler kurmasına da olanak sağlayarak bağımsız yaşam becerilerini desteklemektedir.

Cinselliğin tarihinin, insanlığın tarihi ile başladığı söylenebilir. Tarihi gelişimi bu kadar eski olmasına rağmen, cinsel eğitimin başlangıcı maalesef 20. yüzyılda önem kazanmaya başlamıştır. Ülkemizde ise cinsellikle ilgili konular hâlâ kaçınılan, konuşulması çok da tercih edilmeyen

Kaynakça

Akdemir, B. (2019). Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsellik eğitimi. D. Güven içinde, *Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Cinsellik Eğitimi (Öğretmen Adayları, Öğretmen ve Aileler İçin)* (s. 131-157). Ankara, Türkiye: Eğiten Kitap.

Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları ve Etik Durumlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(3), 267-282.

Ang, C. T. (2014). Pembinaan Modul Pendidikan Attitude Levels of The Educational Psychologist and Special Education Teachers in The Process of Sex Education for The Adolescents with Autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(12), 638-653.

Armstrong, H. L. (2021). *Encyclopedia of Sex and Sexuality: Understanding Biology, Psychology, and Culture.* California, Santa Barbara, Amerika Birleşik Devletleri: Greenwood.

Artan, İ. (2003). Engelli Çocuk ve Gençlerin Cinsel Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*(39).

Bayrak-Çelik, S. (2020). Mahremiyet ve Cinsel Eğitimin Önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(27), 101-111.

Bilge, A., & Baykal, Z. (2008). Zihinsel Engelli Bireyler ve Cinsellik. *Öz-Veri Dergisi, 5*(2), 13-20.

Bilgiç, E. (2015). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Annelerinin Cinsel Eğitimle İlgili Görüşleri.* İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi.

Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., & Keser Özcan, N. (2018). Engellere Rağmen Cinsellik: Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuklarda Cinsellik. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi , 5*(2), 275-280. doi:10.17681/hsp.291360

Börf, S. (2017). *Down Sendromlu Öğrencilerin Cinsel Eğitim Alma Sürecinde Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Brown, M., & McCann, E. (2018). Sexuality issues and the voices of adults with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*(74), 124-138.

Brown-Lavoie, S. M., Viecili, M. A., & Weiss, J. A. (2014). Sexual Knowledge and Victimization in Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2185-2196.

Caspi, A. (1995). Puberty and the Gender Organization of Schools: How Biology and Social Context Shape the Adolescent Experience. L. Crockett, & A. Crouter (Dü) içinde, *Pathways Through Adolescence: Individual Development in Relation to Social Contexts* (s. 57-73). New York: Pychology Press.

CİSED. (2021). *Cinsel Mitler*. Cinsel Sağlık ve Eğitim Derneği: https://www.cised.org.tr/icerik/146/cinsel-mitler adresinden alındı

Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 14-27.

DeLamater, J., & Plante, R. F. (2015). The sociological study of sexuality: an introduction. J. DeLamater, & R. F. Plante içinde, *Handbook of the sociology of sexualities* (s. 17). Amerika Birleşik Devletleri: Springer.

Dina, D., & Karlon, M. A. (2003, Mayıs). GULP! Talking with Your Kids About Sexuality Newsletter. *Elevatus Training , 4*(1).

Düzkantar, A. (2019). Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Bakım ve Rehabilitasyonunda Cinsellik. A. ARDIÇ içinde, *Gelişimsel Yetersizliklerin Bakım ve Rehabilitasyonu* (s. 49-78). Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi.

Gill, M. (2012). Sex can wait, masturbate: The politics of masturbation training. *Sexualities*(15), 472-493.

Gougeon, N. A. (2009). Sexuality education for students with intellectual disabilities, a critical pedagogical approach: outing the ignored curriculum. *Sex Education, 9*(3), 277-291.

Güneş, A. (2017). Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi. *İnsan & Toplum*, 45-70.

Gürbüz, S. (2018). *Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

İlker, Ö. (2019). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsellik Eğitimi Kapsamında Yer Verilen Yaklaşımlar. D. Güven içinde, *Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Cinsellik Eğitimi* (s. 191-243). Ankara, Türkiye: Eğiten Kitap.

Kijak, R. J. (2011). A desire for love: considerations on sexuality and sexual education of people with intellectual disability in Poland. *Sexuality and disability, 29*(1), 65-74.

Koçoğlu, E., & Avcı, Y. (2022). Okul Müdürlerinin Görüşleri Doğrultusunda Türkiye'de Mahremiyet Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(54), 385-409.

Konuk Er, R., Girgin Büyükbayraktar, Ç., & Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 5*(4), 224-234. doi:10.19128/turje.267920

Lomniczi, A., Wright, H., Castellano, J., Sönmez, K., & Ojeda, S. (2013). A system biology approach to identify regulatory pathways underlying the neuroendocrine control of female puberty in rats and nonhuman primates. *Hormones and Behavior*(64), 175-186.

Martinello, E. (2020). Applying the Ecological Systems Theory to Better Understand and Prevent Child Sexual Abuse. *Sexuality and Culture, 33*(2), 326-344.

Melekoğlu, M. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Cinsellik Eğitimi. D. Güven içinde, *Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Cinsellik Eğitimi* (s. 73-101). Ankara, Türkiye: Eğiten Kitap.

Öncü, E., Aktaş, G., Vayısoğlu, S. K., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel Engelli Ergenlerin Cinsel Gelişim Özellikleri ve Ailelerin Yaşadığı Güçlükler: Tanımlayıcı Çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi, 12*(3), 413-425.

Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018). Ailelerin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, (s. 1363-1369). Samsun.

Sauerteig, L. D., & Davidson, R. (2009). Shaping the Sexual Knowledge of the Young: Introduction. L. D. Sauerteig, & R. Davidson içinde, *Shaping Sexual Knowledge: A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe* (s. 1-18). New York, Amerika Birleşik Devletleri: Routledge.

Semerci, B. (2020). *Çocuklarımızla Cinsellik Hakkında Nasıl Konuşalım? Bebeklikten Gençliğe Cinsellik* (10. b.). Türkiye: Alfa Basım.

Spitz, A. (2019). Sıfırı Tüketmek: Düşük Testosteron. A. Spitz içinde, *Penis Kitabı* (V. Varan, Çev., s. 195-214). İstanbul, Türkiye: Geoturka Araştırma İletişim Hizmetleri Yayımcılık.

World Health Organization - WHO. (2019). *Adolescent health and development*. 2022 tarihinde http://www.searo.who.int/entity/child_adolescent/topics/adolescent_health/en/ adresinden alındı

Yektaoğlu-Tomgüsehan, T., & Akçamete, G. (2018). Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(1), 323-335.

Yıldırım Doğru, S. S., & Doğru, B. H. (2022). Özel Eğitim Öğretmenleri ve Annelerin Otizmli Çocuklarda Cinsel Eğitime Yönelik Görüşleri ile Karşılaştıkları Cinsel Davranış Sorunları ve Çözüm Stratejileri. *SOBE Sempozyum.* Konya.

Yıldız, G. (2020). En Az Konuşulan En Çok Merak Edilen: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerde Cinsellik. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 827-855.

BÖLÜM 3

Çocuk İhmali ve Cinsel İstismar

Doç. Dr. Murat DOĞAN[1]

İÇİNDEKİLER

Giriş
Çocuğa Kötü Muamelenin Kısa Geçmişi
Çocuğa Kötü Muamele: İhmal ve İstismar
Çocuk İhmali ve Çocuk İstismarının Farklı ve Ortak Yanları
Çocuk İstismarının Özellikleri ve Türleri
Fiziksel istismar
Duygusal istismar
Ekonomik istismar
Çocuğun Cinsel İstismarı
Hangi Davranışlar Cinsel İstismardır?
Özel Gereksinimli Çocuklar ve Cinsel İstismar
Cinsel İstismarın Çocuğa Etkileri
Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Çalışmaları
Cinsel İstismar Açığa Çıktığında Yapılabilecekler
Cinsel İstismarı Önleme Amaçlı Yapılabilecekler
Çocuğu Cinsel İstismardan Koruma Amaçlı Yapılabilecekler
Çevrimiçi İstismar ve Siber Zorbalık
Çevrimiçi İstismar
Çevrimiçi İstismardan Korunma
Siber Zorbalık
Siber Zorbalıktan Korunma

[1] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mudogan@anadolu.edu.tr

Özet

Çocuk ihmal ve istismarı tıbbi, adli, psikolojik ve eğitimsel boyutları olan toplumsal bir olgudur. Hem çocuk hem çocuğa kötü muamele algısı tarih boyunca farklılaşmıştır. Algılar değişse de olgu olarak çocuk ihmal ve istismarı maalesef varlığını korumuştur. İhmal ve istismar özellikle bıraktıkları etki bakımından benzerliği olan farklı kavramlardır. Çocuk ihmali çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmaması, tıbbi destek ve eğitimsel olanaklardan yararlandırılmamasıdır. Daha ağır bir tablo olan çocuk istismarı ise çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel yönden örselenmesidir. Çocuk istismarının fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel istismar olarak dört türü vardır. Çocuklar büyük oranda aile ve yakınlar tarafından istismar edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütüne göre, 2-4 yaş arasındaki her dört çocuktan üçü düzenli olarak ebeveyn veya bakıcı gibi yetişkinler tarafından fiziksel ceza ve/ya duygusal şiddete maruz bırakılmaktadır. Her tür istismar, doğası gereği savunmasız konumdaki tüm çocuklara yöneliktir. Bu yönüyle gelişimsel yetersizliği olan bireyler ciddi risk altındadırlar. Araştırmalara göre, bu bireyler tipik gelişen akranlarına göre 4 ila 10 kat fazla istismara uğramaktadırlar. Diğer istismar türlerinden farklılaşan cinsel istismar, çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel haz almak amaçlı kullanılmasıdır. Çocukla cinsel birliktelikten teşhirciliğe kadar bir dizi davranışı kapsar. Çocuk cinsel istismarı olgularının sadece %5-15'i kayıtlara yansımaktadır. Cinsel istismarın görülme ve saklanma oranı gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için daha yüksektir. Cinsel istismar çocuğun cinsel gelişim sorunları, ağır ve uzun süreli psikolojik sorunlar, kişilerarası iletişim ve ilişki sorunları yaşamasına ve kendine yönelik olumsuz duygular geliştirmesine yol açabilir. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme beraberinde çevrimiçi istismar ve siber zorbalık gibi yeni istismar türlerini de getirmiştir. İstismarın önlenmesi çok boyutlu, çok disiplinli, çok uzmanlık alanının ve tüm toplumun katılımını gerektiren karmaşık bir eylemdir. Bu kapsamda okullara ve öğretmenlere çok iş düşmektedir. Çocukları izlemek, okul-aile iş birliğini sağlamak, farkındalık çalışmaları yürütmek, aile bilgilendirmeleri yapmak, istismardan korunma eğitimleri yapmak veya yapılmasına ön ayak olmak, aileyi yönlendirmek, çocukların haklarını savunmak bunlardan bazılarıdır.

Hayata Dair

Amerika Birleşik Devletleri tarihinin en büyük çocuk ihmal ve istismarı vakalarından biri Genie vakası olarak bilinir. Genie Wiley 1957 yılında Kaliforniya'da dünyaya geldi. Doğduğunda, ailesinde daha sonra intihar edecek olan babası, ileri derecede görme kaybı olan annesi, bir de ağabeyi vardı. Babası Genie'nin zihin engelli olduğuna inandığından, daha 20 aylıkken O'nu evlerinin arka kısmında kalan bir odaya kilitledi. Odada sadece kafes şeklinde bir yatak ve lazımlık da olabilen bir sandalye vardı. Odaya kilitli olmak yetmezmiş gibi bir de ayağından ya-

tağa bağlanıyordu. Odanın penceresinden içeriye ışık sızmıyordu. Babası, anne ve ağabeyin Genie'yle iletişim kurmalarını katiyetle yasaklamıştı. Ne zaman ses çıkarsa babası bir tahta parçasıyla O'nu dövüyordu. Genie'nin 11 yılı aşkın bir süre boyunca hiç kimseyle iletişimi olmadı. Bebeklik çağından başlayarak ihmal ve istismarın akıl almaz boyutlara ulaştığı, neredeyse tamamen yalıtılmış bir ortamda geçirilen 11 yıl...

Zaman 1970'e geldiğinde Genie'nin annesi tamamen kör olmuş, devlet yardımı alabilmek için sosyal hizmetler birimine başvurmuştur. Bu vesileyle evlerine gelen bir sosyal hizmet memuru tarafından fark edildiğinde Genie 13 yaşındaydı. Ancak bakımsızlıktan kronolojik yaşının yarısı kadar görünüyordu. Hatta memur önce çocuğu otizmli sanmıştı. Sosyal hizmetler birimi durumun içinden çıkamayınca polise haber verdi. Çocuk devlet korumasına, bir bakımevine alındı. Baba ve anne tutuklandı. Anne daha sonra serbest bırakıldı, ancak baba duruşmadan bir gün önce intihar etti. Genie bulunduğunda konuşamıyor, iletişim kuramıyor, çiğneyerek beslenemiyor, sürekli zıplayarak yürüyordu. En temel yaşam becerilerinden yoksundu. Genie'nin tedavi ve rehabilitasyonunun sağlanması amacıyla bir heyet kuruldu. Heyette çocuk doktorları, çocuk psikologları ve dilbilimciler vardı. Yapılan değerlendirmeler, çocukta bir zekâ sorunu olmadığını gösterdi. Gelişim alanlarındaki geriliğin ileri derecede ihmal, yoksunluk, yalıtılmışlık ve istismara maruz kalmanın sonucunda geliştiği kanaatine varıldı. Bir yandan durumu derinlemesine anlamaya çalışan uzmanlar, bir yandan Genie'ye dil öğretmeye çalıştı. Kendisine söylenenleri veya işaret edilenleri giderek daha iyi anlıyordu, fakat konuşmakta, kendisini ifade etmekte her zaman sorun yaşadı. Yanlış, kuralsız ve karmaşık cümleler kurdu. Bilişsel yetenekleri dilinden daha iyi bir gelişim gösterdi (Reich, 1986).

Genie 18 yaşına geldiğinde devlet korumasından ayrılıp annesinin yanına yerleşmek zorunda kaldı. Ancak burası 13 yılının kâbus gibi geçtiği evdi. Doğal olarak fazla dayanamadı ve birkaç hafta sonra zihin engellilerin bulunduğu bir yetişkin bakımevine yerleştirildi. Sonrasında dış dünyayla bağını tamamen kopardı. Şu an için tek bildiğimiz Genie'nin Kaliforniya'da bir ruh ve sinir hastalıkları hastanesinde olduğu. Nasıl bir hayat sürdüğü ise sadece tahminlere kaldı...

Kaynak: *Genie Wiley-TLC Documentary, 2003. https://www.youtube.com/watch?v=VjZolHCrC8E*

Not. Genie vakasından esinlenen "Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor (The Mockingbird's Don't Sing)" adlı sinema filmini de izleyebilirsiniz.

Kaynakça

Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B. ve Korkusuz, İ. (2015). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi, 3*(1), 9-14.

Bryen, D. N., Carey, A., & Frantz, B. (2003). Ending the silence: Adults who use augmentative communication and their experiences as victims of crimes. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), 125–134.

Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 139-156.

Bulut, S. ve Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 277-301. https://doi.org/10.215695/ozelegitimdergisi.382961

Cermack, P., & Molidor, C. (1996). Male victims of child sexual abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal, 3*(5), 385–400.

Chave-Cox, R. S. (2014). Forensic examination of the mentally disabled sexual abuse complainant. *Journal of Forensic and Legal Medicine, 25*, 71-75.

Chiner, E., Gmez-Puerta, M., & Cardona-Molt, M. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research, 6*(2), 153-158.

Chodan, W., Häßler, F., & Reis, O. (2017). A randomized controlled trial on the effectiveness of a sexual abuse prevention programme for girls with intellectual disabilities: study protocol. *Translational Developmental Psychiatry, 5*(1), 1-11. https://doi.org/10.1080/20017022.2017.1407192

Çalışkan, M. (2019). Toplum ve suç araştırmalarında sınırları aşan bir suç: "Çevrimiçi çocuk istismarı" ve bu suça karşı alınabilecek önlemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 61*, 122-131.

Darragh, J., Reynolds, L., Ellison, C., & Bellon, M. (2017). Let's talk about sex: How people with intellectual disability in Australia engage with online social media and intimate relationships. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *11*(1). https://doi.org/10.5817/CP2017-1-9

Davis, M. K., & Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(2), 257-265.

Deveci, S. E. ve Açık, Y. (2003). Çocuk istismarı nedenlerinin incelenmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 12*(2), 396-405.

Doğan, M. (2015). Özel durumlarda görüşme. A. A. Özdemir (Ed.), *Görüşme teknikleri* (s.142-169) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Elliott, A. J., & Peterson, L. W. (1993). Maternal sexual abuse of male children. *Postgraduate medicine*, *94*(1), 169–180. https://doi.org/10.1080/00325481.1993.11945686

Eratay, E. (2000). *Zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve*

istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu ili örneği). [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics, 120*(3), 640–645.

Hesapçıoğlu, S. T., Meraler Yeşilova, H. ve Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(2), 210-216. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap3.pdf on July 10, 2022.

Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(10), 1214-1222.

Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 143-176. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.408927

Kildahl, A. N., Helverschou, S. B., & Oddli, H. W. (2020). "Clinicians' retrospective perceptions of failure to detect sexual abuse in a young man with autism and mild intellectual disability", *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 45*(2), 194-202.

Kutlu, M. ve Kurt, O. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1350-1368.

Kvam, M. H. (2000). Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attanding Norwegian hospitals. *Child Abuse & Neglect, 24*(8), 1073-1084. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00159-9

Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(1), 91-101.

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities 43*, 311–323.

Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D., & Renzetti, C. M. (2017). *Violence and maltreatment in intimate relationships*. California: SAGE Publications.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M-J., & MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice, 21*(1), 5-14. https://doi.org/10.1177%2F1049731509351988

Martellozzo, E. (2019). Online child sexual abuse. I. Bryce, Y. Robinson, & W. Petherick (Eds.) *Child Abuse and Neglect* (s. 63-77) içinde. Academic Press.

Normand, C. L., & Sallafranque-St-Louis, F. (2015). Cybervictimization of Young People With an Intellectual or Developmental Disability: Risks Specific to Sexual Solicitation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29(2), 99–110.* https://doi.org/10.1111/jar.12163

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine, 9*(11), 1-31.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi.* Ankara: İmge.

Öztürk, S. (2007). Çocuklarda duygusal istismar [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Pillay, A. L. (2012). Intellectually disabled child and adolescent sexual violence survivors face greather challenges in the legal system. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 24*(2), 3-6. https://doi.org/10.2989/17280553.2012.735498

Polat, O. (2000). Çocuk istismarı. Adli Tıp Derneği Yayınevi. Yayın no: 290, İstanbul, 207- 231.

Randall, W., Parilla, R., & Sobsey, D. (2000). Gender, disability status and risk for sexual abuse in children. *Journal on Developmental Disability, 7*, 1–15.

Reich, P. A. (1986). *Language development* (First ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*(4), 371-387.

Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (6th ed.). USA: McGraw-Hill.

Sarı, H. Y., Ardahan, E. ve Öztornacı, B. Ö. (2016). Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 15*(6), 501-511. https://doi.org/10.5455/pmb.1-1453795052

Şimşek, Ş. ve Gençoğlan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi, 41*(1), 166-171. https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2014.01.0393

Taner, Y. ve Gökler B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi, 35*, 82-86.

Taylor, J., & Daniel, B. (2005). Child neglect: Practice issues for health and social care. London: Jessica Kingsley Publishers.

The Center for Relationship Abuse Awareness (2022). *Types of abuse, economic abuse.* Retrieved from http://stoprelationshipabuse.org/educated/types-of-abuse on July 15, 2022.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi, 34*(1), 70-74.

Topçu, S. (2009). Cinsel istismar. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Trabzon Barosu Çocuk Hakları Komisyonu (2015). Çocuk İzlem Merkezleri Türkiye Raporu. http://web.e-baro.web.tr/uploads/61/2015/cim%20tr.pdf adresinden 04 Eylül 2022'de alınmıştır.

Türk, B. ve Şenyuva, G. (2021). Şiddet Sarmalı İçinden Siber Zorbalık: Bir Gözden Geçirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 462-479. https://doi.org/10.21733/ibad.901032

Türk Dil Kurumu (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr adresinden erişim tarihi: 15.07.2022.

Türkiye İstatistik Kurumu (2012). Çocuk işgücü anket sonuçları. http://www.tuik.gov.tr adresinden erişim tarihi: 15.07.2022.

UNICEF (2014). Annual Report. Retrieved from https://www.unicef.org/publications/index_82455 on July 5, 2022.

UNICEF. (2010). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Rapor. Retrieved from http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf on July, 5, 2022.

Wachs, S., & Wright, M. F. (2019). The moderation of online disinhibition and sex on the relationship between online hate victimization and perpetration. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(5), 300-306. https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0551

West, B., & Gandhi, S. (2006). Reporting abuse: A study of the perceptions of people with disabilities (PWD) regarding ause directed at PWD. *Disability Studies Quarterly, 26*(1). https://doi.org/10.18061/dsq.v26i1.650

World Health Organization (2014). *Global status report on violence prevention.* Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793 on July 5, 2022.

World Health Organization (2020a). *Child maltreatment*. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment on July 15, 2022.

World Health Organization (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Retrieved from https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 on July 10, 2022.

Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability, 35*(1), 3-19.

Yılmaz D. ve Güney R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 14*(4), 486-494. https://doi.org/10.46483/deuhfed.829839

Yüksel, F., Keser, N., Odabaş, E., Kars, G. B., Yurtkulu, F., Daşkafa, F. D., Arslan, F. & Cayrat, E. (2013). Çocuk istismarı ve Çocuk İzlem Merkezleri. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi, 1*(2) , 18-22.

Zara-Page, A. (2004). Çocuk cinsel istismarı: Cinsel istismara neden olan etkenler ve cinsel istismarın çocuklar üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(13), 103-113.

BÖLÜM 4

Mahremiyet Eğitimi

Öğr. Gör. Dr. Naime GÜNEŞ ÖZLER[1]

İÇİNDEKİLER

Mahremiyet Eğitimi
- Güven Çemberi
- Özel Bölgeler
- Özel Alanlar
- İzin Alma ve İzin Verme
- İyi ve Kötü Dokunma

Öneriler
- Ailelere Öneriler
- Öğretmenlere Öneriler

[1] Hitit Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, naimegunesozler@hitit.edu.tr.

Özet

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler kendilerini ifade etmede yaşadıkları sorunlara ek olarak, yaşanan durumların iyi ya da kötü olduğunu ayırt edememe, nerede, ne zaman, ne yapacaklarını bilememe, soyut düşünememe ve çabuk kandırılma gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinsel ihmal ve istismara daha açık hale gelmelerine neden olabilmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplum içerisinde bağımsızca yaşayabilmesi için diğer becerileri ve kavramların öğretimi gibi mahremiyet eğitimlerinin de aileler ve öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir. Mahremiyet eğitimi, bireyin toplum içindeki sınırlarının, özel bölgelerinin ve alanlarının ve kendilerine yönelik yapılacak ya da kendilerinin yapacağı dokunuşların nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitimleri içermektedir. Mahremiyet eğitimi, doğumdan itibaren ailelerin vereceği eğitimlerle başlayarak okulda öğretmenlerin eğitimleriyle devam etmelidir. Bu eğitimlerde gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık kurallarına uyulmalıdır. Mahremiyet eğitimi sırasında aileler ve öğretmenlerle birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kolaylıkla ulaşabilecekleri en güvenilir kişiler belirlenmelidir. Belirlenen bu kişilerle güven çemberleri oluşturulurken çocuğun yaşı, bilişsel düzeyi ve bulunduğu ortam dikkate alınmalıdır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yaşayabilecekleri cinsel istismar durumunda, kendilerini doğru ifade edebilmeleri için özel bölgelerin tıbbi isimleri öğretilmelidir. Mahremiyet eğitiminde özel bölgelerin öğretimi kadar kişisel ve toplumsal alanların nereler olduğu, buralarda nasıl davranması gerektiği ve kişisel eşyaların neler olduğu da öğretilmelidir. İzin alma ve verme davranışları erken çocukluktan itibaren pek çok alanda kullanılmaktadır. Ancak gelişimsel yetersizliği olan bireyler öğrendiklerini yeni durumlara genellemede sıkıntı yaşayabildikleri için mahremiyet eğitimi çerçevesinde de başkalarına dokunurken, başkalarının eşyalarını kullanmadan önce ya da yeni bir alana girmeden önce izin alma ve izin verme becerileri kazandırılmalıdır. İzin alma ve verme davranışlarının öğretiminin devamı olarak iyi ve kötü dokunma becerilerinin neler olduğu görsellerle, senaryolarla açıklanarak öğretilmelidir.

Hayata Dair

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan Ayşe, altı yaşında ve okul öncesi eğitim almaktadır. Ayşe okuldan gelince, annesiyle birlikte evlerinin yakınındaki parka gitmiştir. Ayşe, parkta oynayan arkadaşlarının yanına giderek onların oyununa dahil olurken, Annesi Vildan Hanım da komşularının oturduğu banka giderek onlarla sohbet etmeye başlamıştır. Ayşe, arkadaşları ile oynarken parkta oturan 30-35 yaşlarındaki komşuları Hasan Bey Ayşe'nin yanına yaklaşarak, "şurada duran pamuk şekerlerden almamı ister misin Ayşe'cim, senin gibi çok tatlı görünüyorlar" demiş ve pamuk şekeri alıp Ayşe'nin yanına gelmiştir. Ayşe'ye "seni öpmeme izin verirsen bu pamuk şekerin hepsini yiyebilirsin, hem de bu aramızda sır kimseye söylemeyeceğiz, gel şöyle otur" diyerek parkın kenarındaki banklara

doğru yürümüştür. Ayşe, şekere dayanamayıp komşuları olan Hasan Bey'e eşlik etmiştir. Hasan Bey, Ayşe'yi öpmek üzereyken Ayşe hızlıca yerinden kalkmış ve "Anneeee" diye bağırmıştır. Koşarak Hasan Bey'in yanından uzaklaşan Ayşe durumu annesine anlatmıştır. "Annecim annecim komşu amca beni öpmesine izin verirsem, pamuk şekeri yemem için bana verecekti ama ben bağırarak senin yanına geldim" demiştir. Annesi "Aferin Ayşe'cim buna izin vermeden gelip durumu bana anlattın. Güven çemberimiz dışındaki kişilerin bizi öpmek istemesi kötü dokunuştur, buna izin vermemelisin" demiş ve Hasan Bey'le ciddi bir konuşma yapıp, şikayet etme sürecine nasıl gireceğini düşünmeye başlamıştır bile..

Mahremiyet Eğitimi

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler çoğu zaman yardıma ihtiyaç duymakta ve kendilerine hizmet veren kişilere ihtiyaç duyarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu ihtiyaç durumu, hizmet sunan kişilerin onların mahremiyet alanlarına girmelerine sebep olabilmektedir (Bowers-Andrews ve Veronen, 1993; Curry vd., 2009; Martin vd., 2006). Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan bireyler kendilerinin ve başkalarının sınırları içerisinde hareket edebilmektedirler. Toplum içinde bağımsız hareket edebilmek ve her alanda uygun etkileşime girebilmek için sınırları öğrenmeleri önemlidir. Bu bahsedilen durumlar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mahremiyet eğitimini daha gerekli hale getirmektedir.

Mahremiyet, kelime olarak gizlilik (TDK, 2022), dokunulmazlık (Leino-Kilpi vd., 2001), beden ve kişisel sınırların korunması (Craig, 2022, Giddens, 2014/1994) yasaklılık gibi anlamlara gelmektedir. Bireylerin duyguları, inançları, değerleri, düşünceleri mahremiyet kavramını şekillendirmektedir. Bu yüzden mahremiyet her kültür ve toplumda farklı anlamlar taşımaktadır. Flandreau-West (1989) mahremiyeti, herhangi bir mağduriyet biçimine odaklanmayan müdahale yaklaşımı ve koruyucu davranış süreci olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Yardım Fonu'nda [UNICEF] (2018) çocukların mahremiyetinin sağlanması ve korunması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989) hiçbir çocuğun hukuka aykırı davranış ve saldırılara maruz bırakılamayacağı vurgulanmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin, bu kapsamda korunması ve mağduriyetlerinin önlenmesi amaçlı mahremiyet alanlarının korunması gerekmektedir. Mağduriyet yaşanabilecek üç tip mahremiyet alanı vardır. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz (Akter vd., 2022; Berkup, 2015; Etzioni, 1999; Leino-Kilpi vd., 2001; Wright ve Raab, 2014).

Kaynakça

Akter, M., Godfrey, A. J., Kropczynski, J., Lipford, H. R., & Wisniewski, P. J. (2022). Ebeveyn Kontrolünden Ortak Aile Gözetimine: Ebeveynler ve Gençler Mobil Çevrimiçi Güvenliği ve Gizliliği Eşit Olarak Yönetebilir mi? *İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Üzerine ACM Bildirileri*, *6* (CSCW1), 1-28.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (2004). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (2018). https://www.unicef.org/csr/files/UNICEF_Childrens_Online_Privacy_and_Freedom_ofExpression(1).pdf

Bowers-Andrews, A., & Veronen, L. J. (1993). Sexual assault and people with disabilities. *Journal of Social Work and Human Sexuality, 8*(2), 137-159.

Craig, E. (2022). Teaching safeguarding through books: A content analysis of child sexual abuse prevention books, *Journal of Child Sexual Abuse, 31*(3), 257-275.

Curry, M. A., Renker, P., Hughes, R. B., Robinson-Whelen, S., Oschwald, M., Swank, P. R., & Powers, L. E. (2009). Development of measures of abuse among women with disabilities and the characteristics of their perpetrators. *Violence Against Women, 15*(9), 1001-1025.

De Young, M. (1988). The good touch/bad touch dilemma. *Child Welfare*, *67*(1), 60-68.

Developing Sexual Education Modal for Mentally Disabled People (DESEM). (2019). *Zihinsel engelli bireyler için mahremiyet eğitimi ve ihmal-istismardan korunmanın öğretimi*: *Bakım veren kişilere yönelik etkinlik kitabı.* https://www.desemproject.eu/tr/course/zihinsel-engelli-bireyler-icin-ihmal-istismardan-korunma-ve-mahremiyet-egitimi-kursu/

Elliot, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse & Neglect, 19*(5), 574-594.

Etzioni, A. (1999). *The limits of privacy*. Basic Books.

Flandreau-West, P. (1989). *The basic essentials protective behaviours anti-victimisation and empowerment process.* Essence Publications.

Ghosh, A. K., Hughes, C. E., & Wisniewski, P. J. (2020, April). *Circle of trust: A new approach to mobile online safety for families.* In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-14).

Giddens, A. (2014). *Mahremiyetin dönüşümü*: *Modern toplumlarda cinsellik, aşk ve erotizm [The transformation of ıntimacy: Sexuality, love, and eroticism in modern societies].* (İ. Şahin, Çev.; 4. baskı). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1994)

Hawkins, M. (1999). *Guidelines for programs to reduce child victimization: A resource for communities when choosing a program to teach personal safety to children*. National Center for Missing and Exploited Children.

Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2008). Toward prevention of childhood sexual abuse: Preschoolers' knowledge of genital body parts. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds). *Proceedings of the seventh annual college of education research conference: Urban and international education section* (pp. 74-79). Florida International University.

Lee, Y. K. S., & Tang, C. S. K. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female Chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, *103*(2), 105-116.

Leino-Kilpi, H., Valimaki, M., Dassen, T., Gasull, M., Lemonidou, C., Scott, A., & Arndt, M. (2001). Privacy: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, *38*(6), 663-671.

MacIntyre, D., & Carr, A. (2000). Prevention of child sexual abuse: Implications of programme evaluation research. *Child Abuse Review*, *9*(3), 183-199.

Madak, P. R., & Berg, D. H. (1992). The prevention of sexual abuse: An evaluation of "talking about touching". *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *26*(1), 29-40.

Martin, S. L., Ray, N., Sotres-Alvarez, D., Kupper, L. L., Moracco, K. E., Dickens, P. A., Scandlin, D., & Gizlice, Z. (2006). Physical and sexual assault of women with disabilities. *Violence Against Women, 12*(9), 823-837.

Mazzucchelli, T. G. (2001). Feel safe: A pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *26*(2), 115-126.

Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*(3), 385-388.

Niu, J. (2006). *Circles of trust: A comparison of the size and composition of trust circles in Canada and in China* [Doctoral dissertation], University of Carleton-Ottawa, Ontario. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Sanderson, J. (2004). Child-focused sexual abuse prevention programs. *Crime and Misconduct Commission: Research and Issues Paper Series*, *50*(1), 1-8.

Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: Evaluating who do you tell. *Child Abuse ve Neglect, 21*(9), 869-881.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükler*. https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/

Warzak, W. J., & Page, T. J. (1990). Teaching refusal skills to sexually active adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 21*(2), 133-139.

Watson, J. D. (1984). Talking about the best kept secret: Sexual abuse and children with disabilities. *The Exceptional Parent, 14*(1), 15-20.

Wright, D., & Raab, C. (2014). Privacy principles, risks and harms. *International Review of Law, Computers & Technology*, *28*(3), 277-298.

Wurtele, S. K., & Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse ve Neglect, 21*(8), 805-814.

BÖLÜM 5

Cinsel İstismardan Korunmanın Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU[1]

İÇİNDEKİLER

Cinsel İstismarla İlişkili Güvenlik Tehditleri
Kötü Niyetli Yabancı Kişiler Tarafından Sunulan Tuzak Türleri
Cinsel İstismardan Korunmanın Öğretiminde Etkili Uygulamalar
Davranışsal Beceri Öğretimi
Sosyal Öyküler
Video Modelle Öğretim
Cinsel İstismardan Korunmaya Yönelik Stratejiler/Öneriler

[1] Hakkari Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, metehankutlu@hakkari.edu.tr

Özet

Cinsel istismar, bir failin güç kullandığı, tehditler savurduğu veya karşı koyamayacak durumdaki bir mağdurdan yararlandığı istenmeyen cinsel aktivite olarak tanımlanmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olup cinsel istismara uğrayan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha fazla istismara uğramalarının nedenleri arasında cinsel istismara uğradıkları sırada neler olup bittiğini tam olarak anlayamamaları, tacizde bulunan kişiden aşırı korkmaları ya da kendilerine karşı yapılan uygunsuz bir davranışı çevredeki güvenilir bireylere bildirecek iletişim becerilerini sergileyememeleri, diğer bir ifadeyle kendilerini koruyabilecek davranışlara sahip olmamaları sayılabilir. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler, kötü niyetli tanımadıkları kişilerden korunma konusunda büyük risk altındadırlar. Kaçırma vakaları genel olarak kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırmayı planladıkları bireyi çoğunlukla fiziksel bir güç kullanmadan, birtakım tuzaklarla kendileriyle birlikte gelmeye ikna edip güvenli bölgeden uzaklaştırmalarıyla gerçekleşmektedir. Kötü niyetli yabancı kişilerin kullandıkları tuzak türleri; basit, emredici, özendirici ve yardım isteme olarak sıralanmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yabancı kişiler tarafından planlanan tuzakların farkında olmaları ve kendilerini koruyabilecek davranışları sergileyebilmeleri, kaçırma vakalarının önlenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylere kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunmaya hizmet eden davranışlar aynı zamanda cinsel istismardan korunmaya da hizmet etmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan korunmanın öğretiminde kullanılan uygulamalar arasında davranışsal beceri öğretimi, video modelle öğretim ve sosyal öyküler sayılabilir.

Hayata Dair

Bu öykü, yaşanmış, gerçek bir olaydan esinlenerek oluşturulmuştur.

Esen, henüz üç yasındayken gelişimsel yetersizlik tanısı almasına rağmen, ailesinin ve çevresinin bilinçli desteğiyle eğitimine devam etmiş ve liseden mezun olmuştu. Esen liseden mezun olduktan sonra çalışıp kendi kazancını elde etmek amacıyla başvurduğu bir işyerinin insan kaynakları sorumlusu ona bir iş teklif etmiş ve Esen teklif edilen bu işi büyük bir sevinçle kabul ederek hemen çalışmaya başlamıştı. Esen için her şey yolunda giderken bir gün iş yerinde kötü niyetli bir kişinin cinsel istismarına maruz kaldı. Yaşadığı bu olayı yakın bir arkadaşına anlatınca, arkadaşı kendisine söz konusu istismarcıyı polise şikâyet etmesi gerektiğini söyledi. O da olayı güvelik birimlerine bildirdi ve şikâyetçi olarak ifade vermek üzere polis merkezine götürüldü. Esen korkuyordu ve neler olup bittiğine tam olarak anlam veremiyordu. Olay yargıya taşındı, ancak bu sırada Esen'in yakın çevresindekiler, söz konusu suçun somut olarak kanıtlanamayacağını ve bu nedenle istismarcının herhangi bir ceza almayabileceğini, bunun için Esen'e davasından vazgeçmesi gerektiğini, aksi takdirde bu durumun istismarcıya yöne-

lik iftira kapsamında değerlendirilebileceği ve sonuçta kendisinin suçlu durumuna düşebileceği bile söylendi. Esen bu türdeki telkin ve yönlendirmeler üzerine, mahkemeye tekrar başvurarak bir yanlış anlaşılma olduğunu belirtip şikâyetinden vazgeçmek istediğini bildirdi.

Esen bu süreçte hem cinsel istismar mağduru olmuş hem de gelişimsel yetersizlik durumu dikkate alınmamış, sonuç olarak mağdur olan kişi Esen olmuştu… (Legal Reform for the Intellectually and Developmentally Disabled, 2020).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan korunmaları, bu konuda engelleyici tedbirlerin alınıp farkındalıklar oluşturularak cinsel istismarla ilgili mağduriyetlerin giderilmesi dileğiyle…

Cinsel İstismarla İlişkili Güvenlik Tehditleri

Cinsel istismar, bir failin güç kullandığı, tehditler savurduğu veya karşı koyamayacak durumdaki bir mağdurdan yararlandığı istenmeyen cinsel aktivite olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çoğu zaman savunmasız ve korunmasız olmaları normal gelişim gösteren bireylere kıyasla cinsel istismara maruz kalma olasılıklarını daha da artırmaktadır (Celis, 2013). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara maruz kalmalarıyla ilgili alan yazında var olan istatistiklerin bir bölümü aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Gelişimsel yetersizliği olan kadınların %80'i, erkeklerin de %30'u yaşamlarında en az bir kez cinsel istismara maruz kalmaktadır (Disability Justice, 2022).
- Cinsel istismara maruz kalan gelişimsel yetersizliği olan bireyleri belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada 162 rapor incelenmiş ve bu raporlarda bireylerin %62'si kendi rızası ve isteği olmadan cinsel ilişkiye girdiklerini belirtmişlerdir (Sobsey & Doe, 1991).
- Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genel nüfusa kıyasla 4-10 kat daha fazla cinsel istismara maruz kaldıkları tahmin edilmektedir (Morano, 2001).
- Gelişimsel yetersizliği olan kadınlar, yetersizliği olmayan kadınlara kıyasla iki kat daha fazla cinsel istismara maruz kalmaktadır (National Center on Domestic and Sexual Violence, 2013; Sobsey & Mansell, 1994).

Cinsel istismara maruz kalan, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha fazla istismara maruz kalmalarının nedenleri arasında; cinsel istismara maruz kaldıkları sırada tam olarak neler olup bittiğini anlayamamaları, tacizde bulunan ki-

şiden aşırı korkmaları (Akbaş vd., 2009; Levy & Packman, 2004), ya da kendilerine karşı yapılan uygunsuz bir davranışı çevredeki güvenilir bireylere bildirecek iletişim becerilerini sergileyememeleri, diğer bir ifadeyle kendilerini koruyabilecek davranışlara sahip olamamaları sayılabilir (Hershkowitz vd., 2007; Kutlu & Kurt, 2017; Mazzucchelli, 2001). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kendilerini koruyamamaları onların kötü niyetli kişiler tarafından kaçırılarak cinsel istismara uğrama gibi istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir (Kutlu & Kurt, 2017; Mazzucchelli, 2001; Mechling, 2008). Yapılan araştırmalarda her ne kadar kaçırma vakalarının büyük bir bölümünün aile üyeleri tarafından gerçekleştirildiği belirtilse de yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen kaçırma vakaları bireyin güvenliği açısından daha ciddi durumlarla sonuçlanmaktadır (cinsel istismar, ağır yaralanma, ölüm vb.) (Gunby & Rapp, 2014; Johnson vd., 2005; Kutlu & Kurt, 2020).



Görsel 5.1 *Cinsel istismar mağduru*
Kaynak: www.pexels.com

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Federal Soruşturma Bürosu'nun (Federal Bureau of Investigation) (FBI) 2021 yılında kayıp bireylerle ilgili yayımlamış olduğu raporda ABD'de toplam 521.705 kişiyle ilgili kayıp raporu düzenlenmiştir. Bu bireylerden 29.393'ünün özel gereksinimli olduğu ifade edilmektedir (FBI, 2020). Kaybolan kişilerden 331'inin yabancı kişiler tarafından kaçırıldığına ilişkin kayıt tutulmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre, 2020 yılında güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 450 bin 803'tür. Bu sayının %5'inin kaybolma vakası olarak kaydedildiği belirtilmiştir (TÜİK, 2022).

Çocukları kaçıran kişiler özellikle sosyal becerilerde yetersizlik gösteren çocukları kendilerine hedef olarak seçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okullar ve oyun alanları gibi kalabalık ortamlardan uzak duran ve akranlarından izole bir şekilde yalnız başına duran çocukların daha kolay hedef oldukları da belirtilmiştir. Çocukları kaçıran kişilerin itiraf ettikleri bu hususlar bir bakıma OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) olan çocukların karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır (Bell, 2021; Strain, 1984). OSB olan çocukların sosyal becerilerde yetersizlik göstermeleri sosyal durumları muhakeme etmelerini veya güvenli ve güvensiz durumları ayırt etmelerini önemli ölçüde sınırlamaktadır (Abadir, 2021; Bell, 2021). Sonuç olarak gelişimsel yetersizliği olan bireyler kötü niyetli tanımadıkları kişilerden

Kaynakça

Abadir, C. M., DeBar, R. M., Vladescu, J. C., Reeve, S. A., & Kupferman, D. M. (2021). Effects of video modeling on abduction-prevention skills by individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *54*(3), 1139–1156. https://doi.org/10.1002/jaba.822.

Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*(2), 87–94. https://doi.org/10.1177/10883576040190020301.

Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T. E., & Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of turkish children with and without mental retardation, referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and Disability, 27*(4), 205-213. https://doi.org/10.1007/s11195-009-9139-7.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). https:// doi. org/ 10. 1176/appi. books. 97808 90425 596.

Barry, L., & Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*(1), 45-51. https://doi.org/10.1177/10883576040190010601.

Bell, B. (2021). Using video modeling to teach abduction-prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(9), 3909-3918. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05241-z.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology*, *36(1)*, 80-90. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087953.

Bledsoe, R., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism*, *7*(3), 289–29. https://doi.org/10.1177/1362361303007003005.

Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 415-431. https://doi.org/10.1007/s10882-010-9201-5.

Bruder, C., & Kroese, B. S. (2005). The efficacy of interventions designed to prevent and protect people with intellectual disabilities from sexual abuse: A review of the literature. *The Journal of Adult Protection*, *7*(2), 13–27. https://doi.org/10.1108/14668203200500009.

Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year olds with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 102-110. https://doi.org/10.1177/1088357612441826.

Celis, M. L. C. (2013). Sexual abuse among persons with development disabilities. *Asia-Pacific E-Journal of Health Social Science*, 2, 2.

Disability Justice. (2022). Sexual abuse. https://disabilityjustice.org/sexual-abuse.

Egemo-Helm, K., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., & Johnson, B. (2007). An evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, *22*(2), 99-119. https://doi.org/10.1002/bin.234.

Federal Bureau of Investigation. (2020). https ://www.fbi.gov.

Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, *8*(1), 1-10. https://doi.org/10.1177/108835769300800101.

Gray, C. (2015). *The new social story book, revised and expanded 15th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers.* Arlington Texas: Future Horizons INC.

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000213.

Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*(4), 856-860. https://doi.org/10.1002/jaba.173.

Gunby, K. V., Carr, J. E., & Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children wıth autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(1), 107-112. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-107.

Godish, D., Miltenberger, R., & Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1,* 168–175. https://doi.org/10.1007/s41252-017-0026-4.

Hershkowitz, I., Lam, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry,* 77, 629–635. https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.629.

Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavior skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*(1), 67-78. https://doi.org/10.1901/jaba.2005.26-04.

Legal Reform for the Intellectually and Developmentally Disabled. (2020). https://lridd.org/adams-story/.

Levy, H., & Packman, W. (2004). Sexual abuse prevention for individuals with mental retardation: considerations for genetic counselors. *Journal of genetic counseling, 13*(3), 189–205. https://doi.org/10.1023/B:JOGC.0000028158.79395.1e.

Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T. , & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(1), 91-101. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-91.

Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling category. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(4), 291-303. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9044-x.

Kurt, O., & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(9), 3807–3818. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04096-9.

Kutlu, M., & Kurt, O (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1350-1368.

Kutlu M., & Kurt O. (2020) Teaching Abduction-Prevention Skills to Children with Autism. F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102443-1.

Mandell, D. S., Walrath, C. M., Manteuffel, B., Sgro, G., & Pinto-Martin, J. A. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse and Neglect*, *29*(12), 1359–1372. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.006

Mazzucchelli, T. G. (2001). Feelsafe: A pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities,* 26, 115–126. https://doi.org/10.1080/13668250020054431

McCormack, B., Kavanagh, D., Caffrey, S., & Power, A. (2005). Investigating sexual abuse: Findings of a 15-year longitudinal study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *18*(3), 217–227. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00236.x.

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(3), 311–323. http://www.jstor.org/stable/23879793.

Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(3), 385–388. https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385.

Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm ınjury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice, 1*(1), 30-36. https://doi.org/10.1007/BF03391718.

Morano J. P. (2001). Sexual abuse of the mentally retarded patient: medical

and legal analysis for the primary care physician. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry*, *3*(3), 126–135. https://doi.org/10.4088/pcc.v03n0304.

National Center on Domestic and Sexual Violence. (2013). Sexual assault statistics: Crime victimization survey. http://www.ncdsv.org/images/sexualassaultstatistics.pdf.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. Jessica Kingsley.

Publishers. Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(2), 169-176. https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-169.

Sexual Abuse of Individuals with Developmental Disabilities. (2015). https://www.disabilityrightsohio.org/assets/documents/dro_sexual_abuse_brief1_final.pdf.

Shrestha, A., Anderson, A., & Moore, D. (2012). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education, 22*(2), 157-167. https://doi.org/10.1007/s10864-012-9165-x.

Sobsey, D., & Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse and assault. *Sexuality and Disability*, 9, 243–259. https://doi.org/10.1007/BF01102395.

Sobsey, D., & Mansell, S. (1994). An international perspective on patterns of sexual assault and abuse of people with disabilities. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 7*(2), 153–178. https://doi.org/10.1515/IJAMH.1994.7.2.153.

Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tarbox, J., Persicke, A. & Bergstrom, R. (2014). Adaptive. D. Granpeesheh, J. Tarbox, A. C. Najdowski, J. Kornack (Ed.), *Evidence-Based Treatment For Children With Autism The Card Model* içinde (s. 241-260). Academic Press.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). www.tuik.gov.tr

Strain, P. S. (1984). Social behavior patterns of non-handicapped and developmentally. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*(1), 15–28. https://doi.org/10.1016/0270-4684(84)90015-6.

BÖLÜM 6

Ergenlik Dönemi ve Cinsel Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA[1]

İÇİNDEKİLER

Giriş
Ergenlikte Fizyolojik ve Psikolojik Değişimler
Fizyolojik Değişimler
Puberte
Ergen beyni
Psikolojik Değişimler/Duygusal ve Davranışsal Değişimler
Ebeveyn Ergen Etkileşimi
Regl Döneminde Aileye ve Eğitimcilere Düşen Roller
Mastürbasyon Sürecinde Aileye Düşen Roller
Ergenlikte İlişkiler ve Sınırlar

[1] Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, okaya@sakarya.edu.tr

Özet

Ergenlik insan gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biri olmasıyla bu dönemdeki değişimlere uyum sağlamak ebeveynler ve bu değişimi yaşayan bireyler için zorlayıcıdır. Ergenliğe giren birey yaşadığı fizyolojik ve duygusal değişimlerle birlikte çocukluktan yetişkinliğe geçerken, anlaşılmak, dinlenmek ve kabul edilmek ister. Ebeveynler ise o zamana kadar kendilerine bağımlı olan çocuklarının bağımsızlaşma çabalarını algılamada zorlanarak, verdikleri tepkilerle çocuklarının kendilerinden uzaklaşmasına ya da çatışma içine girmelerine neden olmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynleri için zor olan bu dönem, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri için de hiç kolay bir dönem değildir. Puberteyle birlikte ergenliğin ilk hormonal ve bedensel değişiklikleri kendini gösterir. Pubertedeki hızlı gelişim ve değişimler kızlarda ve erkeklerde farklı sıralarda gerçekleşmektedir. Bu hormonal ve bedensel değişikliklerle birlikte ergen beyni de yetişkin beyninden farklılıklar göstermektedir. Frontal ve prefrontal lobun tam olgunlaşmamasının duygu durum değişiklikleri, çabuk öfkelenme, görev tamamlamada sorunlarla kendini gösterdiği belirtilmektedir. Alanyazında, ebeveynlik stillerinin ve ebeveyn ergen etkileşiminin kalitesinin de ergenlerin duygularında ve davranışlarında etkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Ancak gelişimsel yetersizliği olan bireylerdeki fizyolojik değişimler akranlarıyla paralel olsa da ergenlikteki değişimlerden haberdar olmaları, anlamlandırmaları ve bu değişimleri yönetmeleri için ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle, kızlarda regl süreci erkeklerde de mastürbasyonla ilgili problem davranışlar ebeveynleri en çok endişelendiren konular arasında yer almaktadır. Bu bölümde normal gelişimde ergenlik dönemindeki değişimlerle birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ergenliğindeki değişimlere uyum sağlamada ebeveynlerin ve eğitimcilerin neleri göz önünde bulundurmaları gerektiği üzerinde durulacaktır.

Hayata Dair

1990'lı yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde küçük bir kasabada meydana gelen bir olayın kahramanı olan Darla, konuşamayan ve gelişimsel yetersizliğinin (otizm) ağırlığı nedeniyle iletişim problemleri yaşayan, sosyal ilişkilerde zorlukları ve ritüel davranışları olan 15 yaşında bir genç kızdı. Olayın olduğu dönemde Darla, otizmi olan gençlere hizmet veren yatılı bir okulda kalmaktaydı. Darla konuşamamasına rağmen çevresindekilerle etkileşim içinde olmaktan hoşnut olduğunu gösteren davranışlar sergiliyordu. Mutlu olduğunda kıkırdayarak, gülerek, kahkaha atarak duygularını gösterdiği gibi üzgün ya da kızgın olduğunda da bağırarak, saç çekerek, tırmalayarak ve cimcikleyerek başkalarına zarar vermekteydi. Duyguları, durup dururken belirgin bir sebep olmadan aniden değişebiliyordu. Sakin bir şekilde otururken birdenbire ayağa kalkıp kapıları çarpıp öfke nöbeti geçirebiliyordu. Darla bazen çevresindekilere sarılarak, yaslanarak, kucaklarına otururken, bazen de yabancı birinden uzaklaşmak için odanın

bir köşesine çekilmeyi tercih etmekteydi. Bu durumda yanına biri yaklaşmaya kalktığında bağırarak başını duvara vuruyordu. Darla ile ilgili birçok şeyin anlaşılması ve açıklanması neredeyse imkansızdı. Annesi, oyuncaklarının da içinde bulunduğu farklı nesnelerle Darla'nın mastürbasyon yaptığını gözlemiş ve cinsel olarak uyarılmış olduğunun farkında olsa da bu konuda bir şey yapmamıştı. Bu özellikleri sergileyen ve son aylarda regl olmayan Darla'nın 5 aylık hamile olduğu anlaşıldığında ailesi kaldığı okulu sorumlu tutmuş olsa da hamileliğin başlangıcının Darla'nın evde olduğu zamana denk gelmesi Darla'nın yakın çevresinden, yani aileden biri tarafından cinsel olarak istismar edildiğini ortaya koymuştur. Darla 4 ay sonra hamileliğin sonunda anlam veremediği acılar ve ağrılarla zorlu geçen bir doğum sürecinden sonra mikrosefalisi olan bir erkek çocuk dünyaya getirmiştir. Hem hamilelik hem doğum süresince aile üyelerinin yoğun desteğine ihtiyaç duymuştur. Aile ise hem Darla'nın hem de bebeğin sağlıklı bir şekilde hamilelik sürecini tamamlaması için bakım sağlarken bebeğin babasının kim olduğu ile ilgili şüpheler ve soruşturmalarla da başetmek zorunda kalmıştır. Darla'nın aile çemberinde bulunan babası, amcası, erkek kardeşinden şüphelenilmiş olsa da bebek doğmadan önce Darla'yı taciz ettiğini kabul eden olmamıştır. Sonunda, yapılan DNA testleri sonucunda, bebeğin babasının Darla'dan 11 ay küçük yani 14 yaşında olan erkek kardeşi olduğu ortaya çıkmıştır. Darla'nın ebeveynleri, yeni dünyaya gelmiş yetersizliği olan bir bebek, ağır otizmi olan bir kız çocuk/anne, ablasına tecavüz etmiş bir erkek çocuk/baba ile hayatlarına devam etmek için yollar aramışlar ve yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışmışlardır (Brantlinger vd., 1994).

Giriş

Yukarıda hayata dair başlığı altında paylaşılan olay her ne kadar Amerika'nın bir kasabasında bundan 30 yıl önce meydana gelmiş olsa da günümüzde maalesef ülkemizde de ensest nedeniyle hamile kalan yetersizliği olan bireylerle ilgili medyada haberler duymaya devam ediyoruz. Kitabımızın bu bölümüne kadar cinsel istismarın normal gelişim gösteren bireylerde de gelişimsel yetersizliği olan bireylerde de en büyük problemlerden biri olduğunu ve cinsel eğitimin bu nedenle çok önemli olduğundan defalarca bahsettik. Ergenlik dönemi ise cinsel istismara uğrama veya cinsel istismarda bulunma için riskli bir dönem olduğundan ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu dönemdeki tutum ve davranışları daha da önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla ergenlikle ilgili bilgili ve bilinçli olmaları gerekmektedir.

Ergenlik insan gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biri olması nedeniyle hem ebeveynlerin hem de bu değişimi yaşayan bireylerin bu değişimlere adapte olmaları hiç de kolay değildir. Genellikle, ebeveynler,

Kaynakça

Akbaş, T., & Sanberk, İ. (2012). İlk menstrüasyon ve ejakülasyon deneyimi: hazırlık, ön yaşantılar ve ön bilgilerin cinsel tutum ve davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(3), 323-338

Ballan, M. S. (2012). Parental perspectives of communication about sexuality in families of children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord,* 42, 676–684.

Blasingame, G. (2014). *Practical strategies for working with youth with intellectual disabilities who have sexual behavior problems*. In D. Bromberg & W. T. O'Donohue (Eds.), Toolkit for working with juvenile sexual offenders (pp. 479–505). San Diego, Elsevier.

Blasingame, G. D. (2018) Risk assessment of adolescents with intellectual disabilities who exhibit sexual behavior problems or sexual offending behavior, *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(8), 955-971.

Brantlinger, E. E., Klein, S. M., & Guskin, S. L. (1994). *Fighting for Darla challenges for family care and professional responsibility: The case study of a pregnant adolescent with autism*. Teachers College Press.

Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J. S., & Vitaro, F. (2005). Relations with parents and with peers, temperament and trajectories of depressed mood during early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 33*, 579-594.

Carmine, L., & Fisher, M. (2022). Menstrual and reproductive health in female adolescents with developmental disabilities. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 52*(8), 1-13.

Caye, A., Marchionatti, L. E., Pereira, R., Fisher, H. L., Kohrt, B. A., Mondelli, V., McGinnis, E., Copeland, W. E., & Kieling, C. (2022). Identifying adolescents at risk for depression: Assesment of a global perdiction model in the Great Smoky Mountains Study., *Journal of Psychiatric Research, 155*, 146-152.

Chou, Y.C., & Lu, Z. Y. J. (2012). Caring for a daughter with intellectual disabilities in managing menstruation: A mother's perspective. *Journal of Intellectual Developmental Disability, 37(*1), 1–10.

Cooper, S. M., & McLoyd, V. C. (2011). Barrier socialization and the well-being of African American adolescents: The moderating role of mother-adolescent relationship quality *Journal of Research on Adolescence, 21*, 895-903.

Copeland, W. E., Angold, A., Shanahan, L., & Costello, J. (2014). Longitudinal patterns of anxiety from childhood to adulthood: The Great Smoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(1), 21-33.

Davis, T. N., Machalicek, W., Scalzo, R., Kobylecky, A., Campbell, V., Pinkelman, S., Chan, J. M., & Sigafoos, J. (2016). A review and treatment selection model for individuals with developmental disabilities who engage in inappropriate sexual behavior. *Behav Analysis Practice* 9, 389–402.

Fanti, K. A., Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Kuperminc, G. P. (2008). Toward a transactional model of parent-adolescent relationship quality and adolescent psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence, 28,* 252- 276.

Fei, Y. F., Ernst, S. D., Dendrinos, M. L., & Quint, E. H. (2021). Preparing for puberty in girls with special needs: A cohort study of caregiver concerns and patient outcomes, *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology, 34*(4), 471-476.

Gonzalez, A., Holbein, M., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27,* 450–470, https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104

Heifetz, M., Lake, J., Weiss, J., Isaacs, B., & Connolly, J. (2020). Dating and romantic relationships of adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Adolescence*, *79*, 39-48.

Jensen, F. E., & Nutt, A. E. (2015). *The teenage brain: A neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults.* Harper Publishers.

Kaplowitz, P., Bloch, C., the Section on Endocrinology, Sills, I. N., Bloch, C. A., Casella, S. J., Gonzalez, J. L., Lynch, J. L., & Wintergerst, K. A. (2016). Evaluation and referral of children with signs of early puberty. *Pediatrics, 137*(1), e20153732.

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020) A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents, *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79-93.

Lam, A., Yau, M., Franklin, R. C., & Leggat, P. A. (2021). Public opinion on the sexuality of people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Sex and Disability,* 39, 395–419.

Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal, 14*(3), 253–259.

Mann, L. E., & Travers, J. C. (2020). A systematic review of interventions to address inappropriate masturbation for individuals with autism spectrum disorder or other developmental disabilities. *Review of Journal of Autism and Developmental Disorders, 7*, 205–218.

Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 226,* 274-281.

Milevsky, A., Schlechter, M., & Netter, S. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies, 16*(1), 39–47.

Özel, Ş., Oskovi, A., Korkut, S., Memur, T., & Engin-Üstün, Y. (2018). Gençlik merkezine başvuran adölesanların menarş duygu, menstruasyon algı-bilgi ve özbakım pratikleri. *Ankara Medical Journal, 18*(4), 675-682.

Romeo, R. D. (2017). The impact of stress on the structure of the adolescent brain: Implications for adolescent mental health. *Brain Research, 1654,* 185-191.

Sabat, C., Burke, M. M., & Arango, P. (2021). Parental styles and attitudes of fathers of children and adolescents with intellectual disability: Do parental styles and attitudes impact children's adaptive behaviour?. *J Appl Res Intellect Disabil, 34,* 1431-1441.

Santrock, J. (2018). *Yaşam boyu gelişim.* (Çev. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Santrock, J. (2017). *Ergenlik*. (Çev. Diğdem Müge Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Seabrook, E., Kern, M., & Rickard, N. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review. *JMIR Mental Health, 3*(4), e50.

Siegel, D. J. (2021). Ergen beyin rehberi. (Çev. Yavuz Fahir Zülfikar). Ankara: Nefes yayıncılık.

Sömen-Bayoğlu, D. (2020). Ergenlik dönemi cinsel gelişim. E. Akpınar (Ed.), *Aile hekimliğinde güncel yaklaşımlar* içinde, (ss. 325-333). Akademisyen Yayınevi.

Tarnai, B. (2006). Review of effective interventions for socially inappropriate masturbation in persons with cognitive disabilities. *Sex and Disability, 24,* 151–168.

Tuzgöl-Dost, M., Aytaç, M., & Kıbrıslıoğlu-Uysal, N. (2019). Ebeveynlik biçiminin kişilik özellikleri, benlik saygısı ve yaşam doyumunu yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(71), 1146-1165.

Qu, Y., Fuligni, A. J., Galvan, A., & Telzer, E. H. (2015). Buffering effect of positive parent–child relationships on adolescent risk taking: A longitudinal neuroimaging investigation, *Developmental Cognitive Neuroscience, 15*, 26-34.

BÖLÜM 7

Beden Fizyolojisi ve Cinsellikle İlgili Beceriler

Doç. Dr. Gizem YILDIZ[1]

İÇİNDEKİLER

Beden Fizyolojisi
- Beden Bölümleri
  - Cinsel organların öğretimi
- Cinsiyet ve Cinsel Kimlik

Cinsellik Becerileri ve Diğer Becerilerle İlişkisi
- Menstürasyon Dönemi ve Kişisel Bakım
  - Menstürasyon dönemi
  - Ped kullanımı
- Cinsellik ve Bağımsız Yaşam Becerileri
  - Mastürbasyon
  - Cinsel ilişki ve hamilelik

[1] Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, okaya@sakarya.edu.tr

Özet

Beden bölümlerinin öğretimi, erken çocukluktan itibaren başlar ve yetişkinliğe kadar devam eder. Beden bölümlerine ait içerikler bireyin gelişimsel yaşına göre detaylandırılır ve karmaşıklaşır. Bedenimizdeki özel bölgeler, küçük çocuklara belli sınırlarda öğretilirken, büyük çocuklar ve ergenlerde daha fazla detaylandırılarak öğretilir. Burada önemli olan bilginin kısa, açık ve net şekilde paylaşılmasıdır. Okulöncesi dönemde en önemli konulardan biri cinsel organların öğretimidir. Bu süreç erken çocukluk döneminde cinsiyet kavramının kazandırılmasıyla başlar. Cinsel organların isimleriyle öğretimine tuvalet eğitimi döneminde başlanır. Çocuğun bezden kurtulmasıyla birlikte cinsel organların isimlerine ve görevlerine ilişkin bilgiler verilmeye başlanır. Cinsel eğitim, çocuğun gelişmesi ve bedenin değişmesiyle ilerler. Ergenlik ve sonrasına yönelik mastürbasyon ve menstürasyon dönemine ilişkin eğitimler verilmeye başlanır. Mastürbasyon eğitiminde esas olan gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık ilkeleri kapsamında bu eylemin özel olduğu, sadece bireyin odasında ya da banyosunda yapılabileceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Menstürasyon sürecine ilişkin birlikte ped değiştirme becerisi ve kişisel bakım becerileri öğretilir. Bu eğitimlerde temel eğitici rol ebeveyne aittir, özel eğitim öğretmeni rehberlik eder. Cinsel ilişki hakkında bilgi sunulması ise belli koşullara bağlıdır. Genç bir şekilde cinsel ilişkiyi deneyimlemişse ya da evlenebilecek düzeyde ise bu konuda bilgi vermek ve güvenliğini sağlayacak detayları öğretmek çok önemlidir. Cinsellikle ilgili becerilerin öğretiminin altın kuralı mahremiyeti hiçbir koşulda ihlal etmemektir.

Hayata Dair

Ege, 14 yaşında ergenliğe girmiş hafif düzey zihin yetersizliği olan bir gençtir. Ege bir sabah uyandığında iç çamaşırının ıslandığını fark etmiş ve genital bölgesinde hafif bir ağrı hissetmiştir. Vücudunda ne olduğunu anlayamayan Ege, gün içerisinde çeşitli zamanlarda da cinsel organının sertleştiğini ve ağrıdığını fark etmekte ancak bu durumu anlamlandıramamaktadır. Ege'nin ebeveynleri cinsel eğitim almadığı için çocuklarının bu durumuna nasıl tepki vereceklerini bilememiş, çeşitli davranışsal ve fiziksel belirtileri görmezden gelmiştir, fakat Ege evin salonunda mastürbasyon denemesi yapmaya kalkınca annesi panikle ne yapacağını bilememiş, bunun ayıp olduğunu, evin ortasında böyle şeyler yapamayacağını söyleyerek Ege'yi odasına göndermiştir. Bu olay üzerine Ege'nin annesi ve babası oğullarının mastürbasyon yapmaya başladığını kendi aralarında konuşmuş, ne yapacakları konusunda desteğe gereksinim duyduklarına karar vermişlerdir. Bunun üzerine anne, Ege'nin özel eğitim öğretmeni ve psikolojik

danışmanı ile görüşmek üzere randevu almıştır. Oğullarının ergenliğe girmesiyle birlikte yeni bir döneme giren aile, uzman desteği ile Ege'nin cinsel gelişimini destekleme yolunda hem rehber hem öğretici rolünde görev almaya başlamıştır. Bu rehberlik desteği hem Ege'nin cinsel gelişimi, duygusal gelişimi ve ruh sağlığı, hem de ailenin yaşam kalitesi için çok önemli bir adım olacaktır.

Beden Fizyolojisi

Bedenin Bölümleri

Cinsel eğitim doğumdan itibaren başlayan yaşam boyu devam eden karmaşık bir eğitim sürecidir. Bedenin keşfedilmesi ve beden bölümlerinin öğretimi de erken çocukluk dönemiyle birlikte başlar. Beden fizyolojisi insan bedeninin yapısı, iç ve dış bölümlerinde tüm yapı ve sistemleri ifade eder. Bedenimizde çok sayıda birbiri ile ilişkili ya da ilişkisiz biyokimyasal ve fizyolojik olay gerçekleşir. Sağlıklı bir yaşam için kişinin bedenini tanıması ve bedeninde gerçekleyen olayları anlaması önemlidir. Ayrıca bu durum bireyin kendi bedenini keşfetmesine ve bedeniyle iletişim kurmasına da olanak tanır (Boron ve Boulpaep, 2016; Fox, 2015).

Beden fizyolojisine ilişkin okul programlarına beden bölümleri, organlar ve vücut sistemleri öğretilmektedir. Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinde verilen bu bilgiler öğretilirken hangi yöntemler etkili kullanılıyorsa, nasıl bir yaklaşımla öğretim yapılıyorsa cinsel organların ve üreme sisteminin öğretiminde de benzer yöntemler kullanılmalı ve aynı doğallıkla öğretim sunulmalıdır. Bireylere göz, kulak, ağız öğretimi nasıl sunuluyorsa penis ve vajina öğretimi de benzer doğallıkta sunulmalıdır. Bu öğretimler esnasında öğretmenin jest ve mimikleri, ses tonu, beden dilinin doğal olması, bireyde utanma, baskı ya da farklı kötü öğretilere neden olmayacak biçimde yaklaşılması en önemli husustur (Cooper vd., 2017; Murphy vd., 2006; Thune ve Gage, 2020).

Beden bölümlerinin öğretimi erken çocukluktan itibaren başlar ve yetişkinliğe kadar devam eder. Aslında temelinde hep aynı bilgiler vurgulansa da bireyin gelişimsel yaşına göre içerik detaylandırılır ve karmaşıklaşır. Bedenimizdeki özel bölgeler, **küçük çocuklarda belli sınırlarda öğretilirken, ergenlerde ergenlik dönemindeki fizyolojik değişimler ve özel bölgelere ilişkin daha fazla detaylar verilir. Burada önemli olan bilginin kısa, açık ve net şekilde** paylaşılmasıdır. Çocuğun düzeyinin altında bilgi vermek tatmin etmeyebilir ve dolayısıyla merak devam eder; verilen fazla bilgi ise kafa karıştırabilir. Anne babalar ve öğretmenler çocuğu ya da genci en iyi tanıyan kişiler olarak onun gelişimsel düzeyine

Kaynakça

Adams, G. R., & Berzonsky, M. (Eds.). (2008). *Blackwell handbook of adolescence*. John Wiley & Sons.

Blair, M. L. (2007). Sex-based differences in physiology: What should we teach in the medical curriculum?. *Advances in Physiology Education*, *31*(1), 23-25.

Boron, W. F., & Boulpaep, E. L. (2016). *Medical physiology e-book*. Elsevier Health Sciences.

Chou, Y. C., Lu, Z. Y. J., Wang, F. T., Lan, C. F., & Lin, L. C. (2008). Meanings and experiences of menstruation: Perceptions of institutionalized women with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *21*(6), 575-584.

Cicero, F. R. (2019). Shaping effective masturbation in persons with developmental disabilities: A review of the literature. *Sexuality and Disability*, *37*(1), 91-108.

Cinsel Sağlık Enstitüsü Derneği (CİSED). Cinsel mitler. https://www.cised.org.tr/icerik/146/cinsel-mitler

Cooper, E., Guillebaud, J., & Williams, M. (2017). *Sexuality and disability: A guide for everyday practice*. CRC Press.

Couwenhoven, T. (2016). *Down Sendromlu çocuklara bedenlerini, sınırlarını ve cinselliği öğretmek: Aileler ve uzmanlar için rehber kitap*. Türkiye Down Sendromu Derneği.

DeLamater, J. and Plante, R. F. (2015). The sociological study of sexuality: An introduction. J. DeLamater and R. F. Plante (Ed.), *Handbook of the sociology of sexualities*, in (pp.1-7). Springer.

Düzkantar, A., (2010). Cinsel gelişim ve cinsiyet eğitimi. 20. Ulusal Özel Egitim Kongresi, 21-23 Ekim. Gazi Üniversitesi Özel Egitim Bölümü Bildiri Özetleri Kitapçığı Çalıstay Notları. Gaziantep.

Fox, S. (2015). *Human physiology*. McGraw-Hill Education.

Hénault, I. (2006). *Asperger's syndrome and sexuality: From adolescence through adulthood*. Jessica Kingsley Publishers.

Leung, A. K., & Robson, L. M. (1993). Childhood masturbation. *Clinical Pediatrics*, *32*(4), 238-241.

Luiselli, J. K., Helfen, C. S, Pemberton, B. W., Reisman, J. (1977). The elimination of a child's in-class masturbation by overcorrection and reinforcement. *J. Behav. Ther. Exp. Psychiatr*, 8, 201–204.

Mallants, C., & Casteels, K. (2008). Practical approach to childhood masturbation—a review. *European Journal of Pediatrics*, *167*(10), 1111-1117.

Mann, L. E., & Travers, J. C. (2020). A systematic review of interventions to address inappropriate masturbation for individuals with autism spectrum disorder or other developmental disabilities. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(3), 205-218.

Martin, K. A. (2018). *Puberty, sexuality, and the self: Boys and girls at adolescence*. Routledge.

McDaniels, B., & Fleming, A. (2016). Sexuality education and intellectual disability: Time to address the challenge. *Sexuality and Disability*, *34*(2), 215-225.

Medina-Rico, M., López-Ramos, H., & Quiñonez, A. (2018). Sexuality in people with intellectual disability: Review of literature. *Sexuality and Disability*, *36*(3), 231-248.

Mihm, M., Gangooly, S., & Muttukrishna, S. (2011). The normal menstrual cycle in women. *Animal Reproduction Science*, *124*(3-4), 229-236.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Cinsel gelişim.* http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf

Murphy, N. A., Elias, E. R., & Council on Children with Disabilities. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, *118*(1), 398-403.

Neuman, R. P. (1975). Masturbation, madness, and the modern concepts of childhood and adolescence. *Journal of Social History*, *8*(3), 1-27.

Rodriguez, R. (2012). *Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS).* New York.

Tarnai, B. (2006). Review of effective interventions for socially inappropriate masturbation in persons with cognitive disabilities. *Sexuality and Disability*, *24*(3), 151-168.

Thune, K., & Gage, M. (2020). *Sexuality for All Abilities: Teaching and Discussing Sexual Health in Special Education*. Routledge.

Torgrimson, B. N., & Minson, C. T. (2005). Sex and gender: what is the difference? *Journal of Applied Physiology*, *99*(3), 785-787

Udry, J. R. (1994). The nature of gender. *Demography*, *31*(4), 561-573. https://doi.org/10.2307/2061790

Ward, B. (2000). *Seks ve yaşam.* (5. Baskı). Çev. Tektaş, N. Remzi Kitabevi.

Weisfeld, G. E. (1999). *Evolutionary principles of human adolescence*. Basic Books.

Wikipedia. (2022). *Cinsel ilişki.* https://tr.wikipedia.org/wiki/Cinsel_ili%C5%9Fki

Wikipedia. (2022). *Cinsel kimlik.* https://tr.wikipedia.org/wiki/Cinsel_kimlik

Yıldız, G. (2020). En az konuşulan en çok merak edilen: Zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsellik. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *10*(1), 827-855.

BÖLÜM 8

Yetişkinlik Dönemi ve Cinsel Eğitim

Doç. Dr. Ali KAYA[1]

İÇİNDEKİLER

Yetişkin Dönemi Özellikleri
İlişki Türleri
- Arkadaşlık İlişkileri
- Toplumsal İlişkiler
- Romantik İlişkiler
- Resmi İlişkiler

Cinsel İlişki ve Bebek Sahibi Olma
- Cinsel İlişki
- Hamilelik Süreci ve Bebek Sahibi Olma

Evlenme
- Türkiye, Evlilik ve Yasalar
- Bağımsız Yaşam Becerileri ve Evlilik

[1] Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, alikaya@nevsehir.edu.tr

Özet

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik dönemleri tüm dünyada son derece sınırlı çalışılan bir alandır. Yetişkinlik dönemi konusunda hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan bireylerden en büyük beklenti ise bağımsız bir yaşamdır. Bağımsız bir yaşam ise kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerinden oluşan bir bütündür. Bu becerilerin tamamını yardım almaksızın gerçekleştirebilen bir birey kendi kararlarını gerçekleştirme, diğer bir ifadeyle öz belirleme aşamasına geçebilmiştir. Öz belirleme, sosyal becerilerini gerçekleştirebilen bir bireyin toplumsal ilişkiler, resmi ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler konusunda da bağımsız kararlar verebilmesini sağlamaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler kendi yaşamlarında arkadaş, yakın arkadaş, online arkadaş şeklinde arkadaşlık ilişkileri kurabilirler ve bu ilişkilerden bazıları süreç içerisinde romantik bir ilişki türüne dönüşebilir. Bu tür ilişkilerin yaşanabildiği yetişkinlik, hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan bireyler için meslek seçimi, eğitim, serbest zamanları işlevsel değerlendirme, aile ve yaşam alternatifleri konularını içeren bir yaşam dönemidir. Aile ve yaşam alternatifleri içerisinde evlilik de yer almaktadır. Ülkemiz yasaları, sağlık otoriteleri tarafından evlenmelerinde sakınca bulunmayan bireylerin evlilik işlemlerinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Özel eğitim açısından bakılacak olursa, gelişimsel yetersizliği olan herhangi bir birey bağımsız yaşam becerilerine sahipse, bu becerileri yardım almaksızın gerçekleştirebiliyorsa kendi yaşamı konusunda evlilik tercihinde de bulunabilir. Ama birey bağımsız yaşam becerilerini yardım almaksızın gerçekleştiremiyorsa evlenerek veya evlendirilerek hayatına devam etmesi uygun değildir. Bu nedenle evlenebilecek bir bireyin hem bağımsız yaşam becerilerine hem de öz belirleme becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Hayata Dair

Güzel bir bahar sabahında evde bakım incelemeleri için aracımızla her ikisi de gelişimsel yetersizliği olan iki kardeşin yaşadığı eve doğru yol alıyorduk, araçta ben, Nihal Hanım ve araç şoförü Ferhat Bey vardı. Yemyeşil, dolambaçlı orman yollarını aşarak inceleme yapacağımız eve ulaşmıştık. Bizi kapıda çocukların babası olan Osman Bey karşılamıştı. Kendisi eşini yeni kaybetmişti ve çocuklarına bakmaya çalışıyordu. Biri 18 diğeri 20 yaşında iki oğlu vardı. Ama her iki çocuğunda da gelişimsel yetersizlik olduğu için büyük zorluklar yaşadığı her halinden belliydi. Osman Bey bize evini gezdirdi, çocuklarının yaşamını anlattı. Çocuklarından küçük olan evdeydi ama büyük oğlu yoktu. Sordum: "Osman Bey büyük oğlunuz nerede?" Osman Bey: "O, muhtarın yanında oturmayı çok sever, çay, kahve içer orada." dedi. Şoförümüz Ferhat Bey deneyimliydi bütün adresleri avucunun içi gibi bilirdi. Hemen araya girdi "Hocam ben muhtarın yerini

biliyorum, dilerseniz gidebiliriz" dedi. Her iki kardeşi de görmemiz gerekiyordu, aracımıza bindik ve tekrar o güzel, yeşil orman yollarından muhtarın ofisine geldik. Evet, büyük çocuk Hüseyin tam da oradaydı. Hatta bizi ilk karşılayan o oldu. Güler yüzlü, konuşkan bir çocuktu. Muhtar ile bir süre sohbet ettikten sonra, "Hüseyin gel biraz konuşalım" dedim. Hüseyin hemen geldi yanıma, konuşmaya çok hevesliydi. "Hüseyin anlat bakalım neler yapıyorsun, gündüzleri buradasın akşamları evine gidiyor musun?" dedim. Hüseyin: "bazen gitmiyorum eve, geç gidiyorum, biz eğlenceye gidiyoruz, Didem'i seviyorum, onunla evleneceğim" diyordu. Ben olayın ayrıntılarını sordukça tüm yaşadıklarını güzelce anlattı Hüseyin. Sonra Muhtara sordum, Muhtar önce geçiştirmeye çalıştı, ben ısrar edince o da anlattı olan bitenleri. Köyden bir kısım insanlar eğlence merkezine gidiyorlarmış, giderlerken yanlarında bazen de Hüseyin'i götürüyorlarmış, bu eğlence merkezinde çalışan Didem'e, Hüseyin âşık olmuş ve Hüseyin'i oraya götürenler Hüseyin'in Didem'e söyledikleri ile dalga geçiyorlarmış. Biz heyet olarak bunu duyduktan sonra her iki çocuğun da bakım ve koruma altına alınması ile ilgili kararımızı vermiştik.

Yetişkinlik Dönemi Özellikleri

İnsanlar doğarlar, büyürler, fiziksel ve zihinsel olarak gelişirler, yaşlanırlar ve her biyolojik canlı gibi ölürler. Gelişimsel yetersizliği olan insanlar da tipik gelişim gösteren insanların geçtikleri gelişim dönemlerinden zihinsel olarak olmasa da fizyolojik olarak geçebilirler. Yetişkin, beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş birey (Türk Dil Kurumu, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin olma durumu ise zaman dilimlerine, coğrafyalara, kültürlere ve en önemlisi insanların bireysel farklılıklarına göre değişmektedir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında henüz 20'lerine ulaşmamış çoğu erkek yetişkin olarak görülüyor ve bir işte çalışmaları gerektiği düşünülüyordu, kadınların ise o yıllarda evli ve çocuklu olmaları bekleniyordu (Furstenberg vd., 2003). Günümüzde ise kültürler açısından bakılacak olursa, batı kültürlerinde özellikle Almanya'da 20'li yaşlarına gelmiş bir bireyin bağımsız bir yetişkin olduğu düşünülerek, çekirdek ailesinin evinden ayrılması doğal bir süreç olarak görülmektedir (Kruschick, 2022). Coğrafya ise insan yaşamını tamamıyla etkilemektedir, kader midir sorusu felsefi bir boyut kazandırsa da günümüz dünyasında gelişmiş ve gelişmemiş ülkeler arasında bu fark net bir şekilde gözlenebilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre, ulusal yasalar daha erken bir yaş sınırlaması getirmedikçe, bir yetişkin 19 yaşından büyük bir kişidir (WHO, 2016). Bu kriterde 19 yaşın bir olgunluğa ulaşma başlangıcı olduğu kabul edilebilir. Fakat bu olgunluğa erişme süreci tüm bireyler için aynı aşamalardan geçilen bir kavram değildir. Bu aşamalardaki değişim-

Kaynakça

Abbott D. (2013) Nudge, nudge, wink, wink: Love, sex, and gay men with intellectual disabilities a helping hand or a human right? *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(11), 1079-87. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01642.x.

Alcorn, D. E. (1974). Parental views on sexual development and education of the trainable mentally retarded. *Journal of Special Education, 8*, 119-130.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2008). *Sexuality.* Joint Position Statement of AAIDD and The Arc. Retrieved May 20, 2016, from https://aaidd.org/news-policy/policy/position-statements/sexuality

Aunos, M., & Feldman, M. A. (2002). Attitudes towards sexuality, sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 15*(4), 285-296.

Bakanlar Kurulu. (2015, Şubat). *Evlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/02/20150210-4.htm

Bates, C., Terry, L., & Popple, K. (2017). Partner selection for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(4), 602-611.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2022, May 30). *Sexual intercourse*. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/science/sexual-intercourse

Chiang, H. M., Ni, X., & Lee, Y. S. (2017). Life skills training for middle and high school students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(4), 1113-1121.

Collins, W. A. (2003). More and myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 1-24.

Committee on Child Abuse and Neglect, & Committee on Children with Disabilities. (2001). Assessment of maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics*, *108*(2), 508-512.

Couwenhoven, T. (2016). *Down Sendromlu çocuklara bedenlerini, sınırlarını ve cinselliği öğretmek: Aileler ve uzmanlar için rehber kitap*. Türkiye Down Sendromu Derneği.

Craft, A. (1997). Sexuality and mental retardation: A review of the literature. In A. Craft & M. Craft (Eds.), *Sex education and counseling for mentally handicapped people*, (pp. 1-37). Costello.

Cuskelly, M., & Bryde, R. (2004). Attitudes towards the sexuality of adults with an intellectual disability: Parents, support staff, and a community sample. *Journal of Intellectual & Developmental Disability,* 29(3), 255-264.

Deffew, A., Coughlan, B., Burke, T., & Rogers, E. (2021). Staff member's views and attitudes to supporting people with an intellectual disability: A multi-method investigation of intimate relationships and sexuality. *Journal of Applied Research in*

Intellectual Disabilities, 35(4):1049-1058. doi: 10.1111/jar.12897.

DeLoach, C. P. (1994). Attitudes toward disability: Impact on sexual development and forging of intimate relationships. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 25(1), 18-25.

Desai, S. S. (1997). Down syndrome: a review of the literature. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology, and Endodontology, 84*(3), 279-285.

Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis.* Norton Company, Inc.

Evans, D. S., McGuire, B. E., Healy, E., & Carley, S. N. (2009). Sexuality and personal relationships for people with an intellectual disability Part II: Staff and family career perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, *53*(11), 913-921.

Fader-Wilkenfeld, B., & Ballan, M. S. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability, 29*(4), 351-361.

Floyd F. J., Costigan C. L., & Piazza V. E. (2009) The transition to adulthood for individuals with intellectual disability. *International Review of Research in Mental Retardation, 37,* 31-69.

Fulford, C., & Cobigo, V. (2018). Friendships and intimate relationships among people with intellectual disabilities: A thematic synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(1), e18-e35.

Furstenberg, F. F., Kennedy, S., McCloyd, V. C., Rumbaut, R., & Settersten, R. (2003). Between adolescence and adulthood: Expectations about the timing of adulthood. *Network on Transitions to Adulthood and Public Policy, Research Network Working Paper*, *1*.

Gopalan, R. T., & Kurishinkal, P. A. (2022). Sexuality, sexual abuse, marriage, partner violence, and parenting skills among persons with intellectual disability. In *Research Anthology on Physical and Intellectual Disabilities in an Inclusive Society* (pp. 1568-1590). IGI Global.

Gray K. M., Piccinin A., Keating C. M., Taffe J., Parmenter T. R., Hofer S., & Tonge, B.J. (2014). Outcomes in young adulthood: are we achieving community participation and inclusion? *Journal of Intellectual Disability Research,* 58(8), 734-745.

Groce, N. (2014). Forced marriage among persons with intellectual disabilities: Discussion paper. *Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre, Working Paper Series,* (27), 1-11.

Hayes, A., & Batshaw, M. L. (1993). Down syndrome. *Pediatric Clinics of North America, 40*(3), 523-535.

Huffman, J. W. (2020, February 7). *Pregnancy*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/science/pregnancy

Koller, H., Richardson, S. A., & Katz, M. (1988). Marriage in a young adult mentally retarded population. *Journal of Mental Deficiency Research, 32*(Part 2), 93-102.

Kruschick, F. (2022, April 28). *Bireysel görüşme* [Project visiting].

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American psy-*

chologist, *41*(1), 3-13. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3

Maslow, A. H. (1958). A dynamic theory of human motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26-47). Howard Allen Publishers.

May, D., & Simpson, M. K. (2003). The parent trap: marriage, parenthood and adulthood for people with intellectual disabilities. *Critical Social Policy, 23*(1), 25-43.

Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, *118*(1), 398-403.

Ratnofsky, A. C. (1994). *A report on the maltreatment of children with disabilities*. National Center on Child Abuse and Neglect, Administration on Children, Youth and Families, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services.

Schaafsma, D., Stoffelen, J. M. T., Kok, G., & Curfs, L. M. G. (2013). Exploring the development of existing sex education programmes for people with intellectual disabilities: An intervention mapping approach. *J. Appl. Res. Intellect. Disabil. 26*(2), *157-66. doi: 10.1111/jar.12017.*

Schalock R. L., Keith K. D., Verdugo M. A., & Gomez L. E. (2010) Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In Quality of life: Theory and implementation (Ed. R. Kober), (pp. 17-32). Sage Publication.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat. S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M. L., & Yaeger, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification, and systems of supports (11th ed.).* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., R. Luckasson, & M. J. Tassé. 2021. *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. (12th edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilitie

Taylor, S. (2010). *Parents with intellectual disabilities: Past, present and futures.* John Wiley & Sons.

Türk Dil Kurumu. (2022). *Yetişkin*. https://sozluk.gov.tr/

Türk Medeni Kanunu, no: 4751 (2001). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/12/20011208.htm#1

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). United Nations, New York. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W.

M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). Guilford.

Watkins, E. E. (2009). Marriage rights of individuals with intellectual disabilities. *Exceptional Parent, 39*(12), 22-23.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, *33*(8), 1-16.

Wikipedi. (2022). *Down sendromu*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Down_sendromu

Woodard, L. J. (2004). Sexuality and disability. *Clinics in Family Practice, 6*(4), 941-954.

World Association for Sexual Health (2014). *Declaration of sexual rights*. http://www.worldsexology.org/wpcontent/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf

World Health Organization (WHO). (2016). *Consolidated guidelines on the use of antiretroviral drugs for treating and preventing HIV infection: recommendations for a public health approach*. World Health Organization.

BÖLÜM 9

Cinsel Eğitimde Aile Katılımının Desteklenmesi

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR[1] & Doç. Dr. Gizem YILDIZ[2]

İÇİNDEKİLER

Aileye İlişkin Temel Kavramlar
Aileleri Anlamak
Aile Katılımı
Katılım Türleri
Cinsel Eğitime Aile Katılımı
Ailelerin Dikkat Etmesi Gereken Cinsel Eğitim İçerikleri
Ergenlik Döneminde Çocukla İş Birliği
Cinsel Eğitim Sunarken Dikkat Edilecek Unsurlar ve Öneriler

[1] Maltepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, atillacavkaytar@maltepe.edu.tr
[2] Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, gizemy@anadolu.edu.tr

Özet

Cinsel eğitim tüm eğimler gibi evde başlar ve bu konuda da ilk öğretmenler anne babalardır. Dahası cinsel eğitim süreçlerinin tamamında ana öğretmenlik görevi ebeveynlerdedir. Özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmenler yalnızca rehberlik etme ve destek sunma rolündedir. Aile, bireylerin içinde büyüdüğü en küçük toplumdur. Dolayısıyla çocuğun model aldığı, taklit ettiği tüm öğrenmeler aile içerisindedir. Bu nedenlerle cinsel eğitime aile katılımı kaçınılmaz olduğu gibi gereklidir. Ailelerin yetersizlikle tanıştıklarında geçirdikleri evreleri açıklayan aşama modelinde bahsedilen duygular, temel olarak mastürbasyonun ortaya çıkışı ya da cinsel yakınlaşmalar gibi radikal değişimlerde de ailelerin tepkilerinde gözlenmektedir. Ailelerin cinsellikle ilgili konulara tepkisel yaklaşmaması için özel eğitim öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Öğretmenler erken çocukluk döneminden itibaren aileleri cinsel eğitim konusunda yönlendirmeli ve cesaretlendirmelidirler. Çocuğun cinsel gelişimini desteklemek çocuğu beslemek ve giydirmek kadar doğal ve ailenin birincil işlevidir. Bu noktada ev merkezli aile eğitimi programlarıyla aileler desteklenmeli ve cinsel eğitim sunma konusunda güçlendirilmelidir. Kitabın bu bölümünde ailelerin cinsel eğitimde hangi gelişim döneminde hangi konuları çalışabileceği, çalışırken nelere dikkat etmesi gerektiği gibi önemli konulara yer verilmiştir. Cinsel eğitim sunarken dikkat edilecek unsurlar ve uygulamaya yönelik öneriler sunularak ailelerin çocuklarıyla çalışmalarını destekleyici bilgiler okuyucularla paylaşılmıştır.

Hayata Dair

Özgür, ergenlik döneminin başlarında olan otizm spektrum bozukluğu tanılı bir erkektir. Mastürbasyon yapmaya yeni başlamış olan Özgür, evdeki ve çevresindeki tüm kadınlara dokunmak istemekte, dokunmaya çalışmakta ve her temasta erekte olmaktadır. Özgür'ün annesi bu durumu yoğun kaygı ve korkuyla karşılamış, ne yapacağını bilememiş ve eşine danışmıştır. Özgür'ün babası Özgür'ü kadınlardan uzak tutmak için yasaklar ve kurallar getirmiş, mastürbasyon eylemini sınırlandırmıştır. Çok geçmeden ailenin bu tutumunun çözümden ziyade daha büyük bir soruna yol açtığı görülmüştür. Yasaklanan Özgür, her an, sürekli olarak mastürbasyon yapmak istemektedir. Dahası, derslerden kaçabilmek için derste mastürbasyon yaparak ceza alıp tuvalete ya da sınıftan dışarıya çıkmaya çalışmaktadır. Tüm bunları fark eden özel eğitim öğretmeni Özgür'ün anne ve babasını okula çağırır. Yanlış giden şeyler olduğunu ve Özgür'ün mastürbasyon davranışının cinsel hazdan öte, kaçmak için bir problem davranışa dönüştüğünü açıklar. Öğretmen aileyle bir eğitim planı paylaşır ve o günden itibaren evde anne baba, okulda öğretmen davranış değiştirme programı uygularlar. Bununla birlikte Özgür'ün erişeceği kadınları uzaklaştırmak yerine Özgür'e doğru yer ve zamanda mastürbasyon yapma eğitimi verirler. Tüm bunlardan sonra Özgür sadece banyo akşamlarında mastürbasyon yapmayı öğrenir ve rahatlaması düzenli bir takvime uyduğu için karşı cinse karşı kontrolsüz, dürtüsel tepkileri yok denecek kadar azalır.

Aileye İlişkin Temel Kavramlar

Aile ortamı, çocuğun yaşamında ilk deneyimlerini elde ettiği ilk öğrenmelerin gerçekleştiği duygusal ve sosyal bağların güçlendiği ilk ortamdır. Ayrıca, çocuklarının yaşamları ile ilgili kazandıkları deneyimler doğrultusunda, kendilerine güven duygularını geliştirdiği toplumsal davranışlar sergilemeyi öğrendikleri en önemli ortamdır.

Aileleri anlamanın yolu, ailenin yaşam döngüsünü anlamak toplumsal çevre içinde bulunduğu konumu açıklamaktan geçer. Aileye ilişkin tanımlarda, ailenin toplumun en küçük birimi olduğu, toplumu şekillendirmede en önemli göreve sahip olduğu belirtilir. Ancak unutulmaması gereken önemli bir nokta, toplumun durağan bir yapıya sahip olmadığı sürekli değişen bir yapı olduğudur. Toplumun sosyal ve ekonomik değişimleri aile yapılarında, ailelerin yaşam tarzı da aile içi iletişim ve aile içinde önemli etkiler yaratır. Özellikle aile bireylerinin aile içi proje sorumlulukları, ev içi iş bölümüne katkıları, ailenin yaşam döngüsünü önemli derecede etkileyecektir.

Aile kavramının tarihsel süreçte ortaya nasıl çıktığına yönelik kesin bir kanıt olmamasına rağmen, köklü bir geçmişe sahip bir yapı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla böyle eski bir yapının tanımlanması, yaşanan döneme göre değişiklik göstermiştir. Örneğin, önceleri geleneksel aile yapısı anne, baba ile iki ya da daha fazla çocuktan oluşan bir yapıyken; günümüzde çevresiyle birlikte ele alınan bir yapı özelliği göstermektedir. Geçmişten günümüze olan değişim dikkate alındığında, aile kavramının oluşumunda da o dönemin kültürel ve ekonomik yapısı belirleyici olmuştur (Cavkaytar, 2021).

Aile, bireylerinin içinde doğup yetiştikleri ya da yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, iş bölümüne dayalı küçük ve büyük ya da dar ve geniş gibi tipleri olan toplumsal ve ekonomik bir gruptur (Cavkaytar, 2021). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde toplumbilim tanımına göre aile "Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik" olarak tanımlanır. Yine TDK sözlüğünde aile "Aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü" olarak tanımlanır.



Görsel 9.1 *Aile evlilik ve kan bağına dayanan, aynı soydan gelen kimselerin tümüdür.*

Kaynakça

Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 119-139). Gündüz Yayıncılık.

Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. (7th ed.). Pearson Prentice Hall.

Cavkaytar, A. (1998). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin kazandırılmasında bir aile eğitimi programının etkililiği. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi.

Cavkaytar, A. (2008b). Okul aile iş birliğini geliştirme etkinlikleri. A. Küçükyılmaz (Ed.), *Okul, aile ve çevre iş birliği* içinde (ss. 120-135). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cavkaytar, A. (1999). Özel eğitimde anne-baba katılımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1-2), 97-106.

Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçemete (Ed.), *Genel eğitim okullarında ve özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 169-202). Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A., Batu, S., Kartal, B., Beklan Çetin, O., & Güllüpınar, F. (2004). *Gelişimsel yetersizliğe sahip ailelerin aile özelliklerinin ve yaşadıklarının betimlenmesi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cavkaytar, A. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. Tülin Güler Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı*, içinde (ss. 67-87). Pegem Akademi.

Cavkaytar, A & Artar, T. M. (2021). Örnek aile eğitimi programları. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi*, içinde (ss. 277-330). Vize Akademik.

Gibbon, T. C., Monaco, E. A. H., Bateman, D. F. (2021). *Sexual education for students with disabilities.* Rowman & Littlefield.

Gülsün, İ., & Cavkaytar, A. (2021). Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesine ilişkin sistematik bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(Özel Sayı), 38-83.

Epstein, J. L., & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12-17.

Lantz, S. E., & Ray, S. (2021). *Freud developmental theory*. StatPearls Publishing.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

McLaughlin, K., Topper, K., & Lindert, J. (2010). *Sexuality education for adults with developmental disabilities.* Planned Parenthood.

Neufeld, J. A., Klingbeil, F., Bryen, D. N., Silverman, B., & Thomas, A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics, 13*(4), 857-873.

O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Allyn and Bacon.

Sheldon, S. B. (2002). Parents social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.

Pandia, W. S. S., Widyawati, Y., & Indriati, E. (2017). *Sexual Education Knowledge for Early Childhood.* Advances in Social Science, Education and Humaniti.

TUİK (2022). Türkiye Aile Yapısı Araştırması. *TUİK Haber Bülteni,* Sayı 45813. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2011) *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Merrill/Prentice Hall.

Ueto, T., Downer, J., Hamilton, C., Hreinsdottir, E. E., Shufflebotham, L., McNulty, N., ... & Koronka, A. (2014). *Sexuality and relationships in the lives of people with intellectual disabilities: Standing in my shoes*. Jessica Kingsley Publishers.

Yurtbay, T. ve Görker, I. (2004). Çocukluk mastürbasyonu olgularının duygusal ve davranış sorunları ile annelerinin tutum ve ruhsal belirtileri arasındaki ilişki. *Çocukluk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 11*(2), 65-74.

ÇOCUK VE ERGENLERDE GELİŞİMSEL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

Doç. Dr. Önder BALTACI

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU

Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN

Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN

Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI

- yazar isimleri bölüm sırasına göre sıralanmıştır. -

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÇOCUK VE ERGENLERDE GELİŞİMSEL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Editörler: Selahattin AVŞAROĞLU - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar: Gökmen ARSLAN - Firdevs SAVİ ÇAKAR - Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL
Emre Emrullah BOĞAZLIYAN - Selahattin AVŞAROĞLU - Ömer Faruk AKBULUT
Önder BALTACI - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ - Bora GÖRGÜN - Bekir BURAL - Esra Dilan KUZU
Muhammet BİLGİN - Merve Nur DOĞAN - Sakine İlkim ARI

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-95460-2-5

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2015
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2016
3. Baskı: Ankara - Ekim, 2017
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
5. Baskı: Ankara - Aralık, 2021 (Genişletilmiş)
6. Baskı: Ankara - Aralık, 2024 (Genişletilmiş)
7. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00 **Web:** www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

KISIM - I	
BÖLÜM 1	**KARŞI GELME BOZUKLUĞU**
	Doç. Dr. Gökmen ARSLAN
BÖLÜM 2	**DAVRANIM BOZUKLUĞU**
	Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR
BÖLÜM 3	**ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI**
	Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL
BÖLÜM 4	**DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI**
	Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN
BÖLÜM 5	**KİŞİLİK BOZUKLUKLARI**
	Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
BÖLÜM 6	**ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI**
	Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT
BÖLÜM 7	**RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR**
	Doç. Dr. Önder BALTACI
KISIM - II	
BÖLÜM 8	**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB)**
	Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
BÖLÜM 9	**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)**
	Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
BÖLÜM 10	**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU**
	Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
BÖLÜM 11	**SÜREĞEN HASTALIKLAR**
	Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
BÖLÜM 12	**DSM-V RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE SAYIMSAL EL KİTABINDA YER ALAN BOZUKLUKLARIN DSM-IV İLE KARŞILAŞTIRILMASI**
	Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU - Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN *Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI - Muhammet BİLGİN*

GİRİŞ

Bizi okutmak için; bütün gayretini, sabrını ve zamanını fedakârca harcayan muhterem anne-babalarımızın emeği karşısında saygıyla eğiliyoruz...

Bizi severek eğiten,

Eğittikçe geliştiren,

Geliştirdikçe olgunlaştıran tüm öğretmenlerimize...

VI. BASKI İÇİN ÖNSÖZ

Sevgili öğrenciler ve kıymetli okuyucular, Kitaplar, uzun çalışmalar sonucunda hizmete sunulan eserlerdir. Üzerinde emek harcanır; başka kaynak ve eserler incelenir, kuramsal bilgilere ulaşılır ve bilgiler tasnif edilir. Elinizdeki bu kitap; Pedagoji ve Psikoloji ile ilgili tüm bölümleri kapsayan ruh sağlığı ve benzeri dersler için hazırlanmış bir kaynak kitabıdır. Kitabımız, her baskısında gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir.

VI. Baskıda okuyucularımızdan ve sahada çalışan meslektaşlarımızdan gelen dönütler dikkate alınarak iki kısma ayrılmıştır. İlk kısımda konular psikolojik düzeyde ve davranışsal düzeyde ele alınmıştır. İkinci kısımda ise gelişimsel düzeyde konular ele alınmış ve toplam 12 bölümden oluşmuştur.

VI. Baskıda kitabınıza bir bölüm daha eklenmiştir. Bu bölüm DSM-IV ve DSM-V olarak bilinen tanı kitabının içinde geçen başlıklar, ölçütler ve yerleştirmelerin baştan sona analizini içermektedir. Bu bölümü yazmamızın sebebi ise DSM-IV içerikli kaynak kitaptan yararlanarak mesleki gelişimini sürdüren bir meslektaşımızın, mesleğini icra ettiği zamanlarda DSM-IV yerine DSM-V bakışı ile ilerlemeleridir. Bu durum zaman zaman karmaşaya yol açmaktadır. Biz de kitabımızın son bölümünde bu karşılaştırmayı bir vazife olarak gördük. Gelişimsel ve davranışsal bozukluklar başlığı altında toplanabilecek çokça kavram vardır. Genel bakış olarak davranış bozuklukları, problem davranışlar, risk taşıyan durumlar ve gelişimsel bozukluklar birbirleriyle karıştırılmaktadır. Özellikle alanda çalışan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin, psikologların ve diğer öğretmenlerin bu tür kavramları daha dikkatli açıklamaları, kurdukları cümleleri özenle seçmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Gelişimsel bozukluklar içerisindeki kısımda ise özel gereksinimli çocuklar ele alınmaktadır. Kitabımızın yayına hazır duruma getirilmesinde emeği geçen tüm yazar arkadaşlarımıza, Vize Akademik çalışanlarına ve yapıcı eleştirileri ile bizi yüreklendiren akademik camiadaki tüm dostlarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Fayda sağlaması dileğiyle...

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İÇİNDEKİLER

KISIM-I

BÖLÜM 1

KARŞI GELME BOZUKLUĞU 3

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Yaygınlığı ve Eş Tanı 5
Karşı Gelme Bozukluğunun Etiyolojisi 6
Tedavi Stratejileri 8
Problemin Değerlendirilmesi 8
Ailelerle Çalışma 9
Okul Temelli Müdahale 11
Kaynaklar 20

BÖLÜM 2

DAVRANIM BOZUKLUĞU 23

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Davranım Bozukluğunda Yaygınlık ve Eş Tanı 25
Davranım Bozukluğunun Nedenleri 26
Psikodinamik Yaklaşıma göre DB 30
Davranım Bozukluğunun Tedavisi 31
1- Çoklu Sistem Tedavisi 32
2- Psikolojik Tedaviler 32
3- Aileye Yönelik Müdahale ve Yaklaşımlar 34
4- Okul Temelli Müdahaleler 35
5- İlaç Tedavisi 36
Davranım Bozukluğunda Erken Müdahale ve Önleme 37
Okul Psikolojik Danışmanlarının Davranım Bozukluğu Yaşayan Öğrencilerle İlgili Sorumlulukları 37
Kaynaklar 38

BÖLÜM 3

ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI 41
Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL
Giriş 41
Alışkanlık Bozukluklarının Nedenleri 41
İdrar Kaçırma (Enurezis) 44
Dışkı Kaçırma (Enkoprezis) 47
Tırnak Yeme (Nailbiting) 49
Parmak Emme (Thumbsucking) 52
Diş Gıcırdatma (Bruksizm) 53
Tik (İstençdışı Devinim) Bozuklukları 55
Tik Çeşitleri64 56
Kekemelik (Stuttering) 60
Saç Yolma Bozukluğu (Trikotillomani) 64
Beslenme ve Yeme Bozuklukları (Eating Disorders) 66
Anoreksiya Nervoza (Anorexia Nervosa) 68
Bulimiya Nervoza (Bulimia Nervosa) 71
Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu (Binge Eating Disorder, TYB) 74
Kaçıngan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu (KKYAB) 75
Tanımlanmış Diğer Bir Beslenme ve Yeme Bozukluğu 76
Tanımlanmamış Beslenme ve Yeme Bozukluğu 76
Obezite (Şişmanlık) 76
Pika Sendromu (Yabancı Madde Yeme Alışkanlığı) 80
Geri Çıkarma (Geviş Getirme) Bozukluğu 82
Özet 83
Kaynaklar 85

BÖLÜM 4

DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI 95
Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN
1. Giriş 95
2. Duygudurum Bozukluklarının Genel Özellikleri 97
3. Majör Depresif Bozukluk 100
4. Distimik Bozukluk (Kalıcı Depresif Bozukluk) 103
5. Bipolar Bozukluk 106
6. Siklotimik Bozukluk 109

7. Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu (YDDB) 111
8. Eşlik Eden Bozukluklar ve Komorbidite 114
9. Özkıyım, Kendine Zarar Verici Davranışlar ve İntihar 117
10. Duygudurum Bozukluklarının Tanı ve Değerlendirme Süreçleri 119
11. Tedavi Yöntemleri 122
12. Önleme ve Erken Müdahale 124
13. Sonuç 127
Özet 129
KAYNAKÇA 130

BÖLÜM 5
KİŞİLİK BOZUKLUKLARI 133
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Giriş 133
Kişilik Bozukluklarının Sınıflandırılması 134
A. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI 134
Paranoid (Kuşkucu) Kişilik Bozukluğu 134
Şizoid Kişilik Bozukluğu 136
Şizotipal Kişilik Bozukluğu 137
B. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI 139
Borderline (Sınır) Kişilik Bozukluğu 139
Histrionik Kişilik Bozukluğu 143
Narsistik Kişilik Bozukluğu 144
OBSESİF- KOMPULSİF (TAKINTI- ZORLANTI) BOZUKLUĞU 145
Takıntı-Zorlantı Bozukluğu (Obsesif-Kompulsif Bozukluk) 145
Takıntılar (obsesyonlar) (1) ve (2) ile tanımlanır: 145
Zorlantılar (kompulsiyonlar) (1) ve (2) ile tanımlanır: 146
Tarihçesi 147
OLAY (4 Aralık 2013) 148
Obsesyon Tipleri: 148
Kompulsiyon Tipleri: 149
Epidemiyoloji (Yaygınlık oranı) 149
Etyoloji (Nedenselliği) 150
Beden Algısı Bozukluğu (Vücut Dismorfik Bozukluğu) 150
Biriktiricilik Bozukluğu 152
KOMPULSİF İSTİFLEME 152

Trikotillomani (Saç Yolma Bozukluğu) 153
KİRLENME KORKULARI 157
KONTROL ETME KOMPULSİYONU 158
SIRALAMA, EKSİKLİK VE DÜZENLEME 158
BAĞIMLI KİŞİLİK BOZUKLUĞU 158
ÇEKİNGEN KİŞİLİK BOZUKLUĞU 159
DEPRESİF KİŞİLİK BOZUKLUĞU 160
DEPRESYONUN NEDENLERİ 162
Erkeklerde Depresyon 164
Çocuk ve Ergenlerde Depresyon 164
Kaynaklar 166

BÖLÜM 6

ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI 169
Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT
GİRİŞ 169
ÇOCUK VE ERGENLERDE GÖRÜLEN KAYGI BOZUKLUKLARI 170
Ayrılık Kaygısı Bozukluğu 170
Seçici Mutizm 172
Özgül Fobi 174
Sosyal Kaygı Bozukluğu 175
Panik Bozukluk 177
Agorafobi 179
Yaygın Kaygı Bozukluğu 181
KAYGI BOZUKLUKLARINA İLİŞKİN RİSK FAKTÖRLERİ 183
Bireysel Risk Faktörleri 183
Ailesel Risk Faktörleri 185
Sosyal ve Çevresel Risk Faktörleri 187
KAYGI BOZUKLUKLARINA YÖNELİK TEDAVİ VE MÜDAHALE YAKLAŞIMLARI 188
Farmakolojik Müdahaleler 189
Psikolojik Müdahaleler 189
OKUL TEMELLİ ÖNLEYİCİ VE KORUYUCU ÇALIŞMALAR 190
KAYNAKÇA 193

BÖLÜM 7

RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR 201

Doç. Dr. Önder BALTACI

Bağımlılık 201
Madde Bağımlılığı 203
Riskli Cinsel Davranışlar 212
Korunmasız cinsel ilişki, AIDS riski 213
Ergen hamileliği ve anneliği 213
Cinsel eğitim 214
Okul içi şiddet ve Saldırganlık 216
Çete Üyeliği ve Benzer Klikler 217
Okul Temelli İyileştirmeler 219
Ailelere Öneriler 221
Kaynaklar 223

KISIM-II

BÖLÜM 8

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB) 227

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Giriş 227
DE/HB NEDENLERİ 229
TANILAMA 229
TEDAVİ 236
AİLELERE ÖNERİLER 239
SINIFINDA DE/HB OLAN ÖĞRENCİYE SAHİP ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER ... 242
ÖZET 243
Kaynaklar 244

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) 247

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

GİRİŞ 247
NEDENLER 249
TANILAMA 249
BELİRTİLER 253

YAYGINLIK 256
ÖÖG'NİN BELİRGİN ÖZELLİKLERİ 256
1- Okuma / Yazma Alanında18 257
2- Matematik Alanında18 258
3- Diğer Alanlarda18 258
ÖÖG OLAN BİREYLERİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ 258
ÖÖG OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİ 258
Matematik Alanında Yapılabilecekler18 260
Diğer Alanlarda Yapılabilecekler18 260
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılabilecek Yardımcı Teknolojiler 261
Yazma Güçlüğü 261
Okuma Güçlüğü 261
Matematik Güçlüğü 262
Dinleme Güçlüğü 262
Hafızada Şekillendirme Güçlüğü 262
ÖZET 262
Kaynaklar 269

BÖLÜM 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU 271
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
Giriş 271
Otizme Yol Açan Nedenler 273
Görülme Sıklığı 274
Otizmli Bireylerin Tipik Özellikleri 275
Türkiye'de Otizmli Bireylerin Tanılanma Süreci 276
Eğitsel Tanılama 280
Otizmli Bireylerin Eğitimi 282
Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar 283
Otizmli Bireyler için Eğitim Olanakları 287
Otizmli Çocuğa Sahip Ailelere Öneriler 289
Sınıfında Otizmli Öğrenci Olan Öğretmenlere Öneriler 290
Okul Rehber Öğretmenine Öneriler 291
Kaynaklar 292

BÖLÜM 11

SÜREĞEN HASTALIKLAR 295
Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
Örnek Olay: 295
GİRİŞ 296
SÜREĞEN HASTALIKLAR 297
1. Süreğen Hastalık 297
2. Süreğen Hastalıkların Yaygınlığı 297
3. Süreğen Hastalıkların Nedenleri 298
4. Süreğen Hastalıkların Çeşitleri 298
4.1. Kanser 298
4.2. Hemofili 300
4.3. Epilepsi 301
4.4. Diyabet 303
4.5. Astım 305
4.6. Aids 307
4.7. Böbrek Yetmezliği 307
4.8. Talasemi 309
5. Süreğen Hastalığın Çocuğun Gelişimine Etkisi ve Hastane Yaşantısı 310
6. Hastane Okulları 310
7. Ailelere Öneriler 313
8. Özet 314
Kaynaklar 316

BÖLÜM 12

DSM-V RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE SAYIMSAL EL KİTABINDA YER ALAN BOZUKLUKLARIN DSM-IV İLE KARŞILAŞTIRILMASI 319
Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU
Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN
Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN - Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI
NÖROGELİŞİMSEL BOZUKLUKLAR 321
ŞİZOFRENİ AÇILIMI KAPSAMINDA VE PSİKOZLA GİDEN DİĞER BOZUKLUKLAR 328
İKİUÇLU (BİPOLAR) VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR 331
DEPRESYON BOZUKLUKLARI 333
ANKSİYETE BOZUKLUKLARI 336

TAKINTI-ZORLANTI BOZUKLUĞU (OBSESİF-KOMPULSİF BOZUKLUK) VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR 339
ÖRSELENME (TRAVMA) VE TETİKLEYİCİ ETKENLE (STRESÖRLE) İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR 342
ÇÖZÜLME (DİSSOSİYASYON) BOZUKLUKLARI 346
BEDENSEL BELİRTİ BOZUKLUKLARI VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR 348
BESLENME VE YEME BOZUKLUKLARI 351
DIŞA ATIM BOZUKLUKLARI 354
UYKU VE UYANIKLIK BOZUKLUKLARI 356
CİNSEL İŞLEV BOZUKLUKLARI 363
CİNSEL KİMLİĞİNDEN YAKINMA (HOŞNUT OLMAMA) 367
YIKICI BOZUKLUKLAR, DÜRTÜ DENETİMİ VE DAVRANIM BOZUKLUKLARI 369
MADDE İLE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR VE BAĞIMLILIK BOZUKLUKLARI ... 372
NÖROBİLİŞSEL BOZUKLUKLAR 377
KİŞİLİK BOZUKLUKLARI 380
CİNSEL SAPKINLIK (PARAFİLİ) BOZUKLUKLARI 382
İLAÇLARIN YOL AÇTIĞI DEVİNİM BOZUKLUKLARI VE İLAÇLARIN DİĞER YAN ETKİLERİ 385
KLİNİK İLGİ ODAĞI OLABİLECEK DİĞER DURUMLAR 388

YAZARLARA AİT ÖZGEÇMİŞ BİLGİLERİ

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN



Lisans eğitimini 2007 yılında Ege Üniversitesi psikolojik danışmanlık alanında aldı. Daha sonra lisansüstü eğitimini 2012 yılında Pamukkale ve doktorayı 2015 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndan tamamladı. Aynı alanda 2020 yılında Doçent ünvanını aldı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde de öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR



Yazar 1970 Denizli doğumlu olup; ilk, orta ve lise öğrenimini Denizli'de tamamlamış, 1995 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından Lisans derecesini almış; 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri-Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden Yüksel Lisans Derecesi almıştır. 2008 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden Doktora derecesini almıştır. 2008 Yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'na Yardımcı Doçent olarak atanmış; 2010-2013 yıllarında bu görevine Celal Bayar Üniversitesinde devam etmiştir. 2013 yılından itibaren tekrar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda Yardımcı Doçent çalışmaya başlamıştır. 2016 yılında Doçentlik unvanını alan yazar 2021 Haziranda Profesör olmuş ve halen Mehmetakif Ersoy Üniversitesinde görevine devam etmektedir.

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN



1986 yılında Kütahya'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde lisans eğitimini, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. 2008-2010 yılları arasında çeşitli özel eğitim kurumlarında görev yapmıştır. 2010-2017 yılları arasında ise Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Terapi ve Rehabilitasyon Bölümlerinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2017 yılından itibaren Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Gölhisar Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda görevini sürdürmeye devam etmektedir.

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU



1971 yılında Alanya'da doğdu. İlk, Orta ve lise eğitimini Alanya'da tamamladı. 1995 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun oldu ve aynı yıl içerisinde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışma hayatına başladı.

1999 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalından Yüksek Lisans derecesi aldı. 2000 yılında Niğde Üniversitesinden ayrılarak Selçuk Üniversitesi Kampüs Sağlık Merkezine Uzman Psikolojik Danışman olarak atandı. 2007 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalında doktora derecesi aldı. 2009 yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başladı.

Yazarın ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makale ve bildirilerinin yanısıra 10 kitap bölüm yazarlığı bulunmaktadır. 2014 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doçent, 2019 yılında profesör oldu. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğretim üyesidir ve Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde 39. Madde ile görev almıştır. Aynı zamanda PDR ve Özel eğitimde lisansüstü dersler vermektedir.

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN



Kayseri'de doğmuştur. İlk orta ve lise eğitimini Kayseri'de tamamladıktan sonra Erciyes Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden 2018 yılında mezun olmuştur. 2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalından yüksek lisans derecesi almıştır. 2024 yılı Ocak ayı itibari ile de aynı Anabilim Dalından doktora derecesi almıştır. Farklı özel kurumlarda çalışan Boğazlıyan, 2020 yılında Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Çeşitli bilimsel hakemli dergilerde kurucu, editör gibi roller üstlenen yazar çeşitli kamu kurumları ve özel kurumlarda çocuk ve ergenler üzerine seminerler vermiştir. Yazarın ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, çeşitli kitap bölümleri ve makaleleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Önder BALTACI



1985 yılında Konya'nın Karapınar İlçesinde doğan Baltacı'nın, aslen memleketi Kırşehir'dir. İlk orta ve lise öğrenimini Kırıkkale ilinde tamamladıktan sonra Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden 2007 yılında; Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans programından 2010 Yılında; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Doktora Programından mezun olmuştur. İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi lisans programından 2022 yılında mezun olmuştur. 2007 yılında itibaren özel eğitim merkezinde psikolojik danışman olarak; 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul psikolojik danışmanı olarak çalıştı. 2009 yılından bu yana Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında çalışmaktadır. Farklı Kamu Kurumları, Özel Kuruluşlar ve Okullarda; Teknoloji (Sanal) Bağımlılığı, Problemli Teknoloji Kullanımı, Çocuk Resimleri Yorumlama konularında konferans ve grup çalışmaları yürütmektedir. Ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ve bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ



İlk, orta ve lise öğrenimini Kırıkkale'de tamamlamıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. İlk yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında, ikinci yüksek lisansını ve doktorasını ise Özel Eğitim alanında tamamlamıştır. 2003-2011 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, okul müdür yardımcısı, okul müdürü ve AR-GE biriminde uzman olarak görev yapmıştır. 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde başladığı araştırma görevliliğine 2014 yılına kadar Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde devam etmiştir. 2014 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Bu süreçte Senato Üyeliği, Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Bölüm Başkanlığı ve Anabilim Dalı Başkanlığı gibi akademik ve idari görevlerde bulunmuştur. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevini sürdürmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, okul çaplı olumlu davranışsal destek, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde teknoloji kullanımı, özel eğitimde mesleki etik ve mesleki yeterlik konularında bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası birçok projede araştırmacı ve yürütücü olarak görev almıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN



1984 yılında Isparta'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra yılında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra Ordu'nun Fatsa ilçesinde ve Eskişehir'de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmıştır. Yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında doktora eğitimini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde tamamlamıştır. Bu süreçte, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul ve özel eğitim anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Başlıca ilgi alanları öğrenme güçlüğü, erken çocukluk döneminde müdahale ve okuma stratejileridir.

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL



Yazar, 1977 Bucak doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Bucak'ta tamamlamıştır. 1999 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Konya'da sınıf öğretmenliğine başlamıştır. 2007 yılında özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmıştır. 2010 yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel eğitim bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2012 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümünde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim alanında doktorasını tamamlamıştır. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Dr.Öğr.Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın uzmanlık alanı öğretmen yetiştirme, özel eğitim, zihin engelli çocuklar ve eğitimleri konuları olup alanı ile ilgili yurtiçinde çeşitli yayınları mevcuttur. Yazar, evli olup Ahmet Talha, Ramazan Yaser ve Yunus Emre isminde üç erkek çocuk babasıdır.

Ömer Faruk AKBULUT



Lisans eğitimini 2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. İkinci lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi programında 2022 yılında tamamlamıştır. 2019-2021 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olarak tezli yüksek lisans derecesini almıştır. Daha sonrasında 2021 yılında aynı üniversitenin aynı programında doktora eğitimine başlamış ve halen bu programda doktora eğitimine devam etmektedir. 2021-2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bir devlet okulunda psikolojik danışman olarak görev yapan Akbulut, 2022 yılında Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak göreve başlamış ve halen burada görev yapmaktadır. Yazarın problemli teknoloji kullanımı, COVID-19'un psiko-sosyal etkileri, özel eğitim, bağımlılık, çocuğa yönelik şiddet, çocuk hakları ve mental iyi oluş konularında ulusal ve uluslararası yayımlanmış makaleleri, bildirileri, kitap bölümleri ve bilimsel projeleri bulunmaktadır.

Uzm. Psk. Dnş. Esra DİLANKUZU



Uzman Psikolojik Danışman Esra Dilankuzu, 2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. 2022 yılında, kişiler arası ilişkiler psikolojisi üzerine yazdığı tez çalışmasıyla yüksek lisans derecesini almıştır. Şu anda Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde PDR alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Esra Dilan Kuzu, psikolojik danışmanlık alanında çift ve aile danışmanlığı ile bireysel psikoterapi alanlarında uzmanlaşmış olup, Konya'da bu alanlarda danışanlarına profesyonel hizmet sunmaktadır. Mesleki yaklaşımında, her bireyin ve ilişkinin kendine özgü dinamiklerini dikkate alarak, bilimsel temellere dayalı ve kişiye özel çözümler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hakkında detaylı bilgi edinmek için www.esradilankuzu.com adresini ziyaret edebilirsiniz.

Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN



1998 yılında Adana'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Adana'da tamamlamıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından 2020 yılında mezun olmuştur. Ardından Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans eğitimine başlamış ve bu süreçte özel bir klinikte psikolojik danışman olarak çalışmıştır. Yüksek lisans eğitiminin ardından aynı alanda doktora eğitimine başlamıştır. 2021 yılından bu yana Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN



1995 yılında Aydın'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Aydın'da tamamladı. Lisans eğitimini 2017 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlamıştır. 2019 yılından itibaren Konya Selçuklu'da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Okul Psikolojik Danışmanlığı görevini yürütmektedir. Yüksek lisans eğitimini 2023 yılında Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlamıştır. 2024 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde doktora eğitimine başlamıştır ve eğitimi halen devam etmektedir. Başlıca ilgi alanları pozitif psikoloji, yaşamın anlamı ve manevi iyi oluş konularıdır. Yazar evli ve bir çocuk babasıdır.

Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI



1985 yılında Mersin'de doğmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Konya'da tamamladıktan sonra, Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde lisans eğitimine başlamıştır. 2010 yılında lisans mezuniyetinden sonra Selçuk Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi programında yüksek lisans öğrenimine başlayıp 2015 yılında mezun olmuştur. Ardından aynı programın doktora programını tamamlamıştır. Akdeniz Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışma hayatına devam ederken, Necmettin Erbakan Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü yüksek lisans programından mezun olup aynı programın doktora derecesine başlamıştır. Akdeniz Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

KISIM-I

BÖLÜM 1

KARŞI GELME BOZUKLUĞU

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Yıkıcı davranış bozuklukları altında gruplandırılan karşı gelme bozukluğu (KGB) çocuk ve ergenlerde sıklıkla rastlanılan bozukluklardan biridir.[1] Bu bozukluk ilk defa DSM-III'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) tanımlanmıştır.[2](Karşı gelme bozukluğu özelliklerine sahip bireylerin genellikle sık sık sinirlenme, sıkça büyükleriyle tartışmaya girme, yetişkinlerin kurallarına uymayı veya isteklerini yerine getirmeyi reddetme, genellikle başkalarını kızdırmaya yönelik davranışlar sergileme, kendi hataları için başkalarını suçlama, alınganlık gösterme ve kolay incinme, çoğunlukla sinirli ve gücenmiş olma ve kindar ve intikam peşinde olan davranışlarda bulundukları görülür.[3,4]. Bu bozukluğun değerlendirilmesinde bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönem ve sosyokültürel yapı önemli bir yer edinmektedir. Bu nedenle tanı sürecinde sosyokültürel yapı ve yaş bağlamında normal kabul edilebilir davranışların dikkate alınması önemlidir. Bu davranışlar bireyler için bir takım sosyal, akademik ve mesleki işlevlerin bozulmasına neden olabilmektedir.[3] Tablo 2.1'de DSM 5 tanı ölçütleri çerçevesinde karşı gelme bozukluğuna ilişkin tanı kriterleri verilmiştir.

Gelişimsel olarak uygun olmayan ve aşırı olumsuzluk içeren davranışlar, itaatsizlik, otorite figürlerine yönelmiş düşmanca tavırlar ve ardından gelen karşı koyma veya meydan okuma davranışlar, karşı gelme bozukluğunun belirgin özellikleri içerisinde değerlendirilir.[5] Dikbaşlılık, yönlendirmelere direnç gösterme, uyumsuzluk, isteksizlik, yetişkin veya arkadaşları ile uzlaşamama şeklinde kendini gösteren olumsuz bu tutum ve karşı gelme davranışları, kasıtlı bir biçimde ve sürekli olarak sınırların zorlanması, görevlerin yerine getirilmemesi, tartışma, kavga ya da başkalarını suçlayarak kendini gösterir.[3] Bu bozukluk genellikle ev ortamında gözlemlenir. Fakat daha şiddetli vakalarda birden çok yerde karşı gel-

me bozukluğu görülebilmektedir. Belirtilerin yaygınlığının bozukluğun şiddetinin bir göstergesi olarak kabul edildiği göz önüne alındığında, bireyin davranışlarının farklı yaşam alanlarında ve ilişki örüntülerinde incelenmesi oldukça önemlidir.[4] Bu belirtilerin genellikle yetişkinler ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde kendini göstermesi, bu durumu daha önemli kılmaktadır.[3]

Tablo 2.1 DSM 5 Karşı Gelme Bozukluğu için Tanı Kriterleri

A. Son altı ay içerinde devam eden sinirli/huzursuz ruh hali, tartışmacı/karşı koyucu davranış veya kindar davranış örneklerinden dört veya daha fazlasının olması

Sinirli/huzursuz ruh hali

1. Sık sık hiddetlenme
2. Sık sık kolayca gücenme veya içerleme
3. Sık sık öfkelenme ve alınganlık

Tartışmacı/karşı koyucu davranışlar

1. Sık sık bir yetişkin veya otorite figürü ile tartışma
2. Sık sık etkin bir şekilde otorite figürünün isteklerine veya kurallarına uymayı reddetme veya karşı gelme
3. Sık sık kasıtlı olarak başkalarını kızdırma/huzursuz etme
4. Sık sık kendi yaptığı hatalar veya yanlış davranışlar için başkalarını suçlama

Kindarlık

- Son 6 ay içerisinde en az iki defa kindar veya intikamcı olma

Not: Bu davranışların devamlılığı ve sıklığı normal sınırda olan davranışı semptomatik davranıştan ayır etmek için kullanılmalıdır. 5 yaşından küçük çocuklar için, aksi olmazsa, en az 6 ay boyunca çoğu günlerde davranış gerçekleşmelidir. Beş yaş ve üstü bireylerde, aksi olmazsa, en az 6 ay boyunca her hafta en az bir kez davranış gerçekleşmelidir. Bu frekans kriterleri semptomları tanımlamada minimal düzeyde sıklık olarak rehberlik etse de, diğer faktörler örneğin bireyin davranışlarının sıklığı ve şiddetinin, bireyin gelişim düzeyi, cinsiyet ve kültürü için normatif bir aralığın dışında olup olmadığı düşünülmelidir

B. Davranış bozukluğu bireydeki sıkıntı veya yakın çevresindeki sosyal bağlamdaki kişiler (örneğin, aile, akran grubu, iş arkadaşları)ile ilişkilidir veya işlevselliğin, sosyal, eğitsel, mesleki veya diğer önemli alanlarını da olumsuz etkilemektedir.

C. Davranışlar sadece psikotik, madde kullanımı, depresif ya da bipolar bozukluk sırasında meydana gelmez. Ayrıca, kriterler yıkıcı duygu disregülasyon bozukluğu (disruptive mood dysregulation disorder) için karşılanmaz.

Kaynak: American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed., American Psychiatric Publishing, Washington.

Karşı gelme bozukluğuna ilişkin özellikleri daha iyi anlamak için dikkat eksikliği/hiperaktivite ve davranım bozuklukları ile arasındaki farklara değinmek faydalı olacaktır. Özellikle davranım bozuklukları ve karşı gelme bozukluğu birbiriyle yakından ilişkili bozukluklar olmasına rağmen, karşı gelme bozukluğu davranım bozukluğuna göre daha düşük şiddettedir ve insanlara, hayvanlara karşı saldırgan davranışlar, mala zarar verme ya da dolandırıcılık ve hırsızlık davranışlarını içermez.[4] Davranım bozukluğu tanı ölçütlerinin birçoğunun karşı gelme bozukluğunda olması nedeniyle, bu tanıyı alan bireylere karşı gelme bozukluğu tanısı konmaz.[3] Diğer bir deyişle karşı gelme bozukluğu tanısı almış kişilerin bir kısmında davranım bozukluğu gelişimi görülür.[1] Davranım bozukluğunun gelişiminde karşı gelme bozukluğu önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Karşı gelme bozukluğu dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu arasındaki ayırıma dikkat edilmelidir. Özellikle dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğunda görülen dikkatsizlik veya impulsiviteden kaynaklanan davranışlar karşı gelme bozukluğundan ayırt edilmelidir.[3] Hiperaktivitenin diğerlerin sözünü kesme ve birden bire konuşmaya başlama gibi belirtileri karşı gelme davranışları ile benzerlik gösterebilir. Bu tür davranışlıların kasıtlı yapılıp yapılmadığı önemli farklardan biridir. Dikkat eksikliği/hiperaktivitede davranışta kasıt ya da amaca yönelim söz konusu değilken, karşı gelme bozukluğunda tam tersi bir durum söz konusudur.[5] Bu nedenle karşı gelme bozukluğunun tanımlanmasında diğerlerinin isteklerine uymada yaşanılan başarısızlığın belirlenmesi oldukça önemli bir yer edinmektedir.[4] Karşı gelme bozukluğunda çocukların yaşamış oldukları sorunların birçoğu otorite figürüyle ilişkiliyken, diğer iki bozukluğa sahip çocukların sosyal problemleri daha geneldir.[5]

Yaygınlığı ve Eş Tanı

Karşı gelme bozukluğunun yaygınlık oranı yüzde 1 ile yüzde 11 arasında değişiklik göstermektedir. Bu oranın ortalama %3.3 civarındadır.[4] Geniş çaplı bir çalışmada Boylan, Vaillancourt, Boyle ve Szatmari karşı gelme bozukluğu oranın %2.6 ve %15.6 arasında değiştiğini rapor etmiştir.[6] Ülkemizde de benzer bulgular elde edilmiş ve görülme sıklığı %3.38 olarak bulunmuştur.[7] Yaşa ve cinsiyete bağlı olarak değişiklik gösteren bu oranın ergenlik öncesinde, erkeklerde kızlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.[6,7] Karşı gelme bozukluğunun erkeklerde kızlara oranla iki kat daha fazla olduğu belirtilmektedir.[5] Bu fark okul çağı ile birlikte giderek azalır ve cinsiyet açısından dağılım eşitlenir.[8] Yaş açısından genellikle ilk belirtiler okul öncesi dönemde görülür ve genellikle sekiz yaş civarı tanımlanır.[3,5]

Karşı gelme bozukluğu genellikle hiperaktivite, duygu durum ve kaygı bozuklukları ile yakından ilişkili bir bozukluktur.[5,9] Majör depresyon ve kaygı bozukluklarının gelişiminde karşı gelme bozukluğu önemli bir risk oluşturabilmektedir.[4]

Kaynaklar

1. Loeber, R., Burke, J., & Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(1-2), 133-142.
2. Steiner, H.,& Remsing, L. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46*(1), 126-141.
3. American Psychiatry Association. (1994). D*iagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
4. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
5. Austin, V. L.,& Sciarra, D. T. (2013). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar. (Çev. Ed. M. Özekes), Ankara: Nobel Yayınları.
6. Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *16*(8), 484-494.
7. Uslu E. (2011). *Karsıt Olma Karsı Gelme Bozukluğunun Boylamsal Prevalansının Belirlenmesi*. Uzmanlık tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi.
8. Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(11), 1275-1293.
9. Martín, V., Granero, R., & Ezpeleta, L. (2014). Comorbidity of oppositional defiant disorder and anxiety disorders in preschoolers. *Psicothema*, *26*(1), 27-32.
10. Kane, A. (2015). Oppositional Defiant Disorder Treatment. http://addadhdadvances.com/ODD.html 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
11. Greene, R. W., Biederman, J., Zerwas, S., Monuteaux, M. C., Goring, J. C., & Faraone, S. V. (2002). Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. *American Journal of Psychiatry,* 159:1214–1224.
12. Slutske, W. S., Cronk, N. J., & Nabors-Oberg, R. E. (2003). Familial and genetic factors. *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*, 137-162.
13. Bartol, C. R.,& Bartol, A. M. (2008). *Introduction to forensic psychology: Research and application*. Los Angeles: Sage.
14. Voracek, M.,& Loibl, L. M. (2007). Genetics of suicide: a systematic review of twin studies. *Wiener Klinische Wochenschrift, 119*(15-16), 463-475.
15. Roy, A., Rylander, G., & Sarchiapone, M. (1997). Genetics of suicide. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *836*(1), 135-157.
16. Roy, A.,& Segal, N. L. (2001). Suicidal behavior in twins: a replication. *Journal of affective disorders*, *66*(1), 71-74.
17. Miles, D. R.,& Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture on human aggression. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 207.
18. van Goozen, S. H., Matthys, W., Cohen-Kettenis, P. T., Westenberg, H., & van Engeland, H. (1999). Plasma monoamine metabolites and aggression: two studies of normal and oppositional defiant disorder children. *European Neuropsychopharmacology*, *9*(1), 141-147.
19. Alvarez, H. K.,& Ollendick, T. H. (2007). Individual and psychosocial

risk factors. In C. A.Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*(pp. 97-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

20. Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, *26*(3), 214.
21. Arslan, G. (2012). *Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
22. Steinberg, L. (2007). Ergenlik, Ġmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
23. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2009). Oppositional Defiant Disorder: A Guide for Families. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.
24. Behan, J.,& Carr, A. (2013). Oppositional defiant disorder.A. Carr (Ed.). *What works with children and adolescents?: a critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
25. Webster-Stratton, C.,& Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*,*11*(3), 130-143.
26. Bradley, M. C.,& Mandell, D. (2005). Oppositional defiant disorder: A systematic review of evidence of intervention effectiveness. *Journal of Experimental Criminology*, *1*(3), 343-365.
27. Barnhill, G. P. (2005). Functional behavioral assessment in schools. *Intervention in school and clinic*, *40*(3), 131-143.
28. Çağlar, D. (1974). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. Ankara üniversitesi basımevi.
29. Kazdin, A. E. (2010). Problem-solving skills training and parent management training for oppositional defiant disorder and conduct disorder. Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 211-226.
30. Hall, P. S.,& Hall, N. D. (2003). *Educating Oppositional and Defiant Children*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 North Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (ASCD Product No. 103053, $21.95 ASCD members; $25.95 nonmembers).
31. Webster-Stratton, C.,& Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Parents, Teachers and Children Training Series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. Weisz J, Kazdin A, (Ed.). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford; pp. 194–210.
32. Webster-Stratton, C.,& Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, *47*(1), 36-54.
33. Webster-Stratton, C. (2011). The İncredible Years: Parent, Teacher, and Child Training Series (IYS). In *Preventing violence and related health-risking social behaviors in adolescents: An NIH State-of-the-Science Conference* (p. 73).
34. Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013) Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
35. Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013). The ıncredible years basic parent training for portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 42, No. 5, pp. 403-424). Springer US.
36. Jones, K., Daley, D., Hutchings, J.,

Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: care, health and development*, *33*(6), 749-756.

37. Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2003). Follow-up of children who received the Incredible Years intervention for oppositional-defiant disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcome. Behavior Therapy, 34(4), 471-491.
38. Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2008). Efficacy of the Incredible Years Programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD: long-term follow-up. *Child: care, health and development, 34*(3), 380-390.
39. Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, *21*(2), 157-169.

BÖLÜM 2

DAVRANIM BOZUKLUĞU

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Günümüzde çocuk ve ergenler gerek ailede ve okulda gerekse toplumsal yaşamda birçok sorunla karşılaşmasına rağmen ihtiyaç duydukları psikolojik destek ve yardımı yeterli düzeyde alamamakta ve yetişkinlik dönemine ilişkin gelişim görevlerini de sağlıklı şeklide tamamlayamamaktadır. Burada özellikle duygusal ve davranışsal bozukluklar önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmakta; aileleri ve öğretmenleri en çok zorlayan problemlerin de başında gelmektedir. Yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler, ruh sağlığı uzmanları gibi) davranım bozukluğu başta olmak üzere çocukluk/ergenlik dönemi duygusal ve davranışsal bozuklukların belirtilerini, nedenlerini ve müdahale yöntemlerini bilmesi; hem çocuklara yardımcı olmak hemde onların yaşadığı sorunu daha karmaşık hale getirmemek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Yetişkinlerin çocukların sorunlarının farkında olmaları, davranış değişikliği için uygun tedavi koşullarını oluşturmaları çocuk/ergen için hayati önem taşımaktadır.

Davranım Bozukluğu DSM-5'te "yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları" başlığı altında yer almaktadır [1]. DB diğer çocukluk dönemi bozuklukları ile kıyaslandığında ***çocuğun davranışının insanlara ve çevresine en fazla olumsuz etkileriyle bilinen ve tanımlanan*** bir bozukluktur**. DB** genellikle okulda arkadaşlara, öğretmenlere ve okul kurallarına, ayrıca evde ebeveynlere, sosyal yaşamda akranlara ve yargı sistemine, yasalara, kurallara karşı gösterilen ve uygun olmayan dışsallaştırılmış davranışlardır [2]. Davranım bozukluğunun en temel belirtisi, ***başkalarının temel haklarına saldırının yanı sıra davranış kuralların sürekli olarak uyulmaması, toplumsal norm ve kuralların sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde çiğnenmesi şeklindedir.***

Davranım bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde sıklıkla, insanlara ve hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, güvenliği tehdit eden, hırsızlık ve kuralların ciddi biçimde ihlal edilmesi gibi birçok davranış bozuklukları görülmektedir [3]. Aynı zamanda bu çocukların sosyal davranışları da bozulmuştur. Genel olarak davranış bozukluğu, açık ya da gizli saldırganlık, boyun eğmeme, fiziksel ve sözlü saldırganlık, sürekli tartışma eğilimi, intikam ve yıkıcılık gibi karakteristik özelliklerle kendini gösterir [4]. DB aynı zamanda madde kötüye kullanımı, serserilik, soygun ve cinayete doğru uzanan geniş bir yelpazede olumsuz davranışlarla seyreden oldukça ciddi sonuçlara yol açan bir sorundur [5].

Tablo 1. DSM-IV'e Göre Davranım Bozukluğunun Tanı Kriterleri

A. Son 12 ay içinde, aşağıdaki kategorilerin herhangi birinden olmak üzere, 15 tanı ölçütünden en az üçünün varlığı ve en az bir tanı ölçütünün son altı ay içinde bulunması ile kendini gösteren, başkalarının temel haklarının ya da yaşına uygun başlıca toplumsal değerlerin ya da kuralların hiçe sayıldığı, yineleyici ve sürekli bir davranış örüntüsüdür.
1-İnsanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık a. Sık sık başkalarına kabadayılık eder, gözdağı verir ya da başkalarının gözünü korkutur. b. Sık sık kavga, dövüş başlatır. c. Başkalarını ağır derecede yaralayabilecek bir gereç (örn; sopa, taş, kırık şişe, bıçak ve ateşli silah) kullanmıştır. d. İnsanlara karşı acımasız davranmıştır. e. Hayvanlara karşı acımasız davranmıştır. f. Kişinin gözü önünde çalmıştır (örn, sopayla soyma, kapkaççılık, zorla para alma, silahlı soygun). g. Birini cinsel etkinlikte bulunmaya zorlamıştır.
2- Eşyaları Kırıp Dökme h. Ağır zarar vermek amacıyla, bile bile yangın çıkarmıştır. i. Başkalarının eşyalarına bile bile zarar vermiştir.
3- Dolandırıcılık ya da Hırsızlık j. Başkalarının evine, yapısına ya da arabasına zorla girmiştir. k. Elde etmek, çıkar sağlamak ya da yükümlülüklerinden kaçınmak için sıklıkla yalan söyler (kazıklar) l. Başkaları görmeden, sıradan olmayan nesneleri çalmıştır (Örn; mağazalardan aşırmalar)

4- Kuralları Büyük Ölçüde Çiğneme

m. Anne babasının yasaklarına karşın, 13 yaşından önce başlayarak sık sık geceyi dışarıda geçirme.

n. Anne babasının ya da onların yerini tutan kişilerin evinde yaşarken, en az iki kez gece evden kaçmıştır ya da aradan uzun bir süre geçmeden bir kez evden kaçışı olmuştur.

o. 13 yaşından önce başlayarak, sık sık okuldan kaçmaları olmuştur.

B. Bu davranış bozukluğu, toplumsal, okulla ya da işle ilgili işlevsellikte klinik olarak belirgin bir düşmeye neden olur.

C. Kişi 18 yaşında ya da daha ileri bir yaşta ise, antisosyal kişilik bozukluğu için tanı ölçütlerinin karşılamamaktadır.

Davranım Bozukluğunun Üç alt tip tanımlanmaktadır:

1. Tip: Çocuklukta başlayan tür; belirtiler 10 yaşından önce başlar

2. Tip: Ergenlikte başlayan tür; 10 yaşından önce hiçbir belirti göstermez

3. Tip: Başlangıcı belirlenmemiş tür; davranım bozukluğu tanı ölçütleri karşılanır, ancak ilk belirtinin 10 yaşından önce başladığını saptamak için yeterli bilgi yoktur.

Ayrıca Davranım Bozukluğu yanı sıra şu belirtilerin olup olmadığı mutlaka belirtilmelidir: pişmanlık veya suçluluk duymama, duygusuzluk-empati yoksunluğu, yapabilirlik kaygısı taşımama, sığ ve ya yetersiz duygulanım.

Kaynak*ça: Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5 Tanı Ölçütleri Elkitabı (*Çev. *E. Köroğlu), Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.*

Davranım Bozukluğunda Yaygınlık ve Eş Tanı

Davranım bozukluğunun son yıllarda artış gösterdiği ve araştırmalarda daha sık ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Davranım bozukluğu gerek sıklığı gerekse çocukların yaşamındaki olumsuz sonuçları nedeniyle çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı yardımına en çok ihtiyaç duyulan problemlerin başında gelmektedir. Çünkü DB yaşayan çocuk akademik, sosyal, duygusal ve kişilerarası alanlarda birçok sorun yaşamaktadır. Erken müdahale ve alınacak önlemlerle bu çocukların ihtiyaç duydukları tedavi yardımı sağlanabilir. Sağlıklı gelişim sürecinde karşılaşılan uyum problemlerinden daha ciddi ve zor bir durum olan DB özellikle okullarda en zor problemlerden birisidir. Okul kuralları, akademik gelişim ve görevler, sosyal ilişkileri, akran ve öğretmenlerle ilişkilerde yaşanan sorunlar hem DB yaşayan çocuk ve ergen için hemde öğretmen ve okul yöneticileri için geri dönüşü mümkün olmayan sonuçların yaşanmasına neden olabilir. Bu çocukların büyük bölümü bu nedenlerle okulu bırakma, okuldan atılma gibi ciddi durumlarla karşı karşıya kalırlar.

Kaynaklar

1. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013).*Psikiyatride hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı -DSM-IV TR.* (Çev Ed.,. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
2. Kring, A. M., Johnson, S.L., Davidson, G., & Neale, J. (2015). *Anormal Psikoloji* (Çev. Şahin, M.).12. Bas. Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara.
3. Arkan, B., & Üstün, B. (2009) Davranım Bozukluğu Olan Çocuklara Psikiyatrik Yaklaşımda Anne-Baba Eğitim Programları: İki Örnek Bağlamında Bir Değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 1(2) : 155-174.
4. Austin, V.L., & Scıarra, D.T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed.: Özekes M). 1. Basım. Nobel Yayın. Ankara.
5. Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J.M. (2013). *Anormal Psikoloji: Temel Kavramlar*. (Çev. Okhan Gündüz). Kaknüs Psikoloji.
6. Copeland, W.E., Miller-Johnson, S., Keeler G., Angold, A., & Costello, E.J. (2007). Childhood Psychiatric Disorders and Young Adult Crime: A Prospective, Population-Based Study. *Am J Psychiatry*, 164, 1668–1675).
7. Leober, R., Burke, J.D., Laheyi, B.B., Zera, M., & Winters, A. (2000).Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1482.
8. Loeber, R., & Keenan, K.(1994). The interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: Effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.
9. Buydens-Branchey, L., Branchey, M.H., & Noumair, D. (1989). Age of alcoholism onset. I. Relationship to psychopathology. *Arch Gen Psychiatry*. Mar, 46(3), 225-30.
10. Drabick, D.A., Gadow, K.D., & Loney, J. (2007). Source-specific oppositional defiant disorder: comorbidity and risk factors in referred elementary schoolboys. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* Jan, 46(1), 92-101.
11. Öztürk, O., & Uluşahin, A. (2008*). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları-II* (11.basım). Nobel Tıp Kitapevleri. Ankara.
12. Taylor, A., & Kim-Cohen, J. (2007). Meta-analysis of gene-environment interactions in developmental psychopathology. *Dev Psychopathol*. Fall, 19(4), 1029-1037.
13. Edelbrock, C., Rende, R., Plomin, R., Thompson, L.A. (1995). A twin study of competence and problem behavior in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36, 775–785.
14. Davidson, R.J., Putnam, K.M., & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation: a possible prelude to violence. *Science.* 289, 591-594.
15. Unis, A.S, Cook, E.H., Vincent, J.G., Gjerde. D.K, Perry, B.D., Mason, C., & Mitchell, J. (1997). Platelet serotonin measures in adolescents with conduct disorder. *Biol Psychiatry*; 42, 553-559.
16. Ercan, E.S. (2008) Davranım Bozukluğu. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. (Editörler: Çuhadaroğlu F. , Coşkun A. , İşeri, E. , Miral, S. , Motavallı, N. , Pehlivantürk, B. , Türkbay, T. , Uslu, R. ve Ünal F.) Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları: 3. Ankara.
17. Özbaran, B., & Aydın, C. (2007). *Davranım Bozukluğu: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (Ed: Aysev, A ve Taner, Y. I). İstanbul. 433- 440.
18. Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (2004). *Klinik Psikiyatri*. (Çev: Abay, E.). Nobel Tıp Kitapevleri. İstanbul. 292-293.
19. Moffit, T.E., & Silva, P.A. (1988) Neuropsychological daficit and self-re-

ported delinquency in an unselected birth control cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 27.

20. Nigg, J.T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395-422.
21. Maguin, E., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Hill, K., Abbott, R., & Herrenkohl, T. (1995*). Risk Faktors measured at th ages for violence at age 17-18*. Paper presented at the American Society of Criminology, November, Boston, MA.
22. Burke, J.D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 41, 1275-1293.
23. Cimbora, D.M., & McIntosh, D.N. (2003). Emotional responses to antisocial acts in adolescent males with conduct disorder: a link to affective morality. *J Clin Child Adolesc Psychol*. Jun, 32(2), 296-301.
24. Kazdin, A. E. (1995). Child, parents and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treament of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 271-281.
25. Kazdin, A.E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, agressive, and anti-social behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
26. Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology* (3. Ed). Belmont, CA: Wadsworh.
27. Frick, P.J., Lahey, B.B., & Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M.A.G., & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorders and conduct disorder: Parental psychopafhology and maternal parenting. *Journel of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 49- 55.
28. Webster-Stratton, C. (1985). Comparison of abusive and nonabusive families with conduct-disordered children. *Am J Orthopsychiatry*, 55, 59–69.
29. Webster-Stratton, C., Reid, J.M., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 30,283-302.
30. Rutter, M., Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. Psychol Med. Nov, 14(4), 853-80. Sanders, M.R., & Woolley, M.L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child Care Health Dev.* 31, 65-73.
31. Kılıç, B.G., & Şener, Ş. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda karşıt olma-karşı gelme bozukluğu/davranış bozukluğu eş hastalanımında aile işlevleri ve psikososyal değişkenlerin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16, 21-28.
32. Savi, F. (2008). *12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Ana Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
33. Savi Çakar, F. (2013). Behaviour Problems and Social Support Which Children Perceived from the Different Sources. *International Education Research*. 1(2), 50-64.
34. Shelton, K.H., & Harold, G.T. (2008). Interparental conflict, negative parenting, and children's adjustment: bridging links between parents' depression and children's psychological distress. *J Fam Psychol*. Oct, 22(5), 712-24.
35. Güven, E. (2013). Çocuğun Davranış Sorunları İle Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştirmenin Aracı Rolü. Yayın-

lanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

36. Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K., & Provines, J. (2008). Peer Deviancy Training and Peer Coercion: Dual Processes Associated With Early-Onset Conduct Problems. *Child Development*. 2(79), 252-268.
37. Lahey, B.B. Loeber, R., Quay, H.C. (1998). Validity of the DSM-IV subtypes of conduct disorder based on age of onset. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 435-442.
38. Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö., & Tüzün, Ü.D. (2006). İlköğretim Çağı Çocuklarındaki Davranım Bozukluğu Semptomlarının Sosyodemografik Verilere Göre Değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi.* 19 (1), 14-19.
39. Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.
40. Bardone, A., Moffitt, T., Caspi, A., Dickson, N., & Silva, P. (1996). Adult mental health and social outcomes of adolescent girls with depression and conduct disorder. *Development and Psychopathology,* 8, 811-829
41. Canat, S. (1999). *Adolesans* dönemi Uyum ve davranış sorunları. Ben Hasta değilim. (Ed. Ekşi, A.). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul. 155-168.
42. Özden, A., & Canat, S. (1996). Davranım Bozukluğunda Tanı ve Etyoloji: bir gözden geçirme. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 1(1), 40-50.
43. Borduin, C.M., Mann, B.J., Cone, L.T., Henggeler, S. W., Fucci, B. R., Blaske, D. M., & Willams, R.A. (1995). Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term preventing of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 569-578.
44. Davison, G.C., & Neale, J.M. (2004). Anormal Psikolojisi. (Çev: İ. Dağ. Ankara: Türk Psikoloji Dergisi). Orijinal basım tarihi: 1998.
45. Lochman, J.E., Powell, N.R., Jackson, M.F., & Czopp, W. (2006). *Cognitive-behavioral psychotherapy for conduct disorder: The Coping Power program*. In W.M. Nelson, III, A.J. Finch, Jr. & K.J. Hart (Eds.), Conduct disorders: A practitioner's guide to comperative treatments (pp. 177-215). New York: Springer.
46. Freindler, E. L., & Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. New York: Pergamon, 163 pp., 14.95
47. Walker, H. M. (1995). *The acting outchild: Coping with classroom disruption* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
48. Corey, G. (2008). *Theory and Practice Of Counseling and Psychotherapy*. New York: Brooks/Cole Publishing Company.
49. Çivitçi, A., Türküm, A.S., Duy, B., & Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar: Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler*. Pegem. Ankara.
50. Feather, N. T. (1985). Masculinity, femininity, self-esteem and subclinical depression. *Sex Roles*, 12(5). 491-500.

BÖLÜM 3

ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL

Giriş

Alışkanlıkların zincirleri, önce duyulmayacak kadar hafif,
sonra kırılamayacak kadar güçlü olurlar.

Benjamin Disraeli

Çocuklar her yeni gelişim dönemine geçtiklerinde birtakım yeni beceriler kazanırlar. Çocuğun edindiği her yeni beceri, çözülmesi gereken sorunu da beraberinde getirir. Gelişim basamaklarında karşılaşılan sorunlar olağan ve geçicidir, fakat çocuk bu dönemlerinde anne baba ve çevresindekilerin yanlış tutumlarıyla veya sorunlarını çözerken engellemelerle karşılaşırsa, dönemsel diye nitelenen bu sorunların çözümü yeni gelişim dönemlerine ve çocuğun ileriki yaşlarına ertelenir. Bunlara tepki olarak çocukta duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir ve olağan sorunlar büyür.[1]Bu bozukluklar arasında en yoğun karşılaşılanlardan biri de alışkanlık bozukluklarıdır.

Alışkanlık bozuklukları, çocuklarda ve ergenlerde sıklıkla görülen, çoğu fizyolojik düzeyde sayılabilecek uyum güçlüklerinin süregelmesi ve olumsuz birer alışkanlık halinde yerleşmesi şeklinde tanımlanır.[2] Alışkanlıklar devamlı olarak tekrarlanan davranışlardır. Bunların çoğu dört yaş civarında kendiliğinden ortadan kalkar, ancak kimi alışkanlıklar daha uzun süre devam edebilir. [3]

Alışkanlık Bozukluklarının Nedenleri

Alışkanlık bozukluklarının nedenleri ile ilgili yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan biri, istenmeyen alışkanlıkların sinirsel gerilmelere yol açarak içgü-

düsel uyarıları tatmin etmekte olduğudur. Örneğin; oburluk açlığı gidererek doyma hazzını, idrar ve kaka boşaltmaları cinsel hazzı tattırmakta, tırnak yeme, parmak emme ve tik alışkanlıkları da; dikkat çekme, kabul görme, tepkide bulunma gibi sosyal gereksinimleri tatmin etmektedir. Diğer bir faktör, bozuk alışkanlıkların öğrenildiği, ama sistematik yolla değil, rastgele öğrenildiği yönündedir. Model alarak öğrenme, bu tür öğrenmenin başında gelmektedir. Bir başka görüşte ise, kötü alışkanlıkları, anlaşmazlıkların, yani anne-baba-çocuk çatışmalarının oluşturduğu sonucuna varılmıştır.[4]



Sonuç olarak, alışkanlık bozukluklarının kesin nedeni konusunda ortak görüş oluşmamıştır. Eğer çocukta organik bir bozukluk yoksa var olan alışkanlık bozukluğu, büyük bir olasılıkla yukarıda sıralanan nedenlerin birleşiminden oluşmaktadır.

Hemen hemen bütün çocuklar normal gelişim basamaklarında zaman zaman çeşitli olumsuz alışkanlıklar gösterirler. Çocuğun davranışları gerek kendisi gerekse çevresi için yararlı, uygun ve olumlu amaca yönelik ise çocuk uyumludur. Eğer bunlarda aksaklık, bozukluk ortaya çıkarsa çocukta uyumsuzluk oluşmaktadır. Ama çocuğun gösterdiği bazı alışkanlık örneklerine bakarak onu bozukluk olarak nitelendirmek yanlış olur.[5,6]

Bir alışkanlığın bozukluk olarak değerlendirilmesinde; davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği ve cinsel rol beklentisi gibi noktaların dikkate alınması gerekir.[7,8,9]

Yaşa Uygunluk: Her gelişim döneminin kendine özgü davranışları vardır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerinin iyi bilinip, doğru değerlendirilmesi gerekir. Gözlemlediğimiz belirtiler, belli bir gelişim döneminde, sıklıkla görülen geçici bir durum olabilir. Örneğin; 4-5 yaşına kadar çocukların gece altını ıslatmaları olağandır. Bunun gibi parmak emme alışkanlığı da 3-4 yaşına kadar normal kabul edilebilen bir davranıştır.

Yoğunluk: Bir davranışın bozukluk olarak kabul edilmesindeki ikinci ölçüt yoğunluktur. Alışkanlık bozukluğu sayılabilecek davranışların çocuğun kendisi kadar çevreye de zarar vermesi durumu değerlendirilmelidir. Örneğin, okul çağında her gece yatağını ıslatma, bir sorun olarak ele alınabilir.

Süreklilik: Çocuğun belirli bir alışkanlığı ısrarlı bir biçimde ve uzun zaman devam ettirmesi durumudur. Çeşitli dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıkıp bir süre sonra yok olan belirtiyle süreklilik gösteren bir belirti aynı kabul edilemez. Örne-

ğin, yeni bir kardeşin doğumundan sonra görülen hırçınlıklar, huysuzluklar, alt ıslatma, kaka kaçırma olağandır. Ancak çeşitli nedenlerle bu belirtilerin sürüp gitmesi bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Cinsel Rol Beklentileri: Çocukların cinsel kimliklerine göre de alışkanlık bozuklukları ele alınmalı ve incelenmelidir. Erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha saldırgan olmaları, kız çocuklarının da erkek çocuklarına oranla daha fazla korkmaları normal iken, bunun tam tersine ancak sürekliliği olan davranışlar olarak gözlendiği zaman dikkat edilmelidir.

Genel olarak, aileler çocuklarının kötü alışkanlıklarının ciddiyetinin farkına varmazlar. Bu durumda aileler, eğer problemi görmezden gelirlerse, çocuğun bu davranış sorunlarını zaman içinde yeneceğine inanırlar. Dolayısıyla soruna, onu yenmek için belirli bir plan izleyerek yaklaşmazlar. Bazı aileler de çocuklarının alışkanlık bozukluklarını görmezden gelmekten öte; onları bu alışkanlıklarından dolayı adeta kışkırtırlar. Eleştirirler, bağırırlar, ağır şekilde cezalandırırlar ve çocuğun bozuk davranışının işe yaradığının farkına varmasını sağlarlar. Bu ve benzeri tutumlar, çocuğun olumsuz davranışını pekiştirdiği gibi evin içinde istenmeyen olumsuz bir hava da oluşturur. Yapılan birçok araştırma sonucu çocuklarda söz konusu problem davranışların ortaya çıkması ve devam etmesi sürecinde ailenin önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.[7,10]

Olumsuz alışkanlıklar uygun süreçlerden geçirilerek önlenemediğinde, çocuğun kişiliğinin bir parçası haline gelerek yaşamın diğer yıllarında suç içeren davranışlar, akademik başarısızlık ve toplumla önemli ölçüde uyum sorunu yaşayan bireylerin ortaya çıkma olasılığını güçlendirmektedir.[§]

Alışkanlık bozukluklarına son vermek ya da azaltmak için ailelerin kullanabileceği bazı yöntemler vardır. Alışkanlık bozukluğunu kontrol etmede geçerli olan bu yollar arasında; alışkanlığın sonuçlarını ve geçmişini değiştirmek, çocuğun farkındalığını arttırmak, bazı davranışları ve sinirsel tansiyonunu azaltmayı öğretmek sayılabilir. Çocuğun alışkanlık bozukluklarını azaltıcı ya da ortadan kaldırıcı tek bir yol henüz bulunamamıştır. En iyi yaklaşım; bu yolların birlikte kullanılmasından geçmektedir.

Başlıca alışkanlık bozuklukları; idrar kaçırma (enürezis), dışkı kaçırma (enkoprezis), diş gıcırdatma (bruksizm), tırnak yeme (nailbiting), parmak emme (thumbsucking), tikler (tics), kekemelik (stuttering), trikotillomani, beslenme ve yeme bozuklukları (eating disorder); obezite (obesity), pika sendromu, geri çıkarma bozukluğu (rumination disorder), anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, tıkınırcasına yeme bozukluğu, kaçıngan/kısıtlı yiyecek alımı bozukluğu, tanımlanmış ve tanımlanmamış diğer beslenme ve yeme bozukluklarıdır.

Kaynaklar

1. Sargın, N. (2001). Çocuklarda Ruh Sağlığı. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
2. Aydoğmuş, K. (1994). *Ana-Baba Okulu:*Çocuklarda Uyum ve Davranış Bo*zuklukları* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
3. Bakırcıoğlu, R. (2002). Çocuk Ruh Sağ*lığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Baran, G. (1989). *On Yaş Çocuklarında Davran*ış Bozuklukları ile Benlik Kav*ramının Gelişimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Eripek, S. (1982). Kuramsal Açıdan Çocuklardaki Problem Davranışların Nedenleri ve Bir Sınıflandırma. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 35-46.
6. Hakbilen, N. (1984). İkokul çağı Çocuk*larının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Yörükoğlu, A. (2010). Çocuk Ruh Sağ*lığı* (Otuzuncu Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
8. Arı, B.M. (1986). Çocukluk Dönemin*de Uyum Bozuklukları.* Şule Bilir (Ed). Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri (s. 52-60). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
9. Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. *E-Journal of New World Science Academy (NWSA), 6*(3), 2347-2362.
10. Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions*. New York: Guilford Press.
11. Poyraz, H. & Özyürek, A. (2005). Okuloncesi 5–6 Yaş Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 83-97.
12. Oswald, D.P. (2001). Child Strengthis And The Level Of Care For Children With Emotional And Behavional Disarders. *Journal of Emotional and Behavional Disorders*, 9, 192-200.
13. Rushton, H. G. (1995). Wetting and Functional Voiding Disorders. *The Urologic Clinics of North America,* 22(1), 75-93.
14. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı (DSM-V- TR).* Ertuğrul Köroğlu (Çev. Ed.) (5. Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
15. Norgaard, J. P., Van Gool, J. D., Hjalmas, K., Djurhuus, J. C., & Hellström, A. L. (1998). Standardization and Definitions İn Lower Urinary Tract Dysfunction İn Children. *British Journal of Urology*, 81(s3), 1-16.
16. Yeung, C. K., Sreedhar, B. I. J. I., Sihoe,J. D., Sit, F. K., & Lau, J. (2006). Differences in Characteristics Of Nocturnal Enuresis Between Children And Adolescents: A Critical Appraisal From A Large Epidemiological Study. *BJU international,* 97(5), 1069-1073.
17. Akman, R. Y., Çam, H. K., Şenel, F., & Erol, A. (2001). Düzce'de İlkokul Çağı Çocuklarda Enürezis Noktürna Prevalansı. *Türk Üroloji Dergisi*, 27(2), 179-183.
18. Ergüven, M., Çelik, Y., Deveci, M., & Yıldız, N. (2004). Primer Enürezis Nokturnada Etiyolojik Risk Faktörleri: Orijinal Araştırma. *Türk Pediatri Arşivi*, 39 (2), 83-7.
19. Bozlu, M., Çayan, S., Doruk, E., Canpolat, B. & Akbay, E. (2002). Çocukluk Çağı ve Adolesan Yaş Grubunda Noktürnal ve Diurnal Enürezis Epidemiyolojisi. *Türk Üroloji Dergisi,* 28 (1), 70- 75.
20. Kefi, A. & Tekgül, S. (2006). Nokturnal Enürezis. *Türk Üroloji Dergisi*, 32(1), 99-105.

21. Hvistendahl, G. M., Kamperis, K., Rawashdeh, Y. F., Rittig, S., & Djurhuus, J. C. (2004). The Effect Of Alarm Treatment On The Functional Bladder Capacity İn Children With Monosymptomatic Nocturnal Enuresis. *The Journal Urology of,* 171(6), 2611-2614.
22. Taneli, C., Ertan, P., Taneli, F., Genç, A., Günsar, C., Sencan, A. & Onag, A. (2004). Effect Of Alarm Treatment On Bladder Storage Capacities İn Monosymptomatic Nocturnal Enuresis. *Scandinavian Journal Of Urology And Nephrology,* 38(3), 207-210.
23. Felt, B., Wise, C. G., Olson, A., Kochhar, P., Marcus, S. & Coran, A. (1999). Guideline For The Management Of Pediatric İdiopathic Constipation And Soiling. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine,* 153(4), 380-385.
24. Erkan, T. & T.Tümay, G. (2001). Kabızlık Dramatik Bir Olay mıdır? *Türk Pediatri Arşivi,* 36, 186-191.
25. Procter, E.,& Loader, P. (2003). A 6-Year Follow-Up Study Of Chronic Constipation And Soiling İn A Specialist Paediatric Service. *Child: Care, Health And Development,* 29(2), 103-109.
26. Özen, H. (1997). Enkoprezis. Ro-CODEC: Çocuklarda Kronik Hastalıkların Sıklığı Tarama Çalışması (Roche). Ankara: *Medi G-Raphics (HYB),* 53-5.
27. Demir, T., Yavuz, M., Doğangün, B., Bolat, N., Kadak, T., Karaçetin, G. & Kayaalp, L. (2012). Behavioral Problems Of Encopretic Children And Their Familial Characteristics. *Turkish Archives Of Pediatrics,* 47, 33-37.
28. Candy, D. C. A. & Edwards, D. (2003). The Management Of Chronic Constipation. *Current Paediatrics,* 13(2), 101- 106.
29. Foreman, D. M. & Thambirajah, M.S. (1996). Conduct Disorder, Enuresis And Specific Developmental Delays İn Two Types Of Encopresis: A Case-Note Study Of 63 Boys. *European Child & Adolescent Psychiatry,* 5(1), 33-37.
30. Özdemir, D. F., İşeri, E., Gökçe, E., De- miroğulları, B., Koçkar, A. İ., Bağban- cı, B. & Dalgıç, B. (2005). Enkoprezisi Olan Çocukların Tedavisinde Davranışçı Terapi ve İlaç Tedavisinin Etkinliklerinin Karşılaştırılması. Çocuk ve Genç*lik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (3),121-129.
31. Loening-Baucke, V. (2004). Functional Fecal Retention With Encopresis İn Childhood. *Journal Of Pediatric Gastroenterology And Nutrition,* 38(1), 79-84.
32. Navarro, J. & Faure, C. (1995). *Clinique. In: La constipation chez l'enfant.* Navarro J, Faure C (eds). Laboratoires Zyma. (s. 17-22).
33. Rasquin-Weber, A., Hyman, P. E., Cucchiara, S., Fleisher, D. R., Hyams, J. S., Milla, P. J. & Staiano, A. (1999). Childhood Functional Gastrointestinal Disorders. *Gut,45*(2), 1160-1168.
34. Stark, J. L., Spirito, A., Lewis., A. V. & Hart, K. J. (1990). Encopresis: Behavioural Parameters Associated With Children Who Fail Medical Management. *Child Psychiatry Human Development,* 20, 169-179.
35. Goulet, O. (1999). Management Of Chronic Constipation İn The İnfant. *Archives De Pediatrie: Organe Officiel De La Societe Francaise De Pediatrie,* 6(11), 1224-1230.
36. Cebiroğlu, R. (1982). Çocuk Akıl Sağ*lığı ve Hastalıkları* (On yedinci baskı). İstanbul: Sanal Matbaacılık.
37. Öztürk, O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
38. Azrin, N. H., Nunn, R. G. & Frantz, S.E. (1980). Habit reversal vs. negative practice treatment of nailbiting. *Behaviour research and therapy*, 18(4), 281- 285.
39. Ellingson, S. A., Miltenberger, R. G., Stricker, J. M., Garlinghouse, M. A., Roberts, J., Galensky, T. L. & Rapp, J.T. (2000). Analysis And Treatment Of Fin-

ger Sucking. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 41-52.

40. Johnson, E. D. & Larson, B. E. (1992). Thumb-Sucking: Literature Review. *ASDC Journal Of Dentistry For Children*, 60(4), 385-391.
41. Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara: A. Ü. Egitim Bilimleri Fak. Yay, (s.103).
42. Razon, N. (1987). *Okul Öncesi Çocukta Sık Rastlanan Uyum Ve Davranış Sorunlarından Bazıları ve Anaokulunda Çözüm Önerileri*. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Sanayi Ltd. Şti. (S 73-85).
43. Bayındır, F. & Güldağ Ü. (2002). Bruksizm ve Tedavi Yaklaşımları. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi,* 12(1), 65-70.
44. Clark, G. T. & Ram, S. (2007). Four Oral Motor Disorders: Bruxism, Dystonia, Dyskinesia And Drug-İnduced Dystonic Extrapyramidal Reactions. *Dental Clinics Of North America*, 51(1), 225-243.
45. Winocur, E., Hermesh, H., Littner, D., Shiloh, R., Peleg,L. Eli, I. (2007). Signs of Bruxism and Temporomandibular Disorders Among Psychiatric Patients. *Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod*, 103, 60-63.
46. Lavigne, G. J., Rompre, P. H. & Montplaisir, J. Y. (1996). Sleep Bruxism: Validity Of Clinical Research Diagnostic Criteria İn A Controlled Polysomnographic Study. *Journal Of Dental Research*, 75(1), 546-552.
47. Bader, G. & Lavigne, G. (2000). Sleep Bruxism; An Overview Of An Oromandibular Sleep Movement Disorder: Review Article. *Sleep Medicine Reviews*, 4(1), 27-43.
48. Kavaklı, Y. (2006). *Polisomnografi ile Teşhis Edilen Uyku Bruksizmli Hastaların Tedavisinde İki Farklı Apareyin Etkinliğ*inin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
49. Wills, L. & Garcia, J. (2002). Parasomnias: Epidemiology And Management. *CNS Drugs*, 16(12), 803-810.
50. Gloras, A.G. (1994). Incidence Of Diurnal And Nocturnal Bruxism, *J Prosthet Dent*, 45, 546-549.
51. Kieser, J. A., & Groeneveld, H. T. (1998). Relationship Between Juvenile Bruxing And Craniomandibular Dysfunction. *Journal Of Oral Rehabilitation*, 25(9), 662-665.
52. Laberge, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F. & Montplaisir, J. (2000). Development Of Parasomnias From Childhood To Early Adolescence. *Pediatrics, 106*(1), 67-74.
53. Hublin, C., Kaprio, J., Partinen, M. & Koskenvuo, M. (1998). Sleep Bruxism Based On Self-Report İn A Nationwide Twin Cohort. *Journal Of Sleep Research, 7*(1), 61-67.
54. Saraçoğlu, A., Veznedaroğlu, B., Cura, C. & Akdeniz, F. (2001). Bruksizmin Tedavisinde Amitriptilinin Etkinliği. *Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 22, 43-48.
55. Ekici, F. (2011). *Bruksizm ve Aleksitimi.* (Bitirme Tezi). Ege Üniversitesi/Diş Hekimliği Fakültesi, İzmir.
56. Arman, A. R. (2008). Tik Bozuklukları: In Çuhadaroğlu F, Pehlivantürk B, Ünal F, Uslu R, Işeri E, Türkbay T, Coşkun A, Miral S, Motavalli N. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği, (s 513-523).
57. Kurt, V. (2011). *Tik Bozukluğu Bulunan Çocuk ve Ergenlerin Sosyodemografik Özellikleri ve Eşlik eden Bozukluklar.* (Uzmanlık Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi/Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilimdalı, Trabzon.
58. Özge, A., Toros, F., Çömelekoğlu, Ü., Kaleağası, H. & Çağdaş, Ö. (2009). Tik

Bozukluğu Olan Çocukların Klinik Olarak Değerlendirilmesinde Sayısal Eeg Analizinin Yeri. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 14-19.

59. Eddy, C. M., Cavanna, A. E., Gulisano, M., Agodi, A., Barchitta, M., Calì, P. & Rizzo, R. (2011). Clinical Correlates Of Quality Of Life İn Tourette Syndrome. *Movement Disorders*, 26(4), 735-738.
60. Gadow, K. D., Nolan, E. E., Sprafkin, J. & Schwartz, J. (2002). Tics And Psychiatric Comorbidity İn Children And Adolescents. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(5), 330-338.
61. Mukaddes, N. M. (2000). *Tik Bozuklukları*. Polvan Ö (Ed). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri. (s 152-157).
62. Özbaş, D. (2013). *Adölesan Grubu Öğrencilerde Tik Belirtileri ve Ruhsal Durum Değerlendirmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
63. Yazgan, Y. & Rodopman Arman, A. (1198). *Tik Bozuklukları* (İkinci Basım). Editörler: Güleç C, Köroğlu E. Psikiyatri Temel Kitabı (s 1149-1157).
64. Keskin, S. (2001). Gilles de la Tourette Sendromlu İki Erkek Kardeş: Kronik Tikler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi,* 14(3), 175-178).
65. Kapçı, E. G. & Sukhodolsky, D. (2013). Alışkanlığı Tersine Çevirme Eğitiminin Tourette Sendromundaki Tiklerin Tedavisinde Uygulanması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*,14, 167-73.
66. Scharf, J. M., Miller, L. L., Mathews, C. A. & Ben-Shlomo, Y. (2012). Prevalence Of Tourette Syndrome And Chronic Tics İn The Population-Based Avon Longitudinal Study Of Parents And Children Cohort. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry,* 51(2), 192-201.
67. Baysal, B. (1996). Tik Bozuklukları. *Katkı Pediatri Dergisi,* 17(5), 812-816.
68. Semerci, B. (1999). Çocuk ve Adölesanda Tik Bozuklukları. Ekşi A. (Ed). *Ben Hasta Değilim/Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri (320-323).
69. Galvez-Jimenez, N. (2012). Tics And Tourette Syndrome: An Adult Perspective. *Cleveland Clinic Journal Of Medicine,* 79(2), 35-S39.
70. Mcmahon, W. M., Carter, A. S., Fredine, N. & Pauls, D. L. (2003). Children At Familial Risk For Tourette's Disorder: Child And Parent Diagnoses. *American Journal Of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics,* 121(1), 105-111.
71. Tural-Hesapçıoğlu, S. (2012). Çocuk ve Ergenlerde Tik Bozuklukları: Klinik ve Etiyolojik Bir Bakış. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 358-367.
72. Kılıç, A. (2009). *Gelişim Dönemleri ve Ergenlerde Ruhsal Sorunlar.* (Davranış Bilimleri Lisans Tezi). Newport İnternational University, İstanbul.
73. Öztürk, O. (1994). *Ruh Sağlığı Bozuklukları* (Beşinci Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği (s 441-443)
74. Tural-Hesapçıoğlu, S., Tural, M. K. Kandil, S. (2013). Kronik Tik Bozukluklarında Sosyodemografik, Klinik Özellikler ve Risk Etmenleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 1-10.
75. Aksoy, S., İnal, Ö. & Kulak-Kayıkçı, M. E. (2010). Kekeme Çocuklarda Duyu Bütünlüğünün Değerlendirilmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 21(3), 117-124.
76. Kent, R. D. (2000). Research On Speech Motor Control And İts Disorders: A Review And Prospective. *Journal Of Communication Disorders,* 33(5), 391-428.
77. Lawrence, M. & Barclay, D. M. (1998). Stuttering: A Brief Review. *American Family Physician*, 57, 2175-2180.
78. Rafuse, J. (1994). Early İntervention, İntensive Therapy Can Help People

Who Stutter. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal,* 150(5), 754-755.

79. İnceer, B. & Kocadere, M. (1999). *Kekemelik ve Kekelemek Üzerine*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
80. Öztürk, M. O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
81. Cooper, E. B. (1993). Red herrings, dead horses, straw men, and blind alleys: Escaping the stuttering conundrum. J*ournal of Fluency Disorders,* 18(4), 375-387.
82. Avcı, A., Uğuz, Ş. Toros, F. (2002). Çocuklarda Kekemelik: Karşılaştırmalı Bir İzleme Çalışması. *Klinik Psikiyatri*, 5, 16-21.
83. Özgür, İ. (2003). *Konuşma Bozukluğu ve Sağaltımı.* Adana: Nobel Kitabevi.
84. Kınalı-Madanoğlu, G. (2005). *Kekeme Çocuklar İçin Bir Tarama Çalışması ve Kekemelikle Baş Etme Konusunda Hazırlanm*ış Bir Programın Değerlendiril*mesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
85. Dumanoğlu, A. (2006). *Kekemelerde Yaygın Kekemelik Tutumlarının Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
86. Karacan, E. (2000). Çocuklarda Kekemelik ve Diğer İletişim Bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 4, 18-21.
87. Özyürek, M. (1984). Kekemeliğin Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 127-141.
88. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification Of Mental And Behavioural Disorders*. Clinical Descriptions And Diagnostic Guidelines. Geneva, WHO.
89. Durukan, İ., Cöngöloğlu, M. A. & Türkbay, T. (2011). İki Trikotilomani Olgusu ve Fluoksetinle Tedavisi. *Anatol J Clin Investig*, 5(1), 48-51.
90. Stanley, M. A., Breckenridge, J. K., Swann, A. C., Freeman, B. & Reich, L. (1997). Fluvoxamine Treatment Of Trichotillomania. *Journal Of Clinical Psychopharmacology*, 17(4), 278-283.
91. Grant, J. E. & Odlaug, B. L. (2008). Clinical Characteristics Of Trichotillomania With Trichophagia. *Comprehensive Psychiatry*, 49(6), 579-584.
92. Annagür, B. B. (2010). Saçlarının Döküldüğüne İnanan Bir Trikotillomani Olgusu. *Selçuk Tıp Dergisi*, 26(1), 29-31.
93. Keser, V., Tükel, R. & Karalı, N. (1999). Trikotilomanide Klinik Özellikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1, 26-33.
94. Şenol, S. Karacan, E. (1997). Onbeş Trikotillomani Olgusunun Nedenler, Eşlik Eden Bozukluklar ve Tedavi Yönünden Değerlendirilmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 4(2), 84-91.
95. Konkan, R., Şenormancı, Ö. & Sungur, M. Z. (2011). Trikotillomani: Tanı, Farmakoterapi ve Kognitif Davranışçı Terapisi. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(3), 268-77.
96. Walsh, K. H. & Mcdougle, C. J. (2001). Trichotillomania. American Journal Of Clinical Dermatology, 2(5), 327-333.
97. Keser, V., Tükel, R., Karalı, N., Çalıkuşu, C. Özpulat-Olgun, T. (1999). Trikotilomanide Klinik Özelikler. *Klinik Psikiyatri*, 1, 26-33.
98. Van Minnen, A., Hoogduin, K. A., Keijsers, G. P., Hellenbrand, I. & Hendriks, G. J. (2003). Treatment Of Trichotillomania With Behavioral Therapy Or Fluoxetine: A Randomized, Waiting-List Controlled Study. *Archives Of General Psychiatry*,60(5), 517-522.
99. Toker, D. E. & Hocaoğlu, Ç. (2009). Yeme Bozuklukları ve Aile Yapısı: Bir Gözden Geçirme. *Düşünen Adam, 22*(1-4), 36-42.

100. Ünalan, D., Öztop, D. B., Elmalı, F., Öztürk, A., Konak, D., Pırlak, B. & Güneş, D. (2009). Bir Grup Sağlık Yüksekokulu Öğrencisinin Yeme Tutumları İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 16(2,) 75-81.

101. Cankat, S. (1997) Anoreksiya Nervoza Etyopatojenezi. F Çuhadaroğlu (Ed). *Ergenlik Döneminde Beslenme ve Yeme Bozuklukları.* Ankara: Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları (S.39-41).

102. Hantaş, Y., Maner, F., Erkıran, M., Turan, F. & Gökalp, P. (2003). Alkol-Madde Kullanım Bozukluğu Olan Kadınlarda Yeme Özellikleri ve Yeme Bozuklukları Taraması. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi,* 16, 24-27.

103. Aksayan, S. & Gözüm, S. (1998). Olumlu Sağlık Davranışlarının Başlatılması ve Sürdürülmesinde Öz-etkililik Algısının Önemi. *C.Ü. Hemsirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1), 35-42.

104. Kadıoğlu, M. (2009). Üniversite Öğren*cilerinde Yeme Bozuklukları ve Öz-Etkililik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

105. Lowe, B., Zipfel, S., Buchholz, C., Dupont, Y., Reas, D. L. & Herzog, W. (2001). Long-Term Outcome Of Anorexia Nervosa İn A Prospective 21-Year Follow-Up Study. *Psychological Medicine*, 31(5), 881-890.

106. Oral, N. (2006). *Yeme Tutum Bozuklu*ğu İle Kişilerarası Şemalar, Bağlanma Stilleri*, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öfke Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

107. APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington D.C., American Psychiatric Association.

108. Tokgöz, P., Ertem, M., Çelik, F., Gökçe, S., Soka, G. & Hatunoğlu R. (1995). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Saptanmasına İlişkin bir Araştırma. *Beslenme ve Diyet Dergisi,* 24(2), 229-238.

109. Yılmaz, B. (2007). *Ankara Üniversitesindeki Öğrencilerin Beslenme Durumları, Fiziksel Aktiviteleri ve Beden Kitle İndeksleri Kan Lipidleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

110. Aslantaş-Ertekin, B. (2010). *Yeme Bozuklu*ğu Hastalarında Aile Ortamının v*e Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi.* (Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi/İstanbul Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı. İstanbul.

111. Celikel, F. C., Cumurcu, B. E., Koc, M., Etikan, I. & Yucel, B. (2008). Psychologic Correlates Of Eating Attitudes İn Turkish Female College Students. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 188-194.

112. Gürdal, A. (1999). Yeme Bozuklukları ve Tedavisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 9, 21-27.

113. Siyez, D. (2010). Yeme Bozukluğu Olan Çocuklar ve Ergenler Etiyolojisi İle İlgili Çalışmalar, Müdahale, Değerlendirme Ve Tedavi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 21-27.

114. Treasure, J., Claudino, A. M. & Zucker, N. (2010). Eating Disorders. *Lancet*, 375, 583-593.

115. Kaya, N. & Cilli, A. S. (1997). Anoreksiya nervoza. *Genel Tıp Dergisi*, 7(2), 107-110.

116. Perçinel, İ., Yazıcı, K. U., Bilaç, Ö., Köse, S. & Özbaran, B. (2015). Anoreksiya Nervozalı Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Biliş. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 178-189.

117. Kabakçı, E. & Demir, B. (2001). Yeme Bozuklukları. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32(2), 125 – 13

118. Özdel, O., Ateşci, F. & Oğuzhanoğlu, N. K. (2003). Bir Anoreksiya Nervosa Olgusu ve Bu Olguya Farmakoterapi İle Birlikte Psikodrama Teknikleri İle Yaklaşım. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14, 153-159.

119. Bydlowski, S., Corcos, M., Jeammet, P., Paterniti, S., Berthoz, S., Laurier, C., ... & Consoli, S. M. (2005). Emotion-Processing Deficits İn Eating Disorders. *International Journal Of Eating Disorders*, 37(4), 321-329.

120. Boyacıoğlu, I. Kabakçı, G. (1996). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Yayınları, Özyurt Matbaası.

121. Küey, G. A. (2008). Ergenlerde Yeme Bozuklukları. Çocuk ve Ergen Psikiyat*risi Temel Kitabı*.(Rds F Çuhadaroğlu, A Çoşkun, E İşeri, S Miral, N Motovallı, B Pehlivantürk et al.), 407-422.

122. Austin, V. L. Sciarra, D. T. (2013). Ço*cuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. M Özekeş (Çeviri Ed). Ankara: Nobel Yayınları.

123. Maner, F. (2001). Yeme Bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 5, 130-139.

124. Maner, F., & Aydın, A. (2007). Bulimiya Nervozada Psikososyokültürel Etmenler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi,* 20(1), 25-37.

125. Gürdal, A. (1999). Yeme Bozuklukları ve Tedavisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 9(1), 21-27.

126. Turan, Ş., Poyraz, C. A. & Özdemir, A. (2015). Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 7(4), 419-435.

127. Birgegård,, A., Clinton, D. & Norring, C. (2013). Diagnostic İssues Of Binge Ea- ting İn Eating Disorders. *European Eating Disorders Review*, 21(3), 175-183.

128. Lacovino, J. M., Gredysa, D. M., Altman, M. & Wilfley, D. E. (2012). Psychological Treatments For Binge Eating Disorder. *Current Psychiatry Reports*,14(4), 432-446.

129. Hudson, J. I., Hiripi, E., Pope, H. G. & Kessler, R. C. (2007). The Prevalence And Correlates Of Eating Disorders İn The National Comorbidity Survey Replication. *Biological Psychiatry*, 61(3), 348-358.

130. Fairburn, C. G., Doll, H. A., Welch, S. L., Hay, P. J., Davies, B. A. & O'Connor, M. E. (1998). Risk Factors For Binge Eating Disorder: A Community-Based, Case-Control Study. *Archives Of General Psychiatry*, 55(5), 425-432.

131. Striegel-Moore, R. H., Fairburn, C. G., Wilfley, D. E., Pike, K. M., Dohm, F. A. & Kraemer, H. C. (2005). Toward An Understanding Of Risk Factors For Binge-Eating Disorder İn Black And White Women: A Community-Based Case-Control Study. *Psychological Medicine*, 35(06), 907-917.

132. Fichter, M. M., Quadflieg, N. & Hedlund, S. (2008). Long-Term Course Of Binge Eating Disorder And Bulimia Nervosa: Relevance For Nosology And Diagnostic Criteria. *International Journal Of Eating Disorders*, 41(7), 577-586.

133. Devlin, M. J., Allison, K. C., Goldfein, J. A. & Spanos, A. (2007) Management of Eating Disorders Not Otherwise Specified. In: *Clinical Manual of Eating Disorders*. J Yagers, PS Powers (Eds). (s.195-207). Arlington: American Psychiatric Publishing. http://www.imd.inder.cu

134. Brownley, K. A., Von Holle, A., Hamer, R. M., La Via, M. & Bulik, C. M. (2013). A Double-Blind, Randomized Pilot Trial Of Chromium Picolinate For Binge Eating Disorder: Results Of The Binge Eating And Chromium (Beach) Study. *Journal Of Psychosomatic Research*, 75(1), 36-42.

135. O'reardon, J. P., Ringel, B. L., Dinges, D. F., Allison, K. C., Rogers, N. L., Mar-

tino, N. S., & Stunkard, A. J. (2004). Circadian Eating And Sleeping Patterns İn The Night Eating Syndrome. *Obesity Research*, 12(11), 1789-1796.

136. Atasoy, N., Saraçlı, Ö., Konuk, N., Ankaralı, H. & Olga, S. (2014). Gece Yeme Anketi-Türkçe Formunun Psikiyatrik Ayaktan Hasta Popülasyonunda Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Anatolian Journal Of Psychiatry,* 15, 238-247.
137. Howell, M. J., Schenck, C. H. & Crow, S. J. (2009). A Review Of Nighttime Eating Disorders. *Sleep Medicine Reviews,* 13(1), 23-34.
138. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2012). *Sağlık Araştırması.*
139. Edem, P. (2013). İzmir İli Büyükşehir Merkez İlçelerinde 3-6 Yaş Arası Çocuklarda *Obezite Sıklığı ve Risk Faktörlerinin Belirlenmesi.* (Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi/ Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.
140. Altunkaynak, B. Z. & Özbek, E. (2006). Obezite: Nedenleri ve Tedavi Seçenekleri. *Van Tıp Dergisi*, 13(4), 138-142.
141. Cinaz, P., Bideci, A., Günöz, H., Öcal, G., Yordam, N. & Kurtoğlu, S. (2003). *Obezite.* Ankara: Pediatrik Endokrinoloji ve Oksoloji Derneği Yayınları, Kalkan Matbaacılık (s. 487-505).
142. Arslan, P. (2003). *Obezitede Yeme Alışkanlıkları ve Yeme Bozuklukları*. İstanbul: Türkiye Obezite Araştırma Derneği Yayını, (S. 49-S63).
143. Köksal, G. & Özel, H. G. (2008). Ç*ocukluk ve Ergenlik Döneminde Obezite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık, (s. 7-13).
144. Babaoğlu, K. & Hatun, Ş. (2002). Çocukluk Çağında Obezite. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(1), 8-10.
145. Ergün, N. (2005). Şişmanlık (Obezite) ve Sağlıklı Beslenme. Denizli: Ergün Yayıncılık, (s. 145-155).
146. Bilim ve Teknik Dergisi: *Obezite.* (2007). Mart Sayısı Ücretsiz Eki, 1-15.
147. Benninghoven, D., Tetsch, N., Kunzendorf, S. & Jantschek, G. (2007). Body İmage İn Patients With Eating Disorders And Their Mothers, And The Role Of Family Functioning. *Comprehensive Psychiatry*, 48(2), 118-123.
148. Balcıoğlu, İ. & Başer, S. Z. (2008). Obezitenin Psikiyatrik Yönü. İÜ C*errahpaşa* Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eği*timi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 341-348.
149. Bilginturan, N. (2000); Çocukluk Yaşı Obezitelerinde Tedavi. *Katkı Pediatri Dergisi*, 21 (4),527
150. Önder, Ö. Z. (2011). *Okul Öncesi 3-6 Yaş Çocuklarda Obezitenin Antropometrik Verilerle İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
151. Koçak, Ü. (2000). Pika: Tanı ve Tedavisi Kolay Ancak Yaygın Bir Sorun. *Turkiye Klinikleri Journal of Pediatrics,* 9(3), 155-157.
152. Kettaneh, A., Eclache, V., Fain, O., Sontag, C., Uzan, M., Carbillon, L., ... & Thomas, M. (2005). Pica And Food Craving İn Patients With İron-Deficiency Anemia: A Case-Control Study İn France. *The American Journal Of Medicine,* 118(2), 185-188.
153. Lemanek, K. L., Brown, R. T., Armstrong, F. D., Hood, C., Pegelow, C. & Woods, G. (2002). Dysfunctional Eating Patterns And Symptoms Of Pica İn Children And Adolescents With Sickle Cell Disease. *Clinical Pediatrics*, 41(7), 493-500.
154. Durhan, B. (2007). *Demir Eksikliği Anemisi Tanısı Konan Hastalarda Pika Görülme Sıklığı ve Pikanın Anemi Semptomları İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kkocatepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
155. Cantürk, N., Özdeş, T. & Doğan, B. (2010). Pika: Bir Olgu Sunumu*. Adli Tıp Dergisi*, 24(3), 62-67.

156. Olive, K. E. (2009). Numismedica: Health Problems Caused By Coins. *The American Journal Of The Medical Sciences,* 337(6), 445-450.

157. Ertekin, Y. H., Korkut, Y., Sönmez, C. I., & Ertekin, H. (2012). Farklı Bir Pika Hastalığı Olgusu. *Ankara Medical Journal,* 12(3), 158-159.

158. Özen, İ. O., Moralıoğlu, S., Demiroğulları, B., Karabulut, R., Başaklar, A. C. & Nuri, K. A. L. E. (2010). Nadir Bir Pika Komplikasyonu: Taş Aspirasyonu. *Turkiye Klinikleri Journal Of Medical Sciences*, 30(6), 2034-2036.

159. Alyanak, B. & Polvan, Ö. (2000). Bebeklik ve Erken Çocuklukta Yeme ve Büyüme Bozuklukları: Psikiyatrik Gözden Geçirme Yazısı-*1. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 63(1), 100-104.

160. Baker, Ö. E., Özgülük, S. B., Turan, N. & Danışık, N. D. (2009). Ergenlerde Görülen Psikolojik Belirtilerin Yordayıcıları Olarak Ruminasyon ve Öfke/Öfke İfade Tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4(32), 45-53.

161. Ayaz, M, & Yılmaz, M. (2020). Kaçıngan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu. Çöpür M, editör. Çocuk ve Ergenlerde Yeme Bozukl*ukları.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri, 40-46

BÖLÜM 4

DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

1. Giriş

Duygudurum Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı

Duygudurum bozuklukları, bireyin ruh halini belirgin bir şekilde etkileyen, zaman zaman şiddetli, bazen uzun süreli duygusal dalgalanmalara yol açan psikiyatrik bozukluklardır. Ruh halinin bu şekilde bozulması, bireyin günlük işlevselliğini ve sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkileyebilir. DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) göre duygudurum bozuklukları, temel olarak iki ana gruba ayrılır: depresif bozukluklar ve bipolar ile ilişkili bozukluklar. Bu bozukluklar, bir yelpaze üzerinde farklı şiddet ve sürelerde kendini gösterebilir.

Duygudurum bozuklukları, kişinin duygusal dengeyi sağlamada yaşadığı zorlukları ifade eder ve genellikle kalıcı üzüntü, ilgi kaybı, enerji eksikliği, çaresizlik hissi veya aşırı neşelilik, abartılı enerji patlamaları gibi belirtilerle kendini gösterir (Şahbudak ve Emiroğlu, 2020). Bu bozukluklar, sadece bireyin kendisine değil, aynı zamanda ailesine, sosyal çevresine ve genel yaşam kalitesine de olumsuz etkiler yaratır. Duygudurum bozuklukları, toplumsal hayatta işlevselliğin azalması, akademik başarısızlık ve kariyer sorunları gibi sonuçlar doğurabilir.

Çocuk ve Ergenlerde Duygudurum Bozukluklarının Görülme Sıklığı ve Önemi

Duygudurum bozuklukları genellikle erişkinlerde yaygın olarak ele alınmakla birlikte, çocuk ve ergenlerde de önemli bir halk sağlığı sorunudur. Çocuk ve ergenlerde bu bozuklukların görülme sıklığı giderek artmakta olup, dünya genelinde yaklaşık %3-7 oranında majör depresyon, %1-3 oranında bipolar bozukluk görülmektedir (Mutlu vd., 2015). Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, duygusal ve bilişsel

olarak önemli değişimler yaşadığı bir süreçtir ve bu süreç, duygudurum bozukluklarının ortaya çıkmasını tetikleyebilir. Bu yaş grubundaki bireyler, duygularını tanımlamakta ve ifade etmekte güçlük çektikleri için, bozuklukların tanınması ve tedavi edilmesi zaman alabilir.

Erken yaşlarda başlayan duygudurum bozuklukları, yetişkinlik dönemine kadar sürebilir ve uzun vadede bireyin yaşam kalitesini ciddi şekilde etkileyebilir. Çocuk ve ergenlerdeki duygudurum bozukluklarının önemi, gelişimsel açıdan kritik bir döneme denk gelmesi ve bu dönemdeki bozuklukların yaşam boyu sürebilecek psikososyal etkiler yaratabilmesiyle ilişkilidir. Çocuklar ve ergenler, akademik başarıdan sosyal ilişkilerine kadar birçok alanda zorlanabilir, hatta intihar gibi hayatı tehdit eden davranışlar sergileyebilir.

DSM-5'in Bu Bozuklukların Tanılamasındaki Rolü

DSM-5, ruhsal bozuklukların sınıflandırılması ve tanılanmasında dünya çapında yaygın olarak kullanılan bir tanı kılavuzudur. DSM-5'in önceki versiyonlarına kıyasla en önemli yeniliklerinden biri, çocuk ve ergen ruh sağlığı sorunlarına daha fazla önem verilmesidir. Duygudurum bozukluklarının tanısı için kullanılan DSM-5 kriterleri, özellikle çocuk ve ergenlerdeki gelişimsel farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu yaş grubuna özgü belirtileri de tanımaktadır. Örneğin, majör depresif bozukluk için tanı kriterleri arasında, çocuklarda ve ergenlerde iritabilite (aşırı huzursuzluk) belirtileri, erişkinlerde görülen tipik depresif ruh halinin yerine geçebilmektedir. Bu gelişimsel farklılıklar, çocuk ve ergenlerde tanılamanın daha hassas bir şekilde yapılmasını gerektirir.

Bipolar bozukluk gibi duygudurum bozukluklarının çocuk ve ergenlerde tanılanması da DSM-5 ile daha karmaşık bir hal almıştır. Bu yaş grubunda, ruh hali dalgalanmaları çok belirgin olmadığı için, klinik tanı genellikle zorlayıcı olabilir. DSM-5, manik ve depresif dönemlerin daha ayrıntılı tanımlarıyla, bu bozuklukların doğru bir şekilde teşhis edilmesine yardımcı olur. Ayrıca, DSM-5 ile birlikte tanıtılan Disruptif Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu (DMDD), çocuklarda sürekli öfke ve huzursuzluk haliyle karakterize edilen bir bozukluk olarak yeni bir kategori olarak eklenmiştir. Bu yenilikler, duygudurum bozukluklarının çocuk ve ergen yaş grubunda daha iyi tanımlanmasını sağlamaktadır.

Duygudurum Bozukluklarının Çocuk ve Ergenlerdeki Farklılaşan Belirtileri

Çocuklar ve ergenlerdeki duygudurum bozuklukları, yetişkinlerde gözlemlenen belirtilerden bazı önemli farklılıklar gösterebilir. Bu yaş grubundaki belirtiler genellikle daha içe dönük ve davranışsal olarak ortaya çıkabilir. Örneğin,

çocuklarda depresyon belirtileri arasında karın ağrısı, baş ağrısı gibi fiziksel şikayetler sık görülürken, ergenlerde daha fazla irritabilite ve sosyal çekilme gözlenebilir (Kent, 2007). Ergenlik dönemi aynı zamanda bireyin kimlik arayışı içinde olduğu bir süreç olduğu için, depresyon gibi bozukluklar, benlik saygısında ciddi düşüşlere ve yoğun suçluluk duygularına yol açabilir.

Çocuklarda ve ergenlerde depresyon, akademik başarısızlık, arkadaş ilişkilerinde bozulma, sosyal izolasyon ve motivasyon kaybı gibi belirtilerle kendini gösterebilir. Ayrıca, çocuklar ve ergenlerde intihar düşünceleri ve girişimleri de duygudurum bozukluklarıyla ilişkili olarak ortaya çıkabilir. Bu nedenle, bu yaş grubunda tanı ve tedavi süreçleri daha dikkatli bir şekilde ele alınmalı ve aileler, öğretmenler ve sağlık profesyonelleri bu belirtileri tanıyıp erken müdahalede bulunmalıdır.

2. Duygudurum Bozukluklarının Genel Özellikleri

Duygudurum Bozukluklarının Biyopsikososyal Açıklamaları

Duygudurum bozuklukları, karmaşık ve çok boyutlu bir şekilde ele alınması gereken psikiyatrik durumlardır. Bu bozuklukların biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. **Biyopsikososyal model**, bu bozuklukların yalnızca biyolojik yatkınlıklarla açıklanamayacağını, aynı zamanda psikolojik süreçler ve sosyal çevre faktörlerinin de önemli bir rol oynadığını öne sürer (Gatchel vd., 2007; Korucu vd., 2021).

1. **Biyolojik Etmenler**: Duygudurum bozukluklarının biyolojik açıklamaları, beyin kimyasalları, nörotransmitterler ve hormonal dengeler üzerine odaklanır. Serotonin, dopamin ve norepinefrin gibi nörotransmitterlerin dengesizliği, depresyon ve bipolar bozukluk gibi duygudurum bozukluklarının gelişiminde kritik rol oynar. Beyindeki prefrontal korteks, amigdala ve hipokampus gibi bölgeler, duygusal düzenleme ile ilişkilidir ve bu alanlardaki işlev bozuklukları, duygusal dalgalanmaların temelini oluşturabilir.
2. **Psikolojik Etmenler**: Bireyin çocukluktan itibaren maruz kaldığı travmalar, öğrenilmiş çaresizlik, düşük benlik saygısı ve kronik stres gibi psikolojik faktörler, duygudurum bozukluklarına yatkınlık oluşturabilir. Örneğin, bireyin erken yaşta yaşadığı duygusal ya da fiziksel istismar, ilerleyen dönemlerde depresif bozuklukların gelişimine zemin hazırlayabilir. Psikodinamik yaklaşımlar, çocukluk dönemindeki ilişki dinamiklerinin ve içsel çatışmaların duygusal dengeyi nasıl etkilediğine dair önemli açıklamalar sunar.
3. **Sosyal Etmenler**: Duygudurum bozuklukları, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinden de büyük ölçüde etkilenir. Aile içi çatışmalar, sosyal

KAYNAKÇA

5. Akça, S. Ö., Selen, F., Demir, E., & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, *45*(3), 255-264
6. Aktay, M., & Sayar, G. H. (2021). Psikiyatrik bozuklukların psikososyal yönü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *3*(1), 48-55.
7. Aktepe, E. (2011, October). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanisi Konan Çocuk ve Ergenlerde Eş Tanilar ve Sosyodemografik Özellikleŕ. In *Yeni Symposium* (Vol. 49, No. 4)
8. Baytunca, M. B., Aydın, R., & Erermiş, S. (2014). Bipolar bozukluğun genetik altyapısı. *The Journal of Pediatric Research*, *1*(2), 49-53.
9. Elmaci, F. (2008). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin korkuları üzerindeki etkisi.
10. Gatchel, R. J. ve Turk, D. C. (2008). Criticisms of the biopsychosocial model in spine care: Creating and then attacking a straw person, Spine, 33(25), 2831-2836.
11. Gatchel, R. J., Peng, Y. B., Peters, M. L., Fuchs, P. N. ve Turk, D. C. (2007). The biopsychosocial approach to chronic pain: Scientific advances and future directions. Psychological Bulletin, 133(4), 581-624.
12. GENCER, Ö. (2013). Ergenlerde problem davranışlar: Risk alma ya da riskli davranışlardan, kasıtlı kendine zarar verme ve özkıyım girişimine uzanan yelpazede. *Turkiye Klinikleri Family Medicine-Special Topics*, *4*(1), 45-53.
13. Gül, H., & Öncü, B. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda sık görülen komorbid durum ve hastalıklar, ortak genetik etkenler. *The Journal Of Neurobehavıoral Scıences, 5*(3), 177-183. https://doi.org/10.5455/JNBS.1532253525
14. Güngör, B. Ş., & Güngör, A. Majör Depresif Bozuklukta Gen-Çevre Etkileşimi. *Humanistic Perspective*, *6*(2), 240-265.
15. Kaan, H., Karayağmurlu, A., & Soylu, N. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu komorbiditesi olan ergen bir hastanın göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işlemleme (EMDR) yöntemiyle tedavisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *23*(1), 116-20
16. KAÇAR, M., & HOCAOĞLU, Ç. (2018). Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu. *Turkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, *11*(3), 7-12.
17. Kent, S. (2007). *14-18 yaş arasi çocuklarda kişilik gelişiminin değerlendirilmesi ve ruhsal belirtilerin saptanmasi* (Master›s thesis, Ankara Universitesi (Turkey))
18. Korucu, K. S., Söylemez, Ş. Ç., & Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *12*(30), 689-700
19. Kösesoy, B. C. (2023). İntihar Davranışında Bulunan Bireylerin Güven ve Güç Kaynakları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, *9*(18), 315-336.
20. Kuloğlu, M., Çayköylü, A., & Albayrak, Y. (2007). Siklotimik bozukluk. *Klinik Psikiyatri*, *10*, 216-222.
21. Mutlu, C., Güvendeğer Doksat, N., & Erdoğan, A. (2015). Pediatrik Bipolar Bozuklukta Epidemiyoloji. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 7(4), 382-390. https://doi.org/10.5455/cap.20150410011326
22. Özer, S., (2007). Psikiyatrik Hastalıklar/ intihar. *temel geriatri* (p.1247-1258). Öncü Kitap Kaset.
23. Şahbudak, B., & Emiroğlu, N. İ. (2020). Çocuk ve Ergende COVID-19 Salgını ve Duygudurum Bozuklukları

Birlikteliği. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health/Çocuk ve Gençlik Ruh Sagligi Dergisi*, *27*(2), 59-63.

24. Şevik, A. E., Özcan, H., & Uysal, E. (2012). İntihar girişimlerinin incelenmesi: risk faktörleri ve takip. *Klinik Psikiyatri*, *15*(4), 218-25.
25. Tamar, M., & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, *2*(1), 84-92.
26. Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, *4*, 12-16
27. Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *2*(2), 69-78.

BÖLÜM 5

KİŞİLİK BOZUKLUKLARI

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dünyada hiçbir insan "kişiliksiz" değildir. Kişiliği sapmış, bozulmuş insan vardır…

Giriş

Kişilik bozuklukları heterojen bir gruptur. Kişinin içinde yaşadığı psikososyal çevrenin beklentilerinden sapan, kişinin sosyal yaşantısındaki işlevselliğini bozan, pekişmiş, esnemeyen dürtüsel ve tepkisel davranış örüntüleridir.

Kişilik bozukluklarını ele alırken bazı davranışlar kendimize ya da çevremizdeki bazı insanlara çok uygun gelebilir. Kişilik bozukluklarının belirtileri, zaman zaman çeşitli derecelerde sahip olduğumuz özellikleri açıklamaya çok uygun olabilmelerine rağmen, gerçek bir kişilik bozukluğu çeşitli treytlerin (Bireylerin farklılık gösterdiği kişilik boyutlarının temelini oluşturan duygu, biliş ve davranış eğilimleri: Utangaç, açık, arkadaş canlısı v.b.) aşırılığı olarak yorumlanır(1-2).

Kişilik özellikleri, bireyin doğduğu andan itibaren genetik ve çevresel faktörlerin izini de taşıyarak kendi kişisel farklılıklarını, bireysel özelliklerini, hatta mizacını yansıtan; topluma farklı bir pencereden farklı bir bakış açısıyla bakmasını sağlayan, kendi öz-benliğinin dışa vurum şeklidir. Bu dışa vurum şekilleri, bağımlı, utangaç, umursamaz, saldırgan, kaygılı, sevimli vs. gibi çeşitli yakıştırmalar ile daha açık hale getirilir. En önemlisi de bu ve buna benzer özelliklerin hemen hemen herkeste belli derece ve boyutta var olmasıdır. Bu sebeple bu treytlerin var olduğu kimselerin hiçbirine kişilik bozukluğu tanısı konulmaz.Ancak bu davranışlar kökleşmiş, kişinin yaşamını olumsuz etkileyen, aşırılığı ile gerçek işlevinden sapmış ise DSM-V-TM (3) ölçütlerine göre tanılama, tedavi, terapi ve eğitim işlemleri başlamalıdır.

Kişilik Bozukluklarının Sınıflandırılması

Ruhsal rahatsızlıkları klinik olarak tanımlayan ve referans olan DSM-V-TM'ye (3) göre 10 farklı kişilik bozukluğu vardır ve bunlar 3 farklı kümede kategorize edilir(1-4).

1. **Garip, sıradışı özellikleri içeren A Kümesi:** Paranoid Kişilik Bozuklukları, Şizoid Kişilik Bozuklukları ve Şizotipal Kişilik Bozuklukları.
2. **Dramatik, coşkusal özellikleri içeren B Kümesi:** Antisosyal Kişilik Bozuklukları, Borderline Kişilik Bozuklukları, Histrionik Kişilik Bozuklukları ve Narsistik Kişilik Bozuklukları.
3. **Bunaltı ve korku özellikleri içeren C Kümesi:** Kaçınan Kişilik Bozuklukları, Bağımlı Kişilik Bozuklukları, Obsesif- Kompulsif Kişilik Bozuklukları, Pasif-Agresif Kişilik Bozuklukları.

Kişilik bozukluğunun sınıflandırması yapılırken bir takım sıkıntı ve güçlükler yaşanabilmektedir. Kişilik bozukluğu tanısı konulurken, bireyin aynı anda birden fazla kişilik bozukluğunun tanı ölçütünü karşılayabilecek geniş bir yelpazede bulunduğunu görmek mümkündür.Yapılan bir araştırmadaborderline (sınır) Kişilik Bozukluğu hastalarının %55'inin Şizotipal Kişilik Bozukluğu, %47'sinin Antisosyal Kişilik Bozukluğu ve %57'sinin Histriyonik Kişilik Bozukluğu tanı ölçütlerini de karşıladığı görülmüştür(2).

A. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI

Paranoid (Kuşkucu) Kişilik Bozukluğu

Erken erişkinlikte başlayan ve değişik bağlamlarda ortaya çıkan, başkalarının davranışlarını kötü niyetli olarak yorumlamak gibi, başkalarına karşı duyulan genel bir güvensizlik ve kuşkuculuk olarak tanımlanır. Bu bireyler karşılaştıkları hemen hemen her durumun kendilerine kasıtlı olarak yapıldığını düşünürler. Sıradan bir konuşmanın altında, konuşmanın içeriğine bağlı olarak kendisi için tehdit içeren mesajlar algılarlar.

Paranoid Kişilik Bozukluğu, DSM-V Tanı Ölçütleri

A. Aşağıdakilerden dördünün (ya da daha fazlasının) olması ile belirli , genç erişkinlik döneminde başlayan ve değişik koşullar altında ortaya çıkan, başkalarının davranışlarını kötü niyetli olarak yorumlayıp sürekli bir güvensizlik ve kuşkuculuk gösterme (1).

1. Yeterli bir temele dayanmaksızın başkalarının kendisini sömürdüğünden, aldattığından ya da kendine zarar verdiğinden kuşkulanır.
2. Dostların ya da iş arkadaşlarının kendisine olan bağlılığı ya da güvenirliği üzerine yersiz kuşkuları vardır.
3. Söylediklerinin kendisine karşı kötü niyetle kullanılacağından yersiz yere korktuğundan ötürü başkalarına sır vermek istemez.
4. Sıradan sözlerden ya da olaylardan aşağılandığı ya da gözdağı verildiği biçiminde anlamlar çıkartır.
5. Sürekli kin besler, yani onur kırıcı davranışları, haksızlıkları ya da görmezlikten gelinmesini bağışlamaz.
6. Başkalarınca anlaşılabilir olmayan bir biçimde karakterine ya da itibarına saldırıldığı yargısına varır ve öfkeyle ya da karşı saldırı ile birden tepki gösterir.
7. Haksız yere karısının/kocasının ya da cinsel eşin sadakatsızlığı ile kuşkulara sık sık kapılır.

B. Sadece şizofreninin, psikotik özellikler gösteren bir duygudurum bozukluğunun ya da başka bir psikotik bozukluğunun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır ve genel tıbbi bir durumun doğrudan fizyolojik etkilerine bağlı değildir.

Not: Şizofreninin başlangıcından önce tanı ölçütleri karşılanıyorsa, "premorbid" sözcüğünü ekleyiniz. Örn., "paranoid kişilik bozukluğu (premorbid)".

Genellikle öfkeli ve kuşkulu bir durum söz konusudur. Komşunun çocuğu parkta oynarken çığlık atarak koşuyorsa buradaki amaç kesinlikle bireyi rahatsız etmek içindir. Bu bireylerin düşünme ve algı şeması bu şekildedir. Fazla konuşmazlar ve paylaşımda bulunmazlar. Karşısındaki bireyin kendisine intikam güderek söylediklerini kendisine karşı bir silah olarak kullanacağını düşünür. Arkadaşlarıyla, eşi veya akrabalarıyla olan ilişkilerinde tam bağlanma gerçekleştiremedikleri için güven sorunu yaşarlar ve etkileşim sağlıklı yürümez.Bu kişilerin zihinleri, yersiz ve sorgulayıcı bir tutumla; kuşku, güvensizlik, kıskançlık ve düşmanlık besleme duygularıyla doludur.

Kaynaklar

1. Harold, I; Kaplan, M.D; Benjamin, J; Sadock, M.D (1999). Klinik Psikiyatri El Kitabı. II. Baskı. (Çev: Ed. Abay, E; Çalıyurt, O; Tuğlu, C.) Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.
2. Davision, G.C. ve Neale, ,J.M. (1998). Anormal Psikolojisi.(Çev: Ed.Dağ, İ.). Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
3. Köroğlu, E.(2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri El Kitabı. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
4. Bayat,S. ve Şengül, N.K (2007).Kişilik Bozuklukları.blog.milliyet.com.tr/trikotilomani-nedir/?
5. Yüncü, Z; Kesebir, S; Özbaran, B; Çelik,Y. Aydın,C.(2009)**.**Madde Kullanım Bozukluğu Olan Ergenlerin Ebeveynlerinde Psikopatoloji ve Mizaç: Kontrollü Bir Çalışma.Türk Psikiyatri Dergisi 2009:20(1):5-13.
6. Canaslan A.(2013). Yöneticilerinin liderlik tarzları ile şüphecilik/paranoid düşünceleri arasındaki ilişki. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
7. Maner, F; Kayatekin, ZE; Abay,E; Saygılı, S;Şener,A.İ. (1991). Psikiyatrik Hastalıklar Ve Suç.Düşünen Adam Cilt :4 ,Sayı: 1.
8. DSM-V. (2014) Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı (5. Baskı). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı, (çev: Köroğlu E). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
9. Durusoy Ş. (2014). İstanbul›un iki farklı bölgesinde şizotipal belirti taraması. Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
10. Çavuş, S.Y; Darçın, A.E; Dilbaz, N; Kaya,H. (2012).Şizofreni Hastalarının Birinci Derece Yakınlarındaki Şizotipal Ozelliklerin Sağlıklı Bireylerle Karşılaştırılması. Nöropsikiyatri Arşivi; 49: 266-271.
11. Türkçapar, M.H ve Işık,B. (2000).Borderline Kişilik Bozukluğu. Psikiyatri Dünyası, (4):44-49.
12. Siyez, D.M.(2006).Ergenlik Döneminde İntihar Girişimleri: Bir Gözden Geçirme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (2), 413-420.
13. İnanlı M.S.(2009).Televizyondaki Çocuk Programlarının Beş- Altı Yaş Çocukları İçin Sözel Şiddet ve Antisosyal Sözcükler İçerme Durumunun İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Güçlü, O ve Erkıran,M.(2005).Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Ebeveynlerinde Kişilik Bozuklukları. Klinik Psikiyatri, (8), 18-23.
15. Köroğlu, E.(2006). Kaygılarımız ve Korkularımız. HYB Yayıncılık, Ankara.
16. Abramowitz, J; MacKey D; ve Taylor, S.(2008). Obsesif-Kompulsif Bozukluk ve Bağlantılı Sorunlar Klinik El Kitabı. I. Basım. Okuyan Us Yayın, İstanbul.
17. Köroğlu, E.(2005). Psikiyatri El Kitabı. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları, Ankara.
18. Akpınar, A.(2007).Ergenlik Döneminde Obsesif Kompulsif Bozukluğun Yaygınlığı. Uzmanlık Tezi, Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, İstanbul.
19. Erek,Ş.(2006).Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Panik Bozukluğu Olan Hastalarda Bipolar Bozukluk Komorbiditesi ve Afektif Temperament Özelliklerin Karşılaştırılması. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, Psikiyatri AnabilimDalı, İstanbul.
20. Cüceloğlu, D.(2004). İnsan ve Davranışı.13. Basım. Remzi Kitapevi, İstanbul.
21. Alper, Y.(1999).Bütün Yönleriyle Depresyon.I. basım. Gendaş matbaa: İstanbul.

22. Aşkın, R.(1999).Depresyon El Kitabı. 2.basım. Roche, Konya.
23. Navaro,l.(2004).***İki Boy Ufak Pabuç.*** 3.basım. Remzi kitabevi, İstanbul.
24. Ziyalar, A. (1999). Sosyal Psikiyatri, İlaveli 2. Baskı, Yüce Yayım, İstanbul.

BÖLÜM 6

ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI

Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

GİRİŞ

Çocuk ve ergenler gelişim süreçlerinin bir parçası olarak zaman zaman kaygı ve endişe yaşamaktadırlar. Çoğu küçük çocuk özellikle tanımadığı ortamlarda annesinden ayrıldığında endişelenebilir. Benzer şekilde bir ergen sınıf ortamında söz alırken veya sunum yaparken kaygılanabilir. Ayrıca çocuklar sokakta bir hırçın bir köpek ile karşılaştıklarında korkup kaçmak isteyebilirler. Bu durumların tamamında verilen tepkiler organizmanın tehlike/tehdit karşısında verdiği normal ve olağan bir tepkiyi içermektedir. Dolayısıyla çocuk ve ergenlerin yaşamda karşılaşacakları bazı durumlar karşısında kaygı ve endişe yaşamaları doğal bir süreçtir (Ollendick & Hirshfeld-Becker, 2002). Ancak çocuk ve ergenlerin bu endişe veya korkuları daha yoğun yaşamaya başlamaları, bu tür davranışların süreklilik göstermesi ve yaşam alanlarındaki işlevsellikleri üzerinde bozulmalar yaşanmaya başlaması kaygı bozuklukları için bir işaret olmaktadır (Austin & Sciarra, 2017). Kaygı bozukluklarında kaygının aşırı olması veya gelişimsel olarak uygun dönemlerin ötesinde devam etmesi nedeniyle gelişimsel olarak normal kaygı veya endişeden farklı davranış örüntüleri içermektedir. Kaygı bozuklukları, normal işlev görme yeteneğini büyük ölçüde bozan ve eldeki koşullarla orantısız olan korku, endişe veya dehşet ile karakterize edilen bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013).

Kaygı bozuklukları, çocuk ve ergenler arasında en sık görülen psikiyatrik bozukluklardan birisidir. Araştırmalar, çocuk ve ergenlerin yaklaşık %15-20'sinin bir kaygı bozukluğu için tanı kriterlerini karşıladığını göstermektedir (Katja Beesdo, Knappe, & Pine, 2009). Bu oranın ergenlerde %30 civarlarında olduğu

belirtilmektedir (Merikangas et al., 2011). Benzer şekilde 3-17 yaş aralığındaki çocukların yaklaşık %7'sinin her yıl kaygı bozukluklarından muzdarip olduğu belirtilmektedir (National Alliance on Mental Illness, 2017). Kaygı bozukluklarının çoğu çocuklukta gelişmekte ve tedavi edilmezse ilerleyen yaş dönemlerinde devam etme eğilimindedir (Demirtaş, 2019). Bu açıdan kaygı bozukluklarının erken dönemlerde fark edilmesi ve tedavi edilmesi önemlidir. Tedavinin uzun bir süreci içermesi ve maliyetli olması kaygı bozuklukları ortaya çıkmadan önce yapılacak önleyici ve koruyucu temelli çalışmaların önemini artırmaktadır (Andrews, Issakidis, Sanderson, Corry, & Lapsley, 2004). Bu kapsamda bu bölümde ilk olarak çocuk ve ergenlerde sıkça görülen kaygı bozuklukları ele alınacaktır. Sonrasında çocuk ve ergenlerde kaygı bozukluklarının gelişimini hızlandıran risk faktörleri açıklanacaktır. Son kısımda ise kaygı bozukluklarına yönelik tedavi yaklaşımları ile önleyici ve koruyucu temelli çalışmalardan bahsedilecektir.

ÇOCUK ve ERGENLERDE GÖRÜLEN KAYGI BOZUKLUKLARI



Kaygı bozuklukları korku, endişe veya kaçınma davranışına neden olan nesne veya durum türleri ve bunlarla ilişkili bilişsel düşünceler bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Austin & Sciarra, 2017). Bu açıdan çocuk ve ergenlerde görülen kaygı bozuklukları geniş bir yelpazeye sahiptir. Çoğu zaman kaygı bozukluklarının ortak semptomlarının bulunması bu bozukluklarının birbirleriyle yüksek oranda komorbid (eş tanı) olması eğilimini artırmaktadır. Ancak kaçınılan veya kaygı duyulan durum türlerinin ve bu durumlarla ilişkili düşünce veya inançların detaylı bir şekilde incelenmesiyle kaygı bozuklukları birbirinden ayırt edilebilmektedir (Demirtaş, 2019). Çocuk ve ergenlerde görülen en sık kaygı bozuklukları Amerikan Psikiyatri Derneği Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM-V) kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Aşağıdaki açıklanan kaygı bozuklukları DSM-V kitabındaki kaygı bozukluklarını dikkate alarak ve ilk görülme yaşı ile sıralanarak açıklanmıştır.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğu

Ayrılık kaygısı bozukluğu, çocuğun evden veya bağlandığı nesnelerden ayrı kalmayla ilişkili aşırı kaygı ve endişe duyması ve ebeveynlerinden ayrı kaldığında onların başına kötü bir şey geleceğine dair yoğun bir endişe yaşaması hali olarak tanımlanmaktadır (Cooper-Vince, Emmert-Aronson, Pincus, & Comer, 2014). Buradaki

endişe ve kaygı gelişimsel olarak uygun olmayan bir düzeydedir. Özellikle bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki çocukların büyük bir kısmında gelişimsel olarak ayrılık kaygısına benzer davranış örüntüleri görülmektedir (Santrock, 2016). Örneğin, bir yaşındaki bir çocuğun annesi odadan uzaklaştığında ağlama davranışları görülebilir. Ancak buradaki ayrılık kaygısı gelişimsel olarak normal bir davranıştır. Bu gelişimsel ayrılık kaygısının 3-5 yaşlarında aşamalı olarak ortadan kaybolması beklenmektedir (Deniz, 2021). Normal ayrılık kaygısını ayrılık kaygısı bozukluğundan ayırmak için davranışın tipi, şiddeti, süresi ve çocuğun yaşamı üzerindeki etkisi gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tablo 1'de DSM-5'te yer alan ayrılık kaygısı bozukluğunun tanı ölçütlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Ayrılık kaygısı bozukluğu tanı kriterleri

Tanı Kriterleri	**Ayrılık Kaygısı Bozukluğu**

A. Aşağıdakilerden en az üçünün varlığı ile bireyin bağlandığı kişilerden ayrılmaya ilişkin gelişimsel olarak uygunsuz ve aşırı korku veya endişe duyması.
   1. Temel bağlanma figürlerinden veya evden ayrılmayı beklerken veya ayrıldığında tekrarlayan aşırı sıkıntı.
   2. Temel bağlanma figürlerini kaybetme veya hastalık, yaralanma, felaketler veya ölüm gibi onlara gelebilecek olası zararlar hakkında sürekli ve aşırı endişe.
   3. Temel bir bağlanma figüründen ayrılmaya neden olabilecek istenmeyen bir olay (kaybolma, kaçırılma, kaza geçirme, hastalanma) yaşama konusunda sürekli ve aşırı endişe.
   4. Ayrılma korkusu nedeniyle dışarı çıkma, evden uzaklaşma, okula, işe veya başka bir yere gitme konusunda sürekli isteksizlik veya reddetme.
   5. Evde veya diğer ortamlarda yalnız kalmaktan veya bu ortamlarda temel bağlanma figürleri olmadan kalmaktan sürekli ve aşırı korku veya isteksizlik.
   6. Evden uzakta veya temel bir bağlanma figürünün yanında olmadan uyumakta sürekli isteksizlik veya reddetme.
   7. Ayrılık temasını içeren tekrarlanan kabuslar.
   8. Temel bağlanma figürlerinden ayrıldığında veya ayrılacağını öngördüğünde tekrarlayan fiziksel semptomların (baş ağrısı, mide ağrısı, bulantı, kusma) görülmesi.

B. Bu korku, kaygı veya kaçınma süreklilik gösterir, çocuklarda ve ergenlerde en az 4 hafta, yetişkinlerde ise tipik olarak 6 ay veya daha uzun sürer.

C. Bu rahatsızlık, sosyal, akademik, mesleki veya diğer önemli işlevsellik alanlarında klinik olarak önemli bir sıkıntıya veya bozulmaya neden olur.

D. Bu rahatsızlık diğer ruhsal bozukluklarla daha iyi bir şekilde açıklanamaz.

Ayrılık kaygısı bozukluğu yaşayan çocuk ve ergenler ebeveynlerinin/bakıcılarının sağlığı ve güvenliği konusunda aşırı derecede endişe yaşamaktadırlar. Bu kişilerden ayrıldıklarında kendilerinin veya onların başına kötü bir şey geleceğinden korkmaktadırlar (Mohammadi, Badrfam, et al., 2020). Ayrılık kaygısı bozukluğu olan çocuk ve ergenler ebeveynlerinden ayrılmayı gerektiren okula gitmek, yalnız

KAYNAKÇA

1. Affrunti, N. W., & Ginsburg, G. S. (2012). Exploring Parental Predictors of Child Anxiety: The Mediating Role of Child Interpretation Bias. *Child & Youth Care Forum*, *41*(6), 517–527. https://doi.org/10.1007/s10566-012-9186-6
2. Al-Yateem, N., Bani Issa, W., Rossiter, R. C., Al-Shujairi, A., Radwan, H., Awad, M., … Mahmoud, I. (2020). Anxiety related disorders in adolescents in the United Arab Emirates: a population based cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, *20*(1), 245. https://doi.org/10.1186/s12887-020-02155-0
3. Allen, J. L., Rapee, R. M., & Sandberg, S. (2008). Severe Life Events and Chronic Adversities as Antecedents to Anxiety in Children: A Matched Control Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(7), 1047–1056. https://doi.org/10.1007/s10802-008-9240-x
4. Alonso, J., Liu, Z., Evans-Lacko, S., Sadikova, E., Sampson, N., Chatterji, S., … Collaborators, the W. H. O. W. M. H. S. (2018). Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. *Depression and Anxiety*, *35*(3), 195–208. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/da.22711
5. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publication.
6. Andrews, G., Issakidis, C., Sanderson, K., Corry, J., & Lapsley, H. (2004). Utilising survey data to inform public policy: Comparison of the cost-effectiveness of treatment of ten mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, *184*(6), 526–533. https://doi.org/DOI: 10.1192/bjp.184.6.526
7. Austin, L., & Sciarra, D. T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunlar* (M. Özekes, Ed.). Ankara: Nobel.
8. Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, *22*(2), 131–137. https://doi.org/10.4103/0972-6748.132927
9. Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education*, *15*(4), 73–82. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.6
10. Baltacı, Ö., & Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167), 226–240.
11. Becker, K. D., & Ginsburg, G. S. (2011). Maternal anxiety, behaviors, and expectations during a behavioral task: relation to children's self-evaluations. *Child Psychiatry and Human Development*, *42*(3), 320–333. https://doi.org/10.1007/s10578-011-0216-7
12. Beesdo, K., Pine, D. S., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2010). Incidence and risk patterns of anxiety and depressive disorders and categorization of generalized anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, *67*(1), 47–57.
13. Beesdo, Katja, Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V. *The Psychiatric Clinics of North America*, *32*(3), 483–524. https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002
14. Beidel, D. C., Turner, S. M., Sallee, F. R., Ammerman, R. T., Crosby, L. A., & Pathak, S. (2007). SET-C versus fluoxetine in the treatment of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *46*(12), 1622–1632. https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318154bb57

15. Birmaher, B., & Ollendick, T. H. (2004). Childhood-onset panic disorder. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 306–333). New York: Oxford University Press.
16. Boer, F., Markus, M. T., Maingay, R., Lindhout, I. E., Borst, S. R., & Hoogendijk, T. H. G. (2002). Negative Life Events of Anxiety Disordered Children: Bad Fortune, Vulnerability, or Reporter Bias? *Child Psychiatry and Human Development*, *32*(3), 187–199. https://doi.org/10.1023/A:1017952605299
17. Bögels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*(2), 205–211. https://doi.org/10.1023/a:1005179032470
18. Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637–638.
19. Brunst, K. J., Ryan, P. H., Altaye, M., Yolton, K., Maloney, T., Beckwith, T., … Cecil, K. M. (2019). Myo-inositol mediates the effects of traffic-related air pollution on generalized anxiety symptoms at age 12 years. *Environmental Research*, *175*, 71–78. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.envres.2019.05.009
20. Campbell, M. A. (2003). Prevention and Intervention for Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Whole School Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *13*(1), 47–62. https://doi.org/DOI: 10.1017/S1037291100004738
21. Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of Anxiety Disorders*, *41*, 5–21. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011
22. Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 270–295. https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094
23. Chapman, D. P., Liu, Y., Presley-Cantrell, L. R., Edwards, V. J., Wheaton, A. G., Perry, G. S., & Croft, J. B. (2013). Adverse childhood experiences and frequent insufficient sleep in 5 U.S. States, 2009: a retrospective cohort study. *BMC Public Health*, *13*(1), 3. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-3
24. Chi, X., Jiang, W., Guo, T., Hall, D. L., Luberto, C. M., & Zou, L. (2022). Relationship between adverse childhood experiences and anxiety symptoms among Chinese adolescents: The role of self-compassion and social support. *Current Psychology*, 1–13. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02534-5
25. Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, *124*(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.3
26. Chronis-Tuscano, A., Degnan, K. A., Pine, D. S., Perez-Edgar, K., Henderson, H. A., Diaz, Y., … Fox, N. A. (2009). Stable early maternal report of behavioral inhibition predicts lifetime social anxiety disorder in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *48*(9), 928–935. https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181ae09df
27. Clark, C., Caldwell, T., Power, C., & Stansfeld, S. A. (2010). Does the Influence of Childhood Adversity on Psychopathology Persist Across the Lifecourse? A 45-Year Prospective Epidemiologic Study. *Annals of Epidemiology*, *20*(5), 385–394. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2010.02.008
28. Cobham, V. E. (2012). Do anxiety-disordered children need to come into the clinic for efficacious treatment? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *80*(3), 465–476. https://doi.org/10.1037/a0028205

29. Cooper-Vince, C. E., Emmert-Aronson, B. O., Pincus, D. B., & Comer, J. S. (2014). The diagnostic utility of separation anxiety disorder symptoms: an item response theory analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(3), 417–428. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9788-y

30. Cornacchio, D., Sanchez, A. L., Coxe, S., Roy, A., Pincus, D. B., Read, K. L., … Comer, J. S. (2018). Factor structure of the intolerance of uncertainty scale for children. *Journal of Anxiety Disorders*, *53*, 100–107. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.07.003

31. Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-Year Research Update Review: The Epidemiology of Child and Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods and Public Health Burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *44*(10), 972–986. https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f

32. Côté, S. M., Ahun, M. N., Herba, C. M., Brendgen, M., Geoffroy, M. C., Orri, M., … Tremblay, R. E. (2018). Why is maternal depression related to adolescent internalizing problems? A 15-year population-based study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *57*(12), 916–924. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.04.024

33. Creswell, C., Waite, P., & Cooper, P. J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, *99*(7), 674–678. https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768

34. Da Costa, D., Zelkowitz, P., Dasgupta, K., Sewitch, M., Lowensteyn, I., Cruz, R., … Khalife, S. (2017). Dads Get Sad Too: Depressive Symptoms and Associated Factors in Expectant First-Time Fathers. *AMERICAN JOURNAL OF MENS HEALTH*, *11*(5), 1376–1384. https://doi.org/10.1177/1557988315606963 WE - Social Science Citation Index (SSCI)

35. Demirtaş, A. S. (2019). Kaygılı çocuklar ve eğitimleri. In S. Avşaroğlu (Ed.), *Zor çocukların eğitiminde psikoeğitsel yaklaşımlar ve birlikte yaşam*. Ankara: Vize Akademik.

36. Deniz, M. E. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Pegem.

37. Dudeney, J., Sharpe, L., & Hunt, C. (2015). Attentional bias towards threatening stimuli in children with anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *40*, 66–75. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.05.007

38. Dugas, M. J., & Koerner, N. (2005). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: Current status and future directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *19*(1), 61–81. https://doi.org/10.1891/jcop.19.1.61.66326

39. Ekinci, N., & Akat, M. (2023). The Relationship between Anxious-Ambivalent Attachment and Social Appearance Anxiety in Adolescents: The Serial Mediation of Positive Youth Development and Instagram Addiction. *Psychological Reports*, *126*(5), 2465–2488. https://doi.org/10.1177/00332941231159600

40. Elmore, A. L., & Crouch, E. (2020). The Association of Adverse Childhood Experiences With Anxiety and Depression for Children and Youth, 8 to 17 Years of Age. *Academic Pediatrics*, *20*(5), 600–608. https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.012

41. Ernst, J., Ollmann, T. M., König, E., Pieper, L., Voss, C., Hoyer, J., … Beesdo-Baum, K. (2023). Social anxiety in adolescents and young adults from the general population: an epidemiological characterization of fear and avoidance in different social situations. *Current Psychology*, *42*(32), 28130–28145. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03755-y

42. Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency of panic attacks and panic disorder in adolescents. *Depression and Anxiety*, *9*(1), 19–26.

43. Evans, R., Thirlwall, K., Cooper, P., & Creswell, C. (2017). Using symptom and interference questionnaires to identify recovery among children with anxiety disorders. *Psychological Assessment*, *29*(7), 835–843. https://doi.org/10.1037/pas0000375

44. Feldner, M. T., Zvolensky, M. J., & Schmidt, N. B. (2004). Prevention of anxiety psychopathology: A critical review of the empirical literature. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(4), 405–424. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph098

45. Filges, T., Smedslund, G., Eriksen, T., & Birkefoss, K. (2023). PROTOCOL: The FRIENDS preventive programme for reducing anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *19*(4), e1374. https://doi.org/10.1002/cl2.1374

46. Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The Prevention of Child and Adolescent Anxiety: A Meta-analytic Review. *Prevention Science*, *12*(3), 255–268. https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0

47. Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, *56*, 235–262. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532

48. Gale, C. K., & Millichamp, J. (2016). Generalised anxiety disorder in children and adolescents. *BMJ Clinical Evidence*, *2016*.

49. Gar, N. S., & Hudson, J. L. (2008). An examination of the interactions between mothers and children with anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, *46*(12), 1266–1274. https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.006

50. Gomez-Baya, D., Salinas-Perez, J. A., Sanchez-Lopez, A., Paino-Quesada, S., & Mendoza-Berjano, R. (2022). The Role of Developmental Assets in Gender Differences in Anxiety in Spanish Youth. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. Retrieved from https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2022.810326

51. Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research*, *314*, 114649. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649

52. Güçer, İ. (2022). *Çocukluk çağı anksiyete bozukluklarında bilişsel davranışçı grup terapisi: Korku Avcısı programı'nın grup versiyonunun geliştirilmesi ve etkililiği*. Ege Üniversitesi.

53. Hamarta, E., Baltacı, Ö., Üre, Ö., & Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*, *11*(6), 73–82.

54. Hearn, C. S., Donovan, C. L., Spence, S. H., March, S., & Holmes, M. C. (2017). What's the Worry with Social Anxiety? Comparing Cognitive Processes in Children with Generalized Anxiety Disorder and Social Anxiety Disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, *48*(5), 786–795. https://doi.org/10.1007/s10578-016-0703-y

55. Ho, S. M. Y., Dai, D. W. T., Mak, C., & Liu, K. W. K. (2018). Cognitive factors associated with depression and anxiety in adolescents: A two-year longitudinal study. *International Journal of Clinical and Health Psychology : IJCHP*, *18*(3), 227–234. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.04.001

56. Hugh-Jones, S., Beckett, S., Tumelty, E., & Mallikarjun, P. (2021). Indicated prevention interventions for anxiety in children and adolescents: a review and meta-analysis of school-based prog-

rams. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(6), 849–860. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01564-x

57. Ipser, J. C., Stein, D. J., Hawkridge, S., & Hoppe, L. (2009). Pharmacotherapy for anxiety disorders in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD005170. https://doi.org/10.1002/14651858.CD005170.pub2
58. James, A. C., James, G., Cowdrey, F. A., Soler, A., & Choke, A. (2013). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6), CD004690. https://doi.org/10.1002/14651858.CD004690.pub3
59. Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *PloS One*, *15*(9), e0239133. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239133
60. Juruena, M. F., Eror, F., Cleare, A. J., & Young, A. H. (2020). *The Role of Early Life Stress in HPA Axis and Anxiety BT - Anxiety Disorders: Rethinking and Understanding Recent Discoveries* (Y.-K. Kim, Ed.). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_9
61. Kalin, N. H. (2021). Anxiety, Depression, and Suicide in Youth. *American Journal of Psychiatry*, *178*(4), 275–279. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.21020186
62. Kemp, G. N., Langer, D. A., & Tompson, M. C. (2016). Childhood Mental Health: An Ecological Analysis of the Effects of Neighborhood Characteristics. *Journal of Community Psychology*, *44*(8), 962–979. https://doi.org/10.1002/jcop.21821
63. Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(1), 100–110. https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.1.100
64. Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2014). Is Insecure Parent-Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence? *Child Development Perspectives*, *8*(1), 12–17. https://doi.org/10.1111/cdep.12054
65. Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2022). Elevated social anxiety symptoms across childhood and adolescence predict adult mental disorders and cannabis use. *Comprehensive Psychiatry*, *115*, 152302. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2022.152302
66. Lee, H. Y., Kim, I., Nam, S., & Jeong, J. (2020). Adverse childhood experiences and the associations with depression and anxiety in adolescents. *Children and Youth Services Review*, *111*, 104850. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104850
67. Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, *107*(1), 109–117. https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.1.109
68. Lewis-Morrarty, E., Degnan, K. A., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2015). Infant attachment security and early childhood behavioral inhibition interact to predict adolescent social anxiety symptoms. *Child Development*, *86*(2), 598–613. https://doi.org/10.1111/cdev.12336
69. Lieb, R., Wittchen, H.-U., Höfler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B., & Merikangas, K. R. (2000). Parental Psychopathology, Parenting Styles, and the Risk of Social Phobia in Offspring: A Prospective-Longitudinal Community Study. *Archives of General Psychiatry*, *57*(9), 859–866. https://doi.org/10.1001/archpsyc.57.9.859

70. Manassis, K., Bradley, S., Goldberg, S., Hood, J., & Price Swinson, R. (1995). Behavioural Inhibition, Attachment and Anxiety in Children of Mothers with Anxiety Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *40*(2), 87–92. https://doi.org/10.1177/070674379504000206

71. March, S., Spence, S. H., & Donovan, C. L. (2009). The efficacy of an internet-based cognitive-behavioral therapy intervention for child anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, *34*(5), 474–487. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn099

72. Masi, G., Favilla, L., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2000). Panic disorder in clinically referred children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, *31*(2), 139–151. https://doi.org/10.1023/a:1001948610318

73. Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swendsen, J., Avenevoli, S., Case, B., … Olfson, M. (2011). Service utilization for lifetime mental disorders in U.S. adolescents: results of the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *50*(1), 32–45. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.10.006

74. Mohammadi, M. R., Badrfam, R., Khaleghi, A., Hooshyari, Z., Ahmadi, N., & Zandifar, A. (2020). Prevalence, Comorbidity and Predictor of Separation Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Psychiatric Quarterly*, *91*(4), 1415–1429. https://doi.org/10.1007/s11126-020-09778-7

75. Mohammadi, M. R., Salehi, M., Khaleghi, A., Hooshyari, Z., Mostafavi, S. A., Ahmadi, N., … Amanat, M. (2020). Social anxiety disorder among children and adolescents: A nationwide survey of prevalence, socio-demographic characteristics, risk factors and co-morbidities. *Journal of Affective Disorders*, *263*, 450–457. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.12.015

76. Nair, M. K. C., Russell, P. S. S., Mammen, P., Abhiram Chandran, R., Krishnan, R., Nazeema, S., … Peter, D. (2013). ADad 3: the epidemiology of Anxiety Disorders among adolescents in a rural community population in India. *Indian Journal of Pediatrics*, *80 Suppl 2*, S144-8. https://doi.org/10.1007/s12098-013-1097-5

77. National Alliance on Mental Illness. (2017). *Anxiety disorders*. Retrieved from https://www.nami.org/About-Mental-Illness/Mental-Health-Conditions/Anxiety-Disorders/?tab=overview

78. Ollendick, T. H., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2002). The developmental psychopathology of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, *51*(1), 44–58. https://doi.org/10.1016/s0006-3223(01)01305-1

79. Osmanağaoğlu, N., Creswell, C., & Dodd, H. F. (2018). Intolerance of Uncertainty, anxiety, and worry in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *225*, 80–90. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.035

80. Polanczyk, G. V, Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345–365. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12381

81. Pontillo, M., Tata, M. C., Averna, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrera, S., … Vicari, S. (2019). Peer Victimization and Onset of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Brain Sciences*, *9*(6). https://doi.org/10.3390/brainsci9060132

82. Rabner, J. C., Ney, J. S., & Kendall, P. C. (2024). Cognitive Functioning in Youth with Anxiety Disorders: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(2), 357–380. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00480-9

83. Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*(3), 436–444. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.436

84. Read, K. L., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2013). The Intolerance of Uncertainty Scale for Children (IUSC): Discriminating principal anxiety diagnoses and severity. *Psychological Assessment*, *25*(3), 722–729. https://doi.org/10.1037/a0032392

85. Regier, D. A., Rae, D. S., Narrow, W. E., Kaelber, C. T., & Schatzberg, A. F. (1998). Prevalence of anxiety disorders and their comorbidity with mood and addictive disorders. *The British Journal of Psychiatry. Supplement*, (34), 24–28.

86. Salari, N., Heidarian, P., Hassanabadi, M., Babajani, F., Abdoli, N., Aminian, M., & Mohammadi, M. (2024). Global Prevalence of Social Anxiety Disorder in Children, Adolescents and Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Prevention*. https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9

87. Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel.

88. Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.

89. Silverman, W. K., & Albano, A. M. (1996). *The anxiety disorders interview schedule for children and parents—DSM-IV version*. New York: Graywind.

90. Songco, A., Hudson, J. L., & Fox, E. (2020). A Cognitive Model of Pathological Worry in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*(2), 229–249. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00311-7

91. Spence, S. H., Zubrick, S. R., & Lawrence, D. (2018). A profile of social, separation and generalized anxiety disorders in an Australian nationally representative sample of children and adolescents: Prevalence, comorbidity and correlates. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *52*(5), 446–460. https://doi.org/10.1177/0004867417741981

92. Stallard, P., Richardson, T., Velleman, S., & Attwood, M. (2011). Computerized CBT (Think, Feel, Do) for depression and anxiety in children and adolescents: outcomes and feedback from a pilot randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *39*(3), 273–284. https://doi.org/10.1017/S135246581000086X

93. Strawn, J. R., Lu, L., Peris, T. S., Levine, A., & Walkup, J. T. (2021). Research Review: Pediatric anxiety disorders – what have we learnt in the last 10 years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *62*(2), 114–139. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.13262

94. van Starrenburg, M. L. A., Kuijpers, R. C. M. W., Kleinjan, M., Hutschemaekers, G. J. M., & Engels, R. C. M. E. (2017). Effectiveness of a Cognitive Behavioral Therapy-Based Indicated Prevention Program for Children with Elevated Anxiety Levels: a Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, *18*(1), 31–39. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0725-5

95. Vogel, F., Reichert, J., Hartmann, D., & Schwenck, C. (2023). Cognitive Variables in Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents: A Network Analysis. *Child Psychiatry and Human Development*, *54*(3), 625–638. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01273-9

96. Volling, B. L., Yu, T., Gonzalez, R., Tengelitsch, E., & Stevenson, M. M. (2019). Maternal and paternal trajectories of depressive symptoms predict family risk and children's emotional and behavioral problems after the birth of a

sibling. *Development and Psychopathology*, *31*(4), 1307–1324. https://doi.org/DOI: 10.1017/S0954579418000743

97. Warner, E. N., & Strawn, J. R. (2023). Risk Factors for Pediatric Anxiety Disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *32*(3), 485–510. https://doi.org/10.1016/j.chc.2022.10.001
98. Weger, M., & Sandi, C. (2018). High anxiety trait: A vulnerable phenotype for stress-induced depression. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *87*, 27–37. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.01.012
99. Weissman, M. M., Leckman, J. F., Merikangas, K. R., Gammon, G. D., & Prusoff, B. A. (1984). Depression and anxiety disorders in parents and children. Results from the Yale family study. *Archives of General Psychiatry*, *41*(9), 845–852. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1984.01790200027004
100. White, L. K., McDermott, J. M., Degnan, K. A., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2011). Behavioral inhibition and anxiety: the moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *39*(5), 735–747. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9490-x
101. Wichstrøm, L., Belsky, J., & Steinsbekk, S. (2017). Homotypic and heterotypic continuity of symptoms of psychiatric disorders from age 4 to 10 years: a dynamic panel model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(11), 1239–1247. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12754
102. Wolk, C. B., Caporino, N. E., McQuarrie, S., Settipani, C. A., Podell, J. L., Crawley, S., … Kendall, P. C. (2016). Parental Attitudes, Beliefs, and Understanding of Anxiety (PABUA): Development and psychometric properties of a measure. *Journal of Anxiety Disorders*, *39*, 71–78. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.001
103. Wuthrich, V. M., Rapee, R. M., Cunningham, M. J., Lyneham, H. J., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2012). A randomized controlled trial of the Cool Teens CD-ROM computerized program for adolescent anxiety. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *51*(3), 261–270. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.002
104. Yaffe, Y. (2021). A narrative review of the relationship between parenting and anxiety disorders in children and adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *26*(1), 449–459. https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1980067

BÖLÜM 7

RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Doç. Dr. Önder BALTACI

Bağımlılık

Bağımlılık kelimelesi Türkçe'de birçok anlama gelmektedir. Günlük yaşamdaki bir problemin çözümünde bir başkasına bağlılık, bir nesneyle bir kişiyle kurulan duygusal ilişki nedeniyle olan bağlılık, karar verme sürecinde başkalarının düşüncelerine olan gereksinim, bir düşünceye, gruba olan bağlılık bile zaman zaman bağımlılık kelimesi altında değerlendirilmektedir. Bu bölümde bireyin bir maddeye ve bir eyleme olan bağımlılığından bahsedeceğiz.

Bağımlılık terimi alkol, sigara, esrar, kokain gibi kimyasal madde kullanımını akla getirmektedir (8). Bağımlılık kavramsal olarak oldukça geniş bir anlam içermektedir. Ayrıca bağımlılık "tıp, psikoloji, psikiyatri, kimya, fizyoloji, hukuk, politik bilimler, sosyoloji, biyoloji gibi bilim dallarına dayalı olarak da bağımlı davranışa ait anlayışımızı biçimlendirmektedir." Bağımlılığa ilişkin tanımlamaların çeşitliliği ve kavramsal karmaşa da örneğin etkinliklere dayalı bağımlılıklarla psikoaktif madde kullanımına yönelik bağımlılıklarda arasındaki benzerlikler ve farklılıklar gibi belirginleştirilmesi gereken bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır(9).

Bağımlılıkla ilgili literatüre incelendiğinde, bağımlılık kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlara rastlanmıştır. Bu tanımların hepsinde vücuda psikoaktif bir maddenin alındığı dikakti çekmektedir. Örneğin Bradley'e göre bağımlılık, bir kişinin bir nesneye, maddeye ya da uyuşturucu özelliği bulunan bir maddeye bağımlı olma durumuna gelmesi demektir. Kahve bağımlılığı, sigara ve alkol bağımlılığı gibi bağımlılık türleri de madde bağımlılığı başlığı altında toplanabilir. Bağımlılık davranışında birey bağımlılık yapan maddeyi öncelikle gönüllü olarak kullanır veya

davranışı gönüllü olarak gösterir. Bağımlılık davranışları tekrar edicilik özelliği gösterir ancak her tekrar edici davranışı da bağımlılık olarak tanımlamak mümkün değildir. Bağımlı davranış için bireyin hayatında olumsuz sonuçların çıkması gerekmektedir (11). Vücuda alınan maddenin dışında tekrarlanan davranışlarında bağımlılık belirtilerine neden olduğu görülmektedir.

Bağımlılığın geleneksel olarak sadece psikoaktif maddelerin neden olabileceği bir durum olarak görülmüş olsa da son otuz yılda iyi olarak değerlendirilen alışkanlık ve faaliyetlerin bağımlılık semptomlarına neden olduğunu göstermiştir. Aşırı yemek yeme, kumar, internet kullanımı, alışveriş ve seks'inde alkol, uyurucu maddeler ve psikoaktif maddelerin oluşturduğu gibi benzer sorunlar oluşturmaktadır (8). Bir davranışa olan bağımlılık ise belirli bir davranışın, normal dışı sıklıkla ve düzenle tekrarlanması nedeniyle bireyin bedensel, psikolojik ve toplumsal yapı ve işlevlerinde dengesinin, düzeninin bozulması ve sosyal ortamlara uyum sağlayamaması şeklinde tanımlanmaktadır (10).

Bağımlılık, sinir sisteminde oluşan sorunlar nedeniyle kişinin yaşamını zora sokan ve yoksunluk belirtileri ile karşılaşmamak için bireyin bir madde alımını ya da davranışı önüne geçilmez bir tekrarlama isteğidir. Birbiri ile ilişkili fakat birbiriyle karıştırılan bazı kavramları aşağıda göreceğiz (1).

Alışkanlık; kişinin davranışsal bir uyuşturucu kullanımı örüntüsü oluşturması anlamına gelir. Bu durumda uyuşturucuyu elde edip kullanmak için karşı konulmaz bir istek ve saplantı görülür. Tamamen bıraktıktan sonra bile kişide uyuşturucuyu tekrar kullanmaya başlama eğilimi görülür.
Örneğin, Freud'un kalp rahatsızlığına rağmen puro içmeye devam etmesinin bir sebebi, bunu alışkanlık haline getirmiş olmasıdır. Freud'un puroyu bırakamamasının sebebi, nikotine alışmış olmasıdır.

Tolerans; kişinin bir ilaç ya da uyuşturucuyu bir süre boyunca tekrar tekrar kullanması sonucunda artık normal dozun istenilen etkiyi yaratmaması ve kişinin aynı davranışsal etkiyi elde etmek için gittikçe artan dozlarda ilaç ya da uyuşturucuyu almak zorunda kalmasıdır.
Örneğin, Freud'un günde 20 tane puro içmesinin sebebi nikotin toleransı geliştirmiş olmasıdır.
Toleransın artması Freud'un nikotine bağımlı hale gelmeye başladığına işaret ediyordu.

Bağımlılık; sinir siteminde meydana gelen değişiklik yüzünden kişinin acı veren yoksunluk semptomları yaşamamak için ilaç ya da uyuşturucu almak zorunda olmasını tanımlar.
Örneğin, Freud'un puro içmeyi bırakmakta zorlanmasının bir sebebi de nikotine bağımlı hale gelmiş olmasıdır.
Alışkanlık ve bağımlılık bir araya gelince, kurtulmak iki kat zorlaşır.

Yoksunluk Semptomu; bağımlı kişinin, uyuşturucu kullanmayı bırakmasından sonra ortaya çıkan, acı veren, fiziksel ve psikolojik semptomlardır.
Örneğin, Freud; nikotine bağımlı olduğu için puro içmeyi bıraktığı zaman yoksunluk semptomları yaşıyordu.
Freud, kendi yoksunluk semptomlarını depresif hissetme, ölüm imgeleri görme ve hiçbir insanın katlanamayacağı bir işkence gibi tarif ediyordu.

Psikiyatrik bir sendrom olan bağımlılığın tanısı için aşağıda sayılan ölçütlerin yalnızca üçünün bir arada görülmesi yeterlidir (7).

- Kullanılan maddeye tolerans gelişmesi
- Madde kesildiğinde ya da azaltıldığında yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması
- Madde kullanımını denetlemek ya da bırakmak için yapılan ama boşa çıkan çabalar
- Maddeyi sağlamak, kullanmak ya da bırakmak için büyük zaman harcama
- Madde kullanımı nedeni ile sosyal, mesleki ve kişisel etkinliklerin olumsuz etkilenmesi
- Maddenin daha uzun ve yüksek miktarlarda alınması
- Fiziksel ya da ruhsal sorunların ortaya çıkmasına ya da artmasına rağmen madde kullanımını sürdürmek

Madde Bağımlılığı

Tüm kültürlerde geçerli olmak üzere madde, alkol ve tütün ürünleri konusunda gençlere çelişkili mesajlar iletilmektedir. Ergenlik öncesi zaman diliminde çocukları hedefleyen televizyon programları, izleyicilerini 'yalnızca hayır' demeleri doğrultusunda yönlendirmektedir. Bunun yanında futbol maçları ve yetişkin komedileri gibi programları izlerken alkollü içkiler olmadan eğlenmenin olanaklı olmadığı mesajını alttan alta işlemektedir. Ergenlerin model aldığı hayranlık duyduğu ünlüler kokain ve esrar karşıtı söylemlerde bulunurken birçoğuda yaşamlarının bir döneminde kullandıklarını itiraf etmektedir (2). Film ve müzik sektöründe sigara ve alkol, ülkemizde bulunan yasaklara rağmen, kullanılmakta ve cinsellikle de ilişkilendirilmetedir. Bu çelişkili durumlar çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır.

Madde kullanımı, bir kişinin sinir sistemini etkileyen ve biyokimyasal yapıyı değiştirerek duygu durumunda, algılamada, zihinsel kapasitede ve davranışlarda değişikliğe neden olan doğal ya da sentetik maddelerin kullanımıdır.Madde bağımlılığı ise psikolojik ve fiziksel gereksinimleri karşılayabilmek amacıyla bu

Kaynaklar

1. Plotnik, R. (2009). Psikoloji'ye Giriş. (Çev.Tamer Geniş). İstanbul:Kaknüs Yayınları.
2. Steinberg, L. (2007) Ergenlik. (Çev. Figen Çok). Ankara:İmge Kitabevi.
3. Siyez, D.M. (2009). Ergenlerde Problem Davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulamalı örnekleri. Ankara:Pegem Akademi.
4. Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2011). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul:Nobel Tıp Kitabevi.
5. Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. ve Çakmak, D. (2000). Bir geçiş maddesi olarak esrar. Türk Psikiyatri Dergisi. 2: 21-29.
6. Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2002). Ergenlerde madde kullanımı. Türk Pediatri Arşivi. 37: 66-73.
7. http://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir (01.07.2015)
8. Padwa, H. ve Cunningham, J. (2010). Addiction:a reference encyclopedia. California: Greenwood Publishing.
9. Shaffer, H.J. (2013). What is addiction?: A perspective. Division on addiction, Cambridge Health Alliance, a teaching affiliate of Harvard Medical School. http://www.divisiononaddiction.org/html/whatisaddiction.htm
10. Köknel, Ö.(1998).Bağımlılık: Alkol ve madde bağımlılığı. İstanbul. Altın Kitaplar
11. Bradley, P.B. (1990). Behavioural addictions: Common features and treatment implications. British Journal of Addiction, 85:1417-1419
12. Young, K. S. (1998). Internet addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237-244
13. Tamam, L. (2009), Dürtü Kontrol Bozuklukları, Makale Hekimler Yayın Birliği, Ankara
14. Ekinci, A. (2002), Aziz Antonius' un Baştan Çıkarılması: Bir Kötü Alışkanlık Olarak İnternet, COGİTO Dergisi.
15. Saygılı, S. (2002). Ergenlik Sorunları, İstanbul:Elit Yayınları.
16. Young, K.S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. American Behavioral Scientist, 48(4),402-415
17. Ögel, K. (2012). İnternet Bağımlılığı. İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
18. Cömert, T. I. (2007). İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığı. Ögel, K., Riskli Davranış Gösteren Çocuk ve Ergenler. İstanbul: Ajans Plaza Tanıtım ve İletişim Hiz. Ltd. Sti
19. Odabaşıoğlu, G., Öztürk, Ö., Genç Y. ve Pektaş, Ö. (2007),On olguluk bir seri ile internet bağımlılığı klinik görünümleri. Bağımlılık Dergisi,8(1),46-51
20. Subrahmanyam, K., Smahel, D. and Greenfield, P. (2006). Connecting developmental constructions to the internet: identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. Developmental Psychology, 42(3),395-406
21. Doğan, H., Isıklar, A., Eroğlu, E. (2008). Ergenlerin Problemli İnternet Kullanımının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. KKEFD. 18,108-109
22. Karayağız Muslu, G. ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı, TAF Preventive Medicine Bulletin, 8 (5), 445-450
23. Kuss, D.J. ve Griffiths, M.D. (2012), Internet Gaming Addiction: A Systematic Review of Empirical Research. Int. J. Ment. Health Addict, 10,278-296.
24. Adams, J.F. (2001). Ergenliği Anlamak. (Çev. Bekir Onur). İstanbul:İmge Kitabevi.
25. Onur, B. (1995). Gelişim Psikolojisi. Ankara:İmge Yayıncılık.

26. Yavuzer, H. (2005). Gençleri Anlamak. İstanbul:Remzi Kitabevi.
27. Kırmızıtoprak, E. (2007). Gençlerin Cinsel Yolla Bulaşsan Hastalıklar ve Güvenli Cinsel Yaşam Konusunda Bilgi ve Davranışlarına Akran Eğitiminin Etkisi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa.
28. Taşçı, A.İ. (2003). Cinsel Eğitim. İstanbul:İz Yayıncılık.
29. Durmuş, E. ve Girgan, U. (2005) Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 3(3),253-269.
30. Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 8(2),53-68.
31. Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin Ege, C. (2005). Okullarda suç ve şiddeti önleme. İstanbul:Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
32. Celbis, O., Karaoğlu, L., Eğri, M. ve Özdemir, B. (2012). Violence among high school students in Malatya: a prevalencestudy. Turk J Med Sci. 42(2):3243-350.
33. Gül, S.K. ve Güneş, İ.D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. Sosyal Bilimler Dergisi. 11:80-99.
34. http://www.yeniden.org.tr/bilgimerkezi/genelbilgiler/bagimliliginonlenmesi.asp (02.07.2015).

KISIM-II

BÖLÜM 8

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB)

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Giriş

DE/HB çocukluk döneminde başlayan, yaşam boyu süren, bu durumdan etkilenen bireylerin akademik, sosyal ve iş yaşamlarındaki işlevselliklerini ciddi şekilde bozan nöropsikiyatrik bir bozukluktur.1,21 DE/HB'nin temel özelliği, kalıcı ve sürekli olan dikkat süresinin kısalığı, denetim eksikliği nedeniyle davranışlarda ya da bilişte ortaya çıkan ataklık ve huzursuzluktur. DE/HB genetik, biyolojik ve psikososyal etkenler gibi çoklu nedenleri olan bir bozukluktur. Ancak bunların DE/HB'ye etkileri tam olarak bilinmemektedir. Bozukluğun oluşumunda organik ve sosyal nedenler üzerinde durulmaktadır.[2]

DE/HB yaygınlığı yaşla birlikte azalmaktadır. DE/HB yaygınlığı yaklaşık olarak çocukluk döneminde %8, ergenlikte %6 ve erişkinlikte %4 civarındadır. Çocukluk döneminde çeşitli çalışmalarda erkek: kadın oranı 2:1-6:1 arasında bildirilirken erişkin örneklemlerde 1:1 bulunmuştur. Bu da 25-30 kişilik bir sınıfta en az 1-2 DE/HB olan çocuk görülebileceği anlamına gelmektedir. Artık günümüzde hem çocuklarda hem de erişkinlerde DE/HB tanısı bu yüzden daha çok kabul görmeye başlamıştır aslında uzun zamandan beri bilinmekte ve her sene hakkında yüzlerce araştırma yayınlanmaktadır.[1]DE/HB ister çocukluk ister erişkinlik döneminde olsun sadece bu bireylerin kendisini değil çevrelerini ve ailelerini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden DE/HB olan bireylerin sosyal ilişkilerinde ve akademik becerilerinde yaşayabilecekleri sınırlılıkları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için erken dönemlerde tedavi edici önlemleri almak son derece önemlidir.

DE/HB'nin bilimsel sınıflandırma çalışmaları 1968'de DSM–II (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Ruhsal Bozuklukların Tanı Ölçütleri Elkitabı) ile başlamış ve tanı ölçütlerinde "Çocukluğun hiperaktif reaksiyonu" olarak yer alırken erişkin bozukluğundan ve nedeninden bahsedilmemiştir. DSM-III' de (1980) ise dikkat eksikliği bozukluğu bir çocukluk tanısı olarak tanımlanarak "Hiperaktivitenin eşlik ettiği dikkat eksikliği" ve "Hiperaktivitenin eşlik etmediği dikkat eksikliği" olarak adlandırılmıştır. DSM III'te tanı ölçütlerinde değişiklik yapılarak hastalığın ana belirtileri "dikkat eksikliği" "dürtüsellik (isteklerini erteleyememe) " ve "hiperaktivite" olarak belirlenmiştir. Gözden geçirilmiş DSM-III-R'de ise "Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu" olarak adlandırılarak DE/HB olan çocukların %30 kadarında belirtilerin erişkinlikte de devam ettiği belirtilmiştir. DSM-IV'te yıkıcı davranım bozuklukları başlığı altına alınmıştır ve ek önemli tanısal açıklamalardan bahsedilmiştir.

DE/HB'nin de dahil edildiği yıkıcı davranış bozukluklarının içinde, davranım bozukluğu ve karşıt olma karşı gelme bozukluğuna da yer verilmiş, bu durumlar yüksek birlikteliğine karşın farklı klinik durumlar olarak bildirilmiştir. Bulguların en azından 6 aydır devam ediyor olması vurgulanmış ve bulguların anlamlı olabilmesi için yaşa uygun normların dışında olması gerektiği üstünde durulmuştur.1 DE/HB tanılamada kullanılan kriterler (Örneğin DSM-V) bilimsel ve günümüze uygun olmakla birlikte uzmanların ortak bir karara vardığı yüzlerce çalışmaya dayanmaktadır. DSM-V, DE/HB'yi artık üç ayrı türden oluşan bir bozukluk olarak görmemektedir; onun yerine, DE/HB iki belirti boyutunun her birinde popülasyon bakımından değişiklik gösterebilen tek bir bozukluk olarak gösterilmektedir, ve bu bağlantılı şiddetler zamanla değişebilir, bu da DE/HB'ye dair alt türlerden ziyade üç çeşit "gösterim"in ortaya çıkmasına yol açmaktadır. DSM-5'teki DE/HB belirti listelerinin aynı kalmasına rağmen, klinisyenlerin çocukluğun ötesinde daha ileri yaşlarda bu belirtinin ifade edilişini anlamalarını kolaylaştırmak için niteleyici belirtiler eklenmiştir. DE/HB teşhisine yönelik belirti eşiği, tanısal kriterlerin duyarlılığının bozukluğun tespitine kadar sürdürülmesi için yetişkin uygulamalarında artık 6'dan 5'e düşürülmüştür.4 Günümüzde DSM-V yanı sıra ICD-10'da (International Statistical Classification of Diseases/Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) çocukluk dönemi psikiyatrik bozuklukları başlığı altında ele alınmaktadır. ICD-10'da "Hiperkinetik bozukluk" olarak adlandırılan durumun 5 yaşından önce başlaması gerektiği, hemen her alanda dikkat süresi ve yoğunluğuna ilişkin sorunların bulunduğu ve aşırı motor hareketliliğin olduğu bildirilmiştir. ICD-10'da ek olarak sıklıkla motor ve dil gelişiminin geciktiği bildirilmiştir.[18]

DE/HB NEDENLERİ

DEHB'nin nedenleri tam olarak bilinmemektedir.[2,17] Ancak DEHB'nin nedenleri ile ilgili bazı hipotezler bulunmaktadır. Tek bir hipotez kabul görmese de, hipotezlerin çoğunu destekleyen kanıtlar vardır. Bu konudaki hipotezlerin çoğu genetik, doğum ya da doğum sonrasında çeşitli nedenlerle beyin işlevlerinde ortaya çıkan bozukluklar üzerinde dururken, bir kısmı da sosyalizasyon üzerinde durur. DEHB belirtilerinin sosyoekonomik düzeyi düşük olan, ihmal edilmiş ya da istismara uğramış kişilerde biraz daha fazla görülmesi bütün hipotezleri destekler görünmektedir. Sosyalizasyon, model alma, olumsuz yaşam olaylarının fazla olması, genetik etkenler (sosyal kayma), travmatik (tehlikeli ortamlarda bulunma), doğumsal nedenler (yetersiz perinatal bakım), santral sinir sistemi enfeksiyonları (sosyoekonomik nedenlerle immun sistemi daha çok baskı altında kalmış kişiler), zehirlenmeler (kurşun) ve beyin gelişimi bu hipotezler arasındadır[2]

TANILAMA



DE/HB klinik bir tanıdır. Klinisyenin tanı araçları; 1) aile ve çocuk ile yapılan görüşmeler, 2) klinik gözlem, 3) fiziksel ve nörolojik muayene, 4) davranış değerlendirme ölçekleri ve bilişsel testlerdir. DE/HB tanısı olabildiğince fazla kaynaktan bilgi alınarak koyulmalıdır. Çocukla yalnız görüşme, anne-baba-çocuk görüşmesi, anne-baba görüşmesi, öğretmen ve okulun rehberlik birimleri, çocuğu iyi tanıyan yakın akraba gibi kaynaklardan bilgi alınabilir. DE/HB tanısı koyma surecinde çocuğu yakından tanıyan kişilerin yer alması önemlidir. Bu kişileri aile, yakın akraba, öğretmen ve rehber öğretmen gibi kişiler oluşturmaktadır. Çocuğa ilişkin ne kadar uygun bir davranış örneklemine ulaşılırsa o kadar doğru tanıya gidilmiş olmaktadır.[4]

Anne-baba, çocuk ve öğretmen tarafından doldurulan çeşitli test ve ölçeklerin doldurulması DE/HB tanısı koymaya yardımcı olan işlemlerdir. Kullanılan test ve ölçekler tanı koyucu değildir ancak tanı koymada yardımcı olurlar. DE/HB belirtilerinin sorgulanması amacıyla, çoğu zaman anne-baba ve öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış soru formu ve ölçekler kullanılmaktadır. Achenbach Çocuk Davranım Değerlendirme Ölçeği, Conners Değerlendirme Ölçeği ve Pelham'ın Yıkıcı Davranış Bozuklukları Ölçeği bu amaçla en sık kullanılanlardır. Çocuğun bilişsel ve zekâ seviyesini tespit etmede WISC-R testi de yardımcı olabilir.[17]

Kaynaklar

1. Tuğlu, C., & Şahin, Ö. Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. Psikiyatride güncel yaklaşımlar, 2(1).
2. Öncü, B. ve Şenol, Ş. (2002) "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım". Klinik Psikiyatri Dergisi, 5, 111-119.
3. Türe F., S. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların (8-12 yas) değişik anne tutumlarına göre benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
4. Barkley, R. A. (Ed.). (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. Guilford Publications.
5. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı'ndan, çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
6. Ozaner, S. (2011) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerin sağlıkla bağlantılı hayat kalitesinin araştırılması. Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, İstanbul.
7. Öztop, D. B., Deniz, E., & Mıstık, S. (2009). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Türkiye Aile Hekimliği Dergisi, 12(4), 207-212.
8. Üneri, Ö., Ş, (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu nasıl tedavi edilir? Bilimselden Güncele Medikal Akademi, Erişim adresi: http://www.medikalakademi.com.tr/hiperaktivite-bozuklugu-nasil-tedavi-edilir/ Erişim Tarihi: 07.08.2015.
9. National Institute of Mental Health , (2015). What is Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD, ADD)? Erişim Adresi: http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml Erişim Tarihi: 09.08.2015.
10. Aysev, A. (1999) " Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi ve Tanı Koyma". Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Sempozyumu. (22-23 Şubat). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
11. Özalp, A. (2006) Hiperaktivite, Dikkat Dağınıklığı, Okul Başarısı, Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
12. Doğangün, B., & Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Türk Pediatri Arşivi, 46(11).
13. Almacıoğlu (Camcıoğlu), D. (2007). Yönetsel bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Gaziantep İl Merkezi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
14. Smith, M. and Segal, J. (2015). ADD/ADHD Parenting Tips. Last updated: August 2015. Erişim Adresi: http://www.helpguide.org/articles/add-adhd/attention-deficit-disorder-adhd-parenting-tips.htm Erişim Tarihi: 09.08.2015.
15. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Resource for School and Home, Washington, 20202.
16. Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, 147-152.

17. World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.
18. Güçlü, O., & Erkıran, M. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş çocukların ebeveynlerinde psikiyatrik yüklülük. Klinik Psikiyatri, 7, 32-41.
19. Kanay, A., & Girli, A. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 181-194.
20. Öncü, B., & Ölmez, Ş. (2004). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan erişkinlerde nöropsikolojik bulgular. Türk Psikiyatri Dergisi, 15, 41-6.
21. Şengül, C. B., Şengül, C., Telci, Ş., & Dilbaz, N. (2004). Erken erişkinlikte tanı konan iki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olgusu. Klinik Psikiyatri, 7, 51-56.
22. Aydın, H., Diler, R. S., Yurdagül, E., Uğuz, Ş., & Şeydaoğlu, G. (2006). DEHB tanılı çocukların ebeveynlerinde DEHB oranı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *9*(2), 70-74.

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

GİRİŞ



Okula başladığında görsel, işitsel, zihinsel, duygusal, davranışsal ve sosyal yönden belirgin bir problemi olmayan her çocuğun, okul yaşantısında başarılı olacağı düşünülür. Başarısızlık veya düşük başarı durumunda çocuk, aile ve eğitimci, bu durumdan olumsuz olarak etkilenir. Çoğunlukla ilk akla gelen, sorunun çocuğun gelişim aşamaları ile ilgili olduğudur. Ancak belirgin bir problemi olmadığı halde okul başarısızlığı yaşayan pek çok çocuk vardır. Okulda yaşanan başarısızlık çocuğun akranları ile olan uyumlarını, aile içi ilişkilerini ve kendi ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen bir sorundur.[1] Bu nedenle günümüzde okul başarısı hem öğrenciler hem de aileleri için önemli konulardan biridir ve çocuk psikiyatrisi kliniklerine yapılan başvuruların büyük çoğunluğunu ders başarısızlığı ya da okula uyum sorunları oluşturmaktadır. Okuldaki başarısızlığın nedenleri zeka geriliği, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), ÖÖG ya da başka psikiyatrik veya tıbbi sorunlar olabilmektedir.[2] Kitabın bu bölümünde ÖÖG olan bireyler ele alınacaktır. Bazı araştırmacıların özel öğrenme güçlüğü terimi yerine öğrenme bozukluğu, öğrenme yetersizliği gibi farklı terimleri tercih ettikleri görülmektedir. Kitabımızda özel öğrenme güçlüğü teriminin kullanılması tercih edilmiştir.[3]

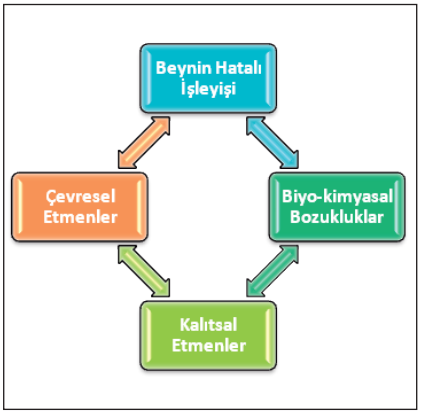
ÖÖG "yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da bir kaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir.[4] Başka bir tanımda ise ÖÖG okuduğunu anlama, yazma, temel okuma becerileri, okumada akıcılık becerileri, matematiksel hesaplama işlemleri ve ya problem çözme becerilerinde yaşına uygun eğitim fırsatları ve imkanları sunulmasına rağmen sınıf seviyesinin gereklerini yerine getirmede başarısız olma durumu şeklinde ifade edilmektedir.[5]

ÖÖG olan bireyler normal ya da normalin üzerinde zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen, okuma, yazma, matematik, konuşma, dinleme, anlama ve kendini ifade etme becerilerinden bir ya da birkaçında yaşıtlarına ve zekâsına oranla düşük başarı gösterirler. ÖÖG'nin bireyin zekâsıyla ilgili olmadığı, Albert Einstein, Leonardo Da Vinci, Tom Cruise ve Jamie Oliver gibi okul çağlarında öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan ancak belirli alanlarda çok yetenekli ve başarılı olan ünlü isimlerden de anlaşılabilir. Bu yönüyle ÖÖG daha çok, normal ya da normalin üstü düzeyde zekâya sahip olduğu halde, kimi temel akademik becerileri bulunmayan kişiler için kullanılmaktadır.[6]

ÖÖG ve öğrenme güçlüğü (ÖG) terimleri arasında önemli bir ayrım vardır. ÖG uzmanlar tarafından yeni bilgi ya da beceri edinmede güçlük yaşayan bireyler için kullanılmaktadır.[7,8] Bu guruba giren bireyler zekâ puanı 70'in altında olan bireylere karşılık gelmektedir. Zeka puanı kişinin genel bilişsel durumunun göstergesi olmakla birlikte aynı zamanda bireyin öğrenme potansiyelini de göstermektedir. Bu nedenle düşük IQ seviyesine sahip bireyler düşük öğrenme düzeyine sahiptir. Bu gruba giren bireyler kendi arasında da hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bireyler olarak değerlendirilmektedir. Ancak zeka puanı değerlendirmelerinde düşük zeka puanı alan ama bu grubun dışına giren bireyler de yer almaktadır. Bu gruba giren bireyler ÖÖG olan bireylerdir. Bu bireyler bir çok beceri alında yüksek puanlar alabilirken özellikle bazı alanlarda düşük puanlar alabilmektedir. Bu alanlar özel güçlüklerin göstergesidir.[7]

Alanyazın incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğünün farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.[3] Kitabımızda kullanılacak olan ÖÖG sınıflandırması şu şekildedir; okuma alanında güçlük yaşama durumu "disleksi", yazma alanında "disgrafi", matematik becerilerinde "diskalkuli" ve sözel olmayan alanda (motor becerilerde) ise "dispraksi"şeklinde adlandırılmaktadır.[11,12,13] ÖÖG olan bireyde bazı durumlarda yukarıda belirtilen alt boyutların sadece birinde güçlük görülebilirken bazı durumlarda ise bu alt boyutlar farklı kombinasyonlar halinde (disleksi + disgrafi; disgrafi + diskalkuli gibi) görülebilmektedir.[12]

NEDENLER



ÖÖG, kesin nedeni henüz açıklığa kavuşmamış bir bozukluktur. Bozukluğun nedenini anlamak amacıyla çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmaktadır. Genetik-kalıtsal etmenler, merkezi sinir sisteminin yapısal-işlevsel bozuklukları ve elektro-fizyolojisi ve bilişsel farklılıklar üzerinde en fazla durulan etmenlerdir. Yaygın olarak kabul edilen görüşe göre, ÖÖG çeşitli genetik ve çevresel etmenlerle belirlenen, biyolojik etmenlere dayalı bir işlevsel bozukluktur. Bu işlevsel bozukluk konuşma, okuma, yazma ya da aritmetik becerileri için gerekli olan bilişsel işlevlerin gelişmesinde gecikme ya da sapmaya neden olmaktadır.[2]

TANILAMA

ÖÖG klinik değerlendirme, öğretmen gözlemleri, akademik değerlendirmeler (test puanları) ve aile yaşantısı göz önüne alınarak çoklu bir değerlendirme yapılarak tanılanır. Öncelikli olarak Psikiyatrik Değerlendirmeyle sürece başlanmalıdır sonra sırasıyla Tıbbi değerlendirme ve Psikopedagojik Değerlendirme yapılmalıdır. Bu nedenle tanı koyma ekip çalışması gerektirir.

- Psikiyatrik Değerlendirme: Herhangi bir patoloji olup olmadığı aydınlatmalıdır.
- Tıbbi değerlendirme: Bireyin sağlık durumunda öğrenme yeteneğini etkileyen bir etkenin olup olmadığını belirlemek için gereklidir.
- Psikopedagojik Değerlendirme: Bilişsel, akademik ve nöropsikolojik işlevler incelenir. Değerlendirmede anne-baba ile çocuk ile okul öğretmeni ile görüşülür. Hangi alanlarda bozukluk olduğunu saptamak amacıyla çeşitli test tekniklerinden yararlanılır. Psikopedagojik inceleme sonuçları vakanın hem yetersiz, hem de güçlü olduğu alanları ortaya çıkarır. Hangi sorunlara psikopedagojik sağaltım uygulanacağına ve hangi tekniklerin kullanılacağına karar verilmesini de sağlar.[1]

ÖÖG'nin tanılanmasında bir diğer yöntemde sınıf performansı değerlendirmesidir. Bu yöntemde adayın mevcut öğrenim standardına bakmaksızın herhangi bir dersteki gerçek sınıf performansını tespit etme amaçlı testler uygulanmaktadır. Bu testlerde altı ana akademik becerinin (okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, yazma, aritmetik hesaplama ve aritmetik akıl yürütme becerileri) birinde veya

Kaynaklar

1. Demir, B. (2005). Zihinsel engelliler öğretmenliği bilim dalı okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
2. Karaman, D., Koray, Kara., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. Anatolian Journal of Clinical Investigation*AJCI*, *6*(4), 288-298.
3. Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
4. MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006. 26184 Sayılı Resmi Gazete.
5. Tannock R. (2012). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: proposed changes in diagnostic criteria. Journal of Learning Disabilities, 46(1):5–25.
6. Kayahan A. ve Moral A. (2014). Çocuğunuzda öğrenme güçlüğü var mı? Erişim Adresi: http://www.hthayat.com/anne-ve-cocuk/cocuk/haber/1022251-cocugunuzda-ogrenme-guclugu-var-mi Erişim Tarihi: 27.08.2015.
7. Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. Learning Disability Quarterly, 29(2), 113-127.
8. Wood, C., Sheehy, K., Passenger, T., & Littleton, K. (2006). Understanding specific learning difficulties. Developmental psychology in action, 9-52.
9. Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., de Jesus Mari, J., & Rohde, L. A. (2015). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. European child and adolescent psychiatry, 1-13.
10. Fidancı, P. (2011). Özel Öğrenme Güçlüğü: Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli Ve Dispraksi - Gelişim Dönemlerine Göre Semptomlar. Erişim Adresi: http://www.terapiportali.com/?page=blogpost&yid=150&url=ozel-ogrenme-guclugu-disleksi-disgrafi-diskalkuli-ve-dispraksi-gelisim-donemlerine-gore-semptomlar Erişim Tarihi: 27.08.2015
11. Prior, M. R. (1996). Understanding specific learning difficulties. Psychology Press.
12. John, T., Vincent, A., & Vivek, U. (2015). Specific Learning Disability (Sld) Clinician oriented Assessment and Certification. Indian Journal of Psychiatry, 57, S160.
13. 15Soysal, A. Ş., Koçkar, A. İ., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın wısc-r profillerinin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 4:225-231.
14. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı'ndan, çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
15. Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

16. Turgut Özal Üniversitesi, Çocuk Ergen Psikiyatrisi Anabilim Dalı (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü El Kitabı Erişim Adresi: http://hastane.turgutozal.edu.tr/Userfiles/File/OOG.pdf Erişim Tarihi: 30.08.2015.
17. Özen, K. (2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
18. MEB (2009). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
19. Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The Special/General Education Integration Initiative for Students with Specific Learning Disabilities A "Snapshot" of Program Change. Journal of Learning Disabilities, 27(7), 435-453.
20. Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 15(4), 179-189.
21. Öğülmüş, K. (Basımda). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için yardımcı teknolojiler. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
22. Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. İlköğretim Online, 8(3), 694-708.

BÖLÜM 10

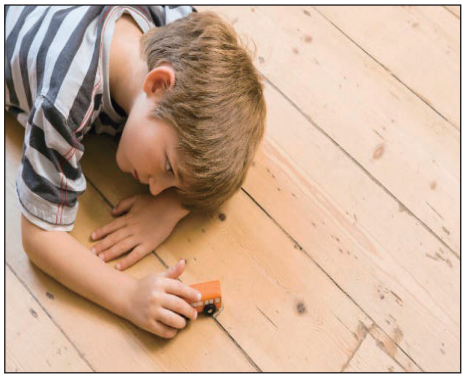
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler, tekrarlayıcı, sınırlı ve basmakalıp davranışlar, etkinlikler ve ilgilerle tanımlanan, genel olarak üç yaşından önce ortaya çıkan ve yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur.[1,2,3]

Otizm ilk kez 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner çalıştığı çocuklar arasında ortak özelliklerin olduğunu gözlemlemiştir. Bu özellikler; çevrelerindeki kişilerle iletişim kuramamak, çevrelerinde ve günlük yaşamlarında herhangi bir değişiklik olduğunda huzursuz olmak, çocukların bir kısmının hiç konuşmaması ya da konuşabilseler bile konuşmayı iletişim amaçlı kullanamamaktır.[4] Günümüzde ise çeşitli kuruluşlar otizmin tanılanması ve sınıflandırılmasında uluslararası alanda kabul görmüş ölçütler belirlemişlerdir. Örneğin Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı (DSM-Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Hastalıkların ve Sağlık Sorunlarının Uluslararası Sınıflama (ICD-International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) kitaplarında otizmin tanılanmasına katkı sunmaktadırlar. APA'nın 1994 yılında yayınladığı DSM-IV, Dünya Sağlık Örgütü'nün 1993 yılında yayınladığı ICD-10 kılavuzlarına göre otizm beş ayrı alt kate-



goriye ayrılmaktadır. Bunlar;

1. Otizm
2. Asperger Sendromu
3. Atipik Otizm
4. Çocukluk dezentegratif bozukluğu
5. Rett sendromu

APA'nın 2013 yılında yayınladığı DSM-V'de otizme nörogelişimsel bozukluklar kategorisi altında yer verilerek "Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk" terimi kullanılmıştır. Bu kategoriler otizm spektrum bozukluğu tanısı altında birleştirilmiştir. Ancak Rett sendromu genetik alt yapısı sebebiyle bu tanıya dahil edilmemiştir.[5]

Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireyler arasında, bozukluğun yol açtığı zorluklar nedeniyle ihtiyaç duyulan desteğin düzeyine bağlı olarak derecelendirme yapılmıştır.

Otizm spektrum bozukluğu belirtilerinin kümelendiği alanların sayısı üçten ikiye indirilmiştir.

a) Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler alanı varlığını korurken,

b) Toplumsal etkileşim ve dil alanları "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" adı altında birleştirilmiştir..

Otizm spektrum bozukluğu tanısı için "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" alanındaki üç ölçütten üçünün; "sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanındaki dört ölçütten en az ikisinin karşılanması gerekmektedir.

"Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanına duyusal uyaranlara karşı aşırı ya da yetersiz tepki gösterme ve duyusal uyaranlarla olağandışı biçimlerde ilgilenme ölçütü eklenmiştir.

Belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkma zorunluluğu hala geçerli olmasına karşın, çevreden gelen sosyal taleplerin kişinin sınırlı kapasitesini aştığı daha geç dönemlere kadar belirtilerin tam anlamıyla fark edilememe ihtimali de göz önünde tutulmuştur . Yapılan bu değişiklik ile farklı alt grupları ayırt etmek yerine şiddeti belirlenmiş tek bir tanı kategorisinin kullanılması sonucu otizm tanısının özgüllüğünün arttırılması amaçlanmaktadır.7

Yapılan bu değişikliğin nedenini düşündüğümüzde ise karşımıza şu üç neden çıkmaktadır.

1. Araştırmalar otizmin, belirtilerin hafiften ağıra değişen bir sürekliliği temsil ettiği bir spektrum şeklinde düşünülmesi gerektiğini ortaya koy-

maktadır.

2. Değişimden önceki sistemde farklı uzmanlar aynı bireyi farklı şekillerde tanılayabilmekte ya da aynı birey zaman içinde farklı tanılar alabilmektedir.
3. Farklı otizm alt grupları yerine tek bir kategorinin kullanılması otizmle ilgili tedavi ve araştırma çalışmalarının daha tutarlı ve kolay bir şekilde yürümesine zemin hazırlayacaktır.

ICD-11 (Uluslararası Hastalık Sınıflandırması, 11. Revizyon), otizm spektrum bozukluğunu (OSB) kapsamlı bir sınıflandırmayla ele almakta ve DSM-5 ile uyumlu bir yapı sunmaktadır. OSB, sosyal etkileşimde zorluklar, iletişimde sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranışlar gibi belirtilerle tanımlanır. ICD-11, bireylerin dil ve bilişsel gelişimlerine göre alt sınıflamalar ekleyerek, bireysel farklılıkları belirginleştirmekte ve bu yolla destek gereksinimlere göre daha özelleştirilmiş bir tanı sağlamaktadır.

Otizm alt sınıflamaları, dil ve bilişsel işlevlerdeki bozulma düzeyine göre yapılır. Bilişsel gelişim bozukluğu olmadan ya da bozuklukla birlikte görülen durumlar; dil işlevlerinde hafif, belirgin veya işlevsel dilin yokluğu gibi alt sınıflamalarla detaylandırılır. Ayrıca, belirli başka tıbbi özellikler için tanımlanan ve kapsamlı bir alt tanımlamaya uymayan OSB durumları da sınıflama içinde yer alır. Bu ayrıntılı sınıflandırma, otizmli bireylere yönelik tedavi ve destek stratejilerinin kişiye özel olarak planlanmasına yardımcı olmaktadır.

Otizme Yol Açan Nedenler



Otizmin tanılandığı 1940'lardan günümüze kadar olan sürede otizmle ilgili yeni bilgiler öğrenmemize rağmen otizmin neden kaynaklandığı net olarak bulunamamıştır. Araştırmacılar nörolojik temelli gelişimsel bir bozukluk olan otizmin birçok faktörden etkilenip ortaya çıktığını düşünmektedir. Tanılandığı zamandan günümüze kadar otizme neden olduğu düşünülen faktörler aşağıda açıklanmıştır.

Genetik faktörler

Otizmin sebebinin genetik olduğu yönünde bir kanı olsa da genetik yapının rolü henüz açık ve net değildir. Bu alanda çalışmalar halen daha sürmektedir. Ulusal basınımızda da zaman zaman "otizmin eksik bir parçası daha bulundu"[8,9] başlıklı haberler yayınlanmış olsa da otizme neden olan genetik faktörler hala bilinememektedir.

Kaynaklar

1. Boyd, B.A., ve Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. Preventing School Failure, 54, 211-219
2. Ekinci, Ö., Sabuncuoğlu, O. ve Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 years old child with autistic spectrum disorder: A case report. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19, 289-293.
3. Heward, W.L. (2007). Exceptional children: An introduction to special education. (9. basım). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
4. Tohum otizm vakfı eğitim portalı. Erişim Tarihi: 03.09.2015 http://www.tohumotizmportali.org/icerik/otizmi-anlamak/otizmde-egitim-ve-terapi-yontemleri
5. Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5 Erişim Tarihi: 03.09.2015 http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf
6. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub.
7. Özkaya, B. T. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-V'de Karşımıza Çıkacak Değişiklikler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(2).
8. Otizmin bir eksik parçası daha bulundu. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 http:// www.trthaber.com/haber/saglik/otizmin-bir-eksik-parcasi-daha-bulundu-197228. html
9. Otizmin bir eksik parçası daha bulundu. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 http://www.haberler.com/otizmin-bir-eksik-parcasi-daha-bulundu-7569204-haberi/
10. Aşıyla otizm arasında bilimsel bir ilişki yok. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 http://www.radikal.com.tr/hayat/iki_yasindan_once_bu_kadar_cok_asi_yapilmasi_dogru_degil-1397353
11. Savcının olay aşı açıklaması konuşuluyor. (2015). Erişim Tarihi:04.09.2015 http://www.internethaber.com/savcinin-olay-asi-aciklamasi-konusuluyor-796328h.htm
12. Mukaddes, N. M. (2013). Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip. Nobel Tıp Kitapevi.
13. Centers for Disease Control and Prevention (2012). Literature: MMWR Surveill Summ. Mar 30;61(3):1-19.
14. 14. Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., ve ark. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. American Journal of Psychiatry, 168(9), 904-912.
15. Troyb, E., Knoch, K., ve Barton, M. (2011). Phenomenology of ASD: Definition, syndromes, and major features. The neuropsychology of autism, 9-34.
16. Cunningham, A. B., ve Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. Research in Autism Spectrum Disorders, 2(3), 469-479.
17. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2019). Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik, 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmi Gazete.
18. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
19. National autism center findings and conclusions national standards project phase 2 (2015). Erişim Tarihi: 02.09.2015. http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/
20. Demiralp, M. (2007). Oflaz F. Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8, 132-139.

21. McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2005). Teaching conversation to children with autism: scripts and script fading (1 th ed.). U.S.A: Woodbine House.
22. Gray, C. (2000). The New Social Story Book. Arlington, TX: Future Horizons.

BÖLÜM 11

SÜREĞEN HASTALIKLAR

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

Örnek Olay:

Sınıfımda ‘Can ‘ rumuzlu öğrencim sık sık terliyor, sırasının üzerinde uyukluyor ve sürekli tuvalete gitmek için izin istiyordu. Bu durum daha önce hemşire olarak çalıştığım için dikkatimi çekti ve görüşmek için öğrencinin velisini okula davet ettim. Öğrencinin velisi olan annesiyle görüştüğümde ‘Can’ın çok halsiz olduğunu ve kilo kaybettiğini, buşikâyetlerle bir sağlık kuruluşuna başvurduklarını, yapılan tetkik ve tahliller sonucu ‘Can’ a ‘Tip 1 Diyabet teşhisinin konulduğunu öğrendim. Bunu takiben ‘Can’ hemen insulin ve beslenme programı uygulamasına başlanmış.

‘Can’ın durumunu hemen okul idaresine ve öğretmen arkadaşlara ilettim.Öğretmen arkadaşlarıma diyabet hastalığı ile ilgili açıklamalarda bulunarak,’hipoglisemi’(kan şekerinin düşmesi) belirtileri hakkında bilgilendirmelerde bulundum. Okulda öğün atlamamasına, ders saatlerinde su içme ve tuvalete gitme konusunda izin verilmesi gerektiği hususunda açıklamalarda bulundum. Doktor kontrollerine düzenli gitmesi ve kan şekeri ölçümlerini düzenli olarak yapması konusunda annesine ve ‘Can’ a telkinlerde bulundum. Okulda bulunduğumuz zaman içerisinde ‘Can’la yakinen ilgilenmekteyim. Her sabah insülinini yapıp yapmadığını mutlaka soruyor ve hipoglisemi yönünden derslerde gözlemliyorum. Sınıf arkadaşlarına da ‘Can’ın müsaadesiyle durumu hakkında açıklamalarda bulundum. Diyabet hastalığının ne olduğunu, bulaşıcı bir hastalık olmadığını ve onu dışlamamaları gerektiğini anlattım. ’Can’ın genel durumunda herhangi bir değişiklik gördüklerinde bana veya nöbetçi öğretmene haber vermeleri gerektiğini açıkladım. Öğretmen arkadaşlara da eğer ‘Can’da tepkilere cevap alamama, soğuk terleme gibi belirtiler görürlerse hemen kesme şeker vermelerini ve 112’ yi aramaları konusunda bilgi-

lendirmelerde bulundum. 'Can' şu anda beslenmesine özen gösterdiği ve insülin uygulamasına dikkat ettiği sürece bir sıkıntı yaşamıyor. Arkadaşlarıyla beden eğitimi dersi gibi fiziksel aktivite gerektiren derslere etkin bir şekilde katılıyor. O da ben de yanımızda sürekli kesme şeker bulunduruyoruz. Kendi telefon numaramı 'Can'a verdim. İstediği zaman bana rahatlıkla ulaşabileceğini biliyor. Onun numarasını da ben kendi telefonuma kaydettim. Bu öğrencimiz dışında Tip 1 diyabetli olan 2 öğrencimiz daha var. Bu öğrencilerimiz de insülin tedavisi görmekteler. Bu öğrencilerimizin beslenmelerini düşünerek okul kantini çalışanlarıyla şekerli yiyeceklerin daha az cezbedici olması hususunda görüşmeler yaptık. Ayrıca Okulumuz 'Beslenme Dostu Okul' projesi uygulamasını yürütmektedir. Bu proje çalışmaları arasında tüm öğrencilerimizin yılda 2 kez boy-kilo-beden kitle indeks ölçümleri yapılıp riskli grupta olan öğrencilerimize bir sağlık kuruluşuna başvurmaları konusunda yönlendirme yapmaktayım. Benim amacım; 'Can' gibi diyabetli olan çocuklarımızın günlük yaşamlarını tıpkı diğer çocuklar gibi sürdürebilmelerine destek olmak ve bu tür sağlık problemlerinin kendi başımıza da gelebileceğini unutmayarak, çocuğun kendisinin, ailesinin ve diğer öğretmen arkadaşlarımın bu konuda bilinçlenmelerine yardımcı olmaktır (19).

GİRİŞ

Süreğen hastalıklar doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle oluşan, bireyin sürekli bakım ve tedavisini gerektiren ve hastalığı nedeniyle eğitim, mesleki ve sosyal uyumun olumsuz etkilendiği durumlardır. Çocukluk döneminde bütün çocuklar hastalık durumunu yaşarlar, ancak bazı çocuklar için hastalıklar sürekli olup ömür boyu sürebilir. Süreğen hastalıklar çocuğun gelişimini, okul yaşantısını etkilemekte ve ailedeki diğer bireylerin de sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılmasını güçleştirmekte ve akademik performansını olumsuz etkilemektedir.

Kronik hastalığa sahip çocukların sayılarının yıldan yıla artması öğretmenlerin okul ortamında bu çocuklarla daha sık karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu çağdaki çocuk becerileri daha çok okul ortamında kazanacaktır. Bu öğrencilerin akademik yaşantılarını devam ettirmeleri, hastalığa ilişkin sınırlılıklarını bilmeleri ve buna göre davranabilmeleri, sınırlılıklarına uygun meslek seçmeleri açısından öğretmenler bu çocukların yaşamlarında bir anahtar görevi görmektedir. Kısacası öğretmenlerin bu konuda sorumlulukları artmaktadır (9).

Sınıfında süreğen hastalığı olan çocuk bulunan öğretmenler çocuğun hastalığı hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Çocukların eğitildiği yerde doktor varsa bu tür çocukların tedavisi hakkında öğretmenlere bilgi vermelidirler. Doktor yoksa öğretmenler çocukların hastalığı hakkında tıbbi kuruluşlardan bilgi almaları ge-

rekmektedir. Bu bilgiler acil durumlarda çocuğa nasıl davranacağını bilmesi açısından faydalıdır.

Süreğen hastalığı olan çocukların her birinin hastalıktan etkilenme durumları birbirinden farklı olabilmektedir. Çocuğun eğitimiyle ilgilenenler tarafından, süreğen hastalığı olan çocukların tanınması, onların sağlıklı bir gelişim göstererek başarıya ulaşmaları ve nitelikli olarak daha üst düzeylere çıkabilmeleri için çok önemlidir. Çocuğa sunacağımız bilinçli bir eğitim süreğen hastalığı olan çocukları sağlıklı şekilde destekler ve gelişim kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar.

Bu bölümde okul çağındaki çocuklarda görülme sıklığı fazla olan kanser, hemofili, epilepsi, diyabet, astım, böbrek yetmezliği, aids ve talasemi hastalıkları üzerinde durulacaktır.

SÜREĞEN HASTALIKLAR

1. Süreğen Hastalık

Hastalık, kişininbedenen, ruhen ve sosyal olarak kendisini iyi hissetmeme halidir. (14)'e göre hastalık, gelişmekte olan birçok çocuğun yaşamında çok sık rastlanan çocuğu ve ailesini daima strese sokan önemli durumlardan birisidir. Süreğen hastalık ise, bedensel direnci ya da algılama becerilerini, bunlara bağlı olarak da eğitsel performansı etkileyen sürekli sağlık sorunlarıdır (17). Süreğen Hastalık, kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır(18). (42)'te süreğen hastalığı olan birey; sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey, olarak tanımlanmaktadır

2. Süreğen Hastalıkların Yaygınlığı

(56)'a göre, özürlülerin Türkiye"de toplam nüfus içerisindeki oranı %12.29"dur. Araştırma sonucuna göre ülkemizde süreğen hastalığı olduğu tahmin edilen yaklaşık 700.000 bin çocuk bulunmaktadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin oranı %2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise % 9.70"dir.



Kaynaklar

1. Acar, A. (2012). Sağlıklı Anne ve Çocuk Beslenmesi. Ankara: Eğiten Kitap.
2. Acar, A.E. (2011). Kronik Hastalıkların, Hastaların Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
3. Atak, N. (2003). Ana Çocuk Sağlığı. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
4. Ataman, A. (2012). Özel Gereksinimli Çocuk. (Edit: Ayşegül Ataman). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
5. Baykara, A., Güvenir, T., Miral, S. (1999). Hastalık ve Hastaneye Yatışın Çocuk Üzerinde Etkisi. (Edit: Aysel Ekşi). Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 374-378.
6. Baykoç, N. (2006). Hastanede Çocuk ve Genç. Ankara: Gazi Kitabevi.
7. Baykoç, N. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.
8. Çakan, P., Sezer, Ö. (2010). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklara Sahip Annelerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi-Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 161-180, Elazığ.
9. Çeçen, A.R. (1997). Sınıf Öğretmenlerinin Kronik Hasta Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
10. Doğru, S.S.Y., Saltalı, N.D. (2014). Kronik Hastalığı Olan Çocuklar. (Edit: S. Sunay Yıldırım Doğru). Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma. Ankara: Eğiten Kitap.
11. Dönmez, N.B. (2010). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (Edit: NecateBaykoç). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 276-300.
12. Dönmez, N.B. (2011). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan ve Hastanede Yatan Çocuklar ve Eğitimleri. (Edit: NecateBaykoç). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap; 305-333.
13. Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler.Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi2006; 49: 155-168. Ankara.
14. Gökler, I. (2008). Sistem Yaklaşımı ve Sosyal-Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Oluşturulan Kavramsal Model Temelinde Kronik Hastalığı Olan Çocuklar ve Ailelerinde Psikolojik Uyumun Yordanması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı / Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı.
15. Gupta, M.K. (2003). Kronik Hastalıklar. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
16. http://www.dersimiz.com/belirligun-192-AIDS-hakkinda-bilmenizgerekenler.html#.VTeRFdLtmko(Erişim Tarihi: 22.04.2015)
17. http://notoku.com/ozel-egitim-ve-suregen-hastalik/ (Erişim Tarihi: 03.02.2015).
18. http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf(Erişim Tarihi: 23.02.2015).
19. (http://tip.kocaeli.edu.tr/docs/diyabet_oykuler.pdf(Erişim Tarihi: 09.04.2015).
20. http://hemofilihastaligi.nedir.com/#ixzz3a2y3Mx1(Erişim Tarihi: 13.05.2015).
21. http://kanhastaliklari.net/icerik.php?id=177&alt_id=288 (Erişim Tarihi: 13.05.2015).
22. http://www.xn--salk-1wa3i.net/hemofili.html (Erişim Tarihi: 13.05.2015).
23. http://epilepsi.gen.tr/epilepsi-krizi.html (Erişim Tarihi: 16.05.2015).
24. www.saglık.net/sara.html (Erişim Tarihi: 30.03.2015).

25. http://epilepsi.gen.tr/epilepsi-tedavisi.html (Erişim Tarihi:01.04.2015)
26. http://www.neu.edu.tr/node/4696(Erişim Tarihi: 07.04.2015).
27. http://belirtilerinelerdir.com/bobrek-yetmezligi-belirtileri-nelerdir/ (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
28. http://tr.wikipedia.org/wiki/Akdeniz_anemisi (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
29. http://www.thd.org.tr/THD_Halk/?sayfa=akdeniz_anemisi (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
30. http://notoku.com/ozel-egitim-ve-suregen hastalik/#ixzz3ZwvN5BZD)(Erişim Tarihi: 12.05.2015).
31. http://www.esgazete.com/saglik/kronik-hastaliklar-cocuklar-ve-aileleri-nasil-etkiliyor-h33007.html(Erişim Tarihi: 02.05.2015).
32. Karakavak, G. Çırak, Y. (2006). Kronik Hastalıklı Çocuğu Olan Annelerin Yaşadığı Duygular. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:12 Güz 2006. S. 95-112.
33. Karakoç, F. Okul Çağındaki Çocuklarda Astım ile Başa Çıkmanın Yolları. http://www.memorial.com.tr/rehberler/saglik_rehberi/okul-cagindaki-cocuklarda-astim-ile-basa-cikmanin-yollari/ (Erişim Tarihi:03.02.2015).
34. Kitapçı Uysal, F. (2003). Çocuk Sağlığı "Çocuğum Sağlıklı Büyüyor mu?". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
35. (35).Kobal, G. (2005). Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar. (Edit: Ayşegül Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 361–392.
36. Kutluk, T. Kars, A. (1992). Kanser Konusunda Genel Bilgiler. Ankara: Türk Kanser Araştırma ve Savaş Kurumu Yayınları.
37. Küçükusta, A.R. (2007). 99 Sayfada Astım. İstanbul: Türkiye iş Bankası Kültür yayınları.
38. Milli Eğitim Bakanlığı Alanlar Ortak Üro-Genital Sistem Hastalıkları (2011). Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%9Cro-genital%20Sistem%20Hastal%C4%B1klar%C4%B1.pdf(Erişim Tarihi: 22.04.2015).
39. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bedensel Engelli ve Süreğen Hastalıklı Çocuklar. (2008) Ankara. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bedenselvesuregenhastaliklar.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
40. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anne ve Çocuk Sağlığı I (2007) Ankara. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/annecocuksagligi1.pdf (Erişim Tarihi: 09.04.2015).
41. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişim ve Eğitimi Bedensel ve Süreğen Hastalıklar (2013).http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bedensel%20Ve%20S%C3%BCre%C4%9Fen%20Hastal%C4%B1klar.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
42. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
43. Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi (2010). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
44. Osmanoğlu, N. (2011). Anne ve Çocuk Beslenmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.
45. Özer, M. (2005). Kansere Karşı Doğal Tarım ve Beslenme. İstanbul: Bürde Yayınları.

46. Özlü, T. (2007). Astım ve Alerji. İstanbul: Timaş Yayınları.
47. Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
48. Sezgin, S., Ekinci, M., Okanlı, A. (2007). Kanserli Çocukların Yaşadıkları Psikososyal Problemler ve Hemşirelik Yaklaşımları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi, 24(3): 107-112.
49. Sığırtmaç, A. Gül, E. D. (2014). Okulöncesinde Özel Eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
50. Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E., Şen, A. (2010). Özel Eğitim Terimler Sözlüğü. Ankara: Maya Akademi.
51. Şafak, P. (2012). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
52. Taş, E. (2008). Özel Eğitimde Kaynaştırma. Özel Eğitimi Geliştirme Faaliyetleri Komisyon Çalışması. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 114-159.
53. Taş, E. (2007). Süreğen Hastalıklı Çocukların Kaynaştırma Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğretmen, Aile ve Çocuklar Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
54. TESD. Türk Epilepsi İle Savaş Derneği. http://www.turkepilepsi.org.tr/page.aspx?menu=630(Erişim Tarihi: 13.04.2015).
55. Teziç, T. (1996). Diyabet Hakkında. (Edit: Şükrü Hatun ve Tahsin Teziç) Diyabetli ÇocuğuBüyütmek(AilelerİçinKlavuz).http://www.arkadasimdiyabet.com/ebook/cocukbuyutmek/cocukbuyutmek.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2015).
56. Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, 2004; 51.
57. Uysal, H.H. (2008). Fiziksel Yetersizliği/ Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. (Edit: İbrahim Halil Diken) Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 252-296.
58. Yörükoğlu, A. (2011). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Gerçeklik Terapisi Temelinde
ERGENLERİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMI

Editör

Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Yazar

Dr. Asiye DURSUN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Gerçeklik Terapisi Temelinde
ERGENLERİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMI

Editör: Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Yazar: Dr. Asiye DURSUN

ISBN: 978-605-7989-88-8

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: Murat KARTAL

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Cihad ÖZÖNAL

Kapak Resmi: İslam POLAT

1. Baskı: Ankara - Eylül 2022
2. Baskı: Ankara - Haziran 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Gerçeklik Terapisi Temelinde
ERGENLERİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMI*

Editör

Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Yazar

Dr. Asiye DURSUN

* Bu kitap, 2020 yılında Anadolu Üniversitesi Eğtim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programında Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan danışmanlığında Dr. Asiye Dursun tarafından gerçekleştirilen *"Ergenlerin Problemli internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının etkililiği" başlıklı Doktora Tezinden üretilmiş bir yayındır. Ayrıca bu tez çalışması, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu tarafından kabul edilen 1805E107 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.*

Editörün Ön Sözü

Günümüzde teknoloji-insan etkileşimi çok hızlı bir biçimde artmıştır. Bu etkileşim beraberinde insan yaşamını tüm yönleri ile etkilemiş olup, bu etki giderek daha da artmaktadır. Artık, bireylerin yaşamında, özellikle internet teknolojisi ve buna dayalı uygulamalar önemli bir yer tutmaktadır ve çoğu birey için yaşamlarının vazgeçilmezi hale gelmiştir. Yine, bireylerin gerçek yaşamlarının yanısıra sanal yaşamlarından da söz edilmektedir. Bu durum, bireylerin sağlıklı ve bilinçli kullanıcı olmalarının önemini ve gereğini ortaya koymaktadır. Özellikle, gelişimsel açıdan önemli ve kritik bir dönemde olan ergenlerin yaşamlarında istendik gelişimsel görev ve sorumluluklarını ihmal etmeksizin gerçekleştirmeleri ve sağlıklı internet kullanıcıları olmaları büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, zaman zaman bazı ergenlerin sağlıksız kullanıcı davranışları sergilediklerini ve internet kaynaklı bağımlılık belirtileri sergileyebildiklerini de gözlemek olasıdır. Bu tür kullanım biçimlerinin ve davranışlarının artmasını önlemek için önleyici çalışmalara duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu amaçla okullarda ergenlerde ortaya çıkabilecek problemli internet kullanım davranışlarını önlemek için okul ve toplum temelli çalışmalara gereksinim vardır. Bu gereksinim doğrultusunda mevcut çalışma okullarda problemli internet kullanım davranışlarına sahip bireylerin bu davranışlarını değiştirmeyi veya azaltmayı hedeflemektedir. Çalışma, ergenlerin çoğunlukla psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak üzere günümüzde internet ve internetin bazı uygulamalarını çok yoğun ve sağlıklız bir biçimde kullanabildiği gerçeğinden hareketle, temel psikolojik ihtiyaçları temel almaktadır. Bu kapsamda gerçeklik terapisi yaklaşımı ve kavramları çerçevesinde ergenlerin problemli niternet kullanım davranışlarını değiştirmeye veya azaltmaya odaklanan bir psikoeğitim programını içermektedir. Mevcut grup programı, temel psikolojik ihtiyaçları temel alması ve etkileşimi öncelikleyen etkinlikler içermesi bakımından dikkate değerdir. Ayrıca, mevcut program geliştirme çalışması bir lisansüstü çalışmanın ürünü olması ve tüm süreçleri ile özgünlük içermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çerçevede mevcut programın internet kaynaklı bağımlılık belirtileri gösteren veya problemli internet kullanım davranışları sergileyen ergenlere yönelik müdahale çalışmalarında ruh sağlığı çalışanlarına, özellikle okul psikolojik danışmanlarının önleyici rehberlik hizmetleri çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağını değerlendirmekteyim. Saygılarımla.

Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Yazarın Ön Sözü

Yıllar öncesinde insan hayatına giren internet, zamanla ve gelişen teknoloji ile insan hayatının vazgeçilmezlerinden birisi haline gelmiştir. İnsan hayatını kolaylaştırıcı birçok özelliği olmasına rağmen sağlıklı kullanılmadığı zamanlarda yaşamı farklı açılardan olumsuz etkileyebilen bir yapı haline gelmektedir. Önlem alınmaması halinde problemli internet kullanımı, ekran bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı gibi farklı bağımlılıklar şeklinde kendini gösterebilmektedir. Farklı gelişim dönemlerinde yer alan her birey, sağlıksız kullanım riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca Covid-19 salgını ile birlikte yaşanan kısıtlamalar ve alınan önlemler her gelişim dönemindeki bireyi etkisi altına almıştır. Ergenlik döneminin özellikleri içinde barındırdıkları değişim ve gelişimler düşünüldüğünde bu dönemdeki bireylerin internet kullanım davranışlarının ne durumda olduğu oldukça önemli bir konudur. Salgın sürecinde alınan önlemler ve uzaktan eğitimle birlikte ergenler internetle çok daha iç içe olmaya başlamıştır. sanal ortamda zun zaman vakit geçirme ergenlerin problemli internet kullanıcısı olmaları konusunda da risk oluşturmaktadır. Bu nedenlerle ergenlerin internet kullanım davranışlarının gözlemlenmesi ve gerekli durumlarda müdahale edilmesi önem kazanmaktadır. Müdahale programları incelendiğinde farklı kuramsal yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Bu kitapta ise Türk kültürüne uygunluğu ile bilinen Gerçeklik Terapisi temelinde hazırlanan bir müdahale programı sunulmaktadır.

Dr. Asiye DURSUN

Kitap Hakkında

Mevcut kitap, üç ana bölüm halinde hazırlanmıştır. Bu bölümler problemli internet kullanımı, gerçeklik terapisi ve problemli internet kullanımına yönelik müdahale programı şeklindedir. Kitapta öncelikle problemli internet kullanımı kavramı üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde, problemli internet kullanımı kavramı açıklanmakta, ergenlik döneminde problemli internet kullanımının etkileri / sonuçları üzerinde durulmaktadır. Sonrasında ise problemli internet kullanımına yönelik kuramsal çerçeve kısaca betimlenmekte ve problemli internet kullanımına yönelik sıklıkla başvurulan müdahale biçimlerine kısaca değinilmektedir. Kitabın ikinci bölümünde ise mevcut programın kuramsal temelini oluşturan gerçeklik terapisi üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde ise gerçeklik terapisinin temel kavramlarını oluşturan temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış, sorumluluk ve kimlik gibi birtakım temel kavramları kısaca açıklanmaktadır. Bu bölümün sonunda ise gerçeklik terapisi bağlamında ergenlik döneminde problemli internet kullanımına değinilmektedir. Kitabın üçüncü ve son bölümünde ise gerçeklik terapi temelli psikoeğitim programı yer almaktadır. Bu kapsamda ise ilk olarak programın yapısal özellikleri, amaçları ve kazanımları, oturum içeriği yapısı betimlenmektedir. Sonrasında ise sırasıyla herbir oturum ayrı bir başlıkta halinde geniş bir biçimde açıklanmaktadır.

İÇİNDEKİLER

Editörün Ön Sözü v
Yazarın Ön Sözü vii
Kitap Hakkında ix

BÖLÜM 1:
Problemli İnternet Kullanımı 1
1.1. Problemli İnternet Kullanımı Kavramı 1
1.2. Problemli Internet Kullanımını Açıklayan Kuramlar 8
1.3. Ergenlik Döneminde Problemli Internet Kullanımının Etkileri/Sonuçları 11
1.4. Problemli Internet Kullanımına Yönelik Müdahaleler 16

BÖLÜM 2:
Gerçeklik Terapisi 19
2.1. Gerçeklik Terapisi Nedir? 20
2.2. Gerçeklik Terapisinde Temel Kavramlar 21
2.3. Gerçeklik Terapisinde Psikolojik Danışmanın Rolü 30
2.4. Gerçeklik Terapisinde Terapötik Süreç 31
2.5. Gerçeklik Terapisinde Kullanılan Teknikler 35
2.6. Gerçeklik Terapisi Bağlamında Ergenlik Döneminde Problemli Internet Kullanımı 38

BÖLÜM 3:
Gerçeklik Terapisi Temelli Ergenlerin Problemli İnternet Kullanımına Yönelik Psiko-Eğitim Programı 43
3.1. Programın Önleyicilik İşlevi 43
3.2. Programın Yapısal Özellikleri 44
3.3. Programın Oturum Amaçları 46
3.4. Programın Oturum İçeriği Temaları 47
3.5. Program Oturumlarının Uygulama Yapısı ve İçeriği 50

EKLER 113
Ek-1. Programa Katılım Ebeveyn İzin Formu Örneği 113
Ek-2. Psikoeğitim Grubu Bilgilendirilmiş Onam Formu Örneği 114
Ek-3 Odak Grup Örnek Soruları 115

KAYNAKÇA 117

BÖLÜM 1

Problemli İnternet Kullanımı

Özet

İnternet kullanımı, günlük yaşamı etkiler hale gelmesi ile birlikte uzmanların araştırma konularından birisi olmuştur. İnsan hayatı üzerindeki olumsuz yansımaları internetin sağlıklı kullanılmasının ne kadar önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Bu kadar önemli bir sorunhaline gelen internet kullanımının olumsuzluğunu ifade etmeye dair farklı tanımlamalar kullanıldığı görülmektedir. İnternet bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı gibi kaynaksal tanımlamaların yanı sıra akıllı telefon bağımlılığı, bilgisayar bağımlılığı gibi araç odaklı tanımlamalar yapıldığı da görülmektedir. Son zamanlarda ise oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, ekran bağımlılığı gibi amaç ve program odaklı tanımlamalar dikkati çekmektedir. Problemli internet kullanımı kavramı ise hem kullanımdaki problem durumuna vurgu yapması hem de fizyolojik ve nörolojik bir kökeni olan bağımlılık kavramından önceki süreci vurgulaması bakımından kıymetli olduğu düşünülmektedir. Problemli internet kullanımını tercih eden araştırmacılar kavramın doğasını daha iyi anlatabilmek adına farklı kuramsal açıklamalarda bulunmuşlardır. Bununla birlikte bu kitapta sunulan programın hedef kitlesi olan ergenlerin problemli internet kullanımı sonucunda nelerle karşılaşabildiklerini ve neler yaşadıklarını bilmenin süreci anlamlandırmak adına işlevsel olacağı düşünülmektedir. Ayrıca problemli internet kullanımı durumunda kullanılan farklı müdahale türlerinin uygulayıcıya yeni bakış açıları sunacağı ve bu kitapta sunulan programın diğer kuramsal yaklaşımlara benzer ve farklı yanlarını anlaşılır kılacağı değerlendirilmektedir. Bütün bu açıklamalar ışığında bu bölümde, problemli internet kullanım kavramının doğasını daha iyi anlamak adına yapılan tanımlamalar, problemli internet kullanımına dair kuramsal açıklamalar, ergenlik döneminde problemli internet kullanımının etkileri/sonuçları ve problemli internet kullanımına yönelik müdahaleler sırası ile ele alınmaktadır.

1.1. Problemli İnternet Kullanımı Kavramı

Teknolojinin her geçen gün yeni bir ilerleme kaydettiği bu dönemde birden fazla ihtiyaca cevap veren internet ve internet uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü dünya çapında milyarlarca bilgisayar sistemini birbirine bağlayan internet, sürekli büyüyen ve yaygın şekilde tercih edilen bir elektronik iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır (Geray, 2002). Nitekim, Hane Halkı Bilişim Teknolojileri

(BT) Kullanım Araştırmasın da, 2021 yılında İnternete erişim sağlayan hanelerin oranının %92 olduğu ve 16-74 yaş grubundaki bireylerin %82,6'inin internet kullandığı ifade edilmektedir. Ayrıca bu araştırmada 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranının 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2021a). Yaş grubu 16-24 aralığında olan gençlerin ise yüzde 91'inin sınırsız internet kullanarak en fazla kullanan kesim olduğu ve günde ortalama 5,86 saatini internette geçirdiği belirtilmektedir (Usta, 2015). Bu süre boyunca %30,6 oranında film veya dizi izleme hizmetinden faydalanıldığı ve mal veya hizmet satın alma oranının %44,3'e yükseldiği gözlemlenmektedir (TÜİK, 2021a). Farklı amaçlarla olsa bile düzenli internet kullanıcılarının ve hemen her gün internet kullananların oranının her geçen yıl arttığı da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla evde, sokakta, işte, okulda, çarşıda, kısaca her yerde kolaylıkla ulaşabilen internet, bireylerin uzun sürelerini geçirdiği bir yapı haline gelmektedir. İnternette çok uzun zaman geçirme durumunun, insanların fiziksel sağlık durumlarını olumsuz etkileme, sosyal ilişkilerine zarar verebilme ve ileri aşamada psikolojik problemler yaşama riski oluşturduğu görülmektedir (Kalkan ve Kaygusuz, 2013). Bu açıdan internetin bir ihtiyaç haline geldiği ve kullanım sıklığının yüzde yüze gittikçe yaklaştığı günümüzde, diğer gelişim dönemlerine göre ergen grubunun yoğun olarak kullandığı da dikkate alınırsa, internetin sağlıklı ya da problemli kullanımı sorunu üzerinde düşünmek oldukça önemli hale gelmektedir.

Düşünelim!

Deva adlı öğrenci, uzaktan eğitim süreci ile birlikte daha çok evde kalmaya ve internette çok vakit harcamaya başlamıştır. Yasaklar azalmasına rağmen Deva odasından çıkmak yerine arkadaşları ile sanal ortamda iletişim kurmak istemektedir. Bununla birlikte yemek saatlerini ertelemekte ve günlük işlerini aksatmaktadır. Okulların açılması ile birlikte de uyum sorunu yaşamaya başlayan Deva açık liseye geçerek eğitimine evden devam etmek istemektedir.

- ***Deva'nın yaşadığı durumu okuduğunuzda ne düşündünüz?***
- ***Siz bir psikolojik danışman olarak süreci nasıl yönetirsiniz?***
- ***Deva'nın internet kullanımının sağlıklı ya da sağlıksız olması ile ilgili neler düşünüyorsunuz?***
- ***Deva'yı anlayabilmek için nelere ihtiyaç duyardınız?***

İnterneti başlı başına iyi kötü, sağlıklı sağlıksız şeklinde tanımlamak çok da doğru olmayacaktır. Önemli olan bireylerin interneti kullanım şeklidir. Bu açıdan internet sağlıklı biçimde kullanıldığında insan hayatını kolaylaştırır ve sınırsız seçenek sunar. Her gelişim dönemine farklı fırsatlar sunan internet ortamı ergenler açısından düşünüldüğünde, sağladığı içerik ve ortam sayesinde kimlik denemeleri yapma ve gelişimsel ihtiyaçları karşılama açısından çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu bakımdan ergenlerin sağlıklı gelişimine katkı sağlayan bir yapı arz eden internet kullanımının sağlıklı olduğu varsayılabilir. Sağlıklı internet kullanımı; kişinin bir rahatsızlık hissetmeden uygun bir zaman diliminde, iste-

BÖLÜM 2

Gerçeklik Terapisi

Özet

Gerçeklik terapisi, birçok insanın birbirine benzeyen problemlerden yakındığını ileri sürmektedir. Benzer problemlerin temelinde de genellikle insanların hayatlarında önem verdikleri kişilerden en az birisiyle doyurucu bir biçimde başarılı bir ilişki kuramamaları yer almaktadır. Bu nedenle gerçeklik terapisi insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaya, davranışları etkili ve işlevsel bir biçimde şekillendirilmeye dayanır. Ayrıca seçim teorisine dayalı gerçeklik terapisi, dış kontrol yerine kişilerin hayatlarına yön veren seçimleri neden ve nasıl yaptığının farkındalığıve iç kontrol psikolojisinin önemini vurgular. Bu doğrultuda; insanların ihtiyaçlarının farkında olması önemlidir. Çünkü davranış insanın ihtiyaçları ve buna yönelik elde ettikleri arasındaki farkı kapatmak amacı doğrultusunda şekillenir. Yine, insan davranışı amaçlıdır ve eylem, düşünce, duygu ve fizyolojik unsurlardanoluşur. Gerçeklik terapisinde ele alınan bir diğer kavram ise kimliktir. Kimliğin başarılı ve başarısız olarak nitelendirilmesi ise temel ihtiyaçların "ait olma, özgürlük, güç, eğlence" karşılanma düzeyi ve nasıl karşılandığı ile ilişkilidir. Gerçeklik terapisine göre gerçekliği farklı algılamanın nedeni, her insanın kendine özgü anılarını ve algılarını barındıran kalite dünyası olmasıdır. Gerçeklik terapisinde yaşam etkili bir şekilde kontrol altına alındığında ve temel psikolojik ihtiyaçlar karşılandığında; yemek, kumar ve internet gibi negatif bağlanma davranışlar ve psikolojik semptomlar azalmakta, böylece özdenetim ile esnek ve etkili davranışları artmaktadır (Wubbolding, 1988). Bu çerçevede problemli internet kullanımında da sorumluluktan kaçma ve davranışsal kontrolde azalma ile eğlence, güç, ait olma gibi birtakım psikolojik ihtiyaçları sanal ortamda sağlıklı olmayan şekilde karşılama gibi durumların (Ögel, 2012) yaşanıldığı düşünüldüğünde; problemli internet kullanımı üzerine gerçeklik terapisine dayalı müdahalelerin ergenlerin sağlıklı kullanıcılar olmalarında yararlı olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda bu bölümde gerçeklik terapisi, temel kavramları, kullanılan teknikler, terapötik süreç, gerçeklik terapisinde psikolojik danışman ve problemli internet kullanımı ile ilişkisine dair bilgiler sırasıyla sunulmaktadır.

2.1. Gerçeklik Terapisi Nedir?

Glasser tarafından 1965 yılında geliştirilen gerçeklik terapisi, kısa süreli danışmalarda etkili olan, kolay uygulanabilen, pratik ve işlevsel bir yaklaşım olarak görülmektedir (Brıckell ve Wubbolding, 1998). Glasser, çalışmalarında danışanların etkisiz davranışlarına takılı kaldıklarını, sorumluluk almakta zorlandıklarını ve etkili seçimler yapma konusunda başarısız olduklarını gözlemlemiş ve bu gözlemleri doğrultusunda içgörü, geçmiş olaylar ya da şu anki bilinçdışı güdülerin anlaşılmasından daha çok ölçülebilir davranış değişimlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Wubbolding, 2015). Glasser, gerçeklik terapisinin kuramsal temellerini belirlerken daha sonra adını seçim kuramı olarak değiştireceği kontrol kuramından faydalanmıştır. Kontrol kuramı ise insan davranışlarının amaçlı ve işlevsel olduğunu, seçim yapma becerisinin ve geri bildirim aracı olan algının önemini vurgulamakta, sadece kendi davranışlarımızı kontrol edebileceğimizi ve çevrenin kontrolünün de davranış kontrolü ile sağlanabileceğini ileri sürmektedir (Kaner, 1993a). Ayrıca, daha etkili kontrol sahibi olmak için başkaları ile iletişim kurarken iyi karar vermenin önemi vurgulanmakta (Glasser, 1998) ve insanları mutsuz eden durumun başka insanları kontrol etmenin mantıklı olduğu düşüncesinden kaynaklandığını savunmaktadır (Glasser, 2002). Böylece, Glasser'in bu düşünceler ışığında Gerçeklik terapisinin şekillendiği söylenebilir.

Farklı düşünce ve kuramların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan gerçeklik terapisi, insanın kendini anlaması, davranışları için kural koyması, bir insanın diğer insanı mutluluğa ve başarıya giden yolda desteklemesi, ona yol haritası çizmesi olarak da ifade edilmektedir (Glasser ve Zunin, 1973). Gerçeklik terapisi, danışanların sürece getirdikleri problemlerinin çoğunun yaşamlarındaki insanlardan en az bir tanesi ile başarılı ve doyum sağlayıcı ilişki kuramamasından ya da insanlara yaklaşıp sağlıklı bir şekilde bağlanamamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Ayrıca danışanların bir çoğununyaşadığı sorunun kendi etkisiz davranışlarından kaynaklandığını fark edemediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, gerçeklik terapisi etkisiz davranışların ruhsal hastalık olarak etiketlenmesini doğru bulmamakta olup,tanı koymaktan da uzak durmaktadır (Corey, 2008). Başlarda mevcut yaklaşımlardan farklı görüşleri ve patolojiye bakış açısı ile çok da sıcak bakılmayan gerçeklik terapisi, 1986'dan sonra anne babaların yanı sıra psikolojik danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, eğitimciler, psikiyatrisiler ve diğer profesyoneller tarafından benimsenmeye başlanmıştır (Kim ve Hwang, 2006).

KAYNAKÇA

Acier, D. and Kern, L. (2011). Problematic ınternet use: Perceptions of addiction counsellors, *Computers & Education*, 56, 983–989.

Arkowitz, H., Miller, W. R., Westra, H. A., & Rollnick, S. (2008). Motivational interviewing in the treatment of psychological problems: Conclusions and future directions. In H. Arkowitz, H. A. Westra, W. R. Miller, & S. Rollnick (Eds.), *Motivational interviewing in the treatment of psychological problems* (pp. 324–342). The Guilford Press.

Aslan, N. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, yaygınlığı, nedenleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 12(65). 945-957.

Atabey, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri. *Journal of International Social Research*, *10*(54). 686-695.

Ayazseven, Ö. ve Önder, F. C. (2018). Problemli internet kullanan ergenlerin ailelerine verilen eğitim çalışması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. In *3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences.* (p. 209).

Aydın, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile akılcı olmayan inançları ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, F. (2013). İnternet ve ergen gelişimi. (Ed., M, Kalkan ve C, Kaygusuz). İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler. Anı Yayıncılık: Ankara.

Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beard, K. W. and Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior*, *4*(3), 377-383.

Brıckell, J., Wubbolding, R. (1998). Gerçeklik terapisi nedir? Türk psikoloji bülteni (10) ss:53-57.

Bruce, W. (1986). "Reality Therapy proven to be an effective management strategy: a report of a computer model". *Journal of Reality Therapy*. 5, 2, 15-24.

Canoğulları-Ayazseven, Ö. (2019). *Ergenlerde problemli internet kullanımını önlemeye yönelik bilişsel-davranışçı temelli psikoeğitim çalışmasının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Caplan, S .E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26, 1089–1097.

Caplan, S. E. (2002). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *CommunicationResearch,* 30, 625–648.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computer in Human Behavior*, 18, 553-575.

Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemli internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 18(2). 85-94.

Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). *Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları*. A. Kuzu (Ed.), Bilgisayar II (ss.165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Ceyhan, E. (2014). İleri ergenlik yıllarında internette kimlik denemeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 249–258.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. and Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the problematic internet usage scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (1), 411-416.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. 7. Baskı. (Çev.T. Ergene).Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çetin- Balkaya, A. ve Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemli internet kullanım davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 2(1). 5-46.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in human behavior*, *17*(2), 187-195.

Demir, İ., Yıldız, C. S., Özzorlu, E., Köse, T. ve Yelkenci, Y. (2017). Ergenlerin problemli internet kullanımında anne-baba izlemesinin rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *1*(2), 103-114.

Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemli internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Konya*: Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erol, B. (2019). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin problemli internet kullanım düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ford, E. E. 1982. "Case examples of the therapence process in family therapy". *Journal of Reality Therapy*. 2, 1, 3-10.

Geray, H. (2002*). İletişim ve Teknoloji*, Ankara: Ütopya Yayınları.

Glasser, W. (1998). Choice theory in the classroom (Rev. ed.). *New York: HarperPerennial*.

Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi*. *İstanbul, Hayat Yayıncılık*.

Glasser, W., and Glasser, C. (2008). Procedures: The cornerstone of institute training. *The William Glasser Institute Newsletter*, *1*.

Glasser, W., and Zunin, L. M. (1973). Reality therapy. *Current psychotherapies. Itasca, IL: Peacock*.

Goldberg, I. (1996). Goldberg's message 1996. Retrieved from http://www.usr. rider. edu/~suler/psycyber/supportgp. html.

Greenfield, P. M., and Subrahmanyam, K. (2003). Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*(6), 713-738.

Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal and transpersonal applications* (pp. 61–75). New York, NY: Academic Press.

Grohol, J. (1999). Internet Addiction Guide. Web: psychcentral.com/netaddiction/ adresinden 12 Aralık 2021'te alınmıştır.

Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1).

Gümüş, A. B., Şıpkın, S., Tuna, A. ve Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demoŞekil değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *14*(6), 460-467.

Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemli internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 75–117

Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. Ergene, T. ve Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hakala, P. T., Rimpelä, A. H., Saarni, L. A., and Salminen, J. J. (2006). Frequent computer-related activities increase the risk of neck–shoulder and low back pain in adolescents. *The European Journal of Public Health*, *16*(5), 536-541.

Hur, M. H. (2006). Demographic, habitual, and socioeconomic determinants of Internet addiction disorder: an empirical study of Korean teenagers. *Cyber Psychology&Behavior*, 9(5), 514-525.

Jackson, L. A., Von Eye, A., Witt, E. A., Zhao, Y., and Fitzgerald, H. E. (2011). A longitudinal study of the effects of Internet use and videogame playing on academic performance and the roles of gender, race and income in these relationships. *Computers in Human Behavior*, *27*(1), 228-239.

Kalkan, M. ve Kaygusuz, C. (2013). İnternet Bağımlılığı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *CyberPsychology and Behavior*, 1, 11-17.

Kaner, S. (1993a). Kontrol kuramı ve gerçeklik terapisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *26*(2), 569-585.

Kaner, S. (1993b). Psikodramanın ve Gerçeklik Terapisinin suçlu gençlerin benlik kavramlarına ve empati düzeylerine etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmoloji Dergisi,* (3P), 1(2), 165-172.

Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*, Deniz Kültür Yayınları, Samsun.

Kesici, Ş. ve Şahin, İ. (2009). A comparative study of uses of the internet among college students with and without internet addiction. *Psychological reports*, *105*(3_suppl), 1103-1112.

Kızıldağ, S., Arıkan, Ç. A. ve Koç, M. (2019). Ergenlerde problemli internet kullanımı (pik) ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 57-74.

Kim, H. K. and Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, *25*(2), 490-500.

Kim, J. H., Lau, C., Cheuk, K.-K., Kan, P., Hui, H. L., and Griffiths, S. M.

(2010). Brief report: Predictors of heavy Internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among Hong Kong university students. *Journal of adolescence*, 33(1), 215-220.

Kim, J. U. (2008). The effect of a R/T group counseling program on the internet addiction level and self-esteem of internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 4–12.

Kim, R. I., and Hwang, M. (2006). A meta-analysis of reality therapy and choice theory group programs for self-esteem and locus of control in Korea. *International Journal of Choice Theory*, *1*(1), 25-30.

Konijn, E. A., Utz, S., Tanıs, M., & Barnes, S. B. (2008). *Introduction: How technology affects human interaction* (pp. 17-27). Routledge.

Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(20), 27-40.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., and Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American psychologist*, *53*(9), 1017.

Kurtaran, G. T. (2008). İnternet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuss, D. J., and Griffiths, M. D. (2012). Internet and gaming addiction: a systematic literature review of neuroimaging studies. *Brain sciences*, *2*(3), 347-374.

Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. Aile ve Toplum Dergisi. 7(27). 9-31.

Lee, B. W., and Stapinski, L. A. (2012). Seeking safety on the internet: Relationship between social anxiety and problematic internet use. *Journal of anxiety disorders*, 26(1), 197-205.

Levy, S. (1996). Breathing is also addictive. *Newsweek*, *128*(27), 52-53.

Liu, Q. X., Fang, X. Y., Yan, N., Zhou, Z. K., Yuan, X. J., Lan, J. and Liu, C. Y. (2015). Multi-family group therapy for adolescent Internet addiction: Exploring the underlying mechanisms. *Addictive Behaviors*, *42*, 1-8.

Morahan-Martin, J., and Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, *19*(6), 659-671.

Murdock, N. L. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. F. Akkoyun, Çev. Edt.) Ankara: Nobel Yayınevi.

Muslu, G. K., ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *8*(5). 445-450.

Mustafaoğlu, R. veYasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, *19*(3), 51-58.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı., Z. ve Özdinçler AR. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*.5(2):227–247.

Nazik, F. ve Güneş, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Cukurova Medical Journa*l, 44(1), 41-48.

Odacı, H., and Berber Çelik, Ç. (2017). Group counselling on college students' internet dependency and life satisfaction. *Journal of psychologists and counsellors in schools, 27*(2), 239-250.

Ögel, K. (2012). İnternet bağımlılığı, internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak.İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. Çukurova üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences* Say›: 7. 133-150.

Özbay, Y. (1996). Kontrol teorisi ve Gerçeklik terapisinin okulda psikolojik hizmetlere getirdiği yeni boyutlar. III. *Eğitim Bilimleri Kongresi. Bursa: Uludağ Üniversitesi*.

Özen, Ü. ve Korukçu-Sarıcı, M. B. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *24*(1), 149-159.

Özen, Y. (2001). Sorumluluk eğitimi. *Baskı, Nobel Yayınları, Ankara*.

Özmen, A. (2004). *Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztabak, M. Ü. (2018). Problemli internet kullanımı olan ergenlerin internet kullanımına ilişkin duygu ve görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 8(15), 1022-1055.

Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pearce, S. S. (1996). *Flash of Insight: Metaphor and Narrative in Therapy*. Boston. Allyn and Bacon.

Peker, A. ve İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(1), 11-22.

Rosen, M. I., Ryan, C., and Rigsby, M. (2002). Motivational enhancement and MEMS review to improve medication adherence. *Behaviour change*, *19*(4), 183-190.

Sahraee, O. A., Khosravi, Z., and Yusefnejad, M. (2011). The relationship of internet addiction with family functioning and mental health among Iranian students. *European Psychiatry*, *26*, 1822.

Sarı, E. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapi.* Ankara: Vize Akademik.

Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., and Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and anxiety*, *17*(4), 207-216.

Sheldon, K. M., Abad, N., and Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Journal of personality and social psychology*, *100*(4), 766-774.

Skeen, J. W. (2002). Choice Theory, Value Ethics, and the Sixth Need. *International Journal of Reality Therapy*, *22*(1).

Slavtcheva-Petkova, V., Nash, V. J., and Bulger, M. (2015). Evidence on the extent of harms experienced by children as a result of online risks: implications for policy and research. *Information, Communication & Society*, *18*(1), 48-62.

Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive behaviors*, *39*(1), 3-6.

Suler, J. R. (1999). To get what you need: healthy and pathological Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, *2*(5), 385-393.

Şahan, M. ve Çapan, B. E. (2017). Ergenlerin problemli internet kullanımında kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların ve sosyal kaygının rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(2), 887-913.

Tanrıkulu, T. (2011). Türk Atasözlerinde Gerçeklik Terapisi. *Millî Folklor*, *23*(90).

Tokunaga, R. S., & Rains, S. A. (2016). A review and meta-analysis examining conceptual and operational definitions of problematic Internet use. *Human Communication Research, 42*(2), 165-199.

Torrente, E., Piqueras, A., Orgilés, M., and Espada, J. P. (2014). Asociación de la adicción a Internet con la ansiedad social y la falta de habilidades sociales en adolescentes españoles. *Terapia psicológica*, *32*(3), 175-184.

TÜİK, 2021a. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2007-2020. http://www.tuik.gov.tr/adresinden 03.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

TÜİK, 2021b. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2012-2020. http://www.tuik.gov.tr/adresinden 03.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Usta, N. (2015). Fikrimühim: Türkiye'nin internet kullanım alışkanlıklarını araştırdı. dıgıtalage.com.tr. ss: 136-138.

Ünver, H. ve Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemli internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(2), 117-140.

Van den Bulck, J. (2004). Television viewing, computer game playing, and Internet use and self-reported time to bed and time out of bed in secondary-school children. *Sleep*, *27*(1), 101-104.

Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.

Whang, L. S. M., Lee, S., and Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on internet addiction. *Cyberpsychology & behavior*, *6*(2), 143-150.

Whirter, J. M., ve Voltan-Acar, N. (2005). Çocukla İletişim, MEB Yayınları.

Wubboldıng. R.E. (1988). *Using RealityTherapy*. Toronto: Fitzhenry&Whiteside Ltd.

Wubbolding, R. E. (2000). *Reality therapy for the 21st century*. Philadelphia, PA: Brunner Routledge.

Wubbolding, R. E. (2015). The voice of William Glasser: Accessing the continuing evolution of reality therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, *37*(3), 189-205.

Wubbolding, R. E. (2017). *Reality therapy and self-evaluation: The key to client change*. John Wiley & Sons.

Wubbolding, R. E., and Brickell, J. (1998). Qualities of the reality therapist. *International Journal of Reality Therapy*, *17*(2), 47-49.

Wubbolding, R. E., Brickell, J., Imhof, L., Kim, R. I. Z., Lojk, L., and Al-Rashidi, B. (2004). Reality therapy: A global perspective. *International Journal for the advancement of counselling*, *26*(3), 219-228.

Wubbolding, R. E., Brickell, J., Loi, I., and Al-Rashidi, B. (2001). The why and how of self-evaluation. *International Journal of Reality Therapy*, *21*(1), 36-37.

Wubbolding, Y. (2003). Reality Therapy theory. In D. Capuzzi (ed.), *Counseling and psychotherapy* /3rd ed., pp. 255-282) upper saddle river, NJ: merrill prentice hall.

Yalçın, N. (2006). İnterneti doğru kullanıyor muyuz? internet bağımlısı mıyız? çocuklarımız ve gençlerimiz risk altında mı?. *Bilgi Teknolojileri Kongresi Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı, (s. 585-588) Denizli: Pamukkale Üniversitesi.*

Yao, M, Z. and Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and ınternet addiction: a cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164–170.

Yavuzaslan-Gök, A. (2017). *Ergenlerde problemli internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara üniversitesi. Eğitim bilimleri enstitüsü.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in clinical practice: A source book*, *17*(17), 351-352.

Young, K. S., and De Abreu, C. N. (2010). Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment: John Wiley & Sons, 173-190 .

Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi

Editörler

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Doç. Dr. Cem ASLAN

Yazarlar

Prof. Dr. Pınar AYDIN O'DWYER

Doç. Dr. Sirel GÜR GÜNGÖR

Doç. Dr. Leyla ASENA

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Doç. Dr. Cem ASLAN

Vize Akademik

Copyright 2020 Vize Yayıncılık

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Basın Yayın Eğitim Öğretim Pazarlama Sanayi Tic. Ltd. Şti.'ye aittir. Vize Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi

Editörler: Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ - Doç. Dr. Cem ASLAN

ISBN: 978-605-7989-63-5

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Haziran, 2021
2. Baskı: Ankara - Temmuz, 2021
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**Görmenin Doğası**
	Doç. Dr. Sirel GÜR GÜNGÖR *Doç. Dr. Leyla ASENA* *Prof. Dr. Pınar AYDIN O'DWYER*
BÖLÜM 2	**Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi**
	Prof. Dr. Salih ÇAKMAK
BÖLÜM 3	**Çoklu Yetersizliği Olan Az Gören Çocuklarda İşlevsel Görme Değerlendirmesi**
	Prof. Dr. Pınar ŞAFAK
BÖLÜM 4	**Görme Becerilerinin Desteklenmesi**
	Doç. Dr. Cem ASLAN
BÖLÜM 5	**Görme Becerilerinin Desteklenmesi Konusunda Pratik Uygulamalar**
	Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

ÖNSÖZ

Bu kitap, Göz Hekimleri ve Görme Engellilerin Eğitimi alanında görev yapan akademisyenler tarafından kaleme alınmıştır. Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi adı ile ulusal düzeyde yayınlanan öncü bir kitap olma özelliği taşımaktadır. Kitap, az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalarda ailelere, öğretmenlere, araştımacılara ve uzmanlara yol göstermesi amacıyla hazırlanmıştır. Kitap beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm, görmenin doğası adı ile ele alınmıştır. Bölümde; görmenin ne olduğu, gelişimi, gözün yapısı, görmeyi etkileyen faktörler ve son olarak görmenin gelişim üzerindeki etkisi konuları açıklanmıştır.

İkinci bölümde, görme becerilerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu bölümde; işlevsel görme ve işlevsel görme değerlendirmesinin ne olduğu ifade edilmiş, işlevsel görme becerileri açıklanmış ve işlevsel görme değerlendirmesine örnekler verilmiştir.

Üçüncü bölümde, çoklu yetersizliği olan az gören çocuklarda işlevsel görme değerlendirmesi açıklanmıştır. Bu kapsamda; çoklu ve ek yetersizliği olan çocukların özelliklerine değinilmiş, bu çocuklarla yapılacak işlevsel görme değerlendirmesinde yaşanabilecek güçlükler ve öneriler açıklanmış, kortikal görme yetersizliği olan çocukların özellikleri ve değerlendirmesine yer verilmiş ve son olarak görmenin günlük hayatta kullanımının teşvik edilmesi başlığı ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde, görme becerilerinin desteklenmesi konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda görme becerilerinin desteklenmesine yönelik araştırmalardan bahsedilmiş, müdahale yöntemleri açıklanmış ve bazı etkinliklere yer verilmiştir.

Beşinci ve son bölümde, görme becerilerinin desteklenmesi konusunda pratik uygulamalara yer verilmiş; bu kapsamda pratik etkinlik önerileri ile birlikte görme becerilerinin desteklenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Yazarlar olarak kitabı siz değerli okuyuculara ulaştırmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Ayrıca kitapla ilgili düşünce, eleştiri, katkılarınızı bizlere ulaştırmanızdan memnuniyet duyarız. Kitabın yazımında emeği geçen tüm yazarlara teşekkürlerimizi sunarız. Kitabın ailelere, öğretmenlere, araştırmacılara ve uzmanlara katkı sağlamasını ümit ederiz.

Editörler

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Doç. Dr. Cem ASLAN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

Görmenin Doğası 1

Doç. Dr. Sirel GÜR GÜNGÖR - Doç. Dr. Leyla ASENA

Prof. Dr. Pınar AYDIN O'DWYER

Özet 1
Görme Nedir? 2
Görmenin Gelişimi 2
Görme Nasıl Oluşur? 4
  Gözün Yapısı 4
Görmeyi Etkileyen Faktörler 9
  Kırma Kusurları 9
  Hastalıklar 11
Görmenin Gelişim Üzerindeki Etkisi 16
Kaynaklar 19

BÖLÜM 2

Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi 21

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Özet 21
İşlevsel Görme 22
İşlevsel Görme Değerlendirmesi 22
İşlevsel Görme Becerileri 24
İşlevsel Görmenin Değerlendirilmesi 28
  Yakın Görme Becerileri 28
  Uzak Görme Becerileri 43
Kaynaklar 45

BÖLÜM 3

Çoklu Yetersizliği Olan Az Gören Çocuklarda İşlevsel Görme Değerlendirmesi 47

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Özet 47
Çoklu Yetersizlik 48
Görme ve Ek Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri 49
Çoklu Yetersizliği Olan Az Gören Çocukların İşlevsel Görme Değerlendirmesinde Yaşanabilecek Güçlükler ve Öneriler 52
Kortikal Görme Yetersizliği 56

CVI Olan Çocukların Görsel Özellikleri 57
CVI Olan Çocuklarda İşlevsel Görme Değerlendirmesi 60
Az Görmenin Günlük Hayatta Kullanımının Teşvik Edilmesi 61
Kaynaklar 66

BÖLÜM 4
Görme Becerilerinin Desteklenmesi 71
Doç. Dr. Cem ASLAN
Özet 71
Giriş 72
İlgili Araştırmalardan Örnekler 73
Müdahale Yöntemleri 76
Telâfi Edici / Öğretimsel Yöntemler 77
Görme Öğretimi 78
Görsel Çevre Uyarlamaları 82
Görme Becerilerini Destekleme Etkinlikleri 87
Öneriler 87
Kaynaklar 88

BÖLÜM 5
Görme Becerilerinin Desteklenmesi Konusunda Pratik Uygulamalar 91
Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ
Özet 91
Giriş 92
Pratik Etkinlik Örnekleri 93
1. Odaklanma Becerisinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 94
2. Odaklanmayı Sürdürme Becerisinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler ... 96
3. İzleme Becerisinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 100
4. Renk Görme Becerisinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 102
5. Resim Tanıma Becerisinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 104
6. Yakın Görme Alanının Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 106
7. Uzak Görme Alanının Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 108
8. Uzak Görme Mesafesinin Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 110
9. Yardımcı Araçların Kullanımının Desteklenmesine Yönelik Etkinlikler 112
10. Oyun Tabanlı Göz Egzersiz Etkinlikleri 113
Görme Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Öneriler 115
Kaynaklar: 118

BÖLÜM 1

Görmenin Doğası

Doç. Dr. Sirel GÜR GÜNGÖR

Başkent Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Göz Hastalıkları Anabilim Dalı
sirelgur@yahoo.com - https://orcid.org/0000-0001-6178-8362

Doç. Dr. Leyla ASENA

Başkent Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Göz Hastalıkları Anabilim Dalı
leylaerk@yahoo.com - https://orcid.org/0000-0002-6848-203X

Prof. Dr. Pınar AYDIN O'DWYER

Serbest Hekim, Ankara
aydinpinartr@yahoo.com - https://orcid.org/0000-0001-6726-1473

Özet

Gözler, çevremizden bilgi almak için kullandığımız en önemli duyu organımızdır. Gerçek anlamda görme, doğumla birlikte yani ışıkla birlikte başlar. Sağlıklı bir bebek ilk birkaç haftada ışığa tepki verir. İlk 3 ayda ise göz teması kurabilir. Yaklaşık 5 yaşında görme düzeyi yetişkin ile aynı seviyeye ulaşır. Ancak gelişimi halen devam eder. Çocukların görme gelişimi 7-9 yaşından sonra durur. Çocuklarda yeni doğan döneminden itibaren çeşitli göz hastalıkları ve aynı zamanda sistemik hastalıkların gözde meydana getirebileceği bulgular görmeyi etkileyebilir. Aynı zamanda gebelik döneminde annenin geçirebileceği hastalıklar ve doğumsal hastalıklar da bebeğin göz gelişimi ve görmesi üzerinde etkili olabilmektedir. Doğumsal katarakt ve glokom, prematüre retinopatisi, sistemik sendromlar, anne karnında maruz kalınan enfeksiyonlar, nörolojik hastalıklar ve diğer doğumsal göz anomalileri ile göz tümörleri çocuklarda görülen en önemli az görme nedenleridir. Bunların büyük kısmı önlenebilir nedenlerdir. Görme duyusu çocuğun psikomotor, sosyal ve ruhsal gelişimi için büyük önem taşır. Çocukluk çağında görülen göz hastalıkları, çocuğun ilerideki görme düzeyini ve hatta gelişim alanlarının birçoğunu etkileyebileceğinden yetişkin dönemdekilere göre daha hızlı tanı ve tedavi gerektirir.

Görme Nedir?

Göz, vücudun en önemli duyu organlarından birisidir. Göz ve beyin arasında sağlanan iletişim sayesinde renk ve cisimler algılanır. Gözün tabakaları büyük bir uyum içinderir (Encyclopedia Britannica Ultimate, 2011). Tabakaların yapısal özellikleri ve birbirleriyle etkileşimleri sağlıklı bir görme için gereklidir. Normal bir görmenin olabilmesi için her iki göz ile ayrı ayrı belli bir mesafeden belli boyutta bir cisim görülebilmeli, tüm renkler ayırt edilebilmeli, çevreyi belli bir genişlikte görebilmeli, aydınlıkta belli miktarda silik cisimleri ayırt edilebilmeli, karanlıkta belli boyutta cisimler ayırt edilebilmelidir (Aydın O'Dwyer, 2011).

Gözümüz çevremizden bilgi almak için kullandığımız en önemli duyu organımızdır. Görme temel olarak gözümüzdeki lensin bir görüntüye odaklanması ve bu görüntünün ışığının retina tabakasına düşürülmesiyle gerçekleşir. Canlıların ışık uyarılarına verdiği biyolojik tepkiye "fotoresepsiyon" denir (Encyclopedia Britannica Ultimate, 2011). Fotoresepsiyon, görme organındaki ışığa duyarlı "fotoreseptör" denen alıcıların ışığı fark etmesi ile başlayan mekanizmadır. İnsan gözünde 100 milyon fotoreseptör hücre bulunur (Aydın ve Akova, 2015).

Doğumdan itibaren görme ve işitme duyuları, bizim dış dünya ile bağlantımızı sağlayan esas bilgi alma kaynağımızdır. Bu iki duyu aracılığı ile çevremizden birçok bilgiyi alarak ve koordine ederek birleştirmekteyiz. Öğrenmeyi, hatırlamayı ve tekrar etmeyi bize sağlayan görsel ve işitsel uyaranlardır.

KISA NOT

"Gözler, çevremizden bilgi almak için kullandığımız en önemli duyu organımızdır."

Çoğu bilgimizi görme duyumuzla almakla birlikte, görme yetersizliği olan bireyler (total kör ve az gören) dokunma, duyma, koklama gibi diğer duyular ile elde ettikleri bilgileri de kullanırlar. Her bireyin görme yetersizliğinden etkilenme oranı farklı olduğu gibi edindikleri bilgiler ve görme yetisini kullanabilme yetenekleri de farklılık göstermektedir. Hatta görme keskinlik dereceleri aynı olan bireylerin birbirinden farklı özellikler gösterebildiği bilinmektedir (Groenveld, 1993). Bunda çevresel uyaranlar, bebeklik döneminde anne faktörü, çevrenin ne kadar renkli olduğu, uygun göz rehabilitasyonu ve özel eğitim sistemleri oldukça etkilidir.

Görmenin Gelişimi

Bebeklerin anne karnındayken ışığı ayırt ettikleri bilinmektedir. Ama bu, gerçek anlamda bir "görme" değildir. Görme doğumla birlikte yani ışıkla birlikte başlar. Karanlık ve aydınlığı ayırt etmelerine rağmen bebekler ilk 1 ay içinde duruma tam uyum sağlayamadıkları için uykuları düzenli değildir. İnsanlarda aydınlığı karanlıktan ayıran hücreler vardır. Bu hücreler sayesinde insanlar geceyi gündüzden ayırabilirler. Bebeklerde göz ile beyin arasındaki iletişim başlangıçta düzenli

değildir. Bu yüzden gecenin ortasında uyanabilirler. Ama bir süre sonra bu iletişim normal bir şekilde çalışmaya başlar ve bebeklerin uyku düzeni yetişkinlerinki gibi olur (Kuloğlu Türker, 2011).

Doğumdan sonra bebeklerin sinir sistemi henüz tam olarak gelişmemiştir. Bu yüzden konuşamazlar, yürüyemezler veya başka birçok işi hemen yapamazlar. Sinirlerin tam kapasiteyle çalışabilmesi için sinir çevrelerinde bir kılıf olması gerekir. Nasıl elektrik teli çevresindeki plastik kılıf olmadığında kaçak yapar elektriği iletemezse sinirler de kılıf olmayınca beyinle vücut arasındaki iletileri getirip götüremezler. Kılıfların tamamlanması ise zamanla olur. Görme, konuşma ve yürüme de zamanla gelişir (Ceyhan ve Aydın, 2015).

Sağlıklı bir bebek ilk birkaç haftada ışığa tepki verir. İlk 3 ayda ise göz teması kurabilir. İlk aylarda bebekler çok net göremezler. Bu dönemde çevresel görmeleri merkezi görmeden daha iyidir. 100 cm içerisindeki kişileri ve cisimleri seçebilirler. Yani annesinin memesini, yüzünü veya biberonu seçebilirler. Bu dönemde sadece karşılarında ve yakın mesafede duran görüntüleri görebilirler (Aydın, 2011).

KISA NOT

"Sağlıklı bir bebek ilk birkaç haftada ışığa tepki verir. İlk 3 ayda ise göz teması kurabilir."

Haftalar ve aylar geçtikçe bebeklerin görme yetenekleri, hareket yeteneklerinin artmasına koşut şekilde artar. Zamanla başlarını da oynatarak ve çok yanlara bakamasalar da cisimleri izlerler. Daha sonra başlarını oynatmadan sadece gözleriyle yanlarında duran cisimleri izleyebilirler ki elini uzatıp yakalama ancak bu dönemden itibaren başlar. Altı aylıktan itibaren yakında olan hareketli cisimleri izlemesi giderek artar.

Çocukluk döneminde yaklaşık 5 yaşında görme düzeyi yetişkinlerle aynı seviyeye ulaşır. Ama bu süreçte görme gelişimi devam etmektedir. Çocukların görme gelişimi 7-9 yaşından sonra durur. Bu durum, çocuklarda "ambliyopi" yani göz tembelliğinin önlenmesi ve tedavisi açısından önemlidir. Ambliyopi 7-9 yaşından sonra tedavi edilemez, beynin görme merkezinin gelişimi durur (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2018).

Kaynaklar

Akdemir, O., & Aydın P. (2014). Serebral palsili çocuklarda görme bozukluğu. Günel M. K., & Anlar, B. (Çeviri Ed.), *Serebral palsi multidisipliner yaklaşım*. Ankara: Hipokrat.

Andersen, E. S., Dunlea, A., & Kekelis, L. S. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language, 11*(3), 645-664.

Aydın O'Dwyer, P. (2011). *Az gören çocukların aileleri için el kitabı*. Ankara: Arkadaş.

Aydın O'Dwyer, P., & Akça Bayar, S. (2018). Görme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. Gürgür H., & Şafak, P. (Ed), İşitme ve görme yetersizliği içinde (s. 127-150). Ankara: Pegem.

Aydın, P., & Akova, Y. A. (Ed.). (2015). *Temel göz hastalıkları*. Ankara: Güneş.

Aydın, P. (Çeviri Ed.). (2011). *Amerikan göz akademisi temel ve klinik bilimler kursu: Pediatrik oftalmoloji ve şaşılık*. Ankara: Güneş.

Brainard, G. C. (1999). Near ultraviolet radiation elicits visual evoked potentials in children. *Clinical Neurophysiology, 110*(3), 379-383.

Carlson, N. R. (2013). *Physiology of behaviour.* Upper Saddle River, New Jersey, USA: Pearson Education Inc.

Ceyhan, D., & Aydın, P. (2015). Görme duyusunun gelişimi ve olgunlaşması. Yılmaz Y. (Ed.), *Nörolojik olarak riskli bebek* içinde (s. 87-95). İstanbul: Hayykitap.

Encyclopedia Britannica Ultimate. (2011). *Encyclopedia Britannica Ultimate Reference Suite 2011 DVD-ROM.* Chicago.

Fraiberg, S. (1997). *Insights from the blind*. New York: Basic Books.

Gilbert, C., & Awan, H. (2003). Blindness in children. *BMJ, 327*(7418), 760-761.

Gilbert, C., & Foster, A. (2001). Childhood blindness in the context of VISION 2020: The right to sight. *Bulletin of the World Health Organization, 79*(3), 227-232.

Groenveld, M. (1993). Effects of visual disability on behaviour and the family. In Fielder, A. R., Best A. B., & Bax, M. C. (Eds.), *The management of visual impairment in childhood*. London: Cambridge University.

Hubel, D. H. (2008). *Vision and Art: the Biology of seeing.* New York: Abrams.

Hyvarinen, L. (2010). Classification of visual functioning and disability in children with visual processing disorders. In Dutton, G., & Bax, M. (Eds.), *Visual impairment in children due to damage to the brain* (pp. 265-281). London: Wiley-Blackwell.

Jan, J. E., Freeman, R. D., & Scott, E. P. (1977*). Visual impairment in children and adolescents.* New York: Grune & Stratton.

Kitson, N., & Thacker, A. (2000). Adult psychiatry. In Hindley, P., & Kitson, N. (Eds.), *Mental heath and deafness*. London: Whurr Publishers.

Kuloğlu Türker, N. (2011). *Bebeğinizin gelişimi için neler yapabilirsiniz (0-1 yaş).* İstanbul: Sistem.

Lambert, S., & Lyons, C. (2017). *Taylor and hoyt's pediatric ophthalmology and strabismus.* London: Elsevier.

Landau, B. (1997). Language and experience in blind children: Retrospective and prospective. In Lewis, V., & Collis, G. M (Eds.), *Blindness and psychological development in young children* (pp. 9-28). Leceister: BPS.

McConachie, H., & Moore, V. (1994). Early expressive language of severely visually impaired children. *Developmental Medicine and Child Neurology, 36*(3), 230-240.

Rhodopsin. (2021). https://en.wikipedia.org/wiki/Rhodopsin sayfasından erişildi.

Şener, E. C. (2009). *Çocuk göz hastalıkları ve şaşılık 'soruna yönelik'*. Ankara: Güneş.

Resimler

Resim 1. www.emedicinehealth.com/anatomy_of_the_eye/article_em.htm

Resim 2. www.physio-pedia.com/Optic_Nerve

Resim 3 www.ophthalmologytimes.com/view/oct-illuminating-retina-layer-layer

BÖLÜM 2

Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
salih_cakmak@gazi.edu.tr - https://orcid.org/0000-0002-9248-0050

Özet

İşlevsel görme, genel anlamda görme yetersizliği olan az gören bireylerin görme becerilerini kullanmalarıdır. İşlevsel görme değerlendirmesi ise tüm eğitim ortamlarında az gören öğrencilerin işlevsel görme keskinliklerini, görme alanı kaybını, göz-motor kontrolü ve el-göz koordinasyonun yanı sıra okuma, yazma, gerekli işlevsel yaşam becerilerini ve bu becerilerin kullanımını içeren bir değerlendirmedir. Ancak az gören öğrencilerin özellikle de eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin büyük bir kısmı bu öğrencilerin işlevsel görme değerlendirmeleri yapılmadan sadece tıbbi tanı ve eğitsel performansları doğrultusunda eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinden kaynaklanmaktadır. Az gören öğrencilerin işlevsel görme becerileri değerlendirilmeden eğitim ortamlarına yerleştirilmesi hem öğrencilerin öğrenme süreçlerini hem de öğretmenlerin öğretme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bölümde işlevsel görme ve işlevsel görme değerlendirmesinin ne olduğu, işlevsel görme değerlendirmesinin kapsamı ve nasıl değerlendirileceği başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca özellikle de uygulamaya dayalı örneklerle az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

İşlevsel Görme

İşlevsel görme, görme yetersizliği olan az gören bireylerin görme becerilerini kullanmalarıdır. Corn (1989) işlevsel görmeyi mümkün olan bir beceriyi planlamak ve/veya uygulamada görsel bilgiyi kullanmak için yeterli görsel yetenek olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle, çeşitli görevlerin yerine getirilmesi amacıyla gereksinim duyulan görme becerileri şeklinde ifade edilebilir (Keeffe, 1995).

KISA NOT

"İşlevsel görmedeki temel nokta, gereksinim duyulan görme becerisinin kullanılmasıdır."

İşlevsel görme becerileri, yakın görme becerileri ve uzak görme becerileri olarak iki gruba ayrılır (Aslan ve Çakmak, 2016). Ayrıca görme alanını da içerir. Yakın görme becerileri yaklaşık 1-2 karış mesafeden (20-30 cm); uzak görme becerileri ise yaklaşık birkaç adım ileride (2-3 m) görmeyi gerektiren işlerde kullanılan görme becerileridir (Erin ve Paul, 2000). Görme alanı ise ellerimizi iki yana açtığımızda tam karşıya bir noktaya sabit bakarken çevrede görebildiğimiz alandır.

İşlevsel Görme Değerlendirmesi

İşlevsel görme değerlendirmesi, tüm eğitim ortamlarında az gören öğrencilerin işlevsel görme keskinliklerini, görsel alan kaybını, göz motor kontrolü ve el göz koordinasyonun yanı sıra okuma, yazma, okulda gerekli işlevsel yaşam becerilerini ve bu becerilerin kullanımını içeren bir değerlendirmedir (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education [MDESE], 2012). İşlevsel görme değerlendirmesinin öğrenme araçlarının değerlendirmesi (Learning Media Assessment [LMA]) ile yakın ilişkisi vardır. Öğrencinin öğrenme stiline, uygun öğretim stratejilerine, uygun ortam düzenlenmesine, kullanılacak uygun uyarlamalara, araç-gerece ve materyale karar vermeye yardım eder.

KISA NOT

"İşlevsel görme değerlendirmesinde öğrencinin çok yönlü değerlendirmesi gerçekleştirilir."

Az gören öğrencilerin klinik değerlendirmeleri göz doktorları tarafından yapılır. Ancak buna rağmen öğrencinin görme becerilerinin işlevsel olarak değerlendirmesinde görme engeliler öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Bir öğrencinin görmesini günlük yaşamda nasıl kullandığı klinik değerlendirmeden elde edilen sonuçlardan belirgin şekilde farklılaşır. Klinik değerlendirmeler ideal koşulların sağlandığı kontrollü bir ortamda alınan sonuçları sunar. Oysa eğitimciler kendi değerlendirmeleri çerçevesinde bir bilgilendirme aracı sunarlar (MDESE, 2012). Eğitimcilerin az gören öğrencinin bütün öğrenme durumlarına mümkün olduğunca etkili biçimde katılması için gereken telafi edici becerilerini ve görme yetersizliğinin sınırlılıklarına uyum sağlayıp sağlamadığını değerlendirmeleri gerekir. İşlevsel görmenin günlük yaşam becerilerinde kullanımı genellikle ideal koşulların sağlanması ile mümkün olmamaktadır. Parlaklık, farklı aydınlatma,

Kaynaklar

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 59-77.

Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children*. IL: Charles C. Thomas.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: Guilford.

Chen, D. (1995). The beginings of communication: Early childhood. In K. M. Huebner (Ed.), *Hand in hand: Essentials of comminication and mobility for your students who are deaf-blind* (pp. 185-218*)*. NY: AFB.

Corn, A. L. (1989). Instruction in the use of vision for children and adults with low vision. *RE: view, 21*(1), 26-38.

Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Görme engelliler okullarındaki ve kaynaştırma eğitim ortamlarındaki az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 165-179.

Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT and Engineering, 2*(10), 38-48.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde işlevsel görme etkinlik programının (İGEP) etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erin, J., & Paul, B. (2000). Functional vision assessment and instruction of children and youths with multiple disabilities. In A. J. Corn & A. L. Koenig (Eds.), *Foundation of low vision: clinical and functional perspectives* (pp. 185-220). NY: AFB.

Erin, J., & Topor, I. (2010). Functional vision assessment of children with low vision and children with multiple disabilities. In A. Corn & J. Erin (Eds.), Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives (pp. 339-397). New York, NY: AFB.

Flom, R. (2004). Visual functions as components of functional vision. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioners guide to evaluation and intervention* (pp. 25-60). NY: AFB.

Fraser, K. (1997). Low vision and low vision devices. In J. E. Moore, W. Graves & J. B. Patterson (Eds.), *Foundations of rehabilitation counseling with persons who are blind or visually impaired* (pp. 80-104). New York: AFB.

Hritcko, T. (1989). Assessment of children with low vision. In R. T. Jose (Ed.), *Understanding low vision* (pp. 105-137). NY: AFB.

Jose, R. T. (1989). Minimum assessment sequence: The optometrist's viewpoint. In R. T. Jose (Ed.), *Understanding low vision* (pp. 105-137). NY: AFB.

Kapperman, G., & Koenig, P. J. (2000). Integration of visual skills for independent living. In A. J. Corn & A. L. Koenig (Ed.), *Foundation of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 43-52). NY: AFB.

Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing coutries: Book 2. Assessment of functional vision.* Geneva: World Health Organization. WHO/ PBL 95.48.

Koenig, A., Holbrook, M. C., Corn, A. L., DePriest, L. B., Erin, J. N. & Presley, I. (2000). Specialized Assessments for students with visual impairments In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education: Volume II Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (pp. 103-172). NY: AFB.

Küçük, L. (1997). *Aydınlıkevler göreneller anaokulu, ilkokulu ve sanat ortaokulu'ndaki az gören öğrencilerin görme gücünü kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Levack, N. (1991). *Low vision: A Resource guide with adaptations for students with visual impairments.* TX: TSBVI.

Low Vision Online. (2021). *Low vision.* http://www.lowvisiononline.unimelb.edu.au/LowVision/index.htm sayfasından erişildi.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2012). *Guidelines: For the specialized assessment of students with visual impairments.* http://www.doe.mass.edu/sped/vision-guidelines/vision-guidelines-full.pdf sayfasından erişildi.

Roman- Lantazy, C. (2007). *Cortical visual impairment: An approach to assesment and intervention.* NY: AFB.

See Ability. (2012). *Functional vision assessment for people with learningdisabilities*.http://www.seeability.org/includes/documents/cm_docs/2012/f/functional_vision_assessment_for_the_web.pdf sayfasından erişildi.

Smith, A. J., & Geruschat, D. R. (2000). Orientation and mobility for children and adults with low vision. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 306-321). New York: AFB.

Sugden, J., & Reid, L. (2006). *Functional assessment of vision.* Scottish Sensory Center. http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/vi&multi/vmay06c.html sayfasından erişildi.

Şafak, P., Çakmak, S., Kan, A., & O'Dwyer, P. A. (2013). *Gazi işlevsel görme değerlendirme aracı ile az gören öğrencilerin görme becerilerinin değerlendirilmesi*. (TÜBİTAK Proje No: 111K549).

Topor, I. (2009). *Functional vision assessment*. Colorado Department of Education. Fact sheet. https://www.google.com.tr/#q=fact+sheet+topor sayfasından erişildi.

Visual Impairment Resource Packet [VIRP]. (2009). *Assessment of visualimpairment*.http://state.tn.us/education/speced/doc/71309Visualimp.pdf saffasından erişildi.

BÖLÜM 3

Çoklu Yetersizliği Olan Az Gören Çocuklarda İşlevsel Görme Değerlendirmesi

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü, Çok Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
apinar@gazi.edu.tr - http://orcid.org/0000-0002-3386-9816

Özet

Çoklu yetersizliği olan az gören çocukların, sadece az gören çocuklara göre daha farklı ve karmaşık gereksinimleri olabilir. Az görmeye eşlik eden yetersizliklerin türü, derecesi, etkilenme yaşı vb. durumlar bu çocukların ihtiyaçlarının farklı olması kadar işlevsel görme değerlendirmesinde de farklı uygulamalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. İşlevsel görme değerlendirmesinde çocukların yetersizliklerinin etkilerini ve yarattığı farklılıkları anlamak gerekir. Çoklu yetersizliği olan az gören çocukların çeşitli sağlık problemleri olabilir. Bu sağlık problemleri görmelerinde dalgalanmalara neden olabilir. Ayrıca kullandıkları ilaçların yan etkileri de görmelerini olumsuz etkileyebilir. İşlevsel görme değerlendirmesinde güçlükler yaşanması muhtemeldir. Çocuğun, değerlendiren öğretmenin yönergelerini anlaması, çocuğun tepkilerinin de değerlendiren öğretmen tarafından anlaşılması gerekir. Ortopedik yetersizliği olan çocuklar için fiziksel konumlanmaları da önemlidir. Kortikal görme yetersizliği olan bireylerin oküler görme bozukluğu olan bireylerden farklı görme özellikleri bilinmeli ve değerlendirmelerde bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. İşlevsel görme değerlendirmesi sonuçlarına göre çoklu yetersizliği olan az gören çocukların iletişim becerilerinde kullanacakları iletişim biçiminde uyarlamalara ve en iyi görme için gerekli çevresel düzenlemelere yer verilebilir. Görmenin günlük hayatta, okul ve sınıftaki etkinlikler sırasında kullanımı da teşvik edilmelidir.

Çoklu Yetersizlik

Tüm çocuklar gibi çoklu yetersizliği olan çocuklar da kişilikleri ve tercihleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Birden fazla yetersizliği olan bu çocukların yetersizliklerinin türü, derecesi, kaç farklı yetersizlikten etkilendikleri ve bu yetersizliklerin onlar da yarattığı sınırlılıklar da farklıdır. Ancak çoklu yetersizliği olan bir çocukta tek bir yetersizliğin etkisinden daha fazla sınırlılık ve karmaşık bir durum söz konusu olabilir.

KISA NOT

"Çoklu yetersizlik kavramı, çeşitli yetersizliklerin kombinasyonundan oluştuğu için geniş bir kavramdır. Bu yönüyle, çoklu yetersizlik bir şemsiye terim olarak ifade edilebilir."

Çoklu yetersizlik kavramı, çeşitli yetersizliklerin kombinasyonundan oluştuğu için geniş bir kavramdır. Bu yönüyle, çoklu yetersizlik bir şemsiye terim olarak ifade edilebilir. Çoklu yetersizliğin alanyazında net bir tanımı bulunmamakla birlikte, aynı anda birden fazla yetersizliğe sahip ve bu nedenle özel yetişmiş personele, özel hazırlanmış programa ve uyarlamalara gereksinimi olan birey olarak tanımlandığı görülmektedir (Şafak, 2018; Şafak ve Yürekli, 2020). Amerika'nın Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) çoklu yetersizliği; sadece tek bir yetersizlik türü için hazırlanan özel eğitim programlarına yerleştirilemeyecek kadar ciddi eğitsel problemlerine neden olan birden fazla yetersizliğin (zihinsel yetersizlik-görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik-ortopedik yetersizlik gibi) kombinasyonu durumu, olarak tanımlamaktadır (34 CFR, sec. 300.8[c]). Ancak IDEA bu tanımın körsağırlığı yani görme işitme yetersizliğini (GİY) içermediğini, ayrı tanımlanması gerektiğini belirtir. GİY olan birey, aynı anda görme ve işitme yetersizliğinden farklı derecelerde etkilenmiş birey olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2018; Şafak ve Yürekli, 2020).

Göz ve görme öğrenmede en önemli yeri olan duyu organımızdır. Özellikle çevremizde olup bitenleri anlamamızda ve dünyayla bağ kurmamızda, nesnelere, kavramlara ve fikirlere anlam vermemizde önemli bir rolü vardır (Silberman, Sacks ve Wolfe, 2005). Görme aynı zamanda uzak duyumuzdur ve uzakta olanları görerek; öğreniriz, bilgi ediniriz, kendimize yön veririz ve tehlikeli durumların farkında olup kendimizi koruyabiliriz. Görmenin kaybı, birey üzerinde ciddi bir sınırlılık yaratırken aynı zamanda ek bir yetersizliğin olması bu sınırlılığı daha da arttırmaktadır. *(Görmenin önemi ile ilgili olarak kitabın 1. bölümünü inceleyebilirsiniz.)*

Görme ve çoklu yetersizliği olan çocukların görme yetersizliğine ek zihin yetersizliği, otizm ve ortopedik yetersizlik gibi yetersizlikleri ya da epilepsi (sara) (Rosen, 2005), kalp ya da böbrek hastalığı gibi ciddi sağlık sorunları olabilir. Bu ek yetersizlik ya da sağlık sorunlarının (Westling ve Fox, 2009) birden fazlasının bir arada olduğu durumlar da olabilir. Örneğin görme yetersizliğine ek zihin ye-

tersizlik ve ortopedik yetersizlik, bunlara eşlik eden epilepsi gibi. GİY olma durumu ise görme ve işitme yetersizliğinin birlikte görüldüğü ayrı bir yetersizlik türü olarak ele alınmaktadır.

KISA NOT

"Etkilenilen yetersizliklerin derecesi ve oluş zamanı çocukların yaşadıkları sınırlılıkları farklılaştırmaktadır."

Görme ve ek yetersizlik durumunda etkilenilen yetersizliklerin derecesi ve oluş zamanı da çocukların yaşadıkları sınırlılıkları farklılaştırmaktadır. Görme yetersizliğinin az görme ya da hiç görmeme durumu, görmenin doğumla birlikte ya da erken yaşlarda mı (3 yaşa kadar) kaybedildiği ya da daha ileriki yaşlarda mı kaybedildiği verilecek özel eğitim ve destek hizmetlerin neler olacağını etkilemektedir. Ayrıca ek yetersizliğin ağır düzeyde olup olmadığı ve etkilenme yaşı da önemlidir. Örneğin az gören bir bireyin okul çağında kaza sonucu motor yeterliliklerini yitirmesi sağlanacak hizmetleri farklılaştırırken, doğuştan görmeyen ve otizm spektrum bozukluğu olan bir bireye sağlanacak hizmetler tamamıyla farklı olabilir. Ancak görme ve ek yetersizliği olan çocuklarda görülebilecek genel özelliklerden de söz edilmektedir (Erin, 2003).

Görme ve Ek Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri

Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar yetenekleri, ilgi alanları, görme ve diğer duyuları kullanma becerileri, aile geçmişi ve kişilikleri bakımından çeşitlilik gösterir. Benzer yetersizlikleri ve sağlık problemleri olanlar bile birbirlerinden çok farklı özellikler sergileyebilirler (Erin ve Spungin, 2004; Smith, Levack ve MaGee, 1999). Çocukların bazıları ciddi bilişsel güçlüğe sahip olabilirken, bazıları ise üstün yetenekli ya da üstün zekâlı olabilirler. Kimi çocuk çok konuşkan olabilir kimi çocuk ise hiç konuşamayabilir. Bazı çocuklar serebral palsi gibi ortopedik yetersizlikler nedeniyle motor becerilerde sınırlılık yaşıyabilirler. Kişilik özellikleri ve onlara sağlanan önceki yaşantılar da onları birbirlerinden farklılaştırır. Kimi çocuk sarılmaktan hoşlanırken, kimi çocuklar ise farklı yüzeylere dokunmaktan kaçınabilir.

Bazen görme ve ek yetersizliği olan çocukların yetersizlikleri toplumsal hayata bağımsız olarak katılmalarını önemli derecede etkileyecek düzeyde ağır olabilir. Bu kadar ağır bir tablo sergileyen çocukların yeni becerileri öğrenmeleri de güç ve zaman alıcı olabilir. Özellikle karmaşık ve zincirleme becerileri öğrenmekte güçlükler yaşayabilirler (Silberman vd., 2005). Çoklu yetersizliği olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar görmenin önemli rol oynadığı taklit ve gözlem yoluyla öğrenmede ve kazara öğrenmede ciddi sınırlılıklar yaşayabilirler (Silberman vd., 2005). Gören bir çocuğun sıradan ve kendiliğinden gerçekleşen öğrenme durumları için sınırlanmış olan bu çocukların ek desteğe ihtiyaçları vardır. Çoklu yetersizliği olan özellikle doğuştan görme yetersizliğin-

Kaynaklar

Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J. T. Eyre & L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind: Contact, communication and learning* (pp. 37-82). London: David Fulton.

Alsop, L. (2002). *Introduction*. In L. Alsop (Ed.) *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies Vol. 1* (pp. 1-15). Logan, UT: SKI-HI Institute, HOPE.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 59-77.

Baykan, N. (2018). *Kortikal görme bozukluğu*. http://www.nazanbaykan.com/ sayfasından erişildi.

Bell, E. C., Ewell, J. V., & Mino, N. M. (2013). National reading media assessment for youth with visual impairments: Research report. *Journal of Blindness Innovation and Research, 3*(2). http://pdrib.com/pages/research-reports.php sayfasından erişildi.

Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019, October). *The assessment of visual function and functional vision.* In Seminars in pediatric neurology (pp. 30-40). WB Saunders.

Bishop, V. (2004). *Teaching visually impaired children.* Springfield: Charles C Thomas.

Blaikie, A. (2014). *Medical information on cerebral visual impairment.*http://www.ssc.education.ed.ac.uk/resources/vi&multi/eyeconds/cereVI.html sayfasından erişildi.

Chhablani, P. P. (2015). Cortical visual impairment. *Science Journal Medical & Vision Research Foundation, 33*(3), 148-149.

Crossman, H. L. (1992). *Cortical visual impairment presentation, assessment and management (Monograph Series No: 3)*. North Rocks, Australia: The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children.

Cushman, C. (2004). *Perkins activity guide and resource guide*. Heydt K., Allon M., Edwards S., Clark M. J., & Cushman C. (Principal Authors). MA: Perkins School for the Blind.

Çok Engelsiz. (2021). https://www.instagram.com/cokengelsiz/?hl=tr sayfasından erişildi.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde işlevsel görme etkinlik programının (İGEP odaklanma) etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demiryürek, P. (2017). Görme yetersizliği tarama, tanı, değerlendirme. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), İşitme ve görme yetersizliği içinde (s. 127-149). Ankara: Pegem.

Dote-Kwan, J. (1995). Essentials steps for getting started. In D. Chen & J. Dote-Kwan (Eds.), *Starting points: Instructional practices for young children whose multiple disabilities include visual impairment* (pp. 29-42). CA: Blind Chilren Centers.

Dutton, G. N. (2003). Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: Knowing where and what things are. *Eye, 17*(3), 289-304.

Dutton, G. N. (2009). 'Dorsal stream dysfunction'and 'dorsal stream dysfunction plus': A potential classification for perceptual visual impairment in the context of cerebral visual impairment? *Developmental Medicine & Child Neurology, 51*(3), 170-172.

Erdoğan, F. F. (2014). Yeni antiepileptik ilaçlar. *Epilepsi, 20*, 56-58.

Erin, J. (2003). Students with visual impairments and additional disabilities. In A. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education Vol II: Instructional strategies for teaching childeren and youths with visual impairments* (pp. 720-748) NY: AFB.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* (pp. 185-220). New York: American Foundation for the Blind.

Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom: A guide for teachers*. American Foundation for the Blind. LA: Blind Childrens Center.

Erin, J., & Topor, I. (2010a). Functional vision assessment of children with low vision and children with multiple disabilities. In A. Corn & J. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 339-397). New York, NY: AFB.

Erin, J., & Topor, I. (2010b). Instruction in visual techniques for students with low vision, including those with multiple disabilities. In A. Corn & J. Erin (Eds), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 398-441). New York, NY: AFB.

Familyconnect. (2018). *Cortical/Cerebral visual impairment in children.* http://www.familyconnect.org sayfasından erişildi.

Ferrell, K. A., Bruce, S., & Luckner, J. L. (2014). *Evidence-based practices for students with sensory impairments (Document No. IC-4). Ceedar center*. https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-4_FINAL_03-30-15.pdf sayfasından erişildi.

Good, W. V. (2001). Development of a quantitative method to measure vision in children with chronic cortical visual impairment. *Transactions of the American Ophthalmological Society, 99*, 253-269.

Good, W. V. (2007). The spectrum of visual impairments caused by pediatric neurological injury. *Journal of AAPOS, 11*, 424-425.

Good, W. V. (2009). Cortical visual impairment: New directions. *Optometry and Vision Science, 86*, 663-665.

Harrell, L., & Akeson, N. (1987). *Preschool vision stimulation: It's more than a flashlight.* New York: American Foundation for the Blind.

Huebner, K. M. (1999). Basic concepts of communication. In K. M. Huebner, J. G. Prickett, T. R. Rafalowski-Welsch & E. Joffee (Eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp. 549-574). New York: AFB.

Illavarason, P., & Renjit, A. (2018). Clinical evaluation of functional vision assessment by utilizing the visual evoked potential device for cerebral palsy rehabilitation. *Procedia Computer Science, 132*, 128-140.

Individuals With Disabilities Education Improvement Act [IDEA]. (2004). *Pub. L. No.* 108-446.

Khetpal, V., & Donahue, S. P. (2007). Cortical visual impairment: Etiology, associated findings, and prognosis in a tertiary care setting. *Journal of American*

Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus, 11(3), 235-239.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers.* Texas School for the Blind and Visually Impaired, Business Office, Austin.

Langley, M. B. (1980). *Peabody model vision project. Functional vision inventory for the multiple and severely handicapped*. Chicago, IL: Stoelting Company.

Levack, N. (1994). *Low vision: A resourceguide with adaptations for students withvisual impairments*. Austin, TX: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Lueck, A. H., Dutton, G. N., & Chokron, S. (2019). *Profiling children with cerebral visual impairment using multiple methods of assessment to aid in differential diagnosis.* In Seminars in pediatric neurology (Vol. 31, pp. 5-14). WB Saunders.

Markowitz, S. N. (2006). Principles of modern low vision rehabilitation. *Canadian Journal of Ophthalmology, 41*(3), 289-312.

Marks, R. (1990). *Study to evaluate the effectiveness of the Marks functional vision assessment for multihandicapped persons*. Mike and Maureen Library. University of Montana. https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8804&context=etd sayfasından erişildi.

Mazel, E., Morse, M., Ely, M., & Zatta, M. (2020). *Roles and responsibilities of vision educators when learners have cortical visual impairment (CVI).* Neurological Visual Impairment Division, AER Position Paper: June.https://education.mn.gov/mdeprod/groups/educ/documents/hiddencontent/bwrl/mdm0/~edisp/mde034134.pdf sayfasından erişildi.

McKenzie, A. R. (2009). Unique considerations for assessing the learning media of students who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(4), 241-245.

McLetchie, B. A. B., & MacFarland, S. Z. C. (1995). The need for qualified teachers of students who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 89*(3), 244-248.

McLetchie, B. A., & Riggio, M. (1997). *Competencies for teachers of learners who are deafblind: Perkins National Deafblind Training Project.* Perkins School for The Blind.

Merabet, L. B., Mayer, D. L., Bauer, C. M., Wright, D., & Kran, B. S. (2017, May). *Disentangling how the brain is "wired" in cortical (cerebral) visual impairment.* In Seminars in pediatric neurology (Vol. 24, No. 2, pp. 83-91). WB Saunders.

Newcomb, S. (2010). *Reliability of the CVI Range: A functional vision assessment for children with cortical visual impairment.* Dissertation Abstracts International, A70(06), (UMI NO. 3359412).

Olson, K., Miles, B., & Riggio, M. (1999). Environments that encourage communication. In B. Miles & M. Riggio (Eds.), *Remarkable conversations, A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind* (pp. 76-93). Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

Ospina, L. H. (2009). Cortical visual impairment. *Pediatrics in review, 30*(11), 80-90.

Owens, K. (2019). *The question of picture symbols and CVI*. https://www.pathstoliteracy.org/blog/question-picture-symbols-and-cvi sayfasından erişildi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *Resmî Gazete*: 07.07.2006/30471.

Prickett, J. G., & Welch, T. R. (1995). Adapting environments to support the inclusion of students who are deaf-blind. In

N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms: Facilitating school participation, learning, and friendships* (pp.171-194). Baltimore: Paul H. Brookes.

Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical visual impairment: an approach to assesment and intervention*. New York: American Foundation for the Blind.

Roman Lantzy, C., & Lantzy, A. (2010). Outcomes and opportunities: A Study of children with cortical visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(10), 649-653.

Roman, C., Baker-Nobles, L., Dutton, G. N., Luiselli, T. E., Flener, B. S., Jan, J. E., ... & Nielsen, A. S. (2010). Statement on cortical visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(2), 69-72.

Rosen, S. (2005). Educating students who have visual impairments with neurological disabilities. In S. Z. Sacks & R. K. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments with other disabilities* (pp. 221-262). Baltimore: Paul H. Brookes.

Sacks, S. Z. (2005). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Z. Sacks & R. K. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments with other disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Saltık, S. (2014). Çocukluk epilepsilerinde tıbbi tedavi. *Epilepsi, 20*, 50-55.

Shaw, R., Russotti, J., Strauss-Schwartz, J., Vail, H., & Kahn, R. (2009). The need for a uniform method of recording and reporting functional vision assessments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(6), 367-371.

Silberman, R. K., Sacks, S. Z., & Wolfe, J. (2005). Instructional strategies for educating students who have visual impairments with severe disabilities. In S. Z. Sacks & R. K. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments with other disabilities* (pp. 101-137). Baltimore: Paul H. Brookes.

Smith, J., (2007). Cortical vision impairment. http://ftp.akaccessiblemedia.org/drupal/pub/Vision/SESASpring07CVI.pdf sayfasından erişildi.

Smith, M., Levack, N., & MaGee, B. (1999). *Teaching students with visual and multiple impairments: A resource guide*. Texas school for the Blind and Visually Impaired.

Steendam, M. (1989). *Cortical visual impairment in children*. Enfields, Australia: Royal Blind Society of N.S.W.

Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*. Ankara: Vize.

Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin tanımı, özellikleri, nedenleri. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi* içinde (s. 1-29). Ankara: Vize.

Şafak, P., Çakmak, S., Kan, A., & Aydın O'dwyer, P. (2013). *Gazi işlevsel görme değerlendirme aracı ile az gören çocukların görme becerilerinin değerlendirilmesi.* Tübitak Proje No: 111K549.

Ward, M. E. (2003). The visual system. In M. C. Holbrook & A. J. Koening, (Eds.), *Foundation of education second edition Volume I History of theory for teaching children and youths visual impairments* (pp. 77-110). New York: AFB.

Webster, A., & Roe, J. (2003). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Taylor & Francis e-Library.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities.* Merril/Prentice Hall: Upper Saddle River.

BÖLÜM 4

Görme Becerilerinin Desteklenmesi

Doç. Dr. Cem ASLAN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
cemaslan@gazi.edu.tr - https://orcid.org/0000-0002-0300-5873

Özet

Görme yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunda az bir oranda da olsa görmenin varlığından söz edilmektedir. Bu bireylerin görme becerileri aynı oranda olsa bile, kullanmaları açısından önemli farklar görülmektedir. Her birey kendine özgü biçimde bu becerileri kullanmaktadır. Dolayısıyla bu bireylere günlük yaşamlarında ve akademik ortamlarda var olan görme becerilerini nasıl etkili bir biçimde kullanacakları öğretilmelidir. Bunun için de uygun programların uygulanması gerekmektedir. Bu konuda farklı eğitim programları, müdahale yöntemleri veya rehabilitasyon hizmetleri bulunmaktadır. Bunlar çeşitlilik arz etse de hepsindeki ortak hedef görme becerilerinin desteklenmesidir. Bu bölümde söz konusu programlara ilişkin bir çerçeve sunulmakla birlikte ilgili araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir.

Giriş

Görme becerileri, bireylerin günlük hayatlarını bağımsız olarak sürdürmelerine olanak sağlayan pek çok becerinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir (Tuncer, 2013). Örneğin giyinme-soyunma, koşma, yürüme, yemek yeme gibi pek çok davranışın öğrenilmesi ile birlikte bu davranışların sergilenmesinde görme becerileri etkin bir şekilde kullanılır. Görme becerilerini kullanma konusunda güçlük yaşayan bireyler ve/veya çocuklar özellikle günlük yaşam ve akademik faaliyetleri sergilemede olumsuz durumlar ile karşılaşabilirler. Bunun aksine çocukların görme becerilerini etkin bir şekilde kullanıyor olmaları birçok ortam ve durum karşısında bağımsız olarak işlevde bulunmalarını sağlayabilir. *(Görmenin gelişim üzerindeki etkisi için 1. bölümü inceleyebilirsiniz.)*

KISA NOT

"Bireylerin görme becerileri aynı oranda olsa bile, bu becerileri kullanmaları arasında önemli ölçüde farklılıklar görülebilir. Yani her birey kendine özgü biçimde bu becerileri kullanır."

Literatürde görme yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunda az bir oranda da olsa görmenin (görme becerilerinin) varlığından söz edilmektedir. Ancak bireylerin görme becerileri aynı oranda olsa bile, bunu kullanmaları arasında önemli ölçüde farklılıklar gözlemlenmektedir. Her birey kendine özgü biçimde bu becerilerden yararlanmaktadır. Örnek vermek gerekirse, aynı görme keskinliğine sahip bireylerin günlük yaşam içerisinde sergiledikleri görsel fonksiyonları aynı olmamaktadır (Corn ve Erin, 2010). Söz konusu bu farklılık bireylerin mevcut göz koşulları, öğrenme yaşantıları ve mekânsal özelliklere (ışık, kontrat vb.) göre değişebilmektedir (Keeffe, 1995). Bununla beraber, farklı görsel işlevde bulunulmasına neden olan diğer faktörler ise şu şekilde sıralanabilir (Varol, 1996): Bilişsel düzey, algı, psikolojik durum, çevresel ipuçları, renk, zıtlık ve aydınlatma vb. *(Az görmeye neden olan faktörler için 1. bölüme bakabilirsiniz.)*

Görme kalıntısı olan bireylere (ışık algısı olan veya daha iyi görme becerileri olan) günlük yaşamlarında ve akademik ortamlarda var olan görme becerilerini nasıl etkili bir biçimde kullanacaklarının öğretilmesi gerekir (İşlek, 2020). Bu yönüyle, görme becerilerin en erken dönemden itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken temel becerilerden biri olarak ifade edilebilir (Aslan, 2015). Çünkü görme becerilerinin eğitimi bireye günlük aktivitelerini gerçekleşmesinde yardımcı olur ve bireyin işlevsel görmesini geliştirir (Dhanalakshmi, 2020).

KISA NOT

"Görme becerileri, en erken dönemden itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken temel becerilerden biridir."

Görme becerilerinin desteklenmesi noktasında erken müdahale ve görsel rehabilitasyon (az gören rehabilitasyonu) hizmetleri öne çıkmaktadır. Bu hizmetler ise görme becerilerinin desteklenmesinin ve en yüksek düzeyde kullanımının

sağlanması açısından önemli görülmektedir (Gothwal, Lovie-Kitchin ve Nutheti, 2003). (Keeffe, 1995; Shah, Khan, Khan, Khan ve Saeed, 2011; Varol, 1996; Vervloed, Janssen ve Knoors, 2006). Bunun yanında, hem ulusal (ör. Aslan, 2015; Çelik, 2019; Demiryürek, 2016; Dönmez, 2020) hem de uluslararası (ör. Barraga, 1964; Chacon-Lopez vd., 2013; Coetzee ve Pienaar, 2013; Ganesh, Sethi, Srivastav, Chaudhary ve Arora, 2013; Lueck, Dornbusch ve Hart, 1999; Tsai, Meng, Wu, Jang ve Su, 2013) literatürde ulaşılan araştırmalarda görme becerilerinin desteklendiği/geliştirildiği yönünde bulgular rapor edilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de görme becerilerinin desteklenmesi üzerine etkili sonuçlar elde edilen bazı araştırmalar özetlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmalardan örneklere yer verilmiştir.

KISA NOT

"Araştırmacılar erken müdahale ve görsel rehabilitasyon hizmetleri aracılığı ile görme becerilerinin desteklenebileceği yönünde görüş bildirmektedirler."

İlgili Araştırmalardan Örnekler

Bu bölümde görme becerilerinin desteklenmesine ilişkin hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar sunulmuştur. Söz konusu bu araştırmalar hem genel bir bilgi vermesi hem de araştırmaların bütüncül bir şekilde görünmesi açısından belirli değişkenler (araştırma deseni, çalışma grubu, çalışılan görme becerisi, uygulanan müdahale, değerlendirme aracı) açısından tablolaştırılmıştır. Tablonun devamında ise görme becerilerinin desteklenmesi üzerine yapılmış araştırmalardan bazıları detaylı olarak özetlenmiştir.

Tablo 1. *Görme Becerilerinin Desteklenmesi İle İlgili Araştırmalardan Örnekler*

Yazar	Araştırma Deseni	Çalışma Grubu	Çalışılan Beceri	Uygulanan Müdahale
Aslan (2015)	Örnek Olay	1 Kız 5 yaş	İzleme	İşlevsel Görme Aktivite Programı
Demiryürek (2016)	Örnek Olay	1 Erkek 4 yaş	Odaklanma	İşlevsel Görme Etkinlik Programı
Dönmez (2020)	Tasarım Temelli Araştırma	17 Kız 19 Erkek 2-18 yaş	Tarama ve Odaklanma	Oyun Tabanlı Göz Egzersiz Programı
Çelik (2019)	Deneysel	5 Kız 4 Erkek 6-11 yaş	İşlevsel Görme Becerileri	Kognitif Rehabilitasyon Terapisi
Chacon-Lopez vd. (2013)	Deneysel	13 Kız 2 Erkek 17-57 yaş	Kontrast Duyarlılığı Görsel Fonksiyonlar	Görsel Eğitim Programı

Kaynaklar

Alimović, S., Jurić, N., & Bošnjak, V. M. (2014). Functional vision in children with perinatal brain damage. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, *27*(14), 1491-1494.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP İzleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barraga, N. (1964). *Increased visual behavior in low vision children*. New York: AFB. (Research Series, Number: 13).

Chacon-Lopez, H., Pelayo, F. J., Lopez-Justicia, M. D., Morillas, C. A., Urena, R., Chacon-Medina, A., & Pino, B. (2013). Visual training and emotional state of people with retinitis pigmentosa. *Journal of Rehabilitation Research & Development, 50*(8), 1157-1168.

Ciuffreda, K. J. (2002). The scientific basis for and efficacy of optometric vision therapy in nonstrabismic accommodative and vergence disorders. *Optometry, 73*(12), 735-762.

Coetzee, D., & Pienaar, A. E. (2013). The effect of visual therapy on the ocular motor control of seven- to eight-year-old children with developmental coordination disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4073-4084.

Corn, A. L., & Erin, J. N. (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York: AFB.

Çelik, Z. (2019). *Kortikal görme kaybı olan az gören çocuklarda kognitif rehabilitasyonun işlevsel görme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dhanalakshmi, K. (2020). Training in effective use of vision in students with low vision. *Voices of Teachers and Teacher Educators, 9*(1), 57-63.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde İşlevsel Görme Etkinlik Programının (İGEP) etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, M. (2020). *Design and development of a game based eye training program for children with low vision*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A., & Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology, 6*(3), 170-174.

Gothwal, V. K., Lovie-Kitchin, J. E., & Nutheti, R. (2003). The development of the LV prasad-functional vision questionnaire: A measure of functional vision performance of visually impaired children. *Investigative Ophtalmology & Visual Science, 44*(9), 4131-4139.

Hall, A., & Bailey, I. L. (1989). A model for training vision functioning. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 83*(8), 390-396.

İşlek, Ö. (2020). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş müfredat. P. P. Akmeşe & B. Altunay (Ed.), İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri içinde (s. 247-270). Ankara: Nobel.

Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries, Book 2, Assessment of functional vision*. World Health Organization (WHO/PBL/95.48).

Leguire, L. E., Fellows, R. R., Rogers, G. L., Bremer, D. L., & Fillman, R. D. (1992). The CCH vision stimulation program for infants with low vision: Preliminary results. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 86*(1), 33-37.

Lueck, A. H. (1997). The role of education and rehabilitation specialists in the comprehensive low vision care process. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *91*(5), 423-434.

Lueck, A. H. (2004a). Overview of intervention methods. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (pp. 257-275). New York: AFB.

Lueck, A. H. (2004b). Relating functional vision assessment, intervention, and outcomes for students with low vision. *Visual Impairment Research*, *6*(1), 45-52.

Lueck, A. H., Dornbusch, H., & Hart, J. (1999). The effects of training on a young child with cortical visual impairment: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93*(12), 778-793.

Palmer, C. (1997). Enhancing low vision. *Australian Journal of Learning Disabilities, 2*(1), 10-16.

Shah, M., Khan, M., Khan, M. T., Khan, M. Y., & Saeed, N. (2011). Causes of visual impairment in children with low vision. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan, 21*(2), 88-92.

Tsai, L. T., Meng, L. F., Wu, W. C., Jang, Y., & Su, Y. C. (2013). Effects of visual rehabilitation on a child with severe visual impairment. *American Journal of Occupational Therapy, 67*(4), 437-447.

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.) Özel eğitim içinde (s. 289-322). Ankara: Maya.

Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Karatepe.

Vervloed, M. P. J., Janssen, N., & Knoors, H. (2006). Visual rehabilitation of children with visual impairments. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(6), 493- 506.

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.) İşitme ve görme yetersizliği içinde (s. 187-215). Ankara. Pegem.

BÖLÜM 5

Görme Becerilerinin Desteklenmesi Konusunda Pratik Uygulamalar

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
tamerk@gazi.edu.tr - http://orcid.org/0000-0002-3080-6326

Özet

Bireylerin var olan görme düzeyleri ne olursa olsun görme kapasiteleri doğrultusunda desteklenmeleri ve işlevsel görme çalışmalarının erken dönemde gerçekleştirilmesi ilerleyen yıllarda görme kalıntılarını etkin kullanmaları açısından önem arz etmektedir. Destek çalışmalarla ilgili çeşitli müdahale programlarının odak noktasında, var olan görme kapasitesinden işlevsel olarak ve maksimum düzeyde yararlanabilmek için günlük yaşamda uygulanabilen çok çeşitli etkinlikler/aktiviteler yer almaktadır. Görme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale programları ile ilgili literatürde; bu etkinliklerin öncelikle günlük rutinlerin içerisinde güne yayılmasının yanında doğal ortamlarda ve zamanlarda gerçekleştirilmesi önemli derecede görme motivasyonu ve görsel davranışların artmasına yol açacağı ifade edilmektedir. Ayrıca destek çalışmaların bireysel eğitim ve bireysel aile hizmet planları gibi uygulamalarla gerçekleştirilmesi bireylerin görme potansiyellerini etkin bir biçimde kullanmalarına destek olacağı belirtilmektedir. Bu bölümde; görme yetersizliği olan bireylerin görme becerilerini kullanarak işlevselliğinin gelişimine katkı sunabilecek, doğal ve yapılandırılmış ortamlarda; ailelerin ve eğitimcilerin uygulayabileceği görme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak pratik uygulanabilecek etkinlikler basitten karmaşığa doğru sırası ile örneklendirilmiştir. Etkinliklerin devamında görme becerilerinin desteklenmesine yönelik öneriler sıralanmıştır.

Giriş

Görme, öğrenme ve tüm gelişim alanlarında önemli derecede role sahip bir duyu kanalıdır (Lueck, 2004a). Görme duyusu ile birey çevresinde yer alan nesne, olgu ya da olayları fark edebilmekte, görsel işlemleme sonucunda algılamakta ve var olan görsel becerileri ile bütünleştirerek öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Bireyin var olan görsel becerilerini etkin bir biçimde kullanabilmesi için görmesini işlevsel olarak kullanabilmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu anlamda gözler ve görme önem arz etmektedir. *(Görmenin önemi ve doğası ile ilgili detaylı bilgilere kitabın 1. bölümünden ulaşabilirsiniz.)*

Görme kaybı olan bireylerin yetersizlikten etkilenme dereceleri, görme keskinliği ve görme açıları farklı düzeylerde olabilmektedir. Ancak bilinmesi gereken, görme kaybı her ne düzeyde olursa olsun var olan görme kalıntısı mutlaka kullanılmalı ve işlevsel görmenin gelişimi için de fırsatlar oluşturulmalıdır (Low Vision Online, 2016). Görme kalıntısının kullanılması ve işlevsel görmenin geliştirilmesi için öncelikle az gören bireyin nasıl gördüğü ve daha iyi görmek için nelere ihtiyacının olduğunun belirlenmesi gerekir. Bunun için işlevsel görmenin ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir.

KISA NOT

"Görme kaybı her ne düzeyde olursa olsun var olan görme kalıntısı mutlaka kullanılmalı ve işlevsel görmenin gelişmesi için de fırsatlar oluşturulmalıdır."

İşlevsel görme; görme yetersizliği olan az gören bireylerin var olan görme becerilerini kullanmalarıdır. Diğer bir ifadeyle, görme yetersizliği olmayanlar için mümkün olan bir beceriyi planlama ya da uygulamada görsel bilgiyi kullanmak için yeterli görsel yetenektir (Corn, 1989). İşlevsel görme becerileri yakın görme becerileri ve uzak görme becerileri olarak iki gruba ayrılır (Aslan ve Çakmak, 2016; Demiryürek, 2016; Erin ve Paul, 2010). Ayrıca görme alanını da içerir.

KISA NOT

"Çocukların görsel fonksiyonları ve işlevsel görmeleri, erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde daha hızlı gelişmektedir."

Yakın görme becerileri bir-iki karış mesafeden görmeyi gerektiren işlerde kullanılan görme becerileridir. Uzak görme becerileri, birkaç adım ileride görmeyi gerektiren işlerde kullanılan görme becerileridir. Görme alanı ise ellerimizi iki yana açtığımızda tam karşıda bir noktaya sabit bakarken çevrede görebildiğimiz alandır (Barraga ve Erin, 1992). *(İşlevsel görme becerileri ile işlevsel görmenin değerlendirilmesine ilişkin detaylı bilgi için 2. bölüme bakabilirsiniz.)*

Çocukların görsel fonksiyonları ve işlevsel görmeleri, erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde daha hızlı gelişmektedir (Carrasco, 2011). Erken çocukluk döneminde çocuklar sabit bir noktadan sabit bir nesneye bakma davranışlarından, görme becerilerinin gelişimi ile hareketli nesnelere doğru odaklanmaya

ve izlemeye yönelik görsel becerilerini geliştirler (Erin ve Paul, 2010). Kısacası az gören çocukların işlevsel görmelerinin en erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede, öne çıkan en önemli faktörse erken müdahale ve görsel rehabilitasyondur (Aslan ve Çakmak, 2016). Görmenin maksimum düzeyde kullanılması ve korunması açısından görme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan müdahale programları önem arz etmektedir (Gothwal, Lovie-Kitchin ve Nutheti, 2003; Low Vision Online, 2016).

Görme becerilerinin desteklenmesi ve müdahale yöntemlerine ilişkin kuramsal düzeydeki bilgiler bir önceki bölümde anlatılmıştır. *(Detaylı bilgi için 4. bölümü inceleyebilirsiniz.)* Bu bölümde ise görme becerilerinin desteklenmesi konusunda verilen kuramsal bilgiler somutlaştırılmış ve etkinlik, aktivite ve önerilere yer verilmiştir.

KISA NOT

"Görmenin maksimum düzeyde kullanılması ve korunması açısından görme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan müdahale programları önem arz etmektedir."

Pratik Etkinlik Örnekleri

Görme becerilerini destekleyebilmek, yani var olan görme kapasitesinden işlevsel olarak ve maksimum düzeyde yararlanabilmek için basit olarak günlük yaşamda uygulanabilen çok çeşitli etkinliklerden/aktivitelerden yararlanılabilir. Örneğin, bir çocuğun parlak, büyük bir balonu yakın görme mesafesi içerisinde yere düşürmeden zıplatma oyununda; görsel dikkat, odaklanma, odaklanmayı sürdürme ve izleme becerilerinin kullanımına yönelik olarak görme becerileri desteklenebilir.

KISA NOT

"Görme becerilerinin desteklenmesine için gerçekleştirilecek etkinlikler; yakın görme, uzak görme, görme alanı, yardımcı teknolojik araçların kullanımı ve uyarlamalar başlıkları altında ele alınabilir."

Görme becerilerinin geliştirilmesine ve kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilecek etkinlikler; yakın görme becerileri, uzak görme becerileri, görme alanı, yardımcı teknolojik araçların kullanımı ve uyarlamalar gibi görme yetersizliği olan bireyin ihtiyaçları doğrultusunda ele alınabilir. Bu çalışmaların, günlük rutinler, oyun aktiviteleri ve beslenme zamanı gibi doğal ortamlarda uygulanması; görme yetersizliği olan bireyin görsel davranışlarının gelişimine, bakma, inceleme, araştırma gibi görsel motivasyonunun artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca sadece bir etkinlikte değil sürekli, iç içe geçen ve güne yayılan etkinliklerin uygulanması görme becerilerinin işlevsel olarak kullanımına önemli derecede etkide bulunacaktır. Bu çalışmaların devamında görme yetersizliği olan bireyin ek uygulamalarla (bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), bireysel aile hizmet planları) desteklenmesi maksimum düzeyde görme becerilerinin desteklenmesine ve kullanımına fayda sağlayacağı bilinmelidir (Lueck ve Heinze, 2004).

Kaynaklar:

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP İzleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 59-74.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). *Visual handicaps & learning*. Austin: Pro-ed.

Carrasco, M. (2011). Visual attention: The past 25 years. *Vision Research, 51*(13), 1484- 1525.

Corn, A. L. (1989). Instruction in the use of vision for children and adults with low vision. *RE: view, 21*, 26-38.

Demiryürek, P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde İşlevsel Görme Etkinlik Programının (İGEP) etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, M. (2020). *Design and development of a game based eye training program for children with low vision*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In Anne L. Corn & Alan J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* (pp. 185-220). New York: AFB.

Gothwal, V. K., Lovie-Kitchin, J. E., & Nutheti, R. (2003). The development of the LV prasad-functional vision questionnaire: A measure of functional vision performance of visually impaired children. *Investigative Ophtalmology & Visual Science, 44*(9), 4131-4139.

Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries, Book 2, Assessment of functional vision*. World Health Organization (WHO/PBL/95.48).

Low Vision Online. (2016). http://www.lowvisiononline.unimelb.edu.au/LowVision/Low Vision_relationship.htm sayfasından erişildi.

Lueck, A. H. (2004a). Functional vision: Comprehensive low vision care. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (pp. 3-25). New York: AFB.

Lueck, A. H. (2004b). Overview of intervention methods. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (pp. 257-275). New York: AFB.

Lueck, A. H., & Heinze, T. (2004). Interventions for young children with visual impairments and students with visual and multiple disabilities. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (pp. 277-353). New York: AFB.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: Etkinlik kitabı*. https://ogretmen.meb.gov.tr/kitap/gorme_yetesizligi_2etkinlik/index.html sayfasından erişildi.

Topor, I. R., & Erin, J. N. (2000). Educational assessment of vision function in infants and children. In B. Silverstone, M. A. Lang, B. Rosenthal & E. E. Faye (Eds.), *The lighthouse handbook on vision impairment and rehabilitation* (pp. 821-831). New York: Oxford Univesity.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin
İŞ VE MESLEK EĞİTİMİ

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik
Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin
İŞ VE MESLEK EĞİTİMİ

Yazarlar: Atilla CAVKAYTAR - Tahir Mete ARTAR

ISBN: 978-605-7989-98-7

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

YENİ BASKIYA ÖNSÖZ

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, özel gereksinimi olan bireylerin gelecekte başkalarına en az bağımlı olacak şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmaktır. Bağımsız yaşam becerileri olarak isimlendirilen bu beceriler dört alanda incelenir. Bunlar; bireyin doğumundan başlayarak yetişkinlik dönemine kadar yerine getirmesi gereken temel gelişim becerileri; bireyin gerek kendisiyle gerekse başkalarıyla uyum içinde yaşayabilmesini sağlayacak olan kişisel ve sosyal becerileri içeren uyum için gerekli beceriler; bireyin yaşam içinde günlük rutinlerini gerçekleştirdiği ve bir birey olarak kendi başına yaşama becerilerine sahip olduğu günlük yaşam becerileri; bağımsız yaşamın olmazsa olmazı olan çalışma yaşamına hazırlık, iş ve meslek becerileri alanlarından oluşur.

Özel gereksinimli bireylerin geleceğe hazırlanmasında en önemli konulardan biri olan iş ve meslek yaşamına hazırlanma bu kitabın konusunu oluşturmaktadır. İlk baskısında özellikle gelişimsel yetersizligi olan bireylerin iş ve mesleğe hazırlanmaları konusunun işlendiği kitap, gözden geçirilmiş, genişletilmiş ve özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek eğitimi kitabı olarak güncellenmiştir. Böylece kitap 12 bölümden oluşmuştur.

Kitabın birinci bölümünde özel gereksinimli yetişkinler tanıtılmıştır. Bu bölümde özellikle bağımsız yaşam göstergeleri açısından bireylerin karşılaştığı engeller ve çözümlerle ilgili tartışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde özel gereksinimli bireylerin geleceğe hazırlanmasında kritik dönemler ele alınmış ve yaşam alternatiflerine yer verilmiştir. Üçüncü bölüm ise dünyada genel mesleki eğitimle ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde gerek Türkiye'de gerekse Dünyada mesleki eğitim uygulamaları incelenmiştir. Kitabın dördüncü bölümü Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin çalışma hakları ve mesleki eğitimle ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Beşinci bölüm ise özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrası dönemde yaşadığı sorunlara ve bu bireyler için okul sonrası meslek eğitimi alternatiflerine ilişkin bilgiler içermektedir. Kitabımızın altıncı bölümü kariyer eğitimi ile ilgili bölümdür. Bir kavram ve yapı olarak kariyere ilişkin bilgiler verilmekte, kariyer gelişiminin aşamaları olan kariyer farkındalığı, kariyer keşfi, kariyer hazırlığı ve kariyerin özümsenmesine ilişkin gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar hakkında ipuçları içermektedir. Yedinci bölüm sürdürülebilir istihdamın tartışıldığı ve istihdam modellerinin incelendiği bölümdür. İzleyen sekizinci bölümde ise istihdam edilebilirlik becerileri ile sürdürülebilir çalışma yaşamına erişim için göz önünde bulundurulması gereken etmenler aktarılmıştır. Kitabımızın dokuzuncu bölümü işe yerleştirme sürecini incelemektedir. Bu bölümde çalışma yaşamı, çalışma süreci ve bu süreç içersindeki ilişkiler tartışılmıştır. Onuncu bölüm meslek eğitiminde araştırmalar ve proje temelli uygulamalara yer verilen bölümdür. Bu bölümde yer verilen örnek projeler araştırmacılar için

ipucu içerecek konulara değinmektedir. Kitabımızın 11. bölümü ise tıpkı okul programlarında yer verildiği gibi mesleki eğitim programlarında da bireyselleştirmeye vurgu yapan bir bölümdür. Bu bölümde, kitaptaki tüm içerik göz önünde bulundurularak özel gereksinimli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş mesleki eğitim hizmetlerinin planlanması ve sunulmasına ilişkin örnek bir süreç paylaşılmıştır. Son olarak 12. bölümde farklı yetersizlik gruplarıyla ilgili yapılacak çalışmalar ve öneriler üzerinde durulmuştur.

Bu kitap özel eğitim ve özel gereksinimli bireylerle ilgili lisans ve lisansüstü programlarda ders kitabı olarak kullanılabileceği gibi; özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek eğitimi konusunda önemli bir referans kaynağı olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de henüz çok yeni olan, özel gereksinimli bireylerin kariyer farkındalığından koşulsuz istihdam uygulamalarına kadar giden ve yaşam boyu devam eden süreçte eğitimcilerin, ilgililerin ve ailelerin özellikle de özel gereksinimli gençlerin yararına olması umuduyla...

Cumhuriyetimizin 100. Yılına armağan.

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar & Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete Artar

Mart, 2023

İÇİNDEKİLER

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ iii
YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ v

BÖLÜM 1:
Özel Gereksinimli Yetişkinler 1

Yetişkinlik Döneminde Bağımsız Yaşam Göstergeleri Açısından Özel Gereksinimli Bireyler 6
Özel Gereksinimli Bireylerin Bağımsız Bir Yetişkinlik Yaşamına Ulaşmada Karşılaştıkları Engeller 7
Sonuç 8
KAYNAKÇA 9

BÖLÜM 2:
Özel Gereksinimli Bireyleri Başarılı Bir Yetişkinlik Dönemine Hazırlamak 11
Yetişkinlik Döneminde Kritik Yaşam Alanları 16
Okul sonrası eğitime katılım 16
Çalışma yaşamına katılım 17
Sosyal katılım 18
Barınma alternatifleri 20
Sonuç 21
KAYNAKÇA 22

BÖLÜM 3:
Genel Mesleki Eğitim: Tarihçe, Temel Kavramlar ve Dünya'dan Uygulamalar 25
Genel Mesleki Eğitim 28
Türkiye'de Genel Mesleki Eğitim Uygulamaları 32
Dünya'dan Mesleki Eğitim Sistemi Örnekleri 33
Almanya 33
Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 34
Avustralya 34
Çin Halk Cumhuriyeti 35
Finlandiya 35
Sonuç 36
KAYNAKÇA 37

BÖLÜM 4:

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakkı, Mesleki Eğitimi ve Türkiye'de Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Uygulamaları 39

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakları 41

Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireyler İçin Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Alternatifleri 43

Özel Eğitim Uygulama Okulları (III. Kademe) ve programı 44

Özel Eğitim Meslek Okulları ve programı 45

Sonuç 56

KAYNAKÇA 57

BÖLÜM 5:

Okul Sonrası Mesleki Eğitim 59

Okul Sonrası Eğitim Alternatifleri 62

Yükseköğretim 62

Yaygın mesleki eğitim programları 64

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sunulan programlar 65

İŞKUR'un sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri 66

Sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri 67

Tepebaşı Belediyesi Engelliler Sosyal Yaşam Merkezi (Eskişehir) 67

Down Sendromu Derneği: Bağımsızım Çünkü Çalışıyorum-İş Koçu Destekli İstihdam Programı Projesi 68

Sonuç 68

KAYNAKÇA 71

BÖLÜM 6:

Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Güncel Yaklaşım: Kariyer Eğitimi 73

Kariyer Eğitimi 75

Kariyer Gelişiminin Desteklenmesi 78

İşin farkında olma ve kariyer farkındalığı 78

Meslek araştırması ve kariyer keşfi 79

Mesleğe hazırlık ve kariyer hazırlığı 85

İşe yerleştirme ve kariyerin özümsenmesi 86

Sonuç 86

KAYNAKÇA 88

BÖLÜM 7:
Özel gereksinimli Bireyler İçin Sürdürülebilir İstihdam Uygulamaları 91
Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Yaşamına Katılımında Örnek Uygulamalar .. 94
Sosyal kooperatifler 94
Mesleki Rehabilitasyon Hizmetleri 97
Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Yaşamına Katılımında İstihdam Modelleri 99
Korumalı iş yeri modeli 99
Rekabetçi istihdam 101
Destekli istihdam modeli 102
Destekli istihdam modelinde yerleştirme uygulamaları 103
Destekli istihdam modelinde iş koçları 105
Birey için uygun istihdam modeline karar verme süreci 107
Sonuç 109
KAYNAKÇA 110

BÖLÜM 8:
Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı İçin İstihdam Edilebilirlik Becerileri 113
Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı 115
İstihdam Edilebilirlik Becerileri 118
İstihdam Edilebilirlik Becerilerinin Desteklenmesi 120
KAYNAKÇA 123

BÖLÜM 9:
İşe Yerleştirme ve Çalışma Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler 125
Çalışma Yaşamı 127
İşe Yerleştirme Süreci 128
İş geliştirme 129
İşle eşleştirme 132
Çalışma Süreci 135
İş yeri kültürü 135
Doğal destekler 137
Sonuç 139
KAYNAKÇA 141

BÖLÜM 10:
Meslek Eğitiminde Araştırma ve Proje Temelli Uygulamalar 143
Engelli İstihdamında Yerel Yönetim Projesi: Gökkuşağı 145
Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Örnek Bir Meslek Eğitimi Programı: Kafe

Garsonluğu Mesleği Eğitimi....148
Garsonluk Mesleği Eğitim Programı (GAMEP)....149
Mesleki Eğitimde Teknoloji Kullanımına Bir Örnek: Tablet Bilgisayar ve Bluetooth Kulaklıklar....155
KAYNAKÇA....157

BÖLÜM 11:
Bireyselleştirilmiş Meslek Eğitimi Programlarının Hazırlanması....159
Meslek Eğitimi Programı Yapısı....161
Meslek Eğitimi Programı Hazırlama Süreci....165
Sonuç....179

BÖLÜM 12:
Farklı Yetersizlik Gruplarına Yönelik Uyarlamalar....181
Zihin ve Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler....183
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler....187
İşitme Kayıplı Bireyler....189
Görme Yetersizliği Olan Bireyler....191
Süreğen Hastalığı Olan Bireyler....193
Çoklu ve Ağır Yetersizliği Olan Bireyler....195
KAYNAKÇA....198

BÖLÜM 1

Özel Gereksinimli Yetişkinler

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireyler tanı aldıktan kısa süre sonra okul dönemi eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanmaktadırlar. Okul döneminde birey ve ailesi, ona hizmet sunan kurum ve personel ile etkileşime girmektedirler. Bu dönemde birey ve ailenin aldığı hizmetler Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları yoluyla belli bir plan dahilinde yasal dayanak altına alınmaktadır. Ortaöğretim sonrasında ise birey yetişkinlik döneminin sorumluluklarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Özel gereksinimli yetişkinler konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Yetişkinlik dönemi sorumlulukları nelerdir?
- Yetersizliği olan bireyler açısından başarılı yetişkinlik yaşamı göstergeleri nelerdir?
- Yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik dönemine geçişte karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Yaşam döngüsü

⇒ Yetişkinlik yaşamı

Her insan doğar, büyür ve ölür. Yaşam farklı evreler içeren döngüler halinde ilerler. Her birey içerisinde bulunduğu gelişim dönemi göz önünde bulundurulduğunda farklı yaşam sorumluluklarıyla ve etkinlikleriyle yüzleşmektedir. Başarılı ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmek için bu sorumluluklar ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli olan bireyler de tanı aldıktan sonra yetersizliklerinin tür ve derecesine göre 27 yaşına kadar bir özel eğitim okuluna kayıt olabilmektedirler (MEB, 2022). Dolayısıyla kayıt yaptırdıkları okulun öğrenim süresine göre 30'lu yaşlarına kadar özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin amacının onların yaşamının önemli bir bölümünü oluşturacak olan bağımsız bir yetişkinlik yaşamına hazırlamak olduğu söylenebilir (Cavkaytar, 2000).



Okul döneminde özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulaması yoluyla genel eğitim okullarında ya da özel eğitim programlarının uygulandığı okullarda eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Okul döneminin ardından özel gereksinimli bireyler yetişkinliğe geçiş, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini deneyimlemektedir. Okul döneminden yetişkinliğe geçiş dönemi, yetişkinlik yaşamının sorumluluklarıyla etkileşim içerisine girildiği dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde özel gereksinimli bireyler; okul sonrası eğitime katılma (ör. Mesleki eğitim, yüksekokul, üniversite vb.), sosyal ilişkiler geliştirme (ör. Çalışma arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma, romantik ilişkiler yürütme), kariyer planlama (ör. Hangi işte çalışacağına karar verme), sağlık durumunu kontrol etme (örn. Hekimlerle sağlık problemleri hakkında konuşma, verilen tedaviyi takip edebilme), finansal aktivitelerde bulunma (örn. Harcamalarını planlama, birikim yapma) gibi birçok sorumlulukla yüzleşmektedirler (Wehmeyer ve Webb, 2012). Özel gereksinimli bireylerin bu sorumlulukların üstesinden gelme düzeyinin onların yaşam kalitesi düzeyini doğrudan etkilediği söylenebilir. Şekil 1.1.'de paylaşılan yetişkinlik dönemi sorumluluklarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak oldukça önemlidir. Bireyin bir mesleki eğitim programına katılım göstermesi oldukça önemliyken, bu mesleki eğitim programını kendi isteğiyle tercih etmemiş olması süreçteki motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde bir işte istihdam edilen ancak kazandığı parayı harcamakta ya da biriktirmekte desteklenmeyen bireyin, çalışma yaşamının getirdiği avantajlardan tam anlamıyla yararlandığı

söylenemez. Bu bakış açısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarında, onların ilgi ve tercihleri ile çevrelerinin bireyden beklentilerinin göz önünde bulundurulması yoluyla bütüncül bir bakış açısı benimsenmesi oldukça önemlidir.

Okul sonrası eğitime katılım	Sosyal ilişkiler geliştirme	Kariyer planlama	Sağlık durumunu kontrol etme	Finansal etkinliklerde bulunma
• Mesleki eğitim • Yükseköğretim	• Romantik ilişkiler • İş ilişkileri	• Çalışma yaşamına yönelik tercihte bulunma • Kariyer gelişimini sürdürme	• Hekimlerle iletişim kurma • Tedaviyi takip etme	• Harcamaları planlama • Birikim yapma

Şekil 1.1. *Yetişkinlik dönemi sorumlulukları*

Yetişkinlik döneminde özel gereksinimli bireylerin ilgi ve isteklerini ifade eden yaşam kalitesi algıları belli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu alanlar bireysel gelişimi sürdürebilme (ör. eğitim etkinliklerine katılım, üretken şekilde yaşama), kişilerarası ilişkiler geliştirme (ör. topluma katılım, destekleyici sosyal ağlara dahil olma), özerklik elde etme (ör. kendi yaşamına ilişkin karar alma süreçlerine katılım), hak sahibi olma ve ekonomik açıdan iyi olma olarak sıralanabilir (Brown, Hatton ve Emerson, 2013; Kraemer, McIntyre ve Blancher, 2003). Yetişkinliğe geçiş döneminde özel gereksinimli bireyler, okul sonrası yaşamlarında bir işte çalışmayı, kendi evlerinde yaşamayı ve sosyal bağlar kurarak bunları sürdürmeyi arzu etmektedir (Cooney, 2002; Cooney, Jahoda, Gumley ve Knott, 2006). Görüldüğü üzere yetişkinlik dönemi sorumlulukları ve özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesi algıları birbiriyle örtüşmektedir. Diğer bir deyişle özel gereksinimli bireyler de toplumla bütünleşmiş eşit bir birey olarak yetişkinlik yaşamını sürdürmeyi arzulamaktadırlar.

Yetişkinlik dönemi özel gereksinimli bireylerin kendilerine hizmet sunulan ortamlardan bağımsız yaşama, topluma ve çalışma ortamlarına hareket etmesini gerektirmektedir (Wehman, 2013). Okul döneminde özel eğitim ve destek hizmetler özel gereksinimli bireylere zorunlu ve yoğun olarak sunulurken yetişkinlik döneminde özel gereksinimli bireyler okul dönemi boyunca sunulan bu desteklere ulaşımda sorunlar yaşamaktadırlar (Bouck ve Joshi, 2015). Bu durum özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerinin gereksinim duydukları desteklere erişimini zorlaştırmaktadır. Tablo 1.1.'de özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerinin okul dönemi ile yetişkinlik dönemi hizmetlerine bakış açısındaki farklılıklar yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Artar, T. M. (2018). Çalışma Arkadaşlarının Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Çalışma Yaşamına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802*

Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 1175-1186.

Bouck, E. C. & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longditudinal Transition Study-2*. Career Deveopment and Transition for Exceptional Individuals, 39*, 154-163.

Brown, I., Hatton, C. & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 51 (5), 316-332.

Carter, E. W., Austin, D. & Trainor, A. A. (2012). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233–247.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10-1.*

Cavkaytar, A., Batu, S. & Cetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish Mothers on Having a Child with Developmental Disabilities. *International Journal of Special Education*, *23*(2), 101-109.

Cooney, B.F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation, 40*, 425-435.

Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 432-444.

Grigal, M., Hart, D. & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education and employment outcomesof students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 4–17.

Grigal, M., Migliore, A. & Hart, D. (2014). A state comparison of vocational rehabilitation support of youth with intellectual disabilities' participation in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation, 40*(3), 185–194.

Hagner, D., Fesko, S., Cadigan, M., Kiernan, W. & Butterworth, J. (1996). Securing employment: Job search and employer negotiation strategies in rehabilitation. İçinde E. M. Szymanski & R. M. Parker (Ed.), *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (s. 309-340). Austin: TX: PRO-ED.

Kraemer, B. R., McIntyre, L. L. & Blancher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41* (4), 250-262.

MacIntyre, G. (2014). The potential for inclusion: Young people of social inclusion as they make the transition from childhood to adulthood. *Journal of Youth Studies, 17*, 857-871.

Marshall, S.K., Stainton, T., Wall, J. M., Zhu, M., Murray, J., Wu, S., El Bouhali, A., Parada, F., Zaidman-Zait, A. & Young, R. A. (2018). Transition to adulthood as a joint parent-youth project for young persons with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56* (4), 263-277.

McConkey, R., Kelly, F., Craig, S. & Keogh, F. (2017). A longitudinal study of post-school provision for Irish school-leavers with intellectual disability. *British Journal of Learning Disability, 45*, 166-171.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel Egitim Hizmetleri Yönetmeligi*. Ankara: Özel

Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 25 Ekim 2022 Tarih ve 31994 Sayılı Resmi Gazete.

Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.

Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). Employment Supports That Promote Job Attainment, Maintenance, and Advancement for People with Intellectual and Developmental Disabilites. AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability.* içinde (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A. & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123* (4), 329-343.

Sevak, P., O'Neill, J., Houtenville, A. & Brucker, D. (2018) State and local determinants of employment outcomes among individuals with disabilities*. Journal of Disability Policy Studies,* 1-10.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_complete.pdf , 9.8.2018).

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehmeyer, M. L. &Webb, D. R. (2010). An ıntroduction to adolescent transition education. İçinde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb, (Ed.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 1-10). New York: Routledge.

BÖLÜM 2

Özel Gereksinimli Bireyleri Başarılı Bir Yetişkinlik Dönemine Hazırlamak

Başlamadan önce;

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, özel gereksinimli bireyleri bağımsız ve üretken bir yetişkinlik yaşamına hazırlamaktır. Yetişkinlik yaşamı, bireylerin günlük yaşamın belli alanlarında çeşitli yeterlikler göstermelerini gerekli kılmaktadır. Özel gereksinimli bireyler bu yeterlikleri yerine getirmek için gerekli becerilerle donatıldıklarında bir işte çalışabilmekte, sürdürülebilir sosyal bağlar kurabilmekte, ev yaşamını olabildiğince bağımsız şekilde yürütebilmektedirler. Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemine hazırlanması konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde bağımsızlık düzeyini artıran beceriler nelerdir?
- Okul sonrası eğitim, çalışma yaşamı, sosyal ilişkiler geliştirme, bağımsız şekilde ikamet etme gibi yaşam alanlarında özel gereksinimli bireylerin desteklenmesi için ne tür destekler sunulmalıdır?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Yaşam kalitesi

⇒ Bağımsız yaşam becerileri

⇒ Yetişkinlik dönemi yaşam alternatifleri

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde başarılı bir yaşam sürmesi eğitim hizmetlerinin temel amacıdır. İnsana ilişkin beklentilerin "başarı" göstergesi sayıldığı günümüzde özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin içeriğinin belirlenmesinde neyin "işlevsel" ve "önemli" olduğunun ortaya konması oldukça önemlidir. Sosyo-ekonomik değişkenler açısından okul sonrası eğitime ve çalışma yaşamına katılım "başarılı" bir yaşamın göstergeleri olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte barınma, ulaşım olanakları, serbest zaman etkinliği fırsatlarının oluşturulması, sosyal çevrelerle bağ kurmak ve gereksinim duyulan desteklerin sağlanması özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemindeki bağımsız yaşamını desteklemekte ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Baer ve Daviso, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin işlevde bulunma düzeylerinin arttırılarak yetişkinlik döneminde bağımsız bir yaşam sürdürmelerini desteklemek için öncelikle bağımsız yaşamı destekleyen becerilerin ortaya konması önemlidir. Uluslararası alanyazında birçok farklı bağımsız yaşam becerileri sınıflandırması bulunmaktadır. Ancak bu sınıflandırmaların her birinde birkaç alanın oldukça kritik olduğu ifade edilmektedir. Bu kritik alanlar özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programlarında gittikçe daha yoğun şekilde kendilerine yer bulmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri olarak nitelendirilen bu beceri alanının genel içeriği temel akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, öz belirleme/kişisel sosyal beceriler, mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlık becerilerinden oluşmaktadır (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013). Bağımsız yaşam becerileri sınıflandırmasındaki beceri alanlarına ilişkin alt beceri alanları Tablo 2.1'de paylaşılmıştır.

Tablo 2.1. *Bağımsız Yaşam Becerileri*

Bağımsız Yaşam Becerileri			
Temel Akademik Beceriler	**Günlük Yaşam Becerileri**	**Kişisel Sosyal Beceriler**	**Mesleki Rehberlik ve Mesleğe Hazırlık Becerileri**
Okuduğunu anlama	Parayı Yönetme	Öz-farkındalık kazanma	İş imkanlarını bilme
İşlevsel matematik	Evi yönetme	Öz-güven kazanma	Uygun iş alışkanlıkları ve davranışları sergileme
İletişim becerileri (Alıcı ve ifade edici dil)	Kişisel Bakım	Sosyal açıdan sorumlu davranışlar sergileme	İş bulma ve işi sürdürme
	Aile sorumluluğu geliştirme	Kişilerarası iyi ilişkiler sürdürme	Yeterli psiko-motor becerileri sergileme
	Yiyecek satın alma-hazırlama-tüketme	Bağımsız kararlar alma	Özel iş becerileri kazanma
	Giyecek alma-giyinme	Başkalarıyla etkileşimde bulunma	
	Serbest zaman değerlendirme		

Bağımsız yaşam becerileri incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin bağımsız ve başarılı olması için gereksinim duydukları alanlar görülmektedir. Bu doğrultuda bağımsız bir yaşamın öz-bakım, barınma, toplum içerisindeki sosyal katılımın sağlanması ve bir iş ve meslek sahibi olmayla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu beceri alanları nitelikli bir eğitimi programının temelini oluşturmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri sınıflandırmasında yer alan becerilerle benzerlik göstermekle birlikte değişen sosyo-ekonomik şartlarda her insan öncelikle "üreten" bir birey olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik değerlendirme ve destekleme çalışmalarında öncelikli olarak göz önünde bulundurulan sınıflandırmalarda "kariyer" kavramının daha yoğun yer aldığı görülmektedir.

Bu tür sınıflandırmalar arasında 21. Yüzyıl İş Gücünden Beklentiler çalışması oldukça yaygın ve kabul gören bir sınıflandırmadır (Partnership for 21st Century Skills, 2011). Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programındaki alanlar ister akademik becerileri ister sosyal becerileri içersin, bu becerilerin her biri özel gereksinimli bireyin çalışma yaşamındaki işlevde bulunma düzeyini arttıracaktır. Bu beceriler erken çocukluk döneminden okul sonrası döneme kadar programlarda yer alan akademik, kariyer ve geçiş becerilerinin uyumlu ve ustalıkla sergilenmesini gerektirmektedir. İçinde yaşadığımız çağda değişen ekonomi ve iş gücünden beklentilerdeki çeşitlenme özel gereksinimli yetişkinlere yönelik eğitimlerin içeriğinde de kendini göstermelidir. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin esnek, birçok ortamda sergilenebilen, ortaya çıkan problemlerle başa çıkmayı sağlayan becerilerle donatılması amaçlanmaktadır. Bu beceriler Hanley-Maxwell ve Collet-Klingenberg (2012) tarafından temel beceriler, bütünleştirici beceriler ve başvuru becerileri olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Tablo 2.2'deki beceri alanları incelendiğinde bu becerilerin aslında bağımsız yaşam becerilerinden ya da özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarının içeriğinden çok farklı olmadığı bununla birlikte özel gereksinimli genç ve yetişkinlerin istihdama katılmasında ve toplumla bütünleşmesinde gereksinim duyduğu becerilerin yeniden yorumlandığı görülmektedir.

Özel gereksinimli yetişkinlerin bu becerilere sahip olma düzeyinin onların bağımsız yaşamı ve toplumla bütünleşmesi üzerinde önemli derecede etkisi olduğu söylenebilir (Qian, Johnson, Smith ve Papay, 2018). Bu nedenle bu beceriler eğitim programlarının yapısını belirlemede olduğu kadar özel gereksinimli bireylerin varolan performans düzeyini belirlemede bir araç olarak da kullanılabilmektedir.

KAYNAKÇA

ADAPT (Americans Disabled for Attendant Programs Today). (1999). *Summary of Olmstead Decision.* Denver, CO: Author.

Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 360-375. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.360

Artar, T. M. (2018). Çalışma Arkadaşlarının Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Çalışma Yaşamına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802*

Baer, R. M. and Daviso, A. W. (2013). Independent living and community participation. R. W. Flexer, R. M. Baer, M. Luft, T. J. Simmons (Ed.) *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities*. (s. 306-328) içinde. Boston: Pearson.

Bakken, J. P. and Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.

Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). Opinions and suggestions of employers of individuals with mental retardation. Elementary Education Online, 6 (2), 213-225.

Baum, S., Ma, J. and Payea, K. (2013). Education pays: The benefits of higher education for individuals and society. New York, NY: College Board

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Expectional Children.

Brolin, D. E. ve Lloyd, R. J. (1997*). Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Cimera, R. E., Thoma, C. A:, Wihttenburg, H. N. and Ashley, N. R. (2018). Is Getting a Postsecondary Education a Good Investment for Supported Employees With Intellectual Disability and Taxpayers?. *Inclusion, 6,* 97-109.

Conyers, L., Koch, L. ve Szymanski, E. (1998). Lifespan perspectives on disability and work: A qualitative study. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 42*, 51-75.

Hanley-Maxwell, C., ve Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing Students for Employment. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.), *Functional Curriculum for Elementary and Secondary Students with Special Needs.* (s. 529-561) içinde. Austin, TX: Pro-ED.

Hasazi, S. B., Gordon, L. R., ve Roe, C. A. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school grom 1979 to 1983. *Exceptional Children*, 51, 455-469.

Kaya, A. (2017). *Bakım ve Koruma Altında Bulunan Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Günlüük Yaşam Eğitimi Programı Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Knoll, J. A., ve Wheeler, C. B. (2005). My home and community; Developing supports for adult living. R. W. Flexer, T. J. Simmons, P: Luft ve R. M. Baer (Ed.) *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities* (s. 424-459) içinde. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kupferman, S. (2016). Transition to postsecondary education (In).R. L. Morgan and T. Riesen (Eds.) *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities* (s. 177-199). London: Guilford Press.

Lindstrom, L. E. & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Parks and Recreation, 32*(4), 35-40.

Moore, E. J., and Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(2), 130–148.

National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph, MA: Author.

Partnership for 21st Century Skills. (2011). *P21 common core toolkit: A guide to aligning the common core state standarts with the framework for 21st century skills.* Washington, DC. (Erişim tarihi: 10.11.2018, www.p21.org/images/p21_toolkit_final.pdf)

Pierangelo, R., and Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.

Price, L. A. and Shaw, S. R. (2000). An instructional model for adults with learning disabilities. Journal for Vocational Special Needs Education, 22(3), 14-24.

Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., ve Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123* (4), 329-343.

Revell, W. G. ve Targett, P. (2012). Adult Services. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.), *Functional Curriculum for Elementary and Secondary Students with Special Needs*. (s. 507-528) içinde. Texas; PRO-ED.

Revell, W. G., ve Wehman, P. (2011). Strategies for funding and resources needed for transition individualized education programs. P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (s. 145-160) içinde. Baltimore, MD: Brookes.

Robertson, N. (2006). Preparing students for community living communities. D. W. Test, N. P. Aspel ve J. M. Everson (Ed..), *Transition methods for youth with disabilities* (s. 303-333) içinde. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Russell, R. V., & Jamieson, L. M. (2008). *Leisure program planning and delivery.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Steere, D. E., Rose, E., and Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Strand, J., & Kreiner, J. (2001). Recreation and leisure in the community. İçinde R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft & R. M. Baer (Eds). *Transition planning for secondary students with disabilites* (s. 474-497). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., ve Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf , 9.8.2018).

Wandry, D., Wehmeyer, M. L. and Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher's guide.* Council for Exceptional Children.

BÖLÜM 3

Genel Mesleki Eğitim: Tarihçe, Temel Kavramlar ve Dünya'dan Uygulamalar

Başlamadan önce;

Bağımsız yetişkinlik yaşamının en temel bileşenlerinden biri çalışma yaşamıdır. Başarılı bir çalışma yaşamı ise nitelikli mesleki eğitimle mümkün olabilmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının gittikçe önem kazandığı günümüzde özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesini genel mesleki eğitimle paralel düşünmek geniş bir bakış açısı elde edilmesini sağlayabilir. Bu kapsamda mesleki eğitimin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve dünyadaki mesleki eğitim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Genel mesleki eğitim konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Mesleki eğitim uygulamaları tarih içerisinde hangi koşullarda gelişmiştir?
- Dünyada kabul gören mesleki eğitim modelleri ve uygulamaları nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Mesleki eğitim

⇒ Mesleki eğitim modelleri

⇒ Dünya'da mesleki eğitim uygulamaları

Toplumların gelişmişlik düzeyi, o toplumu oluşturan bireylerin niteliği ve üretkenliğiyle doğrudan ilişkilidir. İnsanın ve onun oluşturduğu toplumun yaşamına devam edebilmesi için çeşitli görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Tarih boyunca toplumlar yaşamlarını sürdürülebilmek için kısa ve uzun vadeli görevleri iş birliği içinde ya da birbirleriyle rekabete girerek gerçekleştirmiştir. Bu süreçte farklı görev alanlarında çalışmak yerine her bireyin belli bir görev alanında kendini geliştirmesi zamanla belli bir uzmanlaşmayı beraberinde getirmiştir. Çeşitli iş ve görevlere yönelik nesillerce aktarılan bu uzmanlığın sonraki kuşaklara aktarılmasında ise şüphesiz eğitim önemli bir rol oynamıştır.

18. Yüzyılda yaşanan gelişmeler mesleki eğitim kavramının sistemli şekilde kavramsallaştırılması ve gelişimi için önemli bir dönüm noktası olarak nitelendirilebilir. Bu dönemden önce toplumda var olan meslekler, genellikle babadan oğula ya da sistemli şekilde yürütülmeyen ve "usta-çırak" ilişkisine dayalı etkinlikler yoluyla iş gücü gereksinimini karşılamaktaydı. Toplumun yapısı nedeniyle meslekler antik çağ ve orta çağ boyunca günümüze göre daha az uzmanlık ve çeşitlilik içermektedir. Şekil 3.1'de Roma İmparatorluğu döneminde kayıt altına alınmış ve yeterlikleri tanımlanmış olan meslek alanları yer almaktadır (Tez, 2016).



Şekil 3.1. *Roma İmparatorluğu Döneminde Belli Başlı Meslekler*

Bu sürece kadar her meslek grubu kendi mesleki eğitimini uygulamalı olarak, usta-çırak ilişkisi yoluyla yürütmüştür. Özellikle bir yöntem ve araç gereç kullanımı gerektiren işlerde mesleki eğitim zamanla loncalar ya da ocaklar yoluyla sunulmuştur. Ortaçağda Avrupa'da dini yapıları ya da kent surlarını inşa eden duvar ustalarının kurduğu localar, Osmanlı'da nitelikli asker yetiştirmeyi amaçlayan ocaklar ve Anadolu'da ticaret ve üretim alanında hem düzenleyici hem de mesleki eğitim kurumu işlevi gören Ahilik geleneği bizlere mesleki eğitimin geçmişi ile ilgili ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara:

Alkım Yayınları.

Ayeni, A. O. (2015). World wide comparism of technical and vocational education: Lessons for Nigerian technical and vocational education sector (I). Journal of Education and Practice, 6 (30), 103-110.

Aytaç, K. (2006). Çağdaş eğitim akımları (Yabancı ülkelerde). Ankara: Mevsimsiz Yayınları

Birleşmiş Milletler (2016). Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Konseyi (UNECE) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Stratejisi Vizyonu. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10103111_unece_skalknma_egitstrtj_tr.pdf

Bolat, Y. (2016). Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cisco Research (2011). Global trends in vocational education and training. Cisco Systems, Inc. San Jose: USA.

Ekşioğlu, E. (2017). Dünya ülkelerinde meslekî eğitim. 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi (MESTEK), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (2008). Vocational education and training in Finland: Vocational competence, knowledge and skills for working life and further studies. National Research Report.

Han, J. & Singh, M. (2004). Vocational education in China. VOCAL: The Australian Journal of Vocational Education and Training in Schools, 5, 16-19.

Hoeckel, K. (2008). Costs and benefits in vocational education and training. OECD Publishing.

Hoeckel, K., Field, S., Justesen, T. R., & Kim, M. (2008). Learning for jobs OECD reviews of vocational education and training: Australia. OECD Publishing.

Klorer, E., & Stepan, M. (2015). Off target: China's vocational education and training system threatens the country's rise to industrial superpower status. China Monitor, 24 (2), 1-9.

Koukku, A., Kyrö, M., Packalén, P. & Volmari, K. (2012). VET in Europe–Finland country report. CEDEFOP website: http://libserver. cedefop. europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_FI.pdf

Kreysing, M. (2001). Vocational education in the United States: Reforms and results. European Journal of Vocational Training, 23, 27-35.

Kuczera, M., & S. Field (2013). A skills beyond school review of the United States. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.

Kyrö, M. (2006). Vocational education and training in Finland: Short description. The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) Panaroma Series.

Lerman, R. I. (2013). Expanding apprenticeship in the United States: Barriers and opportunities. In: A. Fuller, & L. Unwin (Eds.), Contemporary Apprenticeship International Perspectives on an Evolving Model of Learning (pp. 105-124). Oxon: Routledge

Litao, Z. (2016). Vocational education in China. Singapore: East Asian Institute, National University of Singapore.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümühttp://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf

OECD (2010). Learning for jobs, OECD reviews of vocational education and training: Options for China. OECD Publishing

OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

Stenström, M. L. & Virolainen, M. (2014). The current state and challenges of vocational education and training in Finland. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

UNESCO (2013). World TVET database: Finland. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Wheelahan, L. & Moodie, G. (2016). Global trends in TVET: A framework for social justice. Brussels: Education International.

Yasin, R. M., Nur, Y. F. A., Ridzwan, C. R., Ashikin, H. T., & Bekri, R. M. (2013). Current trends in technical and vocational education research: A meta-analysis. Asian Social Science, 9 (13), 243-251.

BÖLÜM 4

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakkı, Mesleki Eğitimi ve Türkiye'de Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Uygulamaları

Başlamadan önce;

Hemen her birey için bir hak olarak görülen çalışma hakkı ülkemizin paydaş olarak yer aldığı uluslararası organizasyonların aldığı kararlar ve yerel hukuki metinlere yasal dayanaklarla garanti altına alınmıştır. Ülkemizde özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulamaları yoluyla bir önceki bölümde aktarılan genel mesleki eğitim uygulamalarından faydalanabildiği gibi özel eğitim mesleki eğitim uygulamalarından da faydalanabilmektedirler. Özel eğitim mesleki eğitimi konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Özel gereksinimli bireylerin çalışma hakkını garanti altına alan bağlayıcı yasal metinler nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterlikleri nasıl desteklenebilir?
- Özel gereksinimli bireylere yönelik okul dönemi özel eğitim mesleki eğitim alternatifleri nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Özel eğitim mesleki eğitim hizmetleri

⇒ Özel eğitimde mesleki eğitimin yasal temelleri

⇒ Türkiye'de okul dönemi özel eğitim mesleki eğitim uygulamaları

Bir önceki bölümde birey ve toplumun varlığını sürdürebilmesi için gerekli uzun ve kısa vadeli görevlerin, zamanla çeşitli meslekler tarafından gerçekleştirildiğinden bahsedilmişti. Mesleki eğitimin amacıysa birey açısından onun üretkenliğine katkı sunarak kendine yeterli olması ve toplum açısından sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması olarak açıklanmıştı. Buna rağmen tarih boyunca, toplumun kimi kesimleri çalışma yaşamının ve mesleki eğitimin kapsamı dışında kalmıştır. Bunda kimi zaman ayrımcı tutumlar kimi zamansa toplum beklentileri rol oynamıştır.

Özel gereksinimli bireyler bu olumsuz bakış açısının odağındaki gruplar arasında gösterilebilir. Özel gereksinimli bireylere yönelik toplumda benimsenen genel tutum onların "toplumdan talep eden" ve "kaynak harcanılan" bir kesim olduğudur (Drew ve Hardman, 2007). Bu olumsuz tutumun kırılması ancak özel gereksinimli bireylerin bir iş ve meslekte çalışacak mesleki yeterliklerle donatılmalarıyla mümkündür. Bir işte çalışma özel gereksinimli bireyin yaşam kalitesini oldukça arttırır. Bireyin öz benliğine katkı yapar ve toplum içerisinde statü edinmesini sağlar. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programlarının temel amaçlarından biri, bu bireylerin çalışma yaşamına hazırlanmasıdır. Bu amaç ülkemiz açısından bağlayıcı olan uluslararası sözleşmeler, T. C. Anayasası ve diğer yasal metinlerle hukuki garanti altına alınmıştır.

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakları

Çalışma yaşamına katılımda ve sürdürülebilir istihdamda dezavantaj yaşayan kesimlerin başında özel gereksinimli bireyler gelmiştir. Bu nedenle bireyin çalışma hakkına atıf yapan hemen her sözleşmede özel gereksinimli bireylerin çalışma hakkına atıf yapılmıştır. Bu yasal dayanaklar her ne kadar uygulamada ek düzenleme ve uygulamalara gereksinin duyulsa da (Kağnıcıoğlu, Şişman, Akgül, İlhan ve Boyacı, 2021), özel gereksinimli bireylere çalışma yaşamında "pozitif ayrımcılık" uygulamalarının ve mesleki eğitim uygulamalarının temellerini oluşturmaktadır.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi Madde 23'te *"Her şahsın çalışmaya, işini serbestçe seçmeye, adil ve elverişli çalışma şartlarına ve işsizlikten korunmaya hakkı vardır"* ifadesi yer almakadır. Birleşmiş Milletler'in ülkemiz açısından bir başka bağlayıcı metni Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'dir. Bu sözleşmenin 6. Madde'sinde aşağıdaki ifadelerle devletlerin her bireyin çalışma hakkına erişimi için gerekli önlemlerin alınmasına değinilmiştir:

> *"Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkesin özgürce seçtiği ya da benimsediği bir işte çalışarak yaşamını kazanma fırsatına sahip olma hakkını içeren çalışma hakkını tanır ve bu hakkı korumak için uygun girişimle-*

KAYNAKÇA

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Kağnıcıoğlu, D., Şişman, Y., Akgül, T., İlhan, Z., & Boyacı, N. B. (2021). *Türkiye'de engelli istihdamı kota yöntemi açısından durum analizi: İşveren ve işveren vekilleri ile bir araştırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-meslek programlari-yeni/icerik/576 (Erişim Tarihi: 20.09.2019)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Egitim Hizmetleri Yönetmeligi*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitimi Bakanlığı (2016). İş ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı. Ankara.

BÖLÜM 5

Okul Sonrası Mesleki Eğitim

Başlamadan önce;

Günümüz toplumu sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişim ve değişim iş gücü piyasasından beklentilerde de kendini göstermektedir. Bu nedenle bireyler, okul dönemi eğitimi ardından yaşam boyu eğitim uygulamalarıyla kendilerini mesleki, sosyal ve serbest zaman alanlarında geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Okul sonrası eğitim alternatifleri tipik gelişen bireyler kadar özel gereksinimli bireylerin de yaşam kalitelerini olumlu etkilemektedir. Okul sonrası eğitim uygulamaları özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamının gerekliliklerine uyum sağlamaları için önemli katkılar sunmaktadır. Okul sonrası mesleki eğitim konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Okul sonrası eğitim alternatifleri nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim uygulamalarına katılımları için ne tür desteklere gereksinimleri vardır?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Okul sonrası eğitim

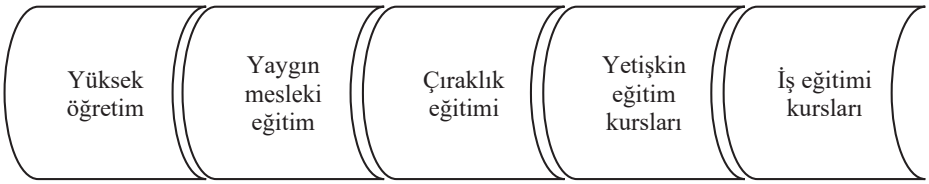
⇒ Yaygın eğitim uygulamaları

⇒ İŞKUR destekleri

Günümüzün toplumsal ve ekonomik özellikleri dinamik bir yapıya sahiptir. Toplum ve ekonomik çevre sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin bu değişimleri takip etmesi ve kendini sürekli yenilemesi onların yaşam kalitelerinde belirleyici bir etkendir. Bireylerin toplumun değişen beklentilerine ayak uydurması, onların hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımları ile mümkün olabilmektedir. Yetişkinlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerin ortaöğretim sonrası eğitim etkinliklerine katılımları onların üretken bir birey olmalarını ve toplumda bağımsız olarak yaşamalarını desteklemektedir.

Okul sonrası eğitim etkinliklerine katılım gösteren özel gereksinimli bireylerin, katılmayanlara göre daha yüksek olasılıkla çalışma yaşamına katıldığı ve %73 oranında daha fazla haftalık gelir elde ettiği bilinmektedir (Baum, Ma ve Payea, 2013; Cimera ve diğ., 2018; Migliore, Butterworth ve Hart, 2009; Moore ve Schelling, 2015). Bununla birlikte okul sonrası eğitime katılan özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimlerinde ilerlemeler olduğu, özyeterliklerinin ve yaşam kalitelerinin arttığı söylenebilir (Kupferman, 2016).

Okul sonrası eğitim ortaöğretim programlarını tamamlayan bireylerin yükseköğretime, yaygın mesleki ve teknik eğitim programlarına, yetişkin eğitimi programlarına, iş eğitimi ve çıraklık programlarına katılımı şeklinde ifade edilebilir (Bakken ve Obiakor, 2008). Okulsonrası eğitim temelde, ortaöğretimden mezun olan bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmaları için gerekli bilgi, beceri ve sertifikaların sunulduğu çeşitli alternatifleri içeren şemsiye bir terimdir (Cimera ve diğ., 2018).



Şekil 5.1. *Okul sonrası eğitim alternatifleri*

Tipik gelişen bireylerin yaşam döngüsünde "beklendik" olan okul sonrası eğitime katılım (Sitlington, Patton ve Clark, 2008) özel gereksinimli bireyler için oldukça düşük seviyede gerçekleşmektedir (Wagner ve diğ., 2005). Toplumun genel algısı okul sonrası eğitim hizmetlerinin sadece üniversite eğitimini içerdiği yönündedir. Bu durum özel gereksinimli yetişkinlerde ve onların ailelerinde okul sonrası eğitime katılım motivasyonunu başarısızlık beklentisi ve yasal engeller nedeniyle düşürmektedir (Kupferman, 2016). Buna karşın okul sonrası yaşam birçok alternatif içermektedir. Özel gereksinimli bireylerin okul dönemi sonrasında eğitim ve destek hizmetlerden önemli ölçüde uzaklaştığı göz önünde bulundurulduğunda, onların yeterliklerinin desteklenmesi için okul sonrası eğitim alternatifleri hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu söylenebilir.

Okul Sonrası Eğitim Alternatifleri

Okul sonrası eğitim hizmetleri yükseköğretim programlarını ve yaygın mesleki eğitim programlarını içeren geniş bir yelpazede sunulmaktadır (Kupferman, 2016; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007).

Yükseköğretim

Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim programları iki yıllık ön lisans ve dört yıllık lisans programları ile lisansüstü eğitim programlarından oluşur. İki yıllık yüksekokullar çeşitli meslek alanları için ara eleman ve teknik personel yetiştirmeyi amaçlayan, lisans programlarına göre daha sınırlı sayıda programı kapsayan kurumlardır. Yüksekokulların öğrencilerine sağladığı sosyal çevre ve iş fırsatları daha sınırlı olsa da kariyer gelişimine katkı bakımından oldukça önemli kurumlardır (Kupferman, 2016). Dört yıllık üniversiteler lisans diploması veren yükseköğretim kurumlarıdır. Dört yıllık üniversitelere tüm dünyada akademik testlerden alınan puanlar doğrultusunda giriş yapılmaktadır. Türkiye'de de yükseköğretime geçiş sınavında belirlenen ölçütler doğrultusunda yükseköğretime geçiş sağlanabilmektedir. Ancak yasal engeller ve giriş sınavlarının akademik yeterliklere ağırlık vermesi özel gereksinimli bireylerin bu programlardan yararlanmalarının önünde engel oluşturmaktadır (Wehmeyer ve Webb, 2010).

Yükseköğretim programları öğrenciler için zengin bir sosyal çevre ve iş olanağı sunmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yükseköğretim programlarına katılımı ve başarılı şekilde devam etmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nde üç farklı model uygulanmaktadır. Bunlar karma model, ayrı eğitim modeli ve bütünleştirici bireysel destek modeli olarak sıralanabilir. *Karma model*, özel gereksinimli bireyin tipik gelişen öğrencilerle birlikte yükseköğretim programının akademik ve sosyal etkinliklerine katılımını ifade etmektedir. *Ayrı eğitim modeli*, özel gereksinimli bireyin eğitimlerine yükseköğretim kurumunda devam etmesini ancak öğrenme etkinliklerine diğer yetersizliği olan bireylerle birlikte devam etmesi şeklinde yürütülmektedir. *Bütünleştirici bireysel destek modeli* özel gereksinimli bireyin yükseköğretim programına tipik gelişen bireylerle birlikte katılımı için programın öğrenme-öğretme süreçlerinde uyarlamalar yapılmasını ve bireyin gereksinim duyduğu destek hizmetlerin sunulmasını içermektedir (Hart ve diğ, 2006).

Ülkemizde uygulanan yükseköğretime geçiş sınavlarının akademik yeterliklere dayalı olması özel gereksinimli bireylerin yükseköğretim programlarında yer almasının önünde engel oluşturmaktadır. Ancak bütünleştirme uygulaması kapsamında genel mesleki eğitime, açık liselere ya da Anadolu liselerine devam eden özel gereksinimli bireylerin yükseköğretime geçiş şansı bulunmaktadır.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu tarafından engellilerin yükseköğretime devam edebilmeleriyle ilgili bazı düzenlemeler bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu yükseköğretime geçiş sınavı mevzuatında 30 Mart 2017'de yaptığı değişiklikle özel gereksinimli bireylerin özel yetenek sınavı ile alım yapan programlara baraj puan alarak başvurabilmesi şeklinde değişiklik yapmıştır. Yükseköğretim programlarında eğitim almaya hak kazanan ve eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerinse bu eğitim süresinde yükseköğretim kurumlarında yer alan Engelsiz Öğrenci Birimi, ulaşım destekleri ve maddi destekler gibi farklı desteklerden yararlanabildikleri bilinmektedir.

Bu bireylerin yükseköğretim programlarına geçişte çeşitli desteklere gereksinim duydukları söylenebilir (Getzel ve Briel, 2008). Özel gereksinimli bireylerin yükseköğretim programlarında başarılı olması için atılması gereken ilk adım ortaöğretimden itibaren yükseköğretime geçişin desteklenmesidir. Etkili bir planlama ve hazırlık yapılmaksızın yükseköğretim programına geçiş yapan özel gereksinimli bireylerin, üniversite ya da yüksekokul yaşamına uyum sağlaması ve buralardaki eğitim etkinliklerinden yararlanması oldukça zordur (Hughes, 2009). Bu nedenle özel gereksinimli bireylere aşağıda sıralanan desteklerin sunulması durumunda, yükseköğretim programlarından elde edilen çıktıların olumlu yönde etkileneceği söylenebilir:

(a) Yasal düzenlemeler: Kimi ülkeler özel gereksinimli bireylerin yükseköğretim programlarına geçişine engel olan yasal düzenlemelere sahiptir (Pierangelo ve Giulani, 2004). Yasal düzenlemelerin kapsayıcı nitelik taşıması, özel gereksinimli bireylerin yükseköğretim alternatiflerine katılım düzeylerine önemli katkılar sunacaktır. Özel gereksinimli bireylerin yükseköğretime geçişi sınavlarda gerekli düzenlemelerin yapılması, yükseköğretim kurum ve programlarının erişilebilirliğinde özel gereksinimli bireyler için ilgili uyarlamaların gerçekleştirilmesi için gerekli yasal düzenlemeler bu alanda gerçekleştirilebilecek çalışmaların başında gelmektedir.

(b) Rehberlik ve danışma hizmetleri: Yükseköğretim programları süreç ve çıktılar bakımından farklılık içermektedir. Tipik gelişen bireyler ve aileleri için dahi stres ve belirsizlik içeren bu süreçte, özel gereksinimli bireylerin kendilerine en uygun programa yerleştirilmesi oldukça önemlidir. Ortaöğretimde bireye hizmet sunan özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen bireyin yeterlikleri ve ilgilerini göz önünde bulundurarak çevrede yer alan programlar hakkında araştırma yapmalıdır. Bu doğrultuda birey için en doğru kariyer planlaması ile birlikte yükseköğretim kurumundaki kampüs iklimi (örn. yetersizliği olan bireylere yönelik farkındalık, öğretim üyelerinin tutumları), yetersizliği olan bireylere sunulan destekler (örn. sınavlarda ve öğrenme-öğretme sürecine uyarlamalar) ve

mezuniyet çıktıları (örn. diplomanın çalışma yaşamına geçiş için katkı sunma düzeyi) göz önünde bulundurularak en uygun programa birey ve ailesiyle birlikte karar verilmelidir (Wilson, Getzel ve Brown, 2000).

(c) *Özel gereksinimli bireyin yükseköğretim programına hazırlanması:* Bireyin devam etmesi planlanan yükseköğretim programına karar verildikten sonra bu programa giriş ve başarılı bir şekilde tamamlama için gerekli yeterlikler belirlenmelidir. Programın hangi yükseköğretime geçiş sınavında hangi puan türünde öğrenci alımı yaptığı, programın hangi dersleri içerdiği, programa ve genel olarak yükseköğretim yaşamına devam etmek için gerekli sosyal yeterlikler, ulaşım becerileri ve öz-belirleme becerilerinin neler olduğu belirlenmelidir. Ardından özel gereksinimli birey bu beceri alanlarında desteklenmelidir (McGuire, 2010).

(d) *Yükseköğretim programındaki yetkili ve ilgililerin* özel gereksinimli *birey hakkında bilgilendirilmesi:* Özel gereksinimli bireyin yükseköğretime geçiş sınavında başarılı olması ve bir programa yerleşmesi durumunda program yetkilileri özel gereksinimli birey hakkında bilgilendirilmelidir. Böylece yetkililer ve ilgililerin özel gereksinimli bireyin programa daha etkili katılım göstermesi için gerekli önlemleri almasına katkıda bulunulacaktır.

Yaygın mesleki eğitim programları

Yaygın mesleki eğitim programları 16 yaşından büyük bireyler için devlet kurumları ya da sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen eğitim etkinlikleridir. Bu programları tamamlayanlara "diploma" yerine genelde "kurs katılım belgesi" ya da "sertifika" verilir. Yaygın mesleki eğitim programları katılımcılara belirli bir meslek alanına yönelik bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak yoluyla onların mesleki yeterliklerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu programların içerikleri çevredeki iş gücü gereksinimi ve aktif sektörlere göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Yaygın mesleki eğitim programlarının resmi kurumlar tarafından sunulmadığı durumlarda, bu programların sonucunda verilen sertifikaların geçerliliğinin olup olmadığının araştırılması oldukça önemlidir (Kupferman, 2016). Bununla birlikte 4 Nisan 2015 tarihinde kabul edilen 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu Türkiye'de çeşitli mesleklerde faaliyet gösteren bireylerin belli yeterlilikleri sergilenmesini gerektirir. Genel olarak tehlikeli ya da uzmanlık bilgisi gerektiren 287 meslek alanı için ortaya konan mesleki yeterlilik ölçütleri özel gereksinimli bireylerin bir işte çalışması için göz önünde bulundurulması gereken önemli bir durumdur. Örneğin 12UY0096-2 numaralı mesleki yeterlilik belgesi özel gereksinimli bireylerin de Özel Eğitim Meslek Okulu'nda meslek dalı olarak seçebileceği bir alan olan oda temizleme görevlisinin mesleki yeterlik ölçütlerini

ortaya koymaktadır. Buna göre oda temizleme görevlisi olmak için gerekli olan mesleki yeterlilik belgesinin süresi beş yıldır. İş sağlığı ve güvenliği, çevresel riskleri azaltma yöntemleri ve iş öncesi hazırlık işlemlerini içeren mesleki yeterlik ölçütlerini sağlamak için çalışanların 14 sorudan oluşan çoktan seçmeli sınavda ve 14 soruluk sözlü sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Mesleki Yeterlik Kurumu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki ve teknik eğitim kurumlarınca verilen diploma ya da ustalık belgelerini almaya hak kazananları Mesleki Yeterlik Belgesi'nden muaf tutmaktadır.

Yaygın mesleki eğitim programları özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemindeki gereksinimlerinin karşılanması için oldukça önemli fırsatlar sunmaktadır. Bireyin ilgi ve yeterlikleri ile çevredeki iş gücü gereksinimi göz önünde bulundurularak en doğru programa karar verilmesi durumunda özel gereksinimli bireyin çalışma yaşamına katılma olasılığı önemli ölçüde artış göstermektedir (Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Ülkemizde yaygın mesleki eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda ve mevzuata uygun olarak, İş ve İşçi Bulma Kurumu (İŞ-KUR), yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle açılabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sunulan programlar

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren Halk Eğitim Merkezleri yaygın eğitim programları ile özel gereksinimli bireylere yönelik okul sonrası eğitim alternatifleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli ve örgün öğretim hizmetleri kapsamı dışına çıkan yetişkinler Engelli Sağlık Raporu ile birlikte yaşadıkları bölgedeki Halk Eğitimi Merkezleri'ne başvuruda bulunabilmektedirler.

Halk Eğitim Merkezleri'nde 71 meslek alanında 3506 kurs için başvuru alınmaktadır. Halk Eğitim Merkezi bünyesinde açılan programlara ahşap teknolojisi, bahçecilik, eğlence hizmetleri, giyim üretim teknolojisi, matbaa, ulaştırma hizmetleri ve tarım teknolojileri gibi meslek alanları örnek gösterilebilir. Bu programlar coğrafi bölgede sergilenen iş alanlarına göre ilden ile farklılık göstermektedir. Bu nedenle yaşanılan bölgede sürdürülen yaygın eğitim programlarına http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/ adresinden ulaşılabilir. İlgili ekrandaki seçenekler doldurularak aktif kursların bilgisi öğrenilebilir.



İŞKUR'un sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri

İŞKUR ülkemizde yaşayan işsiz bireyler için üstlendiği işe yerleştirme, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini engelli iş koçluğu sistemiyle yetersizliği olan bireylere de sunmaktadır. Bu hizmetlerden yararlanabilmek için öncelikle İŞKUR'un engelli kayıt sistemine giriş yapmak zorunludur. Kayıt işlemi için özel gereksinimli bireylerin en az %40 engel oranı içeren Engelli Sağlık Kurulu Raporu'na sahip olması ve 15 yaşından gün almış olması gerekmektedir.

İŞKUR yetersizliği olan bireylerde gözlenen işsizlik oranını azaltmak, istihdamda verimliliği arttırmak ve sürdürülebilir şekilde istihdamı desteklemek amacıyla iş ve meslek danışmanlığı hizmeti sunmaktadır. İş ve meslek danışmanlığı hizmetleri kapsamında özel gereksinimli bireyler;

- Mesleki yönlendirme,
- İş gücü yetiştirme kurslarına katılım,
- İşe yerleştirme,
- İşe uyum desteği hizmetlerinden yararlanabilmektedirler.

Özel gereksinimli yetişkinler İŞKUR'un açtığı iş gücü yetiştirme kurslarında mesleki yeterliklerine katkı sağlayabilmektedirler. İŞKUR, mesleki eğitim ve mesleki rehabilitasyon faaliyetleri kapsamında düzenlediği iş gücü yetiştirme kurslarıyla işsizlikten en fazla etkilenen ve bu nedenle de işgücü piyasasında dezavantajlı grup olarak görülen özel gereksinimli bireyleri iş piyasasında ihtiyaç duyulan mesleklerde yetiştirerek istihdam edilebilirliklerini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu kurslara katılabilmek için öncelikle İŞ-KUR sistemine kayıtlı olmak ve hâlihazırda işsiz olmak gerekmektedir. 15 yaşını tamamlayan her birey bu kursa kayıt yaptırabilmektedir. Kursa katılan özel gereksinimli yetişkinlere kurs boyunca günlük harçlık desteği verilmektedir.

Sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri

Özel gereksinimli yetişkinlerin okul sonrası eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında sivil toplum kuruluşları ya da yerel yönetimlerin açtıkları kurslar bir alternatif olabilmektedir. Bu eğitim ve destekler serbest zaman becerileri, iş ve meslek eğitimi, günlük yaşam becerileri gibi alanlarda gereksinimlere göre düzenlenip sunulabilmektedir.

Yetişkinlik döneminde özel gereksinimli yetişkinlere hizmet sunan diğer organizasyonlar yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları olarak sıralanabilir. Ülkemizdeki yerel yönetimlerin görev, yetki ve sorumluluklarını düzenleyen 5393 sayılı Belediye Kanunu, yerel yönetimlerin hizmet kapsamında yetersizliği olan bireylere ayrı bir yer vermektedir. Buna göre yerel yönetimlerin yetki ve sorumlulukları ilgili kanunun 14. maddesinde *"Belediye hizmetleri, vatandaşlara en yakın yerlerde ve en uygun yöntemlerle sunulur. Hizmet sunumunda engelli, yaşlı, düşkün ve dar gelirlilerin durumuna uygun yöntemler uygulanır."* ifadesi özel gereksinimli olan bireylere yerel yönetimler tarafından sunulacak hizmetlerin alt yapısını oluşturmaktadır. Ülkemizde hemen her yerel yönetimin yetersizliği olan bireylere hizmet sunmak amacıyla ulaşım indirimleri gibi çeşitli projeler ve birimler oluşturduğu bilinse de özel gereksinimli yetişkinler özelinde bu hizmetlerin çeşitliliğinin ve yaygınlığının azaldığı söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde hizmet alabileceği bir diğer kaynak ise sivil toplum kuruluşları (STK) olarak nitelendirilebilir. Bu kuruluşlar özel gereksinimli bireyler ve aileleri için hak savunuculuğu faaliyetleri yürütmekle birlikte çeşitli alanlarda hizmetler de sunabilmektedirler. Aşağıda özel gereksinimli bireylere hizmet sunmak amacıyla yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen proje örnekleri paylaşılmıştır:

Tepebaşı Belediyesi Engelliler Sosyal Yaşam Merkezi (Eskişehir)

Bu merkezde yetişkinlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal katılımlarını arttırmak ve bağımsız yaşam becerilerini desteklemek amaçlanmaktadır. Merkeze bağlı olarak mesleki uygulama atölyeleri, Gökkuşağı Kafe 1 ve Kafe 2, İbrahim Ethem Kesikbaş Engelliler Montaj Atölyesi ve Eskişehir Organize Sanayi Bölgesinde faaliyet gösteren Engelliler Montaj Atölyesi 18 yaş üstü zihin yetersizliği bireylere ücretsiz hizmet vermektedir. Bu merkezde zihin yetersizliği olan bireylerle birlikte onların ailelerine de çeşitli psiko-sosyal destekler sunulmaktadır. Merkezde Eskişehir Tepebaşı Belediyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve İŞKUR İl Müdürlüğü arasında yapılan protokol kapsamında "Servis Elemanı (Garsonluk), Montaj İşçiliği, Aşçı Yardımcılığı" kursları gerçekleştirilmiştir. Merkez ve merkeze bağlı kuruluşlarda

toplam 138 zihin yetersizliği olan birey hizmet almış ve bu bireylerden dördü kamuda, 18'i özel sektörde olmak üzere 22 birey istihdam olanağına kavuşmuştur.

Down Sendromu Derneği: Bağımsızım Çünkü Çalışıyorum-İş Koçu Destekli İstihdam Programı Projesi

Proje zihin yetersizliği olan yetişkinlerin destekli istihdam uygulaması kapsamında istihdam edilmesini amaçlamaktadır. Sabancı Vakfı Hibe Programları kapsamında desteklenen proje Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerinin desteğiyle İş Koçu Eğitimi programı oluşturulmasını ve bu program doğrultusunda yetiştirilen iş koçlarının zihin yetersizliği olan bireyleri işe yerleştirmesini kapsamaktadır. Proje kapsamında günümüze kadar 78 zihin yetersizliği olan birey özel sektörde işe yerleştirilmiştir.

Sonuç

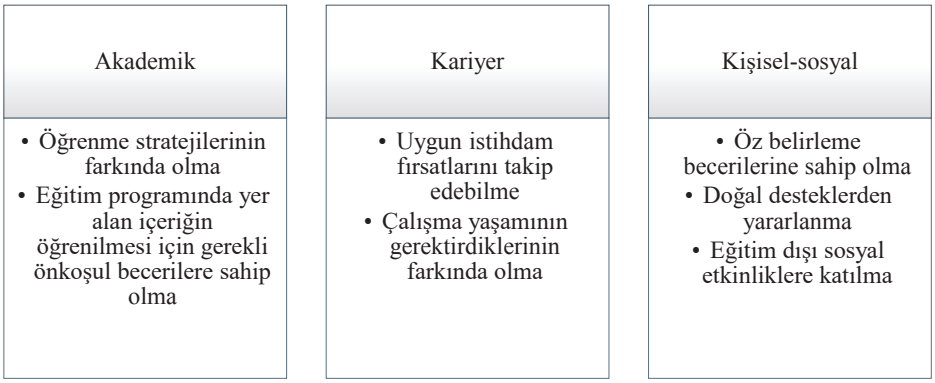
Okul dönemiyle okul sonrası eğitim programları arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bu farkların ortaya konması gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okul sonrası eğitime geçişlerinin planlanmasında önemli bir yol gösterici olabilir. Tablo 5.1'de okul dönemi ile okul sonrası dönemde sunulan eğitim hizmetleri arasındaki farklar paylaşılmıştır.

***Tablo 5.1**. Okul Dönemi ve Okulsonrası Eğitim Hizmetleri Arasındaki Farklar*

Okul Dönemi Eğitim Hizmetleri	Okul Sonrası Eğitim Hizmetleri
Öğrencilerin sorumlulukları azdır (örn. Ders programları okul tarafından hazırlanır)	Öğrencilerin sorumlulukları fazladır (örn. Okula ulaşmak, duyuruları takip etmek)
Öğrencilerin kariyerleriyle ilgili net kararlar almaları gerekmez	Öğrenciler kariyer hedeflerine uygun programlara kayıt olmalıdır
Ebeveynler ve öğretmenler öğrencileri çalışmaları ya da görevlerini bitirmeleri için teşvik ederler, hatırlatıcı işlevi görürler.	Ödevler, sorumluluklar ve görevlerin yerine getirilmesi öğrencinin sorumluluğundadır.
Ders programları sabittir ve okul yönetimi tarafından hazırlanır.	Ders programları esnektir ve öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılır.
Derslere ve öğrenme etkinliklerine katılım öğretmenler tarafından sıkı şekilde takip edilir.	Derse katılım ve devamsızlık görevliler tarafından not edilir ve sınırın aşılması durumunda başarısızlıkla karşılaşılır.
Genellikle bir günün önemli bir süresi ev ve okulda planlanmış etkinliklerle geçer.	Öğrencinin zaman yönetimi ve etkinliklere katılımı kendi sorumluluğundadır.

Boyer-Stephens ve diğ. 2010'dan alınmıştır.

Okul döneminde bireylerin öğrenme etkinliklerine katılımı daha yapılandırılmış ve zorunlu hale getirilmişken okul sonrası eğitim programlarında katılım genellikle gönüllülüğe dayanmaktadır. Örneğin ilköğretim ya da ortaöğretimde öğretmenler yoklama listelerini takip ederek devamsızlık yapan öğrencilerin aileleriyle iletişim kurabilmekteyken okul sonrası eğitim programlarında bu konu öğrencinin kendi sorumluluğuna bırakılmıştır. Bu durum özel gereksinimli bireylerin okulsonrası eğitim alternatiflerine katılımında ve sürdürülebilir şekilde devam etmelerinde belli yeterliklere sahip olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen okul devamsızlığı örneğinde olduğu gibi özel gereksinimli sahip oldukları öz belirleme becerileri onların derslere devamı ve takibi üzerinde oldukça önemlidir. Okul sonrası eğitim döneminde özel gereksinimli bireyler eğitim programlarını takip etme ve buna yönelik planlama yapma becerilerine sahip olmalıdır (Kupferman, 2016). Webb (2000) özel gereksinimli bireylerin okulsonrası eğitim etkinliklerinde başarılı olması için üç alandaki yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar akademik, kariyer ve kişisel-sosyal alanlar olarak sıralanabilir (Şekil 5.2).



Şekil 5.2. *Başarılı Bir Okulsonrası Eğitim Deneyimi İçin Kritik Alanlar*

İster yükseköğretim ister yaygın eğitim alternatifleri olsun, okul sonrası eğitim etkinlikleri akademik becerilerde belli bir yetkinlik gerektirmektedir. Özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim etkinliklerinde başarılı olarak diploma ya da sertifika elde edebilmeleri için program içeriğini kapsayan değerlendirme süreçlerinden başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Bunun için özel gereksinimli bireyler dersi etkili dinleme, not alma, tekrar etme ve bilgi talep etme gibi öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmelidir. Bununla birlikte okulsonrası eğitim programındaki kimi kazanımların başka bilgilerin oluşturduğu temelin üzerine inşa edilmesi gerekebilir. Bu nedenle özel gereksinimli bireyin temel matematik işlemleri, okuma-yazma gibi temel akademik alanlarda belirli bir işlevde bulunma düzeyi sergilemesi oldukça önemlidir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; Webb, 2000).

Kariyer kavramına kitabın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak yer verilecek olsa da okul sonrası eğitim etkinliklerinin anlamlandırılması, bu etkinliklerdeki başarıyla yakından ilişkilidir. Özel gereksinimli bireyin devam ettiği okul sonrası eğitimi programına neden devam ettiğini bilmesi, bu programın onun mesleki yeterliklerine yapacağı katkı hakkında bilgi sahibi olması onun motivasyonunu arttıracaktır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyin çevresindeki istihdam olanaklarının farkında olması ve bu alternatifler için gerekli yeterlikler hakkında bilgi sahibi olması oldukça önemlidir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

Okulsonrası eğitim programları ilköğretim ve ortaöğretimde tipik gelişen bireylerden ayrı kurum/programlarda eğitim gören özel gereksinimli bireyler için zorlayıcı olabilir. Kendilerine gereksinim duydukları desteklerin yoğun şekilde sunulduğu eğitim ortamlarından daha esnek okulsonrası programlara geçiş için özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları öz belirleme becerileri oldukça önemlidir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim sürecinde çevrelerindeki doğal desteklerden (örn. sınıf arkadaşları, öğreticiler) yararlanması onların başarı düzeyini arttıracaktır. Diğer yandan özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları sosyal sermaye onların yetişkinlik yaşamında "beklenmedik" fırsatları elde etmelerini sağlayabilir (Nord, 2016). Örneğin özel gereksinimli bireyin mesleki eğitim kursuna birlikte devam ettiği ve arkadaşlık ilişkisi geliştirdiği bir arkadaşı ileri dönemlerde onun bir iş sahibi olmasına ön ayak olabilir. Bu nedenle özel gereksinimli bireyin okul sonrası eğitim sürecinde eğitim dışı sosyal etkinliklere katılarak yeni insanlarla arkadaşlık bağı kurması oldukça önemlidir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; Webb, 2000).

Günümüz okul sonrası eğitim sürecinde teknoloji kullanımı oldukça önemli yer tutmaktadır. Okul sonrası eğitim alternatiflerinin farkında olmak, kayıt olmak ya da bilgiye ulaşmak için internet ve teknoloji kullanımında özel gereksinimli bireylerin desteklenmesi oldukça önemlidir (Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Diğer yandan özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim yaşantılarında yardımcı teknolojileri kullanmaları onların süreçteki başarısına katkı sunmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin cep telefonu, tablet, bilgisayar, kablosuz iletişim cihazları gibi yardımcı teknolojiler ve yazılımları kullanma konusundaki yeterliklerinin desteklenmesinin okulsonrası eğitimdeki başarı düzeyini artıracağı söylenebilir. Örneğin Cavkaytar, Acungil ve Tomris (2017), gerçekleştirdikleri çalışmada yaşları 19 ile 32 arasında değişen zihin yetersizliği olan bireylere teknoloji desteği ile garsonluk becerilerinin öğretimini amaçlamışlardır. Teknoloji desteği olarak bluetooth kulaklıklar, tabletler ve sesli/görsel materyallerin kullanıldığı çalışmada katılımcıların dört farklı alanda yer alan 15 iş becerisini kazanmaları sağlanmıştır.

KAYNAKÇA

Bakken, J. P. & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.

Baum, S., Ma, J. & Payea, K. (2013). Education pays: The benefits of higher education for individuals and society. New York, NY: College Board

Boyer-Stephens, A., Hruska, C. F., Edwards, J., matthews, S., Felsen, C. & Tuttoli, E. (2010). Missouri AHEAD college guidebook. (Erişim Tarihi, 19.08.2019, http.// moadhead.org/guidebook.html

Cavkaytar, A., Acungil, A. T. & Tomris, G. (2017). Effectiveness of teaching cafe waitering to adults with intellectual disability through audio-visual technologies, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52* (1), 77-90.

Cimera, R. E., Thoma, C. A., Wihttenburg, H. N. & Ashley, N. R. (2018). Is Getting a Postsecondary Education a Good Investment for Supported Employees With Intellectual Disability and Taxpayers?. *Inclusion, 6,* 97-109.

Getzel, E. E. & Briel, L. W. (2008). E xperiences of College Students with Disabilities and the Importance of. *Workplace supports and job retention*, 157.

Getzel, E. E. & Webb, K. W. (2010). Transition to postsecondary education. İçinde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb, (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 295-311). New York: Routledge.

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D. & Will, M. (2006). Postsecondary education options for students with intellectual disabilites. *Research to practice,* 45, 1-4.

Hughes, C. (2008). Postsecondary Outcomes in the 21st Century—A Change is Gonna Come?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *33*(3), 100-102.

Kupferman, S. (2016). Transition to postsecondary education (In).R. L. Morgan and T. Riesen (Eds.) *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities* (s. 177-199). London: Guilford Press.

McGuire, J. M. (2010). Considerations for the transition to college. İçinde S. F. Shaw, J. W. Madaus & L. L. Dukes (Eds.) *Preparing students with disabilities for college success: A practical guide to transition planning* (s. 7-35), Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Migliore, A., Butterworth, J. & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College Fast Facts*, *No.1. Boston: Institute for Community Inclusion*

Moore, E. J. & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(2), 130–148.

Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going?. İçinde AAIDD. *Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDDWashington, D. C.

Pierangelo, R. & Giuilani, A. (2004). *Transition Services in Special Education: A Practical Approach.* Pearson Education: Boston.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010*). Transition education and services for students with disabilities (5.bs.).* Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Sitlington, P. L., Patton, J. P. & Clark, G. M. (2008). Informal assesments for transition to postsecondary education and training programs. Austin, TX: Pro-Ed.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., ve Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_complete.pdf , 9.8.2018).

Webb, K. W. (2000). Transition to postsecondary education: Strategies for students with disabilities. Austin, TX: Pro-Ed.

Wilson, K., Getzel, E. & Brown, T. (2000). Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *14*(1), 37-50.

BÖLÜM 6

Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Güncel Yaklaşım: Kariyer Eğitimi

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemindeki bağımsız düzeyleri, onların erken çocukluk döneminden itibaren aldıkları nitelikli eğitimle mümkündür. Diğer yetersizlik gruplarının zihinsel işlevlerde sorun yaşama olasılığının nispeten düşük gözlenmesi nedeniyle bu alandaki en dezavantajlı grup zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerdir. Kariyer eğitimi, özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik rollerini tanımaları, kendi rollerini seçmeleri ve bu role hazırlanmaları için geliştirilen oldukça kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. Kariyer eğitimi konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Yetişkinlik döneminde bir meslekte başarılı olmak için gerekli koşullar nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterlikleri erken dönemden itibaren nasıl desteklenebilir?
- Mesleki yeterliklerin desteklenmesinde bireyin ailesinin ve çevresinin rolü nedir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Kariyer gelişimi

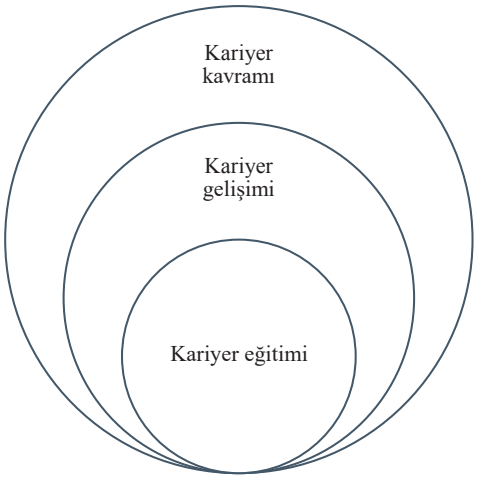
⇒ Yaşam boyu kariyer eğitimi

⇒ Mesleki gelişim

Günümüz dünyasında eğitimin en önemli işlevi öğrencilerin gelecek yaşamlarında daha üretken ve başarılı yetişkinler haline gelmesidir (Doren, Lindstrom, Zane ve Johnson, 2007). Bu durum eğitim etkinliklerinin akademik yeterliklerle birlikte mesleki yeterlikleri de desteklemesi gerektiği görüşüne katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla John Dewey'in temellerini attığı, öğrencileri bağımsız bir yetişkinlik yaşamının gerektirdiği sorumluluklara hazırlamayı savunan kariyer eğitimi yaklaşımı eğitim süreçlerinde kendine daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Kariyer Eğitimi

Kariyer, kavram olarak her bireyin çalışma yaşamına yönelik yapacağı tercihleri, ve bu tercih doğrultusunda sahip olması gereken mesleki yeterlikleri içeren çerçeve bir terimdir (Hall, 1989). Bireyin kariyer gelişimi sadece onun mesleki yeterliklerindeki düzeyle değil, yaşamda onu bağımsız kılacak her türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkta gözlenen ilerlemeyi ifade etmektedir. Kariyer eğitimi ise, bireyin okulsonrası dönemde bağımsız ve her yönüyle üretken bir vatandaş olmasını sağlayan etkinliklerin tümü olarak nitelendirilebilir (Wehmeyer ve Webb, 2010).



Özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimine yönelik en kapsamlı yaklaşımın Brolin (1997) tarafından kavramsallaştırılan Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi modeli olduğu söylenebilir. Bu model kariyer gelişimini dört basamakta inceler. Bu basamaklar kariyer farkındalığı, kariyerin keşfi, kariyer için hazırlık ve kariyerin özümsenmesi olarak sıralanabilir. Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi'nin ortaya koyduğu basamaklar ilkokuldan yetişkinlik yaşamına kadar uzanan gelişimsel bir süreci yansıtmaktadır. Bu basamaklarda gerçekleştirilen çalışmalar özel gereksinimli bireyin kendisini ve çevresini tanımasında ve geleceği için daha sağlıklı kararlar almasında oldukça önemlidir (Wehmeyer ve Webb, 2010). Şekil 6.1'de Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi yaklaşımını açıklayan model görülmektedir. Buna göre başarılı bir yetişkinlik için özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimlerine yönelik eğitim çalışmalarının okulun ilk yıllarından itibaren başlaması beklenir. Bu eğitim etkinliklerinde okulun ilk yıllarında akademik becerilere ağırlık verilirken, ileriki yıllarda meslek öncesi ve meslek becerilerine odaklanılmaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli birey yetişkinliğe doğru ilerledikçe hizmet sunan paydaşlar da farklılaşabilmektedir.

KAYNAKÇA

Association for Career and Technical Education (2006). *Reinteting the American High School for the 21sy Century.* Alexandria, VA: Author.

Benz, M. R., Lindstrom, L. & Latta, T. (1999). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: The youth transition program model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *13*(1), 55-63.

Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional children*, *66*(4), 509-529.

Benz, M., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation adn employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children, 66* (4), 509-529.

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Expectional Children.

Brolin, D. E., & Loyd, R. J. (2004). *Career development and transition services: A functional life skills approach*. Merrill.

Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C. & Johnson, P. (2007). The role of program and alterable personel factors in postschool employment outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals, 30* (3), 171-183.

Evers, T., Beckman, M. A. & Owens, L. (2012). *Opening door to employment: Planning for life after high school: A handbook for students, school counselors, teachers, transition coordinators, parents and families.* Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

Hall, L. (1989). *Where have all the tigers gone?* New York: Schribner.

Lindstrom, L. Benz, M. & Doren, B. (2004). Expanding career options for young women with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 27* (1), 43-63.

Loyd, R. J. & Brolin, D. E. (2004*). Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Luecking, R. (2009). The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition. *Career development for Exceptional Individuals, 23* (2), 205-221.

Morningstar, M. & Clavenna-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Morningstar, M. E., Haumer-Erickson, A., Lattin, D. & Wilkerson, D. (2012). *Enhancing career readiness and improving employment outcomes: School and work-based actions.* Lawrence: University of Kansas, Transition Coalition.

O'Connor, M. P. (2009). Service Works! Promoting transition success for student with disabilities through participation in service learning. *Teaching Exceptional Children, 41* (6), 12-17.

Rabren, K., Dunn, C. & Chambers, D. (2002). Predictors of post-high school employment among young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *25*(1), 25-40.

Repetto, J. B.,Webb, K. W., Neubert, D. A. & Curran, C. (2006). *The middle school experience: Succesful teaching and transition planning for diverse learners.* Austin, TX: Pro-Ed.

Savickas, M. (2011). *Career counseling* (Vol. 74). Washington, DC: American Psychological Association.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010*). Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Steere, D. E., Rose, E. &Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Thurlow, M. L., Cormier, D. C. & Vang, M. (2009). Alternative routes to earning a standard high school diploma. *Exceptionality*, *17*(3), 135-149.

Wehman, P. & Targett, P. S. (2004). Principles of curriculum design: Road to transition from school to adulthood. *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*, 1-36.

Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2010). An introduction to adolescent transition education. İçinde M. L. Wehmeyer, & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. (s. 1-10). New York: Routledge.

West, E. & Patton, H. A. (2010). Positive behavior support and supported employment for adults with severe disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 35,* 104-111.

Yost, E. B. & Corbishley, M. A. (1987). *Career counseling: A psychological approach*. Jossey-Bass.

BÖLÜM 7

Özel gereksinimli Bireyler İçin Sürdürülebilir İstihdam Uygulamaları

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamı çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Çalışma yaşamındaki başarı nitelikli eğitim uygulamalarıyla birlikte, birey özelliklerine uygun istihdam uygulamalarını da gerekli kılmaktadır. Söz konusu özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesi olduğunda kritik nokta istihdam edilmekten öte, sürdürülebilir şekilde çalışmaktır. Bunu sağlamak adına Amerika ve Avrupa'da çeşitli istihdam uygulamaları ve düzenlemeleri gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde yakın zamandan itibaren üzerine çeşitli projeler gerçekleştirilen sürdürülebilir istihdam uygulamalarının yaygınlaştırılması, özel gereksinimli bireylerin yaşam kaliteleri açısından oldukça önemlidir. Sürdürülebilir istihdam uygulamaları konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Her özel gereksinimli birey çalışabilir mi?
- Özel gereksinimli bireylerin istihdamını etkileyen etmenler neler olabilir?
- Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamını belirleyen koşullar nasıl olmalıdır?
- Özel gereksinimli bireyler için sürdürülebilir istihdamı arttırabilecek düzenlemeler neler olabilir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ İstihdam modelleri

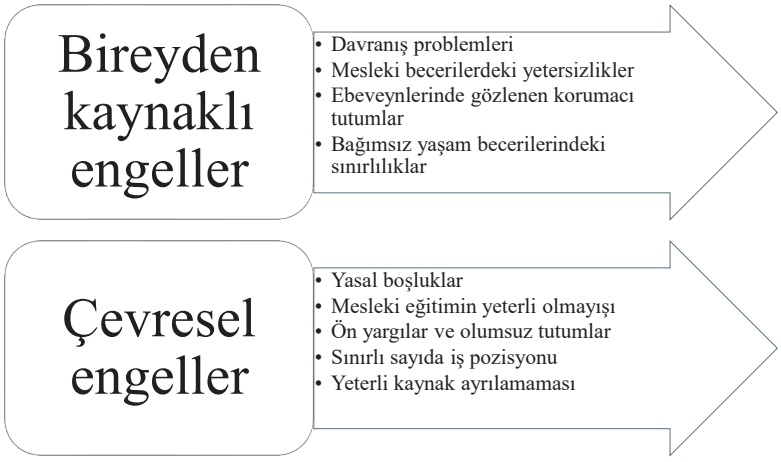
⇒ Destekli istihdam

⇒ Sosyal kooperatifler

⇒ Sürdürülebilir istihdam

⇒ Mesleki rehabilitasyon merkezleri

Toplumun tüm bireyler için en büyük beklentisinin çalışma yaşamına katılım olduğu söylenebilir (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003). Ancak, söz konusu özel gereksinimli bireyler olduğunda toplumun beklentileri farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde çalışma yaşamına katılımları Şekil 7.1'de görülen bireyden kaynaklı engeller ve çevresel nedenlerden dolayı istenen düzeyde değildir (Luecking, 2011). Özel gereksinimli bireylerde gözlenen davranış problemleri, mesleki becerilerdeki yetersizlikler ve bu bireylerin ebeveynlerindeki korumacı tutumlar onların toplum temelli çalışma ortamlarında istihdam edilmesinin önündeki bireysel engeller olarak sıralanabilir (Baker ve Vaks, 2015). Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin istihdamında yasal boşlukların bulunması (Kidd, Sloane ve Ferko, 2000), bu bireylere sunulan mesleki eğitimin niteliksiz oluşu (Echevin, 2013), özel gereksinimli bireylere yönelik ön yargılar ve olumsuz tutumlar (Nittrouer, Pickens ve Shogren, 2015), iş gücü piyasasında özel gereksinimli bireylerin çalışabileceği sınırlı sayıda pozisyon bulunması ve özel gereksinimli bireylerin istihdamına yeterli kaynak ayrılamaması (Gustafsson, Prieto, Peralta ve Danermark, 2013) olarak sıralanabilir.



Şekil 7.1. *Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamında Engeller*

Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamına katılımda karşılaştıkları dezavantajlı durumun onların istihdamının desteklenmesi için farklı istihdam uygulamalarının geliştirilmesiyle ve uygulanmasıyla aşılması insan odaklı çalışmalarla devam etmektedir. Her bireyin çalışma yaşamında yer alarak toplum içerisinde üretken bir birey olarak yer alması için, halihazırda uygulanmakta olan çeşitli model ve uygulamalar özel gereksinimli bireylere yönelik olarak uyarlanmıştır. Bu uygulamalardan bazıları istihdamda gözlenen birey kaynaklı engellere bazılarıysa çevresel engellere odaklanmaktadır. Bölümün devamında özel gereksinimli bireyler için uygulanmakta olan çalışma yaşamına katılımı destekleyici uygulama ve modellere yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Yaşamına Katılımında Örnek Uygulamalar

Özel gereksinimli bireyler kimi zaman işlevde bulunma düzeylerindeki yetersizlikler kimi zamansa çevrenin istihdam açısından destekleyici özellikler taşımaması nedeniyle çalışma yaşamına geçişte sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların aşılması için çeşitli toplumlar farklı uygulamalar geliştirmeyi amaçlamıştır. Mesleki rehabilitasyon hizmetleri ve sosyal kooperatifler son yıllarda özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamına katılımlarının desteklenmesi amacıyla yaygınlaşmakta ve olumlu sonuçlar alınmasını sağlamaktadır.

Sosyal kooperatifler

Ekonomik büyüme ve gelir artışı özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana hükümetlerin birinci önceliği olsa da liberal ekonomik düzende üretimden elde edilen refahın toplumun tüm kesimlerince eşit şekilde paylaşılmaması yaşam kalitesi eşitsizliklerine neden olmaktadır (UNDP [United Nations Development Programme], 2021). Bu durum toplumda kimi kesimlerin sosyo-ekonomik açıdan zorluklar yaşamalarına, nitelikli sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlere erişimde sorunlar yaşamalarını beraberinde getirmektedir. Toplumda yaşam kalitesi konusunda sorun yaşayan dezavantajlı grupların içerisinde özel gereksinimli bireyler de yer almaktadırlar. Özel gereksinimli bireyler kitabınızın birinci bölümünde paylaşıldığı üzere toplumsal yaşamın büyük bir bölümüne erişimde ve katılımda engellerle karşılaşmaktadırlar. Dezavantajlı grupların yaşam kalitelerinin ve refah düzeylerinin arttırılması amacıyla hayata geçirilen sosyal kooperatifler, son yıllarda özel gereksinimli bireylerin üretime katılması amacıyla yararlanılan uygulamalar arasındadır.

Sosyal kooperatifler kamunun ve özel sektörün çözmekte yetersiz kaldığı toplumsal sorunların çözümü için faaliyet gösteren, bizzat dezavantajlı gruplar tarafından yürütülüp işletilen ve işleyiş açısından "kamu yararı" güden organizasyonlardır (Defourny & Nyssens, 2013). Sosyal kooperatif işletmeleri eğitim, sağlık, çevre hizmetleri, dezavantajlı grupların istihdamının desteklenmesi gibi alanlarda faaliyet göstermektedir. Sosyal kooperatiflerin en özgün yanlarından biri yönetim sürecidir. Sosyal kooperatifler bizzat onu kuran gruplar tarafından sürdürülen demokratik karar alma süreçleri ile yönetilirler. Böylece faaliyetlerden refah elde eden grup en başta sosyal kooperatifi kuran dezavantajlı gruplardır.

KAYNAKÇA

Baker, D. J. & Vaks, B. (2015). Employment for people with intellectual or developmental disabilities and challenging behavior. İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 123-146). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Camuso, A. & Baker, D. (2008). *Supported Employment: Participant Training Manual.* New Brunswick, New Jersey.

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan (9. Baskı).* New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Échevin, D. (2013). Employment and education discrimination against disabled people in Cape Verde. *Applied Economics, 45*(7), 857-875.

Genç Y. & Çat G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries), 8,* 1.

Gustafsson, J., Peralta, J. P. & Danermark, B. (2013). The employer's perspective: employment of people with disabilities in wage subsidized employments. *Scandinavian Journal of Disability Research,16*(3), 249-266.

Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, *2*, 205-224.

Kidd, M. P., Sloane, P. J. & Ferko, I. (2000). Disability and the labour market: an analysis of British males. *Journal of Health Economics, 19*, 961-981.

Luecking, R. (2011). Connecting employers with people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49* (4), 261-273.

Mank M. D. & Buckley J. (1996), Do social systems really change? Retrospective interviews with state-supported employment, *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 11*(4), 243–251.

Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2000). Direct support in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment Outcomes. *Mental Retardation, 38* (6), 506-516.

Marston, D. C. (2015). Behavioral assesment and vocational training programs for individuals with intellectual disability İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 107-122). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Meaker, T. (2016). Transition to Employment. İçinde R. L. Morgan ve T. Riesen. (Eds.) *Promoting Succesful Transition to Adulthood* (s. 152-177). The Guilford Press: New York.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T. & Rogan, P. (2007). Integrated employment of sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation, 26,* 5–19.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T. & Rogan, P. (2007). Integrated employment of sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation, 26*, 5–19.

Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). Employment Supports That Promote Job Attainment, Maintenance, and Advancement for People with Intellectual and Developmental Disabilites. İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going? İçinde AAIDD. *Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDD: Washington, D. C.

Pierangelo, R. & Giuilani, A. (2004). *Transition Services in Special Education: A Practical Approach.* Pearson Education: Boston.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. et al. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sen, A. K. (1997). *The Penalties of Unemployment,* Roma, IT: Banca d'Italia.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities (5.bs.).* Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Visier L. (1998). Sheltered employment for persons with disabilities. *International Labour Review 137*(3), 347–365.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

West, M. D., Wehman, P. B., & Wehman, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: The national impact of the Best Buddies Jobs Program. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *23*(1), 51-63.

BÖLÜM 8

Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı İçin İstihdam Edilebilirlik Becerileri

Başlamadan önce;

Çalışma yaşamının bileşenleri incelendiğinde sürecin iki doğal elemanı bulunmaktadır: Çalışan ve işveren. Çalışan ve işverenin sürece ilişkin beklentilerinin uyuşmadığı bir ortamda sürdürülebilir istihdamdan bahsetmek olanaksızdır. Nasıl ki bir çalışan şartları kötü olan, yeterince getiri sağlamayan bir işte çalışmayı tercih etmiyorsa, işverenler de belli becerilere sahip olmayan çalışanları işe almakta tereddüt etmektedirler. İşverenlerin çalışanlardan beklentilerini bilerek bu beklentiler doğrultusunda özel gereksinimli bireyleri desteklemek, onların istihdam edilme olasılığını arttıracaktır. İstihdam edilebilirlik konusuyla ilgili açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Sürdürülebilir çalışma sürecinde kritik noktalar neler olabilir?
- İşverenler özel gereksinimli çalışanlarda hangi yeterlikleri aramaktadırlar?
- Hemen her iş yerinde çalışanların sahip olması gereken beceriler nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ Sürdürülebilir çalışma yaşamı

⇒ İşveren görüşleri

⇒ İstihdam edilebilirlik

Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı

Özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmesinde ve sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamında yer almasında mesleki yeterlikler belirleyici rol oynamaktadır. Altıncı bölümde kariyer gelişimi kapsamında kariyer hazırlığı aşamasında bireyin mesleki yeterlikler açısından değerlendirilmesine değinilmişti. Okuldan mezun olup işe girmeye aday olan bireylerin çalışma yaşamına katılımı işverenlerin ya da işe alımdan sorumlu insan kaynakları çalışanlarının onayıyla gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli bireylerin iş performansı da yine bu paydaşlar tarafından değerlendirilmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir bir çalışma yaşamı için özel gereksinimli bireylerin yeterlikleri ile işveren beklentilerinin uyumu kritik rol oynamaktadır (Kelley ve Coco, 2015). Bu nedenle özel gereksinimli bireylere eğitim sunan personelin, izledikleri eğitim programlarında iş gücü piyasasının çalışanlardan beklentilerine yer vermesi bireyin mezun olduktan sonra bu beklentilere uyum sağlamasına katkı sunacaktır. Bu uyumun sağlanmadığı durumlarda özel gereksinimli bireylerin toplum temelli ve uzun dönemli olacak şekilde çalışma yaşamında yer almasında engellerle karşılaşılmaktadır (Ünal, 2003).



Şekil 8.1. *Sürdürülebilir çalışma yaşamı*

İşverenler çalışma yaşamına yeni giriş yapacak çalışanların işe alınmama/işten çıkarılma nedenlerini genel olarak aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Charner, 1988):

- Akademik açıdan gerekli yeterliklere sahip olmama
- Çalışmaya yönelik istekli olmama
- Düşük öz-güven sahibi olma
- Kariyer amacına sahip olmama
- İş görüşmesine hazırlıklı gelmeme
- İşe uygun yeterliklere sahip olmama
- İş dışındaki etkinliklerde yeterli olmama (ör., Serbest zaman etkinlikleri, sosyal etkileşim)
- Temel becerilere sahip olmama (Ör., Okuma, yazma, matematik)
- Görüldüğü üzere işverenler çalışanlarını değerlendirirken, bu çalışanların iş performanslarının yanında meslek öncesi beceri alanlarındaki yeterliklerini de göz önünde bulundurmaktadır. Örneğin iş performansı yeterli düzeyde olan bir çalışanın öz güvensiz davranışları ya da iş yerindeki sosyal ortama uyum sağlayamaması işverenler tarafından "işten çıkarma nedeni" olarak algılanabilmektedir.

İşverenlerin özel gereksinimli bireylerin istihdamında doğal bir paydaş ve belirleyici role sahip olması, özel gereksinimli bireylerin mesleğe hazırlık çalışmalarında işveren beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi için gereksinim oluşturmaktadır. İşveren beklentilerinden kopuk ve bu beklentileri karşılamayan bir mesleğe hazırlık programının özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesine sınırlı düzeyde katkı sunduğu söylenebilir. Bu nedenle her türlü çalışma ortamında çalışanlardan beklenen yeterliklerin ortaya konması ve bu yeterliklere eğitim programlarında yer verilmesi önemlidir. Amerika'da yayınlanan bir raporda mesleki eğitim programlarının öğrencilere kazandırması gereken yeterlikleri beş başlıkta ifade edilmiştir (SCANS, 1991). Bu yeterlikler kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma, kişilerarası yeterlikler, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma, sisteme katılım sağlama ve teknolojiyi kullanma olarak sıralanabilir. Tablo 8.1'de bu yeterlikler görülmektedir.

***Tablo 8.1**. Çalışma Yaşamının Gerektirdiği Yeterlikler*

Kaynaklar Kaynakların tanımlanması, organize edilmesi, planlanması ve kaynaklardan yararlanma		
Kaynak Türü	Zaman	Belli bir sure içerisinde iş yerinde yerine getirmesi gereken görevleri önem sırasına göre programlama
	Para	Bütçe yönetimi yapma, gelir gider hesaplaması yapma gibi sorumlulukları yerine getirme
	Araç-gereç	Çalışma ortamında bulunan araç-gereçlerin işlevini bilme ve gerektiğinde etkili şekilde kullanabilme
	İnsan kaynağı	Çevresindeki insanların yeterliklerinin ve uzmanlık alanlarının farkında olma
Kişilerarası Yeterlikler Başkalarıyla birlikte çalışabilme		
Yeterlik Türü	Bir ekibe üye olarak katılım gösterme	İş yerindeki grup çalışmalarında etkin olarak görev yapma
	Başkalarına destek olma, başkalarından destek talep etme	Gerekli durumlarda diğer çalışanlara destek sunma ve yetersiz kaldığı durumlarda destek isteme
	Müşterilerle ilişkiler	Müşteri beklentilerinin farkında olarak bunlara yönelik hizmet sunma
	Liderlik özellikleri gösterme	Gerekli durumlarda başkalarını ikna etme, tartışma yürütme ve savunuculuk yapma
	Görüşmeleri yürütebilme	Gerekli durumlarda iş yerindeki paydaşlarla amaçlı sohbetler başlatma ve sürdürme
	Farklılıklara uyum gösterebilme	Farklı cinsiyet, etnik, dil özellikleri olan bireylerle birlikte çalışabilme

KAYNAKÇA

Artar, T. M. (2018). Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals with intellectual disability] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey].

Baker, G. (2013). Employment, employability and history: helping students to see the connection. *Teaching History, 152*.

Baran, N. & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online Dergisi, 6* (2), 213- 225.

Charner, I. (1988). Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work. *Journal of Career Development, 15*(1): 30-40.

Cotton, K. (2008). *Developing employability skills.* Northwest Regional Educational Research Laboratory. https://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html (Erişim Tarihi: 04.09.2019)

Domzal, C., Houtenville, A. & Sharma, R. (2008). *Survey of employer perspectives on the employment of people with disabilities: Technical report* (Prepared under contract to the Office of Disability and Employment Policy, U.S. Department of Labor). McLean, VA: CESSI.

Graham, S. A., Vitale, E. & Schenck, M. L. (1991). Developing Methodologies to Integrate Content and Behavioral Skills: A Pragmatic Approach to Curriculum Design. *Community/Junior College Quarterly of Research and Practice, 15* (3)285-293.

Gregson, J. A. & Bettis, P. J. (1991). *Secondary Trade and Industrial Education Work Values Instruction: Emancipatory or Indoctrinational?* Paper presented at the American Vocational Association Convention, Los Angeles, CA, December 1991.

Harvey, L. (2000) 'New realities: the relationship between higher education and employment in Tertiary Education and Management, 6, No. 1, pp. 3-17

Hillage, J. & Pollard, E. (1998), *Employability: developing a frame work for policy analysis, Research Brief No. 85*, Department for Education and Employment, London, http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc (Erişim Tarihi: 26.10.2016).

Ju, S., Pacha, J., Moore. K. & Zhang, D,. (2014). Employability skills for entry-level employees with and without disabilities: A comparison between the perspectives of educators and employers. *Journal of Vocational Rehabilitation. 40*,203–212.

Ju, S., Robert, E. & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation. 38*, 113–123.

Kelley, K. R., and Coco, C. M. (2015). Employment Practices in a Transition Program for Students with Intellectual Disability. AAIDD (Ed.) Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability. İçinde (s. 217-238). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Lankard, B. A. (1990). *Employability - The Fifth Basic Skill*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Meyer, E. C. & Newman, D. (1988). Effects of a Commercial Self-Improvement Program on the Work Adjustment Skills of Cooperative Marketing Education Students, *Journal of Vocational Education Research,* 13(2), 35-51.

Natriello, G. (1989). *What Do Employers Want in Entry-Level Workers? An Assessment of the Evidence.* National Center for Education and Employment Occasional Paper No. 7. New York: Columbia University.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What Work Requires of Schools*. A SCANS Report

for America 2000. Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Sherer, M. & Eadie, R. (1987). Employability Skills: Key to Success. *Thrust, 17*(2), 1-17.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010*). Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Ünal, F. (2003). İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler. Kurgu Dergisi, 20, 281-298.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Baltimore: Brookes Publishing Company.

BÖLÜM 9

İşe Yerleştirme ve Çalışma Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler

Başlamadan önce;

Çalışma yaşamı özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik yaşamında kapsamı tam olarak algılanamayan ve yanlış yorumlanabilen bir kavram olarak nitelendirilebilir. Çoğu zaman okul dönemi ve okul sonrası mesleki eğitim süreci ve bireyin bir işe yerleştirilmesini içeren istihdam sonrasında yer alan süreç hem araştırma litetatüründe hem de uygulamalarda yeterince önemsenmemektedir. Ancak çalışma yaşamının önemli kısmı ve niteliğini belirleyen etmenler çalışma sürecinde gözlenmektedir. Çalışma süreci konusuyla ilgili açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- İşe yerleştirme sürecinde hangi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır?
- Özel gereksinimli bireyler çalışma sürecinde hangi bileşenlere göre değerlendirilmelidirler?
- Özel gereksinimli bireylerin sürdürülebilir çalışma yaşamında toplum kaynaklı destekler neler olabilir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

⇒ İşe yerleştirme

⇒ İş geliştirme

⇒ Çalışma süreci

⇒ Doğal destekler

Çalışma Yaşamı

Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamında yer alması önceki bölümlerde de paylaşıldığı gibi onların yaşam kalitesi üzerinde belirleyici göstergelerin başında gelmektedir. Geçmişte özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerinin bu bireylerin sadece mesleki hazırlığına odaklanması ve sonraki süreci kapsamaması sorunlarla karşılaşılmasına neden olmuştur. Bu durumu en iyi açıklayan olgu özel gereksinimli ve bir işte çalışmaya başlayan bireylerin büyük bölümünün ilk bir yıl içerisinde işten çıkarıldığını ya da çalışmayı bıraktığını ortaya koyan istatistik verileridir (Wagner ve diğ., 2005). Karşılaşılan sorunlar özel gereksinimli bireylere sunulan desteklerin kapsamının genişlemesini dolayısıyla "istihdam ve çalışma yaşamı" kavramına yönelik yeni bir yaklaşım geliştirilmesini gerektirmiştir.

Özel gereksinimli bireyler açısından çalışma yaşamı, bir amaç değil "süreç" olarak algılanmalıdır. Çalışma yaşamı işe yerleştirme sürecini kapsayan istihdam aşaması ve istihdam edilme sonrasını kapsayan çalışma süreci aşamalarından oluşmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamında başarılı olmaları, onlara işe yerleştirme sürecinde sunulan destekler ve sonraki çalışma sürecinde sunulan desteklerle mümkün olabilecektir.

Özel gereksinimli bireyler için bir işte çalışmak; toplum içerisinde yer edinmek, üretmek ve bağımsız hale gelmek anlamlarını taşımaktadır (Alborno ve Gaad, 2012; Novak ve Rogan, 2010; Timmons ve diğ. 2011). Dolayısıyla özel gereksinimli bireyler için bir işe girmek, o işte sürdürülebilir şekilde çalışmak ve çalışma ortamındaki sosyal çevreye katılmak temel amaç olarak düşünülmelidir. İlgili araştırmalar özel gereksinimli bireylerin çalışma sürecindeki durumlarına yönelik bilgiler paylaşmaktadır.

Artar'ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Buna göre zihin yetersizliği olan bireylerin iş yerlerinde genellikle yineleyici işlerden sorumlu tutuldukları ve bu durumun onların kariyer gelişiminde ve çalışma motivasyonlarında olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin çalıştıkları iş yerindeki fiziksel düzenlemelerin onların sosyal katılımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışma arkadaşlarının görüşlerine göre arka plan, depo ya da iş yerinin belli bir köşesinde çalışmak özel gereksinimli bireylerin sosyal katılımını olumsuz yönde etkilerken, "açık ofis" olarak nitelendirilen modern iş yeri tasarımları özel gereksinimli bireylerin iş yerindeki diğer bireylerle sosyal etkileşime girme fırsatını arttırmaktadır. Çalışma koşullarının iş yerindeki diğer çalışanlarla farklı olmasının özel gereksinimli bireylerin sosyal sermaye edinmelerine ve kendilerini o iş yerinin değerli bir parçası olarak görmelerine engel olduğu söylenebilir (Artar, 2018). Diğer yandan

KAYNAKÇA

Alborno, N. & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(2) 103–111.

Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals with intellectual disability]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey].

Artar, T. M. & Cavkaytar, A. (2018). Perceptions and suggestions of the coworkers of individuals with intellectual disability on working life within the context of supported employment. AAIDD 142nd Annual Meeting: Reaffirming Diversity Inclusion (Sözlü Bildiri).

Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health, 24,* 383–398.

Baker, N. & Jacobs, K. (2003). The nature of working in the United States: An occupational therapy perspective. *Work*, *20*, 53–61.

Chatman, J. & Barsade, S. G. (1995). Personality organizational culture and cooperation, evidence from a business simulation. *Administrative Science Quarterly*, *40*, 423-443.

Dastmalchian, A., Blyton, P. & Adamson, R. (1991). *The Climate of Workplace Relation.* New York: Routledge.

Ducharme, L. J. & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, *27*, 223-243.

Duggan, C. & Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities, 41*, 199-207.

Fillary, R. & Pernice, R. (2005). Workplace culture analysis where people with intellectual disabilities work: A case study approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *30*, 176–180.

Hagner, C. D. (1992). The Social Interactions and job Supports of Supported employees. İçinde J. Nisbet (Eds). *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities* (s. 217-240). Baltimore: Brookes Publishing Co.

Hagner, D., Dague, B. & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures: Strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 58*(4) 195–202.

Harris, J. I., Winskowski, A. M. & Engdahl B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, *56*, 151-156.

Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the workforce: Employers' perspectives of inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, *36*, 225–250.

Kulkarni, M. & Lengnick-Hall, M. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, *50*, 521–540.

Likins, M., Salzberg, C. L., Stowitschek, J. J., Lingugaris-Kraft, B. & Curl, R. (1989). Co-worker implemented job training: The use of coincidental training and quality control checking procedures on the food preparation skills of employees with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis. 22*, 381-393.

Lindstrom, L., Doren, B., Flannery, K. B. & Benz, M. R. (201). Structured work experiences. İçinde M. L. Wehmeyer, ve K. W. Webb, (Ed.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 191-207). New York: Routledge.

Luecking, R. G. (2004). Employer perspectives on hiring and accommodating youth in transition. *Journal of Special Education Technology*, *18*(4), 65-72.

Mautz, D., Storey, K. & Certo, N. J. (2001). Increasing integrated workplace social interactions: The effects of job modification, natural supports, adaptive, communication

instruction, and job coach training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 257-269.

McGuire, G. (2007). Intimate work: A typology of the social support that workers provide to their network members. *Work and Occupations*, *34*, 125–147.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Egitim Hizmetleri Yönetmeligi*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.

Novak, D. & Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *48*, 31–51.

Özbey, F. (2015). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rogan, P., Hagner, D. & Murphy, S. (1993). Natural Supports: Reconceptualizing job coach roles. *Journal of The Association for Person with Severe Handicaps, 18*, 275-281.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. et al. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shafer, M. S., Tait, K., Keen. R. & Jeisolowski, C. (1989). Supported competitive employment: Using co-worker to assist follow-along efforts. *Journal of Rehabilitation. 55,* 68-75.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010*). Transition education and services for students with disabilities (5.bs.).* Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Storey, K. (2003) A review of research on natural support interventions in the workplace for people with disabilities*. International Journal of Rehabilitation Research*, *26*, 79-84.

Storey, K. & Certo, N. J. (1996). Natural supports for increasing integration in the workplace for people with disabilities: A review of the literature and guidelines for implemention. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *40*, 143-152.

Storey, K. & Garff, J. T. (1999). The effect of co-worker instruction on the integration of youth in transition in competitive employment. *Career Development for Exceptional Individuals, 22*, 69-84.

Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. & Winsor, J. (2011). Choosing employment: Factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *49*, 285-299.

Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini.* Gazi Kitabevi: Ankara.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_complete.pdf , 9.8.2018).

Yoon, J. & Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, *52*, 923-945.

Zottoli, M. & Wanous, J. (2000). Recruitment source research: Current status and future directions. *Human Resource Management Review*, *10*, 353–382.

BÖLÜM 10

Meslek Eğitiminde Araştırma ve Proje Temelli Uygulamalar

Başlamadan önce;

Geride kalan dokuz bölümde birçok kavram ve uygulama hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu kavram ve uygulamalardan verimli şekilde yararlanmak onları farklı kültür, piyasa, çevre koşullarına uyarlamakla mümkün hale gelmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki eğitim, istihdam ve çalışma yaşamı uygulamalarını iyileştirmede araştırma temelli uygulamalar en güvenilir sonucu vermektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamına katılımının desteklenmesinde aileler, yerel yönetimler, kamu kurumlarının süreç içerisinde yer aldığı proje temelli uygulamalar araştırmalarının kapsam ve çıktılarının yaygınlaşmasına katkı sunmaktadır. Bu bölümde ülkemizde gerçekleştirilen araştırma temelli uygulamalar, yerel yönetim uygulama örnekleri amaç ve süreç yönüyle sunulmuştur.

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Yerel yönetim iş birliği
- ⇒ İş geliştirme
- ⇒ Çalışma süreci
- ⇒ Doğal destekler

Yeni doğan bebek nüfusunun % 9'u, yetişkin nüfusun ise % 15'i engellilik durumuyla karşı karşıyadır. Dünya Sağlık Örgütü dünyada yaklaşık 600 Milyon insanın engellilik durumundan etkilendiğini, bunların çoğunluğunun ise eğitim düzeyi düşük ve yoksul ülkelerin oluşturduğunu belirtmektedir. Yine Dünya Sağlık Örgütü 21. Yüzyılın en önemli hastalığının yoksulluk olduğu rapor etmektedir. Bu bağlamda yoksullukla mücadele yolunun cahillik ve cehaletle savaş ve eğitim olduğu belirtilmektedir.

Eğitimli insanın gücü, bilgisinde ve becerisindedir. Dolayısıyla pek çok desteğe gereksinim duyan zihin yetersizliği olan gençlerin iş ve meslek eğitimi yoluyla yaşam kalitelerinin arttırılması geleceğe güvenle bakabilmeleri hedeflenmiştir. Birazdan kuruluş süreci paylaşılacak olan "Gökkuşağı'nın gençleri" de aldıkları mesleki eğitimle bu güce kavuşmuşlardır. On yıla yaklaşan süredir zihin yetersizliği olan gençlerimize iş ve meslek kazandırma çabası günümüzde meyvelerini vermektedir. Gökkuşağı projesinin gençleri toplumla bütünleşmenin ilk adımlarını atmıştır. Bu bağlamda da Birleşmiş Milletler Örgütü'nün vizyonuna ulaşmıştır. Peki nedir hedefler?

Birleşmiş milletler 2013 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Gününde yılın temasını şöyle açıkladı. "Herkes için topluma erişebilme ve bütünleşmeyi sağlayacak engelleri ortadan kaldırma". Bu slogan günümüzde engellileri toplumdan ayrıştıran, uzaklaştıran ayrımcılığın önüne geçilmesinin çağrısıdır. Sonuç olarak özel gereksinimleri olan bireyler eğitim, iş, sağlık, ulaşım, politikalara katılım ya da yargıyı kapsayan hizmetlere ya da topluma erişimde eşit olanaklara sahip değildirler. Bu nedenle hem ulusal hem de yerel çapta yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına katılımları için projeler geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Aşağıda sizlerle Eskişehir ilinde zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamına önemli katkılar sağlayan Gökkuşağı Projesi süreci aktarılacaktır.

Engelli İstihdamında Yerel Yönetim Projesi: Gökkuşağı

Gökkuşağı projesi çok önemli bir yerel yönetim projesidir. Gökkuşağı toplum temelli bir bütünleşme projesi olarak, Eskişehir'de üç büyük kurumun emeğinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Gökkuşağı Kafe Eskişehir Tepebaşı Belediyesi'nin zihinsel yetersizliği olan gençlere meslek kazandırarak onları istihdam etmek için yaptığı bir girişim örneğidir. **Ülkemizde ilk kez o dönemki adıyla Çocuk Esirgeme Kurumu (şimdiki adı: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Saray Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi) tarafından Ankara Kızılay'da 2001 yılında Down Kafe açılmıştır.** Ankara'da hizmet veren Down Kafe'nin kurucularından olan ve bu kafede görevli olan Sosyal Hizmet Uzmanı Hasan Güneş Eskişehir Tepebaşı Belediyesi tarafından Eskişehir'e davet edilerek yeni bir çalışmanın başlangıcı için görüş

alışverişinde bulunulmuştur. Buna göre Eskişehir'de yemekli servis hizmeti verebilecek olan Gökkuşağı Kafe'nin kuruluş çalışmaları 2010 yılında başlatılmıştır. Gökkuşağı Kafe aşamalı bir süreçle hayata geçirilmiştir. Kafenin kuruluş öyküsü ise kısaca şöyledir**.**

1. Tepebaşı belediyesi tarafından okul çağı dışında kalan zihinsel yetersizliği olan bireyler için gündüzlü sosyal yaşam merkezi açıldı.
2. Yetişkin zihinsel yetersizliği olan bireylerin aileleri böylece rahat bir nefes aldı. En azından günün belli saatlerinde çocuklarının zaman geçirebilecekleri bir ortam doğdu.
3. Buradaki bireyler artık gün boyu boncuk dizmekten, boya yapmaktan, elişleri yapmaktan sıkıldı.
4. Bunun üzerine Tepebaşı Belediyesi çözüm aramaya başladı.
5. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesi olarak benimle (Doç. Dr. Atilla Cavkaytar) iletişime geçildi.
6. Zihinsel yetersizliği olan bireyleri nasıl meslek sahibi yapabiliriz? sorusuna yanıt arandı.
7. Önerim, yemek hizmeti de verebilen bir kafeterya açmak ve bu çocukları kafede istihdam etmekti.
8. Belediye hemen harekete geçti. Eskişehir'in en gözde caddelerinden birinde kafeterya binası kiraladı. Önerilerim doğrultusunda alt yapıyı oluşturdu. Kafenin işletmesini özel gereksinimli bir çocuk ailesi üstlendi.
9. Tarafımdan, özel eğitim alanında tüm dünyada kabul görmüş bir araştırma deseni doğrultusunda Kafede Garsonluk Eğitimi Programı geliştirildi.
10. Tek denekli araştırma yöntemleriyle (Single Subject Design) deneysel olarak programın etkililiği kanıtlandı. Programın etkililiğinin kanıtı olan çalışma özgün araştırma olarak Dünya'da zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik en büyük organizasyon olan 13. Uluslararası Otizm, Zihinsel Yetersizlik ve Diğer Gelişimsel Yetersizlikler konferansında (13th International Conference on Autism, Intellectual Disability and other Developmental Disabilities January, 18-20, 2012 in Miami Beach, Florida) bildiri olarak kabul edildi. Çalışma, bu kongrede sunulan seçilmiş bildirilerden oluşan Education and Training in Autism and Developmental Disabilities Journal (http://daddcec.org/Publications/ETADDJournal.aspx) dergisi kongre özel sayısı olan Aralık 2012 sayısı için yayına kabul edildi. Bu dergi Science Sciation Citation Index (SSCI) tarafından taranan, alanine en eski ve en saygın dergilerinden biridir. Böylece, çalışma uluslararası literatürde de hakettiği yeri bulmuştur.

KAYNAKÇA

Cavkaytar, A. (2012). Teaching Café Waiter Skills to Adults with Intellectual Disabilities: A Real Setting Study. *Education and Training in Developmental Disabilities.* 47(4), 426-437

Cavkaytar, A. Acungil, A.T., & Tomris, G. (2017). Effectiveness of Teaching Cafe Waitering to Adults with Intellectual Disability through Audio-Visual Technologies. *Education And Training in Autism And Developmental Disabilities, 52*(1), 77-90.

Ergenekon, Y. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. (Ed. A. Cavkaytar ve D. T. Ersan). Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ankara: Eğiten Kitap, 27-55.

Vuran, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler.* (Ed. A. Cavkaytar ve D. T. Ersan). Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ankara: Eğiten Kitap, 27-55.

BÖLÜM 11

Bireyselleştirilmiş Meslek Eğitimi Programlarının Hazırlanması

Başlamadan önce;

Özel eğitim öğretmenleri sundukları hizmetlerle özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama ulaşmalarını amaçlamaktadır. Bağımsız yaşama giden yol yaşam döngüsünün oldukça geniş bir bölümünü kaplamaktadır. Özel gereksinimli birey erken çocukluktan ortaöğretime birçok farklı öğretmen ve personelle etkileşime girmektedir. Bireye sunulan hizmetlerin bir odağa yönelik olması ve etkili şekilde sunulması için, sürecin plan ve programlar yoluyla yürütülmesi gerekmektedir. Bu bölümde kitabınızda bahsedilen kavramların çoğunun uygulamada bir araya getirilmesi yoluyla bireyselleştirilmiş meslek eğitim programlarının hazırlanması konusunda açıklamalar sunulmuştur.

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Bireyselleştirilmiş meslek eğitim programı
- ⇒ İş eğitimi
- ⇒ İş gücü piyasası

Bu bölümde zihin yetersizliği olan bireylerin bir meslek sahibi olarak üretken yetişkin dönemi geçirmesinin desteklenmesine ilişkin uygulamaya dönük açıklamalarda bulunulacaktır. Kitabınızın önceki bölümlerinde eğitimden iş gücü piyasasına birçok alana ilişkin kavram ve uygulamadan bahsedilmiştir. Meslek eğitimi disiplinlerarası bir alandır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi farklı alanların dâhil olduğu yaşam boyu süren kapsamlı bir yolculuktur.

Bu yolculukta özel gereksinimli birey ve ailesi erken çocukluktan yetişkinlik dönemine dek farklı uzmanlar, öğretmenler ile etkileşime girmektedir. Bireyin aldığı destek hizmetlerin belli bir amaç ve yol haritası doğrultusunda sunulması hizmet sunan personele ve onlar arasındaki koordinasyona katkı sunacaktır. Okul döneminde bireyin gereksinim duyduğu destekler bireyselleştirilmiş eğitim programları yoluyla sunulmaktadır. Okul sonrası dönemdeyse bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yasal dayanağı ortadan kalkmaktadır. Bu durum bireye hizmet sunan personelin koordinasyon içerisinde çalışmasının önüne geçmektedir. İlgili sorunların önüne geçilmesi ve bireyin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi için bireyselleştirilmiş iş ve meslek eğitimi programlarının hazırlanması oldukça önemlidir.

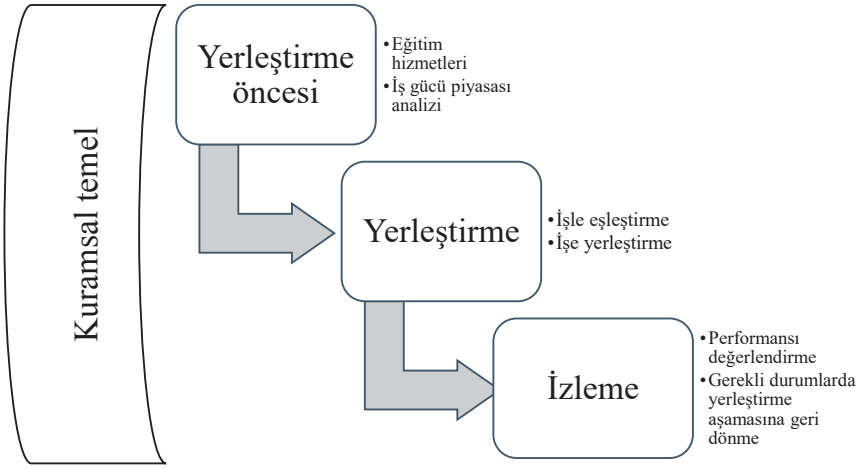
Bireyselleştirilmiş iş ve meslek eğitimi programı (BİMEP) okul eğitimi dönemi, okul sonrası eğitim dönem ve yetişkinlik dönemini kapsayan bir yol haritasıdır. Süreçte yer alan tüm kavramlara kitabınızın ilgili bölümlerinde detaylı olarak değinilmiştir. Bu bölümde ise ilgili kavramların süreç içerisinde nasıl bir araya getirileceğine ilişkin uygulamaya dayalı ipuçları paylaşılacaktır.

Bir özel eğitim öğretmeninin bu sürecin hangi noktasında özel gereksinimli bireye hizmet sunacağı belirsizdir. Sizler özel eğitim öğretmeni olarak bu sürecin başında, erken çocukluk döneminde bireye eğitim sunabileceğiniz gibi, yetişkinlik döneminde iş koçu olarak da görev yapabilirsiniz. Hangi dönemde bireyle etkileşim kurarsanız kurun üretken bireyler yetiştirme sürecinin geneline ilişkin bilgi sahibi olmanız, hem aileyi yönlendirme hem de bireye sunacağınız hizmetleri belirleme noktasında sizlere yol gösterecektir.

Meslek Eğitimi Programı Yapısı

BİMEP kapsam olarak incelendiğinde kuramsal temel, yerleştirme öncesi, yerleştirme ve yerleştirme sonrası aşamalarından oluşmaktadır. Kuramsal temel özel gereksinimli bireyin çalışma yaşamına katılımının gerekliliklerini, süreçte kullanılan yöntem ve teknikleri içeren bilimsel altyapıyı ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmeninin özel gereksinimli bireylerin meslek eğitimine ilişkin kuramsal temele hâkim olması, bireye sunacağı hizmetlerin belirlenmesi ve sunulması sürecinde ona rehberlik edecektir. Kuramsal temel veri tabanlarında alanyazın

taraması yoluyla tezlerin, araştırma makalelerinin, hakemli dergilerin, akademik kitapların taranması yoluyla oluşturulur. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı öğrencileri kariyer eğitimi ve mesleki eğitime ilişkin yeterliklerini lisans dersleri, lisansüstü eğitimler ile geliştirebilirler. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylere destek sunacak diğer personelin de kuramsal temel kapsamında bilgiye sahip olması önemlidir.



Şekil 11.1. *Bireyselleştirilmiş iş ve meslek eğitimi programı yapısı*

Yerleştirme öncesi süreç bireyin okul dönemini ve okul sonrası eğitim dönemini kapsamaktadır. Bu dönem bireyin kariyer gelişimi için oldukça kritik bir dönemdir. Yerleştirme öncesi süreçte bireyin bağımsız yaşam becerilerinin ve kariyer gelişiminin desteklenmesi onun okul sonrası dönemde sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamına katılmasının temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte yerleştirme öncesi dönemde bireye sunulan eğitim hizmetlerine paralel olarak iş gücü piyasasının analizi de gerçekleştirilmektedir. Bireyin yaşadığı çevrede hangi mesleklerin sergilendiği, bu mesleklerde çalışanlardan beklenen yeterliklerin ortaya konması ve eğitim sürecinde bireye bu kapsamda destekler verilmesi önemlidir.

Yerleştirme süreci birey ile mesleğin eşleştirildiği ve bireyin çalışma yaşamına geçiş yaptığı dönemi ifade etmektedir. Bu süreç öğretmenler, iş koçları ya da İŞKUR'a bağlı görev yapan iş ve meslek danışmanları tarafından yürütülebilir. Yerleştirme sürecinde birey ile çevresindeki meslekler bir arada değerlendirilerek işle eşleştirme yapılır. Birey özelliklerine uygun olan mesleğin sergilendiği iş yerleri arasında değerlendirme yapılır, uygun işyerleri ile iletişime geçilir. Yasal süreçlerin tamamlanmasının ardından birey işe yerleştirilir. Bu aşamada iş başında eğitim, çevresel düzenlemeler, çalışma arkadaşı eğitimi, aile eğitimi gibi desteklerin sunulması sürdürülebilir çalışma yaşamı için çok önemlidir.

BÖLÜM 12

Farklı Yetersizlik Gruplarına Yönelik Uyarlamalar

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireyler çalışma yaşamına katılımda dezavantajlı grupların başında gelmektedir. Bununla birlikte çalışma yaşamına katılım düzeyi farklı yetersizlik grupları bağlamında da çeşitlilik göstermektedir. Çalışma yaşamına katılım alanında özel gereksinimli bireyler arasında en dezavantajlı grup zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerdir. Buna karşın diğer yetersizlik gruplarının da farklılaşan gereksinimleri bulunmaktadır. Kitabınız boyunca aktarılan uygulama ve destek modelleri tüm yetersizlik gruplarının mesleki yeterliklerinin desteklenmesinde kullanılabilir. Bu bölümde çeşitli yetersizlik gruplarının çalışma yaşamında sürdürülebilir şekilde yer almasına yönelik uygulamalara yönelik açıklamalar sunulmuştur.

Bu bölümde aşağıdaki yetersizlik gruplarına özgü bazı uyarlamalara değinilecektir:

- ⇒ Zihin ve gelişim yetersizliği
- ⇒ Öğrenme güçlüğü
- ⇒ İşitme kaybı
- ⇒ Görme yetersizliği

Özel gereksinimli bireyler etkilendikleri yetersizlik türleri ve yetersizlikten etkilenme derecelerine göre farklı özellikler göstermektedirler. Ülkemizde özel eğitim ve destek hizmetleri düzenleyen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, işitme kaybı, görme yetersizliği ve özel yetenek alanlarına atıf yapılmıştır. Söz konusu çalışma yaşamına katılım olduğunda en dezavantajlı grubun zihin ve gelişim yetersizliği olan bireyler olduğundan kitabınızın birinci bölümünde bahsedilmişti. Dolayısıyla zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamında başarılı olmaları için erken ve nitelikli eğitim almaları kritik önem taşımaktadır. Zihin ve gelişim yetersizliği dışında kalan yetersizlik türlerinde erken dönemde önleyici uygulamalar yoluyla bireylerin bilişsel gelişimleri etkilenmeden eğitim yaşantılarına devam etmeleri mümkün olabilmektedir. Kimi bireylerse yetersizlikten hafif düzeyde etkilenerek kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam etmekte ve kitabınızın üçüncü bölümünde aktarılan genel mesleki eğitim alternatifleriyle çalışma yaşamına hazırlanmaktadırlar. Bu durum onların kariyer farkındalığı geliştirerek farklı meslekler arasında seçim yapmalarını mümkün kılmaktadır. Buna rağmen yetersizlik türü ve düzeyi ne olursa olsun, özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesinin onların istihdam edilmeleri, aldıkları ücretler, çalıştıkları pozisyon ve çalışma motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

Kitabınız boyunca aktarılan uygulama ve süreçler tüm yetersizlik gruplarını kapsamaktadır. Süreğen rahatsızlığı olan, çoklu yetersizliğe sahip, fiziksel yetersizlikleri olan bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesinde kariyer eğitimi, bireyselleştirilmiş mesleki eğitim planları kapsamında hizmetlerin sunulması olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte işe yerleştirme sürecinde yetersizlik odaklı bir süreç yürütmek yerine bireyin gereksinimlerine ve yeterliklerine odaklanılarak bireye özgü bir yol haritası belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bölümde bazı yetersizlik gruplarına özel olarak önerilen uygulamalardan ve uyarlamalardan bahsedilmesi amaçlanmaktadır.

Zihin ve Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler

Zihin yetersizliği Amerikan Zihin ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD, [American Association on Intellectual and Developmental Disabilities]) tarafından "zihinsel işlevde bulunma ve uyumsal davranışların her ikisinde birlikte 22 yaşından önce gözlenen önemli düzeyde sınırlılık durumu" olarak tanımlanmaktadır. Zihin yetersizliğinden etkilenen bireyler bilişsel, sosyal ve uyumsal becerilerde gösterdikleri sınırlı performans nedeniyle bağımsız yaşama ulaşma konusunda sorunlar yaşabilmektedirler. Gelişimsel yetersizlikler kapsamında yaygınlık oranları giderek artan bir diğer yetersizlik olan otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ve iletişim sorunları ve (b) sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarla kendini gösteren ve genellikle iç yaşından önce gözlenen nörogelişimsel bir bozukluk olarak nitelendirilmektedir (APA, 2013).

Zihin ve gelişim yetersizliği olan bireyler bilişsel beceriler ve uyumsal davranışlar alanında işlevde bulumada güçlük yaşamaktadırlar. Bu durum onların akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte, merkezi yerleştirme ile yapılan istihdam süreçlerine dahil olmalarının önüne geçmektedir. Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı (EKPSS), yükseköğretim kurumlarına giriş sınavı, okulsonrası eğitim alternatiflerinin içerik ve sunuş süreçlerinin akademik becerilere dayalı gerçekleştirilmesi zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına geçişte gerekli olan sertifika, diploma gibi yeterliklere erişimlerine engel olmaktadır. Bu sorun ve engellerin çözümü için sistemsel değişim ve pozitif ayrımcılık içeren düzenlemelerin gerçekleştirilmesinin zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin istihdamına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin mesleki yeterliklerinin erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi, bireysel olarak planlanan istihdam süreçlerinin işletilmesi onların iş gücü piyasasına erişimdeki dezavantajlarının azaltılmasına Zemin hazırlayacaktır.

Zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin mesleki yeterliklerin desteklenmesi ve sürdürülebilir çalışma yaşamına katılımları için kitabınızın önceki bölümlerinde paylaşılan uygulamaların yanında bu bireylerin öğrenme özelliklerine yönelik geliştirilen çeşitli yöntem ve teknikler, onların okul dönemindeki gereksinimlerini karşılamakla birlikte yetişkinlik dönemindeki işlevde bulunma düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir. Zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşama ulaşmalarındaki en önemli göstergeler arasında sayılan mesleki yeterliklerin desteklenmesinde Şekil 12.1.'de sıralandığı üzere uygulamalı davranış analizi, beceri analizi, doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarından yararlanılabilir.



Şekil 12.1. *Zihin ve gelişim yetersizliği olan yetişkinler için uygulamalar*

KAYNAKÇA

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Ed.). Upple Saddle River.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition.* Washington, DC: APA

Artar, T. M. (2021). Yetişkinlik dönemi için teknoloji. A. Kaya (Ed.), *Zihin yetersizliği ve teknoloji* içinde (s. 115-132). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aykut, C. (2012). Effectiveness and efficiency of constant-time delay and most-toleast prompt procedures in teaching daily living skills to children with intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(1), 366-373.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.* Paul Brookes Pub. Co. Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.). Merill.

Dunn, C., & Curran, C. M. (2012). Adolescents with learning disabilities, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities (p. 381-395).* New York: Routledge.

Edgley, K., Sullivan, M.J., & Dehoux, E. (1991). A survey of multiple sclerosis, part 2: Determinants of employment status. *Canadian Journal of Rehabilitation, 4*, 127-132.

Ergenekon, Y. (2021). Kavram öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler. H. Avcıoğlu (Ed.), Özel eğitimde kavram öğretimi içinde (s. 99-131). Eğiten Kitap.

Foster, S., & MacLeod, J. (2003). Deaf people at work: Assessment of communication among deaf and hearing persons in work settings. *International journal of audiology*, *42*, 128-139.

Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.

Hood., E. L., Test, D. W., Spooner, F., & Steele, R. (1996). Paid co-worker support for individuals with severe and multiple disabilities, *Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 31,* (3), 251-265.

Huebner, K. M., Merk-Adam, B., Stryker, D., & Wolffe, K. (2004). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities.* New York: AFB Press.

Kocar-Bryant, C., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with learning disabilities*. Columbus: Pearson.

Lerner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions (11th ed.)* Boston: Houghton Mifflin.

Luckner, J. (2012). Adolescents who are deaf or hard of hearing, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities (p. 410-434).* New York: Routledge.

Mansell, J. (2010), Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities, *Tizard Learning Disability Review,15*(3),5- 12.

Parsons, M. B., Reid, D. H., Green, C. W., & Browning L. B. (2001). Reducing job coach assistance for supported workers with severe multiple disabilities: An alternative off-site/ on-site model, *Research in developmental disabilities, 21,* 151-164

Reid, D. H., Parsons, M. B., & Green, C. W. (1998). Identifying work preferences among individuals with severe multiple disabilities pritor to beginning supported work, *Journal of applied behavior analysis, 31,* 281-285.

Roessler, R.T., & Rumrill, P.D. (1995). The relationship between perceived work site barriers to job mastery and job satisfaction for employed people with multiple sclerosis. *Rehabilitation Counselling Bulletin, 39*, 2-14.

Rumrill, P.D. (1996). Correlates of unemployment. In P.D. Rumrill (Ed.) *Employment issues and multiple sclerosis.* New York: Demos Vermande

Rumrill, P.D., Roessler, R.T., & Denny, G.S. (1997). Increasing confidence in the accommodation request process among persons with multiple sclerosis: A career maintenance self-efficacy intervention. *Journal of Job Placement., 19*, 21-25.

Scott, T. M., & Dubuque, E. M. (2021). Guidelines for facilitating direct instruction of generalized social behavior: Teaching the general case. *Behavior Analysis in Practise, 14,* 831-838.

Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: How are these youths faring?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *101*(1), 7-21.

Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and training in developmental disabilities,* 240-252.

Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilites* (5. Ed.). Merill Prentice-Hall, Inc.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık.

Vuran, S., & Olçay Gül, S. (2017). Uygun davranışların artırılması. S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 75-95). Eğiten Kitap.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). Changes over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Online Submission*.

Walsh, P. N., & Linehan, C. (1997). Factors influencing the integration of Irish employees with disabilities in the workplace. *Journal of Vocational Rehabilitation, 8,* 55–64.

Wheeler-Scruggs, K. (2002). Assessing the employment and independence of people who are deaf and low functioning. *American Annals of the Deaf*, 11-17.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilites: Use of response prompting strategies.* Longman

Wolffe, K. E., & Erin., J. (2012). Adolescents who are blind or have low vision, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities (p. 435-457).* New York: Routledge.

AİLEDEN OKULA
OKULDAN TOPLUMA
SÜRDÜRÜLEBİLİR KARAKTER EĞİTİMİ

Dr. Nermin KASAPOĞLU KAYA
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin İçeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

AİLEDEN OKULA OKULDAN TOPLUMA SÜRDÜRÜLEBİLİR KARAKTER EĞİTİMİ

Yazarlar: Nermin KASAPOĞLU KAYA - Yavuz ERİŞEN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-98842-6-4

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2024
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

- Düşüncelerine dikkat et; SÖZLERİN olur,

- Sözlerine dikkat et; EYLEMLERİN olur,

- Eylemlerine dikkat et; ALIŞKANLIKLARIN olur,

- Alışkanlıklarına dikkat et; KARAKTERİN olur,

- Karakterine dikkat et; KADERİN olur

Mahatma Gandhi

Değerli Okuyucu,

Bu kitap, karakter eğitiminin önemini vurgulamak ve bu alanda bireysel ve toplumsal farkındalık yaratmak amacıyla kaleme alınmıştır. Karakter, bizi başkalarından ayıran ve davranışlarımızın temel belirleyicilerinden olan özelliklerimizin başında gelir. Güçlü bir karaktere sahip olmak başarı ve mutluluğun anahtarıdır. Karakter eğitimi ise, yetişen nesillere temel ahlaki değerleri kazandırma, bu değerlere yönelik duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yürütülen çabaların genel adıdır. Sadece bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, karakter eğitimi, insanı yücelten değerlerin, ilkelerin ve tutumların gelişimini destekler. Kitap, ailede, okulda ve sonuç olarak toplumda karakter inşasının, sağlam bir gelecek için temel olduğunu ve bu sebeple karakter eğitiminin bireysel bir mesele olmanın ötesinde toplumsal bir sorumluluk olduğunu vurgular.

Bu kitabın temelleri, 2022 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Prof. Dr. Yavuz Erişen danışmanlığında, başlıca yazar Dr. Nermin Kasapoğlu Kaya tarafından tamamlanan 'Amerika Birleşik Devletleri'nde Ugulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türkiye'de Karakter Eğitimi Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler' isimli doktora tezi sürecinde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Tez, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarını inceleyip, uygulamada başarı sağlamış karakter eğitimi programlarından ilham alarak Türkiye'de uygulanabilecek programlar için stratejiler de önermektedir.

Kitapta, yapılan araştırmaların ışığında karakter eğitimi konusunda geniş bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır. Karakter eğitiminin tanımı ve tarihçesinden başlayarak, günümüzde sıkça uygulanan karakter eğitimi programlarına yer verilmiş, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle nasıl ilişkilendirildiği, bu iki

önemli kavramın birlikte nasıl güçlendirici bir etki yarattığı ortaya koyulmuştur. İçeriğinde, aileler, öğretmenler, okul yöneticileri, ve toplumun diğer paydaşları için etkili stratejiler sunularak karakter eğitiminin her düzeyde nasıl desteklenebileceği ele alınan bu kitapta, akademik araştırmaların yanı sıra erdem odaklı bir eğitim ortamının nasıl oluşturulabileceğine dair pratik öneriler sunulmaktadır.

Kitapta yer alan stratejiler, karakter eğitiminin günlük aile ve okul yaşantısına nasıl entegre edilebileceğini ve bu sürecin tüm paydaşlar için nasıl daha verimli hale getirilebileceğini göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerinin karakter gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri somut örnekler hakkında bilgi sahibi olacaklar; veliler ise çocuklarının okul dışında da bu değerleri nasıl pekiştirebilecekleri konusunda yol gösterici bilgiler edineceklerdir.

Bu kaynak, sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp, gerçek hayattan örnekler ve uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Bu sayede, okuyucuların öğrendiklerini pratikte nasıl uygulayabileceklerini ve karşılaştıkları zorlukları nasıl aşabileceklerini anlamaları hedeflenmiştir. Umuyoruz ki bu kitap, karakter eğitimi konusunda toplumsal bir farkındalık yaratır ve herkes için daha iyi bir gelecek inşa edilmesine katkıda bulunur.

Saygılarımızla...

Dr. Nermin KASAPOĞLU KAYA

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

BÖLÜM 1:

KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAM VE BİLGİLER 1
- Karakter Nedir? 1
- Karakter Eğitimi Nedir Neyi Amaçlar? 3
- Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi Aynı Şeyler midir? 5
- Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi 7
- Karakter Eğitimine Duyulan İhtiyacın Her Geçen Gün Artması 16
- Karakter Eğitimi Nasıl Olmalıdır-Temel Prensipleri Nelerdir? 20

BÖLÜM 2:

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI 25
- 'Zürafa Kahramanlar' Programı (Giraffe Heroes) 25
- 'Yaşayan Değerler Eğitimi' Programı (Living Values Education) 26
- 'Karakter Önemlidir!' Programı (Character Counts!) 26
- 'Heartwood Ahlak' Programı (Heartwood Ethics) 27
- 'Dev Beceriler' Programı (Mega Skills) 27
- 'Duyarlı Okul Topluluğu' Programı (Caring School Community) 28
- 'İkinci Basamak' Programı (Second Step) 29
- 'Olumlu Eylem' Programı (Positive Action) 29
- Karakter Eğitimi Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi 30
- Türkiye'de Karakter Eğitimi Programı Uygulanıyor mu? 34

BÖLÜM 3:

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARAKTER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ 39
- Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir? 39
- Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Karakter Eğitimi 42
- CASEL Yetkinlik Alanlarının Karakter Özellikleriyle Karşılaştırılması 43
- Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları 45
- Çocuklar İçin Etkili Akran ve Öğretmen Becerileri Eğitim Programı (ACCEPTS -A Curriculum for Childrens, Effective Peer & Teacher Skills): 49
- Başkalarıyla Bağlantı Kurmak Programı (CONNECT): 50
- Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme Programı (PATHS-Promoting Alternative Thinking Strategies) 51
- Hazırlık Programı (PREPARE-Preventing Risky Behaviors through Social and Emotional Learning) 52
- Beceri Akışı Programı (Skills Streaming) 52
- Dur ve Düşün Programı (Stop and Think Project Achieve-ACHIEVE) 53

BÖLÜM 4:

AİLEDE KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER 55
Pozitif Bir Aile Ortamı Sağlamak 57
Çocukları Duygularını İfade Etmeye Cesaretlendirmek 57
Beklentileri Net Bir Şekilde İfade Etmek 58
Çocukları Sevgiyle Beslemek 59
Çocukların İsteklerine Saygı Göstermek ve Onlara Seçenekler Sunmak 60
Etkili Disiplin Stratejileri Uygulamak 61
Çocuklara Söz Hakkı ve Sorumluluk Vermek 65
Şefkat ve Nezaket Duygusunu Yaymak 66
Çocuklarla Nitelikli Zaman Geçirmek 66
Çocuklara Pozitif Düşünmeyi ve Minnettarlık Duygusunu Aşılamak 67
Doğru Olanı Yapmaya Motive Etmek İçin Dışsal Ödüller Kullanmamak 70
Bir Problemi Çözmek İçin Çocuklarla Birlikte Çalışmak 70

BÖLÜM 5:

SINIFTA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER 73
İlgili/Duyarlı Bir Sınıf Topluluğu Oluşturmak 74
Öğrenci Merkezli Ahlaki Disiplin Uygulamak 75
Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak 77
Öğretim Programı Aracılığıyla Karakter Gelişimini Desteklemek 78
İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları Yapmak 80
Sorumluluk ve İş Ahlakı Bilincini Geliştirmek 81
Etik Yansıtma (Öz-Düşünce ve Öz-Değerlendirme) Becerisi Kazandırmak 83
Çatışma Çözümü Becerileri Kazandırmak 84
Etkili Öğretmen Dili Kullanmak 85
Toplum Hizmeti (Gönüllülük) Uygulamalarına Teşvik Etmek 86

BÖLÜM 6:

OKUL TOPLULUĞUNDA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER 89
Okul İklimi-Kültürü ve Karakter Eğitimi 90
Okullarda Karakter Eğitimini Destekleyecek Stratejiler 93
Karakter Eğitimini Tanımlamak-Hedefleri Belirlemek 93
Ahlaki Okul Kültürü Oluşturmak 94
Karakter Eğitimini Teşvik Eden Disiplin Politikaları Uygulamak 95
Karakter Eğitimini Okulun Tüm Alanlarına Yaymak 96
Olumlu Karakter Özelliklerini Modellemek 97
Günlük Ritüeller Oluşturmak 98

Öğrencilere Daha Çok Söz Hakkı Vermek 98
Karakter Eğitiminde Ebeveynlerle İşbirliği Geliştirmek 100
Karakter Eğitimini Topluma Yaymak 102

BÖLÜM 7:
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER 107
Karakter Eğitimi Programlarının Hedefler (Öğrenme Çıktıları) Boyutu 108
Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Boyutu 110
Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu 111
Ölçme-Değerlendirme Boyutu 114
Okullarda Uygulanan Programların Eyalet Bazında Değerlendirilme Süreci 114
Karakter Eğitimi İçin Türkiye'ye Yönelik Öneriler 116

KAYNAKÇA 119

BÖLÜM 1

KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAM VE BİLGİLER

Karakter Nedir?

Kökeni eski Yunanca'ya dayanan karakter kelimesi, kazımak, çizmek, bir yüzey üzerine baskı yapmak, iz bırakmak anlamına gelen "charassein" kelimesinden türetilmiştir ve bir şeyi diğerlerinden ayırt eden özelliğe vurgu yapmaktadır. Karakter kavramıyla ilgili birçok tanım ve açıklama bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na göre karakter, "ayırt edici nitelik", "bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye" anlamlarına gelir (TDK, 2023).

Yılmaz (2021) tarafından aktarılan tanımlara göre; karakter, bireyleri ahlaki amaçlar edinmeleri ve bunları etik bir yolla gerçekleştirmeleri için güdüleyen güçtür (Davidson vd., 2008). Kimlik edinimi süresince şekillenen; duygular, düşünceler, eylemler ve bir hayat biçimini tanımlayan etik alışkanlıklarla ortaya çıkan karakter (Maccarini, 2016), bir kişinin birey olarak zihinsel, sosyal, duygusal ve etik açıdan olumlu gelişiminin farkında olmasıdır (Battistich, 2008). Daha geniş bir yaklaşımda ise karakter, yaşam içinde karşılaşılan çeşitli olaylar karşısında kendini tutarlı ve güçlü bir biçimde gösteren, birbirine bağlı ve eş zamanlı gelişen birçok psikolojik ve davranışsal bileşeni içeren çok yönlü bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Vessels ve Huitt, 2005). Karakter kavramı farklı bilim alanlarında farklı şekillerde ele alınmıştır. Sosyolojik bir kavram olarak karakter insanın toplumsal yaşama katkı sağlayabilmek ve yine toplumsal yaşama tutunabilmek için geliştirdiği bilinçli tutum ve davranışları ifade etmektedir (Karatay, 2011). Felsefi açıdan karakter, eğitim yoluyla kazanılan entelektüel erdemlerin aklıselime göre kullanılmasını sağlayan cesaret, ölçülülük, cömertlik, alicenaplık, yüce gönüllülük ve dostluk gibi ahlaki erdemlerin oluşturduğu bir yapıdır

(Cevizci, 2014). Psikolojik açıdan ise karakter, sosyal ve bireysel sorumluluklar alabilme, etik olarak kabul görebilecek davranışlarda bulunma ve öz yönetimli olma gibi ahlaki açıdan istendik davranışlarda bulunma becerisi ve ihtimalini etkileyen psikolojik özelliklerin bir bütünüdür (Berkowitz ve Bier, 2005).

Karakter, bir kişinin kendine özgü kişilik özelliklerini, değerlerini, davranışlarını ve eylemlerini tanımlayan bir kavramdır. Bir bireyin karakteri; etik değerleri, tutumları, davranışları, sorumluluk anlayışı ve ilişkilerdeki tutumu gibi çeşitli bileşenlerden oluşur. Karakter, kişinin hem iç dünyasının hem de dış dünyasının bir yansıması olup, kimliğini şekillendirir. Ahlaki olgunluk olarak da nitelendirilebilir. Ahlaki olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarında olgun ve yetkin olma durumudur. Bu olgunluk, bireyin her türlü ahlaki sapmayı vicdanında hemen fark edebilme yeteneğiyle mükemmellik düzeyine ulaşmasıdır. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş bir insan ve yasalara ve kurallara uyan bir vatandaş olması beklenir (Lickona, 1993).

Karakter, kişiyi başkalarından ayırt eden kendine has davranışlarının bütünüdür. Bir bireyin karakteri, kişisel özelliklerin ve içinde bulunduğu çevrenin değer yargılarının birleşiminden oluşur. Karakter gelişimi, anlamlı ve tutarlı deneyimlerle şekillenir. Bu deneyimler, bireyin doğru kararlar alabilmesi ve değişen çevresine uyum sağlayabilmesi için gerekli becerileri edinmesine yardımcı olur (Yağmurlu vd., 2005; Neal vd., 2007).

Karakter, yaşam boyu şekillenen ve gelişen bir özelliktir. Deneyimler, eğitim, kültürel etkiler ve diğer çevresel faktörler, bir kişinin karakterini şekillendirir ve geliştirir. Dolayısıyla, karakter, bir kişinin kimliğinin önemli bir bileşenidir ve onun toplum içindeki rolünü ve ilişkilerini belirler. Karakter, insanların çok yönlü özelliklerini tanımaya yarayan davranışların bütünüdür. Karakter doğuştan kazanılmaz, ancak insanın çevresine ve topluma karşı davranışlarını belirler. Karakter, toplumda olumlu veya olumsuz davranışları içerir. Olumlu karakter özellikleri arasında etkili iletişim kurabilmek, haksızlık karşısında kendinden ödün vermemek, iyiyi düşünmek ve iyiyi yapmak, sorumluluk, dürüstlük, topluma bağlılık gibi tutumlar bulunur.

Karakterin bilişsel boyutu, ahlaki boyutun farkında olma, ahlaki değerleri ve somut olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini bilme, ahlaki bir bakış açısı geliştirme, ahlaki muhakeme yapma, düşünerek karar alma ve ahlaki olarak kendini bilme şeklinde sıralanır (Lickona, 1993). Karakterin duyuşsal boyutu, bireyin duygusal zeka, empati, değerler, tutumlar ve duygusal tepkiler gibi içsel özelliklerini içerir. Bu boyut, kişinin duygusal denge, sağduyu ve diğer insanlarla ilişki kurma yeteneğini yansıtır. Karakterin davranışsal boyutu ise, bireyin eylemleri, tutumları, alışkanlıkları, sorumluluklarına uygun davranma ve

BÖLÜM 2

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI

Birçoğu Amerika kökenli, pek çok ülkede uygulanmakta olan çok sayıda karakter eğitimi programı bulunmaktadır ve bu programlar geniş bir yöntem yelpazesi sunarak karakter eğitimi hedeflerine ulaşmayı amaçlar. Programlar, okullara farklı derecelerde destek sağlayarak öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu programlar arasında zorbalığı önleme, çatışma çözme, genel karakter geliştirme, liderlik geliştirme ve topluluk hizmeti odaklı programlar yer almaktadır. Okullar, ihtiyaçlarına ve hedef kitlelerine en uygun programları seçerek uygulamak konusunda rehberlik alabilirler. Bu programlardan bazıları aşağıda sunulmuştur (Social and Character Development Research Consortium, 2010):

'Zürafa Kahramanlar' Programı (Giraffe Heroes)

Zürafa Kahramanlar, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan, 1982 yılında ABD'de, John Graham tarafından geliştirilmiş bir karakter eğitimi programıdır. Program, sıradan insanların olağanüstü çabalarını vurgulayarak ve öne çıkararak toplumda olumlu değişiklik yapma potansiyeline sahip herkesi cesaretlendirmeyi amaçlar. Zürafa Kahramanlar Programı, "sorunları görmezden gelerek deve kuşu gibi olmayı reddeden, sorunların farkında olup onları çözmek için çalışan kişilerin hikayelerini paylaşarak ilham vermek" üzerine odaklanmış bir karakter eğitimi ve liderlik geliştirme programıdır. Program, cesareti, merhameti ve bilinçli vatandaşlığı teşvik eden hikâye merkezli bir eğitim programı sunar. Programın temel öğesi olan "Zürafa Kahramanlar", boyunlarını dışarı çıkarma cesaretine sahip risk alıcıları temsil eder. Bu kahramanların hikayeleri, diğerlerini cesaretlendirerek toplumsal sorunlara çözüm getirme potansiyeli taşır. Program, öğrencilere öğretmenler tarafından sunulan gerçek hayat kahramanları hakkında sekiz yüz elli hikâyeyi içeren öğretim rehberi

sunar. Öğrencilerden, gerçek hayatta okullarında, ailelerinde veya toplumda 'kahraman' olarak gördükleri kişileri tanıtmaları ve onlara göre bu kişileri 'kahraman' yapan hikayelerini paylaşmaları istenir. Programın ileriki aşamasında öğrenciler, toplumsal sorunlardan birini seçer, tanımlar ve bu soruna çözüm olacak bir hizmet projesi hazırlarlar (Graham, 1999).

'Yaşayan Değerler Eğitimi' Programı (Living Values Education)

'Yaşayan Değerler Eğitimi' Programı, dünya genelinde eğitimcilere yönelik profesyonel gelişim atölyeleri ve eğitim programı kaynakları sağlayan Uluslararası Yaşayan Değerler Eğitimi Derneği (ALIVE) tarafından yürütülmektedir. Bu küresel topluluk, 'Yaşayan Değerler Eğitimi' adlı program aracılığıyla bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişimini desteklemeyi, değerlere dayalı eğitim ve ahlaki gelişimi öğretmeyi amaçlar. Bu program, 1996 yılında başlatılmış ve UNESCO tarafından desteklenmiştir. Öğrencilere empati, sorumluluk, dürüstlük, saygı gibi temel değerleri öğretmeyi hedefler, değerlere dayalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasını teşvik eder, eğitimi anlam ve amaç arayışıyla ilişkilendirir ve eğitimin evde, okulda ve toplumda eğitime dahil olan herkesin değerini ve bütünlüğünü vurgular.

Program ayrıca, sevgi, barış, saygı, hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sadelik, özgürlük ve birlik gibi değerlerin öne çıktığı bir dünya vizyonunu benimser. Program, kaliteli değerler eğitimini desteklerken, eğitimi insanlığın gelişimine hizmet eden amaçlı bir faaliyet olarak görmekte ve bireyin genel gelişimini ve küresel düzeyde pozitif değerler kültürünü desteklemekte ve dünya genelinde birçok okul ve eğitim kurumunda uygulanmaktadır.

Program, öğretmenler ve eğitimciler için kapsamlı materyaller ve kaynaklar sunar. Bu materyaller, çeşitli aktiviteler, hikayeler, oyunlar ve tartışma konuları içerir. Program ayrıca, dünya genelinde profesyonel gelişim atölyeleri düzenler. Bu atölyeler, eğitimcilerin değerlere dayalı eğitimi nasıl etkili bir şekilde uygulayabileceklerini öğretir (ALIVE, 1996).

'Karakter Önemlidir!' Programı (Character Counts!)

4-19 yaş arasındaki öğrencilere yönelik ahlak ve karakter gelişimine odaklanan bir karakter eğitimi programı olan 'Karakter Önemlidir!' programı, 1992 yılında Josephson Enstitüsü tarafından oluşturulmuş ve uygulanmaya başlanmıştır. Program, "Six Pillars of Character (Karakterin Altı Temeli)" olarak bilinen güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, duyarlılık ve vatandaşlık olmak üzere altı temel karakter özelliğine odaklanır. Bu altı temel karakter özelliği, öğrencilere ahlaki değerlerin önemini öğretmeyi ve olumlu bir karakter geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Program genellikle okullarda ve topluluk merkezlerinde

BÖLÜM 3

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARAKTER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir?

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini okulda, işte ve hayatta başarılı olmalarını sağlayacak şekilde yönlendirmelerine yardımcı olan bir dizi sosyal, duygusal ve ilgili becerileri, tutumları, davranışları ve değerleri öğrenip uyguladıkları süreci ifade eder (Ramirez vd., 2021). Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) kavramı, Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL) kuruluşuyla 1994 yılında ilk kez eğitim alanında tanıtılmıştır. CASEL, eğitimcilerden araştırmacılara, eğitim politikacılarından toplum liderlerine, çocuk hakları savunucularına kadar pek çok paydaşın bir araya geldiği, çok disiplinli bir ağı içeren kapsamlı bir eğitimsel ve toplumsal dönüşüm hareketini temsil eder. Bu nedenle, CASEL'in sosyal-duygusal öğrenme kavramının yayılmasında önemli bir rol oynaması ve dünya genelinde çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınması dikkate değerdir.

CASEL'e (2024) göre, sosyal ve duygusal öğrenme, eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek ve kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, sorumlu ve özenli kararlar almak için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları bir süreçtir. SDÖ, güvene dayalı ve işbirliğine dayalı ilişkiler, titiz ve anlamlı öğretim programı ve sürekli değerlendirme içeren öğrenme ortamları ve deneyimleri oluşturmak için otantik okul-aile-toplum ortaklıkları yoluyla eğitimde eşitliği ve mükemmelliği geliştirmeyi amaçlar. SDÖ, duyguların tanınması ve yönetilmesi, olumlu hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşılması, empati kurma ve gösterme, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, ve sorumlu kararlar alma sürecidir. Öz farkındalık, öz-yönetim, so-

rumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık gibi temel yeterlilikler etrafındaki becerilerin öğretilmesi, sosyal duygusal öğrenmenin merkezinde yer alır. Bu beceriler, okul ve yaşam başarısı için hayati öneme sahiptir. Bu becerilere sahip olmayanların başarı şansı daha düşüktür ve uzun vadede çeşitli olumsuz davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, okulların neredeyse tüm çocuklara erişim sağladığı ve eğitim vermesi beklenen ideal ortamlar olduğu için bu becerilerin geliştirilmesi özellikle önemlidir.

Yukarıda da bahsedilen CASEL yetkinlik alanları ve tanımları aşağıdaki gibidir (CASEL, 2024):



- *Öz-farkındalık (Self-Awareness):* Kişinin duygu ve düşüncelerinin ve bunların davranışı üzerindeki etkisinin farkında olmasıdır. Bu, kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temellere dayanan bir güven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir.
- *Öz-yönetim (Self-Management):* Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemesidir. Bu, stresi yönetmeyi, dürtüleri kontrol etmeyi, kendini motive etmeyi, kişisel ve akademik hedefler belirlemeyi ve bunlara yönelik çalışmayı içerir.
- *Sosyal Farkındalık (Social Awareness):* Farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen başkalarıyla empati kurması ve onlara yönelik bakış açısı

BÖLÜM 4

AİLEDE KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra etik ve ahlaki değerlerin, erdemlerin kazandırılmasını içerir. Karakter eğitiminin başarılı olması için karakter gelişimine etki eden tüm paydaşların sürece katkı sağlamasını içeren bir ekip yaklaşımı oldukça önemlidir. Ekip yaklaşımı, okul, aile ve toplumun bir araya gelerek ortak hedefler belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda işbirliği yapması anlamına gelir. Bu süreçte, öğretmenler, aileler, okul yönetimi ve topluluk liderleri/üyeleri gibi farklı paydaşlar bir araya gelerek çocuklar ve gençlerin karakter gelişimini desteklerler. Her bir ekip üyesinin, çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarına ve gelişimine katkıda bulunacak önemli bir rolü vardır.

Bu bölüm, ebeveynler için 'çocukların karakter gelişimi konusunda neler yapılmalıdır?' sorusuyla, ebeveynlerin çocuklarının karakter gelişimi üzerindeki etkilerini ve gelişimlerine destek için uygulanabilecek stratejileri ele almaktadır.

Aile, bireyin doğuştan üyesi olduğu en küçük gruptur ve birçok davranış ve alışkanlıkların temelini oluşturur. Çocuğun ilk eğitim kurumu ailedir ve anne-baba tarafından verilen eğitim, çocuğun davranışlarını şekillendirir. Aile, karakter oluşumunun ilk ve temel kaynağıdır. Çocuğun topluma uyumunu sağlamak ve ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin temelini hazırlamak için önemli bir rol oynar. Aile, toplumsal kuralların benimsenmesi, yaygınlaştırılması ve bir sonraki kuşağa aktarılmasında da önemli bir rol üstlenir. Karakter özelliklerinin birçoğu aile aracılığıyla öğrenilir ve bu öğrenmeler kolayca değiştirilemez. Eğer ailede doğru karakter oluşumu başarısız olursa veya gerçekleşemezse, okul veya diğer kurumların bunu düzeltmesi zorlaşacaktır. Bu başarısızlık çocukların sosyal yaşamlarını da tamamen etkileyecektir. Bu nedenle her aile, toplumların karakterinin çocuklarının ailede doğru karakter özellikleri oluşturmasına bağlı olduğu bilincinde olmalıdır (Garcia vd., 2019).

Karakter geliştirme süreci, evde başlar ve erdemleri uygulamak için fırsatlar sağlamakla gelişir. Ebeveynlerin çocuklarına koşulsuz bir sevgi göstermesi, onlara karakter gelişiminde rol model olması ve onları akıllıca disipline etmesi, tüm bunları yaparken de çocuklarının hatalar yaparak öğrenme gerçekleştireceklerini unutmamaları gerekir. Aile üyelerinin, özellikle anne ve babanın karakteri, çocuğun karakterini şekillendirir ve çocuğun anne-baba ilişkisine verdiği tepkilere bağlı olarak karakteri gelişir. Ailede karakter eğitiminin amacı, çocukları kendileriyle barışık ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek ve günlük hayatta doğru-yanlış ve iyi-kötü arasında uygun seçimler yapmalarını sağlamaktır. Erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin önemli bir kısmı, çocuğun yakın çevresi ve toplum içindeki etkileşimler ve pratiklerle başlar. Çocuğa yönelik davranışlar, tutumlar ve tavırlar, onun karakterini ve sosyal gelişimini şekillendirir (Katılmış, 2010). Çocuklar, ilk kelimelerini söylemeden veya ilk adımlarını atmadan önce, ebeveynlerinin dokunuşlarına, ses tonlarına ve ruh hallerine tepki verirler. Bu tepkiler, duygular ve ilişkiler hakkında öğrenmenin başlangıcıdır. Daniel Goleman, ailenin önemi vurgulayarak, "Aile hayatı, duygusal öğrenme için ilk okulumuzdur"der. Ailede, kendimiz hakkında nasıl hissedeceğimizi ve başkalarının duygularımıza nasıl tepki vereceğini öğreniriz. Bu öğrenme süreci, ebeveynlerin çocuklarına söyledikleri ve yaptıkları, aynı zamanda birbirlerine nasıl davrandıklarıyla gerçekleşir.

Unutmamak gerikir ki, çocukların okula başlamasıyla ailenin çocuğun davranışlarını şekillendirmesindeki rolü bitmez, çocuğun okula başlaması, ergenlik dönemi ve toplumun bir parçası olduğu süreçlerde de devam eder. Bu nedenle aile, karakter eğitimi için hem güçlü bir hazırlık dönemi sağlar hem de süreci yönlendiren önemli bir faktördür.

Karakter gelişimi için herseyden önce olumlu bir aile kültürü oluşturmak gerekir. Aile hayatı, kendi duygularımızı hissetme ve başkalarının duygularına tepki verme becerilerimizi öğrendiğimiz bir araçtır. Bu öğrenme, ebeveynlerin çocuklarına söyledikleri ve yaptıklarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda ebeveynlerin birbirlerine nasıl davrandıklarıyla da şekillenir. Ebeveynler duygusal olarak geliştikçe, çocuklarının duygusal zorluklarla başa çıkmalarına daha etkili bir şekilde yardımcı olabilirler. İyi karakterin oluşumu kendiliğinden gerçekleşmez. Erdemlerin, nezaket ve saygının konuşulduğu, model alındığı ve desteklendiği bir aile kültüründe gelişir. Bu nedenle, olumlu bir aile kültürü, tüm aile bireylerinin katılımıyla olumlu karakter gelişimi ile doğru orantılıdır. Aileyi oluşturan şey, sadece aynı çatı altında yaşamak değil, aynı zamanda ortak bir aile kültürünü paylaşmaktır. Olumlu bir aile kültürü oluşturmak ve karakter gelişimini sağlamak için gereken bazı stratejiler aşağıda başlıklar halinde verilmiş ve açıklanmıştır (Lickona, 2004; Fredericks vd., 2005; Jeynes, 2012; Semke ve Sheridan, 2012; Gorard vd., 2013; Higgins ve Katsipataki, 2015; Pike vd., 2021; Positive Action Team, 2023):

BÖLÜM 5

SINIFTA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Eğitim sistemi, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal özellikleri ve karakter gelişimlerini de hedeflemektedir. Karakter eğitimi, öğrencilerin iyi birer insan olmalarını, toplumda olumlu roller üstlenmelerini ve yaşam boyu sürecek ahlaki değerleri benimsemelerini sağlamak için kritik bir rol oynar. Sınıf ortamında karakter eğitimi, öğrencilerin değerler, etik ve sosyal becerilerle donatılmasını amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı ifade eder. Karakter eğitimi, bireylerin ahlaki ve etik değerler geliştirmelerine, kişisel ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olan bir eğitim sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin empati, dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk ve benzeri temel değerleri içselleştirmelerini amaçlar.

Çocuğun karakteri ve ahlaki gelişimi başlangıçta genellikle aile tarafından şekillendirilse de, okul çağına geldiğinde okul ve öğretmenler bu gelişim sürecinde önemli bir rol oynarlar. Okul döneminde, çocukların sosyal çevreleri, öncelikleri ve sorumlulukları değişir. Bu noktada, öğretmenin temel görevi çocuğu sevmek ve olumlu davranışlar sergileyerek onlara örnek olmaktır. Öğretmenin karakter gelişimindeki kilit rolü, öğrencilere toplumun beklentilerine uygun temel ahlaki değerleri aktarmak ve onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin mesleki ve kişisel yeterlilikleri, uygulanacak programların başarısını etkileyebilir. Sınıflar, günlük yaşamda karakterin güçlenmesi için önemli bir ortam sağlar. Etkili öğretmenler, doğru değerleri yansıtan rol modelleri olmalı, ahlaki sınıf ortamları oluşturmalı ve çeşitli stratejilerle karakter eğitimini desteklemelidirler.

"Öğretilen" kadar "nasıl öğretildiği" de karakter eğitiminde büyük önem taşır. Karakter eğitimi, okul yaşamının her aşamasında temel değerleri teşvik eden kasıtlı ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Bağımsız programlar ve öğretim, karakter eğitiminde başlangıç olarak faydalıdır, ancak daha sonra öğretim

programının disiplinlerarası bir yaklaşımla uygulanması hedeflenmelidir. Programlarda erdemlerin doğrudan öğretilmesi yerine, erdemlerin yaşanmasını sağlayacak ortamların oluşturulması önceliklidir. Bu yaklaşım, karakter gelişimini destekleyici ve etkili bir stratejidir.

Öğretmenler, toplumun temel değerlerini nesillere aktarma sorumluluğunu taşırlar. Bu aktarım tesadüfi olmamalı, bilgi ve öngörü ile planlanmalıdır. Eğitim ortamlarında, öğretim ahlaki bir eylemdir ve sınıflar, çocuk ve gençlerin karakterini etkileyen ahlaki meseleleri, etik sorunları ve olayları barındırır. Öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişimi ve akademik başarılarının yanı sıra, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirerek hayata ve mesleğe hazır olmalarına yardımcı olurlar.

Öğrenciler okul günlerinin çoğunu sınıflarda öğretmenleri ve akranlarıyla geçirir ve sınıflar öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Sınıf ortamlarında etkili karakter eğitimi uygulamaları için takip edilebilecek stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Lickona, 2004; Battisch, 2005; Berkowitz, 2005; Deborah, 2016; Colloborative Classroom, 2021; Community of Caring, 2021; Positive Action, 2023):

- Duyarlı bir sınıf topluluğu oluşturmak
- Öğrenci merkezli ahlaki disiplin sağlamak
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak
- Öğretim programı aracılığı ile karakter gelişimini desteklemek
- İşbirlikli öğrenme uygulamaları yapmak
- Sorumluluk ve iş ahlakı bilincini geliştirmek
- Etik yansıtma (öz-düşünce ve öz-değerlendirme) becerisi kazandırmak
- Çatışma çözümü becerilerini kazandırmak
- Etkili öğretmen dili kullanmak
- Toplum hizmeti (Gönüllülük) Uygulamalarına Teşvik Etmek

Şimdi bu stratejileri detaylı inceleyelim:

İlgili/Duyarlı Bir Sınıf Topluluğu Oluşturmak

İlgili/duyarlı bir sınıf topluluğu, öğrencilerin birbirlerine ve çevrelerine duyarlı olduğu, empati yeteneklerinin geliştiği, farklılıklara saygı gösterilen ve birbirlerine destek oldukları bir ortamdır. Öğrenciler, birbirlerinin duygularını anlar ve birbirlerine yardımcı olurken, öğretmen de öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayarak destek sağlar. Bu ortamda, hoşgörü, anlayış ve dayanışma ön plandadır, böylece her bireyin kendini güvende hissettiği bir ortam oluşur.

İlgili/duyarlı bir sınıf topluluğu, öğrencilerin akademik ve sosyal desteklerini öğretmenlerinden ve akranlarından alabildikleri bir ortamı yansıtmalıdır. Öğretmenler, sınıflarında öğrencilerin sorularını dinlemeli, endişelerini takip etmeli ve öğrencilere önem verdiklerini göstermelidirler. Ayrıca, öğrencilerin takdir edildikleri bir atmosfer oluşturarak akran kültürünü güçlendirmeleri gerekir. Akran kültürü, öğrenci davranışları üzerinde etkili bir ahlaki öğretmendir. Öğretmenler, etik değerleri destekleyen bir akran kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynamalıdır. Öğretmenler akran zorbalığına karşı sıfır tolerans politikası izlemeli ve öğrencilere birbirlerine saygı duymayı, önemsemeyi öğreterek şefkatli bir tutum teşvik etmelidir. Her koşulda "iyilik" kavramını açıklayarak ve bunu sergileyen öğrencileri ödüllendirerek, sınıf topluluğuna hiçbir öğrencinin dışlanmadan ve dışarıda bırakılmadan tüm öğrencilerin dahil edilmesini sağlamalıdır.

Destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilere güvenli ve özenli bir atmosferde öğrenme şansı sunar. Bu ortamda öğrencilere öğrendiklerini pekiştirmek için birçok fırsat sunulur. Öğrencilere pekiştirme fırsatları sağlamak, onların ilgisini çekebilir ve daha fazla çaba göstermelerini teşvik edebilir. Sınıfta yapılan sabah toplantıları gibi düzenli etkileşimler, öğrencilere öğrenimlerini paylaşma fırsatı sunabilir. Ayrıca, öğrencilere ilgi duydukları konularda küçük grup tartışmaları veya projeler aracılığıyla sorumluluk alma şansı tanımak, onların katılımını artırabilir ve öğrenmeye duydukları ilgiyi güçlendirebilir.

Öğrenci Merkezli Ahlaki Disiplin Uygulamak

Öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek için öğretmenin rehberlik ve öğrenciyi yönlendirme rolünü vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmelerine, sorumluluk alarak kararlar vermelerine ve toplumsal becerilerini geliştirmelerine odaklanır. Öğrenci merkezli ahlaki disiplin, öğrencilere öz-güven ve sorumluluk duyguları kazandırmayı hedeflerken, aynı zamanda demokratik bir sınıf ortamı oluşturmayı ve empati ile iletişim becerilerini geliştirmeyi önemser.

Öğrenci merkezli disiplin, ahlaki muhakeme, öz-denetim ve başkalarına saygıyı geliştirmek amacıyla kurallar koymayı içeren ahlaki disipline dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, sınıfta adil ve tutarlı kuralların belirlenmesini gerektirir. Tutarlılık, öğrencilere kuralların takip edilmesi gerektiğini ve hangi belirli davranışlara değer verildiğini göstermenin önemli bir unsurdur.

Öğrenci merkezli disiplin, öğrencilerin sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesinde söz sahibi olmalarına da odaklanır. Öğretmenlerin proaktif sınıf yönetimi stratejilerini benimsemeleri, öğrencilerin kendi davranışlarını düzenleme ve sorunları çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım

ancak öğretmenler tutarlı yönetim stratejileri ve sınıf vizyonu kullandıklarında kendini gösterir. Bir öğrenci bir kuralı çiğnerse, sonuçları çiğnenen kurala göre mantıklı olmalıdır. Örneğin, eğer bir öğrenci başka bir öğrencinin sırasını ihlal ediyorsa, o öğrenciye tüm hafta teneffüse çıkmama cezası vermek yerine en son sıraya girmesi sağlanabilir. Bu tutarlı ve mantıklı kuralların geliştirilmesi yoluyla, öğrenciler kendi davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini ve sınıfta ortaya çıkan zor durumları nasıl çözeceklerini öğrenmeye başlarlar. Net ve anlaşılır kurallar, öğrencilere beklenen davranışı anlamalarında yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilere bu kuralların somutlaştırdığı karakter özelliklerini anlatarak, olumlu davranışların neden önemli olduğunu vurgulamak ve modellemek de etkili olabilir.

ABD'de uygulanmakta olan karakter eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme programlarından biri olan 'Duyarlı Okul Topluluğu Programı' gibi programlar, öğrenci merkezli ahlaki disiplin yaklaşımını temel alarak duygusal okuryazarlığın gelişimini hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilere duygularını tanıma, anlama, ifade etme, düzenleme ve çatışmaları etkili bir şekilde çözme becerilerini öğretir. Bu sayede, öğrenciler hem duygusal gelişim açısından zenginleşir hem de sınıf içinde olumlu bir disiplin ortamı oluşturulabilirler.

Kurallar, sınıf ortamını belirler. Kuralların belirlenmesi ve öğrenci merkezli ahlaki disiplinin hakim olduğu bir sınıf ortamının oluşturulması öğretmenin önemli sorumlulukları arasındadır. Bu ortamın oluşturulması için etkili olabilecek ahlaki disiplin yaklaşımı aşağıda özetlenmiştir:

- Disiplin, ahlaki gelişimi desteklemeli ve öğrencilere öz-denetim kazandırmalıdır. Ahlaki eğitim olmadan disiplin sadece kontrol aracıdır. Ahlakı öğretmeden davranışı yönetmek mümkün değildir.
- Kurallar, öğrencilerin ahlaki muhakemelerini, kuralların ardındaki değerleri görmelerine yardımcı olarak ahlaki muhakemeyi geliştirecek şekilde oluşturulmalıdır. Değerlere vurgu yapılmalı, dışsal ödüller ve cezalar yerine içsel motivasyon teşvik edilmelidir.
- Kurallar, öğrencilerin kurala neden ihtiyaç duyulduğunu anlamalarına yardımcı olmalı ve kurallara saygı duymak için ahlaki zorunluluk duygularını arttırmalıdır.
- Öğretmen, sınıftaki merkezi ahlaki otoritedir ve öğrencilere güvenli, huzurlu bir sınıf ortamı sağlama sorumluluğuna sahiptir. Öğrencileri sınıf düzeni konusunda ortak sorumluluk almaya davet edebilir.
- Özellikle ilköğretim düzeyinde, çocuklar kuralların gerekliliğini anlamak ve takip etmek için deneyimlere ihtiyaç duyarlar. Öğretmen sınıf içi kuralları oluştururken onları da sürece dahil ederek işbirliği deneyimi yaşamalarını sağlayabilir.

Geleneksel olarak, birçok disiplin yaklaşımı, davranış problemlerini önlemek veya düzeltmek için kontrol ve düzen oluşturmaya odaklanmıştır. Bu, öğretmenlerin sınıfta sessizliği sağlamak için net kurallar koymasını ve bu kuralları pekiştirmek için sessiz olan öğrencilere ödüller vererek kuralı çiğneyen öğrencilere cezalar uygulamasını içerebilir. Ancak, bu yaklaşım öğrencilerin sınıf çalışmalarından uzaklaşmasına ve sosyal ve duygusal yeterliliklerini uygulama fırsatlarının sınırlanmasına neden olabilir. Buna karşılık, karakter eğitimini destekleyen disiplin politikaları şu noktalara odaklanır:

- Öğrencilerin davranışlarının etkisini anlamalarına ve sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerle etkileşimde bulunurken saygılı ve teşvik edici olmak, öğrencinin aidiyet ve önem verme duygusunu korumak.
- Öğrencinin kendisi hakkında ne düşündüğünü, hissettiğini, öğrendiğini ve karar verdiğini dikkate almak.
- Sorunun temel nedenini anlamak ve gerektiğinde öğrencilere ek destek veya hizmetler sağlamak.
- Hem hatadan sorumlu olan hem de etkilenen öğrencilerle birlikte çalışarak olumsuzlukları ve ilişkileri onarmak.
- Öğrencilerin kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi oldukları, kararların arkasındaki mantığı anladıkları ve gelecekte kendilerinden ne beklendiği konusunda net oldukları adil bir süreç kullanmak. Bu yaklaşım, öğrencilerin karakter eğitimini desteklerken aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanmayı amaçlar.

Bu tür öğretici ve onarıcı yaklaşımlar, olumlu bir sınıf iklimi ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin sürdürülmesine yardımcı olurken disiplin eşitsizliklerini ve dışlayıcı disiplini azaltarak daha iyi davranışsal sonuçlara yol açar. Ayrıca, bu yaklaşımlar daha derin sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik ederek yeni durumlara aktarılabilen becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Bu şekilde, öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergileme olasılığı artar ve daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulur.

Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak

Öğrencilerin eşit ve katılımcı bir şekilde karar alma süreçlerine dahil olduğu, özgürce düşüncelerini ifade edebildikleri, birbirlerine saygı duydukları ve farklı görüşlerin değerlendirildiği bir ortam sağlanmalıdır. Böyle bir ortamda öğretmen ve öğrenciler arasında açık iletişim ve işbirliği kurulur, kararlar demokratik bir şekilde alınır ve herkes eşit derecede önemsenir. Bu ortamda, öğrenciler demokratik değerleri ve vatandaşlık becerilerini öğrenerek demokratik bir toplumun parçası olma konusunda deneyim kazanırlar.

Demokratik bir sınıf ortamı yaratmak, öğrencileri uygun yollarla, sınıfı öğrenmek için iyi bir yer haline getirmeye yardımcı olma sorumluluklarını artıran ortak karar alma süreçlerine dahil etmek anlamına gelir. Demokratik bir sınıf, karaktere katkıda bulunur, öğrencilerin düşüncelerine değer verilen ve grubun herhangi bir ihtiyacının ele alınabileceği bir ortam sağlar. Topluluğu güçlendirerek öğrencilerin en iyi ahlaki özelliklerini ortaya çıkaran bir destek yapısı oluşturur. Öğrenciler, sınıfta ahlaki kültür yaratmak için öğretmenle sürekli bir ortaklık içinde çalışırlar, bu da akran kültürünü erdemlerin gelişimi yönünde harekete geçirir.

Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmanın temel yolu sınıf toplantılarıdır. Etkileşimli tartışma ve problem çözmeyi vurgulayan bir daire oluşturarak yüz yüze oturularak yapılan bir sınıf toplantısı, öğrencileri katılıma teşvik eder. Sınıf tartışmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin içerik etrafında yaptıkları konuşmaları ifade eder. Öğretmenler, daha çok açık uçlu sorular sorarak ve öğrencilerden kendi düşüncelerini detaylandırmalarını isteyerek sınıf tartışmalarını yönlendirirler. İyi yapıldığında, sınıf toplantıları öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine ve diyaloğun öğrenci tarafından yönlendirilmesine olanak tanır. Sınıf toplantıları düzenleyerek öğrencileri karar alma süreçlerine dahil etmek, açık iletişimi ve grup dinamiklerini güçlendirir. Toplantılarda konuşma ve dinleme normları oluşturmak, demokratik bir sınıf ortamı için temel bir adımdır. Öğrencilerin düşüncelerine değer verilmesini ve çeşitli görüşlerin paylaşılmasını teşvik eden normlar, olumlu bir sınıf kültürü oluşturur. Konuşma ve dinleme için net kurallar belirlemek, toplantıların daha etkili geçmesini ve öğrencilerin ana fikirleri çıkarabilmelerini sağlar. Ayrıca bu toplantılarda, öğretmen rehberliğinde, öğrenciler sorunları birlikte çözme fırsatı yakalarlar. Belirlenen çözümlerin etkili olup olmadığını değerlendirmek için düzenli takip toplantıları düzenlemek önemlidir. Öğrencilerle birlikte, çözüm için sunulan planın nasıl işlediğini değerlendirmek ve gerekirse bu çözüm üzerinde ayarlamalar yapmak, sürekli bir gelişimi teşvik eder. Sınıf toplantıları, öğrencilerin farklı düşünce ve görüşlere açık olma ve birbirlerini anlamalarına yardımcı olur. Öğrencilere, açık uçlu sorularla düşüncelerini genişletme becerileri öğretilmiş olur. Bu toplantılarda öğretmenler, öğrencilerin anlamlı bir tartışma yürütmek için gerekli becerilere ve içerik bilgisine sahip olduklarından emin olmalıdır.

Demokratik bir sınıf ortamı, öğrencilerin aktif olarak katılımını teşvik eder, onların düşüncelerini önemser ve ahlaki değerlerin oluşturulmasına katkıda bulunur.

Öğretim Programı Aracılığıyla Karakter Gelişimini Desteklemek

Öğretim programı aracılığıyla karakter eğitimi vermek, değerleri bilinçli bir şekilde ve sistematik olarak öğrencilere aktarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır.

Bu yaklaşımda değerler, ders içeriğiyle entegre edilir ve öğrencilere doğrudan öğretilirken, aynı zamanda okulun genel kültürü ve atmosferi aracılığıyla da öğrencilere model olarak sunulur. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin etik değerleri anlamalarını, içselleştirmelerini ve günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlamaktır.

Dünya çapında öğretmenlere rehberlik edecek çok sayıda karakter eğitimi programı bulunmaktadır. Okullar kimi zaman hazır olan bu programları kullanarak, kimi zaman ise okulun ihtiyaçlarına göre hazırladıkları kendi karakter eğitimi programlarını uygulayarak öğrencilerin karakter gelişimlerine katkı sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu programlar tüm eğitim programına entegre olmuş bütüncül yaklaşımlar içerebildiği gibi, bazen ek uygulamalar ve üniteler de içerebilmektedir. Karakter eğitimi, tüm akademik konuların doğal bir parçası olarak ele alındığında daha etkili olabilmektedir. Öğretmenler, kendi akademik alanlarına odaklanarak öğrencilere ahlak, değer ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, kısacası karakter eğitiminin içeriğini entegre bir şekilde nasıl öğretilebileceğini düşünmeli ve bu konuları günlük öğretim uygulamalarına dahil etmelidirler. Örneğin tarihte, edebiyatta ve fen alanlarında olumlu karakter rol modellerine dikkat çekmek için çaba göstererek, öğrencilerden, bu insanların veya övgüye değer karakterlerin özelliklerini ve davranışlarını bir kurgu öyküsünde tanımlamaları, değerlendirmeleri ve eşleştirmeleri sağlanabilir. Hatta bazı hikayelerde karakterler dramatize edilebilir veya bir karakterin daha iyi seçimler yapmasına izin verecek şekilde değiştirilebilir. Mevcut dünya liderlerinin, spor figürlerinin ve ünlülerin davranışları hakkında tartışmalar yaptırılarak öğrencilere bu kişilerin sözlerinin eylemleriyle eşleşip eşleşmediği sorulup değerlendirmeleri sağlanabilir.

Öğretim programları aracılığıyla karakter eğitimi verilirken şu konular akılda tutulmalıdır:

- Öğretim programı, öğrencilere insanlığın temel sorunları üzerinde düşünme becerisi kazandırmalıdır. Hayatlarını nasıl yaşamaları gerektiği, hangi hedeflere odaklanmaları gerektiği ve takdir edilen nitelikler hakkında düşünmelerine yardımcı olmalıdır.
- Karakter gelişimi aşamalı bir süreçtir. Gelişimsel olarak uygun bir öğretim programı seçimi, öğrencilerin mevcut karakter gelişim düzeylerine uyum sağlamak açısından kritiktir. Bu, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun bir öğrenme ortamı sunmanın yanı sıra, karakter gelişimini destekleyici stratejilerin de kullanılmasını içerir.
- Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak etkinlikler düzenleyebilir, onları sorumluluk almaya teşvik edebilir ve empati geliştirmelerini destekleyebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin karakter özelliklerini güçlen-

dirmeye ve daha yüksek bir düşünme ve davranış düzeyine ulaşmalarına yardımcı olabilir.

- Tüm öğretmenler, sınıflarını yapılandırma, öğrenci tartışmalarına rehberlik etme ve derslerinde karakter öğretme konusunda önemli bir rol oynayabilirler. Yetişkinlerle ve çocuklarla olan ilişkileri, öğrencilere olumlu karakter özelliklerini modelleme ve ahlaki bir topluluk oluşturma fırsatları sunar. Bu, sınıf ortamında öğrencilerin değerlerini anlamalarına, geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir.
- Çocuklara saygı duymanın en özgün yollarından biri, onların öğrenme biçimlerine saygı duymaktır. Bu nedenle, karakter eğitimi sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yaklaşılması önemlidir.
- Kısacası, karakter özellikleri ve değerler, en etkili şekilde diğer akademik konularla entegre edildiğinde öğretilir. Karakter eğitimi için kapsamlı bir yaklaşım ve bir dizi stratejinin benimsenmesi gerekir. Sınıf uygulaması için olan stratejiler, öğretmenlerin karakter eğitimini günlük derslerine entegre etmelerini ve öğrencilerin karakter gelişimini desteklemek için çeşitli etkinlikler düzenlemelerini içerir. Okul çapında uygulama için olan stratejiler ise okulun tüm öğrencilerine ve personeline yönelik karakter eğitimi programlarının oluşturulması ve uygulanmasıyla ilgilidir. Bu stratejilerin sınıf uygulaması ve okul çapında uygulama için ayrılması, karakter eğitimini daha etkili hale getirebilir. Öğretmenlerin günlük derslerine entegre ettiği sınıfta uygulama stratejileri, öğrencilere doğrudan etki etme ve karakter gelişimini destekleme fırsatları sunar. Öte yandan, okul çapında uygulama stratejileri, tüm okulun genel kültürünü ve değerlerini şekillendirme amacını taşır.

İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları Yapmak

Öğrencilerin başkalarıyla çalışma ve başkalarını takdir etme becerilerini geliştirdiği bu yaklaşımda, öğrenciler birbirleriyle etkileşim halinde olur, fikir alışverişi yapar ve birlikte çözüm üretirler. İşbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, tartışmalar ve ortak hedefler belirleme gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim, liderlik ve işbirliği gibi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda öğrenciler arasında dayanışma ve paylaşma duygusunu da güçlendirir.

Karakter eğitiminde, öğrencilere işbirlikli öğrenme fırsatları sunmak son derece önemlidir. Araştırmalar, herkesin önemli bir görevi ve sorumluluğunun olduğu, öğrencilerin iki, üç veya dört kişilik ekipler halinde çalışmasının akademik motivasyonu ve öğrenmeyi artırdığını, başkalarının fikirlerine ve

yeteneklerine saygıyı teşvik ettiğini, önyargıyı azaltıp öğrencilere sınıfta ihtiyaç duyulan ekip çalışması becerilerinde gerekli alışkanlıkları kazandırdığını ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilere akademik bilgiyi öğrenirken aynı zamanda önemli erdemleri geliştirme konusunda düzenli pratik yapmalarını sağlaması nedeniyle özellikle etkili bir karakter oluşturma sürecidir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin iletişim ve perspektif alma becerilerini ve bir ekibin parçası olarak çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, sınıfta topluluk oluşturur, her öğrenciyi bütünleştirir.

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler akranlarıyla, içerik etrafında ortak bir hedef doğrultusunda aktif olarak birlikte çalışırlar. Öğretmenler işbirlikli öğrenmede öğrencilerden grup çalışmasından daha fazlasını yapmalarını ister. İşbirlikli öğrenmeyi uygularken, öğretmenler, herkesin öğrenmeye katılmasını sağlamak için öğrencileri bireysel sorumluluk, birbirlerini teşvik, kişilerarası ve sosyal becerilerin uygulanması noktasında bilgilendirmelidir.

İşbirlikli öğrenmeyi öğrenci merkezli, etkili ve karakter gelişimi odaklı bir süreç haline getirmek için sınıfta rekabetçi bir atmosferden ziyade destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrencilerin birbirlerine yardımsever ve nazik olmalarını teşvik eden bir atmosfer, etkili işbirliği için çok önemlidir. Öğrencilere, işbirliği becerilerini ve performanslarını bir sonraki işbirliği çalışmaları için geliştirmeleri konusunda düşünmeleri için zaman tanınmalıdır. Bu, sürekli gelişim ve öğrenme için bir fırsat sağlar. Öğretmenler, işbirliğini artırmak ve değerlendirme için referans sağlamak adına öğrencilere yönergeler geliştirmelidir. Bu yönergeler, işbirliği sürecini iyileştirmeye yönelik rehberlik sağlar.

Sorumluluk ve İş Ahlakı Bilincini Geliştirmek

Sorumluluk, bireyin görevlerini zamanında ve etkili bir şekilde yerine getirme, aldığı kararlardan ve eylemlerinden hesap verme ve işbirliği içinde çalışma yeteneğini içerir. İş ahlakı ise işini iyi yapma, dürüstlük, güvenilirlik, saygı, adalet, profesyonellik ve kurumsal değerlere uygun davranma gibi prensipleri kapsar.

Öğrencinin okuldaki çalışmaları, gelecekteki işiyle ilgili karakter özelliklerini geliştirmesi için bir fırsattır. Bu özelliklere örnek olarak öz-disiplin, sebat, güvenilirlik, sağlam bir iş ahlakına sahip olmak ve akademik sorumluluk verilebilir. İş ahlakı, öğrencilerin akademik sorumluluk duygusunu ve işlerini iyi yapma alışkanlığını geliştirmeyi amaçlar. İşlerini dikkatle ve özenle yapmak, öğrencilere sadece kişisel gelişimleri için fayda değil, aynı zamanda başkalarına ve topluma karşı da sorumluluk duygusu kazandırır. İyi bir iş yapma çabası, öğrencilerin başkalarının hayatlarını olumlu yönde etkilemesine ve topluma katkı sağlamasına olanak tanır. Bu nedenle, iş ahlakı öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda karakter gelişimlerine de katkı sağlar.

Öğretmenlerin önemli görevlerinden biri, öğrencilerin akademik sorumluluk duygusunu ve işlerini iyi yapma alışkanlığını geliştirmektir. Bu, öğrencilere okullarında ve eğitim hayatları boyunca en iyi çabayı gösterme bilincini kazandırmayı içerir. Ev ödevleri, bu sorumluluğun kritik bir parçasını oluşturur. Öğrenciler, ev ödevini sadece not almanın bir aracı olarak değil, aynı zamanda öz-disiplin ve görev sorumluluğu bilinciyle öncelikli bir şekilde yerine getirilen karakterli alışkanlıkları kazanmak için bir fırsat olarak görmelidirler. Bununla birlikte, ödev yapmamak veya kalitesiz bir ödev yapmanın, öz-disiplinin zayıf olduğu ve ödevi öğrenmeyi pekiştirmek için tasarlayan öğretmene saygısızlık olduğunu anlamalıdırlar. Ebeveynler, çocuklarına günlük planlı bir sistemle ödev takibi yaparak ideal bir çalışma ortamı sağlamalı ve dikkatlerinin dağılmadan çalışmalarına destek olmalıdırlar. Çocukların hedef belirleme ve bu hedeflere odaklanarak çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, planlama, organizasyon ve azim erdemlerini kazanmalarına katkı sağlar.

Yapılan işlerin kalitesinin başkalarının hayatlarını önemli ölçüde etkileyebileceği gözden kaçırılmamalıdır. İşimizi iyi yaparsak, başkaları da faydalanır; kötü yaptığımızda ise başkalarına zarar verebiliriz. Bu nedenle vicdanın en önemli "seslerinden" biri iş ahlakıdır. İşlerini ve diğer görevlerini iyi yapmaya özen göstermek, insanlardaki iyi karakterin bir işaretidir. Bir öğrencinin okul yaşamındaki çalışmaları, yaşam boyu önemli olan aşağıdaki karakter özelliklerini geliştirme fırsatı verir. Bu özelliklerden bazıları; öz-disiplin, hedeflere ulaşmak için motivasyon, cesaret, kırgınlık veya başarısızlık karşısında pes etmemek ve mücadele etmek, güvenilirlik, yaptığı işin başkalarının hayatını etkileyebileceğinin bilincinde olma, çalışkanlık, iyi bir iş yapma arzusu/kaygısı, sorumluluk olarak sıralanabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin görev ve sorumlulukları ile ilgili karakter niteliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek örnek uygulamalar şunlar olabilir:

- Sorumluluk duygularını geliştirmeye yönelik düzenli ve anlamlı ödevler, görevler verebilirler.
- Sorumlu çalışma konusunda iyi bir örnek teşkil ederek, iyi hazırlanmış, zamanında geri bildirimlerle öğrenci çalışmalarını değerlendirir ve gerektiğinde ekstra yardım sunarlar.
- Her çocuğun öğrenebileceği inancını benimseyerek ve öğrencilerin öğrenmesini sağlayan etkili öğretim stratejileri kullanarak destek olurlar. Öğretmenler, her öğrencinin öğrenebileceğine inanmalı ve her birine uygun stratejilerle destek olmalıdır. Yüksek beklentiler, öğrencileri daha iyi işler yapma konusunda teşvik eder ve destek stratejileri de bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur.

- Öğrencilere uzmanlık geliştirmeleri, örneğin bir konuyu derinlemesine araştırabilmeleri ve araştırma sonuçlarını kullanabilmeleri için cesaretlendirebilirler.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine odaklanan anlamlı öğretim uygulamaları sağlayarak motivasyonlarını arttırabilirler.

Etik Yansıtma (Öz-Düşünce ve Öz-Değerlendirme) Becerisi Kazandırmak

Bireyin kendi davranışları, kararları ve değerleri hakkında derinlemesine düşünerek, bunları etik perspektiften değerlendirmesi, karakterin bilişsel yönünü geliştirmesi sürecidir. Etik yansıtma, bireyin kendi eylemlerini eleştirel bir gözle değerlendirmesini ve daha iyi bir etik karar alma yeteneği kazanmasını sağlayarak, sürekli öğrenme ve gelişmeyi teşvik eder.

Öz-düşünce öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında aktif olarak düşünmelerini sağlar. Öz-değerlendirme ise öğrencinin kendi çalışmalarını, ilerlemelerini değerlendirmesidir. Öz-düşünce ve öz değerlendirme, öğrencilere kendi öğrenmelerini aktif olarak yönetme becerisi kazandırır. Ahlaki farkındalık, erdemlerin anlaşılması, başkalarının bakış açısını anlama yeteneği, ahlaki muhakeme yapma ve öz-eleştiri kapasitesi gibi değerler, öğrencilerin karakter gelişimini ve kişisel gelişimlerini destekler. Ayrıca, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme ve geliştirme becerilerini öğrenmeleri için öğretmenlerin rehberlik etmesi önemlidir. Öğrencilerin hedef belirleme, ilerleme izleme ve gerektiğinde yardım arama gibi öğrenme stratejilerini öğrenmeleri, onların öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilerde sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda karakter gelişimini ve öz-düşünce ve değerlendirme becerilerini de geliştirir.

Öğretmenlerin öğrencileri, güncel konularda çevrimiçi ve basılı kaynaklar kullanarak küçük grup değerlendirmeleri yapmaya teşvik etmeleri, öğrencilere bağımsız düşünce ve analitik beceriler kazandırabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmelerini ve bu alanlarda sorumluluk alarak öğrenmelerini destekleyebilir.

Öğetmenler öğrencilerde etik yansıtmayı yani öz-düşünce ve öz değerlendirmeyi geliştirmek için aşağıdaki stratejileri takip edebilirler:

- *Öğrencilere Hedef Belirleme Yeteneği Kazandırma:* Öğrencilere kişisel gelişim hedefleri belirleme becerileri öğretilerek, somut hedefler koyarak, öğrencilerin ilerleme kaydetmeleri ve öz değerlendirme yapmaları kolaylaştırılabilir.

- *Öz-Değerlendirme Talep Etme:* Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmeleri istenerek, öz-değerlendirme teşvik edilebilir. Bu süreçte sadece doğru veya yanlış cevapları değil, aynı zamanda sürekli iyileştirme için nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olunabilir.
- *İlerlemenin İzlenmesi:* Öğrencilere belirledikleri hedeflere ulaşma süreçlerini öğrenmeleri için rehberlik edilebilir. İlerlemelerini düzenli olarak izleyerek, öğrencilere kendi başarılarına odaklanma alışkanlığı kazandırılabilir.
- *Yardım Arama ve Kaynak Kullanımı:* Öğrencilere, ihtiyaçları olduğunda yardım aramak ve doğru kaynaklardan destek almak konusunda beceriler kazandırılabilir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarını etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır.
- *Ahlaki Düşünceyi Geliştirmek:* Okuma, araştırma, yazma ve tartışma gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilere ahlaki düşünce ve karakter geliştirmede bilişsel beceriler kazandırılabilir. Bu, ahlaki açıdan farkında olma, erdemlerin anlaşılması, başkalarının bakış açısını anlama ve ahlaki muhakeme yeteneklerini içerir.
- *Etkinlik Çeşitliliği ile Etik Düşünceyi Teşvik:* Okuma, araştırma, varsayımsal ahlaki ikilemlerin tartışılması, tarihsel ikilemlerin incelenmesi, öğrencilerin yaşadıkları sorunların ve dünyadaki ahlaki sorunların ele alınması gibi etkileşimli etkinliklerle etik düşünce desteklenebilir. Günlük tutma, denemeler ve tartışmalar, öğrencilerin düşünsel kapasitelerini geliştirmede yardımcı olabilir.
- *Öğrenci İlgi Alanlarına Değer Verme:* Öğrencilere ilgi alanlarına ve güçlü yanlarına odaklanan anlamlı bir eğitim programı sunarak, öğrencilerin bilişsel ve ahlaki gelişimleri desteklenebilir.
- *Düzenli ve Anlamlı Ödevler:* Düzenli ve anlamlı ödevler vererek, öğrencilerin sorumluluk alması, düşünce süreçlerini geliştirmesi ve ahlaki olarak muhakeme yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar sağlanarak öğrencilere öz-değerlendirme yapma alışkanlıkları kazandırılabilir.

Çatışma Çözümü Becerileri Kazandırmak

İki veya daha fazla taraf arasındaki farklılıkları veya çatışmaları etkili bir şekilde ele alarak, uygun ve sürdürülebilir bir çözüm bulma sürecidir. Bu süreç, taraflar arasında iletişim kurmayı, empati oluşturmayı, farklı bakış açılarını anlamayı ve karşılıklı olarak kabul edilebilir bir sonuca ulaşmayı içerir. Çatışma çözümü, barışçıl ve yapıcı yöntemlerle taraflar arasındaki gerilimi azaltmayı, ilişkilerin devamını sağlamayı ve ortak çıkarları korumayı amaçlar.

Çatışma çözümü, öğrencilere, korkutma veya şiddet olmadan çatışmaları adil bir şekilde nasıl çözeceklerini öğretmektir. Çatışma çözme becerilerini öğretmek, sınıfta iyi bir ahlaki topluluğun sürdürülmesi için çok önemlidir. Bu becerilere sahip olmayan öğrenciler, şimdiki ve sonraki yaşamlarında kişilerarası ilişkilerinde ahlaki olarak yetersiz kalacaklardır. Çatışma çözme becerileri içerisinde olan; dinleme, anlayış gösterme, öfkelendiğinde hakaret etmeden kendini ifade edebilme ve her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılayacak, karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüm bulma becerileri, karakterin eylem yönünü yani davranışsal boyutunu oluşturan en önemli ahlaki yeterlilikler arasındadır.

Çatışma çözümlerini öğretmek için öğrencilere çatışmadan kaçınma ve çatışma çözme becerileri konusunda örnekler gösterilebilir. Sınıf toplantıları düzenlenerek, sınıf üyeleri arasında tekrar eden çatışmalar ele alınabilir. Çatışmaların adil ve şiddet içermeyen bir şekilde çözülmesine dair sınıf normları geliştirilebilir. Ayrıca, gerçek bir çatışma ortamında, akran arabuluculuğu gibi yöntemlerle öğrencilere çatışma çözme becerilerini uygulama fırsatları verilebilir. Bunlarla birlikte, kendi çatışmalarını çözmekten sorumlu tutularak, öğrencilere çözüm süreçlerini yönetme ve çatışmaları adil bir şekilde çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunulabilir.

Etkili Öğretmen Dili Kullanmak

Öğretmenlerin sınıf ortamında kullanması gereken etkili ve destekleyici iletişim biçimlerini ifade eder. Bu dil, öğrencilerle pozitif bir ilişki kurmayı, öğrenme ortamını güvenli ve destekleyici hale getirmeyi, öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve etkili öğrenme sağlamayı amaçlar. Etkili öğretmen dilinde, netlik, anlaşılırlık, pozitif yaklaşım, empati, dürüstlük ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık ön plandadır. Böyle bir iletişim yaklaşımı, öğrencilerin özgüvenini artırır, katılımı teşvik eder ve öğrenme sürecine olumlu bir etki yapar.

Öğretmen dili, öğretmenlerin öğrencilerle nasıl konuştuğunu, nasıl iletişim kurduğunu ifade eder. Öğrencilerle etkili bir iletişim kurma, karakter gelişimini destekleme açısından son derece önemlidir. Öğrencilere karşı teşvik edici ve rehberlik edici bir dil kullanmak, onların çabalarının ve başarılarının önemsendiğini hissetmelerine yardımcı olur.

Öğretmen dili sadece övgü, örneğin "*mükemmel bir performans sergiledin*" değil, öğrencileri teşvik edici olmalıdır, örneğin, "*matematik ödevin üzerinde çok* çalıştığını gö*rüyorum*". Ek olarak, öğretmen dili öğrencilere sadece nasıl davranacaklarını söylememeli, öğrencileri kendi davranışlarını nasıl izleyeceklerini ve düzenleyeceklerini düşünmeye ve uygulamaya teşvik etmelidir, örneğin, "*bu problemle karşılaştığımızda hangi stratejileri uygulamayı öğrendik*?" gibi.

Öğretmenler, modelledikleri davranışlarla öğrencilerin karakter özelliklerini geliştirmelerine katkıda bulunurlar. Öğrencilerle ve sınıflarıyla olan ilişkilerinde, öğretmenler birbirini tamamlayan şu roller aracılığıyla olumlu ahlaki etkilerini en üst düzeye çıkarabilirler:

- Öğrencilerini sevmek ve onlara saygı duymak, sevgi ve saygı dili kullanmak, derslerinde başarılı olmalarına ve geleceklerini inşa etmelerine yardımcı olmak. Her öğrenciye değerli davranarak öz-saygılarını geliştirmelerini sağlamak ve ahlaki bir şekilde davranarak öğrencilerin ahlakın anlamını ilk elden takdir etmelerini sağlamak. Kendine saygı ve başkalarına saygı, diğer tüm olumlu karakter özelliklerinin temelidir. Olumsuzluk ve istismarın hiçbir türüne müsamaha gösterilmemeli ve uygun yaptırımlarla karşılanmalıdır.
- Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yüksek düzeyde saygı ve sorumluluk sergileyen ahlaki modeller olarak hizmet edebilmek. İyi ya da kötü, çocuklar herkesin davranışlarından ve eylemlerinden birşeyler öğrenirler. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi öğrencileri için etik ve saygılı davranış modeli oluşturmaları çok önemlidir. Örneğin, "lütfen" ve "teşekkür ederim" gibi kelimeleri kullanmak ve öğrencilerden de aynısını yapmalarını beklemek, onlara nasıl davranacaklarını gösterme konusunda önem teşkil eder. Hataları kabul etmek ve özür dilemek de benzer şekilde güçlü bir ders verir. Öğrenciler, özellikle de küçük yaşlarda, eğitimcilerinde gördükleri özellikleri sıklıkla kopyalayacaklardır. Öğrencilere öğretirken liderlik etmek, taklit edilme beklentisinden ziyade, öğretilmeye çalışılan şeyi uygulamakla ilgilidir. Öğretmen, saygılı olmak konusunda bir konu işlerken aynı zamanda saygılı davranmıyorsa, saygı dili kullanmıyorsa ahlaki erdemler hakkında öğrencilere karışık sinyaller gönderiyor demektir. Sonuçta öğretmenin sorumluluğu karakter gelişiminin herkes için geçerli olduğunu göstermektir.

Toplum Hizmeti (Gönüllülük) Uygulamalarına Teşvik Etmek

Bireylerin belirli bir topluluğa veya topluma, fayda sağlamak amacıyla kendi istekleriyle ve karşılıksız olarak katkıda bulunmalarıdır. Toplum hizmeti genellikle sosyal, çevresel, eğitimsel veya insani ihtiyaçların karşılanması için yapılan çalışmaları içerir. Toplum hizmeti veya gönüllülük, bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirme, empati geliştirme, toplumla etkileşimde bulunma ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma fırsatı sunar. Bu faaliyetler, genellikle yakın çevre topluluklarında, sivil toplum kuruluşlarında, okullarda veya çeşitli organizasyonlar aracılığıyla gerçekleştirilir.

Karakter eğitimi, öğrencilerin duyarlılıklarını sınıfın ötesine tüm okula ve hatta toplumun daha geniş alanlarına yayarak gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, yardım etme arzusu ve yardım etme beceri ve alışkanlıklarını geliştirebilirler. Öğrencileri, ihtiyacı olanlara yardım etme fırsatlarına dahil ederek iyi karakteri örnekleyebilecekleri fırsatları sunmak gerekir. Yardım ve hizmet öncelikle sınıfta başlamalıdır. Örneğin, öğrenciler sınıfta akranlarına ders konularında yardımcı olarak işe başlayabilirler.

Gönüllülük faaliyetleri, öğrencilerin vatandaşlık, merhamet, minnettarlık, adalet, sevgi, saygı gibi çeşitli karakter becerilerini uygulamaları için mükemmel bir yoldur. Gönüllülük uygulamalarını gerçekleştirmek için uygulanabilecek stratejilerinden bazıları şunlardır:

- Sınıf ve okul düzeyinde gönüllü programlar başlatarak öğrencilere gönüllülük konusunda farkındalık kazandırılabilir. Öğrencilere farklı gönüllülük faaliyetleri arasında seçim yapma şansı tanıyarak ilgi alanlarına uygun projelerde yer almalarına olanak sağlanabilir.
- Okul bölgesinde küçük hizmet projeleri geliştirilebilir. Örneğin, sağlık, güvenlik personellerine, bayramlarda, milli ve özel günlerde tebrik kartları gönderme, onları ziyaret etme gibi küçük eylemler bile öğrencilere vatanlarına olan minnettarlığı ve saygıyı öğretebilir.
- Öğrencilere değerli bir amaç için çeşitli gönüllülük faaliyetlerine katılma fırsatı sunulabilir. Örneğin, küçük çocukların okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları, başarısız oldukları konularda destek sağlamaları, yardıma ihtiyacı olan insanlar için bağış kampanyaları düzenlemeleri ve katılmaları, yaşlı bakım evlerini ziyaret ederek onlarla vakit geçirmeleri, geri dönüşüm projeleri ve çevre temizliği hizmetlerine destek sağlamaları, engelli bireylerle birlikte vakit geçirme gibi farklı projelerde yer almalarına olanak tanınabilir.
- Gönüllülük faaliyetlerini işlerken, öğrencilere bu eylemlerin arkasındaki ahlaki değerler vurgulanabilir. Sorumluluk, dayanışma, empati ve hizmet etmenin topluma olan olumlu etkilerini vurgulayarak öğrencilerin karakter oluşturmasına katkı sağlanabilir.
- Gönüllülük faaliyetleri sonrasında öğrencilerle yansıtma ve tartışma gerçekleştirilerek öğrencilerin yaşadıkları deneyimler üzerinden öğrenmeleri sağlanarak, karakter gelişim süreçleri daha anlamlı hale getirilebilir.

BÖLÜM 6

OKUL TOPLULUĞUNDA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Toplumlar, değerlerini gençlere ve yeni nesillere aktarabildikleri ölçüde ayakta kalabilmektedirler. Maalesef gençler çoğunlukla ailelerinden yeterli ahlak ve değer eğitimini alamadıkları için, karakter gelişimlerinin sorumluluğu büyük oranda okullara yüklenmektedir. Okulların sağladığı karakter eğitimi, gençlerin yaşamları boyunca sağlıklı ve etik değerlere dayalı kararlar alabilmelerine destek sağlar. Bu da hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu bir etki yaratır ve toplumların devamını sağlamak için önemlidir. Bu nedenle, okulların sadece akademik bilgiyi değil, aynı zamanda karakter eğitimini de ön planda tutması ve gençlerin sağlıklı, etik ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini desteklemesi gerekmektedir. Bu sayede, gençlerin ahlaki değerleri benimsemesi ve yaşamları boyunca bu değerlere bağlı kalması sağlanarak toplumun daha iyi bir geleceğe doğru ilerlemesi mümkün olacaktır.

Okullarda karakter eğitimi, eğitim programlarına bir eklenti şeklinde değil, eğitim programı ve okul kültürünün önemli bir parçası olarak görülmelidir. Karakter eğitimini uygulamak için okul, öğrencilerin eğitimine rehberlik eden ve karakter eğitimi için herkesin sorumluluğu paylaştığı ahlaki bir topluluk haline gelmelidir. Bu topluluk, aynı temel değerleri öğrenen, önemseyen ve uyum içinde hareket eden bir topluluk olmalıdır. Okullar, ahlaki eylem için fırsatlar sağlamalı ve uygunsuz davranışlar karşısında uygun ahlaki davranışları teşvik etmelidir.

Birçok okul, ahlak ve vatandaşlık değerlerinin öğretilmesine proaktif rehberlik sağlamak için çeşitli yollar aramıştır. Uzmanlar, okulların topluluk anlayışının ve sosyal dokunun önemli bir parçası olan bu değerlerin öğretiminde daha aktif olmalarını önermektedir. Bu çağrılar yeni değildir ve 1909'da Dewey'in ifade ettiği gibi, başarılı bir okul, paylaşılan değerler, inançlar, ve ritüellerden oluşan uyumlu bir topluluktur.

Okullar zaman zaman, öğrenme ortamının akışını ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilecek fiziksel şiddet, zorbalık veya saygısızlık gibi olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenler, personel ve ebeveynler bu olumsuz davranışlardan dolayı öğretme ve öğrenmenin olumsuz yönde etkilendiği konusunda hemfikirdirler. Bu sorunları etkili bir şekilde ele almak ve okul ve öğrenciler için güçlü bir temel oluşturmak için birçok okul, eğitim programlarına iyi bir karakter eğitimi programını dahil etmek zorundadır.

Karakter eğitimine yönelik kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım, okulların karakter gelişimine odaklanan bir çerçeve oluşturmasını sağlayarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkıda bulunmasını amaçlar. Kapsamlı bir karakter eğitimi yaklaşımına sahip bir okul, temel etik değerleri savunur, bu değerleri gözlemlenebilir davranışlar açısından tanımlar ve her fırsatta değerleri modellemeye çalışır. Bu yaklaşım, ahlaki alışkanlıkların veya erdemlerin uygulama yoluyla kazanıldığını savunur. Çocuklar, karakterlerini gördükleri, duydukları ve tekrar tekrar yapmaya yönlendirildikleri şeylerle geliştirirler.

Karakter gelişimi tekrarlanan deneyimler ve gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla gerçekleşir. Bu deneyimler, öğrencilerin ahlaki değerleri anlamalarını, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerini ve ahlaki davranışları uygulamalarını destekler. Bu karakter oluşturma deneyimleri, okul yaşamının tüm alanlarında; sınıflar, koridorlar, kantin, oyun alanları, okul bahçesi, okul servisleri ve günlük hayat uygulamaları olarak okul dışı süreçte de sağlanır. Okullar, kasıtlı fırsatlar olarak okul yaşamının tüm alanlarını kullanarak karakter gelişimini en üst düzeye çıkarırlar.

İyi bir karakter eğitimi programının okulun genel başarısını ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyebileceği ve sürdürebileceği bilinmektedir. Bu bölümün amacı, okulun, yöneticinin, öğretmenin ve tüm okul personelinin karakter eğitimindeki rolünü vurgulamak; olumlu bir okul kültürü oluşturmanın anlam ve önemini ortaya koymak; olumlu bir okul kültürü oluşturmada karakter eğitiminin yerini ifade etmek ve karakter eğitiminin temele alındığı okulları inşa etmek için okul topluluğunun uygulayabileceği strateji önerilerini sunmaktır.

Okul İklimi-Kültürü ve Karakter Eğitimi

Özellikle son yıllarda çocuk ve gençlerin akademik başarılarında ve davranışlarında ortaya çıkan problemler üzerine Amerika, Kanada, İngiltere, Fransa, Almanya, Singapur, Çin gibi pek çok gelişmiş ülke eğitim reformları girişiminde temel hedef olarak okul iklimi, kültürü ve dinamiklerini iyileştirme yoluyla çocukların akademik, psikolojik ve ahlaki refahını artırmaya odaklanmıştır (Wang vd., 2020).

BÖLÜM 7

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Bu kitabın temellerinin, 2022 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Prof. Dr. Yavuz Erişen danışmanlığında, yazar Dr. Nermin Kasapoğlu Kaya tarafından tamamlanan 'Amerika Birleşik Devletleri'nde Ugulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türkiye'de Karakter Eğitimi Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler' isimli doktora tezi sürecinde yapılan araştırmalara dayandığı kitabın önsözünde vurgulanmıştır. Tez çalışması kapsamında, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları doküman olarak incenmiş, öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine başvurulmuş, uygulamada başarı sağlamış karakter eğitimi programlarından yola çıkılarak Türkiye'de uygulanabilecek programlar için, incelemelere ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine dayalı öneriler getirilmiştir.

Kitabın bu bölümünde tez kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitiminin zorunlu olduğu eyaletlerde uygulanan karakter eğitimi programları, programların temel bileşenleri olan *hedefler* (öğrenme çıktıları) *içerikler* (ne öğretildiği), öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutları ile eyalet bazında gerçekleştirilen *program değerlendirme* çabaları sunulmuş ve Türkiye'de uygulanabilecek programlar için stratejiler önerilmiştir.

Karakter Eğitimi Programlarının Hedefler (Öğrenme Çıktıları) Boyutu

Karakter eğitimi, ABD tarihinin erken dönemlerinden itibaren eğitim-öğretimin önemli bir parçası olmuştur. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından geliştirilen ve başarıyla uygulanan çok sayıda program mevcuttur. Federal hükümetin destek ve teşvikiyle bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. 2024 yılı itibariyle 23 eyalet devlet okullarında karakter eğitimini zorunlu kılmakta, 21 eyalet de okullarda karakter eğitimini destekleyen mevzuatı yürürlüğe koymaktadır. Geri kalan 6 eyalet ise konuyla ilgili herhangi bir yasa ve mevzuatları olmasa da karakter eğitimini desteklemekte olduklarını belirtmektedir.

Karakter eğitimi pedagojisi, sosyal-duygusal öğrenme, okul temelli önleme, akran arabuluculuğu, hizmet ederek öğrenme, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki gelişim gibi sayısız başlıktan oluşmaktadır. Her okul, çocukların olumlu, ahlaki, sosyal ve sivil gelişimini teşvik etme genel hedefini benimsemektedir.

Karakter eğitimi sadece temel değerlerin öğretimi ile değil aynı zamanda öğrencinin bütüncül gelişimiyle de ilgilenmekte; sağlıklı iletişim kurabilme, özfarkındalık, öz-yönetim, işbirliği, sosyal farkındalık, sorumlu kararlar alabilme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de kapsayan becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir.

Okullar sıklıkla Olumlu Eylem, Duyarlı Okul Topluluğu gibi kanıt temeli karakter eğitim programlarını satın alıp, uygulamaktadır. Kanıta dayalı programları uygulamak okulların devletten fon alabilmeleri ve sonuca ulaşmadaki başarıları noktasında önem arz etmektedir. Okullar, kanıt temelli olmasa da olumlu etkileri araştırmalarla ortaya konmus¸ güvenilirlik, sorumluluk, saygı, adalet, özen ve vatandaşlık gibi karakter değerlerini okul programına yerleştirmek için tasarlanmıs¸ Karakter Önemlidir! gibi programları da uygulamaya koyabilmektedirler.

Programların kazanımlarında en çok okul ve toplum kurallarının, hak ve sorumlulukların, sorumlu vatandas¸ olma özelliklerinin, olumlu karakter gelişimi için gerekli olan özelliklerin ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Karakter eğitimi programlarının temel amacının öğrencilere "iyi insan" özelliklerini kazanmaları konusunda rehberlik etmek, bir başka ifadeyle onların "iyiyi" bilmelerini, hissetmelerini ve gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu belirlenmiştir. Bu programlarla adil ve demokratik bir toplumun inşası hedeflenmektedir.

Karakter eğitimi programlarında; akademik başarı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, fiziksel ve zihinsel sağlık ve olumlu karakter gelişimini artırmaya ve disiplin suçları, zorbalık, şiddet, madde kullanımı, okul terki ve devamsızlık gibi olumsuz davranışları azaltmaya yönelik hedefler belirlenmiştir. Karakter eğiti-

KAYNAKÇA

Allred, C. G. (2019). *Succeeding with Positive Action guide*. Positive Action, Inc.

Ann O'Connor, J. Strawhun, N. Hoff, & R. L. Peterson (2014). *Resource Brief, September*. University of Nebraska-Lincoln.

Ashley Betkowski. (2023). *Teaching Tuesday: Character Education in Schools*. Grand Canyon University. https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/teaching-tuesday-character-education-schools

Battisch, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education, 6*(2), 81-90.

Berkowitz, M. W. (2002). *The science of character education*. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63). Hoover Institution Press.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153-167. https://doi.org/10.1037/a0018160

CASEL. (2020). *SEL in Communities: A Systemic Approach Integrates SEL across all key Settings where students live and learn*.

CASEL. (2024). Social and Emotional Learning: Frameworks and Practices. CASEL Press.

Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4*(1), 9-24.

Çakıroğlu, U., Akkan, Y., & Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(2), 1043-1048.

Collaborative Classroom. (2020). *Caring School Community: Program Guide*. Center for the Collaborative Classroom.

Community Involvement in Character Education (2007). Department of Education. Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center-CETAC-. E-*Newsletter,*2 (1).

Community of Caring. (2021, March 12). Upper Merion Area High School. https://www.umasd.org/domain/455

Cevizci, A. (2014). *Etik: Ahlak felsefesi*. Say Yayınları.

Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). Routledge.

Demir, F. (2022). COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13*(26), 275-300.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press.

Doll, B. (2010, December). Positive school climate. *Principal Leadership*, 12-16.

Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In E. Karadag (Ed.), *The Factors Affecting Student Achievement* (pp. 1-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based

Universal Interventions. *Child Development,* 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Erişen, Y. (2022). *Eğitimin asıl amacı insan karakterini geliştirmek olmalıdır*. https://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimin-asil-amaci-insan-karakterini-gelistirmek-olmalidir-42073097

Ferrara, K. M. (2019). *The effectiveness of character education on student behavior*. Theses and Dissertations.

Fengyan, W. (2004). Confucian thinking in traditional moral education: Key ideas and fundamental features. *Journal of Moral Education, 3*3(4), 429-447.

Fluke, S., O'Connor, A., Hoff, N., & Peterson, R. L. (2014, September). *Academic Supports and Tutoring, Strategy Brief*. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.

Fredericks, L., Weissberg, R. P., Resnik, H., Patrikakou, E. N., & O'Brien, M. U. (2005). *Schools, Families, and Social and Emotional Learning: Ideas and Tools for Working with Parents and Families*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

García, J. A., & Olmos, F. C., Matheu, M. L., & Carreño, T. P. (2019). Self-esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon, 5*(3). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01378

Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 256-271. https://doi.org/10.1037/spq0000064

Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching pro-social skills*. Research Press.

Gorard, S., See, B. H., Siddiqui, N., Smith, E., & White, P. (2016). *Youth Social Action Trials: Youth United*. Evaluation Report and Executive Summary. London: Education Endowment Foundation.

Graham, J. (1999). *It's up to us: The Giraffe Heroes Program for teens*. Langley, WA: The Giraffe Project.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. Journal of *Educational Psychology, 102*(2), 483-496. https://doi.org/10.1037/a0018560

Heartwood Institute. (1986). *Heartwood Ethics: Character education through storytelling*. Heartwood Institute.

Healea, C. (2006). Character education with resident assistants: A model for developing character on college campuses. *The Journal of Education, 186*(1), 65-77.

Higgins, S., & Katsipataki, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services, 10*(3), 280-290.

Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. In A. Higgins-D'Alessandro & K. Jankowski (Eds.), *Science for society: Informing policy and practice through research in developmental psychology* (pp. 1-22). Jossey-Bass.

Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.

Jeynes, W. H. (2019). A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes. *Education and Urban Society, 5*1(1), 33-71. https://doi.org/10.1177/0013124517747681

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017a). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future of Children, 27*(1), 49–72. doi:10.1353/foc.2017.0003

Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An experiment in Translational Developmental Research. *Child Development, 82*(2), 533-554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x

Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews, 6*(6), 472-480.

Kane, E., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., & Peterson, R. L. (2016, February). *Strategy Brief*. University of Nebraska-Lincoln.

Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, N. K., & Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(3), 330-353.

Kaya, N. K., & Erisen, Y. (2024). Parental views on character education being implemented in USA elementary schools. *Educational Research Quarterly, 47*(4), 3.

Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154–169. https://doi.org/10.1037/a0029350

Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world* (9th ed.). Cengage Learning.

Koknel, Ö. (2003). *Akıl ve Düşünce Gücü*. Altın Kitaplar Yayınevi.

Lickona, T. (1991). *Character education: Does character education make a difference?* Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership, 51*(3), 6-11.

Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education, 179*(2), 63-80.

Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education, 20*(4), 77-84. https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937

Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster.

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). *Eleven Principles of Effective Character Education*. https://digitalcommons.unomaha.edu/slcestgen/50

Lisa D. Lucas. (2009). *Character education as perceived and implemented by selected middle school teachers of one rural county in West Virginia*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports, 4493. https://researchrepository.wvu.edu/etd/4493

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. American Psychologist. *Advance online publication*. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701

Maccarini, A. M. (2016). On character education: Self-formation and forms of life in a morphogenic society. *Italian Journal of Sociology of Education, 8*(1), 31-55.

McClellan, B. E. (1999). *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*. Teachers College Press.

Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools, 30*(4), 211-221.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. https://mufredat.meb.gov.tr/

Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review, 36*, 60-72. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004

Miller, D. M., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children, 65*, 201-218.

Ming-Te Wang, J. L. Degol, J. Amemiya, A. Parr, & J. Guo (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

Neal, R., Meyer, J., & Pomares, Y. (2007). Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development, 78*(1), 53-69.

Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology, 30*(2), 157-181. https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888530

O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2014). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly.* https://doi.org/10.1037/spq0000076

Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2021). Character development through the curriculum: Teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies, 53*(4), 449–466. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996

Positive Action Team. (2023). *Fostering Character Development at Home: The Role of Parent Involvement*. https://www.positiveaction.net/blog/fostering-character-development-at-home-parent-involvement#

Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's Effect on Students: How School Counselors Rise to the Rescue. *NASSP Bulletin, 104*(4), 241-256. https://doi.org/10.1177/0192636520975866

Project ACHIEVE. (2010). *The stop and think social program for schools*.

Pro-Ed, Incorporated. (2012). *The Walker Social Skills Curriculum-The ACCEPTS Program, Curriculum Guide.*

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 77*(2), 302-316. https://doi.org/10.1037/a0015302

Reading Readiness Center. (2023). *The Benefits of Character Education: Building a Strong Foundation for Future Success*. https://www.linkedin.com/pulse/benefits-character-education-building-strong-foundation

Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 100-108. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006

Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children and Schools, 31*(2), 71-78.

Richter, D. (1986). *MegaSkills: Building Our Children's Character and Achievement for School and Life*. Houghton Mifflin.

Ryan, K., Bohlin, K., & Thayer, J. (1996). *Character Education Manifest*. Boston University, MA: Center for the Advancement of Ethics and Character.

Sanchez, T. R. (2005). *Facing the challenge of character education*. *International Journal of Social Education, 9*(2), 106-111.

Samantha Reaves, S. D. McMahon, S. N. Duffy, & L. Ruiz (2018). *The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior*. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 100-108. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006

Sanchez, T. R. (2005). *Facing the challenge of character education*. *International Journal of Social Education, 9*(2), 106-111.

Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). *Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature*. *School Community Journal, 22*(1), 21-46.

Sheridan, B. A., MacDonald, D. A., Donlon, M., Kuhn, B., McGovern, K., & Friedman, H. (2011). *Evaluation of a social skills program based on social learning theory, implemented in a school setting*. *Psychological Reports, 1*08, 420-436.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). *A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy*. *Review of Educational Research, 89*(2), 296–332. https://doi.org/10.3102/0034654318825437

Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (NCER 2011–2001). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Stephenson, J., Ling, L., Burman, E., & Cooper, M. (1998). Practical strategies in values education. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values education* (pp. 150-175). Routledge. http://books.google.com.tr

Strategy Brief, (February, 2016). Elisabeth Kane, Natalie Hoff, Ana Cathcart, Allie Heifner, Shir Palmon, Reece L. Peterson, University of Nebraska-Lincoln.

Suldo, S., McMahon, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health. *School Mental Health, 4*(1), 69-80. https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1

TDK. (2023). *Türkçe sözlük*. 12. Baskıdan Yapılan Tıpkı Basım, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

The Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*.

TÜİK. (2023). *Türkiye İstatistik Kurumu*.

U.S. Department of Education. (2024). Character Education... Our Shared Responsibility. https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html

Vessels, G., & Huitt, W. (2005). *Moral and character development*. National Youth at Risk Conference, Savannah.

Wang, M. T., & Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychologist Review, 2*8(3), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9351-8

Watts, R., & Pattnaik, J. (2023). *Perspectives of Parents and Teachers on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Children's Socio-Emotional Well-Being. Early Childhood Education Journal, 51*, 1541–1552. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3

Wilson, D. (2004). *The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. Journal of School Health, 74*(8), 293-299. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x

Yağmurlu, N., Sanson, A., & Köymen, B. (2005). *Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA UYGULAMALAR

Editör

Prof. Dr. E. Sema Batu

Yazarlar

Prof. Dr. Serhat Odluyurt

Doç. Dr. Nuray Öncül

Dr. Öğr. Üyesi Çimen Acar

Prof. Dr. Hasan Gürgür

Doç. Dr. Aysun Çolak

Prof. Dr. Arzu Özen

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal

Arş. Gör. Göksel Cüre

Arş. Gör. Salih Nar

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

Prof. Dr. Seray Olçay

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA UYGULAMALAR

Editör: Prof. Dr. E. Sema Batu

Yazarlar: Prof. Dr. Serhat Odluyurt - Doç. Dr. Nuray Öncül
Dr. Öğr. Üyesi Çimen Acar - Prof. Dr. Hasan Gürgür
Doç. Dr. Aysun Çolak - Prof. Dr. Arzu Özen
Araş. Gör. Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu - Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal
Araş. Gör. Göksel Cüre - Araş. Gör. Salih Nar - Prof. Dr. Yasemin Ergenekon
Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan - Prof. Dr. Seray Olçay

ISBN: 978-605-7989-42-0

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı: Doç. Nilgün SALUR

Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2022
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA,
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**KAYNAŞTIRMA VE BÜTÜNLEŞTİRME NEDİR?**
	Prof. Dr. Serhat Odluyurt
BÖLÜM II	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SIK RASTLANILAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM**
	Doç. Dr. Nuray Öncül
BÖLÜM III	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SEYREK RASTLANILAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM**
	Dr. Öğr. Üyesi Çimen Acar
BÖLÜM IV	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETMENLER: ROL VE SORUMLULUKLARI VE YETERLİKLER**
	Prof. Dr. Hasan Gürgür
BÖLÜM V	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA TİPİK GELİŞEN AKRANLAR VE ROLLERİ**
	Doç. Dr. Aysun Çolak
BÖLÜM VI	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA AİLE ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ**
	Prof. Dr. Arzu Özen
BÖLÜM VII	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ**
	Araş. Gör. Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu
BÖLÜM VIII	**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İŞ BİRLİĞİ/EKİP ÇALIŞMASI**
	Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal
BÖLÜM IX	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRMEDE UYARLAMA YAPMA/BİREYSELLEŞTİRME**
	Araş. Gör. Salih Nar - Araş. Gör. Göksel Cüre
BÖLÜM X	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA GEÇİŞ**
	Prof. Dr. Yasemin Ergenekon
BÖLÜM XI	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ**
	Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan
BÖLÜM XII	**KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ETKİLİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI**
	Prof. Dr. Seray Olçay

ÖNSÖZ

Kaynaştırma kabaca, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde aktif olarak toplumun bir parçası olabilmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim yaşantısının içinde ise, özel gereksinimli öğrencilerin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak mümkün olan en uzun süre boyunca normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olarak eğitim olanaklarından yararlanması, kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. Yasal olarak da bir zorunluluk olarak karşımıza çıkan kaynaştırma uygulamaları, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "bütünleştirme" olarak isimlendirilmektedir. Uygulama olarak birbirlerinden farklılıkları olması gereken bu iki terim ülkemizde birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarından yararlanmaları yasal olarak bir zorunluluk olarak ortaya konmaktadır. Bu demek oluyor ki, her geçen gün daha fazla özel gereksinimli birey kaynaştırma uygulamalarından yararlanacaktır. Bu da öğretmenlerin hangi kademede olurlarsa olsunlar, meslek yaşantıları boyunca özel gereksinimli öğrencileri olma olasılığının yükselmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, hangi alandan olursa olsun, her öğretmenin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu anlayıştan hareketle hazırladığımız bu kitap, Eğitim Fakültelerinin her bölümüne yönelik olarak "kaynaştırma uygulamaları" ve "özel gereksinimli bireyler" ile ilgili bilgi sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

12 bölüm olarak planlanan kitabımızda her bir bölüm farklı yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Prof. Dr. Serhat Odluyurt tarafından hazırlanan **birinci bölümde**; kaynaştırmanın tarihsel gelişiminin yanı sıra yasal dayanakları, bütünleştirmeye geçiş süreci tanıtılmaya çalışılmıştır. Doç. Dr. Nuray Öncül tarafından hazırlanan **ikinci bölümde** okullarda sık rastlanılan yetersizlik grupları, her bir yetersizlik grubunun oluşum nedenleri, karşılaşılma sıklığı, özelliklerinin yanı sıra bu yetersizlik grupları ile ilgili olarak öğretmenlere çeşitli öneriler sunulmaya çalışılarak yazılmıştır. Üçüncü bölüm Dr. Öğretim Üyesi Çimen Acar tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde de okullarda daha seyrek rastlanılan yetersizlik gruplarına yer verilmiştir. Prof. Dr. Hasan Gürgür tarafından yazılan **dördüncü bölümde**, kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin rol ve sorumluluklarından ve öğretmenlerin bu süreçte nasıl desteklenmeleri gerektiğinden söz edilmiştir. Dr. Öğretim Üyesi Aysun Çolak tarafından hazırlanan **beşinci bölümde** ise, kaynaştırma ortamında akranlar ile ilgili bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Akranların kaynaştırma sürecinde ne tür rol ve sorumluluklarının olabileceği ile ilgili bilgilere yer verilen bölümde, akranların kaynaştırma uygulaması için nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. **Altıncı bölüm** Prof. Dr. Arzu Özen tarafından yazılmıştır. Bu bölümde kaynaştırma uygulamasında ailelerin yerine değinilmiştir. Ailelerin kaynaştırma uygulamasına nasıl hazırlanacağı ve rol ve sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu tarafından hazırlanan **yedinci bölümde** kaynaştırma uygulamalarının olmazsa olmazı destek özel eğitim hizmetleri tanıtılmıştır. Dr. Öğretim Üyesi Mine Sönmez Kartal tarafından kaleme alınan **sekizinci bölümde** ise, kaynaştırma ortamlarında mutlaka uygulanması gereken uzmanlar arası iş birliği konusu ele alınmıştır. Arş. Gör. Göksel Cüre ve Arş. Gör. Salih Nar tarafından hazırlanan ve **dokuzuncu bölüm** olan uyarlamalar bölümünde, sınıflarda, öğretim ve değerlendirme sırasında özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara değinilmiştir. Kitabımızın **onuncu bölümü** Prof. Dr. Yasemin Ergenekon tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde kaynaştırma ortamlarında geçiş üzerinde durulmuştur. Bu bölümde, özel gereksinimli öğrencilerin bir okuldan diğerine geçişleri sırasında yapılması gereken çalışmalar aktarılmaya çalışılmıştır. Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan tarafından kaleme alınan **on birinci bölüm**, kaynaştırma ortamlarında uygulamalı davranış analizinin kullanımı ile ilgili bilgileri içermektedir. Kitabımızın son bölümü olan **on ikinci bölümde** ise, Prof. Dr. Seray Olçay, kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerinin tanıtımını ve sınıf ortamlarında bu yöntemlerin nasıl kullanılabileceğine ilişkin önerileri paylaşmıştır.

Görüldüğü gibi, oldukça kapsamlı ve yoğun bir içerikle sizlere ulaşmaya çalıştık. Kaynaştırma uygulamasını gerek kuramsal olarak gerekse uygulama örnekleriyle birlikte aktarmaya çalıştığımız kitabımızın sınıflarınızda özel gereksinimli öğrencilerinizle çalışırken sizlere yol göstereceğini ve işinize yarayacağını umuyoruz.

Sevgi ve saygılarımızla…

Kaynaştırma Ortamında Uygulamalar kitabı ekibi adına

Kitap Editörü

Prof. Dr. E. Sema Batu

18.10.2022

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I : KAYNAŞTIRMA VE BÜTÜNLEŞTİRME NEDİR? 1

Prof. Dr. Serhat Odluyurt

BÖLÜM II : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SIK RASTLANILAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM 17

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

BÖLÜM III : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SEYREK RASTLANAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM 49

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

BÖLÜM IV : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETMENLER: ROL, SORUMLULUKLAR VE YETERLİKLER 91

Prof. Dr. Hasan Gürgür

BÖLÜM V : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA TİPİK GELİŞEN AKRANLAR VE ROLLERİ 107

Doç. Dr. Aysun Çolak

BÖLÜM VI : KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA AİLE ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ 141

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

BÖLÜM VII : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ 169

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

BÖLÜM VIII : KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İŞ BİRLİĞİ / EKİP ÇALIŞMASI 191

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

BÖLÜM IX : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRMEDE UYARLAMA YAPMA / BİREYSELLEŞTİRME 209

Arş. Gör. Salih NAR - Arş. Gör. Göksel CÜRE

BÖLÜM X : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA GEÇİŞ 247

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

BÖLÜM XI : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ 273

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

BÖLÜM XII : KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ETKİLİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI 295

Prof. Dr. Seray OLÇAY

BÖLÜM I

KAYNAŞTIRMA VE BÜTÜNLEŞTİRME NEDİR?

Prof. Dr. Serhat Odluyurt

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Fırsat eşitliği,
- Eğitim
- Kaynaştırma-Bütünleştirme
- En az kısıtlayıcı eğitim ortam

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği kavramlarını tanımlayabilecek ve sınıflayabilecek,
- Eğitimde eşitlik kapsamında yer alan unsurları sıralayabilecek,
- Ulusal ve uluslararası mevzuatta yer alan engelli bireylerle ilgili eğitim fırsatına ilişkin maddeleri yorumlayabilecek açıklayabilecek,
- Engelli bireylerin eğitim ortamları yerleştirme seçenekleri ve fırsat eşitliği ilişkisini kurabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
  - ✓ Eğitim ve Fırsat Eşitliği
  - ✓ Engellilik ve Fırsat eşitliği
  - ✓ Engelli Bireyler ve Eğitim
  - ✓ Bütünleştirme ve Engellilik
  - ✓ Kaynaştırma ve Destek Hizmet
  - ✓ Kaynakça

GİRİŞ

Ünitemizin kapsamında sözünü edeceğimiz "kaynaştırma" kavramında bahsedebilmek için öncelikle üzerinde durulması gereken bazı önemli konular yer almaktadır. Kaynaştırma söz konusu olduğunda hem eğitim hem de fırsat eşitliği kavramı üzerinde düşünmek gerekmektedir. Bu kavramlar içselleştirildiğinde ancak kaynaştırmanın tam olarak uygulanabileceğinden söz edebiliriz. Hem yasal boyutta hem de felsefi boyutta tüm fertlerin eşit olanaklardan faydalanması, eşit davranılma ve eğitilme imkânına sahip olması ve bunun güvence altında olduğunun bilinmesi "kaynaştırmanın" daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Günümüzde kaynaştırma yaklaşımının "engelli bireyin sadece eğitim ortamlarına yerleştirilmesi" olduğu yönünde bir bakış açısı vardır. Oysa kaynaştırma bu bakış açısını kapsamakla birlikte daha derinlikli bakılması gereken çok boyutlu bir yaklaşımdır. Kaynaştırmaya ilişkin en temelde bakılması gereken dayanaklara ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

Eğitim ve Fırsat Eşitliği

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 1. Maddesi (Birleşmiş Milletler [BM], 1948, s.2) şöyle der: "*Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar*." O halde söylenebilir ki bireyin toplumdaki varlığı herhangi bir sıfattan bağımsız olarak ona aittir. Hatta aynı beyannamenin 26. Maddesinde (BM, 1948, s.6) der ki: "*Herkes eğitim hakkına sahiptir*." ve devam eder: "*Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır*."

Fırsat eşitliği kavramı, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, istihdam gibi daha çok toplumsal talep ve beklentilerle şekillenen alanlara herkesin hiçbir ayrım yapılmaksızın eşit bir biçimde girebilmesini ifade etmektedir. Çağdaş bir toplumda eğitimde çıkan eşitsizlikler toplumdaki sosyal yapı, iktisadi yapı hukuki yapı, psikoloji felsefe vb. ilişkilerle gerçekleşen olayların neticesidir (ERG, 2009). Fırsat eşitliğini en temel haliyle ele aldığımızda en temel ilke topluma yönelik kuruluşlardan faydalanmak tüm topluma tanınan bir haktır. Bu kapsamda "*eşitlik*" kimsenin toplumsal statüsüne bakılmadan tüm toplumun beceri ve yetenekleri doğrultusunda faydalanıp yarışabileceği bir olgudur (Birekul, 2019; ERG, 2009; İnan ve Demir 2018; Uçkaç, 2003; Ünal ve Özoy, 1996). Fırsat eşitliği geniş, kapsayıcı bir kavram olmakla birlikte en çok üzerine tartışılan boyutu eğitimdeki fırsat eşitliği boyutudur. Eğitim, bireyin yaşamını nasıl değerlendireceğini belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Daha uzun süre ve daha kaliteli eğitim alan bireylerin, daha iyi sağlık koşullarına ve daha uzun bir ömür beklentisine sahip oldukları ve daha fazla kazanç elde ettikleri kabul edilmektedir (İnan ve Demir 2018; OECD, 2018).

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşmaya başlaması ile ortaya çıkmış ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Diğer yandan eğitim bireye kişilik, değer ve yetenek kazandırdığı için bireysel; bireyi toplumsallaştırdığı, toplumsal değerleri koruma, değiştirme ve yenileme işlevini yerine getirdiği için de toplumsal bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Aydın, 2003; İnan ve Demir, 2019). Toplumdaki tüm bireyler eğitimden yararlanma hakkına sahiptir. Ancak bazı dezavantajlı grupların (örn., engellilik, ekonomik yetersizlik, vb.) eğitimden yararlanmasında bir takım sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sınırlar mevcut durumdan kaynaklanan gerçekçi fiziksel sorunlar olduğu gibi kişilerin / tarafların yanlış tutum, inanış ve bilgisizlikten de kaynaklanmaktadır (Dünya Bankası, 2010; ERG, 2009). Ünitemizin konusu kaynaştırma söz konusu olduğunda kaynaştırma sürecinde çok boyutlu sınırlılıktan söz edebiliriz. Kaynaştırma doğası gereği disiplinler arası etkileşimle farklı tarafların (örn, eğitimciler, aileler, idareciler) birlikte çalışmasını gerekli kılmaktadır. Nitelikli kaynaştırma uygulaması tüm tarafların kaynaştırmaya aynı gözlükle bakıp aynı eşitlikçi yaklaşımla müdahalesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bakış açısı için öncelikle vurgulanması gereken noktanın eğitimde eşitlik kavramı olduğunu söyleyebiliriz.

"*Eğitimde eşitlik*" denildiğinde, eğitimden yararlanan bireylerin başarı düzeyleri arasındaki farklar, tamamen yetenekleri ya da yatkınlıkları arasındaki "*doğal*" farklılıklardan kaynaklanır. Bu farkların, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleriyle, bölgesel farklılıklarla ya da toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olabileceği göz ardı edilir. Doğal kabul edilen yetenek ve yatkınlıklar, bireyin elde etmeyi umacağı üst eşiği belirler. Bu anlayışa göre, eğitim sistemi, tüm bireylere eşit mesafede durmalı, uygun bilimsel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle daha yetenekli bireylerin seçilerek daha üst eğitim kademelerine ulaştırılması amaçlanmalıdır. Böylelikle, toplumsal faydanın en üst düzeye çıkarılması sağlanacaktır. Kaliteli eğitim, temel bir insan hakkı olmanın yanında toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında da çok büyük bir potansiyele sahiptir. Bireylere ve topluma sağladığı yararların en üst düzeyde tutulabilmesi için, eğitimin en önde gelen ilkelerinden biri "eşitlik" olmalıdır (Birekul, 2018; ERG, 2009; Sart, 2015). Eğitimde eşitlik ilkesinin ilk unsuru, herkesin temel beceri ve yetkinlikleri edinmesinin garanti altına alınmasıdır. "Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi" temel öğrenme ihtiyaçlarını şu şekilde tanımlar:

"Okuma yazma, sözel ifade, hesap ve problem çözme gibi asli öğrenme ihtiyaçları ile insanoğlunun hayatta kalmak, kapasitesini tam anlamıyla geliştirebilmek, haysiyetli bir biçimde yaşayabilmek ve çalışabilmek, gelişime ve kalkınmaya tam anlamıyla katılabilmek, yaşamının kalitesini artırabilmek, bilinçli karar alabilmek ve öğrenmeye devam edebilmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceriler, tutumlar ve değerler."

Kaynakça

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. *Okul Öncesinde Kaynaştırma*, 21-74.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(04).

Batu, E. S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion & Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *2*(1).

Batu, E. S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. *Ankara: Vize Yayıncılık*

Berberoğlu, G. (2011). Önsöz: Eğitim sisteminde düşünme süreçlerinin gelişimi. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim izleme raporu 2010 içinde (ss. 11-13), ERG, İstanbul.

Birekul, M (2019) Eğitimde Fırsat Eşitliği Olgusu, 23.08.2019 tarihinde http://www.mbirekul.com/?p=3566 adresinden ulaşılmıştır.

BM, (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. 17.09.2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf adresinden alınmıştır.

BM, (2009). *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme.* T.C.Resmi Gazete. 17 09 2019 tarihinde http://www.ttb.org.tr/mevzuat/index.php?option=com_content&view=article&id=686:engeller-haklarina-k-slee&Itemid=36 adresinden alınmıştır.

Doorlag, D. H. ve Lewis, R.B. (2003). *Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Merrill Prentice Hall.*

Dünya Bankası (2010). Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor, Rapor No: 48627-TR.

Cavkaytar, A. (2006). Teacher Training on Special Education in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *5*(3), 41-45.

Ceylan, R. & Aral, N. (2009). Kaynaştırma eğitimi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Ed: Yeşim Fazlıoğlu. Kriter Yayın*, 437-460.

Collins, B. C. (2007). Issues in rural special education that affect students with severe disabilities. *Rural special education quarterly*, *26*(2), 3-9.

Diken, İ. H. & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İlköğretimde kaynaştırma, 2-23.

Diken, İ. H. & Sucuoglu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf ögretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynastırılmasına yönelik tutumlarının karsılastırılması. Özel Egitim Dergisi, *2*(3), 25-39.

Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 95-104.

Fiedler, B. C. (2001). Considering placement and educational approaches for students who are deaf and hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*, *34*(2), 54-59.

Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim

uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, *5*(2), 15-27.

Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.

İnan, M. & Demir M. (2018) Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2), 337-359.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1-13.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, *16*(86), 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, *1018*.

Kırcaali-İftar, G. & Batu, E.S. (2007). Kaynaştırma (3. Baskı). *Ankara: Kök* yayıncılık.

Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

MEB, (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 136, Ankara

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, *20*(1), 20-27.

Osborne Jr, A. G., & Dimattia, P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, *61*(1), 6-14.

Pfeiffer, S.I. & Cundari, L. (1999). Interagency collaboratin: Recurring obstacles and some possible solutions. Special Services in the Schools, 15 (1/2), 109-123.

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(11), 1227-1234.

Salend, S. J. (2001). Creating inclusive classrooms (p. 407). Upper saddle river, NJ; Merrill.

Sart, H. (2015)**. "**Engelli çocukların Eğitim Hakkı: İnsan Hakları çerçevesinde Kaynaştırma/Bütünleşme Yoluyla Eğitim» *Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler* içinde, K. Çayır, M. Soran, M. Ergün (der.), İstanbul: Karekök Akademi, 2015. Erişim: http://secbir.org/images/2015/pdf/metin7.pdf

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02).

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* Morpa.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., & McLaughlin, V. L. (1999). Callaboration to Support Student's Success. *Focus on Exceptional Children*, *32*(3).

Uçkaç, A. (2003). Eğitimde Fırsat Eşitliği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Ünal, I. & Özsoy, S. (1995). Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti, Ankara: Tarih Vakfı Yayınları.

Yenigün, E. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Eskişehir**:** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2017)

http://tdk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 01.07.2017)

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/876303/icerikler/her-yonuyle-bep-bireysellestirilmis-egitim-plani_428282.html (Erişim tarihi: 01.07.2017)

http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/24/01/145603/dosya-lar/2014_09/22021708_unite02.pdf

https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf (Erişim tarihi: 09.05.2019)

https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitimde-esitlik-politika-analizi-ve-oneriler/(Erişim tarihi 17.08.2019).

BÖLÜM II

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SIK RASTLANILAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Zihin yetersizliği
- Otizm spektrum bozukluğu
- Duygu ve davranış bozuklukları
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
- Öğrenme güçlükleri

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kaynaştırma ortamında sık rastlanan yetersizlikleri tanımlayabilecek ve sınıflayabilecek,
- Kaynaştırma ortamında sık rastlanan yetersizliklerin nedenlerini sıralayabilecek,
- Kaynaştırma ortamında sık rastlana yetersizliklerin yaygınlık oranını açıklayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında yetersizliğe sahip çocukların özelliklerini sıralayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında sık rastlanan yetersizlikleri nasıl tanılandığını ve değerlendirildiğini açıklayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında sık rastlanan yetersizliğe sahip çocukların eğitim ortamlarını ve eğitim yaklaşımlarını açıklayabilecek,
- Kaynaştırma sınıflarında sık rastlanan yetersizliğe sahip çocukların öğretmenlerine öneriler sunabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri**
  - ✓ Tanım ve Sınıflandırma
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Eğitimleri**
  - ✓ Tanım ve Sınıflandırma
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Duygu ve Davranış Bozuklukları Olan Bireyler ve Eğitimleri**
  - ✓ Tanım ve Sınıflandırma
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler ve Eğitimleri**
  - ✓ Tanım ve Sınıflandırma
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler

- **Öğrenme Güçlükleri Olan Bireyler ve Eğitimler**
  - ✓ Tanım ve Sınıflandırma
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler

GİRİŞ

Çocukların tümü bilişsel, sosyal, bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirlerinden farklılıklar gösterir. Ancak çocuklar arasındaki bu farklılıklar, bir arada eğitim sürecinde yer almalarını engelleyecek düzeyde olmadığı sürece çocukların aynı ortamda eğitim almaları oldukça önemlidir. Böylelikle normal koşullar dediğimiz genel eğitim sınıflarında sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanmada çok önemli sınırlılıklarla karşılaşmaları önlenmiş olacaktır. Dünyadaki gelişmeler gözden geçirildiğinde özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortam kavramı, başlangıçta yetersizliği olan çocukların genel eğitime katılmaları ya da yerleştirilmeleri şeklinde uygulanmıştır. Buna göre, var olan akademik performanslarını az destekle geliştirebilecek olan öğrenciler genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Böylelikle kaynaştırma uygulamaları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Özel eğitimde öğrencinin en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesi temel bir ilkedir. Kaynaştırma, bu ilkenin uygulama sürecine yansımış biçimidir. Bu uygulama içerisinde özel gereksinimi olan öğrenciler, farklı uyarlamalara gidilerek genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarının, yetersizliği olan öğrencilerin gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde kaynaştırma uygulamasında sık rastlanan yetersizlik grupları yer alacaktır. Yetersizlik gruplarının tanımı ve sınıflandırması, özellikleri, görülme sıklıkları ve kısa biçimde de tanılama sürecine yer verilecektir. Öğrencilerin yetersizlik gösterme durumunu ilk farkına varanlar öğretmenler olmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu süreci başlatmadan önce öğrencinin karşılanmayan gereksinimlerini analiz etmesi, gözlemlerini başkalarıyla paylaşması ve kendi müdahalelerini uygulaması gerekir. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde bireysel farklılıklardan ve özelliklerden yola çıkarak kaynaştırma ortamlarında sık rastlanan yetersizlik gruplarının kimler olduğunun tanıtılmasının yanında kaynaştırma sınıflarında yer alan öğretmenlere öneriler sunulacaktır.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER VE EĞİTİMLERİ

Tanım ve Sınıflandırma

Zihin yetersizliğine ilişkin fazla ve de çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. İlk akla gelen tanım Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) tarafından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre zihin yetersizliği, "zihinsel işlevlerde belirgin derecede gerilik ve bununla birlikte görülen iletişim, öz bakım, günlük yaşam, sosyal beceriler, toplumsal hizmetlerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanlarını kullanma ve iş becerileri olarak sıralanan 10 uyumsal davranıştan en az iki ya da daha fazlasında yetersizlik gösterme durumudur ve bu yetersizlikler 18 yaşından önce ortaya çıkmak-

tadır". Tanımda göze çarpan üç özellik; işlevsel becerilerde sınırlılık, uyumsal davranışlar ve gelişim sürecidir. Diğer bir tanımda da Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) zihin yetersizliği, "zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikler ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmıştır. Ortak bir tanım söz konusu olmasa bile tanımlarda benzer özellikler göze çarpmaktadır. Bu ölçütlerden yola çıkarak zihin yetersizliği olan çocukların sınıflandırılmasının yapılması oldukça önemlidir.

Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması çok eski zamanlardan itibaren bazı ölçütlere göre gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflama eğitsel alanda. Sağlık alanında ve bireyin gereksinimlerine göre sınıflandırmalar söz konusudur. Bu bölümde Türkiye'de ve de son yıllarda eğitsel alanda yapılan bir sınıflama örneği dikkate alınacaktır. Eğitsel olarak, Özel Eğitim Hizmetleri Y*önetmeliği*'nde (2006) dört biçimde sınıflandırılmıştır: Bu sınıflama biçimi Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması

Ağır düzeyde zihin yetersizliği	Uyumsal davranışların bütününde yaşamın her alanında yoğun desteğe ihtiyaç duyan birey
Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği	Zihin yetersizliğine eşlik eden diğer yetersizliklerle birlikte yaşam boyu yoğun desteğe ihtiyaç duyan birey
Orta düzeyde zihin yetersizliği	Uyumsal davranışlarda bazı sınırlılıklardan dolayı akademik, günlük yaşam becerilerinde yoğun biçimde desteğe ihtiyaç duyan birey
Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Uyumsal davranışlarda hafif düzey olarak adlandırılan yetersizlik nedeni ile desteğe sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey

Yaygınlık

Zihin yetersizliği tanısı ile tanılanmış bireylerin genel nüfus oranında yaygınlığına ilişkin tahminlerin, zekâ bölümü puanına dayalı olarak yapıldığı gözlenmektedir. Buna göre nüfusun yaklaşık %3'ünün zihin yetersizliği tanısı ile tanılanmış olduğu kabul edilmektedir.

Yaygınlık oranına ilişkin verileder dikkat edilen noktalardan birisi de eğitsel sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre; zihin yetersizliği olan bireylerin %89'unun "hafif düzeyde", %6'sının "orta düzeyde", %3,5'inin "ağır düzeyde" ve %1,5'inin ise "çok ağır" düzeyde zihin yetersizliği olduğu kabul edilmektedir (Eripek, 2018; MEB, 2015).

Kaynakça

Banda, D. R., Copple, K. S., Koul, R. K., Sancibrian, S. L., & Bogschutz, R. J. (2010). Video modelling interventions to teach spontaneous requesting using AAC devices to individuals with autism: A preliminary investigation. *Disability and Rehabilitation*, *32*(16), 1364-1372.

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).(2010). *Intellectual disabilities: Defination, classfication, and systems of supports*. (11. Baskı).Washington: AAIDD.

Amerikan Psikiyatri Birliği-APA. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ataman, A. (2003). Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz Eğitimve Yayıncılık.

Bennett, K. J., Lipman, E., Racine Y. & Offord, D. R. (1998). Annotation: Do measures of externalizing behavior in normal populations predict later outcome?: Implications for targeted ınterventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 39, 1059-1070.

Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22,* 100-106.

Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 23-38.

Campbell, S. B. (1994). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 36, 113-149.

Cancio, E. J. & Johnson, J.W. (2013). Designing effective class wide motivation systems for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(1), 49–57.

Cavkaytar, A & Diken, İ. H.. (2005). Özel *eğitime giriş*. Kök Yayıncılık. Ankara.

Charlop-Christy, M. H. & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5,* 12-22.

Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Eripek, S. (2018). *Zihin yetersizliği olan bireyler* ve eğitimleri. Ankara: Eğiten Kitap.

Gargiulo, R.M. (2003). *Special education in contemporary society: An ıntroduction to exceptionality.* Wadswort a division of Thamson Learning.

Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., & Bocian, K. M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 231-245.

Gürsel, O. & Yıkmış, A. (2001). Engelli çocuklara matematik beceri ve kavramlarının öğretiminde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin basamaklandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3,* 164-175.

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini destekle-

mek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 205-218.

Jensen V.K. (2002). Treatment of autism in young children: Behavioral intervention and Applied Behavior Analysis. *Infants and Young Children*, 14,(4), 42-52.

Hallahan, D.P. & Kauffman, S.M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9 th ed). Boston:Allyn and Bacon.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper- Saddle River. NJ: Pearson Education.

Holmes, S. E., Slaughter, J. R., & Kashani, J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the

development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child Psychiatry and Human Development,* 31 (3), 183-193.

Howell, A. N., Hauser-Cram, P., & Kersh, J. (2007). Setting the stage: Early family climate and feelings of loneliness in children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation,* 112, 18-30.

Kauffman, J. M. (2001). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders in Children and Youth (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kayalp, L. (2008). Türkiye'de sık karşılaşılan psikiyatrik hastalıklar. *Sempozyum Dizisi. 62*, 147-152.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellikleri gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A. Ş.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu.* İstanbul: Daktylos Yayınları.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 16-25.

Le Heuzey, M. F. (2005). *Hiperaktif* Çocuk. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). ***Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği***. 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.

National Center for Learning Disabilities (2006). Social skills training in LD. *II. Annual Report.*

Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Developmental Disorders, 25,* 415-433.

Özdemir, S. (2013). Özel Eğitim. İ H. Diken. (Ed.), Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler (371- 406), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özdoğan, B., Ak, A. & Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Paterson, C. R. & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, *31*, 660-681.

Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi, 3, 280-293.

Smith, J. (2001). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity.* New Jersey: A Person Education Company

Smith, M., Patton, J.S., & Kim, S.H.(2006). *Mental retardation: An introductionto intellectual disability* (7th ed.). Pearson Education

Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

MEB (2015). *Zihinsel engelliler.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Sucuoğlu B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. Tekin-İftar

E.(Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, 47-82.

Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, S.A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitim. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergis*i. 2, 169-180.

Yılmaz, I., Yanardağ, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46, 624-626.

BÖLÜM III

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA SEYREK RASTLANAN YETERSİZLİK GRUPLARINI TANIYALIM

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

ANAHTAR KAVRAMLAR

- İşitme yetersizliği
- Görme yetersizliği
- Üstün yetenekliler
- Serebral palsi
- Süreğen hastalıklar

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kaynaştırma ortamında seyrek rastlanan yetersizlikleri tanımlayabilecek ve sınıflayabilecek,
- Kaynaştırma ortamında seyrek rastlanan yetersizliklerin nedenlerini sıralayabilecek,
- Kaynaştırma ortamında seyrek rastlanan yetersizliklerin görülme sıklığını açıklayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında seyrek rastlanan yetersizliğe sahip çocukların özelliklerini sıralayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında seyrek rastlanan yetersizliklerin nasıl tanılandığını ve değerlendirildiğini açıklayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında seyrek rastlanan yetersizliğe sahip çocukların eğitim ortamlarını açıklayabilecek,

- Kaynaştırma sınıflarında seyrek rastlanan yetersizliğe sahip çocukların öğretmenlerine çocuklarla ilgili önerilerde bulunabilecek,
- Serebral palsi'yi tanımlayabilecek, özelliklerini, belirtilerini, nedenlerini ve gerekli müdahalelerin neler olduğunu açıklayabilecek,
- Süreğen hastalıkları, türlerini, belirtilerini, nedenlerini ve gerekli müdahalelerin neler olduğunu açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **İşitme Yetersizliği**
  - ✓ Tanım
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Tipleri
  - ✓ İşitme Kaybının Derecelendirilmesi
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama ve Değerlendirme
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Görme Yetersizliği**
  - ✓ Tanım
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Sınıflandırma
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama ve Değerlendirme
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Üstün Yetenekliler**
  - ✓ Tanım
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Sınıflandırma
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler

- ✓ Tanılama ve Değerlendirme
- ✓ Eğitim Ortamları
- ✓ Öğretmenlere Öneriler

- **Serebral Palsi**
  - ✓ Tanım
  - ✓ Yaygınlık
  - ✓ Tipleri
  - ✓ Nedenler
  - ✓ Özellikler
  - ✓ Tanılama ve Değerlendirme
  - ✓ Eğitim Ortamları
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler
- **Süreğen Hastalıklar**
  - ✓ Astım
  - ✓ Diabet
  - ✓ Epilepsi
  - ✓ Orak Hücreli Anemi
  - ✓ Kistik Fibroz
  - ✓ Öğretmenlere Öneriler

GİRİŞ

Bireyler birbirlerinden farklılıklarla dünyaya gelirler. Bu farklılıklar sosyo-ekonomik, sosyo kültürel ve eğitim alanında kendini gösterir. Aileden edinilen temel yaşamsal kurallar ve alışkanlıklar da eklenince her çocuğun farklılıkları onun kişiliğinin bir parçasını oluşturmaya başlar. Bu anlamda ilk önce ailenin, sonrasında içinde bulunduğu sosyal ortamın ve okulun sürekli değişim gösteren toplumsal hayata uyum sağlamada ve çocuğun bağımsız olarak toplumda varolabilmesini sağlamada oldukça önemli bir rolü vardır. Tipik gelişim gösteren çocuklar ailelerinden getirdikleri ve okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sayesinde değişen toplumsal olaylara uyum sağlamaya çalışırlar. Ancak yetersizlikten etkilenmiş ve süreğen hastalığı olan çocuklar güçlüklerle karşılaşabilirler ve daha fazla çaba harcamaları gerekebilir. Ailelerin, akranlarının, eğitimcilerin ve toplumdaki diğer bireylerin bu çabada desteği kuşkusuz yadsınamaz. Bu amaçla yetersizlikten etkilenmiş ya da tipik gelişim gösteren akranlarından farklılıklar gösteren çocukları iyi tanımak önem kazanmaktadır. İzleyen bölümde işitme yetersizliği, görme yetersizliği, üstün yetenekli çocuklar, serebral palsi ve süreğen hastalığı olan çocuklara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

İŞİTME YETERSİZLİĞİ

Tanım

İşitme kaybı tanımlanırken birçok terim kullanılmaktadır. İşitme kaybı olan bireyler işitme kaybını sağır, işitme güçlüğü, işitme engelli veya işitme bozukluğu olarak tanımlayabilirler. İşitme kaybı, bir çocuğun eğitim performansını olumsuz yönde etkileyen kalıcı veya geçici işitme kaybı anlamına gelmektedir (Heward, 2013). İşitme kaybı bireyin günlük hayatını etkileyecek düzeyde görülüyorsa yetersizliğe dönüşmüş demektir. American Speech Language-Hearing Association (ASHA) tarafından (1981) işitme yetersizliği; işitme sistemindeki değişiklik, işitme sisteminin işlevindeki bir sapma ya da değişiklik gösterme durumu olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde işitme yetersizliği olan birey; işitme duyarlığının kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yaygınlık

İşitme kaybının tanımlanmasında farklılıkların olması ve ne oranda verilerin toplanıp toplanmadığına ilişkin bilgi eksikliğinin bulunması toplam nüfusta işitme kaybı olan bireylerin sayılarında da farklılıklara yol açmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada 466 milyon kişinin işitme kaybı olduğu ve bunların 34 milyonunun da çocuklarda görüldüğü tahmin edildiği belirtilmek-

tedir. Diğer yandan dünyada 1.1 milyar gencin (12–35 yaş arası) eğlence ortamlarında gürültüye maruz kalma nedeniyle işitme kaybı riski altında olduğu ve çocukluk çağı işitme kaybının % 60'ının önlenebilir nedenlerden kaynaklandığı da ifade edilmektedir (WHO 2015).

Tipleri

İşitme kaybı tiplerinin açıklanmasında işitme kaybının iki taraflı mı yoksa tek taraflı mı olduğu önem taşımaktadır. İki taraflı işitme kaybında her iki kulakta da işitme kaybı bulunmaktadır, tek taraflı işitme kaybında sadece tek kulakta işitme kaybı görülür. Tek taraflı işitme kaybında, sesi alması ve gürültülü ortamlarda dinlemesi zor olabilir (Friend, 2011). Aşağıda işitme kaybı tipleri yer almaktadır.

İletimsel işitme kaybı

İletimsel işitme kaybı, dış kulak kanalından ses dalgalarının orta kulak kemiklerine iletilmesinde bozulma ile ilişkilidir. Dış veya orta kulak problemi, sesin iç kulağa iletilmesini engeller. İletimsel işitme kaybına, dış kulakta veya sıvı bırakan ya da balmumu birikmesine neden olan orta kulaktaki hastalığın neden olabileceği gibi kulak zarının orta kısmındaki üç küçük kemiğin ya da kemiklerin yanlış hareketi neden olmaktadır (Friend, 2011). İletimsel işitme kaybının yaygın nedenlerinin örnekleri kulak kanalının yabancı bir cisim tarafından tıkanması, delik kulak zarı, orta kulak ilthaplanması, orta kulak ve iç kulakta anormal kemik yapısı ve dış veya orta kulağın gelişmemesi ya da anormal gelişmesi de iletimsel işitme kayıplarına neden olmaktadır (ASHA, 2015).

Sensorinöral işitme kaybı

Sensorinöral işitme kaybı iç kulakta (koklea) veya iç kulaktan beyin sapına giden sinir yollarında hasar olduğunda meydana gelir. İç kulağa ve beyin sapına giden ses hiç iletilmez (Friend, 2011). Tıbbi olarak veya cerrahi olarak düzeltilemez. Kalıcı işitme kaybının en yaygın türüdür. Sensorinöral işitme kaybı olduğunda soluk sesleri duyma yeteneğini azaltır. Sensorinöral işitme kaybına ilaçlar, aileden geçen genetik işitme kaybı ve yaşlanmanın neden olduğu belirtilmektedir (ASHA, 2015).

Mixed tip (Karışık tip) işitme kaybı

İletimsel tip ve Sensorinöral tip işitme kaybını içerir. Karışık tip işitme kaybında dış veya orta kulakta ve iç kulakta (koklea) veya işitme siniri zarar görebilir.

İşitme Kaybının Derecelendirilmesi

İşitme kaybı desibel ile derecelendirilir. Desibel seslerin yoğunluğunun veya yüksekliğinin bir ölçüsüdür. Normal bir konuşma yaklaşık 60dB, fısıldayarak

Kaynakça

Acar, Ç (2017). Ender rastlanan gelişimsel yetersizlik bozuklukları ve özellikler. E.S. Batu. (Ed). *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul dönemi çocuklar (6-12 Yaş) ve özellikleri: Ebeveynler/ Bakıcılar* ***için.*** (108-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). On the definition of hearing handicap. www.asha.org/policy. DOI: 10.1044/policy.RP1981-00022.

Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar. ve D. Tekin Ersan. (Ed). *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: Özel eğitim ve kaynaştırma.* (141-179). Ankara: Eğiten Kitap.

Batu, S. (2018). Fiziksel yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar. ve D. Tekin Ersan. (Ed). *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: Özel eğitim ve kaynaştırma.* (299-323). Ankara: Eğiten Kitap.

Beyhun, N.E., ve Çilingiroğlu, N. (2004). *Hastalık maliyeti ve astım.* Tüberküloz ve Toraks Dergisi; *52*(4), 386-392.

Cankuvvet Aykut, N. (2017). İşitme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. H. Gürgür, P. Şafak (Ed). İşitme ve görme yetersizliği. (101-125). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür, P. Şafak (Ed). İşitme ve görme yetersizliği. (33-65). Ankara: Pegem Akademi.

Friend, M. (2011). *Special education*: *Contemporary perspectives for school professionals.* Boston: Pearson Higher Education.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10. Baskı). NJ: Pearson Education.

Kemaloğlu, Y.K. (2012). *Türkiye'de işitme kayıplarının ve işitme engelinin genel görünümü*. Türkiye Klinikleri. J.E.N.T. Special Topics, *5*(2), 1-10.

MEGEP, (2009). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar. http://megep.meb.gov.tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/ÖzelYetenekliler.Pdf. 31.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Miller, F ve Bachrach, J.S. (2006). *Cerebral palsy: A complete guide for caregiving* (2. Baskı). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

National Association for Gifted Children NAGC, (2010). http://www.nagc.org/

O'Dwyer, P. A. ve Akça Bayar, S. (2017). *Görme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler.* H. Gürgür, P. Şafak (Ed). İşitme ve görme yetersizliği. (127-150). Ankara: Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Sak, U. ve Bal-Sezerel, B. (2018). Ö*zel yetenekliler ve eğitim müdahaleleri*. Atilla, C. ve Deniz, T.E. (Ed). *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: Özel eğitim ve kaynaştırma*. (221- 257). Ankara: Eğiten Kitap.

Sak, U. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği.* Eğitim ve Bilim. *36*, 161.

The International Classification of Diseases ICD 11 (2018). https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment.

01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, L.M. ve Shogren, A. K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (7. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.

Turnbull, A., Turnbull, R. ve Wehmeyer, L.M. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education Inc.

Türk Toraks Derneği Tanı ve Tedavi Rehberi Güncellemesi ASTIM (2016). *Astım tanım ve epidomiyolojisi.* Turkish Thoracic Journal Official journal of the Turkish Thoracic Society. 17, 26.

Ünal, S. (2014). Orak hücreli anemi tedavi ve izlem. Türk Hematoloji Derneği Hematolog. *4*, 1.

World Health Organization (WHO). (2015). Fact sheets. Deafness and hearing loss. https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss sitesinden 03.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

www.medikalakademi.com.tr/astim erişim tarihi 09.02.2019

https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment.

http://www.diabetcemiyeti.org/c/diyabet-nedir 09.02.2019

http://www.turkepilepsi.org.tr/menu/30/epilepsi-nobetleri adresinden 09.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

http://www.kanhastaliklari.org.tr/icerik.php?id=127&alt_id=197&tab=0 09.02. 2019 tarihinde erişilmiştir.

http://kistikfibrozisturkiye.org/2017/kisitik-fibrosiz-nedir.html 09.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

https://www.cerebralpalsy.org/about-cerebral-palsy/definition 10.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment. 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_özelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yanardağ, M. (2017). Serebral Palsi. E.S. Batu. (Ed). *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul dönemi çocuklar (6-12 yaş) ve özellikleri: Ebeveynler/Bakıcılar için.* (88-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

BÖLÜM IV

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETMENLER: ROL, SORUMLULUKLAR VE YETERLİKLER

Prof. Dr. Hasan Gürgür

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Kaynaştırma uygulamaları
- Özel gereksinimli öğrenciler
- Öğretmen rol ve sorumlulukları
- Öğretmen yeterlikleri
- Mesleki gelişim

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kaynaştırma kavramını tanımlayabilecek,
- Kaynaştırma uygulamalarının amaçlarını tartışabilecek,
- Kaynaştırma uygulamalarında başarı için ölçütleri açıklayabilecek,
- Destek özel eğitim hizmetlerinin önemini açıklayabilecek,
- Destek özel eğitim hizmet türlerini sıralayabilecek,
- Destek özel eğitim hizmet türlerini tanımlayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikleri açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Kaynaştırma**
- **Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları için Önkoşullar**
- **Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlerin Rol, Sorumluluk ve Mesleki Yeterlilikleri**
- **Son Söz**

GİRİŞ

Dünya genelinde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerinin en iyi şekilde nasıl sağlanabileceğine ilişkin tartışmaların devam ettiği bilinmektedir. Bu tartışmaların sonucunda yaygın şekilde gerçekleştirilen uygulama biçimlerinden birisi de kaynaştırma eğitimidir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları, Türkiye'de de oldukça yaygınlaşmış durumdadır. 2017-2018 Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre kaynaştırma ortamlarında farklı eğitim kademelerinde toplam 257.819 özel gereksinimli öğrencinin eğitim aldığı belirtilmektedir. Tüm dünyada ve Türkiye'de uygulamaların bu kadar yaygınlaşmasıyla birlikte son yıllarda niteliğe yönelik araştırmaların ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önem taşıyan birçok faktörden söz edilmektedir. Bu faktörler; erken tanılama, öğrencinin gereksinimleri, öğrencilerin aileleri, eğitim ortamları, eğitim programları ve destek hizmetlerin varlığı şeklinde sıralanabilir. Nitelik bağlamında en önemli faktörlerden birisinin ise kaynaştırma okul ve sınıflarında görevli öğretmenler olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazındaki vurgu doğrultusunda kitabın bu bölümünde kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenler ele alınmıştır. Bu doğrultuda bölümde öncelikle kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ne anlama geldiği kısaca açıklanmıştır. Daha sonra ise kaynaştırma uygulamalarının yararları ve yararların sağlanabilmesi için önemli önkoşullar detaylandırılmıştır. Son olarak ise söz konusu yararların elde edilerek niteliğin artırılmasında önemli bir önkoşul olan öğretmenler boyutu ele alınmıştır.

KAYNAŞTIRMA

Kaynaştırma kısaca, genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin, destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması koşuluyla, birlikte eğitim almaları şeklinde tanımlanabilir (Hanks, 2013; Hornboy, 2015; Salend, 2016). Tanımdan da anlaşılabileceği gibi kaynaştırma uygulamalarında; özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, aynı ortamda eğitim almaları ve bu eğitim sürecinde destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması söz konusudur (Hornboy, 2015; Salend, 2016). Tanımı ile birlikte somutlaştırmak adına kaynaştırma uygulamalarının temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hanks, 2013; Lindsay, Proulx, Scott ve Thompson, 2014; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Salend, 2016):

- Özel gereksinimli öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanmalarını sağlamak
- Özel gereksinimli öğrencilere nitelikli öğrenme ortamları sağlamak
- Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişimlerini sağlamak
- Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin gelişimlerini desteklemek

Sıralanan amaçlar ile paralel bir şekilde kaynaştırma uygulamalarının sağlayabileceği çok yönlü yararlarının olduğunu, bu yararların uluslararası ve ulusal düzeydeki birçok araştırmayla ortaya konduğunu belirtmek gerekir. Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere olan yararlar şeklinde temel olarak iki boyutta ele alınabilir.

Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan özel gereksinimli öğrenciler açısından olası yararlar (Bauer ve Kroeger, 2004; Gürgür, 2008; Lindsay vd, 2014); (a) iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişimi (akranlarıyla iletişim kurma fırsatı nedeniyle daha zengin iletişim ve etkileşim yaşantılarının sağlanabilmesi), (b) sosyal becerilerin gelişimi, (c) akademik başarıda artış, (d) kendine güven duygusunun oluşması ve (e) toplumun bir üyesi olma duygusunun oluşması şeklinde sıralanabilir.

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren öğrenciler açısından olası yararlar ise; (a) bireyler arasında farklılıkların olduğunu kabul etme, (b) sosyal becerilerin gelişimi, (c) iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde artış ve (d) akademik başarıda artış şeklinde sıralanabilir. Söz edilen bu yararlar, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine bireysel özellikleri birbirinden farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim sürecini planlama ve yürütme boyutunda mesleki gelişim sağlaması, ailelerin çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almasından dolayı duygusal olarak olumlu bakış açısı geliştirmeleri şeklinde uzatılabilir (Ceyhan, 2016; Salend, 2016).

Öte yandan alanyazında kaynaştırma uygulamalarının bu yararlarından söz edebilmek için planlı ve sistematik bir uygulama sürecinin gerekli olduğunun vurgulandığını belirtmek gerekir. Bu gerekliliğin kanıtı olarak yaşanan sorunları işaret eden alanyazında var olan önemli araştırma sonuçları gösterilebilir. Araştırma sonuçları bağlamında öncelikle özel gereksinimli öğrenci açısından bakıldığında ortaya çıkabilecek sorunlar; kabul edilmeme, reddedilme, güvensizlik ve akademik başarısızlık şeklinde sıralanabilir (Lindsay vd., 2014; Norwich, 2013; Zigmond, Kloo ve Volonino, 2009). Olası bu sorunlardan kabul edilmeme ve reddedilme süreci, özel gereksinimli öğrencinin hem arkadaş grupları tarafından hem de öğretmenleri tarafından kabul edilmemesi şeklinde kendini gösterebilir. Bu sürece bir de normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin tutumları açısından bakıldığında, çocuklarının sınıf ortamında huzursuz olmalarından ve eğitim öğretimden yeterince faydalanamamalarından özel gereksinimli öğrenciyi sorumlu tuttuklarında yaşanabilecek kabul edilmeme ve reddedilme hikâyeleri eklenebilir.

Kaynakça

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 37*(1), 15-34.

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(1), 19-29.

Bauer, A. M. & Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd Edition). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Ceyhan, A. M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: Myra.

Çolak, A., Vuran, S. & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik *özelliklerinin* betimlenmesi ve iyileştirilmesi *çalışmaları*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(02), 033-049.

Drasgow, Yell & Robinson, (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEP's. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373.doi: 10.1177/074193250102200606.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35* (4), 202-208.

Foster, S. & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 153*(5), 435-449. doi: 10.1353/aad.0.0068

Gartner, A. & Lipsky, D. (1996). *Inclusion and school reform: Transfering America's classrooms.* Baltimore: P.H. Books Pub.

Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice, 23*(2),109-127. doi:10.1080/02667360701320770

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hanks, R. (2013). *Common SENse for inclusive classroom*. London: Jessica Kingsley Publishing.

Hornboy, G. (2015). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.

Hyde, M. & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International, 6*(2), 82-99.

Lipsky, *D. K., & Gartner, A. (2009*). *Factors for successful inclusion*: *Learning from the past*, *looking toward the future*. S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Ed.), In *Inclusive schooling: National and international perspectives.* (pp. 98-112). New York: Routledge.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thompson, N. (2014). Exploring teacher's strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education,* 18(2), 101-122. DOI: 10.1080/13603116.2012.758320

Lo, L. (2012). Demystifying the IEP process for diverse parents of children with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 44*(3), 14-20.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill

MEB (2008). Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/%C3%B6zel%20e%C4%9Fitim%20%C3%B6%C4%9Fretmeni%20%C3%B6zel%20alan%20yeterlikleri.pdf adresinden 18.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 07.09.2018 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64'den alınmıştır.

Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. London: Routledge.

Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classroom* (8th ed). NJ: Pearson Education.

Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the details: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Ethnography and Education, 4,* 181-195.

Stinson, M. S. & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school lacements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.

Thoma, C.A. & Wehman, P. (2010). *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach.* Baltimore: Brookes Publishing.

Tideman, M. (2015) Education and support for people with intellectual disabilities in Sweden: policy and practice. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 2*(2), 116-125, DOI: 10.1080/23297018.2015.1067868.

Voltz, D., L., Sisms, M., J. & Nelson, B. (2011). *Connecting teacher student and standarts: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. Virginia: ASCD.

Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(31), 11-127.

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. Gürgür, H. ve Şafak, P. (Ed.), İşitme ve Görme Yetersizliği içinde (187-212). Ankara: Pegem

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme engelliler örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings adapting and accommodating instruction* (5th ed.). NJ: Pearson Education Inc.

Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion, *Exceptionality, 17*(4), 189-204, DOI: 10.1080/09362830903231986

BÖLÜM V

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA TİPİK GELİŞEN AKRANLAR VE ROLLERİ

Doç. Dr. Aysun Çolak

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Sosyal kaynaştırma
- Tipik gelişen akranlar
- Akran desteği
- Doğal destek ağı
- Arkadaşlık döngüsü
- İş birliğiyle öğrenme
- Alternatif ve destekleyici teknoloji aracılığıyla uygulamalar

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Sosyal kaynaştırma kavramını tanımlayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarındaki tipik gelişen akranların yerini ve önemini açıklayabilecek,
- Kaynaştırma uygulamalarında tipik gelişen akranlarla gerçekleştirilen çalışmaları açıklayabilecek,
- Tipik gelişen akranların kaynaştırma uygulamalarında desteklenmelerine ilişkin stratejilere örnekler verebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Sosyal Kaynaştırma**
- **Sosyal Kaynaştırmada Tipik Gelişen Akranların Yeri ve Önemi**
- **Tipik Gelişen Akranlarla Gerçekleştirilen Çalışmalar**
  - ✓ Tipik gelişen akranlara yönelik yapılabilecek hazırlık etkinlikleri
    - ⇒ Sınıftaki tipik gelişen öğrencilerle toplantılar düzenlemek
    - ⇒ Özel gereksinimli bireyler ve onların özellikleri konusunda bilgilendirmek
    - ⇒ Kendilerini özel gereksinimli bireylerin yerine koyma çalışmaları yapmak
    - ⇒ Normal gelişim gösteren öğrencileri görevlendirmek
  - ✓ Akran aracılı öğretim stratejileri
    - ⇒ Akran desteği
      - * Farklı yaş desteği
      - * Aynı yaş desteği
      - * Sınıf içi akran desteği
    - ⇒ Akran desteğinin yararları
  - ✓ Doğal destek ağı ve arkadaşlık döngüsü
    - ⇒ Öğrenci için doğal destek ağının belirlenmesi: Arkadaşlık döngüsü
    - ⇒ Doğal destek ağının üyelerini belirleme
  - ✓ İş birliğiyle öğrenme
  - ✓ Alternatif ve destekleyici teknoloji aracılığıyla uygulamalar
- **Özet**
- **Yararlanılan Kaynaklar**

GİRİŞ

En küçük sosyal topluluk ailedir. Ailenin bir üyesi olarak her birey kendine özgü bir gelişim gösterir. Aile içinde bir birey olarak var olma, kendini ifade etme, başkalarına ve onların duygularına saygılı olma, istek ya da şikayetleri uygun ve doğru bir biçimde ifade etme, paylaşma, empati kurma, koruma, iş birliği, yardım etme, problem çözme, kendi ve başkalarının kişisel alanlarını bilme ve saygı gösterme gibi temel sosyal becerilerinden bağımsız yaşam becerilerine kadarki tüm sosyalleşme sürecinde bağımsız yaşayabilmek hedeflenir. Ailede bu becerilerin temeli atılır ve sonraki yıllarda bireyin evi olan sosyal ortamına okul ortamları da eklenir.

Okul yıllarında bireyin sosyal etkileşim ağına anne, baba, abla, ağabey, kardeş, dede, nine gibi birincil aile üyelerinin dışında okul, sınıf, sıra arkadaşı, oyun arkadaşı ve öğretmen gibi diğer kişiler de eklenir. Okul ortamlarında arkadaşlık ve kişilerarası iletişim becerileri ağırlık kazanır ve gelişmeye başlar. Bu beceriler aracılığıyla birey, sosyalleşme deneyimleri kazanmaya ve toplum içinde yaşadığı bu yoğun ilişkilerle bağımsız olarak yaşayabilme ve bulunduğu ortama uyum sağlayabilme becerilerini geliştirir. Bu beceriler sayesinde farklı yaş, oyun ya da etkinlik gruplarına katılma ve o gruplar tarafından kabul görme sonuçlarının farkına varır. Okuldaki sınıf arkadaşlarıyla başlayan sosyal etkileşimler genellikle okullaşma deneyiminin temel bir bileşenini oluşturur. Okul deneyimleri bireyin sağlıklı bir şekilde sosyal, duygusal, psikolojik ve bilişsel gelişimi için fırsatlar yaratabilir. Okul ortamında akranlarla bilgi alışverişi, paylaşım, destek olma ve model olma gibi işlevler de bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Gelişim alanlarındaki bu ilerlemeler ve gelişmeler tipik gelişen bireyler kadar özel gereksinimli bireyler için de geçerli ve önemlidir. Ancak tipik gelişen bireylerde görülen sosyal etkileşimin özelliği ve niteliği özel gereksinimli bireylerde farklılık gösterebilmektedir. Özel gereksinimli bireyler akranlarıyla ya da diğer kişilerle sosyal etkileşime girdiklerinde, genellikle ilişkileri nitelik bakımından düşük (örneğin daha az ve daha kısa süreli arkadaşlık) ve karşılıklı olmayan, bir başka deyişle, tek taraflı olma eğilimindedir (Rossetti ve Keenan, 2018).

Görüldüğü gibi akran ilişkileri, erken çocukluk döneminde başlayıp bireyin tüm okul hayatı boyunca kısa ya da uzun süreli de olsa etkisi büyük olan bir ilişki türüdür. Okul hayatına uyum sağlamada, bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenmelerde akranlar birbirlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, akran ilişkilerinin niteliği ilk yıllardan itibaren eğitimcilerin odak noktası olmalıdır. Genel ya da özel eğitimde öğretmenler kadar akranlar da akademik ve sosyal öğrenmelerde model olabilmektedirler. Genel eğitim ortamlarında tipik gelişen bireylerin yanı sıra, günümüzdeki kaynaştırma, özellikle sosyal kaynaştırma, bir diğer deyişle, bütünleştirme kapsamında, özel gereksinimli bireyler de eğitim-öğretim almaktadırlar. Birlikte eğitim bakış açısıyla tipik gelişen ve özel

gereksinimli bireyler bir arada bulunmaktadırlar. İdeal kaynaştırmada özel gereksinimli bireylerin fiziksel olarak bu ortamlara yerleştirilmeleri değil, sosyal olarak da tipik gelişen akranları tarafından kabul görmeleri ve olumlu arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri beklenen bir durumdur. Kaynaştırma uygulamalarının bu istenilen nitelikte sürdürülebilir olmasında akranların birbirlerine karşı tutumları ve bakış açıları da oldukça önemlidir. Bu önem doğrultusunda bu ünitede, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarındaki özellikle sosyal olarak bütünleşmelerinde akran ilişkilerinin önemi, yeri ve tipik gelişen akranlara yönelik gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları yer almaktadır. Ünitede sırasıyla; sosyal kaynaştırma, tipik gelişen akranların yeri ve önemi, kaynaştırma uygulamalarında tipik gelişen akranlarla gerçekleştirilen çalışmalar ve tipik gelişen akranların kaynaştırma uygulamalarında desteklenmelerine ilişkin stratejiler yer almaktadır.

SOSYAL KAYNAŞTIRMA

Son yıllarda giderek artan "insan hakları", "çocuk hakları", "fırsat eşitliği", "kapsayıcılık", "sosyal kaynaştırma", "sosyal bütünleşme" ve "kapsayıcı eğitim" gibi kavramlar alanyazında yazılmakta ve tartışılmaktadır. Bu kavramların tartışılması, eğitim sistemlerinin bu yönde evrilmesine ve eğitim-öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesine yol açmıştır. Bu olumlu yöndeki gelişmelerin sonucunda özel gereksinimli bireylere, tipik gelişen akranlarıyla birlikte "aynı ortamda" ve "uzun süreli" eğitim-öğretim olanağı sağlanabilmektedir. Alanyazında "kapsayıcılık", "sosyal kaynaştırma", "sosyal bütünleşme", "bütünleştirme" ve "kapsayıcı eğitim" gibi kavramların benzer olması nedeniyle birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Bu bölümdeki anlatımda "sosyal kaynaştırma" terimi tercih edilmiştir.

Ülkemizdeki son yasal düzenlemelerde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları çerçevesinde eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Örneğin **Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları**, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" (Madde 4, ö- Bendi) şeklinde tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi akranlarla birlikte geçirilen eğitim ortamları, okul öncesinden üniversiteye kadar olan bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bunun sonucunda, özel gereksinimli bireyler yaşamlarının her dönemlerinde akranlarla birlikte olma, onları tanıma ve kendilerini onlara tanıtma, kısaca, toplumla bütünleşme fırsatı yakalayabilmektedirler. Toplum boyutunu, diğer bir deyişle sosyal boyutunu kapsayan "sosyal kaynaştırma", "sosyal entegrasyon" ve "sosyal katılım" terimleri, araştırma

Kaynakça

Akbuğa, B. ve Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireylere yönelik değişen tutumları. *Beden Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, *1*, 5-8.

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*, 64-74.

Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 15-25.

Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.

Aral, N. ve Dikici, A. (1998). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (13-15 Kasım 1998) bildiriler kitabı içinde (s. 49-54). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler**.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı)*, 218-230.

Batu, E. S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E. S. ve S. Odluyurt, S. (2012). Kaynaştırma ortamlarında sosyal beceriler. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Editörler). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması.* (ss. 154-176). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bond, R. ve Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. *Theory Into Practice,* 45(3), 224-229.

Bulat, J., Hayes, A. M., Macon, W., Tichá, R. ve Abery, B. H. (2017). School and classroom disabilities inclusion guide for low- and middle-income countries. RTI Press Publication No. OP-0031-1701. Research Triangle Park, NC: RTI Press. http://doi.org/10.3768/rtipress.2017. op.0031.1701.

Cambra, C. ve Silvestre, N. (2003) Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept, *European Journal of Special Needs Education,* 18(2), 197–208.

Carter, E.W. ve Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), 284-292.

Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., Lyons, G., Huber, H. B. ve Vincent, L. B. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *TEACHING Exceptional Children, 48*(1), 9-18.

Charlop, M. H., Lang, R. ve Rispoli, M. (2018). Want to play? Peer-mediated intervention for young children with autism spectrum disorder. In Nirbhay N. Singh (Ed.). *Play and social skills for children with autism spectrum di-*

sorder. Evidence-based practices in behavioral health series. (pp. 107-127). Springer International Publishing.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Copeland, S. R. ve Cosbey, J. (2009). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(4), 214-227.

Cullinan, D., Sabornie, E. J. ve Crossland, C. L. (1992) Social mainstreaming of mildly handicapped students, *Elementary School Journal,* 92(3), 339–351.

Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 128-138.

Çifci, İ. (1997). *Normal* çocukları bilgilendirmenin zihinsel yetersizliği olan yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çolak, A. (2017). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler. İçinde S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için öğretmen adayları ve öğretmenler için.* Genişletilmiş 3. Baskı. Ünite 13, (ss. 273-300). Ankara: Vize Yayıncılık.

Çolak, A. (2012). Kaynaştırma ve iş birliği. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. (ss. 38-50). Ankara: Vize Yayıncılık.

Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 3(1), 38-65.

Downing, J. E. ve Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for student with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *32*(1), 16-30.

Eratay, E. ve Sazak-Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(13), 24-47.

Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki* öğren*me güçlüğü olan akranlarına karş*ı tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ercan, G. ve Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına kar-

şı tutumlarının incelenmesi. Çocuk *Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(4-5), 78-92.

Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers.* (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Gamble, M. J., Dowler, D. L. ve Orslene, L. E. (2006). Assistive technology: Choosing the right tool fort he right job. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24, 73-80.

Georgiadi, M., Kalyva, E. Kourkoutas, E. ve Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25,* 531–541.

Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamında eğitimsel düzenlemeler. A. Ataman (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, (ss. 51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 415-432.

Halvorsen, A. T. ve Neary, T. (2009). *Building inclusive schools tools and strategies for success.* 2nd Edition. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.

https://inclusiveschools.org/peers-supporting-an-inclusive-school-climate/. Erişim Tarihi: 15.01.2019.

http://www.theinclusiveclass.com/2018/01/10-things-you-can-do-to-make-your-class.html. Erişim Tarihi: 15.01.2019.

https://www.friendshipcircle.org/blog/2017/09/28/8-tips-introducing-student-disabilities general-education-classroom/. Erişim Tarihi: 06.01.2019.

https://articles.extension.org/pages/61359/peer-support-for-children-with-special-needs. Erişim Tarihi: 06.01.2019.

Kalkowski, P. (1995). School Improvement Research Series. Close-Up 18. Peer and cross-age tutoring. From https://educationnorthwest.org/sites/default/files/peer-and-cross-age-tutoring.pdf. Erişim tarihi: 30.01.2019.

Karadağ, F., Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 191-215.

Kargın, T. (2008). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. İçinde B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. (ss. 25-72). İstanbul: Morpa.

Kargın, T. ve Baydık. B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 27-39.

Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 16*, 59-69.

Küçüker, S., Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of

children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 163-177.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instuction.* New Jersey: Merrill Prentice Hall Inc.

McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies,* July/August, 183-185.

McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T. ve Killip, S. (2004). High school-aged youth's attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313, www.ebscohost.

McMaster, K. N. ve Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezk's review. *Learning Disabilities Research and Practice, 17,107-*117.

Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *1*(2), 483-490.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarihli 30471 sayılı Resmi Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf. Erişim Tarihi: 03.08.2018.

National Association of Special Education Teachers (NASET). Promoting Positive Social Interactions in an Inclusion Setting for Students with Learning Disabilities. NASET LD Report-7).

Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2012). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. (ss. 26-38). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S. (2012). Okul öncesi kaynaştırma. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. (ss. 115-153). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Zihin yetersizliği: Eğitim ve öğretim süreci. İçinde İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu.* (ss. 93-127). Ankara: Pegem Akademi.

Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 15-34.

Özdemir, S. (2010). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İçinde İ. Halil Diken (Editör). İlköğretimde Kaynaştırma (ss. 291-324). Ankara: Pegem Akademi.

Özgönenel, S. Ö. ve Girli, A. (2016). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary*

İlköğretim Online/ Education Online, 15(1), 286-298.

Özkan Yaşaran, Ö., Batu, E. S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 167-180.

Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G. ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2/3,* 211-232.

Öztürk, T. (2007). *Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin yetersizliği olan yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Rossetti, Z. ve Keenan, J. (2018). The nature of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(4), 195-210. https://doi.org/10.1177/074193251770371.

Rutherford, Jr., Robert, B., Mathur, S. R. ve Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children, 21.*

Ryndak, D. L. ve Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings***.** Boston: Allyn and Bacon.

Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, 3*(2), 37-60.

Sardohan Yıldırım, A. E. (2014). Arkadaşlıklar ve sosyal ilişkiler. İçinde H. Bakkaloğlu (Çeviri Editörü). Özel *gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları.* 2. Baskıdan çeviri. (*Building blocks for teaching preschoolers with special needs*, 2008). Ankara: Pegem Akademi.

Seçer, Z., Sarı, H. ve Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 12-24.

Siperstein, G. N., Parker R. C., Norins J. ve Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* 55, 370–384.

Smith-D'Arezzo, W. M. ve Thomas, C. M. (2010). Children perceptions of peer with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus, 6*(3), 2-16.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. İçinde E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss.473-528). Ankara: Vize Yayıncılık.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research.* 26, 199-208.

Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques of fourth grade children's social acceptance level of exceptionality.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

The Inclusive Class blog was created by Nicole Eredics. https://www.friendshipcircle.org/blog/2017/09/28/8-tips-introducing-student-disabilities-general-education-classroom/ Erişim Tarihi: 06.01.2019.

Thousand, J. S., Villa, R. A. ve Nevin, A. I. (1994). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ünal, F. ve İflazoğlu- Saban, A. (2011). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1561-1573.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research,* 18, 217-235.

BÖLÜM VI

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA AİLE ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Aile eğitimi
- Aile sistemi
- Aile tepkileri
- Aile sorumlulukları
- İş birliği
- Etkili iletişim
- Yüz yüze iletişim
- Yazılı iletişim

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin geçirdiği duygusal evreleri tartışabilecek,
- Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin temel sorumluluklarını sıralayabilecek,
- Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle etkili iletişim kurma ve bu iletişimin sürdürülmesinde yapması gereken davranışları betimleyebilecek,
- Aile öğretmen iş birliğini etkileyen engelleri tanımlayarak, bu engelleri ortadan kaldırma konusunda öğretmenlerin rolünü tartışabilecek
- Ev-okul iletişim yöntemlerini açıklayabilecek,
- Anne babanın özel gereksinimli çocuğunun eğitimine katılımını destekleme de neler yapabileceği konusunda planlama yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Aile Katılımını Destekleme**
- **Bir Sistem Olarak Aile**
- **Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerini Anlama**
- **Özel Gereksinimli Çocukların Anne Babaların Sorumlulukları**
  - ✓ Özel Gereksinimli Çocuğunun Bakımını Üstlenme
  - ✓ Maddi Destek Sağlama
  - ✓ Özel Gereksinimli Çocuğunun Eğitimini Destekleme
  - ✓ Özel Gereksinimli Çocuğunun Psikolojik Sorunları Karşısında Danışmanlık Yapma
  - ✓ Özel Gereksinimli Çocuğunun Davranış Sorunlarıyla Baş etme
  - ✓ Diğer Çocuklarıyla (Kardeşler) İlgilenme
  - ✓ Eşler Arasında Kurulacak Denge
  - ✓ Savunuculuk
- **Aile Öğretmen İlişkilerini Geliştirme ve Sürdürme**
  - ✓ Anne Babaları İlgiyle (Aktif) Dinleme
  - ✓ Anne Babanın İfadelerini Kabul Etme
  - ✓ Etkili Soru Sorma
  - ✓ Aileye Cesaretlendirme
- **Aile Öğretmen İş Birliğini Etkileyen Engelleri Tanımlama ve Ortadan Kaldırma**
  - ✓ Çatışmaları Çözmek
- **Ev-Okul İletişim Yöntemleri**
  - ✓ Yüz Yüze İletişim/Öğretmen-Aile Görüşmeleri
  - ✓ Video Paylaşma
  - ✓ Yazılı İletişim
- **Öğretmenler Olarak Anne Babalar**
  - ✓ Ailenin Evde Çocuğunun Eğitimine Katılımını Planlama

GİRİŞ

Anne babalar, çocuklarının yaşamında en güçlü etkiye sahip ve çocukları hakkında her türlü bilgiyi sağlayan kişilerdir. Çocuklar okul çağına gelmeden önce pek çok beceriyi anne baba ve diğer aile üyelerinden öğrenirler. Onlar çocuklarının güçlü yönleri ve yetersizlikleri, nelerden hoşlandıkları, çocuklarının öğrenme özellikleri, evde ve toplumsal ortamlarda nasıl davrandıkları gibi pek çok önemli konuda en doğru bilgiye sahip kişilerdir. Bu anlamda anne babalardan alınan bilgiler sınıf içindeki çalışmalara da yön verebilir. Örneğin, çocuğun evde neler yapmaktan hoşlandığını bilmek sınıf içindeki akademik davranışları pekiştirmede ve geliştirmede de yararlı olacaktır (Bauer, Battle ve Johnson, 2004; Özen, 2008). Bu nedenle aileleri anlamaya çalışmak öğrencilerinizle ilgili hedeflediğiniz amaçlara ulaşmada en etkili yoldur. Bugün çocuğun eğitimine anne babanın katılımının sağlanması ve her koşulda anne baba ve diğer aile üyeleriyle bilgi paylaşımının yapılması özel eğitiminin öncelikli hedefleri arasındadır. Alanyazında ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarının temel dayanakları ise şu şekilde sıralanmıştır: (a) Anne babalar çocuklarının eğitimine dahil olmak isterler, (b) Okulda öğrencilerin öğrenme çıktıları anne baba katılımıyla genişleyebilir, (c) Yasal düzenlemeler aile okul arasındaki iş birliğini gerekli kılmaktadır (Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017). Bu amaçla bu bölümde; kaynaştırma sürecinde ailenin önemi, aile öğretmen iş birliği ve ailenin çocuğunun eğitime katılımı hakkında bilgiler sunulacaktır

AİLE KATILIMINI DESTEKLEME

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli çocukların anne babaları, çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu eğitim fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmaları için uzun yıllar çaba göstermişler ve onların haklarını bir takım yasal düzenlemelerle zorunlu kılmışlardır. Bugün ülkemizde de pek çok yasa ve yönetmelik, özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine okul ve toplumsal yaşamda pek çok ayrıcalık tanımaktadır. Örneğin bugün anne babalar, özel gereksinimli çocuklarının erken eğitim döneminde tanılama, değerlendirme, uygun eğitim ortamına yerleştirme ve bu ortamda çocuğun gelişimini izleme gibi önemli aşamalarında aktif katılımcı olarak yer almaktadırlar (Heward, ve diğ., 2017). Özellikle kaynaştırma uygulamalarında çocuğun eğitimini planlamak amacıyla oluşturulan ekibin en önemli üyesi anne babalardır. Aynı zamanda çocuklarının gelişimine yönelik ekip üyeleriyle birlikte alınan tüm kararlarda öncelikli söz sahibidirler. Bu yaklaşım ülkemizde yasal düzenlemelerle de yerini almaya başlamıştır (Kesiktaş, 2013). Ülkemizde bu katılımı desteklemek için öğretmenlerin anne babalarla iş birliği içinde çalışması yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu süreç bir zorunluluktan çok, öğretmen için pek çok yararı da beraberinde getirmektedir.

Bauer, Battle ve Johnson (2004) (akt., Özen, 2012a) bu katılımın önemini şu şekilde sıralamışlardır: (a) Anne babalar kültürel değerleri, inançları ve gelenekleri çocuklarına aktaran ve çocuklarının sosyalleşmesini kolaylaştıran ya da sağlayan kişilerdir. (b) Anne babalar çocukları hakkındaki en önemli bilgi kaynaklarıdır. (c) Anne babalar çocuklarının okulda öğrendiklerini, ev ve diğer ortamlara aktarmaları konusunda yardımcı olurlar. (d) Anne baba katılımı ile anne baba ve öğretmenin çocuğa ilişkin beklentileri arasında bir tutarlılık sağlanabilir. (e) Anne babalar, çocuklarının farklı gelişim alanlarındaki gereksinimlerini (örn., oyun, beslenme, barınma, sevgi, eğitim) karşılamada önemli pekiştireç kaynaklarıdır. (f) Anne babalar, evde öğretim etkinliklerine katıldıklarında, çocuklar farklı gelişim alanlarındaki becerileri daha hızlı kazanırlar. (g) Anne babaların eğitim sürecine katılımları, onların diğer ailelerden destek almalarını ve çocuklarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş sahibi olmalarını olanaklı kılar. Kuşkusuz bu süreçten anne babaların ve öğretmenlerin eşit oranda yarar sağlayabilmeleri, aralarındaki iş birliğinin ve iletişimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu konuda öğretmenlere çok fazla sorumluluk düşmektedir. Aileleri anlamak, özel gereksinimli bir çocuğun onların yaşamını nasıl değiştirebileceğini bilmek, bu sürecin başlangıcıdır.

BİR SİSTEM OLARAK AİLE

Her aile biriciktir ve her ailenin kendine özgü özellikleri vardır. Ailenin büyüklüğü ve kültürel yapısı, anne babanın kişilik özellikleri, ruhsal ve fiziksel sağlıkları, ailedeki çocuk sayısı, sosyo-ekonomik düzeyi ya da bir işe sahip olma gibi değişkenler aile dinamiklerinin işleyişinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin aileler yeterli bir gelire sahip olduğunda, çocuklarının duygusal, fiziksel ve ekonomik gereksinimlerini rahatlıkla karşılayarak onları geleceğe sağlıklı ve üretken bir şekilde yetiştirebilirler. Tam tersi bir durum söz konusu olduğunda ise, aile ekonomik zorlukların üstesinden gelme çabası içindeyken yaşadığı stresi çocuklarına yansıtma olasılığı yüksektir. Bunun yanı sıra, ailenin etkileşimde bulunduğu akrabalar, komşular, eğitim aldığı kurumdaki personelle olan ilişkileri de bu dinamiği etkilemektedir. Aynı zamanda yaşadığı toplumun kültürel özellikleri, ekonomik olarak refah seviyesi, kendilerine sunulan olanaklar (örn., finansal, sosyal ya da psikolojik destek) bu özellikleri şekillendirir. Bir sitem olarak aileyi tanıma, onları etkileyen stres faktörlerini belirlemede son derece önemlidir (Berns, 2010; Cavkaytar 2008; Kaner, 2009; Özen, 2012b). Ailenin yapısı ne olursa olsun önemli olan sizin aile içinde kiminle iletişim kuracağınızdır. Özel gereksinimli öğrencinizin eğitim sürecinde sıklıkla iletişim kuracağınız kişiler, ailedeki anne baba ve çoğunlukla da anne olacaktır. Ancak bazı özel durumlarda çocukların birincil bakıcıları olarak büyükanne, teyze, hala ya da çocuk bakıcıları bu sürece dahil olabilir.

Kaynakça

Barnett, S., W. ve Boyce, G., C. (1994). Effects of children with Down syndrome on parents' activities. *American Journal of Mental Retardation.* 100, 115-127.

Bauer, A. M., Battle, M. ve Johnson, L. J. (2004). Engaging parents as parents in changing behavior. İçinde S. H. Bell, V. Carr, D. Denno, L. J. Johnson ve L. R. Philips (Eds.) *Challenging behaviors in early childhood settings: creating a place for all children* (pp. 33-48). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Berns, R. M. (2010). Ecology of the family. *Child, family, school, community: Socialization and suppor*t (8. baskı.) (pp. 117-159). Belmont, Calif: Wadsworth/ Cengage Learning.

Bozkuş, G. (2014). Ailelere pratik öneriler. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi: Zihin engelli çocuklar,* içinde (ss.195-213). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-605-4628-71-1.

Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for "labels"; insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education,* 40, 14–21.

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H. ve Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *The Turkish Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 3*(4), 83-103.

Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitimde ailenin önemi. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1* (1), 21-26.

Cavkaytar, A. ve Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individuals with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *44*(3), 381–395.

Cohen, S., Agosta, J., Cohen, J. ve Warren, R. (1989). Supporting families of children with severe disabilities. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps,* 14, 155-162.

Cooke, N. L., Mackiewicz, S. M., Wood, C. L. ve Helf, S. (2009). The use of audio prompting to assist mothers with limited English proficiency in teaching their pre kindergarten children English vocabulary. *Education and Treatment of Children, 32*(2), 213–229.

Dardig, J. C. (2008). *Involving parents of students with special needs: 25 ready-to-use strategies.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Darıca N., Abidinoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (200*). Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Fiedler, C. R., Simpson, R. L.ve Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support services.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson

Gonzalez-Mena, J. (2013). *Child, family, and community: Family-centered early care and education* (6. baskı.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hanhan, S. F. (2008). Parent-teacher communication: Who's talking? In G. Olsen ve M. L. Fuller (Eds.), *Home-school relations: Working successfully with parents and families* (pp. 104–126). Boston: Allyn & Bacon.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes

Heward, W.L., Albert-Morgan, S.R. ve Konrad, M. (2017). *Exceptional children: A introduction to special education* (11. baskı.) United States America: Pearson.

Howard, V. F., Williams, B, F., Miller, D. ve Aiken, E. (2014). Very young children with special needs (5. baskı.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kaner, S. (2009). Aileler ve ailelerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), Zihin engelliler ve eğitimleri, içinde (ss. 332-405). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kesiktaş, A.D. (2013). Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında ailelerle iletişim ve iş birliği. B. Sucuoğlu ve H. Bakaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma*, içinde (ss. 357-403). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Kroth, R. L. ve Edge, D. (2007). *Communicating with parents and families of exceptional children* (4. baskı.) Denver: Love.

Matuszny, R. M., Banda, D. R. ve Coleman, T. J. (2007). A progressive plan for building collaborative relations with parents from diverse backgrounds. *Teaching Exceptional Children, 39*(4), 24–31.

McNaughton, D. ve Vostal, B. R. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45, 251–256.

Moyson, T. ve Roeyers, H. (2011). The quality of life of siblings of children with autism spectrum disorder. *Exceptional Children,* 78, 41–55.

Nelson, L. G. L., Summers, J. A. ve Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in family-professional relationships: Implications for special education. *Remedial and Special Education,* 25, 153–165.

Orsillo, S. M., McCaffrey, R. J. ve Fisher, J. M. (1993). Siblings of head-injured individuals: A population at risk. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, *8*(1), 102–115.

Osborne, L. A. ve Reed, P. (2009). The relationship between parenting stress and behavior problems of children with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 76, 54–73.

Özen, A. (2012a). Aile eğitimi. İ.H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (5. Baskı.), içinde (ss. 111-133). Ankara: Pegem Akademi.

Özen, A. (2012b). Özel gereksinimli aileler. E. Tekin-İftar(Ed.), Özel gereksinimli bireyeler ve bakım hizmetleri (4. Baskı.), içinde (ss72-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özen, A.(2008) Davranış değiştirme ve öğretim sürecinde aile. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (7. baskı.), içinde (ss. 63-82). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Park, J. H., Alber Morgan, S. R. ve Fleming, C. (2011). Collaborating with parents to implement behavioral interventions for children with challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 22–30

Patton, J. R., Jayanthi, M. ve Polloway, E. A. (2001). Home-school collaboration about homework: What do we know and what should we do? *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17, 227–242.

Quintero, N. ve McIntyre, L. L. (2010). Sibling adjustment and maternal well-being: An examination of families with and without a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 37–46.

Resetar, J. L., Noell, G. H. ve Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21, 241–261.

Solomon, B. (2007). When all you need is rest. *Exceptional Parent*, *37*(4), 38–39.

Sonnenschein, S. (1981). Parents and professionals: An uneasy relationship. *Teaching Exceptional Childre*n, 14, 62–65.

Stephens, T. M. ve Wolf, J. S. (1989). *Effective skills in parent/teacher conferencing* (2. baskı.) Columbus: Ohio State University, College of Education, School Study Council of Ohio.

Stuart, S. K., Flis, L. D. ve Rinaldi, C. (2006). Connecting with families: Parents speak up about preschool services for their children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, *39*(1), 46–51.

Turnbull, A. P. ve Turnbull, H. R. (2001). Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4. baskı.) Upper Saddle River, NJ: Merril /Prentice Hall.

Turnbull, A. P. ve Ruef, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34, 280–293.

Van Riper, M. (2007). Families of children with Down syndrome: Responding to "a change in plans" with resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 22, 116–128.

Varol, N. (2006). *Aile eğitimi:* Ankara: Kök Yayıncılık

Zhang, J. ve Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 46, 62–77.

BÖLÜM VII

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Destek özel eğitim hizmetleri
- Özel eğitim danışmanlığı
- Sınıf içi yardım
- Destek eğitim odası
- Gezici özel eğitim öğretmeni
- Etkileşimli öğretim
- İstasyon öğretim
- Paralel öğretim
- Alternatif öğretim

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sunulan destek eğitim hizmetlerini sınıflayabilecek ve sıralayabilecek,
- Özel eğitim danışmanlığı uygulaması sürecini açıklayabilecek,
- Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının avantajlarını sıralayabilecek,
- Sınıf içi yardım uygulaması sürecini açıklayabilecek,
- Sınıf içi yardım sunma yollarını açıklayabilecek,
- Sınıf içi yardım sunma yollarının kendine özgü avantaj ve dezavantajlarını sıralayabilecek,

- Destek eğitim odası/Kaynak oda uygulaması sürecini açıklayabilecek,
- Ülkemizde destek eğitim odası uygulamasının işleyişini açıklayabilecek,
- Gezici özel eğitim öğretmeni uygulamasını açıklayabilecek,
- Ülkemizde destek eğitim hizmetlerine ilişkin uygulamaları iyileştirecek öneriler sunabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Özel Eğitim Danışmanlığı**
  - ✓ Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci
  - ✓ Özel Eğitim Danışmanlığının Basamakları
- **Sınıf İçi Yardım**
  - ✓ Etkileşimli Öğretim
  - ✓ İstasyon Öğretim
  - ✓ Paralel Öğretim
  - ✓ Alternatif Öğretim
- **Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası Eğitimi**
- **Gezici Özel Eğitim Öğretmeni**

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin farklı alanlardaki gereksinimlerini en iyi karşılayacak eğitim haklarından yararlanmaları, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına dahil edilmeleriyle gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma hakkına sahip olduğu fikri, 1970'lerden itibaren birçok ülkenin yasalarında özel gereksinimli bireyleri ayrıştıran uygulamalardan ziyade kaynaştırma uygulamalarının yer almasını sağlamıştır. Alan yazında kaynaştırma uygulamalarının pek çok farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan birinde kaynaştırma "özel gereksinimli olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi" olarak açıklanmıştır (Kırcaali-İftar, 1992, s. 45). En az kısıtlayıcı eğitim ortamında öğrencinin tipik gelişen akranlarıyla mümkün olan en uzun süreyi geçirmesi sağlanırken özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği yerine eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurulur (Salend, 2008, s. 11). Diğer bir deyişle, en az kısıtlayıcı eğitim ortamının amacı öğrencinin bireysel gereksinimleri ve uygun yerleştirme arasında bir bağ kurmaktır (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998).

Yasa ve yönetmelikler göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma ile ilgili uygulamaya yönelik en açık ifadelerin ülkemizdeki özel eğitim ve uygulamalarının işleyişini açıklayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) yer aldığı görülmektedir. Alan yazındaki kaynaştırma tanımlarına ek olarak söz konusu yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" ifadesiyle tanımlanmıştır, (s. 2).

İnsan haklarına ilişkin gelişen bakış açısı ve bir arada eğitim almanın tüm paydaşlar açısından ortaya çıkarılan faydaları tüm dünyada kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştırmıştır. Ancak, unutmamak gerekir ki ne tipik gelişim gösteren öğrencilerin, ne de farklı gelişim gösteren öğrencilerin eğitim olanaklarından en iyi biçimde yararlanması için yalnızca bir arada eğitim almak yeterli olmaktadır. Nitekim, faydalı olması için sahip olması gereken özellikler neredeyse kaynaştırma uygulamalarının bütün tanımlarında yer almaktadır. Buna göre, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranlarıyla olabildiğince uzun süre birlikte eğitim alması, ancak öğrencinin bireysel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve kaynaştırma öğrencisi ile öğretmenine sunulacak destek eğitim hizmetlerle anlam kazanmaktadır. Aksi takdirde özel gereksinimli öğrenci yalnızca genel eğitim ortamlarına yerleştirilmiş olacaktır. Tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması için öğretim ve değerlendirme açısından gerekli bireyselleştirmenin

yapılması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için bir önkoşuldur. Bir diğer önkoşul ise bu bireyselleştirmenin başarıyla gerçekleştirilmesi için sınıf öğretmeninin ve özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) bu destek eğitim hizmetlerinden "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" açıklamasıyla söz edilmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sunulan destek eğitim hizmetleri sınıf içinde ya da sınıf dışında sunulabilmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü, 2013). Sınıf içinde sunulan destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır. Bu tür destek eğitim hizmetlerinde amaç, öğrencinin ve öğretmenin gereksinim duyduğu desteği onları sınıftan çıkarmadan sunabilmektir. Sınıf dışında sunulan hizmetler olan kaynak oda eğitimi ve gezici özel eğitim öğretmeni uygulamasında ise öğrencinin sınıftan çıkarılması söz konusu olmaktadır. Yalnızca bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi her bir destek eğitim hizmet türünün kendine özgü olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, kaynaştırmanın başarıya ulaşması için sunulacak olan destek ya da desteklere, hizmetin sunulacağı zaman ve süre, öğrenci ve öğretmenin gereksinimleri ile sınıf ve okulun genel yapısına göre karar verilmesi sağlıklı olmaktadır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulamalarında sunulması kararlaştırılan destek eğitim hizmeti türü ne olursa olsun, öğrencinin bireysel gereksinimleriyle bağlantılı bir ekibin sağlıklı bir iş birliği kurması gerekmektedir. Bu ekibin en genel haliyle sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, branş öğretmenleri, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist ve özel gereksinimli öğrencinin ailesinden oluştuğu söylenebilir (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2018). Neredeyse tüm destek eğitim hizmetleri, sayılan paydaşların sıkı iş birliğini gerektirir. Dolayısıyla, destek eğitim hizmetinin ve dolaylı olarak kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması, pek çok uzmanın ikili ya da daha fazla sayıda bir araya gelerek uyum içinde çalışmasına bağlıdır (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2018). Uyum içinde çalışmanın mümkün olması için bazı koşulların olduğu öne sürülmüştür (Friend ve Bursuck, 2006, s. 76). Bu koşullar ortak bir amaca ulaşmak için çalışma, ortak sorumluluk alma, kararların sonuçlarını paylaşma ve iş birliğine zaman, uzmanlık, mekan ya da araç-gereç gibi konularda katkıda bulunma olarak sayılabilir.

İzleyen kısımda, ülkemizde sunulan destek eğitim hizmetleri kendine özgü avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte açıklanacaktır. Öncelikle sınıf içinde sunulan hizmetler olan özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım anlatılacak, ardından sınıf dışında sunulan destek eğitim hizmetleri olan kaynak oda (destek eğitim odası) ve gezici özel eğitim öğretmeni uygulamasıyla ilgili bilgiler sunulacaktır.

Kaynakça

Batu. E. S. & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi (2015). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 28.01.2019).

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. https://eyh.aile.gov.tr/uploads/pages/bakim-hizmetleri-stratejisi-ve-eylem-plani-2011-2013/destek-ozel-egitim-hizmetlerinin-verimliliginin-arastirilmasi-projesi.pdf (Erişim tarihi: 28.01.2019).

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs.* Boston: Allyn and Bacon.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, *27* (2), 77-94.

Kampwirth, T. J. & Powers, K. M. (2006). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. Upper Saddle, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5* (02).

Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2* (03).

Kırcaali-İftar, G (1998) Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16,* 45-50.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 25.08.2018).

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (1).

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. Merrill.

Tohum Otizm Vakfı Raporu. (2010). *Türkiye'de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim.* https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/07/ozelegitim.pdf (Erişim tarihi: 23.08.2018).

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education.* Boston: Allyn & Bacon.

BÖLÜM VIII

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İŞ BİRLİĞİ / EKİP ÇALIŞMASI

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

ANAHTAR KAVRAMLAR

- İş birliği
- Ekip çalışması
- Etkili iletişim

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- İş birliği kavramını tanımlayabilecek,
- Bütünleştirmenin başarısı için iş birliğini sağlamak üzere etkili iletişimin önemini tartışabilecek,
- Bütünleştirme ortamlarında görev yapan profesyoneller arasında kurulması umulan iş birliğinin özelliklerini açıklayabilecek,
- Etkili iş birliğinin sağlanmasında okulun rol ve sorumluluklarını listeleyip tartışabilecek,
- Okul-aile iş birliğinin sağlanmasında kullanılabilecek yolları listeleyebilecek,
- İş birliğinde ailenin rol ve sorumluluklarını listeleyebilecek ve
- Bütünleştirme ortamlarında eğitim alan normal gelişim gösteren öğrencilerle kurulacak iş birliğinin özelliklerini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **İş Birliği Nedir?**
- **Bütünleştirme Ortamlarında Etkili İş Birliği İçin Etkili İletişim**
  - ✓ Aktif Dinleme Tekniklerinin Kullanılması
  - ✓ Durumların Kişilerle İlişkilendirilmemesi
  - ✓ Ortak Hedefler Bulma
  - ✓ Olası Çözümler İçin Beyin Fırtınası Tekniğinin Kullanılması
  - ✓ Hedeflerin ve Çözümlerin Özetlenmesi
- **Profesyoneller Arası İş Birliği**
- **Okul/Öğretmen-Aile İş Birliği**
- **Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle İş Birliği**

GİRİŞ

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) yer bulan tanıma göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir." Bu eğitim ve diğer destek hizmetlerinin sunulması, genel eğitim ortamlarında, özel eğitim alanında ve sağlık alanında görev alan profesyonellerin, öğrencinin ailesinin, ulaşımdan sorumlu olan ya da okulda temizlik işlerine yardım eden personel gibi diğer çalışanların sorumluluk almasını ve birbiri ile uyumlu şekilde çalışmasını gerektiren kapsamlı bir süreçtir. Bu sayılan kişiler arasında iş birliği kurulamazsa, bütünleştirme çabasının umulan başarıya ulaşması çok mümkün görünmemektedir. Bu ünitede, iş birliğinin tanımından, öneminden ve iş birliği sağlamak üzere dikkat edilmesi gereken iletişim davranışlarından söz edilecek, açıklamalar, izleyen bölümde okuyacağınız bir örnek durum üzerinden gerçekleştirilecektir.

Örnek Durum

Ayşe 12 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan kız öğrencidir. 9 yaşında ilkokula bütünleştirme sınıfında başlayan Ayşe, şu an aynı okulda, kendisinden başka 29 öğrencinin daha eğitim aldığı dördüncü sınıfa devam etmektedir. Okuma yazmayı akranlarından yaklaşık sekiz ay sonra öğrenmiş olan Ayşe, ikinci sınıf düzeyinde okuma akıcılığına sahiptir. Özellikle evde kendisinden talep edilen şeyleri yapmak istemediğinde davranış problemleri sergileyebilmekte ve yıkanmayı reddetmektedir. Okulda ise daha uyumlu davranmakta, derslerde başarı gösteremese bile herhangi bir davranış problemi sergilememektedir. Tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfında eğitim almakta ve haftada iki gün, birer saat olmak üzere özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği almaktadır. Bu özel eğitim merkezinde akademik becerilerin yanı sıra çeşitli düzeylerde özbakım becerileri ve sosyal becerilere yönelik çalışmaların da gerçekleştirildiği Ayşe'nin BEP'inde görülmektedir. Ayşe'nin ek sağlık yetersizlikleri bulunmamakta; dil ve konuşma terapisi ya da fizyoterapi gibi özel ek hizmetlere de gereksinim duyulmamaktadır.

Ayşe'nin okula başlamasının ardından ilk üç yıl sınıf öğretmenliğini yürüten öğretmeni emekliye ayrılmış ve meslekte on beş yılını tamamlamış olan Emrah Öğretmen, bu yıl dördüncü sınıfı devralmıştır. Emrah öğretmen göreve başlarken sınıfında özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencisinin olduğu ve aynı zamanda sınıfta birkaç öğrencinin daha tanıları olmamasına rağmen akademik becerilerde çeşitli düzeylerde başarısızlıklar gösterdikleri konusunda okul idaresi tarafından bilgilendirilmiştir. Emrah öğretmen, mümkün olan en kısa sürede öğrencisinin anne-babası ve özel eğitim öğretmeni ile bir araya gelerek çalışmalarını planlamak istemiştir.

Melike Öğretmen özel eğitim alanındaki lisans eğitimini henüz bu yıl tamamlamış olan ve yaklaşık iki aydır Ayşe'nin rehabilitasyon merkezindeki eğitiminden sorumlu olarak görev yapan genç bir öğretmendir. Ayşe ile çalışmalarında, kendisinin çalışmaya başlamasından önce hazırlanmış olan BEP'inde yer alan amaçları esas almaktadır. Ayşe bire bir öğretim düzenlemesi esnasında son derece uyumlu bir çalışma sergilemektedir. Emrah öğretmen, göreve başladığında bir kez, okulda gerçekleştirilen tanışma toplantısında Ayşe'nin annesini görmüş; ancak ondan sonra aile ile görüşme fırsatı yakalayamamıştır.

İŞ BİRLİĞİ NEDİR?

İş birliği amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (TDK, 2018). Ülkemizde eğitim ile ilişkili kaynaklarda, uluslararası alanyazında kullanılan "cooperation" ve "collaboration" sözcüklerinin karşılığı olarak kullanılmakta olduğu görülmekte ve "bir işi, bir öğretim çalışmasını ya da tasarlanan bir eğitim etkinliğini gerçekleştirmek için birlikte çaba gösterilmesi" (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) olarak da tanımlanmaktadır (Sönmez-Kartal, 2019). İş birliği yapma, kişiler arası etkileşimle ilgili bir karakter özelliği olarak kabul edilip; bu karakter özelliğini oluşturan alt bileşenlerin sosyal kabul, empati, yardımseverlik, acıma ve erdemli-vicdanlı olma olarak listelendiği ileri sürülür (Cloninger, 1994'ten akt. Dereli ve Aypay, 2012).

İş birliği, katılımcıların ortak amaçlara yönelik olarak, kaynakları ve sorumlulukları paylaşıp, gönüllülük esasına dayalı biçimde dâhil olacakları bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreçte katılımcıların problem çözme ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları beklenir (Gümüşkaya, 2018). Zira iş birliği, özünde etkili iletişim, ortak problem çözme, planlama ve çözüm bulmayı içeren bir kavramdır. Bu kavram başkalarıyla ortak çalışma, istekli şekilde yardımlaşma, hedef belirleme, problem çözme ve hedefe ulaşmada paylaşımda bulunma olarak tanımlanır (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Turnbull ve diğerleri (2004) iş birliğinin eğitimcilerin, öğretmenlerin ve ailelerin güçlerini ve kaynaklarını, problemleri çözmek için paylaştıkları dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedirler.

İşlevsel düzeyde iş birliğinin sağlanabilmesi için öncelikle iş birliği içinde olması beklenen tarafların, kendilerininkinden farklı düşünce sistemleri olduğunu kabul etmeleri ve bununla birlikte dinleme, kendini uygun şekilde ifade etme gibi önemli etkileşimsel becerilere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Diken, 2007). Bu sayılan özellikler etkili iletişim başlığı altında ele alınabilir.

Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(1), 28–33.

Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Richardson-Gibbs, A. M. ve Klein, M. D. (2017). Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme: Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejileri (Çev. Ed. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Sönmez-Kartal, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği / ekip çalışması. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi.*

Sönmez-Kartal, M. (2018). Okul-aile-öğretmen iş birliği, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.

Toprak Karaer, N. (2010). İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin inc*elenmesi (Gaziantep ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.

Yıkmış, N. (2006). İl Milli Eğitim *yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Yigen, S. (2008). Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden annebabaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

https://bedendiliegitimi.org/aktif-dinleme/

https://tdk.gov.tr

BÖLÜM IX

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRMEDE UYARLAMA YAPMA / BİREYSELLEŞTİRME

Arş. Gör. Salih NAR - Arş. Gör. Göksel CÜRE

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Alternatif değerlendirme sistemleri
- Bireyselleştirme
- Değerlendirme öncesinde yardım
- Değerlendirme uyarlamaları
- Dersin içeriği
- Kaynaştırma
- Motivasyon
- Ortam
- Öğrenci grupları
- Öğretim süresi
- Öğretim uyarlamaları
- Öğretimin uygulanması süreci
- Öğretim yöntemleri
- Sınıf düzenlemeleri
- Sınav formatı
- Sınıf iklimi
- Sınıf kuralları ve rutinler
- Sınav süresi ve zamanı

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kaynaştırma ortamlarında yapılan öğretim uyarlamalarını açıklayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında yapılan değerlendirme uyarlamalarını açıklayabilecek,
- Özel gereksinimli öğrencinin eğitim olanaklarından etkili bir şekilde yararlanabilmesi için bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim ve değerlendirme sürecini planlayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında yapılacak öğretim ve değerlendirme uyarlamalarına ilişkin örnekler verebilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında yapılacak öğretim ve değerlendirme uyarlamalarına ilişkin öneriler sunabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Öğretim Uyarlamaları**
  - ✓ Sınıf Düzenlemeleri
  - ✓ Sınıf Kuralları ve Rutinler
  - ✓ Sınıf İklimi
  - ✓ Dersin İçeriği
  - ✓ Öğretim Yöntemleri
  - ✓ Öğretimin Uygulanması Süreci
  - ✓ Öğrenci Grupları
  - ✓ Öğretim Süresi
- **Değerlendirme Uyarlamaları**
  - ✓ Ortam
  - ✓ Motivasyon
  - ✓ Sınav Süresi ve Zamanı
  - ✓ Değerlendirme Öncesinde Yardım
  - ✓ Sınav Formatı
  - ✓ Alternatif Değerlendirme Sistemleri

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları ilk olarak 1975'te Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yürürlüğe giren P.L. 94-142 Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası'nda (The Education of All Handicapped Children) yer alan "en az kısıtlayıcı ortam" kavramıyla başlamıştır. Yasada en az kısıtlayıcı ortam kavramına dayalı olarak özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve gerekli tedbirlere yer verilmesi koşuluyla eğitim olanaklarından en üst seviyede yararlanabileceği ve akranlarıyla en fazla bir arada olabileceği eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde de ilk olarak 1983'te yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin ve durumlarının uygun olmasına bağlı olarak genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması için gerekli tedbirlerin alınmasına ilişkin maddeye yer verilmiştir. Ancak her iki yasada da özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alabilmeleri için gerekli olan tedbirlerin ne olduğu açık bir şekilde ifade edilmemiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü kurumlarda alınacak tedbirlere ilişkin 1997 ve 2004'te Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA), öğretim ortamlarında ve programlarında değişiklikler/uyarlamalar yapılmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Wehmeyer, 2014). Ülkemizde de öncelikle 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri'nde (2000, 2006, 2012, 2018a) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde amaç, program ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak ve eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabilmesini sağlamak için çevresel düzenlemeler, öğretimde kolaylaştırmalar ya da uyarlamalar yapmak gerekmektedir (Thompson, Wehmeyer, Shogren ve Seo, 2017). Lee, Wehmeyer, Soukup ve Palmer (2010) sınıfta yapılan düzenlemelerin, öğretmen, öğrenci, akran gibi sınıf iklimini etkileyen etkenlerin ve öğretim programında yapılan uyarlamaların özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak alanyazın incelendiğinde kaynaştırma sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin etkinlik gerçekleştirme ve materyal oluşturma, değerlendirme, sınıf yönetimi, planlama ve hazırlık, öğrenme ortamı oluşturma konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir (Akalın, 2015; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Gaitas ve Martins, 2016; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009). İlerleyen bölümde öğretmenlerin yaşadıkları bu zorluklarla baş etmeleri için öğretimde ve değerlendirmede ne tür uyarlamalar yapabileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

ÖĞRETİM UYARLAMALARI

Öğretim uyarlamaları, öğrencilerin sunulan içeriğe tam erişimini sağlamak, bildiklerini daha iyi göstermelerine yardımcı olmak ve başarılı olma olasılığını artırmak için yapılan uyarlamalardır. Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda özel gereksinimli öğrenciler için yapılabilecek öğretim uyarlamaları; sınıf düzenlemeleri, sınıf kuralları ve rutinler, sınıf iklimi, dersin içeriği, öğretim yöntemleri, öğretimin uygulanması süreci, öğrenci grupları ve öğretim süresi olarak sınıflandırılmaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Mastropieri ve Scruggs, 2015; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). Her bir öğretim uyarlamasına ilişkin bilgi ilerleyen bölümde sunulmaktadır.

Sınıf Düzenlemeleri

Sınıf düzenlemeleri, tüm öğrenciler için olumlu öğrenme ortamı oluşturmasının yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler için de etkili öğretimin gerçekleşmesini ve öğrencilerin materyallere erişebilmelerini sağlamaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Gaitas ve Martins, 2016). Sınıf düzenlemeleri; sınıf mevcudu, oturma düzeni, boş alanlar, ışıklandırma, renklendirme, ısı ve panoların düzeninden oluşan sınıfın fiziksel yönlerini içermektedir (Friend ve Bursuck, 2012; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). Sınıfın fiziksel durumu öğrenme ortamını doğrudan etkilemektedir (Karaçalı, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin de normal gelişim gösteren akranlarının yararlandığı olanaklardan yararlanabilmeleri ve karşılaşabilecekleri olası tehlikeleri önlemek için düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Smith vd., 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018a) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda öğrencinin gereksinimlerine yönelik fiziksel ortam düzenlemelerinin yapılmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Okullarda genellikle öğrencilerin öğretmenle yüz yüze olduğu oturma düzeni kullanılmaktadır. Bu oturma düzeninin yanı sıra yuvarlak masa etrafında oturma, yarım daire ya da U şeklinde oturma, grup halinde oturma düzenleri de bulunmaktadır (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2010; Smith vd., 2004). Öğretmen yapacağı etkinliğe göre hangi oturma düzenini oluşturacağına karar vermelidir. Örneğin; öğretmen tartışma ortamı oluşturmak istediğinde U şeklinde oturma düzenini, doğrudan öğretim yöntemiyle bir konu anlatacağı zaman ise yüz yüze oturma düzenini benimseyebilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda en fazla iki özel gereksinimli öğrencinin eğitim alabileceği belirtilmekte ve bu öğrenciler, gelişim özelliklerine bağlı olarak uygun sınıfa yerleştirilmektedir (MEB, 2018a). Öğretmen sınıfına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenci için oturma düzeninde en uygun olan yeri belirlemelidir (Smith vd., 2004). Örneğin; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ya da zihin yetersizliği olan bir öğrenci öğretmen masasına

Kaynakça

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(3), 215-234.

Austin, J. L., & Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *41*, 279–283.

Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding ınclusion. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3), 401-420.*

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*(1), 39.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International, 18,* 131-147.

Brainard, E. (2001). Classroom management: Seventy-three suggestions for secondary school teachers. *The Clearing House*, *74*(4), 207-210.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *28*(4), 369-379.

Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 719-732.

Demir, S. (2011). Sınıfta fiziksel çevrenin yönetimi. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)* içinde (s. 19-48). Ankara: Data Yayıncılık.

Doyle, P. M., Gast, D. L., Wolery, M., Ault, M. J., & Farmer, J. A. (1990). Use of constant time delay in small group instruction: A study of observational and incidental learning. *The Journal of Special Education, 23*(4), 369-38.

ECF. (2011). *Direct Instruction: What the Research Says*. Retrieved from http://www.education-consumers.org/DI_Research.pdf.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Exley, K., & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London and New York: Routledge Falmer.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* (6th edition). New Jersey, NJ: Pearson.

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(5), 544-556.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, *25*(2), 89-99.

Gettinger, M. & Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In Thomas, A., & Grimes, J. (Eds.) *Best practices in school psychology, IV* içinde (pp. 773-787). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.

Goodman, G., & Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, *39*(6), 53-61.

Guner-Yildiz, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 177-184.

Güner-Yıldız, N. (2013). *Sınıf yönetimi el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel O., & Vuran, S. (2015). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme. İbrahim H. Diken. (Ed.). (3. Baskı). İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 194-221). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2011). Özel eğitimde değerlendirme. Özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim (4. Baskı) içinde, (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi

Gürsel, O. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında öğrenmenin değerlendirilmesi. *İlköğretimde kaynaştırma (3. Baskı)* içinde, (s. 191-218). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, *22*(2), 24-30.

Hassan, M. U. U., De Souza, J., Parveen, I., & Hussain, M. (2015). Exploring teachers' experiences and practices in ınclusive classrooms of model schools. *Journal of Theory and Practice in Education, 11*(3), 894-915.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Helf, S., Cooke, N. L., & Flowers, C. P. (2009). Effects of two grouping conditions on students who are at risk for reading failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(2), 113-128.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, *61*(3), 242-252.

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities.* New York, NY: Springer.

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice*, *45*(3), 215-223.

Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordon, B., (2009). *Assessing performance: Designing, scoring and validating performance tasks.* New York, NY: Guilford.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *25*(4), 535-542.

Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms: What practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, *25*(1), 20-26.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 145-155.

Klubnik, C., & Ardoin, S. P. (2010). Examining immediate and maintenance effects of a reading intervention package on generalization materials: Individual verses group implementation. *Journal of Behavioral Education, 19*(1), 7-29.

Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid!" Teaching students with autism in the inclusive classroom.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Konrad, M., Helf, S., & Joseph, L. M. (2011). Evidence-based instruction is not enough: Strategies for increasing instructional efficiency. *Intervention in School and Clinic*, *47*(2), 67-74.

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, *37*(3), 287-297.

Kurth, J. A. (2013). A unit-based approach to adaptations in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, *46*(2), 34-43.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, *76*(2), 213-233.

Lowdermilk, J. L., Fielding, C., & Lowdermilk, C. (2009). Building learner-focused collaborative relationships. V. G. Spencer, & C. G. Simpson (Eds.), *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom* içinde (s. 181-218). Texas, TX: Prufrock Press Inc.

Magliaro, S. G., Lockee, B. B., and Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional technology. *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 41-55.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2015). *The inclusive classroom: Strategies* for *differentiated instruction.* (5th ed.). Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için matematik dersi öğretim programı, I. Kademe (1.,2.,3. ve 4. sınıf)*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. Abingdon, oxon: Routledge.

Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., & Ledford, D. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children, 65*(4), 524-536.

Nadler, D. A. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. *Organizational Behavior and Human Performance*, *23*(3), 309-338.

Nar, S. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Nayır, F., & Karaman-Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 69-89.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction.* (9th edition). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Palko, S., & Frawley, C. (2009). Setting up the classroom. V. G. Spencer, & C. G. Simpson (Eds.), *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom* içinde (s. 29-44). Texas, TX: Prufrock Press Inc.

Riley, J. L., McKevitt, B. C., Shriver, M. D., & Allen, K. D. (2011). Increasing on-task behavior using teacher attention delivered on a fixed-time schedule. *Journal of Behavioral Education*, *20*(3), 149.

Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *7*(1), 3-17.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, *53*(2), 147-156.

Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction*. Lincoln: Center on Innovation and Improvement.*

Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. S. Tobias & Thomas M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* içinde (pp. 201-220). New York, NY: Routledge.

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century: A new introduction to special education*. Wadsworth/Thomson Learning.

Sazak-Pınar, E., & Güner-Yıldız, N. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(2), 551-566.

Schmidt, M., & Čagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, *32*(4), 361-372.

Schug, M. C., Tarver, S. G., & Western, R. D. (2001). Direct Instruction and the teaching of early reading: *Wisconsin's teacher-led insurgency. Wisconsin Policy Research Institute Report, 14(1), 1-31.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 493).

Schumaker, J., & Lenz, K. (1999). *Adapting language arts, social studies, and science materials for the inclusive classroom*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Smith, C., & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management: A teacher's guide.* (2nd edition). New York, NY: Routledge.

Smith, T. E., Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2012). *Including adolescents with disabilities in general education classrooms*. Boston, MA: Pearson.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings.* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, *98*(3), 221-238.

Stough, L. M. (2002). Teaching special education in Costa Rica: Using a learning strategy in an inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, *34*(5), 34-39.

Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında: Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool ınclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *36*(4), 324-341.

Tekin-İftar, E. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. *İlköğretimde kaynaştırma* içinde, (s. 67-83). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.

Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Basın Yayın.

Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2018). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 1-20.

Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Seo, H. (2017). The support paradigm and ıntellectual and developmental disabilities. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Singh, N. N. (Eds.). *Handbook of positive psychology in ıntellectual and developmental disabilities :Translating research into practice* içinde (pp. 23-36). Springer International Publishing.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2011). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Towles-Reeves, E., Kleinert, H., & Muhomba, M. (2009). Alternate assessment: Have we learned anything new? *Exceptional Children, 75*(2), 233-252.

Turnbull, A., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2015). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (7th edition). Boston, MA: Pearson.

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2012, June). *Students with Learning Disabilities intervention report: Peer-Assisted Learning Strategies*. Retrieved from http://whatworks.ed.gov.

Utley, C. A., & Mortweet, S. L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children, 29*(5), 1–23.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W., & Elbaum, B. (2001). Instructional grouping for reading for students with LD: Implications for practice. *Intervention in School and Clinic, 36*(3), 131-137.

Vaughn, S., Klingner, J. K., & Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education, 22*(2), 66-74.

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Educacion*, *349*, 179-203.

Wehmeyer, M. L. (2014). Disability in the 21st century: Seeking a future of equity and full participation. *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future*, 3-23.

Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 223-234.

Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 327-342.

Westwood, P. (2001). Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *6*(1), 5-11.

Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Worrel, J. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly "sins" of inclusion. *American Secondary Education, 36*(2), 43-56.

Wyne, M. D., & Stuck, G. B. (1982). Time and learning: Implications for the classroom teacher. *The Elementary School Journal*, *83*(1), 67-75.

Yıkmış, A. (2012). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM X

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA GEÇİŞ

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Kaynaştırma
- Geçiş
- Geçiş Dönemleri
- Geçiş Planlamaları
- Geçiş Ekibi ve Paydaşlar

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Geçişi ve özelliklerini tanımlayabilecek,
- Özel gereksinimli bireyin yaşamındaki önemli geçiş dönemlerini sıralayabilecek,
- Özel gereksinimli bireyin yaşamındaki önemli geçiş dönemlerinin özelliklerini açıklayabilecek,
- Geçiş planlamalarında dikkat edilmesi gereken noktaları betimleyebilecek,
- Geçiş ekibindeki paydaşlar ile rol ve sorumluluklarını sıralayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Geçiş Nedir ve Özellikleri Nelerdir?**
- **Özel Gereksinimli Bireylerin Yaşamındaki Önemli Geçiş Dönemleri ve Özellikleri**
  - ✓ Erken Çocukluk Dönemindeki Geçişler ve Özellikleri
  - ✓ Okul Dönemindeki Geçişler ve Özellikleri
  - ✓ Liseden Yükseköğrenime ve/veya İş-Meslek Yaşamına ve Bağımsız/ Toplumsal Yaşama Geçişler ve Özellikleri
- **Geçiş Planlamalarında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar Nelerdir?**
- **Geçiş Ekibindeki Paydaşlar Kimlerdir, Rol ve Sorumlulukları Nelerdir?**
  - ✓ Öğrenci
  - ✓ Aile
  - ✓ Okul Personeli
    - ▪ Özel Eğitim Öğretmeni
    - ▪ Genel Eğitim Öğretmeni
    - ▪ Okul Yöneticileri
    - ▪ Rehber Öğretmen
  - ✓ Diğer Paydaşlar

GİRİŞ

Dünyada fırsat ve hak eşitliği, çocuk hakları, insan hak ve özgürlükleri, küreselleşme gibi konularda meydana gelen gelişmeler, tüm ülkelerde politik, ekonomik, yasal, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında çeşitli değişimlere ve gelişmelere yol açmıştır. Bu değişim ve gelişmeler özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim ve destek hizmetleri, bu bireyler için hazırlanan programları, hizmetlerin sunuluş biçimini, sağlandığı ortamları, hizmet sunan personeli vb. doğrudan etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Madde 26, 1949; Kochhar-Bryant, 2009; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; UNESCO, 2015). Aileler tarafından gerçekleştirilen savunu çalışmaları da özel gereksinimli bireyler için pek çok yasal ve eğitsel düzenlemenin yapılmasını sağlamıştır. Bu gelişmelerin sonucunda genel eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli birey sayısı her geçen gün artmaya başlamıştır (Aldemir, 2017; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008; Sakız ve Woods, 2015). Bu gelişmeler özel gereksinimli bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlarda iyi ve nitelikli eğitim almalarının, tipik gelişen akranları gibi yatay ve dikey geçişler yaşamalarının, bağımsızlaşmalarının ve toplumsal yaşama katılımlarının önünü açmıştır. Günümüzde özel gereksinimli bireylerin bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürebilmesi, toplumsal yaşama başarılı biçimde geçiş yapabilmesi ve tam katılım sağlayabilmesi için gerekli olan uygulama ve hizmetler **"geçiş"** kavramını işaret etmektedir. Geçiş süreciyle ilgili çalışmalar son yıllarda özel eğitim alanının odak noktalarından biri haline gelmiştir.

GEÇİŞ NEDİR VE ÖZELLİKLERİ NELERDİR?

Ülkemizde özel eğitim alanında 2000'li yılların başında dikkati çekmeye başlayan "geçiş" kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1960'lı yıllardan beri üzerinde çalışılan ve giderek özel eğitim alanının odak noktalarından biri haline gelen bir konudur. Geçiş, bireyin günlük yaşam içerisinde bir programdan, etkinlikten, hizmet modelinden ve/veya durumdan diğerine hareket etmesi, hizmetlerin, hizmetleri sunan personelin değişmesi ve bu değişim sürecinin yaşam boyu meydana gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Bakkaloğlu, 2009, Ergenekon, 2016; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Halpern (1994) ise geçişi özel gereksinimli bireyin öncelikli olarak öğrenci olma statüsünden toplum içinde bir yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak betimlemiştir.

Yaş, cinsiyet, ırk, sosyal statü gözetmeksizin her birey için yaşamın karşı konulmaz bir parçası olan geçişler bir "süreci" ifade etmektedir. Geçiş süreci, bireyin kendisinin ve/veya onun adına ailesinin içinde bulunulan âna/duruma ve geleceğe ilişkin fırsatları değerlendirdiği, seçimler yaptığı ve kararlar aldığı bir dönemdir. Geçişlerdeki ortak nokta ise "değişimdir." Dolayısıyla her birey,

doğduğu andan yaşamının son bulduğu âna kadar yaşamı boyunca ve aralıksız biçimde çok farklı geçiş deneyimleri yaşar ve değişim durumlarıyla karşı karşıya kalır (Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007; Ergenekon, 2016; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Sterling-Turner ve Jordan, 2007). Özellikle erken çocukluk döneminde ailelerin ve çocukların geçiş konusundaki deneyimleri az olduğu için bu dönemdeki geçişler onlar için çok daha önemli hale gelmektedir. Erken dönemdeki geçişlerde olumlu deneyimler yaşamak, sonraki dönemde yaşanacak geçişlerde bireyin ve ailesinin kendini güvenli hissetmesini ve sürece motive biçimde katılmasını sağlayacaktır (Rosenkoetter ve diğ., 1994). Geçiş deneyimleri ve değişim durumları sonucunda bireyin yaşamında çeşitli değişiklikler olur. Bu değişiklikler hem birey ve ailesi için her şeyin (yeni çevre, sorumluluklar, beklentiler vb.) "yeni" olması hem de bu yeniliklerin onlarda heyecan, kaygı, stres vb. çeşitli duygu durumları yaşamasına neden olmasıdır. Bir başka deyişle geçiş süreci, karşı karşıya kalınan değişiklikler, yenilikler ve belirsizliklerle bağlantılı olarak bireyin ve ailesinin duygu durumlarında iniş çıkışların ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı, zorlu, karmaşık ve genellikle stresli bir dönemdir. Ancak yaşanan karmaşaya, zorluklara ve strese rağmen, geçişler sonucunda yaşanan değişiklikler birey için "gelişimin" de bir parçasını oluşturmaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Blasko, 2001; Ergenekon, 2016).

Geçişler genel olarak alanyazında "dikey" ve "yatay" geçişler olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. *Dikey geçişler* tüm bireylerin deneyimlediği, gelişimsel ve tahmin edilebilir süreçlerdir. Alanyazında dikey geçişler hastaneden eve (0 yaş), evden erken müdahale programına (0-3 yaş), erken müdahale programından okul öncesine (3-6 yaş), okul öncesinden ilkokula (6-11 yaş), ilkokuldan ortaokula (11-14 yaş), ortaokuldan liseye (14-18 yaş), liseden mümkünse yükseköğrenime ve/veya iş yaşamına ve yetişkin yaşama (18 yaş ve üstü) geçiş ile yaşam boyu öğrenme ve yetişkin gelişimi olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2018; Ergenekon, 2016; Kochhar-Bryant, 2009). Bireylerin yaşamını bağımsız şekilde sürdürebilmesi ve toplumsal yaşamın bir parçası olabilmesi için dikey geçişlerin planlanması kaçınılmazdır. *Yatay geçişler* ise günlük veya haftalık olarak meydana gelen, bireyin bir durumdan, etkinlikten, ortamdan diğerine hareketini içeren, tahmin edilemeyen geçişlerdir. Kursa ya da etüd merkezine gitme, kuaförde saç kestirme, akrabalarına ev ziyareti yapma, park, hastane, market vb. toplumsal ortamlardan yararlanma, lokantada yemek yeme yatay geçişlere örnektir. Yatay geçişlerin de dikey geçişler gibi iyi planlanması ve sürecin iyi yönetilmesi gerekir. Aksi söz konusu olduğunda, özel gereksinimli bireyler ile çevresindeki kişiler çeşitli davranış sorunlarıyla karşı karşıya kalabilirler. Bu durum özel gereksinimli bireylerin bulunduğu çevrede sosyal kabulü açısından sorun yaşamalarına neden olabilmektedir.

Kaynakça

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5(5),* 339- 346.

Aldemir, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef becerilerini edinmelerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Austin, K. ve Witting, M. K. (2013). *Individualized transition planning: Building the roadmap to adulthood. İçinde P. Wehman (Ed.), Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities* (s. 95-119). Paul H. Brookes Publishing Co.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bateman, B. D. ve Linden, M. A. (1998). Better IEPs: *How to develop legally correct and educationally useful programs.* (3rd Ed.). Colorado: Sopris West.

Berk, L. E. (1998). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Allyn and Bacon.

Blasko, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families.* Allyn and Bacon.

Brandes, J. A., Ormsbee, C. K. ve Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: *Timeline for early successful transition (TEST). Intervention in School and Clinic, 42(4),* 204-211.

Branson, D. M. ve Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children, 12(3),* 15-31.

Brolin, D. E. (1997). *Life-centered career education: A competency based approach. Reston, VA*: Council for Exceptional Children.

Bruder, M. B. ve Chandler, L. K. (1993). Transition. İçinde S. L. Odom, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (s. 96-105). Denver: The Council for Exceptional Children.

Bruns, D. A. ve Fowler, S. A. (2001). *Transition is more than a change in services: The need for a multicultural perspective.* Urbana-Champaign: University of Illinois, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services. http://clas.uiuc.edu/techreport/tech4.html (Erişim Tarihi: 15.08.2014).

Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S. ve Kennedy, C. H. (2005). Moving from elementary to middle school: Supporting a smooth transition for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 37(3),* 8-14.

Conn-Powers, M., Ross-Allen, J. ve Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. T*opics in Early Childhood Special Education, 9,* 91-105.

Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergenekon, Y. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci*

ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). Otizm spektrum bozukluğu (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2.Basım). ISBN No: 978-605-4628-79-7.

Farran, D. C. (2011). Rethinking school readiness. *Exceptionality Education International, 21(2),* 5-15.

Ferguson, C. ve Wood, L. (2005). *Easing the transition from Prek to Kindergarten: What schools and families can do to address child readiness.* Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T. ve Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6(2)*, 103-112.

Fox, L., Dunlap, G. ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3),* 149-158.

Gibb, G. S. ve Dyches, T. T. (2000). *Guide to writing quality individualized education programs: What's best for students with disabilities?* Boston: Allyn and Bacon.

Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion focus on change.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Hains, A. H. (1992). Strategies for preparing preschool children with special needs for the kindergarten mainstream. *Journal of Early Intervention, 16,* 320-333.

Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D. ve Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly, 27(4),* 613-626.

Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 17,* 115-124.

Hamill, L. B. ve Everington, C. T. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments.* Prentice Hall.

Hanley-Maxwell, C. ve Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing students for employment. İçinde P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 529-561). Austin, TX: Pro-ED.

Hartmann, S. E. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26(1),* 1-24.

http-1: https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-III (Erişim tarihi: 06.06.2018)

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949). https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf (Erişim Tarihi: 30.01.2019)

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., ve Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education, 30(3),* 628-648.

Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 2091-2109.

Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 50,* 404-433.

King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2006). The effectiveness of transition strategies for youth with disabilities. *Children's Health Care, 35(2),* 155-178.

Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Introduction to transition. İçinde C. A. Kochhar-Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (s. 2-27). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.

Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 31-41.

Landmark, L. J., Song, J. ve Dalun, Z. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 33(3),* 165-176.

Lombardi, J. (1992). Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services. ERIC Information Analysis Products No. ED345867.

Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. İçinde B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transition to school international research, policy, and practice* (s 75-88). Springer.

Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Cameto, R., Test, D. W. ve Morningstar, M. E. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36(3),* 140-151.

McDonnell, J., Johnson, J. W. ve McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* DDD Prism Series, Volume 6, A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.

McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G. ve Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood, 36(1),* 69-76.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf] (Erişim Tarihi: 23.07.2018)

Miller, C. ve Sarkees-Wircenski, M. (2010). *Individual planning for the IEP.* İçinde L. West (Ed.), Integrating transition planning into the IEP process (s. 37-47). Council for Exceptional Children, Arlington.

Morningstar, M. ve Clavenna-Deane, B. (2018). Y*our complete guide to transition planning and services.* Paul H. Brookes Publishing Company.

Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of early childhood education.* Ohio: Pearson Education Hall.

Morrison, G. S. (2011). E*arly childhood education today.* Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.

Olson, J. L. ve Platt, J. M. (2000). *Teaching children and adolescents with special needs.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PACER Center (2012). https://www.pacer.org/parent/php/PHP-C203.pdf (Erişim Tarihi: 03.01.2019)

Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *The School Community Journal, 20(2),* 183-198.

Pleet, A. M. ve Wandry, D. L. (2009). Introduction to the role of families in secondary transition, İçinde D. L. Wandry & A. M. Pleet (Eds.), *Engaging and empowering families in secondary transition: A practitioner's guide* (s. 1-20). Council for Exceptional Children, Arlington.

Podvey, M. C., Hinojosa, J. ve Koenig, K. (2010). The transition experience to pre-school for six families with children with disabilities. *Occupational Therapy International, 17,* 177-187.

Quintero, N. ve McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 38,* 411-420.

Repetto, J. B. ve Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children, 62(6),* 551-563.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15(2),* 147-166.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. ve Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning.* Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.

Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H. ve Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education, 21(1),* 3-15.

Rous, B. S. ve Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1(4),* 17-28.

Rowe, A. D., Kortering, L. ve Test, W, D. (2012). Transition assessment for instruction. İçinde D. W. Test (Ed.), *Evidence based instructional strategies for transition* (s.13-28). Paul H. Brookes Publishing Co.

Rule, S., Fiethcl, B. ve Innocenti, M. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool enviroments: Development of a survival skills cirriculum. *Topics in Early Childhood Special Education, 9,* 79-90.

Sakız, H. ve Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19(1),* 21-35.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A. ve Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* New Jersey: Pearson.

Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children, 1(6),* 90-95.

Steere, D. E., Rose, E. ve Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sterling-Turner, H. E. ve Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for indivıduals with autism. *Psychology in the Schools, 44(7),* 681-690.

Stewart, D. (2009). Transition to adult services for young people with disabilities: current evidence to guide future research. *Developmental Medicine & Child Neurology, 51,* 169-173.

Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., ve Guenther, S. (2013). *Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature.* İçinde J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), International encyclopedia of rehabilitation. Available online: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/110/

Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3),* 1691-1713.

Tarver-Behring, S., Spagna, M. E. ve Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling, 1(3),* 51-57.

Test, D. W. (2012). *Evidence-based instructional strategies for transition. brookes transition to adulthood series. Brookes Publishing Company.* PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. ve Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for ımproving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32(3),* 160-181.

The Council of Exceptional Children. (1999). IEP Team Guide. Virginia.

UNESCO, 2015. Inclusive Education, World Education Forum. [http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/inclusive-education] (Erişim Tarihi: 30.01.2019)

Wandry, D., Wehmeyer, M. L. ve Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide.* Council for Exceptional Children, Arlington.

Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual.* Austin: PRO-ED.

Wehman, P., Targett, P. ve Richardson, M. (2012). *Functional curriculum design. İçinde Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 1-55). Austin, TX: PRO-ED.

Wehmeyer, M. L. ve Webb, K. W. (2012). Transition planning strategies. İçinde J. Seabrooks-Blackmore & G. Williams (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 91-102). Routledge.

Westling, D. L. ve Fox, L. (2009). T*eaching students with severe disabilities* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Winn, S. ve Hay, L. (2009). Transition from school for youths with disability: Issues and challenges. *Disability & Society, 24(1),* 103-115.

Winter, S. M. ve Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education, 84(5),* 260-266.

Winterman, K. G. (2014). Collaborative teaming for better IEPs. İçinde K. G. Winterman & C. E. Rosas (Eds.), The IEP checklist: *Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (s. 21-34). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. İçinde R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (s. 253-280). Paul H. Brookes.

Wright, P. W. D., Wright, P. D. ve O'Connor, S. W., (2016). *Wrightslaw: All About IEPs.* Harbor House Law Press, Inc.

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years, 22(1),* 51.68.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1),* 14-35.

BÖLÜM XI

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Ayrımlı Pekiştirme
- Ceza
- Gruba Dayalı Pekiştirme
- Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- Mola
- Öncül
- Pekiştirme
- Problem Davranış
- Sembol Pekiştirme
- Sonuç
- Tepkinin Bedeli
- Uygulamalı Davranış Analizi

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Uygulamalı davranış analizini tanımlayabilecek,
- Öncül-davranış-sonuç ilişkisini açıklayabilecek,
- Problem davranışların işlevlerini örneklendirebilecek,
- Pekiştirmeyi tanımlayabilecek,
- Farklı pekiştirme uygulamalarının kullanımını açıklayabilecek,
- Cezaya dayalı uygulamaları tartışabilecek,
- Problem davranışları önlemeye yönelik uygulamaları sıralayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Uygulamalı Davranış Analizi**
- **Davranışların İşlevleri**
  - ✓ Elde Etme
  - ✓ Kaçma
  - ✓ Duyusal Uyarılma
- **Pekiştirme**
  - ✓ Sembol Pekiştirme
  - ✓ Gruba Dayalı Pekiştirme
  - ✓ Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
  - ✓ Ayrımlı Pekiştirme
- **Ceza**
  - ✓ Tepkinin Bedeli
  - ✓ Mola
- **Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Uygulamalar**
- **Sınıf Çaplı Bir Uygulama: İyi Davranış Oyunu**
  - ✓ İyi Davranış Oyunu

GİRİŞ

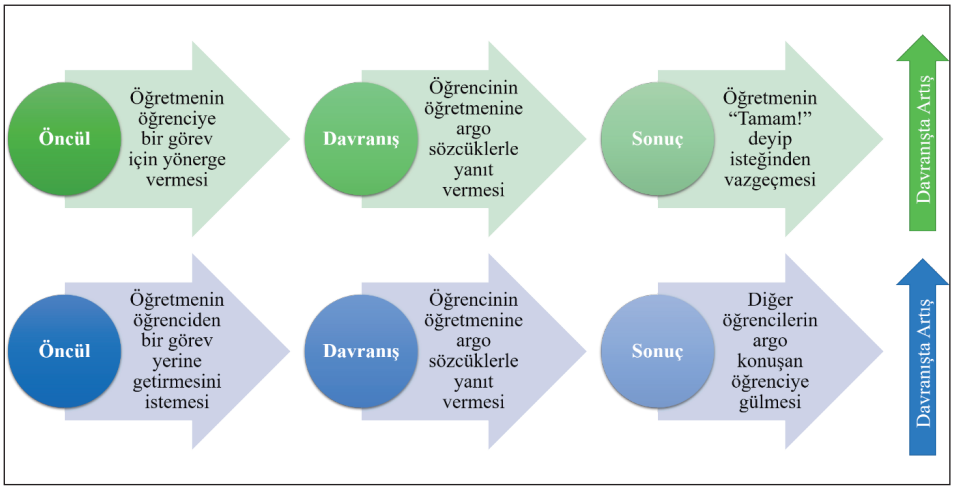
Tüm dünyada uzun yıllardır anne-babaların ve öğretmenlerin temel kaygılarından biri, mevcut eğitim sistemleri ve bu eğitim sistemlerinde başarısızlık yaşayan çocuklardır. Söz konusu özel gereksinimi olan çocuklar olduğundaysa, bu kaygı daha da fazla artmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklar akademik açıdan akranlarına göre daha yavaş ilerleme kaydettikleri ya da başarısız oldukları gerekçesiyle sıklıkla genel eğitim ortamlarının dışında bırakılmaktadırlar. Eğitim sisteminin dışına çıktıklarındaysa üst düzey eğitim sistemine ya da iş yaşamına geçişte güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Özellikle son yıllarda sorunun, öğrencilerin öğrenmede sorun yaşamasından değil, öğretmenlerin öğretmede sorun yaşamasından kaynaklandığı üzerinde durulmakta ve tartışılmaktadır (Dillenburger, 2012). Bu sorunu önlemek için temel çözümün ise, okullarda etkili davranış yönetimi ve sınıf kontrolü sağlamak ve yüksek kaliteli eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Bu gerekçeyle, kitabınızın 11. bölümünde sınıflarınızda etkili davranış yönetimi ve sınıf kontrolü sağlamak üzere uygulamalı davranış analizinden, 12. bölümünde ise yüksek kaliteli eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek üzere kullanabileceğiniz etkili öğretim yöntemlerinden söz edilmektedir.

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Uygulamalı davranış analizi (UDA), sosyal olarak önemli olan (günlük yaşamında öğrenciye uzun süreli katkıda bulunan) davranışları incelemek ve değiştirmek amacıyla, gerçek ortamlarda çevresel değişkenlerin düzenlendiği ve edimsel koşullama kuramı ilkelerinin sistematik olarak uygulandığı bir disiplin alanıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Baer, Wolf ve Risley, 1968; Cooper, Heron ve Heward, 2014). UDA, hem uygun davranışların hem de problem davranışların öğrenildiği görüşüne dayanır. Dolayısıyla bu görüşe dayalı olarak, çevresel değişkenlerde düzenlemeler yapılarak uygun davranışların artırılabileceğini, problem davranışların ise azaltılabileceğini öne sürer.

UDA'yı anlayabilmek ve sınıflarımızda uygun biçimde kullanabilmek için öncelikle öncül-davranış-sonuç ilişkisini özümsemek gerekir. *Öncül,* davranıştan önce gerçekleşerek davranışın ortaya çıkmasına katkıda bulunan ve davranışın ortaya çıkacağına ilişkin bir işaret ya da ipucu olan bir zaman dilimi, kişi, nesne, olay ya da durumdur (Alberto ve Troutman, 2009; Çakıroğlu, 2017; Pratt ve Dubie, 2008). Örneğin, öğrencinin öğle yemeğinde çıkan sebzeyi yemek zorunda olması, öğretmenin öğrenciden tahtadaki matematik problemini çözmesini istemesi ya da arkadaşlarının öğrenciye gülmesi birer öncül olabilir. *Davranış,* odaklandığımız ve değiştirmek istediğimiz, başlangıcı ve bitişi belirgin olan, tekrarlanabilen, gözlenebilen ve ölçülebilen hareketlerdir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper vd., 2014; Rakap, 2017). Öğrencinin bağırma, tükürme ve nesne fırlatma

gibi problem davranışları ya da matematik problemi çözme, teşekkür etme ve konuşmak için parmak kaldırma gibi uygun olan davranışlarıdır. Öğretmenler tarafından sıklıkla tartışılan konulardan biri, hangi davranışların problem davranış olduğudur. Bir tanım yapmak gerekirse *problem davranış,* bireyin kendisinin ya da diğer bireylerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz biçimde etkileyen ve bireyin kendisine ya da başkalarına zarar veren davranışlardır (Erbaş, 2002; Yücesoy-Özkan, 2016). *Sonuç* ise, davranışın hemen ardından gerçekleşen ve davranışın artmasını ya da azalmasını sağlayan, davranış, durum ya da olay gibi davranışa verilen tepkilerdir (Alberto ve Troutman, 2009; Çakıroğlu, 2017). Sonuç, davranışın neden ortaya çıktığıyla yakından ilişkili olduğu için söz konusu davranışın ileride ortaya çıkıp çıkmamasını da etkilemektedir (Erbaş, 2017; Gresham, Watson ve Skinner, 2001). Öğrenciye bağırma, gülümseyerek aferin deme, sınıfın önünde beklemesini söyleme ya da konuşması için izin verme gibi davranışlarsa sonuçlardır. Öğrencilerimizin uygun davranışlarını artırmayı ya da problem davranışlarını azaltmayı hedeflediğimizde, davranışları ortaya çıkaran öncülleri ve sonuçları belirlememiz gerekir çünkü davranışları önlemek ya da ortaya çıkarmak için gerekli olan uyarlamaları ve düzenlemeleri yapmada öncüller ve sonuçlar oldukça önemlidir (Erbaş, 2017). Şekil 11.1'de öncül-davranış-zincir ilişkisini gösteren iki farklı örnek yer almaktadır.



Şekil 11.1. *Öncül-Davranış-Sonuç İlişkisi Örnekleri*

Şekil 11.1'de yer alan ilk öncül-davranış-sonuç ilişkisinde görüldüğü üzere, öğretmenin öğrenciye bir görevi yerine getirmesi için yönerge vermesinin hemen ardından öğrenci öğretmenine argo sözcüklerle yanıt vermekte ve öğretmeni de bu davranışın ardından öğrenciye "Tamam!" diyerek isteğinden vazgeçmektedir. Şekil 11.1'deki ikinci öncül-davranış-sonuç ilişkisinde de yine öğretmen öğrenciye bir görevi yerine getirmesi için yönerge vermekte ve ardından öğrenci öğretmenine argo sözcüklerle yanıt vermektedir. Ancak bu örnekte ilk örnekten

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers. (8th Ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*, 91-97.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. J*ournal of Applied Behavior Analysis, 2,* 119-124.

Bondy, A., & Sulzer-Azaroff, B. (2002). *The pyramid approach to education in autism*. Newark, DE: Pyramid Educational Products.

Bowman, L. G., Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hagopian, L. P., & Kogan, J. S. (1997). Assessment of preference for varied versus constant reinforcers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*, 451-458.

Çakıroğlu, O. (2017). Uygulamalı davranış analizi: Tanımı ve tarihsel gelişimi. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.

Cashwell, C. S., Skinner, C. H., Dunn, M., & Lewis, J. C. (1998). Group reward programs: A humanistic approach. *The Journal of Humanistic Counseling*, *37*(1), 47-54.

Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings.* Ohio: Merrill Prentice Hall, Pub. Co.

Chow, J. C., & Gilmour, A. F. (2016). Designing and implementing group contingencies in the classroom: A teacher's guide. *Teaching Exceptional Children*, *48*, 137-143.

Cooper J. O, Heron T. E, Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis. (2nd Ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Demir, Ş. (2017). Öncüllere dayalı uygulamalar. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 365-398). Ankara: Pegem Akademi.

Dillenburger, K. (2012). Why reinvent the wheel? A behaviour analyst's reflections on pedagogy for inclusion for students with intellectual and developmental disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *37*, 169-180.

Doll, C., McLaughlin, T. F., & Barretto, A. (2013). The token economy: A recent review and evaluation. *International Journal of Basic and Applied Science*, *2*, 131-149.

Durand, V. M. (1990). Severe behavior problems: A functional communication training approach. New York, NY: Guilford Press.

Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 213-269). Ankara: Pegem Akademi.

Erbaş, D. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı.* Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Geiger, K. B., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2010). Function-based treatments for escape-maintained problem behavior: A treatment-selection model for practicing behavior analysts. *Behavior Analysis in Practice*, *3*, 22-32.

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review, 30*, 156-172.

Hansen, S. D., & Lignugaris, B. (2005). Effects of a dependent group contingency on the verbal interactions of middle school students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, *30*, 170-184.

Hartman, K., & Gresham, F. (2016). Differential effectiveness of interdependent and dependent group contingencies in reducing disruptive classroom behavior. *Journal of Applied School Psychology*, *32*, 1-23.

Holburn, S., Nguyen, D., & Vietze, P. M. (2004). Computer-assisted learning for adults with profound multiple disabilities. *Behavioral Interventions*, *19*, 25-37.

Kazdin, A. E., & Bootzin, R. R. (1972). The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5*, 343-372.

Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*, 341-347.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Wadsworth Publishing Company.

McLaughlin, T. F., & Williams, R. L. (1988). The token economy. In J. C. Witt, S. N. Elliot & F. M. Gresham (Eds.) *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 469-487). Boston, MA: Springer.

Miltenberger, R. (2008). *Behavior modification*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., & McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management, 7,* 125-136.

Pratt, C., & Dubie, M. (2008). Observing behavior using A-B-C data. *The Reporter*, *14*, 1-4.

Rakap, S. (2017). Tek denekli araştırma yöntemleri. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 153-212). Ankara: Pegem Akademi.

Sarafino, E. P. (2012). *Applied behavior analysis*: Principles and procedures for modifying behavior. Hoboken, NJ: Wiley.

Sharp, S. R., & Skinner, C. H. (2004). Using interdependent group contingencies with randomly selected criteria and paired reading to enhance class-wide reading performance. *Journal of Applied School Psychology*, *20*, 29-45.

Smith, R. G. (2011). Developing antecedent interventions for problem behavior. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.) *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 297-334). New York, NY: Guilford Press.

Walker, J. E., Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators*. (9th Edition). Upple saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Pearson Education: New Jersey.

Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (ss. 191-260). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu (2. Baskı)* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranış işlevinin belirlenmesi: İşlevsel değerlendirme F. Aksoy (Ed.). *Etkili davranış yönetimi* (ss. 93-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Yücesoy-Özkan, Ş., Kaya, F. ve Gülboy, E. (2017). Uygun davranışları arttırma D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.). *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 271-334). Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM XII

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA ETKİLİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI

Prof. Dr. Seray OLÇAY

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Etkili öğretim
- Bilimsel dayanaklı uygulamalar
- Öğretim yöntemleri

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Etkili öğretimi ve etkili öğretimin ögelerini tanımlayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerini sıralayabilecek,
- Kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerini ve uygulama basamaklarını açıklayabilecek,
- Etkili öğretim yöntemlerinin sınıflarda kullanıldığı araştırmaları tanıtabilecek,
- Öğretimde kalıcılık ve genellemeyi sağlamaya yönelik önerileri sıralayabilecek,
- Öğretimde verimliliği artırma yollarını açıklayabilecek,
- Bu yöntemlerin sınıflarda kullanımına ilişkin öneriler sunabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- **Giriş**
- **Etkili Öğretimin Ögeleri**
  - ✓ Hedef davranış
  - ✓ Öğretim düzenlemesi
  - ✓ Hedef uyaran
  - ✓ İpuçları
  - ✓ Davranış sonrası uyaranlar
  - ✓ Öğretim denemeleri
  - ✓ Öğretim yöntemi
- **Kaynaştırma Ortamlarında Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri**
  - ✓ Sabit Bekleme Süreli Öğretim
  - ✓ Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
  - ✓ İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim
  - ✓ Sosyal Öyküler
  - ✓ Model olma
  - ✓ Doğrudan Öğretim
  - ✓ Gömülü Öğretim
  - ✓ Fırsat Öğretimi
  - ✓ Akran Aracılı Uygulamalar
  - ✓ İş birliği ile Öğretim
- **Öğretimde Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlama**
- **Öğretimde Verimliliği Artırma**

GİRİŞ

Öğretim, en genel anlamıyla öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, materyalleri sağlama ve öğrenmede yol gösterme işi olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2019). Öğretimin amacına ulaşması öğrencilere sistematik bir öğretim sunulması ve öğretimde etkililiği araştırmalarla ortaya konulmuş etkili yöntemlerin kullanılmasıyla mümkündür. Hangi yöntemlerin etkili olduğuna dair arayış ise bizleri bilimsel dayanaklı uygulamalara götürmektedir.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar (BDU), hedef davranış ya da becerilerin öğretiminde etkili olmuş, bu etkililiği hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış deneysel araştırmalarla ortaya konmuş olan uygulamalardır (Kurt, 2012; Özdemir, 2016). Hem ayrıştırılmış eğitim ortamlarında hem de kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan amaçlara ulaşmasının en uygun yolu bu öğrencilere bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak sistematik öğretim yapılmasıdır (Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Wakeman ve Harris, 2008). Bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak öğretim yapılmaksızın gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimi, öğrencinin yalnızca fiziksel olarak nereye yerleştirildiğiyle ilgilidir ve gerçek anlamda bir kaynaştırmadan söz etmek mümkün değildir (Dee, 2011). Kaynaştırma ortamlarında yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında güvenilir bir şekilde uygulayabildiklerini ve öğretmenleri tarafından sunulan uygulama sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin kendileri için belirlenen amaçlara ulaşabildiğini ortaya koymaktadır (Tekin-İftar, Olçay-Gül ve Collins, 2018; Tunç-Paftalı, 2018). Bu bölümde önce etkili öğretimin ögelerinden kısaca söz edilmiş, ardından da kaynaştırma ortamlarında farklı hedef davranış ve becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilecek öğretim yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin açıklamalara, uygulama ve araştırma örneklerine yer verilmiştir.

ETKİLİ ÖĞRETİMİN ÖGELERİ

Kaynaştırma ortamlarında etkili bir öğretim için öğretmenlerin öğretimi yapılacak hedef davranışlara, öğretim düzenlemesine, öğretim sırasında kullanacakları hedef uyaranlar, ipuçları ve davranış sonrası uyaranlara, öğretim denemelerinin nasıl ve ne sıklıkla gerçekleştirileceğine ve hangi öğretim yöntemlerini kullanacaklarına karar vermeleri gerekir (Tekin-İftar, 2009). İzleyen başlıklarda sözü edilen ögeler kısaca açıklanmıştır.

Hedef Davranış

Hedef davranışlar öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlardır. Bu davranışlar akademik bir beceri, özbakım becerisi, toplumsal yaşam becerisi ya da sos-

yal bir beceri olabilir. Bu davranışlar öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme gereksinimlerine göre belirlenir. Belirlenen davranışların ise öğrenci için işlevsel olması, şu an ve gelecekteki öğrenme yaşamına olumlu etki göstermesi, güvenliğini ve devam ettiği sınıfın müfredatına erişimini sağlaması gibi özelliklere sahip olması beklenir (Alberto ve Troutman, 2013; Tekin-İftar vd., 2018).

Belirlenen hedef davranışlar kimi zaman tek basamaklı kimi zaman ise zincirleme bir davranış olabilir. Tek basamaklı davranışlar başlangıcı ve bitişi kolayca ayırt edilebilir davranışlardır. Gösterilen bir kelimenin okunması ya da okunan bir kelimenin yazılması bu davranışlara örnek olarak gösterilebilir. Zincirleme davranışlar ise birden fazla tek basamaklı davranışın art arda bir araya gelmesiyle oluşan davranışlardır. Bu davranışlara el yıkamak, iki basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı onluk bozarak çıkarmak örnek olarak verilebilir (Arı, Deniz ve Düzkantar, 2010; Tekin-İftar, 2009).

Öğretim Düzenlemesi

Öğretim düzenlemesi öğretimin bireysel olarak ya da grup düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmesidir. Bireysel öğretim düzenlemesinde öğretmen ders sırasında öğrencinin yanına giderek ona bireysel olarak öğretim fırsatları sunabilir ya da öğrenci ile sınıfın bir köşesinde çalışabilir. Grup düzenlemesinde ise özel gereksinimli öğrenci normal gelişim gösteren ya da farklı yetersizlikleri olan akranlarıyla birlikte öğretim etkinliklerine katılır. Grup düzenlemesiyle öğretimde özel gereksinimli öğrenciler kendileri için belirlenen hedef davranışların yanı sıra akranları için belirlenen hedef davranışları da gözleyerek öğrenme fırsatları bulabilirler (Tekin-İftar ve Olçay-Gül, 2016).

Hedef Uyaran

Hedef uyaran öğrenciye yanıt vermesi ya da tepkide bulunmasını anımsatmak için sunulan uyarandır (Tekin-İftar, 2009). Hedef uyaran doğrudan öğrenciye soru sorularak (Türkiye'nin başkenti neresidir?), yönerge sunularak (Üçü göster.), hedef davranışa ilişkin çevresel düzenleme yapılarak (Boya kalemleri ve resim kağıdı sıranın üzerine konularak öğrencinin resim yapması beklenebilir.), doğal olarak oluşan olaylar uyaran olarak kullanılarak (Beslenme saatinin bitişi el yıkama için doğal bir uyarandır.) sunulabilir.

İpuçları

İpuçları pek çok öğretim yönteminde kullanılan, öğrenci yanıt vermeden ya da tepkide bulunmadan önce sunulan öğretmen yardımıdır. Öğrencinin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren ipuçları kontrol edici ipuçları, doğru tepkide bulunma olasılığını artıran ipuçları ise kontrol edici olmayan ipuçlarıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Öğretmenler ders sırasında öğrencinin özelliklerine, ge-

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto P. A ve Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9. Baskı)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Aldemir, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aldemir, Ö. ve Ergenekon, Y. (2017). Gömülü öğretim. S. Vuran (Ed.). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için) (2. Baskı)* (s.193-209). Ankara: Vize Yayıncılık.

Arı, A., Deniz, L., ve Düzkantar, A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 49-68.

Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baker, J. E. (2004). *Social skills training for children ve adolecents with asperger syndrome and social-communication problems*. Kansans: Autism Asperger Publishing.

Bıçakçı, M. ve Olçay-Gül, S. *Akranlarca sunulan sosyal öykülerin gelişimsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin güvenlik becerilerine etkisi*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A. ve Wakeman, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 74*, 407-432.

Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 537-552.

Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M. ve Smith, C. (2010). The use of video modeling via video ipod and system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in general education classroom. *Journal of Positive Behavior Intervention, 12*(2), 103-115.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. USA: Paul H. Brookes Publishing Company.

Dee, A. L. (2011). Preservice teacher application of differentiated instruction. *The Teacher Educator;46*(1), 53-70.

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Emecen, D.D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal be-*

cerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergenekon, Y. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar ve D. Tekin-Ersan (Ed.). Özel eğitim ve kaynaştırma (s. 259-295). Ankara: Eğiten Kitap.

Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gast, D. L., Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J. ve Kolenda, J. L. (1994). Instructive feedback: Effects of number and type. *Journal of Behavioral Education, 4,* 313-334.

Genç-Tosun, D. (2014). Davranış öncesi uyarlamalar. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 267-329). Ankara: Vize Yayıncılık.

Gray, C.A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high fuctioning autism. E. Schopler vd. (Eds.). *Asperger Syndrome or high functioning autism?* (s. 167-198). New York: Plenum Press.

Gray, C. A. (2002). *The new social stories book*. Rexas: Future Horizons.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L. ve Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. London: Paul Brooks Pub.

Gürsel, O. (2010). Matematik öğretimi. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 444-477). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O., Tekin-İftar, E., ve Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 225-243.

Güzel-Özmen, R. ve Karakoç, T. (2010). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 480-515). Ankara: Pegem Akademi.

Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W. ve Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education, 24*, 36-45.

Johnson, P., Schuster, J. W. ve Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education, 6,* 437 458.

Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 329-365). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 83-120). Ankara: Vize Yayıncılık.

Lambert M.C, Cartledge G, Heward W.L ve Lo Y. (2006). Effects of response cards on disruptive behavior and academic responding during math lessons by

fourth-grade urban students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(2), 88-99.

Lamella, L. ve Tincani, M. (2012). Brief wait time to increase response opportunity and correct responding of children with autism spectrum disorder who display challenging behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(6), 559-573.

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B. ve Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 117-126.

Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis: A guide for teaching social skillsto children with autism.* London: Jessica Kinsley Publishers.

Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Olçay-Gül, S. (2014). Kalıcılık. E.Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 607-629). Ankara: Vize Yayıncılık.

Olçay-Gül, S. (2017). 6-12 yaş ergenlik öncesi olası davranış sorunlarının yönetimi. S. Vuran (ed.). *6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik olmayan alanlarda destek* (s. 122-144). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism Developmental Disabilities, 51*(1), 67-78.

Özdemir, O. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: İyi uygulamalar. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (s. 282-307). Ankara: Pegem Akademi.

Parrott, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C.ve Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education*, *10*, 3–19.

Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S. ve Jameson, M. A. (2003). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 12*(4), 241-259.

Rosenberg, S. M., O' Shea, J. L. ve O' Shea, J. D. (2006). S*tudent teacher to master teacher: a practical guide for educating students with special needs.* New Jersey: PEARSON Merrill Prentice Hall.

Smith, B. R., Schuster, J. W., Collins,B. C. ve Kleinert, H.(2011). Using simultaneous prompting to teach restaurant words and classification as non-target information to secondary students with moderate to severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Diasabilities*, *46*(2), 251-266.

Simonsen, B., Myers, D. ve DeLuca, C. (2010). Providing teachers with training and performance feedback to increase use of three classroom management skills: Prompts, opportunities to respond, and reinforcement. *Teacher Education in Special Education, 33*, 300-318.

Sucuoğlu, N. B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 473-525). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sutherland, K. S. ve Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD. *Remedial and Special Education, 22*(2), 113-121.

Süzer, T. (2014). Genelleme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 629-668). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin- İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 3*8 (1), 77- 94.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 245-286). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Olçay-Gül, S. (2016). Increasing instructional efficiency when using simultaneous prompting procedure in teaching academic skills to students with autism spectrum disorders**.** *International Electronic Journal of Elementary Education*, *9*(2), 451-472.

Tekin-İftar, E., Olçay-Gül, S. ve Collins, B. (2018). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of the simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*. doi: 10.1177/0014402918795702

Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türk Dil Kurumu (2019). *Büyük Türkçe sözlük.* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts

Ünlü, E. (2017). Sosyal becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanması. Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* (s.237-255). Ankara: Vize Yayıncılık.

Vuran, S. ve Olçay-Gül, S. (2016). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed.). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için) (2. Baskı)* (s.114-129). Ankara: Vize Yayıncılık.

Wolery, M.,Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn& Bacon.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRSEL

Yazarlar

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRSEL

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Kadriye UÇAR

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA

Editör : Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRSEL

Yazarlar: Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN, Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRSEL, Dr. Onur ÖZDEMİR, Doç. Dr. Gizem YILDIZ,
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye UÇAR, Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT

ISBN: 978-605-7989-31-4

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Şubat, 2017
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2017
3. Baskı: Ankara - Şubat, 2019
4. Baskı: Ankara - Aralık, 2020
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Günümüzde, günlük yaşamın her alanında matematik becerilerini kullanabilme ve bu becerileri anlayabilme gereksinimi giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle okullarımızda matematik eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Tüm öğrenciler çeşitli nedenlerle matematik öğretiminde istenilen başarıyı gösterememektedir. Özellikle de özel gereksinimli öğrenciler daha farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrenciler de günlük yaşama uyum sağlayabilmek, okullarda başarılı olabilmek ve üretici olabilmek için eğitimden en üst düzeyde yararlanmak istemektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğretimi gerçekleştirebilmek için öğretim programlarında, değerlendirmede, öğretim materyallerinde ve tekniklerinde uyarlamalar ve değişikliklere gitmek gerekmektedir. Bu kitap da farklı öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için öğretimin planlanması ve uygulanmasına yönelik örneklere ve açıklamalar yer verilmektedir.

Kitap iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda matematik öğretiminin planlanması ve uygulanması sürecinde temel ilkelere, İkinci kısımda ise matematik programında yer alan beceri ve kavramların öğretimi konularına yer verilmiştir.

Birinci kısım altı bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda farklı öğrenme gereksinimi olan öğrencilerin matematik becerilerini değerlendirme, öğretimi planlama ve uygulamanın geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Bölüm 1'de ilkokul matematik programlarında temel öğrenme ve alt öğrenme alanları ile matematik öğretiminde öğrencilere kazandırılması düşünülen temel becerileri ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca matematik öğretimini etkileyen etmenler ile matematik öğretiminde öne çıkan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

Bölüm 2'de özel gereksinimi olan öğrencilerin matematik beceri ve kavramları değerlendirme ne anlama gelmektedir. Niçin ve ne değerlendirilmektedir. İnformal değerlendirme tekniklerinden olan dinamik değerlendirmenin öğeleri açıklanmıştır.

Bölüm 3'de özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun eğitim program geliştirmenin gerekliliği üzerinde duruldu. Özellikle bireyselleştirilmiş matematik programlarının geliştirilmesi ve öğretimin bireyselleştirilmesine yer verilmiştir.

Bölüm 4'de Matematik beceri ve kavramların öğretiminde öne çıkan etkili olan doğrudan öğretim yöntemi, etkileşim ünitesi ve nokta belirleme tekniklerinin özellikleri ve öğretimde kullanımı üzerinde duruldu.

Bölüm 5'de öğrenciler matematik etkinlikleri sırasında farklı bilgi türlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bilgi türleri kavram bilgisi, işlem bilgisi, bildirimsel bilgi ve problem çözme olarak isimlendirilmektedir. Bu sayede öğrencilerimizin matematik işlemlerini nasıl öğrendiklerini ya da neden öğrenemediklerini daha iyi anlamaya çalışacağız.

Bölüm 6'da matematik öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de problem çözmedir. Bu bölümde matematik problemleri çözmenin önemi, problem çözmede yaygın olarak kullanılan öğretim stratejileri, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemleri ile ilgili problem yapıları konularına yer verilecektir.

Kitabın ikinci kısmı ise sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler matematik öğretiminde öğrencilere kazandırılacak beceri ve kavramlardan oluşmaktadır.

Bölüm 7'de erken çocukluk döneminde matematik öğretimi çalışmaları, ilerleyen zamanlardaki matematik eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu bölümde sayı öncesi kavramlar olarak ele alınan eşleme, sınıflama, sıralama ve karşılaştırma becerilerinin özelliklerine ve öğretimine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Bölüm 8'de Matematiğin önemli konuları arasında yer alan sayma becerilerinin kazanımı ve sayı kavramının edinimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bölüm 9, 10, 11, 12'de toplama, çıkarma, çarpma ve bölme beceri ve kavramların öğretimine yer verilmiştir. Her işlem içinde öne çıkan terim ve kavramlar, ön koşul davranışlar, hiyerarşisi ve öğretimi üzerinde ayrı ayrı durulmuştur.

Bölüm 13'de temel ölçme matematik programının en önemli alanlarından biridir. Günlük yaşamın her alanında öğrenciler ölçme becerilerle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin boyunun uzunluğunu, zamanı, alacağı ürünün miktarı ve değerini bilmek ihtiyacındadır. Öğrenciler daha küçük yaştan itibaren ölçme

kavram ve becerilerini kullanmak istemektedir. Bu bölümde temel ölçme becerileri olarak; uzunluk, kütle (ağırlık), zaman ve değer(para) ölçüleri üzerinde çalışılmıştır.

Bölüm 14'de matematiğin temel öğrenme alanlarından biri olan geometri üzerinde durulmaktadır. İki ve üç boyutlu şekilleri ve özellikleri, uzamsal ilişkileri, dönüşümleri, görselleştirilmesi, uzamsal nedenleri geometrik yeterliliğinin temel formunu oluşturur. Günlük yaşamda insanlar, en basit problemleri bile çözebilmek için temel geometri bilgisine ihtiyaç duyarlar. Yaşadığımız çevredeki varlıkları anlayabilmek ve onlardan en etkili şekilde yararlanabilmek için onları tanımamız ve aralarındaki ilişkiyi anlamamız gerekir. Bu bağlamda geometrik bilgiler, günlük yaşamımızdaki diğer bilgi ve yeteneklerimiz için bir araç rolünü üstlenmektedir.

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Ayrıca, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Bunlara ek olarak, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrenciler de günlük yaşam uyum sağlayabilmek, okullarda başarılı olabilmek ve üretici olmak istemektedir. Ancak, özel gereksinimi öğrencilerin gereksinimleri birbirinden farklı olduğu için matematikle ilgili tüm becerileri ve kavramları vermek mümkün değildir. Bu nedenle, bazı öğrencilere ilköğretim 1-5 matematik programında yer alan beceriler ve kavramlar öğretilirken, bazı öğrenciler için ilköğretim programında yer alan ancak özel gereksinimli öğrencilere uyarlanmış beceriler öğretilecektir. Öğretmen, günlük yaşamda önemli matematik becerilerinin ve kavramlarının üzerinde daha çok durarak mevcut matematik programını uyarlayarak günlük hayatta uygulanabilmesini sağlayacaktır.

Bu kaynak, etkili matematik beceri ve kavramların öğretimini gerçekleştirebilmek için, öğretim programlarını ve planlarını hazırlayıp uygulayabilecek ailelere, öğretmenlere, öğrenciler ve okulun diğer personele katkılar getireceğini umut ediyor, başarılar diliyorum.

İÇİNDEKİLER

KISIM - I -

MATEMATİK ÖĞRETİMİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA

BÖLÜM 1

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI VE TEMEL BECERİLER 1

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

BÖLÜM 2

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 23

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

BÖLÜM 3

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER İÇİN MATEMATİK ÖĞRETİMİ PROGRAMINI VE PLANINI GELİŞTİRME 55

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

BÖLÜM 4

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ETKİLİ YAKLAŞIMLAR 83

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış

BÖLÜM 5

KAVRAMSAL, İŞLEMSEL VE BİLDİRİMSEL BİLGİ İLE İLGİLİ MATEMATİK YETERLİKLERİNİN KAZANDIRILMASINDA BİLİMSEL TEMELLİ UYGULAMALARI KULLANMA 117

Prof. Dr. Dilek Erbaş

Doç. Dr. Gizem Yıldız

BÖLÜM 6

PROBLEM ÇÖZME 141

Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Uçar

İÇİNDEKİLER

KISIM - II -

MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ

BÖLÜM 7

EŞLEME, SINIFLAMA, KARŞILAŞTIRMA, SIRALAMA (SAYI ÖNCESİ KAVRAMLAR) 169

Doç. Dr. Gizem Yıldız

BÖLÜM 8

SAYMA BECERİLERİ VE SAYI KAVRAMINI GELİŞTİRME 207

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

BÖLÜM 9

TOPLAMA İŞLEMLERİ 239

Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

BÖLÜM 10

ÇIKARMA İŞLEMLERİ 279

Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

BÖLÜM 11

ÇARPMA İŞLEMLERİ 311

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış, Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Kot

BÖLÜM 12

BÖLME İŞLEMLERİ 343

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış , Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Kot

BÖLÜM 13

TEMEL ÖLÇME KAVRAMLARI VE BECERİLERİ 367

Dr. Öğr. Üyesi Onur Özdemir, Prof. Dr. Dilek Erbaş

BÖLÜM 14

GEOMETRİ KAVRAM VE BECERİLERİ 405

Doç. Dr. Gizem Yıldız

KISIM - I -

MATEMATİK ÖĞRETİMİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA

BÖLÜM 1	MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI VE TEMEL BECERİLER

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

ANAHTAR KAVRAMLAR

Öğrenme alanları; sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri.

Beceriler: problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal özellikler ve psikomotor beceriler.

Başarısızlık nedenleri; etkili olmayan öğretim, sözel dil sorunları, bilişsel etmenler, zayıf okuma becerileri, duyuşsal etmenler, görsel ve işitsel algıda yetersizlik, dikkatsizlik, motor becerilerde yetersizlik.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Matematik öğretiminde beceri ve kavramların önemini tartışabilecek,
- Matematik programlarında temel öğrenme ve alt öğrenme alanlarını açıklayabilecek,
- Matematik öğretiminde öğrencilere kazandırılması düşünülen temel becerileri listeleyebilecek ve her biri için örnek verebilecek,
- Matematik öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenleri açıklayabilecek
- Özel gereksinimi olan öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretiminin önemini tartışabilecek.
- Özel gereksinimi olan çocuklar üzerinde yapılan bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Matematik Öğretiminde Öğrencilere Kazandırılabilecek Temel Beceriler
- Matematik Öğretiminde Temel Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları
- Matematik Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler
- Özel Gereksinimi Olan Öğrencilere Matematik Öğretimi
- Farklı Öğrenme Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Etkili Matematik Öğretimine İlişkin Araştırmalar

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Yetersizliği olan öğrencilerin matematik beceri ve kavramlara sahip olmasının günlük yaşamda sağladığı yararlar neler olabilir?
- Matematik beceri ve kavramların öğretiminde, yetersizliği olan öğrenciler ile yetersizliği olmayan akranları arasında belirgin ne gibi farklar olabilir?
- Matematik öğretiminde öğrencilerin başarısız performans göstermelerinin nedenleri neler olabilir?

GİRİŞ

Matematik okur-yazarlığı bugün tüm dünyada önemli amaçlardan biridir. Her çocuk ve genç matematik ile ilgili bilgi ve becerileri evde, okulda, toplumda ve işte çeşitli görevlerde kullanmaktadır. Erken yaşlarda sayı kavramlarını öğrenen çocuklar bu bilgilerini zamanı söyleme, parayı kullanma ve sayma gibi basit görevleri gerçekleştirirken yararlanmaktadır. Okulda öğrenme ilerledikçe matematik beceri ve kavramların miktarı artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bunun sonucu olarak çocuk ve gençlerin çoğu matematik beceri ve kavramları öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Karşılaşılan güçlüklerin niteliği çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca güçlükler çocuğun okul yaşamının farklı dönemlerinde farklı beceri alanlarında da kendini gösterir. Bu güçlüklerin olası nedenleri pek çoktur. Matematikte yaşanan güçlüklerin önemli bir nedeni de bireysel öğrenme özellikleri ile aldıkları öğretim arasındaki bağın zayıflığıdır. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler matematikteki beceri ve kavramları edinmede, kullanmada ve genellemede yetersizlikler göstermektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) özel gereksinimi olan çocukları "Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlamaktadır. Özel gereksinimli çocuklar, öğrenme ve davranış sorunu olan çocukları, bedensel ya da duygusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel özellikler bakımından farklılık gösteren çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir. Özel gereksinimli çocukların eğitim gördükleri ortamlar en az kısıtlayıcı olandan en çok kısıtlayıcı olana doğru sıralanmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğu eğitimlerini en az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim sınıflarında sürdürmektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler okullarda okutulan derslerde çoğunlukla güçlükle karşılaştığı gibi matematik derslerinde de sorunlar yaşamaktadırlar.

Son yıllarda özel gereksinimi olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında matematik öğretimi almaları giderek artmaktadır. Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrencilerde eğitim programlarından en iyi şekilde yararlanmak ve toplumun etkin bir üyesi olarak yaşamını sürdürmek istemektedir. Bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında matematik öğretiminden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde program içeriğinde, ders planlarında, öğretim tekniklerinde, değerlendirme sürecinde uyarlama ve değişikliklere gereklilik vardır (Salend, 1994). Bu nedenle, bu ünitede öncelikle özel gereksinimi olan öğrencilerin matematik öğretiminde öncelikle kazandırılması beklenen beceriler ve bu becerilerin öğretiminde ele alınacağı İlkokul Matematik Programında yer alan öğrenme alanları açıklanmıştır. Daha sonra başarısız olma nedenleri üzerinde durulmuştur.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK TEMEL BECERİLER

İlköğretim Matematik Programında iki temel öğeden söz edilmektedir. Birinci öğe, matematik eğitim programı aracılığı ile öğrencilere kazandırılacak beceriler, ikinci öğe ise bu becerilerin kazandırılacağı öğrenme alanlarıdır (MEB, 2005). Amerikan Ulusal Öğretmenler Konseyi (NTCM) öğrenme alanlarını içerik standardı, becerileri ise süreç standardı olarak ifade etmektedir.

İlköğretim matematik derslerinde öğrencilere sadece programda yazılı olan amaçları değil, aynı zamanda okulda, evde, günlük yaşamda ve iş yaşamlarında kullanacakları bazı becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir. Bu beceriler; (1) problem çözme, (2) iletişim, (3) akıl yürütme, (4) ilişkilendirme, (5) duyuşsal özellikler ve (6) psikomotor beceriler olarak sınıflandırılmaktadır (MEB,2005). (Tablo 1.1 Beceriler).

Problem Çözme: Problem çözme bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmede başvurdukları sayma, hesaplama, ölçme ve çizme işlemleridir. Örneğin, sınıftaki öğrencileri sayabilmesi, gelir ve gideri hesaplayabilmesi, marketten alış veriş yapabilmesi, takvimi ve saat kullanabilmesi gibi. Bu nedenle gerçek yaşam ortamlarında var olan sorunlara çözüm bulmak amacı ile matematik bilgi ve becerileri ile düşünmek ve uygulama yapmak için öğrenciye çeşitli fırsatlar verilmelidir. Problem çözme, başlı başına konu değil, bir süreçtir. Matematiğin tüm öğrenme alanlarında öğrencilerin problem çözme becerilerini öğrenmesi ve kullanması beklenmektedir.

İletişim: Matematik ile ilgili iletişim hem ifade edici dili hem de alıcı dili gerektirir. Matematik kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dildir. Örneğin, matematikte kullanılan rakamlar, işaretler ve semboller matematiğin dilidir. Öğrenciler başkalarının matematik ile ilgili fikirlerini dinler, okur-yazar ve konuşur. Örneğin, çarşıda gördüğü bir malın etiketini okuyabilir, söylenen miktarı anlayabilir. Matematiksel bilgi ve düşünceler somut modeller, resim, grafik, tablo ve sembol kullanılarak ya da sözel olarak ifade edebilir. Öğrenciler matematik dilini anlamlı hale getirebilmesi için matematik dilini kullandığı ortamlardan ve yaşantılardan yararlanması gerekir.

*! **Dil, öğrencilere matematik problemleri çözerken kullandıkları düşünme sürecinin önemli bir kısmını oluşturur***"

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Ahlgrim-Delzell, L., Knight, V., Jimenez, B., & Agnello, B. (2009). Research based practices for creating access to the general curriculum in science for students with significant intellectual disabilities Assessing Special Education Students, State Collaborative on Assessment and Student Standards, 1-41.

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. & Wakeman, S. Y. (2008). A Meta-analysis for teaching mathematics to individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 74*(4)*,* 404-432.

Browder, D.M., Spooner, Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A.A. & Wakeman, S. (2008) "A Meta Anallysis on Teaching Mathematics to Students with Significant Cognitive Disabilities". *Exceptional Children*. Vol.74., No:4page: 407-432.

Bryant, D.P., Smith D.D. & Bryant B.R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms.* Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

Cawley, Baker-Kroczyaski & Urban. (1992). "Seeking Excellence In Matematics Education for Students with Mild Disabilities". *TEACHİNG Exceptional Children***,** Winter, 40-43, 1

Cawley, J. (2002). Mathematics interventions and students with high incidence disabilities. Remedial and Special Education, 23(1), 2-6.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. B., Morphy, P. ve Jonathan Flojo. (2009). Mathematics Instruction for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Instructional Components*. Revıew Of Educatıonal Research*. 79: 1202.

Gürsel, (2010). Matematik öğretimi. *İköğretimde kaynaştırma* Editör: İ. H. Diken. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Harniss, M.K., Stein, M. & Carnine, D. (2002).Promoting mathematics achievement . In M. R Shinn, G. Stoner, & H. M. Walker (Eds.), *Intervention for academic and behavior problems II. Preventive and remedial approaches.* Bethesda, MD: NationalAssociation of School Psychologists.

Hudson, P. and Miller, S.P. (2006). *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs*. Pearson Education, Inc.

Jimenez, B. (March, 2011) Teaching Grade Aligned Math & Science to Students with Significant Intellectual Disabilities. Presentation at Delaware Inclusion Conference. Retrieved December 28, 2012 from

Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 4(2)*, 97-114.

McLoughlin, J.A. & Lewis, (2003). R:B. Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. Editör: A. Ataman, Çeviri; F.Gencer, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

MEB (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1 – 5. Sınıflar) Devlet Kitapları Müdürlüğü – Ankara.

Mercer, C. D. & Pullen, P.C. (2009). Mathematics. Students With Learning Disabilities. Yedinci Baskı. New Jersey: MA: Pearson, New Jersey.

Mercer, C. D., & Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education, 13*(3), 19–35.

Mercer, C.D. & Mercer A.R. (2005). Teaching Students with Learning Problems. 7. Baskı, Pearson, Merrill Prentice Hall, New Jersey.

National Counsil for Teachers of Mathematics (NCTM). (2001). Standards for school mathematics and operations, http://standards.nctm.org/document.

Salend, S.J. (1994). Effective mainstreaming. Creating inclusive classroom (2nd.ed.). NY:MacMillen.

Sliva, J.A. (2004). Teaching ınclusive mathematics to special learners, k-6**.** Corwin Pres, Inc.

Spinell, C.G. (2002) Classroom assessment for students with special needs in inclusive setting. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Stein, M., Kinder, D., Silbert, J., & Carnine, D.W. (2006). *Designing Effective Mathematics Instruction: A Direct Instruction Approach.* (4th edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

Stein, M., Carnine, D.,& Dixon, R . (1998). "Direct İnstruction-Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice", **Intervention in School and Clinic** , 33, 227-234.

Van De Valle, J. A. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally.* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 2	ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

ANAHTAR KAVRAMLAR

Matematikte değerlendirme, Formal ve İnformal Değerlendirme, Dinamik değerlendirme, Hata analizi, Somut-yarı somut-soyut düzey, Görüşme, Ölçüt bağımlı testler.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Matematik beceri ve kavramları değerlendirmenin anlamını açıklayabilecek,
- Matematik öğretiminde özel gereksinimi olan öğrencilerin niçin değerlendirme ihtiyacında olduğumuzu listeleyebilecek,
- Matematik öğretiminde değerlendirebilecek bilgi türlerine ve davranışları ilişkin örnekler verebilecek,
- Matematik öğretiminde dinamik değerlendirmenin anlamını ve önemini açıklayabilecek,
- Matematik öğretiminde öğrencilerin anlama düzeyini belirleyebilmek için somut- yarı somut ve soyut düzeyde ölçüt bağımlı ölçü araçlarını geliştirebilecek ve uygulayabilecek,
- Hata analizi ve işlem analizinin yapabilecek ve öğretimde bu yaklaşımlardan yararlanabilecek,
- Matematik öğretiminde öğrencilerin var olan performansını açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Matematik Beceri ve Kavramları Değerlendirme
  - Matematikte Değerlendirme Nedir?
  - Niçin Değerlendirme Yapıyoruz?
  - Matematik Alanında Ne Değerlendirilecek?
- Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Davranışlarının İnformal Değerlendirilmesi. Dinamik Değerlendirme
  - 1) Öğrenci İlgilerini ve Deneyimlerini Değerlendirme
  - 2) Somut-Yarı somut-Soyut Değerlendirme-Anlama Düzeyini Belirleme
  - 3) Hata Analizi
  - 4) Esnek Görüşme
- Matematik Beceri ve Kavramların Değerlendirilmesinde Somut-Yarı Somut ve Soyut Aşamalarının Uygulanması
- Matematik Beceri ve Kavramların Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Teknikler

BAŞLAMADAN ÖNCE

- Matematik Öğretiminde Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Başarılarını Başkalarının Başarıları İle Neden Karşılaştırma Yapılmadığının Düşünün.
- Formal ve informal değerlendirme yöntemlerinin matematik öğretiminin bireyselleştirilmesinde sağladığı katkıları düşünün.

GİRİŞ

Normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler de temel matematik kavram ve becerilerini öğrenme ve öğrendiklerini problem çözümünde uygulamaya koymada güçlükler yaşamaktadırlar. Matematik becerilerindeki gelişmenin yetersizliği nedeniyle, özellikle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim programlarının hazırlanmasında önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğrencinin eğitim programının planlanması ve geliştirilmesi için gereksinim duyulan bilgileri derlemek amacıyla matematik becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Mercer ve Mercer, 2005; Mercer ve Pullen, 2009; McLoughlin, J.A ve Lewis, R.B., 2003).

Matematikte değerlendirme, öğrencilerin yeterlik ve yetersizliklerini belirlemede ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve izlenmesinde önemli rol oynar. Bu gün araştırmacılar ve uygulamacılar çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır. Bunlar; a) matematikte öğrenme yetersizliği olan öğrencileri tanıma, b) matematik alanındaki karşılaştıkları hedeflenen bireysel yeterlikleri ve yetersizlikleri belirleme, c) iyileştirici matematik öğretimi ve özel eğitimin etkilerine ilişkin veriler elde etme, d) matematik etkinlikleri süresince öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirleme, e) matematikte öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri hakkında yürütülen araştırmalar ve f) matematik testlerin teknik özelliklerinin incelenmesidir (Bryant, ve Rivera, 1997). Bu ünite de matematikte değerlendirmenin anlamını, niçin değerlendirme yapıldığını, değerlendirilecek bilgi türlerini, özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan informal değerlendirme türü tekniklere yer verilmektedir

MATEMATIK BECERI VE KAVRAMLARI DEĞERLENDIRME

Matematikte Değerlendirme Nedir?

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics "NCTM") değerlendirme sürecinde iki temel noktaya vurgu yapmaktadır: (1) değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmelidir ve (2) değerlendirme çeşitli eğitsel kararlar almaya hizmet etmelidir (Walle, Karp & Bay-Williams; 2013). Örneğin, öğrencilerin matematik performansına dayalı olarak programlar bireyselleştirilmeli ve gelişimleri sürekli olarak izlenebilmelidir.

Matematik alanında hazırlanmış standart testlerle elde edilen bilgiler, özel gereksinimi olan öğrencinin öğretimini planlamaya yeteri kadar hizmet etmemektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencinin işlevde bulunma düzeyinin belirlenmesinde ve uygun programların hazırlanmasında için öğretmen yapımı tekniklerine yer verilmelidir.

Öğretmenler her gün sınıfta öğrencilerin davranışlarını gözlerken, yaptıkları çalışmaları incelerken, öğretim süreçleri ile ilgili bir görüşme yaparken, informal değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Özel gereksinimi olan öğrencilerin matematik performansını değerlendirirken not verme yerine öğretimin geliştirilmesine hizmet edecek uygulamalara yer verilmelidir. Bu nedenle değerlendirmeyi şu şekilde açıklamak mümkündür; "*Değerlendirme öğrencilerin matematik içeriğinde yer alan kavram, işlem ve problem çözme sürecine ilişkin bilgi toplama ve bu bilgilere dayalı olarak çeşitli eğitsel kararlar alma sürecidir.*"

DİKKAT: *Değerlendirme, öğrenme ve öğretmeye hizmet etmelidir. Öğrencilerin becerileri, kavrayışları ve matematiğe yaklaşımları konularında bilgi sahibi olmaksızın, öğretmenler çalışmalarına yön verecek bir şeye sahip değildirler. (Mokros, Russel ve Economopoulos, 1995)*

Niçin Değerlendirme Yapıyoruz?

Matematikte temel amacımız, öğrencinin; matematik beceri ve kavramlardaki eğitim gereksinimlerini belirlemek, matematikteki eğitim gereksinimlerine göre programı bireyselleştirmek, öğretim sürecinde gelişimini ve ilerlemelerini izlemek, eksikliklerini belirlemek ve programın etkililiğini değerlendirmektir. Matematikte değerlendirme sürecinin aşamaları; öğretim öncesi değerlendirme, öğretim anında değerlendirme, öğretim süreci sonunda değerlendirme, kalıcılık ve genelleme olarak sıralanmaktadır.

Öğretim öncesinde öğrencinin performansını değerlendirme. Bu tür değerlendirme çalışmasıyla elde edilen bilgiler, özel gereksinimi olan öğrenciye matematikte ne öğretileceğinin ve nasıl öğretileceğinin planlandığı bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılır. Özel gereksinimi olan öğrencinin özelliklerine uygun öğretimi planlayabilmek için öncelikle matematik öğrenme alanlarındaki var olan performans düzeyini dayalı olarak eğitim gereksinimlerini belirlemektir. Bu eğitim gereksinimlerine dayalı olarak öğretim süreci sonunda öğrenciden bulunması istenen uzun ve kısa dönemli amaçları, özel eğitim ve destek hizmetleri planlayabilmektir.

Öğretim anında öğrencideki değişiklileri ve ilerlemeleri değerlendirme. Bu aşamada yapılacak değerlendirmenin amacı matematik öğretim programının uygulanması sırasında öğrencideki ilerlemeyi belirlemek ve ilerleme yoksa öğrencinin öğretiminde değişiklik yapıp yapılmayacağını karar vermektir. Her öğrenci gibi özel gereksinimi öğrencilerde öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşırlar. Bu sorunların belirlenmesi ve öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenci öğretim süreci boyunca izlenmelidir.

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Allsopp, D.H., Kyger, M. M., Lovin, L., Gerretson, H., Carson, K.L. ve Ray, S. (2008). Mathematics dynamic assessment. Informal assessment that responds to the needs of struggling learners in mathematics. *TEACHİNG Exceptional Children*. Vol.40,No:3. Pp:6-16, Copyright. CEC.

Ashlock, R.B. (1994). Error Patterns In Computation. Sixth Edition, Prentice-Hall.

Bottge, B. A., (2001). Building ramps and hovercrafts-and improving math skills. *TEACHING Exceptional Children*, 34(1).

Bryant, D.P., Smith D.D. & Bryant B.R. (2008). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

Cawley, Baker-Kroczyaski & Urban. (1992). "Seeking Excellence In Matematics Education for Students with Mild Disabilities". TEACHİNG Exceptional Children, Winter, 40-43, 1

Cawley, J.F., Parmer, R.S., Yan, W. F & Miller, J.H. (1998). Arithmetic computation performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. Learning Disabilities Research & Practice, 13. 68-74.

Durmuş, Soner. (Çeviri Editörü). (2013) İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim. (Elementary and Mıddle School Mathematics Teaching Developmentally Van de Walle, J.A., Karp, Karen, S., &Bay-Williams,J.M. Seventh Edition). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla özürlü öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 10, Sayı 2, ss.127-143.

Howell, K.W. ve Nolet, V. (2000). Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making (rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Hudson, P. & Miller, S. P. (2006) Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs. Boston: Pearson Education. Inc.

Hudson, P.J. ((1996). Using a learning set to increase the test performance of students with learning disabilitiesin social studies. Learning Disabilities Research & Pratcie, 11.78-75.

McLoughlin, J.A. & Lewis, R.B. (2003). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi. Editör: A. Ataman, Çeviri; F.Gencer, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Mercer, C. D. & Pullen, P.C. (2009). Mathematics. Students With Learning Disabilities. Yedinci Baskı. New Jersey: MA: Pearson, New Jersey.

Mercer, C.D. & Mercer A.R. (2005). Teaching Students with Learning Problems. 7.

Baskı, Pearson, Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Miller, S. P.ve Hudson, P.J. (2006) Halping students with disabilities understand what mathematics means, Teaching Exceptional Children. Vol.39 No.1 sp. 28-35.

Miller, S.P. & Hudson P.J.(2007). Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural and declarative knowledge. Learning Disabilities Research & Practice, 22(1), 47-57.

Miller, S.P. (2002). Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities. Boston, MA.: Allyn& Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

National Counsil for Teachers of Mathematics (NCTM). (2001). Standards for school mathematics and operations, http://standards.nctm.org/document.

Özyürek, M. (1990). Matematik öğretimi ders notları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Prater, M. A. (2007). Strategies for mathematics intruction. Teaching Strategies for Students with Mild to Moderate Disabilities. Pearson Education

Robert, Gerhard H. (1968). The failure strategies of third grade aritmetic pupils. The Aritmetic Teacher. 442-446.

Salend, S. J. (1994). Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms (2nd ed.). NY:MacMillian.

Salend, S.J. (1994). Effective mainstreaming. Creating inclusive classroom (2nd.ed.). NY:MacMillen.

Salvia, J., & Ysseldyke, J.E. (2004*). Assessment in special and inclusive education*. Boston: Houghtonb Mifflin.

Silbert, J., Carnine, D. ve Stein, M. (1990). Direct Instruction Mathematics. Second Edition. Merrill Publishing Company.

Sliva, J.A. (2004). Teaching Inclusive Mathematics to Special Learners, K-6. Corwin Pres, Inc.

Spinelli, C.G.(2002). Classroom Assessmwnt for Students with Special Needs in Inclusive Settings. New Jersey: Merrill Prentice Hall..

Stein,M.,Carnine, D.,& Dixon, R . (1998). "Direct İnstruction-Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice", **Intervention in School and Clinic** , 33, 227-234.

Van de Walle, J.A. (1998). *Elementary and middle school mathematics. Teaching developmentally*. New York:Longman.

BÖLÜM 3

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER İÇİN MATEMATİK ÖĞRETİMİ PROGRAMINI VE PLANINI GELİŞTİRME

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

ANAHTAR KAVRAMLAR

Beceri hiyerarşisi, temel beceriler, uygun içerik; bireyselleştirilmiş matematik programı: varolan performans, eğitsel gereksinimler, uzun dönemli amaçlar, kısa dönemli amaçlar, özel eğitim ve destek hizmetler, ilerlemeleri ve değişiklikleri değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Matematik beceri ve kavramları analiz edebilecek ve sıraya koyabilecek,
- Öğrencilerin matematikte varolan performansını ifade edebilecek,
- Performansa dayalı olarak uzun dönemli amaçları listeleyebilecek,
- Uzun dönemli amaçlara ulaşmaya hizmet eden alt amaçları belirleyebilecek,
- Matematik beceri ve kavramların kazanımı için özel eğitim ve destek hizmetleri uygulamaya koyabilecek,
- Öğretim sürecindeki ilerlemeleri değişiklikleri değerlendirebilecek,
- Özel gereksinimi olan öğrenciler için matematik öğretimini bireyselleştirebilecek,
- Özel gereksinimi olan öğrenciler için matematik beceri ve kavramların öğretimi için uygun öğretim planı örneklerini hazırlayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Özel Gereksinimi Olan Bireyler ve Eğitim Programları
- Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Matematik Öğretiminin Planlanması
  - Becerilerin Hiyerarşisi ve Sırası
  - Öğretim İçin Temel Becerilerin Seçilmesi
  - Uygun İçerik Oluşturma
- Matematik Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Geliştirilmesi
  - 1. Matematikte Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi
  - 2. Uzun (Yıllık) Dönemli Matematik Amaçlarının Belirlenmesi ve Yazılması
  - 3.Kısa Dönemli Amaçlar ve Yazımı
  - 4.Öğrenciye Sağlanabilecek Özel Eğitim ve Destek Hizmetler
  - 5.Öğrencideki Gelişimin Kaydedilmesi ve Öğretimin Gözlenmesi
- Matematik Öğretiminin Bireyselleştirilmesi ve Öğretimin Planlanması
  - Öğretimi Planlamanın Nedenleri
  - Etkili Öğretim Etkinliklerinin Öğeleri
    - Adım 1. Öğrencinin matematik becerilerini değerlendirme ve uygun öğretim amaçlarını yazma
    - Adım 2. Planlama İle İlgili Stratejiler
    - Adım 3. Önkoşul Davranışları Belirleme
    - Adım 4. Becerilerin Sıralanması ve Analizi
    - Adım 5. Bir Öğretim Süreci Seçme
    - Adım 6. Yazılı Bir Ders Planı Hazırlama
    - Adım 7. Örnekleri Seçme
    - Adım 8. Uygulama ve Gözden Geçirme
    - Adım 9. İlerlemeleri İzleme Sürecini Planlama.
- Örnek Bir Öğretim Planı

BAŞLAMADAN ÖNCE

Normal gelişim gösteren akranları için hazırlanan matematik programlarından, özel gereksinimi olan öğrenciler nasıl yararlanabilir?

Özel gereksinimli öğrencilere hazırlanacak olan matematik programlarında işlevsel beceri ve kavramlara yer verilmesinin sağlayacağı katkılar neler olabilir?

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilerin matematik beceri ve kavram kazanımının yetersizliği nedeniyle eğitim programlarının planlanması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bir diğer değişle matematikte, öğrenme güçlüğü çeken özel gereksinimli öğrencilerin tümü uygun eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır. Bu hizmetlerden yararlandırabilmenin ilk koşulu ise matematik beceri ve kavramların kazanımı için uygulanabilir bir öğretim programı ve planı hazırlamaktır. Bu ünitede öncelikle özel gereksinimi olan öğrencilere matematik öğretiminin planlanmasında izlenecek adımlar üzerinde durulacaktır. Daha sonra özel eğitime uygunluğuna karar verilmiş olan her öğrenci için matematik öğretimi alanında bireyselleştirilmiş eğitim programının nasıl geliştirilmesi gerektiğine yer verilecektir. En sonunda da bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulamaya geçirilebilmesi için gerçekleştirilebilecek öğretim planları ve özellikleri açıklanacaktır.

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER VE EĞİTİM PROGRAMLARI

Normal diye adlandırılan yaşıtlarından, zihinsel, bedensel, duygusal ve/veya toplumsal olarak, eğitim süreçlerinde ve ortamlarında değişiklik yapılmasını gerektirecek derecede farklılık gösteren bireylere özel gereksinimli bireyler denilmektedir (Eripek, 2001). Bu bireylerin özel eğitim hizmetlerine gereksinimleri vardır. Özel eğitim, normal ya da özel eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocuklara sağlanan eğitim hizmetlerinin tümüdür.

Özel gereksinimi olan bireylere sağlanan eğitim hizmetleri, özel eğitim okullarında okul öncesi, ilköğretim okullarında sürdürülmektedirler. İlköğretimlerini tamamlayan bu öğrenciler temel mesleki becerileri kazandırmaya yönelik meslek derslerinin yanında öğrencilerin düzeyine uygun genel kültür derslerinin de verildiği mesleki eğitim merkezlerine alınmaktadırlar.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik, program içeriğini belirlemek çocuğa hangi beceri/becerileri öğretileceğine karar vermek demektir. Özel gereksinimli öğrenciler için anne-baba, öğretmen ve uzmanlar tarafından kabul edilen genel bazı amaçlar vardır. Bunlar:

1. Öğrencinin toplumda işlevde bulunma düzeyini arttırmak/iyileştirmek
2. Öğrencinin toplumsal etkinliklere en üst düzeyde katılımını sağlamak
3. Öğrencinin yaşam kalitesini arttırmak
4. Öğrencinin bakımından sorumlu aile bireylerinin ve/veya yakınlarının yaşamlarını kolaylaştırmak, yaşadıkları stres düzeylerini azaltmaktır.

Özetle, özel gereksinimli öğrenciye sağlanan eğitim hizmetlerinin amacı, özüründen kaynaklanan sorunları en azına indirmek ve eğitsel performansının olumsuz etkileyen problemleri azaltmaktır. Dolayısıyla, bu amaca ulaşmak için, öz bakım becerileri (beslenme, giyinme, soyunma, tuvalet becerileri vb.), günlük yaşam becerileri (yemek masası hazırlama, telefon kullanma, ev işleri), toplumsal yaşam becerileri (alışveriş yapma, toplu taşım araçlarını kullanma), boş zaman becerileri (radyo, TV kullanma, yaşa uygun oyunlar oynayabilme, mesleki beceriler (iş becerileri, iş yeri kurallarına uyma vb), iletişim becerileri (istek ve gereksinimleri belirtebilmek vb.), motor becerileri (merdiven çıkmak, kuru boya ile sınırları taşırmadan bir resmi boyamak), işlevsel akademik beceriler (para saymak, zaman yönetimi, imza atmak, tabela okumak vb.) özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programında yer almaları gerekmektedir.

Çok yakın geçmişe kadar gelişmiş ülkelerde, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim programlarında yer alan beceriler bir bütünlük içinde öğretilmek yerine ayrı ayrı öğretilmesinden oluşmuştur. Bu beceriler normal gelişim gösteren öğrencinin motor, akademik, dil gibi gelişim alanlarında sıralanan becerilerden seçilmiştir. Ayrıca, bu becerilerin öğretiminde nesneleri büyüklüklerine göre ayırma, basit yönergeleri izleme, hareketleri ve sesleri taklit etme, özel bakım becerilerini öğretme gibi sınıf içi etkinliklerinden yararlanılmıştır. Ancak, orta ve ileride derecede özel gereksinimli bireyler yaşları büyük olan öğrencilerin kolayca öğrendikleri bu becerileri öğrenmek için oldukça uzun bir süre eğitim almaları gerekmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler ergenlik dönemine gelip mezun olacakları zaman, uygulanan bu program sonucunda öğrencilerin öğrendikleri beceriler, gerçek hayata yaşları küçük normal gelişim gösteren öğrencilerin sahip oldukları becerilere benzemesinin ötesine gidememiştir. Böylece, ergenlik dönemine ulaşmış öğrenciler gerçek yaşamda kendilerine yetecek becerilere sahip olmadan mezun olmuşlardır. Ancak, zaman için uzmanların özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan programların, bu öğrencileri gerçek yaşama hazırlamada yetersizliğini fark etmeleri sonucunda gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ilköğretim düzeyinde matematik, Türkçe ve hayat bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmaları temel amaç olduğu gibi aynı amaç özel gereksinimli öğrencileri için de aynıdır. Nasıl normal gelişim gösteren öğrenciler sözü gecen derslerde öğrendikler bilgileri günlük yaşamda karşılaştıkları olaylarla ilişki kurmakta zorlanıyorlarsa, aynı durum özel

YARARLANILAN VE BAŞVURULACAK KAYNAKLAR

Bryant, D.P., Smith D.D. & Bryant B.R. (2008). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

Cawley, Baker-Kroczyaski & Urban. (1992). "Seeking Excellence In Matematics Education for Students with Mild Disabilities". TEACHİNG Exceptional Children, Winter, 40-43, 1

Durmuş, Soner. (Çeviri Editörü). (2013) İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim. (Elementary and Mıddle School Mathematics Teaching Developmentally Van de Walle, J.A., Karp, Karen, S., &Bay-Williams,J.M. Seventh Edition). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel, O. (Editör) (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.* Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Hudson, P. & Miller, S. P. (2006) Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs. Boston: Pearson Education. Inc.

Hudson, P.J. ((1996). Using a learning set to increase the test performance of students with learning disabilitiesin social studies. Learning Disabilities Research & Pratcie, 11.78-75.

McLoughlin, J.A. & Lewis, R.B. (2003). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi. Editör: A. Ataman, Çeviri; F.Gencer, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Mercer, C. D. & Pullen, P.C. (2009). Mathematics. Students With Learning Disabilities. Yedinci Baskı. New Jersey: MA: Pearson, New Jersey.

Mercer, C.D. & Mercer A.R. (2005). Teaching Students with Learning Problems. 7. Baskı, Pearson, Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Miller, S. P.ve Hudson, P.J. (2006) Halping students with disabilities understand what mathematics means, Teaching Exceptional Children. Vol.39 No.1 sp. 28-35.

Miller, S.P. & Hudson P.J.(2007). Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural and declarative knowledge. Learning Disabilities Research & Practice, 22(1), 47-57.

Miller, S.P. (2002). Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities. Boston, MA.: Allyn& Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

National Counsil for Teachers of Mathematics (NCTM). (2001). Standards for school

Rosenberg, M. S., O'Shea, L. J., O'shea, D, J. (2006). Student Teacher to Master Teacher-A Practical Guide for Educating Students with Special Needs. Fourth Edition.Pearson Merrill Prentice Hall. mathematics and operations, http://standards.nctm.org/document.

Prater, M. A. (2007). Strategies for mathematics intruction. Teaching Strategies for Students with Mild to Moderate Disabilities. Pearson Education

Salend, S. J. (1994). Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms (2nd ed.). NY:MacMillian.

Salend, S.J. (1994). Effective mainstreaming. Creating inclusive classroom (2nd.ed.). NY:MacMillen.

Salvia, J., & Ysseldyke, J.E. (2004*). Assessment in special and inclusive education*. Boston: Houghtonb Mifflin.

Silbert, J., Carnine, D. ve Stein, M. (1990). Direct Instruction Mathematics. Second Edition. Merrill Publishing Company.

Sliva, J.A. (2004). Teaching Inclusive Mathematics to Special Learners, K-6. Corwin Pres, Inc.

Spinelli, C.G.(2002). Classroom Assessmwnt for Students with Special Needs in Inclusive Settings. New Jersey: Merrill Prentice Hall..

Stein,M.,Carnine, D.,& Dixon, R . (1998). "Direct İnstruction-Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice", **Intervention in School and Clinic** , 33, 227-234.

BÖLÜM 4	MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ETKİLİ YAKLAŞIMLAR

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış

ANAHTAR KAVRAMLAR

Etkili öğretim, Doğrudan Öğretim, Etkileşim Ünitesi (Basamaklandırılmış yaklaşım), Nokta Belirleme Tekniği (Touch Math).

ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Doğrudan öğretim yaklaşımın ne olduğunu ve matematik öğretimindeki yerini açıklayabilecek
- Doğrudan öğretim yaklaşımında izlenecek adımları listeleyebilecek
- Programa dayalı değerlendirmeye ve öğretimi planlamaya neden gereklilik olduğunu örneklerle açıklayabilecek
- Doğrudan öğretimin hazırlık aşamasında ne tür etkinliklere yer verileceğini açıklayabilecek,
- Model olma ve rehberlik altında uygulama aşamalarında öğretmene ve öğrenciye düşen görevleri betimleyebilecek
- Doğrudan öğretime göre matematik beceri ve kavramların öğretimini planlayabilecek
- Etkileşim ünitesine (Basamaklandırılmış yaklaşıma) göre matematik beceri ve kavramların öğretimine neden yer verilmesi gerektiğini açıklayabilecek
- Etkileşim ünitesinde (Basamaklandırılmış yaklaşımda) girdi ve çıktı öğelerinin ne anlama geldiğini örnekleyebilecek
- Etkileşim ünitesindeki (Basmaklandırılmış yaklaşımının) yap, göster söyle ve yaz basamaklarında öğretmene ve öğrencinin rollerini açıklayabilecek
- Etkileşim ünitesine (Basamaklandırılmış yaklaşıma) göre matematik beceri ve kavramların öğretimini planlayıp uygulayabilecek

İÇERİK

- DOĞRUDAN ÖĞRETİM
  - Programa dayalı değerlendirmenin uygulaması
  - Öğretim için planlama
  - Hazırlık aşaması ve etkinlikler
  - Model Olma (Gösterim)-Yaparım
  - Rehberlik Altında(Birlikte) Uygulama-Yaparız
  - Gerektiğinde Geri Bildirim ve Hata Düzeltmesinin Sunumu
  - Bağımsız Uygulama (Yaparsın)
  - Kalıcılığı Sağlama
  - Doğrudan Matematik Öğretimi İçin Örnek Plan
- ETKİLEŞİM ÜNİTESİ (Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi)
  - Giriş
  - Etkileşim Ünitesi Nedir?
  - Etkileşim Ünitesinin Yatay ve Dikey Boyutu
  - Etkileşim Ünitesinin Basamakları
- NOKTA BELİRLEME TEKNİĞİ (TOUCMATH)
  - Nokta Belirleme Tekniği Nedir?
  - Sayıların Öğretimi
  - Nokta Belirleme Tekniği İle Toplama Öğretimi
  - Nokta Belirleme Tekniği İle Çıkarma Öğretimi
  - Nokta Belirleme Tekniği İle Çarpma Öğretimi
  - Nokta Belirleme Tekniği İle Bölme Öğretimi

BAŞLAMADAN ÖNCE

Öğrencilerin matematik beceri ve kavramların öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkilerinin neler olduğunu tartışınız?

DOĞRUDAN ÖĞRETİM

Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretmenin doğrudan yürüttüğü öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi, öğretiminin sistematik olarak yönetilmesi, uygulamanın yapılandırılması, başarının ölçülmesi ve izlenmesi, ödüllendirilmesi ve düzeltici geri bildirimlerin sunulması öğretmen tarafından düzenlenir. Öğretimin amaçları, uygun materyallerin seçimi ve öğretimin ilerleyişi öğretmenin kontrolünde olmakla birlikte, öğretim süreci; öğretmen-öğrenci etkileşiminden elde edilen verilere göre yeniden düzenlenmekte, öğrencinin aktif katılımı dikkate alınmaktadır.

Doğrudan öğretim yaklaşımında, matematik derslerinde öğretilmesi planlanan beceri ve kavramların basamaklandırılarak öğrenci-öğretmen arasında yapılandırılmış bir ilişki içinde ve belirli bir öğretim hızıyla öğretim yapılmasıdır. Doğrudan öğretimde bir basamakta öğrenme gerçekleştikten sonra daha karmaşık olan basamağın öğretimine geçilir. Doğrudan öğretimde davranışsal öğrenme ilkeleri "pekiştirme, ipucu vb." kullanılır.

Yetersizliği olan öğrencilere matematik beceri ve kavramların öğretimi ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmalar sadece temel işlem ve süreçlerde değil aynı zamanda kavram ve problem çözme stratejilerinde yetersizliği olan öğrencilerin etkili öğretim yöntemi olarak doğrudan öğretim yöntemini gösteriyor (Jones, Wilson & Bhojwani, 1997; Kroesbergen & Van Luit, 2003; Maccinin & Hughes, 1997; Mastropieri, Scruggs, Shiah, 1991; Miller et al., 1998).

Öğrencilere matematik beceri ve kavramların öğretimini gerçekleştirebilmek için derslerin dikkatli bir şekilde doğrudan öğretim yaklaşımın öğelerine göre düzenlenmesi gerekir. Doğrudan öğretim sürecinde izlenmesi gereken adımlar; (a) programa dayalı değerlendirme (b) öğretimi planlama, (c) hazırlık aşaması, (d) model olma (gösterimde bulunma), (e) rehberlik altında uygulama(birlikte yapmak), (f) geri bildirimde bulunma ve hata düzeltme, (g) bağımsız uygulamalar ve (h) kalıcılık (Hudson, P. ve Miller S.M., 2006).

Programa Dayalı Değerlendirmenin Uygulanması

Doğrudan öğretim sürecinin ilk adımı programa dayalı değerlendirmedir. Programa dayalı değerlendirme matematik programında öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Program ile öğretim arasında bir bağ kurmaya hizmet

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Bachor, D. G. &Freeze, D. R. (1986). Multimodal interactive units for mathematics: description and application. *Canadian Journal fo rExceptional Children 2(4), 123-26.*

Balçık, B. (2015). Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilere Etkileşim Ünitesi Yöntemiyle Toplama Becerisinin Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 87-110.*

Barry, D.K. (2001). An İnvestigation Of The Effectiveness of Touchmath on Elementary Students With Autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California.

Cawley, Baker-Kroczyaski & Urban. (1992). "Seeking Excellence In Matematics Education for Students with Mild Disabilities". **TEACHİNG Exceptional Children,** Winter, 40-43, 1

Cawley, J. F. & Parmar, R. S. (1990). Issues in mathematics curriculum for handicapped students. *AcademicTherapy, 25, 507-521.*

Cawley, J. F. & Reines, R. (1996). Mathematics as communication: using the interactive unit. *Teaching Exceptional Children, 28(2), 29-34.*

Cawley, J. F., Fitzmaurice, A. M., Shaw, R., Kahn, H. &Bates, H. (1978). III. LD youth and mathematics: a review of characteristics. *Learning Disability Quarterly I,* 4, 37-52.

Çalık, N.C. (2008). Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Zihin Engelli Öğrencilere Temel Toplama Becerilerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalık, N.C. ve Kargin, T. (2010). Effectiveness Of The Touch Math Technıque In Teachıng Addition Skills To Students With Intellectual Disabilities, *International Journal Of Special Education*. 25(1):195

Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eripek, S. (2005) "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim". **Özel Eğitim** Editör: S. Eripek, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Fiscuss, E.D. ve C.J.Mandell. (1997). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. (Edi. G. Akçamete, Çev: H. Günayer- Şenel, E. Tekin). Özkan Matbaacılık, Ankara.

Gestern, Russel. (1985). Direct instruction with special education students: a review of evaluation research. The Journal of Special Education. 19, (1), 41-58.

Gınalı- Göriş, Ş. (2006). Otistik çocuklara temel çıkarma işleminin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, uyarlanmış basamaklandırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim materyalinin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Green, N.D. (2009). The Effectiveness of the TouchMath Program with Fourth and Fifth Grade Special Education Students*. Online Submission*, Amerika.

Gürsel, O. (1993).*Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları, gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürsel, O.(Editör) (2005). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.** Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Harding, D. C.,Gust, A. M., Goldhawk, S. L. &Bierman, M. M. (1993). The effects of the interactive unit on the computation skills of students with learning disabilities and students with mild cognitive impairments learning disabilities. *A Multidisciplinary Journal, 4(2), 53-65.*

Hudson, P. and Miller, S.P. (2006). **Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs**. Pearson Education, Inc.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A. ve Cora-İnce, N. (2016). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Eldeli Toplama İşlemi Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği. *Current Research Education, 2(1), 17-28.*

McLoughlin, J.A. & Lewis, (2003). R:B. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi.** Editör: A. Ataman, Çeviri; F. Gencer, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

MEB (2000). **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları-Temelleri ve Geliştirilmesi. Kök Yayıncılık, Ankara.

Rudolf, A.C. (2008). *Using Touch Math To Improve Computations,* CatawbaCollege, North Carolina.

Sazak-Pınar, E. ve Zelyurt, S. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3),* 13-30.

Scott, K. S. (1993). *Multisensory Mathematics for Children with Mild Disabilities.* Exceptional Children. 4 (2), 97-111.

Silbert, J., Carnine, D., Stein, M. (1990). Direct intruction mathematics. Merrill: Publising Company.

Simon, R. ve Hanrahan, J. (2004). An Evaluation Of The Touch Math Method For Teaching Addition To Sstudents With Learning Disabilities in Mathematics. *European Journal of Special Needs Education,* 19(2), 191-209.

Sliva, J.A. (2004). **Teaching Inclusive Mathematics to Special Learners, K-6.** Corwin Pres, Inc.

Stein,M.,Carnine, D., & Dixon, R . (1998). "Direct İnstruction-Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice", **Intervention in School and Clinic** , 33, 227-234.

Şafak, P. (2007). Az Gören Öğrencilere Eldeli Toplama Öğretiminde Uyarlanmış Basamaklı Öğretim Yönteminin Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 27-46.*

Tekin-İftar,E. (2005). "Gelişimin Kaydedilmesi ve Öğretimin Gözlenmesi".Editör: O.Gürsel **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. Editör: O.Gürsel. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Tuncer, T. (1994). *Görme engelli öğrencilere basamak değeri ve eldeli toplama öğretiminde basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vinson, B. M. (2004*).* A Foundational Research Base For The Touch Math Program, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Athens State University.

Wilson, C., Sindelar, P. (1991). Direct ınstemedion in math word problems: students with learning disabilities. Exceptional Childiren. 57, (6), 512- 519.

Yıkmış, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yıkmış, A. (2016). Zihin Engelli Çocuklara Temel Toplama İşlemlerinin Etkileşim Ünitesi İle Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 676-697.*

Yıkmış, A.,Çifci-Tekinarslan, İ. ve Sazak-Pınar, E. (2005). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni Türk lirası ve yeni kuruş öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2),* 19-36.

Yıldırım-Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

BÖLÜM 5	KAVRAMSAL, İŞLEMSEL VE BİLDİRİMSEL BİLGİ İLE İLGİLİ MATEMATİK YETERLİKLERİNİN KAZANDIRILMASINDA BİLİMSEL TEMELLİ UYGULAMALARI KULLANMA

Prof. Dr. Dilek Erbaş

Doç. Dr. Gizem Yıldız

ANAHTAR KAVRAMLAR

Kavram bilgisi, İşlem bilgisi, Bildirimsel bilgi.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Matematiksel kavramlarda kavram terimini tanımlar ve örnek verir
- Matematiksel kavramları öğretiminin gerekçesini açıklar
- Kavram öğretim sürecinde somut-yarı somut-soyut öğretimin örneklerini verir
- Doğrudan öğretim yaklaşımının aşamalarını kullanırken kavramsal anlamayı destekleme ilkelerini önerilere bağlı kalarak bir ders planı geliştirir
- İşlem bilgisi terimine tanımlayabilecek ve işlem bilgisini diğer üç öğretim bilgi türünden ayırabilecek
- İşlem bilgisini öğretimini gerekçesinin açıklayabilecek
- İşlem bilgisinin altı özelliğini tanımlayabilecek (farkına varmak) ve açıklayabilecek
- İşlem bilgisinin öğretiminin planlanmasında üç ilkeyi kullanabilecek ve açıklayabilecek,
- İşlem bilgisi öğretiminde ilkelerini kullanabilecek ve açıklayabilecek
- Bildirimsel bilgiyi tanımlayabilecek
- Bildirimsel bilginin önemini tartışabilecek
- Bildirimsel bilginin geliştirilebilmesi için çeşitli öğretim tekniklerini desenleyip uygulayabileceksiniz.

İÇERİK

- GİRİŞ
  - KAVRAMSAL BİLGİ
    - Kavramsal Bilgiyi Geliştirme
    - Kavramsal Bilgiyi Geliştirmenin Nedenleri
    - Kavramsal Anlamayı Geliştirmek için Öğretim Planlamasında Temel Alınan İlkeler
    - Kavramsal Bilgiyi Geliştirmede Uygulama İlkeleri
  - İŞLEMSEL BİLGİ
    - İşlemsel Bilgiyi Geliştirme
    - İşlemsel Bilginin Öğretiminin Gerekçeleri
    - İşlemsel Bilginin Özellikleri
    - İşlemsel Bilginin Öğretimini Planlama İlkeleri
    - İşlemsel Bilginin Öğretimini Uygulama İlkeleri
    - İşlemsel Bilginin Öğretimine Yönelik Örnek Öğretim Planı
  - BİLDİRİMSEL BİLGİ
    - Bildirimsel Bilginin Öğretiminin Gerekçesi
    - Bildirimsel Bilgiyi Geliştirmek İçin Öğretimin Planlanmasında Temel Alınan İlkeler

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Matematik öğretiminde öğrencilere neden farklı türde bilgiler kazandırılmaya çalışılmaktadır? Tartışınız.

GİRİŞ

Matematik öğretiminin insan zihnindeki hangi süreçleri kapsadığına dair farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar bilişsel işlevler ve yapılar hakkında açıklamalar yapar. Bunlardan bir tanesine göre öğrenciler matematik etkinlikleri sırasında farklı tipte bilgi türlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bilgi türleri kavram bilgisi, işlem bilgisi, bildirimsel bilgi ve problem çözme olarak isimlendirilmektedir (Miller ve Hudson, 2007; Star ve Stylianides, 2013). Bu bilgiler matematik işlemlerinin yürütülmesi sırasında gerekli olan zihinsel becerileri içermektedir. Bu ünitede, öğrencilerimizin matematik öğretiminde gereksinim duyacakları zihinsel becerilerden bahsedeceğiz. Bu sayede öğrencilerimizin matematik işlemlerini nasıl öğrendiklerini ya da neden öğrenemediklerini daha iyi anlayabiliriz. Öğrencilerimizin zihnindeki süreçlerden haberdar olduğumuzda daha etkili ve verimli öğretim yöntemleri hazırlayabiliriz

Matematiksel kavram ya da becerilerin öğretiminde kavram bilgisi, işlem bilgisi ve bildirimsel bilgi türünün de birlikte kazanılmasıyla anlamlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. İşlemsel bilgisinin tek başına kazanılması sadece problemin sayısal sonucuna ulaşmayı sağlar. Kavramsal bilgi edinilmeden işlemsel bilgi yeterli değildir (Reys ve diğ., 2009). Süreci anlamlandırmadan yapılan işlemler, mekanik bilgi olarak kalacaktır. Bu nedenle öncelikli olarak kavramsal bilginin geliştirilmesi gerekmektedir. Ardından işlemsel bilgi geliştirme ve son olarak bildirimsel bilgiyi geliştirme süreci tamamlanmaktadır. Matematik öğretiminin planlanmasında etkileyen dört öğretim alanından, (1) kavramsal bilgi, (2) işlemsel bilgi, (3) bildirimsel bilgi bu ünite kapsamında açıklanmakta, (4) problem çözme alanı ise bir sonraki ünitede ele alınmaktadır (Miller ve Hudson, 2007).

KAVRAMSAL BİLGİ (CONCEPTUAL KNOWLEDGE)

Bu ünitede ele alacağımız ilk konu kavram bilgisidir. Kavram bilgisi, herhangi bir konuda, insan zihnindeki birbiri ile ilişkili bilgi ağını temsil etmektedir. Bilgi ağı dendiği zaman, birbiri ile bağlantılı noktalardan oluşan bir yapı aklımıza gelmelidir. Bu ağ içerisinde çeşitli bilgi noktaları vardır ancak bu noktaların birbiri ile ilişkisi, tek tek parçaların kendisinden daha önemlidir. Bu ilişkiler sayesinde matematik konuları ve bunların önermeleri ağ içerisinde birbiri ile bağlantılı bir zihinsel yapı haline gelir (Hilbert ve Lefevre, 1986). Ağ içerisindeki tek bir kavram kendi başına yeterli bir anlam ifade etmemektedir. Bir kavramın anlamı, kendisi ile ilişkili diğer gruplar ile beraber ortaya çıkmaktadır (Soylu ve Aydın, 2006). Bu sayede bireyin ilgili bir konunun "ne olduğunun" bilgisine sahip olabilir (Byrnes ve Wasik, 1991, 777). Demek ki kavramsal bilginin ismi bizi yanıltmamalıdır. Burada sadece bir kavrama ait bilgiden bahsetmiyoruz. Bunun yerine öğrencinin çeşitli matematik hakkındaki "bilgi ağlarını" değerlendiriyoruz.

Önceki paragrafta kavram bilgisinin, kavramları bilmek ile sınırlı kalmadığını söyledik. Gerçekten de kavramlar bulundukları grup ile ilişkilendirildiğinde anlaşılabilmektedir. Kavram bilgisini bir zincir halkası gibi düşünebiliriz. Her bir halka birbirine bağlanmakta ve böylece bir bütün meydana getirmektedir. Yeni parçalar da zincire eklendikçe, zincir halkası daha da büyümektedir (Soylu ve Aydın, 2006). On tane parçadan oluşan bir zincirimiz olsun. Bu on parçayı birbirinden ayırdığımızda elimize geçen parçalar zincir halkası ile aynı nitelikte değildir. Kavramsal bilginin asıl vurgusu da kavramların (zincir parçalarının) ilişkisi üzerinedir.

Matematik örnekleri ile devam edebiliriz. Temel düzeyde matematik konularını öğrenen öğrenciler, ilk aşamalarda, genellikle benzer konuların birbiri ile ilişkili olduğunu kavramakta zorluk çekerler. Bir öğrenci toplama ve çıkarma işlemlerini öğrenmiş olsa bile bunların ilişkili beceriler olduğunu anlayamayabilir. Ancak öğrencinin kavramsal bilgi ağı genişledikçe, toplama ve çıkarma işlemlerinin aslında birbiri ile ilişkili kavramlar olduğunu anlamaya başlar.

Kavramsal Bilgiyi Geliştirme

Matematikte kavramsal anlamayı artırma matematik öğretimin temel amacıdır. Çeşitli matematiksel bilgi ve becerilerin altında yatan esas nedeni öğrenciler anladıkları zaman, gerçek yaşam etkinlikleri için beceri ve kavramları muhtemelen genelleştireceklerdir. Kavram benzer özelliklere sahip nesneleri, fikirleri ya da eylemleri bir grup ya da sınıf içinde tanımlanmasıdır. Örneğin, toplama kavramı iki grup birleşiminden büyük bir grup formu içeren matematiksel bir kategoridir. Kavramlar kategori ya da sınıfın tüm üyeleriyle belirli özelliklerin paylaşımı nedeniyle kavramdır. Kavramsal bilgi soyut matematiksel sembollere öğrencinin anlam vermesidir. Örneğin, öğrenci 3 sayısını gördüğü zaman "3" diye tanımlar, aynı zamanda öğrenci sunulan miktarı, niceliği ya da grubu 3 olarak tanılamasıdır. Kavram öğrenme, bir uyaranı (nesneleri, olayları ya da insanları) bir ya da birkaç özelliğine bağlı olarak bir sınıfa dahil edebilmedir. Kavram öğretiminin temel amacı matematikte kavramsal anlamayı artırmaktır.

Bildiğiniz gibi toplama işleminde, iki grubun daha büyük bir grup oluşturması, çıkarma işleminde ise büyük gruptan eksilenler ile daha küçük iki grubun oluşması söz konusudur. Öğrenci bu iki kavramın ilişkisini kurduğunda, aritmetik işlemleri içeren kavramsal bilgisi de oluşmaktadır (Miller ve Hudson, 2007). Toplama ve çıkarma işlemlerinin benzer bir genel ilke ile ilişkili olduğunun bilgisi, kavramsal bilgi olmaktadır.

Kavramsal bilginin gelişmesindeki bir başka etken, öğrencinin daha önceden öğrendiği ilişkileri, yeni karşılaştığı durumlara uyarlamasıdır. Örneğin, öğrenci azlık çokluk ilişkisini kavradıktan sonra, elindeki nesnelerden (örn: ufak düğmeler) hangisinin

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Baroody, A. J. (2003). The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge. *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*, 1-33.

Behr, M.J., Lesh, R., Post, T. R., & Silver, E.A. (1983). Rational-number concepts. In R.. Lesh & M. Landau (Editör), *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press.

Byners, J. P. ve Wasik, B.A.(1991). Role of Conceptual Knowledge in Mathematical. Procedural Learning. *Developmental Psychology*, v27 n5 p777-87.

Cathcart, W.G., Pothier, Y.M., Vance, J. H., ve Bezuk, N.S. (2000). *Learning mathematics in elementary and middle schools.* Upper Saddle River, N.J: Merrill, an imprint of Prentice-Hall.

Gürsel, O. (2013). *Zihin Engellilere Matematik Öğretimi Dersi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yayımlanmamış ders notları.

Gürsel, O. (2010). Matematik Öğretimi. *İlköğretimde Kaynaştırma* (Editör:A.H. Diken). Pegem Akademi. Ankara.

Hiebert, J. (2013). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Routledge.

Hudson, P. ve Miller, S. P. (2006). *Designing an Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs.* Pearson, Allyn & Bacon.

Miller, S.P. ve Hudson, P. J. (2007). Using Evidence-Based Practices to Build Mathematics Competence Related to Conceptual, Procedural and Declarative Knowledge. Learning Disabilities Research & Practice. 22 (1), 47-57.

Reys, R., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V. ve Smith, N. L. (2009). *Helping Children Learn Mathematics.* United States: John Wiley & Sons, Inc.

Soylu, Y. ve Aydın, S.(2006). Matematik Derslerinde Kavramsal Ve İşlemsel Öğrenmenin Dengelenmesinin Önemi Üzerine Bir Çalışma. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 8-2.

Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for research in mathematics education*, 404-411.

Star, J. R., ve Stylianides, G. J. (2013). Procedural and Conceptual Knowledge: Exploring the Gap Between Knowledge Type and Knowledge Quality. To appear in the Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education.

BÖLÜM 6	PROBLEM ÇÖZME

Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Uçar

ANAHTAR KAVRAMLAR

Problem çözme, toplama-çıkarma problemleri, çarpma-bölme problemleri, problem şemaları, problem çözme stratejileri.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Problem çözmeye yönelik temel kavramları açıklayabilecek,
- Problem çözmeye ilişkin beceri hiyerarşisi oluşturabilecek,
- Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemlerinin öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemlerine ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Problem çözme öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Problem Çözme ve Önemi
  - Problem Çözme Beceri Hiyerarşisi
  - Yaygın Olarak Kullanılan Problem Çözme Öğretim Stratejileri
  - Toplama ve Çıkarma İle İlgili Problem Yapıları(Şemaları)
  - Çarpma ve Bölme Problem Yapıları(Şemaları)
  - Örnek Öğretim Planları
  - Özet

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

Özel gereksinimli öğrencilerin matematikte problem çözme becerilerini kazanması onların günlük yaşamlarında ne gibi kolaylıklar sağlayabilir?

Özel gereksinimli öğrencilerde problem çözmeyi kolaylaştırmaya yönelik ne gibi stratejiler uygulanabilir?

GİRİŞ

İnsan hayatının tüm sürecinde medeniyetlerin gelişmesinde matematik çok önemli bir rol oynamıştır (Özsoy, 2002). Matematik okur-yazarlığı ise tüm dünya genelinde önem verilen bir durum haline gelmiştir. Türkiye'de ilköğretim okullarında matematik dersi bütün sınıflarda verilen ana derslerden biridir. Bu nedenle, matematikteki temel becerilerin kazandırılması bakımından ilköğretim düzeyindeki matematik eğitim ve öğretimine önem verilmesi gerekmektedir.

Matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması kişilerin etkili akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunması bakımından önemlidir. Öyleyse matematik öğretiminin bu zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayacak etkililikte gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Baykul, 2005). Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrenciler de matematikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek ve matematik programında öğrendiklerini günlük hayatta uygulamak durumundadırlar.

Genel eğitim sınıfları için hazırlanmış matematik programı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerine yeteri kadar hizmet etmemektedir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003). Özel gereksinimli öğrenciler için matematik programının onların gelişimsel özelliklerine uygun olması, öğretimsel içeriğin sınıfa göre düzenlenmesi yerine öğrencilerin performans düzeyine göre düzenlenmesi, işlemlerin değişik bağlam ve şekillerde sunulmasının daha faydalı olacaktır (Cawley ve Parmer, 1990). Matematik programlarının öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda olmaması, öğretim etkinliklerinin öğrencinin performansına uygun olmaması, somut materyallerden çok soyut kavramların kullanılması, kavram ve becerilerin analiz edilmeden öğrenciye sunulması, alıştırmalara, uygulamaya ve düzeltme çalışmalarına yer verilmemesi nedenleriyle özel gereksinimli öğrenciler matematikte yeni bilgi ve beceriler kazanmada zorluk çekmektedirler (Gürsel, 2000). Bu sebeple genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlenmiş olan matematik öğretimi programının, özel gereksinimli öğrenciler düşünülerek içeriğinde düzenlemeye gidilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda sunulması gerekmektedir (Hudson ve Miller, 2006).

DİKKAT: *Özel gereksinimli bireylere matematik öğretiminde, öğretim etkinlikleri öğrencinin düzeyine uygun olmalı ve öğretimde soyut kavramlardan çok somut kavramlara yer verilmelidir.*

İlköğretim döneminde öğrencilere hayatlarında gerekli olan temel beceriler kazandırılmaktadır. Bu temel becerilerden birisi de "problem çözme" becerisidir (Çakmak, 2000, 125). Matematik problemleri de yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirdiği için önemlidir. Bu nedenle, matematik problemlerini anlamayı geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan öğretim programları büyük önem taşımaktadır (Jitendra ve Hoff, 1996).

Bu ünitede matematik problemleri çözmenin önemi, problem çözmede yaygın olarak kullanılan öğretim stratejileri, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme problemleri ile ilgili problem yapıları konularına yer verilecektir.

Düşün ve Tartış: *Problem çözmenin öğretimini kolaylaştırmak ve matematiksel düşünmeyi kazandırmak için neler yapılabilir? Tartışınız.*

PROBLEM ÇÖZME VE ÖNEMİ

İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları birçok sorunun çözümünde sayma, hesaplama ve ölçme gibi işlemleri gerektiren problem çözme becerileri, bireylere alışveriş yapabilmeleri, saati işlevsel olarak kullanabilmelerini, etrafındaki nesneleri sayabilmeleri, kazanç ve borç hesapları yapabilmeleri gibi becerileri kazandırır (Gürsel, 2010). O halde öğrencilere problem çözme becerisi, günlük hayatlarının birçok alanında karşılarına çıkabileceği göz önünde bulundurularak, kazandırılması gerektiği düşünülebilir. Ayrıca problem çözme becerisinin kazandırılması, öğrencilerde yeni matematiksel modellerin oluşmasında yardımcı olmakta ve öğrencilerin bu konuda deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerde dil oluşumunun, akıl yürütmenin, matematiksel gelişimin ve karşılıklı etkileşimin sağlanması için uygun bir ortam hazırlamaktadır (Reusser ve Stebler, 1997).

Problem çözme öğretimi planlanırken matematik problemlerinin çeşitli boyutları dikkate alınmalıdır. Örneğin bazı problemler öğrencilerden bir tek matematik işlemini yapmasını gerektirirken, bazı problemler ise birden fazla matematik işlemini gerçekleştirmelerini gerektirmektedir (Parmer, Cawley ve Frazita, 1996). Matematik derslerinde problem çözme becerisinin öğretimi ise özellikle özel gereksinimli öğrenciler için en zorlu öğrenme alanlarından biri olarak görünmektedir (Gürsel, 2010). Yapılan araştırmalar bu öğrencilerin cümlelerin ne anlama geldiği,

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Altun, M. (2010). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları

Baykul, Y. (2005). İlköğretimde matematik öğretimi. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 38-41

Bender, W. N. (Ed.). (2009). Differentiating math instruction: Strategies that work for K-8 classrooms (2. Basım). SAGE.

Cawley, J. F. Parmar, R. S. (1990). Issues in Mathematics Curriculum for Handicapped Students. Academic Therapy, 25, 507-521,

Çakmak, M. (2000). İlköğretimde matematik öğretimi ve aktif öğrenme teknikleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 119-131.

Gürsel, O. (2013). Matematik öğretimi. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Hudson, P. ve Miller, S. P. (2006). Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs. Pearson Education Inc.

Jitendra, A. K. ve Hoff, K. (1996). The effects of schema based instruction on the mathematical word problem solving performance of student with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29, 422-431.

Jitendra, A. K., Hoff, K. ve Beck, M. M. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. Remedial and Special Education, 20, 50-64.

Jitendra, A. K., Sczesniak, E., ve Deatline-Buchman, A. (2005). An exploratory validation of curriculum-based mathematical word problem-solving tasks as indicators of mathematics proficiency for third graders. *School Psychology Review*, *34*(3), 358.

Jitendra, A.K. (2002). Teaching students math problem-solving through graphic representations. Teaching Exceptional Children, 34(4), 34-38.

Montague, M. (1989). Strategy instruction in mathematical problem solving. Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International, 4, 275-290.

Marshall, S. P. (1995). Schemas in problem solving. New York: Cambridge University Press

Montague, M., ve Bos, C. S. (1986). The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents. *Journal of learning disabilities*, *19*(1), 26-33.

Olkun, S., ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Özsoy, G. (2002). İlköğretim 5. Sınıfta Matematik Dersi Genel Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parmer, R.S., Cawley, J.F.ve Frazita, R.R.(1996). Word-problem solving by students with and withoutmild disabilities. Exceptional Children, 62(5), 415-429.

Payne, J. N. (1990). *Mathematics for the Young Child*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091. Ed bu carpenter carey için pp 111-131

Polya, G. (1957). How to Solve It. Princeton N. J.: Princeton University Press

Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.

Reusser, K., ve Stebler, R. (1997). Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. Learning and Instruction, 7, 309 – 327.

Rivera, D.P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities:Introduction to the special series. Journal of Learning Disabilities, 30, 2-19.

Stein, M. Silbert, J. ve Carnine, D. (1997). Designing effective mathematics instruction: A direct instruction approach. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2013). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (8. Basım). Pearson Education.

Vaughn, S., Bos, C. S, ve Schumm, J. S. (2003). Teaching exceptional, diverse, and at risk students in the general education classroom. New York: Pearson Education, Inc.

Zentall, S. S. ve Ferkis, M. A. (1993). Mathematical problem-solving for youth with ADHD, with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 16, 6-18.

KISIM - II -

MATEMATİK BECERİ VE KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ

BÖLÜM 7	EŞLEME, SINIFLAMA, KARŞILAŞTIRMA, SIRALAMA (SAYI ÖNCESİ KAVRAMLAR)

Doç. Dr. Gizem Yıldız

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eşleme, eşleştirme, birebir, sınıflama, gruplama, karşılaştırma, sıralama.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Sayma öncesi temel kavramları açıklayabilecek,
- Eşleme, sınıflama, karşılaştırma ve sıralamaya ilişkin beceri hiyerarşisi oluşturabilecek,
- Eşleme, sınıflama, karşılaştırma ve sıralama kavramlarının öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Eşleme, sınıflama, karşılaştırma ve sıralama kavramlarına ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Eşleme, sınıflama, karşılaştırma ve sıralama öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Eşleme, Sınıflama, Karşılaştırma ve Sıralama
  - Terimler ve Kavramlar
  - Beceri Hiyerarşisi
  - Eşleme Becerisinin Öğretimi
  - Eşleme Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Sınıflama Becerisinin Öğretimi
  - Sınıflama Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Karşılaştırma Becerisinin Öğretimi
  - Karşılaştırma Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Sıralama Becerisinin Öğretimi
  - Sıralama Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Eşleme, Sınıflama, Karşılaştırma ve Sıralama Öğretimine Yönelik Örnek Öğretim Planı

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Özel gereksinimli öğrencilerin matematiksel kavramları kazanabilmeleri için okulöncesi dönemde ne gibi çalışmalar yapılabilir?
- Eşleme, sınıflama, sıralama ve karşılaştırma becerilerinin öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için ne gibi uyarlamalar yapılabilir?

GİRİŞ

Matematiksel kavramların temeli okulöncesi dönemde atılmaktadır. Bu dönemdeki çocukların düşünme ve çevreyi algılama şekli, yetişkinlerden oldukça farklıdır (Reys, Lindquist, Lambdin ve Smith, 2009). Çocukların keşfetme isteği onları, kendi dünyalarını araştırmaya iter. Erken çocukluk döneminde çocuklar, dokunarak, koklayarak, tadarak, izleyerek hemen hemen tüm duyu organlarını kullanarak çevreyi anlamaya çalışırlar (Avcı ve Dere, 2002). Nesneleri manipüle ederek zihinsel çaba harcarlar. Dolayısıyla matematiksel düşünme, organizasyon, ilişki kurma gibi pek çok bilişsel süreç, çok erken yaşlarda gelişmeye başlar. Öyle ki matematiğin temelini oluşturan nesne devamlılığının kazanımı ve basit düzeyde neden sonuç ilişkisi kurabilme becerisi okulöncesi dönemde kazanılır.

Bu dönemde gelişen biliş düzeyine zengin çevresel uyaranlar eklenirse, çocuk, problem çözme, sonuç çıkarma, matematiksel düşünme, bağlantı kurma ve matematiğin dilini kullanma gibi becerileri erken yaşta kazanabilir. Bu durum da doğrudan ileri matematik yaşantısını zeminini oluşturur. Dolayısıyla erken yaşta verilecek matematik eğitiminin niteliği, tüm matematik hayatına yön verecektir.

Öğrenim hayatımızın en önemli dönemi olan okulöncesi dönemde matematik eğitimi kritik bir role sahiptir. Çünkü çocukta henüz matematik kaygısı veya korkusu gelişmemiştir (Avcı ve Dere, 2002). Bu dönemde yapılacak tanıtım ile matematiği bir ömür sevdirmek öğretmenin elindedir. Bir çocuğa matematiğin eğlenceli bir oyun olduğunu öğretebilmek belki de onun tüm hayatını kurtarmak demektir. Bu nedenle okulöncesi dönemde verilecek matematik eğitimi, her çocuğun dünyasına ulaşabilmeli, onun ilgi odağı olabilmeli, öğretilen beceri ya da kavram günlük yaşamında kullanılmalı ve çocuğun gelişimsel gereksinimini tatmin edici olmalıdır.

Bu noktada özel gereksinimi olan bireylere bireysel gereksinimlerine uygun matematik eğitimi verilmesi söz konusu olmaktadır. Matematik öğretiminde içerik seçimi, içeriğin sunumu, değerlendirilmesi, kullanılan materyaller tamamen öğrenci özelliklerine göre seçilmelidir (Yıkmış, 2005). Daha öncede bahsedildiği gibi okulöncesi dönemde çocuk ilk kez matematik ile tanışacağından, öğretimde gerekli uyarlamaların yapılmaması özel gereksinimi olan çocuğun var olan potansiyelini gösterememesine ve hatta matematikten uzaklaşmasına neden olabilir. Oysaki öğrencinin gereksinimlerine uygun bir şekilde planlanmış bir öğretim süreciyle, çocukların gelişimsel yaşlarına uygun matematiksel becerileri kazanmaları desteklenebilir (Kroesbergen ve Van Luit, 2003).

Okulöncesinde matematikte sayı öncesi kavramlar çocukların gelecekte matematiği anlayarak öğrenmelerine yardım eder (Akman, 2002). Eğer sayı öncesi kavramlar çocuklarda, erken yaşta oluşmazsa daha sonra kazanmaları gereken matematik

kavramlarını edinmekte zorlanır, hatta edinemeyebilirler. Saymak matematikteki hemen her beceri alanı için önkoşuldur. Eşleme, sınıflama, sıralama ve karşılaştırma ise saymanın önkoşul becerileridir. Bu önkoşul becerilerde anlamlı öğrenme gerçekleşebilmesi için öğretim boyunca somuttan soyuta, basitten karmaşığa yığışımlı ve hiyerarşik bir sıra izlenmelidir. Öğrencinin eşleme, sınıflama, sıralama ve karşılaştırma becerilerini önce somut nesneler üzerinde göstermesi, daha sonra resimler ve çizgileri kullanması (yarı somut) ve son olarak sembolik gösterimi (soyut) gerçekleştirmesi hedeflenmelidir (Miller, Stringfellow, Kaffar, Ferreira, ve Mancl 2011). Böylece kalıcı öğrenme gerçekleşir. Becerilerin gerçek yaşama genellenebilmesi, çocuğa öğretim süreci dışında, günlük yaşamından uyaranlar sunularak sağlanabilir.

Bu ünitede okulöncesi dönemde matematik öğretimi konularında yer alan eşleme, sınıflama, karşılaştırma ve sıralama konularına yer verilecektir. Becerilerin öğretiminin yanı sıra her konuya ilişkin bir etkinlik örneği ünitede yer almaktadır.

Düşün ve Tartış: *Sayı öncesi kavramların matematikteki önemi nedir? Matematik eğitiminde bu kavramlara yer verilmediğinde ne gibi aksaklıklar yaşanabilir? Tartışınız.*

EŞLEME, SINIFLAMA, KARŞILAŞTIRMA VE SIRALAMA (SAYI ÖNCESİ KAVRAMLAR)

Terimler ve Kavramlar

Set: Ortak özellikleri bulunan varlıklar grubu.

Birebir: İstenildiği gibi, uygun.

Eşleme/Eşleştirme: Birebir uygun ya da benzer varlıkları bir araya getirme.

Eşleştirilen: Eşleme eyleminde eşleşen varlıklardan her biri.

Sınıflama/Gruplama: Birbirine benzeyen nesne, gözlem ya da olayları belli bir amaca göre bölümlere ayırma.

Sıralama: Nesne, gözlem ya da olayları belli bir düzene göre bir biri ardı sıra ya da yan yana koyarak sıra durumuna getirme.

Karşılaştırma: Kişi ve nesnelerin benzer veya aynı yanlarını incelemek için kıyaslama, mukayese yapma.

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 244-248.

Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okulöncesi Çocuğu ve Matematik. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.< www. fedu. metu. edu. tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi. htm-126>.(2005.04. 04)*.

Charlesworth, R. (2011). *Experiences in math for young children*. (6. Baskı). Boston: Cengage Learning.

Gürsel, O. (2013). *Zihin Engellilere Matematik Öğretimi Dersi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yayımlanmamış ders notları.

Kroesbergen, E. H. ve Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 4(2)*, 97-114.

Malabonga, V., Pasnak, R., Hendricks, C. ve Southard, M. (1995). Cognitive gains for kindergartners instructed in seriation and classification. *Child Study Journal*, *25*(2), 79-96.

Miller, S. P., Stringfellow, J. L., Kaffar, B. J., Ferreira, D. ve Mancl, D. B. (2011). Developing computation competence among students who struggle with mathematics. *Teaching Exceptional Children, 44* (2), 38-46.

Reys, R. E., Suydam, M. N., Linquist, M. M. ve Smith, NL (1998). *Helping children learn mathematics.* USA: Allyn and Bacon.

Reys, R., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V. ve Smith, N. L. (2009). *Helping Children Learn Mathematics.* United States: John Wiley & Sons, Inc.

Smith, S. (2006). *Early childhood mathematics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Toll, S. W. ve Van Luit, J. E. (2013). Accelerating the early numeracy development of kindergartners with limited working memory skills through remedial education. *Research in developmental disabilities*, *34*(2), 745-755.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). http://www.tdk.gov.tr adresinden 1 Ekim 2014 tarihinde erişilmiştir.

Van de Walle, J. A. ve Lovin, L. H. (2006). *Teaching Student-Centered Mathemetics Grades K-3.* Boston: Pearson.

Yıkmış, A. (2005). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. Kök Yayıncılık.

BÖLÜM 8	SAYMA BECERİLERİ VE SAYI KAVRAMINI GELİŞTİRME

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel

ANAHTAR KAVRAMLAR

- **Sayma**: Elemanları sayılacak olan küme ile sayma sayıları arasında yapılan eşlemedir
- **Ezbere Sayma**: Sayıların anlamlarını bilmeden yapılan mekanik sayma
- **Anlamlı Sayma**: Söylenen sayının bir miktar ifade ettiğini bilerek yapılan saymadır.
- **Rakam**: Sayıları yazıyla göstermek için kullanılan sembollerdir
- **Sıra Sayıları**: Azlık ve çokluk ve pozisyon bildiren sayılar. 1.-2.-3.-4.-5.
- **Atlayarak Sayma**: Sayma sayılarının eşit aralıklarla sayılması (2-3-4-5-6-…)
- **Sayma Sayıları**: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,……
- **Doğal Sayılar**: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,……..

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Matematik öğretiminde sayma beceri ve kavramların önemini tartışabilecek,
- Matematik öğretiminde sayma becerilerinin öğretim hiyerarşisini yapabilecek
- İleriye ve geriye doğru sayma becerilerinde öğretiminde dikkat edilecek özellikleri açıklayabilecek
- Anlamlı sayma ve ezbere sayma davranışlarını karşılaştırabilecek
- Sıra sayıların önemini ve öğretimini gerçekleştirebilecek
- Atlayarak sayma becerisinin önemini ve öğretimini açıklayabilecek
- Sayı sembollerini ve sözcüklerini okuyacak ve yazacak
- Sayılar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi sürecinde izlenecek süreci açıklıyabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Beceri Hiyerarşisi
- Sayı Öncesi Kavramlar
  - Sınıflandırma
  - Örüntüler
  - Karşılaştırma
  - Korunum
  - Grubu Tanıma
- Sayma İlkeleri
- Sayma Becerilerin Öğretimi
  - Ritmik Sayma
  - Anlamlı Sayma
  - Sıra Sayıları
  - Atlayarak Sayma
- Anlamlı Saymanın Geliştirilmesi
  - Sayı Sembollerini ve Sözcüklerini Okuma ve Yazma
  - Sayıların Sırayla Yazılması
  - Sayılar Arasındaki İlişkilerin Geliştirilmesi
- "3" Sayısı Öğretim Planı
- Özet
- Kaynakça

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Yetersizliği olan öğrencilerin günlük yaşamda sayı sayma becerisi ve sayı kavramına sahip olmasının sağladığı yararlar neler olabilir?
- Sayı sayma ve sayı kavramı ve becerisine, yetersizliği olan öğrenciler ile yetersizliği olmayan akranları arasında belirgin ne gibi farklar olabilir?

GİRİŞ

İyi sayı kavramına sahip olan öğrenci, miktar ve sayı arasındaki bağlantıyı anlar, çoklu yollarla sayılar hakkında düşünür ve sunar, sayıları doğru-hızlı ve değerini anlar, sayı örneklerini tanır, problem çözme işlemlerinde kullanır, çeşitli bağlamlarda kolaylıkla matematiğe kullanır (Case, 1998; Gersten & Chard, 1999; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Sowder, 1992). Sayı kavramı için daha çok, daha az kavramları, göreceli miktarları, uzay ve miktar arasındaki ilişkiyi (korunum), parça ve tam miktarları anlaması önemlidir. Sayı kavramı aynı zamanı miktarı ve ölçüleni tahmin için gereklidir (Charlesworth, 2000). Bundan başka sayı kavramı, hesaplamada akıcılığı geliştirebilmekle de ilgilidir (Griffin, 2003). Açıkça sayı kavramı gelişimini sağlamak, okul yılları boyunca matematik öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ile mümkündür. (Griffin, 2004; Van Luit & Schopman, 2000).

Sayı kavramı gelişimi, çocuklar okula girmeden önce bulundukları ortamlardaki etkileşimleriyle başlar. Anne baba, kardeşleri ve akranları ile etkileşim, matematik kuruluşu ve sayı kavramını inşası için sayısız fırsatlar sağlar. Çocuklar daha küçük yaşlardan itibaren sayma, sıralama, karşılaştırma, eşleştirme ve ayırma becerilerini oyun etkinlikleri içinde gerçekleştirebilmektedir. Kitaplar ve sayı ile ilgili hikayeler ve matematik ile ilgili dil (Burada iki kek, "Cem benden kısadır", "top daha büyüktür") sayı kavramının geliştirmesine yardım etmesi için kullanılabilir. Çocuklar matematikte farklı doğal yetenek düzeylerine ve tavırlara sahiptirler. Bu nedenle, çocuklar okula girişlerinde sayı kavramı bakımından çeşitli yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi gerekir.

Çocukların sayı kavramı ile ilgili matematiksel kavramları tanımak, hangi kavram öğretileceğini belirlemek için değerlendirmeye yer verilmeli. Öğrencinin var olan beceri bilgisi tanımlanırsa, uygun bir öğretim planlanır. Sayı kavramı öğretimi sayma becerilerini, sayıları okuma yazma, sayılar arasındaki ilişkiler, basamak değeri ve tahmini içerir. Okulöncesi dönemde başlayan sayı kavramı öğretimi ilkokul sınıfları boyunca devam eder (Gresten & Chard, 1999). Öğrencinin matematik hatasını azaltarak başarı yaşantılarla karşılaştırmak öğrencinin kendine güven duyması sağlar. Öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tavırları, onların performanslarının geliştirilmesine katkıda bulunur (Kamii, 2000; NCTM, 2000). Bu nedenle öğrencilerin matematiğe ilgi duyması, öğretmenlerin nitelikli ve etkili matematik öğretimi ile mümkün olacaktır.

BECERİ HİYERARŞİSİ

Sayma becerileri, sadece sayıları sırayla söylemesi değil aynı zamanda pek çok matematik beceri ve kavramları için de ön koşul olma özelliğini taşır. Sayma, nicelikle

ilgili en önemli kavramları anlamaları için öğrencilere yardım eder ve birçok problem çözme işlemleri için öncelikle önemlidir. Sayı becerilerinin anlamını geliştirmenin öğretimi için gerekli olan dört tür sayma becerisi vardır. (1)ritmik sayma, (2) anlamlı sayma, (3)sıra sayıları ve (4)atlayarak sayma (Hudson, Miller, 2006).

Ritmik Sayma: Bellekten sırayla sayı isimlerini söylemeyi gerektirir. Örneğin, öğretmen öğrenciden 1'den 10'a kadar saymasını istediğinde; öğrenci bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz ve on diye cevap verir. İlkokul öğretimine başlayan öğrenciler farklı sayma becerilerine sahiptir. Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ritmik sayma da akranlarına göre daha alt düzeyde performans göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sayıların isimlerini unutabilir, sırayla söyleyemeyebilir. Bu öğrenciler okula sayı isimlerini öğrenmeden katılabilmektedir. Öğrenciler ritmik sayma becerisini diğer sayma becerilerine göre daha kolay öğrenebilmektedir.

Anlamlı Sayma: Belirli bir gruptaki her bir nesneyi ritmik sayma olarak davranışta bulunmasını içerir. Örneğin, öğretmen "masanın üzerindeki düğmeleri say" der. Öğrenci masanın üzerindeki düğmeleri birer birer ayırarak bir, iki, üç, dört, beş diye sayar. Anlayarak sayma karmaşık bir beceridir. Öğrenci belleğini, konuşmasını, ellerini ve gözlerini kullanarak sırayla sayıların isimlerini söyleyebilmesini gerektirir. Özellikle öğrenci sayılacak nesne kümesi ile sayma sayıları arasında eşleme yapabilmelidir. Son sayı olarak gruptaki nesnelerin sayısını tam olarak söyleyebilmelidir. Öğrenciler anlamlı saymaya girmeden önce sayıları aşamalı olarak sayabilmelidir. İlk anlamlı sayma etkinliği bir grup nesnenin sayılması ile başlanabilir. Daha sonra iki grup nesneyi sayarak sayma etkinliğine devam edilmelidir.

Atlayarak sayma: Atlayarak sayma, sayma becerisinin daha ileri bir türüdür. Özellikle çoklu sayıları ileri doğru ritmik olarak saymadır. Örneğin, öğretmen öğrenciye 50'e kadar beşer beşer say" der. Öğrencide sırayla 5, 10, 15, 20, 25, 30….. diye cevap verir. Atlayarak sayma, çarpma işlemi, zamanı söyleme ve para sayma becerileri gibi matematik becerilerinin öğretimine yardımcı olur.

Sıra sayıları: Sıra sayıları zaman ve yer pozisyonuna göre sayıları söylemeyi içerir. Örneğin; birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci gibi. Sıra sayıların öğretimine öğrenciler gerçek sayma yeterliliğine sahip oldukları zaman başlanır. Sıralı sayılar, günlük yaşamda yaygın olarak kullanılması nedeniyle öğretilir. Öğretmenler sıklıkla verdikleri yönergelerde sıra sayılarını kullanmaktadırlar. Örneğin, beşinci sıradaki öğrenciyi göster, ikinci derste dışarı çıkacağız gibi.

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Bauch, J.P. and Huel Hsin J. Hsu. (1988) Montessori: Right or Wrong Nımber Concepts" Aritmetic Teacher. Vol:35.

Case, R. (1998). A. *Psychological model of number sense and to development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Ca.

Charleswort, R. (2000). *Experiences in math for young children*. Albany, NY: Delmar. Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*. 33.

Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). The chid's understanding of number. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Griffin, S. (2003). Laying the foundation for computational fluency in early childhood. *Teach Children Mathematics*. 9.

Griffin, S. (2004). Teaching number sense. *Educational Leadership,* 61(5).

Gürsel, O. (1993). *Zihinsel Engelli Çocukların Doğal Sayıları, Gerçek Nesneleri Kullanarak Eşleme, İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerini Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Yayın No: 731.

Hudson, P. ve Miller, S. P. (2006). *Designing an Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs.* Pearson, Allyn & Bacon.

Kamii, C.K. (2000). Young children reinvent aritmetic: Implications of Piaget's theory. New York: Teachers College Press.

Maxim, G. (1989). "Developing Preschool Mathematical Concepts". Aritmetic Teacher. Vol:36.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). *Principles and standards for school mathematics.* (On-line) Available: http://standards. Nctm.org.

Sander, Marie. (1981). "Getting Ready for Arithmetic: Prerequisites for Learning to Add." Teaching Exceptional Children, Vol: 13.

Sowder,J.T. (1992). Making sense of numbers in school mathematics. In G. Leinhardt, R. Putman, & R. A. Hattrup (Eds),Analysis of aritmetic for mathematics teaching (pp, 1-51). Hillsdate, NJ:Erlbaum.

Stein, M., Silbert, J., & Carnine, D. (1997). *Designing effective mathematics instruction: A Direct Instruction approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill an imprint of Prentice_Hall.

Turkel, S. And C. M. Newman. (1988). "What's Your Number? Developing Number Sense". Aritmetic Teacher. Vol: 35.

Van Luit, J. E., & Schopman, E. A. M.(2000). Improving early numeracy of young children with special educational needs. *Remedial of Special Education*, 21(1).

Walle, J A.V (1988) "The Early Development of Number Relations" Aritmetic Teacher, Vol: 35.

BÖLÜM 9	TOPLAMA İŞLEMLERİ

Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Elde
- Toplam
- Toplama
- Toplama İşareti
- Toplanan

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Toplama işlemleri ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,
- Toplama işlemleri için gerekli önkoşul davranışları sayabilecek,
- Toplama işlemlerine ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Toplama işlemlerinin öğretimine ilişkin sırayı açıklayabilecek,
- Toplama işlemlerinin öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Toplama işlemlerinin öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Toplama İşlemleri İle İlgili Terimler ve Kavramlar
- Toplama İşlemleri İçin Önkoşul Davranışlar
- Toplama İşlemlerinin Hiyerarşisi
- Toplama İşlemlerinin Öğretimi
- Toplama İşlemlerinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
- Toplama İşlemlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Öğretim Planı

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Toplama işlemlerinin öğretiminde normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar olabilir?

GİRİŞ

Toplama, yaşam boyu, her alanda sıklıkla kullanılan temel işlemlerdendir. Bireyler toplumsal mekânları kullanma, seyahat etme ve alış-veriş yapma gibi pek çok beceriyi gerçekleştirirken toplamayı işlevsel olarak kullanırlar. Dolayısıyla tüm bireylerin yaşam için önemli olan bu becerileri yaşamın erken dönemlerinden itibaren öğrenmeye gereksinimleri vardır (Heddens ve Speer, 1995a; Hudson ve Miller, 2006; Miller, Stringfellow, Kaffar, Ferreira ve Mancl, 2011; Sheffield ve Cruikshank, 2005; Snell ve Brown, 2000).

Öğrenciler sayı kavramını okul öncesi dönemde öğrenmeye başlarlar. Sayı kavramının kazanılması toplama işlemlerine, bu işlemlerin kazanılması da gelişmiş matematik becerilerine temel oluşturur. Bu nedenle öğrencilerin güçlü bir matematik alt yapılarının olması oldukça önemlidir (Barrigton, 2012; Baykul, 2009; Gürsel, 2010; Gürsel, 2012; Kroesbergen ve Van Luit, 2003; Mercer ve Miller, 1992; Miller vd., 2011; Sheffield ve Cruikshank, 2005). Matematiğin hiyerarşik doğası nedeniyle toplama işlemlerinde sorun yaşayan öğrencilerin ileri düzeyde matematik yeterliklerinin gelişmesi oldukça güçtür. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren yüksek nitelikli matematik öğretimi yapmak çok önemlidir (Miller vd., 2011).

Toplama öğretimine ilişkin öğretim etkinlikleri; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, bildirimsel bilgi ve problem çözme ile ilgili yeterlikleri geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmalıdır (Miller ve Hudson, 2007; Stein, Kinder, Silbert ve Carnine, 2006). Bu dört alanın birleşimi, öğrencilerin toplamayı gerçek yaşamda etkili ve verimli biçimde kullanabilme olasılıklarını artıracak, başka bir deyişle genellemeye katkı sağlayacaktır. Bu alanlarla ilgili yeterliklere sahip olan öğrenciler hangi durumlarda hangi işlemin kullanılacağını bilirler ve gerekli işlemi kolaylıkla yapabilirler (Stein vd., 2006).

Kavram olarak toplama öğretimi yapılırken, öğrencilere işlemleri ezberletmekten kaçınılmalı, öğrencilerin gerçek yaşamdaki işlemleri anlamalarını sağlayacak kapsamlı bir yaklaşım kullanılmalıdır. İşlemler; nesneler, öyküler ya da etkinlikler kullanılarak öğrencilere tanıtılmalı, doğal gelişen olayların içine gömülmeli ve gerektiğinde işlemlerin kullanımı için öğrencilere model olunmalıdır (Barrigton, 2012; Heddens ve Speer, 1995a; Sheffield ve Cruikshank, 2005; Stein vd., 2006). Öğrenciler toplamayı önceleri parmaklarını, boncukları, küpleri ya da fasulyeleri kullanarak yaparken, sonraları kâğıt ve kalem kullanarak yaparlar, daha sonraları ise kullandıkları stratejileri geliştirerek zihinden yapmaya başlarlar. (Barrigton, 2012; Heddens ve Speer, 1995a;

Sheffield ve Cruikshank, 2005). Bu süreçte önemli olan, öğrencilere toplama kavramlarının yanı sıra toplama işlemlerini yapabilmek üzere gerekli olacak çeşitli stratejileri de kazandırmaktır.

TOPLAMA İŞLEMLERİ İLE İLGİLİ TERİMLER VE KAVRAMLAR

Toplama **:**İki sayının belli kurallarla bir araya getirilip üçüncü bir sayı elde edilmesidir.

Toplama İşareti : Toplama işlemini gösteren işaret, artı (+) işaretidir.

Toplanan **:** Toplama işleminde kullanılan, toplanan sayılardır.

Toplam **:** İki sayının toplanması sonucu elde edilen üçüncü sayıdır.

Elde **:** Toplama işlemlerinde bir sonraki sıranın rakamlarına katılacak olan sayıdır.

TOPLAMA İÇİN ÖNKOŞUL DAVRANIŞLAR

Toplama işlemlerinin öğretimine ne zaman başlanacağına ilişkin kesin bir kural söylemek zordur. Toplama işlemlerinin öğretimine bazen tek basamaklı (0+9) sayıların tümünün öğretimi yapıldıktan sonra, bazen 1-5 arasındaki sayıların öğretimi yapıldıktan sonra, bazen bunu beklemeye gerek kalmaksızın 1, 2 ve 3 sayılarının öğretimi yapıldıktan sonra, bazen de sayılarla birlikte başlanılması gerektiği uzmanlarca tartışılmaktadır (Heddens ve Speer, 1995a). Dolayısıyla, toplama işlemlerinin öğretimine ne zaman başlanacağına ilişkin karar, yukarıdaki seçenekler de göz önünde bulundurularak öğrenciler ve öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak verilebilir.

Toplama işlemlerinin öğretimine ne zaman başlanacağına karar verildikten sonra yapılacak şey, öğrencilerin öğretim için hazır olup olmadıklarını değerlendirmektir. Öğretime başlamadan önce öğrencilerden bazı önkoşulları kazanmış olmaları beklenmektedir (Baykul, 2009; Olkun ve Toluk Uçar, 2007); ancak yukarıda da ifade edildiği gibi öğretime başlama zamanı değişiklik göstereceğinden öğrencilerden beklenen önkoşullar da farklılaşacaktır. Buna göre toplama için gerekli olan önkoşullar; artma kavramına sahip olma, eşitlik kavramına sahip olma, anlamlı sayma (nesneleri birebir eşleyerek sayma), kardinal değer ilkesine sahip olma (en son söylenen sayı sözcüğünün kümedeki nesne sayısını ifade ettiğini anlama), üzerine sayma (belli bir sayıdan başlayarak ileriye doğru sayma), rakamları tanıma (gösterilen rakamın adını söyleme), rakamları yazma (adı söylenen rakamı yazma) ve basit sembolleri (+, =) yazma olabilir. Toplama kavramının öğretimi için üzerine sayma, rakamları tanıma, rakamları yazma ve basit sembolleri yazma zorunlu bir önkoşul olmasa da temel toplama

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Barrington, M. (2012). Addition facts and learning games. 08 Kasım 2012 tarihinde http://www.kidspot.com.au/schoolzone/Maths-&-science-Learning-games-Addition-facts-and-learning-games+4250+316+article.htm adresinden edilen bilgi.

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Flores, M. M. (2009). Teaching subtraction with regrouping to students experiencing difficulty in mathematics. *Preventing School Failure, 53,* 145-152.

Flores, M. M. (2010). Using the concrete–representational–abstract sequence to teach subtraction with regrouping to students at risk for failure. *Remedial and Special Education, 31*(3), 195-207.

Gürsel, O. (2010). Matematik öğretimi. İlköğretimde kaynaştırma (Ed. İ.H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2012). Toplama işlemleri. Eskişehir: Yayımlanmamış ders notları

Heddens, J. W., & Speer, W. R. (1995a). *Today's mathematics: part 1: Concepts and classroom methods.* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Heddens, J. W., & Speer, W. R. (1995b). *Today's mathematics: part 2: Activities and instructional ideas.* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Mercer, C. D., & Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education, 13*(3), 19–35.

Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 4(2)*, 97-114.

Miller, S. P., & Hudson P. J. (2007) Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural and declarative knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice, 221,* 47-57.

Miller, S. P., Stringfellow, J. L., Kaffar, B. J., Ferreira, D., & Mancl, D. B. (2011). Developing computation competence among students who struggle with mathematics. *Teaching Exceptional Children, 44*(2), 38-46.

Olkun, S. & Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Snell, E. M., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities.* (5th edition). New Jersey: Merrill Publishing Company.

Stein, M., Kinder, D., Silbert, J., & Carnine, D.W. (2006). *Designing effective mathematics instruction: A direct instruction approach.* (4th edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Witzel, B. S., Mercer, C. D., & Miller, M. D. (2003). Teaching algebra to students with learning difficulties: An investigation of an explicit instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 121–131.

BÖLÜM 10	ÇIKARMA İŞLEMLERİ

Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Borç Alma
- Çıkan
- Çıkarma
- Çıkarma İşareti
- Eksilen
- Kalan (Fark)
- Onluk Bozma

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Çıkarma işlemleri ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,
- Çıkarma işlemleri için gerekli önkoşul davranışları sayabilecek,
- Çıkarma işlemlerine ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Çıkarma işlemlerinin öğretimine ilişkin sırayı açıklayabilecek,
- Çıkarma işlemlerinin öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Çıkarma işlemlerinin öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Çıkarma İşlemleri ile İlgili Terimler ve Kavramlar
- Çıkarma İşlemleri İçin Önkoşul Davranışlar
- Çıkarma İşlemlerinin Hiyerarşisi
- Çıkarma İşlemlerinin Öğretimi
- Çıkarma İşlemlerinin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Çıkarma işlemlerinin öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için ne gibi uyarlamalar yapılabilir?

GİRİŞ

Çıkarma da toplama gibi yaşamın her alanında kullanılan ve tüm bireyler için işlevsel olan akademik becerilerden biridir. Doğal sayılarla çıkarma, ilkokul matematik dersinde sayılar ve işlemler öğrenme alanına ilişkin ilk kazanılan amaçlardandır. Çıkarma, öğrencilerin ileri düzeyde matematik yeterliklerinin gelişmesi açısından önkoşul olmakla birlikte oldukça da önemlidir.

Çıkarma öğretimine ilişkin öğretim etkinlikleri de toplamada olduğu gibi; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, bildirimsel bilgi ve problem çözme ile ilgili yeterlikleri geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmalıdır (Miller ve Hudson 2007; Stein, Kinder, Silbert ve Carnine, 2006). Bu dört alanın birleşimi, öğrencilerin çıkarmayı gerçek yaşamda etkili ve verimli biçimde kullanabilme olasılıklarını artıracak, başka bir deyişle genellemeye katkı sağlayacaktır. Bu alanlarla ilgili yeterliklere sahip olan öğrenciler hangi durumlarda hangi işlemin kullanılacağını bilirler ve gerekli işlemi kolaylıkla yapabilirler (Stein vd., 2006).

Çıkarma kavramının öğretim yapılırken, öğrencilere işlemleri ezberletmekten kaçınılmalı, öğrencilerin gerçek yaşamdaki işlemleri anlamalarını sağlayacak kapsamlı bir yaklaşım kullanılmalıdır. İşlemler, nesneler, öyküler ya da etkinlikler kullanılarak öğrencilere tanıtılmalı, doğal gelişen olayların içine gömülmeli ve gerektiğinde işlemlerin kullanımı için öğrencilere model olunmalıdır (Heddens ve Speer, 1995a; Heddens ve Speer, 1995b; Stein vd., 2006). Öğrenciler çıkarmayı önceleri parmaklarını, boncukları, küpleri ya da fasulyeleri kullanarak yaparken, sonraları kâğıt ve kalem kullanarak yaparlar, daha sonraları ise kullandıkları stratejileri geliştirerek zihinden yapmaya başlarlar. Bu süreçte önemli olan, öğrencilere çıkarma kavramlarının yanı sıra çıkarma işlemlerini yapabilmek üzere gerekli olacak çeşitli stratejileri de kazandırmaktır.

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Çıkarma işlemleri günlük yaşamda hangi ortamlarda ve hangi becerilerde kullanılır? Açıklayınız.*

ÇIKARMA İŞLEMLERİ İLE İLGİLİ TERİMLER VE KAVRAMLAR

Çıkarma : Bir grup nicelikten başka bir grup niceliği ayırma işlemidir. Toplama işleminin tersi işlemdir. Çıkarma eksik olan kısmı isimlendirir.

Çıkarma İşareti : Çıkarma işlemini gösteren işaret, eksi (-) işaretidir.

Eksilen : Çıkarma işleminde kendinden bir miktar uzaklaştırılan orijinal, esas miktardır.

Çıkan : Çıkarma işleminde bir grup nicelikten ayrılan, uzaklaştırılan miktardır.

Kalan (Fark) : Bir grup nicelikten başka bir grup niceliğin ayırılması sonucu kalan sayıdır.

Borç Alma : Çıkarma işleminde onluk bozmaya, öğrenciler arasında verilen isimdir.

Onluk Bozma : İki ya da daha fazla basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yaparken bir basamaktaki eksilen o basamaktaki çıkandan küçük olduğunda, bir üst basamaktan onluk alarak işlemi gerçekleştirmedir.

ÇIKARMA İŞLEMLERİ İÇİN ÖNKOŞUL DAVRANIŞLAR

Toplama öğretiminin ne zaman yapılacağı konusundaki farklı görüşlerin benzeri çıkarma için de geçerlidir. Çıkarma öğretimi yapılırken toplama ve çıkarma arasındaki ilişki mutlaka vurgulanmalı, çıkarmanın toplamanın *ters işlemi* olduğu üzerinde durulmalıdır. Eğer bir işlem diğer bir işlemin yaptıklarını geri alıyorsa, yapılanları geri alan işlem *ters işlem* olarak adlandırılır. Çıkarmadan önce toplamanın öğrenilmiş olması çıkarmanın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır; ancak toplama ile çıkarmanın aynı zamanda öğretildiği durumlar da söz konusudur. Bu gibi durumlarda toplamanın öğrenilmiş olması avantajından yararlanılamaz. Çıkarma öğretiminin en uygun zamanının ne olduğuna dair araştırma bulguları yeterli olmasa da, toplama ile çıkarmanın aynı zamanda öğretilmesinin, çocukların karışıklık yaşama olasılığını arttırdığı da bilinmektedir. Diğer yandan çocukların toplamada ustalaşmalarını beklemek ise çıkarmanın çok fazla gecikmesine neden olacağından öğretmenler kendi mesleki deneyimleri ve yargıları ile sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak çıkarma öğretimine ne zaman başlayacaklarına karar vermelidirler (Heddens ve Speer, 1995a; Reys, Lindquist, Lambdin ve Smith, 2007). Baykul (2009) çıkarma öğretimine başlamak için temel toplama işlemlerinin öğretiminin yapılmış olmasının faydalı olacağını önermektedir.

Çıkarma işlemlerinin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin çıkarma öğretimi için hazır olup olmadıkları değerlendirilmelidir. Toplama öğretimi için gerekli önkoşullar ile çıkarma öğretimi için gerekli önkoşullar benzerlik göstermektedir. Buna göre çıkarma için gerekli olan önkoşullar; azalma kavramına sahip olma, eşitlik kavramına sahip olma, anlamlı sayma (nesneleri birebir eşleyerek sayma), kardinal değer ilkesine sahip olma (en son söylenen sayı sözcüğünün kümedeki nesne sayısını ifade ettiğini anlama), üzerine sayma (belli bir sayıdan başlayarak ileriye doğru sayma), geriye sayma (belli bir sayıdan başlayıp geriye doğru sayma), rakamları tanıma (gösterilen rakamın adını söyleme), rakamları yazma (adı söylenen rakamı yazma) ve basit sembolleri (-, =) yazma olabilir. Çıkarma kavramının öğretimi için geriye sayma, rakamları tanıma, rakamları yazma ve basit sembolleri yazma zorunlu bir önkoşul olmasa da temel çıkarma işlemlerinin öğretimine geçildiğinde bu önkoşullar da gerekli olacaktır.

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Ashlock, R. B. (1971). Teaching the basic facts: Three classes of activities. *The Arithmetic Teacher*, 359-364.

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Flores, M. M. (2009). Teaching subtraction with regrouping to students experiencing difficulty in mathematics. *Preventing School Failure, 53,* 145-152.

Flores, M. M. (2010). Using the concrete–representational–abstract sequence to teach subtraction with regrouping to students at risk for failure. *Remedial and Special Education, 31*(3), 195-207.

Gürsel, O. (2010). *Matematik öğretimi.* İlköğretimde Kaynaştırma (Ed. İ.H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2012). *Çıkarma işlemleri.* Eskişehir: Yayımlanmamış ders notları

Heddens, J. W., & Speer, W. R. (1995a). *Today's mathematics: Part 1: Concepts and classroom methods.* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Heddens, J. W., & Speer, W. R. (1995b). *Today's mathematics: Part 2: Activities and instructional ideas.* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston: Pearson.

Miller, S. P., & Hudson P. J. (2007) Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural and declarative knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice, 221,* 47-57. Miller, S. P., Stringfellow, J. L., Kaffar, B. J., Ferreira, D., & Mancl, D. B. (2011). Developing computation competence among students who struggle with mathematics. *Teaching Exceptional Children, 44* (2), 38-46.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1.-5. sınıflar öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul matematik dersi (1., 2., 3. ve 4.) sınıflar öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Reys, R.E., Lindquist, M.N., Lambdin, D.V., & Smith, N.L. (2007). *Helping children learn mathematics*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Stein, M., Kinder, D., Silbert, J., & Carnine, D.W. (2006). *Designing effective mathematics instruction: A direct ınstruction approach.* (4th edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

Van de Valle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 11	ÇARPMA İŞLEMLERİ

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Kot

ANAHTAR KAVRAMLAR

Çarpma İşlemi, Çarpan, Çarpım, Çarpma İşareti

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra okuyucular;

- Çarpma işlemleri ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,
- Çarpma işlemleri için gerekli önkoşul davranışları sağlayabilecek,
- Çarpma işlemlerine ilişkin işlem analizi yapabilecek,
- Çarpma işlemlerinin öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Çarpma işlemlerine ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Çarpma işlemlerinin öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Çarpma İşlemleri
  - Terimler ve Kavramlar
  - Çarpma İşlemi İçin Önkoşul Davranışlar
  - Çarpma İşlemi Hiyerarşisi
  - Çarpma İşleminin Öğretimi
  - Çarpma İşleminin Özelliklerinin Öğretimi
  - Çarpma İşleminin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Çarpma İşleminin Öğretimine Yönelik Örnek Öğretim Planı

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Çarpma işleminin öğretiminde normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar olabilir?
- Öğretimde ne tür uyarlamalar yapılabilir?

GİRİŞ

Düşün ve Tartış: *Çarpma işleminin öğretilmesi öğrencilerin günlük yaşamına ne gibi katkılar sağlar? Tartışınız.*

Çocuklar, ilköğretim çağlarında kazandıkları matematiksel becerileri, hayatlarının her aşamasında kullanmaktadırlar. Bu bağlamda matematik eğitiminin amacı öğrencilerin pozitif düşünme, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Matematik becerilerinin temeli olarak işlem yapma becerileri gösterilmekte ve dört işlemde problem yaşayan çocukların, diğer matematik konularında da sorun yaşadığı ve matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri görülmektedir (Şahbaz, 2005). Yıkmış (2007) bu güçlüklerinin nedenini; öğretimsel içeriğin hazırlanması ve sunumundaki yetersizlikler, yazılı kaynaklar ve öğretim materyallerinin yetersiz oluşu olarak belirtmiştir.

Dört işlem becerileri ilköğretim matematik müfredatında önemli bir yere sahip olduğundan (Baykul, 2003) ve matematik ardışık ve birbiri üzerine kurulan konularla ilerlediğinden (Özer, 1991), bu becerilerin öğrenilmesi ileri konular için önkoşul özellik taşımaktadır. Önceki bölümlerde toplama ve çıkarma işlemleri ile ilgili kavramlar verilmiş ve bu işlemlerin öğretiminde izlenmesi gereken basamaklardan bahsedilmiştir. Bu bölümde ise çarpma işlemi ve özelliklerinden bahsedilecektir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar çarpma ve bölme işlemlerini edinmede toplama ve çıkarma işlemlerinden daha fazla sorun yaşama eğilimindedirler (Cruickshank, 1946, Akt., Kirk & Johnson, 1951). Çarpma işlemi, çarpan ve çarpılan adında iki sayının çarpım adında yeni bir sayı meydana getirme işlemidir (Şahbaz, 2005). Çarpma, eşit sayıda olan setleri birbirine eklemek için daha hızlı bir yoldur (Harwell, William-Jackson, 2008). Çarpma öğretiminde ilk yapmanız gereken eşit miktarların birleşmesini çarpma işlemi ile bağdaştırmayı öğretmektir (Tucker, Singleton & Weaver, 2006). Çocuklara çarpma işleminin öğretilmesinden önce, çocukların basamak değerlerini kavradıklarına ve çarpma işleminin temel özelliği olana dağılım özelliğine sahip olduklarından emin olunması gerekmektedir (Reys, Suydam, Lindquist & Smith, 1998). Çarpma işleminin öğretimine, 0'dan 9'a kadar olan sayılardan her birinin diğeri ile çarpılması ile oluşan temel çarpma işlemleri ile başlanmalıdır. Yaygın olarak benimsenen görüş, çarpma işlemi öğretimine 2, 5 ve 10'larla başlanması gerektiği yönündedir. Temel çarpma işlem süreçlerinin öğretilmesinden sonra 0 ve 1 ile çarpma işlemleri çalışılmalıdır.

ÇARPMA İŞLEMLERİ

Terimler ve Kavramlar

Çarpma İşlemi: Eleman sayıları eşit olan iki veya daha çok kümenin birleşimi ile üçüncü bir sayı elde etme işlemidir (Baykul, 2014).

Çarpan: Çarpma işleminde çarpılacak sayının kaç kez tekrarlanacağını gösteren sayıdır.

Çarpılan: Çarpma işleminde önce yazılan ve yinelenen sayıdır.

Çarpım: Çarpma işleminde bulunan sonuçtur.

Çarpma İşareti: Çarpma işlemini gösteren işaret, çarpı (x) işaretidir.

Çarpma İçin Önkoşul Davranışlar

Çarpma işleminin öğretimine başlanmadan önce her beceri ve kavramda olduğu gibi öğrencinin belli bir aşamada olup belirli önkoşulları sağlıyor olması gerekmektedir. Bu önkoşulları sağlamıyorsa bile bunun için hazırlık çalışmaları yapıldıktan sonra öğretim aşamasına geçilmelidir. Çarpma işlemi için gerekli önkoşul beceriler; kümeler kavramı, doğal sayılar, ritmik sayma ve toplama işlemidir. Çarpma işlemi için gerekli önkoşul beceriler maddeler halinde aşağıda özetlenecektir:

1. Eleman sayıları eşit olan kümelerin birleştirilmesi ve elde edilen yeni kümenin eleman sayısının bulunması çalışmaları yapılmalıdır.
2. Doğal sayıları biliyor ve sorulan doğal sayıyı gösteriyor olması gerekmektedir.
3. Bir sayının çarpımı ile ilgili çalışmaya başlamadan önce, o sayı ile ilgili ileriye ritmik sayma çalışmaları yaptırılmalıdır.
4. Toplama kavramı kazanılmış olmalıdır.

DİKKAT: *Çarpma işlemlerinin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin çarpma için önkoşul davranışları kazanıp kazanmadıkları mutlaka değerlendirilmelidir.*

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi (12. Baskı).* Pegem Akademi, Ankara.

Cawley, J. F., Hayes, A. & Foley, T. E. (2008). *Teaching Math To Students With Learning Disabilities.* Learning Disabilities Worldwide, UK.

Gürsel, O. (2013). Matematik öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (444-478). Ankara: Pegem Akademi.

Harwell, J. M. & Williams-Jackson, R. (2008). *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities (3rd Edition).* Jossey Bass, America.

Hudson, P. & Miller, S. P. (2006). *Designing And Implementing Mathematics Instruction For Students With Diverse Learning Needs.* Pearson, United States of America.

Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi (5. Baskı).* Eğiten Kitap, Ankara.

Miller, S. & Strawser, S. (1996). Promoting strategic math performance among students with learning disabilities. *Learning Disability Forum, 21(2), 34-40.*

Reys,R. E., Suydam, M. N., Lindquist, M. M. & Smith, N. L. (1998). *Helping Children Learn Mathematics (Fifth Edition).* Allyn & Bacon, America.

Suggate, J., Davis, A. & Goulding, M. (2010). *Mathematical Knowledge For Primary Teachers (Fourth Edition).* Routledge, New York.

Tucker, B. F., Singleton, A. H. & Weaver, T. L. (2006). *Teaching Mathematics To All Children (Second Edition).* Pearson, New Jersey.

Wallace, A. H. & Gurganus, S. P. (2005). *Teaching For Mastery of Multiplication.* Teaching Children Mathematics.

Wood, D. K. & Frank, A. R. (2000). Using Memory-Enhancing Strategies to Learn Multiplication Facts. *Teaching Exceptional Children 32(5), 78-82.*

Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Sayılarda Çarpma İşleminin Öğretimine Yönelik Sembol-Problem-Model Bağlamında Geliştirdikleri Etkinliklerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 283-292.*

Yıkmış, A. (2007). *Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi (2. Baskı).* Kök Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 12	BÖLME İŞLEMLERİ

Prof. Dr. Ahmet Yıkmış

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Kot

ANAHTAR KAVRAMLAR

Bölme İşlemi, Bölen, Bölünen, Bölüm

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra okuyucular;

- Bölme işlemleri ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,
- Bölme işlemleri için gerekli önkoşul davranışları sağlayabilecek,
- Bölme işlemlerine ilişkin işlem analizi yapabilecek,
- Bölme işlemlerinin öğretimine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Bölme işlemlerine ilişkin öğrenci performansını belirleyebilecek,
- Bölme işlemlerinin öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Bölme İşlemleri
  - Terimler ve Kavramlar
  - Bölme İşlemi İçin Önkoşul Davranışlar
  - Bölme İşlemi Hiyerarşisi
  - Bölme İşleminin Kavramı ve Temel Bölme İşleminin Öğretimi
  - Bölme İşleminin Özellikleri
  - Bölme İşleminin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Bölme İşleminin Öğretimine Yönelik Örnek Öğretim Planı

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Bölme işleminin öğretiminde normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar olabilir?
- Öğretimde ne tür uyarlamalar yapılabilir?

GİRİŞ

Okul programlarında yer alan matematik disiplin alanı; öğrencilerin, toplumda bağımsız birer birey olarak işlevde bulunmaları için gerekli olan sayılar, kesirler, dört işlem, geometrik şekiller, problem çözme ve ölçme gibi beceri ve kavramları içermektedir (MEB, 2013). Matematik dersinin temel amacı; kişiyi hayata hazırlamak, matematik dersinde öğrenilen bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanmasını sağlamaktır.

Dört işlemin öğretimi matematik dersinin temeli niteliğindedir. Dört temel işlemden biri de bölme işlemidir. Bölme işlemi, bir tamsayının başka bir tamsayı kadar eşit parçaya ayrılmasıdır. Toplama, çıkarma ve çarpma işlemleri, bölme işlemi öğretimi için önkoşul özelliğindedir (Yıkmış ve Çetin, 2010). Bölme işlemi, birçok işlem basamağını içinde barındırdığı için dört işlem arasında anlama ve işlem tekniği açısından en zorudur (Baykul, 2003; MEB, 1997). Bu bakımdan, bölmeye hazırlık çalışmaları eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bölme işlemi öğretiminde somut nesnelerden sıklıkla yararlanılmalı ve bölme kavramı sayı doğrusu üzerinde de çalışılmalıdır.

Bir bölme işleminde; bölünen, bölen, bölüm ve kalan kavramları vardır. Bir bölme işlemi " : " ya da "/" sembolleriyle gösterilmektedir. Bölme işleminde yer alan kavramların da öğrenci tarafından kavranması gerekmektedir.

İlköğretimde bölme işlemi öğretiminin temelinde, bölme kavramı, bölenin birden çok basamaklı olduğu zamanlarda işlem tekniğinin kavranması üzerine olmalıdır (Baykul, 2014). Matematik öğretiminde somuttan soyuta doğru bir sıra takip edilmesi (Gürsel, 2013), bölme kavramı öğretiminde ise, somut nesneler üzerinden gruplama çalışmaları yapılması gerekmektedir. Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan çocuğun bölme kavramını somut nesneler yardımıyla kavraması gerekmektedir. İlköğretim ikinci sınıfta bölme işlemi öğretimine başlanmaktadır.

Düşün ve Tartış: *Bölme işlemlerinin öğretilmesi öğrencilerin günlük yaşamına ne gibi katkılar sağlar? Tartışınız.*

BÖLME İŞLEMLERİ

Terimler ve Kavramlar

Bölme İşlemi: Bölenin, bölenden küçük sayı elde edilinceye değin kaç defa geriye sayma yapıldığının bulunmasındır (Baykul, 2003).

Bölen: Bölme işleminde bölünen sayının kaç eşit parçaya bölüneceğini gösteren rakamdır.

Bölünen: Bir bölme işleminde eşit parçalara ayrılması gereken sayıdır.

Bölüm: Bölme işleminde bulunan sonuçtur.

Bölme İçin Ön koşul Davranışlar

Bölme işlemi öğretimine geçilmeden önce, öğrencinin sahip olması gereken belirli ön koşul özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu ön koşulları sağlamıyorsa, bölme işlemini anlama ve işlem tekniğini kavrama açısından sorun yaşayacaktır. Bölme işlemi için gerekli ön koşul beceriler maddeler halinde aşağıda özetlenecektir:

1. Toplama işlemi özelliklerini biliyor olmalıdır.
2. Çıkarma işlemi özelliklerini biliyor olmalıdır.
3. Çarpma işlemi özelliklerini biliyor olmalıdır.
4. Doğal sayıları biliyor ve sorulan doğal sayıyı gösteriyor olmalıdır.
5. Geriye ritmik sayma kazanılmış olmalıdır.
6. Kümeler kavramı kazanılmış olmalıdır.

DİKKAT: *Bölme işlemlerinin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin bölme için önkoşul davranışları kazanıp kazanmadıkları mutlaka değerlendirilmelidir.*

Tablo 12.1. BölmeİşlemHiyerarşisi

İşlem türü	Performans
1.Tek basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı eldesiz ve kalansız bölme	9/3, 8/4
2. Tek basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı eldesiz ve kalanlı bölme	8/3, 6/4
3. İki basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı onlar basamağı eldeli olacak şekilde kalansız bölme	16/4, 15/5
4. İki basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı onlar basamağı eldeli olacak şekilde kalanlı bölme	26/3, 12/5
5. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı eldesiz ve kalansız bölme	936/3, 488/4
6. Üç basamaklı birdoğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı yüzler basamağı eldeli olacak şekilde kalansız bölme	164/4, 246/3
7. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı yüzler ve onlar basamağı eldeli olacak şekilde kalanlı bölme	163/5, 333/5
8. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı birler basamağı sıfır olacak şekilde eldesiz ve kalansız bölme	680/2, 630/3
9. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı onlar basamağı sıfır olacak şekilde eldesiz ve kalansız bölme	603/3, 408/4
10. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı onlar basamağı sıfır, onlar ve yüzler basamağı eldeli olacak şekilde kalansız bölme	504/7, 204/6
11. Üç basamaklı bir doğal sayı ile tek basamaklı bir doğal sayıyı onlar ve birler basamağı sıfır, yüzler basamağı eldeli olacak şekilde kalansız bölme	200/5, 400/8

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Altun, M. (1997). *Matematik Öğretimi (4. Baskı).* Erkan Matbaacılık, Ankara.

Arsal, Z. (2002). *İlköğretim Matematik Dersi Bölme İşleminde Somut Yaşantılarla Yapılan Öğretimin Etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi (12. Baskı).* Pegem Akademi, Ankara.

Baykul, Y. (2003). *İlkokulda Matematik Öğretimi (7. Baskı).* Pegem Akademi, Ankara.

Cawley, J. F., Hayes, A. & Foley, T. E. (2008). *Teaching Math To Students With Learning Disabilities.* Learning Disabilities Worldwide, UK.

Gürsel, O. (2013). Matematik öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (444-478). Ankara: Pegem Akademi.

MEB, (1997). *Matematik Öğretmen Kılavuzu İlköğretim Birinci Kademe,* MEB Yayınları.

Reys,R. E., Suydam, M. N., Lindquist, M. M. & Smith, N. L. (1998). *Helping Children Learn Mathematics (Fifth Edition).* Allyn & Bacon, America.

Suggate, J., Davis, A. & Goulding, M. (2010). *Mathematical Knowledge For Primary Teachers (Fourth Edition)*. Routledge, New York.

Tucker, B. F., Singleton, A. H. & Weaver, T. L. (2006). *Teaching Mathematics To All Children (Second Edition).* Pearson, New Jersey.

Yıkmış, A. (2005). *Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi.* Kök Yayıncılık, Ankara.

Yıkmış, A. ve Eldeniz-Çetin, M. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Bölme Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 69-78.*

BÖLÜM 13	TEMEL ÖLÇME KAVRAMLARI VE BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Onur Özdemir

Prof. Dr. Dilek Erbaş

ANAHTAR KAVRAMLAR

Ölçme, doğrudan ölçme-dolaylı ölçme; uzunluk, kütle, para becerileri, zaman,

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Öğrenci nesneleri ve resimleri, uzunluklarına göre sıralayacak ya da karşılaştıracak
- Öğrenci nesnelerin ve resimlerin uzunluklarını ölçmek için standart olmayan birimleri (kalem, çubuk..) kullanacak.
- Öğrenci, önüne konulan somut ve resimsel ölçme araçlar içinden, uzunluğu ölçmede kullanılan araçları gösterecek (ya da isimlerini söyleyecek).
- Öğrenci uzunluğu uygun araçlarla (cetvel, mezura) tanımlayacak ya da birimlerle açıklayacak.
- Öğrenci nesnelerin ya da resimlerin uzunluklarını cetvel ile ölçme yapacak
- Nesneleri ve resimleri, ağırlıklarına göre sıralayacak ve karşılaştıracak.
- Nesnelerin ve resimlerin ağırlıklarını, tahmin edebilecek
- Nesnelerin ağırlıklarını standart ölçme (kg, gram) araçlarını kullanarak ölçme yapabilecek
- Farklı değerdeki nesneler ile ilgili bir set verildiğinde, öğrenci nesneleri değerlerine göre karşılaştıracak ve sıralayacak.

- Madeni paraların kendileri ve resimleri gösterildiğinde isimlerini söyleyecek
- Aynı türde birden fazla paraların miktarını söyleyecek
- Farklı türde birden fazla paraların miktarını söyleyecek
- Bir ürünün fiyatı için uygun ödeme yapacak
- Günlük yaşamda gerçekleştirilen olaylar verildiğinde zaman süresi yönünden karşılaştıracak
- Gün içinde gerçekleştirilen olayları zaman sıralamasına koyacak
- Gerçek ve resimsel bir saat verildiğinde, öğrenciler (saat başlarını, yarım, çeyrek geçe ya da kala, dakika okuyacak, yazacak ve en yakın saatı söyleyebileceksiniz.

İÇERİK

- Giriş
- Uzunluğun Ölçülmesi
- Kütlenin Ölçülmesi
- Nesnelerin Ölçülmesi
- Birimlerin Birbirine Çevrilmesi
- Para Kullanma Becerileri
    - Kâğıt ve Bozuk Paraları Tanıma ve Sayma
    - İstenen Ürünlerin Fiyatını Hesaplama ve Ödenebilirliğini Belirleme
- Zamanı Ölçme
    - Rutin Etkinliklere İşaret Eden Çevresel İpuçlarının Kullanılması
    - Resimli-Sembollü Programların Kullanımı
    - Zamanı Söylemek için Duvar ve Kol Saati Kullanımı

Günlük yaşantımızda metre kullanma, zamanı söyleme, para ile alış veriş yapabilme becerileri neden işlevsel beceriler arasında yer almaktadır? Tartışınız.

GİRİŞ

Ölçme bir olgunun belirli bir özelliğine sayılar atfetme işlemidir. Hız, sıcaklık, enerji ve zaman gibi fiziksel kavramlar ya da insanlara dair zekâ, ilgi, tutum gibi kavramlar da çeşitli biçimlerde ölçülebilir ve bu ölçüm sonuçları çeşitli birimler cinsinden sayılar ile ifade edilebilir. Kütlenin ve uzunluğun ölçümü ise günlük hayatımızda çok daha sık karşımıza çıkmaktadır, bu nedenle bunlarla ilgili ölçme işlemlerine aşina olmamız beklenmektedir. Ölçme işlemi ölçülen özelliğin aynı nitelikte bir araç ile ölçülmesi durumunda *doğrudan ölçme* yapmış oluruz. İki metrelik bir ipin, 30 santimetre uzunluğunda bir cetvelle ölçülmesi gibi. Ölçülen nitelik ölçme aracının farklı bir özelliği ile yapıldığında ise bu *dolaylı ölçme* olmaktadır. Buna örnek sıcaklığın, cıvalı termometre ile ölçülmesi olabilir. Bu durumda, sıcaklık civanın ısınma ve soğuma durumundaki tepkisine bağlı ölçüldüğü için dolaylı ölçme söz konusudur.

Bu bölümde özel gereksinimli öğrenciler için, bir nesnenin kütlesini (ağırlığının) ve uzunluğunu ölçme işlemleri, ölçü birimlerini kullanma ve ölçü birimlerinin birbirlerine çevrilmesi konuları anlatılacaktır.

Ölçme işlemlerinin üstesinden gelebilmek için, çocuklarda bazı bilişsel gelişim aşamalarının gerçekleşmesini gerektirmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar için bu aşamalar genellikle yaşla birlikte doğal bir süreçte kazanılmaktadır. Özel gereksinimli çocuklarda ise bazen bu aşamalar daha yavaştır ve sistematik bir öğretim gerektirebilir. Bu nedenle öğrencilerimize çeşitli ölçme becerilerini ve ilişkili kavramları öğretirken, ön koşul becerilere ve kavramlara sahip olduklarından emin olmalıyız. Çocuklar genellikle maddelerin kütlelerini ve uzunluklarını birbiri ile yanlış bir biçimde ilişkilendirirler, bu da ölçme işlemlerinde genellikle başarısız olmalarına neden olur. Bu konu ile ilgili önemli bir kavram *madde korunum* ilkesidir. Madde korunum ilkesi madde miktarının, aldığı biçim ile ilgili olmadığı anlamına gelmektedir. Bu ilkeyi henüz kazanmamış altı yaş civarı çocuklar genelde oyun hamuru yuvarlatılıp uzatıldığı zaman, aynı miktardaki oyun hamurundan daha fazla olduğunu söylerler. Benzer biçimde bir kaptan daha uzun bir kaba aktarılan suyun miktarı sorulduğunda, bu yaş grubundaki çocuklar uzun kaptaki suyun daha fazla olduğunu söylerler. Normal gelişen çocuklar öncelikle uzunluğu kavramakta, madde korunum ilkesine 7-8 yaş civarı sahip olmakta ve 9-10 yaş civarı ile de maddenin görünümü ve kütlesi arasındaki ilişkiyi doğru kurabilmektedirler.

Küçük çocuklar veya özel gereksinimli bireyler uzunlukların karşılaştırılmasında da zorluk yaşayabilirler. Aynı boyda iki kurşun kalemden bir tanesi kaldırılıp, hangisinin uzun olduğu sorulduğunda; çocuklar kalemlerin sadece havadaki düzeylerini dikkate alarak, kaldırılmış kalemin daha uzun olduğunu söylerler. Bu durumda çocuklar nesnelerin uzunlukları karşılaştırılırken, ikisinin de aynı başlama noktasında olması gerektiğini göz ardı etmektedirler (Hudson ve Miller, 2006).

Belirtmiş olduğumuz bilişsel gelişim aşamalarına ek olarak, öğrencilerin ölçme işlemleri ile ilgili ön koşul kavramlara ve becerilere de sahip olması gerekmektedir. Öğrenci nesnenin eni, boyu, ağırlığı, hacmi gibi özellikleri ile uzun, kısa, ağır, hafif, dar ve geniş gibi karşılaştırma kavramlarını bilmiyor ise, nesneler ile ilgili ölçümleri yapması beklenemez (Hudson ve Miller, 2006).Uzunluk ve kütle ile ilgili ölçüm işlemlerine başlamadan önce öğrencilerin bu kavramları hangi düzeyde bildikleri, nesneleri bu özelliklere sahip olma düzeyine göre sıralayıp sıralayamadıkları belirlenmelidir. Bu kavramlar ve beceriler yeterli düzeylerde değil ise, öncelikle bunların öğretimi konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Nesnelerin uzunluğu, kütlesi, boyutu ve kalınlığı gibi özellikleri, temel düzeyde öğrencilerin nesneleri sınıflandırma becerisi ile ilişkilidir. Öğrenciler, nesneleri belirttiğimiz bu özelliklerine göre gruplandırdıklarında, bu kavramları başlangıç düzeyinde öğrendiklerini göstermiş olurlar. Gruplama becerisi alt basamaklara ayrılabilir. Bunlar ayırt etme ve eşleştirme basamaklarını içerir. Öğrenci, bir nesnenin bir özelliğe sahip olma derecesini, diğer nesnelerden ayırt etmek (uzun bir kalemi diğer kısa kalemlerden ayırt etmek, vb.) için kullandığında ve aynı özelliğe sahip nesneleri eşleştirdiğinde (uzun kalemleri bir araya toplamak, vb.) artık nesneleri istenen özelliğe göre gruplandırabiliyor demektir. Bu basamakların ediniminde öncelikle nesnelerin ayırt edici özellikleri ile çalışılması (örneğin silgiler arasından kalemin ayırt edilmesi ve kalemlerin eşleştirilmesi), sonrasında ise nesnenin ayırt edici olmayan özellikleri ile çalışılması (siyah kalemin beyaz kalemlerden ayırt edilmesi ve siyah kalemlerin eşleştirilmesi) uygun olacaktır (http://s22318.tsbvi.edu/mathproject/ch1-sec2.asp).

Ölçme işlemleri için öğrencilerin sınıflama becerisine ek olarak, sıralama becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. Sıralama nesnelerin doğrudan ölçülebilen veya ölçülemeyen özelliklerine göre yapılabilir. Nesnelerin ağırlık boyut miktar gibi özelliklerine göre sıralanması ölçülebilen özelliklere göre sıralama işlemini içermektedir. Öğrenci sahip olduğu kalemleri uzunluklarına göre sıralayabilir. Öğrencinin kalemlerini renklerine göre sıralaması (bir beyaz bir mavi olacak şekilde sıralanması) ise nesnenin doğrudan ölçülemeyen özelliğine göre sıralanmasını içermektedir (MEB, 2013).

Uzunluğun Ölçülmesi

Kütle ve uzunluk ile ilgili ölçme işlemleri; nesnelerin ilgili özelliklerini araç kullanarak belirleme (bir sıranın boyunu cetvel yardımı ile ölçme) ve birimlerin alt-üst birimlerine çevrilmesi (1,5 metre kaç santimetre eder) biçiminde iki ana başlığı içermektedir. Bu işlemler öğrencilerin yaşına, bilişsel seviyesine sahip oldukları ön koşul becerilere göre öğretim sırasına alınabilir.

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(1) 61-76.

Browder, D. M. ve Grasso, E. (1999). Teaching money skills to ındividuals with mental retardation:A research review with practical applications. *Remedial and Special Education*, *20*(5), 297-308.

Colyer, S. P. ve Collins, B. C. (1996). Using natural cues within prompt levels to teach the next dollar strategy to students with disabilities. *The Journal of Special Education*, *30*(3), 305-318.

Gifford, S. (2005). Teaching mathematics 3-5. Developing learning in the foundation stage. Berkshire: Open University Press.

Green, J. M., Hughes, E. M. ve Ryan, J. B. (2011). The use of assistive technology to improve time management skills of a young adult with an intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, *26*(3), 13.

Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımını öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1*(9), 35-55.

Ford, A., Davern, L., Schnorr, R., Black, J. ve Kaiser, K. (1989). Chapter 8: Money handling. In A. Ford, R. Schnorr, L. Meyer, L. Davern, J. Black ve P. Dempsey (Eds.). *The Syracuse Community-Referenced Curriculum guide* (ss. 117-148). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006) *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston: Pearson.

Janeslätt, G., Granlund, M. ve Kottorp, A. (2009). Measurement of time processing ability and daily time management in children with disabilities.*Disability and Health Journal*, *2*(1), 15-19.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) matematik kitabı

Newhall, P. W. (2015). Teaching Time Management to students with learning disabilities. (İnternet sayfası). http://www.ldonline.org/article/23676/

Project Math Access. [İnternet Sayfası]. http://www.tsbvi.edu/mathproject/ch1-sec2.asp

Stein, M., Kinder, D., Silbert, J. & Carnine , D.W. (2006). Designing Effective Mathematics Instruction, Ohio: Pearson.

Sowers, J. A., Rusch, F. R., Connis, R. T. ve Cummings, L. E. (1980). Teaching mentally retarded adults to time-manage in a vocational setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *13*(1), 119.

Tekin İftar, E. Ve Kırcaali İftar, G. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. (2012). Ankara: Kök Yayıncılık.

Woods, J., Kashinath, S. ve Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, *26*(3), 175-193.

BÖLÜM 14	GEOMETRİ KAVRAM VE BECERİLERİ

Doç. Dr. Gizem Yıldız

ANAHTAR KAVRAMLAR

Uzamsal ilişkiler, geometrik şekiller (kare, üçgen, daire, dikdörtgen), geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Çocukta geometrik düşüncenin gelişim evrelerini açıklayabilecek,
- Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terim ve kavramları kullanabilecek,
- Temel (Basit) geometrik şekilleri açıklayabilecek,
- Temel geometrik şekillerin özelliklerini belirtebilecek,
- Temel geometrik şekillerin uzunluk ve alan hesaplamalarını açıklayabilecek,
- Üç boyutlu geometrik cisimleri açıklayabilecek,
- Bir örüntüdeki ilişkiyi belirleyebilecek,
- Bir örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlayabilecek,
- Geometri kavram ve becerilerine ilişkin öğretim planı hazırlayabilecek,
- Geometri kavram ve becerilerine ilişkin öğrenci performansı belirleyebilecek,
- Geometri kavram ve becerilerinin öğretimini yapabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Geometri Kavram ve Becerileri
  - Terimler ve Kavramlar
  - Beceri Hiyerarşisi
  - Çocukta Geometrik Düşüncenin Gelişimi
  - Uzamsal İlişkiler
  - Uzamsal İlişkilere Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Geometrik Şekiller
    - İki Boyutlu Basit Geometrik Şekiller
    - İki Boyutlu Basit Geometrik Şekillerin Öğretimine Yönelik Etkinlik Örnekleri
    - İki Boyutlu Basit Geometrik Şekillerde Uzunluk ve Alan Hesabı
    - İki Boyutlu Basit Geometrik Şekillerde Uzunluk ve Alan Hesabına Yönelik Etkinlik Örnekleri
    - Üç Boyutlu Basit Geometrik Şekiller (Geometrik Cisimler)
    - Üç Boyutlu Basit Geometrik Şekillere Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Örüntü ve Süslemeler
  - Örüntü ve Süslemelere Yönelik Etkinlik Örnekleri
  - Bir Geometri Kavram/Becerisine Yönelik Örnek Öğretim Planı

BAŞLAMADAN DÜŞÜN

- Özel gereksinimli öğrencilerin geometri kavram ve becerilerini kazanabilmelerinde öğrencilerin gelişim düzeyleri ve soyut düşünme yetenekleri ne gibi rol oynar?
- Geometri kavram ve becerilerinin öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için ne gibi uyarlamalar yapılabilir?

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrenciler soyut kavramları algılamada zorluk çekerler. Soyut düşünme yeteneği, uzayı tanıma ve uzamsal ilişkileri algılama gibi yeteneklerden beslenir. Uzay ile ilgili kavramların temelinde ise geometri yatmaktadır. Öyle ki insanın çevresini saran eşya ve varlıkların pek çoğunu geometrik şekil ve cisimler oluşturur. Öte yandan insan herhangi bir eylemini yürütürken bu geometrik şekil ve cisimleri kullanır (Altun, 1998). Dolayısıyla günlük yaşamda insanlar, en basit problemleri bile çözebilmek için temel geometri bilgisine ihtiyaç duyarlar. Yaşadığımız çevredeki varlıkları anlayabilmek ve onlardan en etkili şekilde yararlanabilmek için onları tanımamız ve aralarındaki ilişkiyi anlamamız gerekir (Adkins ve Larkey, 2013; Copley, 2000). Bu bağlamda geometrik bilgiler, günlük yaşamımızdaki diğer bilgi ve yeteneklerimiz için bir araç rolünü üstlenmektedir. Bu durum her insanın öğrenim hayatında temel geometri bilgisinin önemini ortaya koymaktadır.

Geometri, matematikteki temel öğrenme alanlarından biridir. İki ve üç boyutlu şekiller ve özellikleri, şekillerin uzamsal ilişkileri, dönüşümleri, ilişkilerin görselleştirilmesi ve uzamsal nedenleri, geometrik yeterliliğin temel formunu oluşturur (Reys, Lindquist, Lambdin ve Smith, 2009). Geometri öğretimi, matematiğin diğer temel öğrenme alanlarının etkileşimini kapsamaktadır. Çevremizdeki varlıkları kavramsal anlamayı, isimlerini bellekte tutmayı (sözel bilgi), bir şeklin adım adım sunumunu (işlemsel bilgi) ve problem çözme yeteneğini içerir (Gürsel, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar ev ortamında iki ve üç boyutlu materyallerle geometri kavram ve becerilerini geliştirmeye başlar (Smith, 2006). Bu dönemde uzamsal ilişkilerin (üzerinde, altında, arkasında, önünde, içinde, dışında) ve şekillerin informal isimlerinin (top, kutu, yuvarlak vb.) öğrenilmesi, daha sonra iki boyutlu şekillerin formal isimleri (üçgen, daire, kare vb.) ve herhangi bir pozisyonda onların tanınması beklenmektedir (Gürsel, 2013; Jin ve Wong, 2010). Özel gereksinimli çocuklar ise uzamsal ilişkileri kavramada ve temel şekilleri isimlendirme ve özelliklerini ifade etmede güçlük yaşamaktadırlar (Adkins ve Larkey, 2013). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların soyut kavramları algılamasını kolaylaştırmak ve onlara temel geometri bilgisini kazandırmak için öncelikle bir çocukta geometrik düşüncenin nasıl geliştiğini bilmek ve geometri öğretimini çocuğun geometrik düşünce gelişimine göre düzenlemekte fayda vardır.

Düşün ve Tartış: *Geometri kavram ve becerilerini kazanmanın matematikteki önemi nedir? Geometri, soyut düşünme süreçlerine ne gibi katkılar sağlar? Tartışınız.*

GEOMETRİ KAVRAM VE BECERİLERİ

Terimler ve Kavramlar

Uzamsal ilişki: Nesnelerin uzayda kapladığı yer ve aralarındaki ilişkidir (Van de Walle ve Lovin, 2006).

Geometrik şekil: Uzayda tasarlanabilen, nokta, doğru, düzlem, eğri, yüzey ve benzeri geometrik varlıkların bileşimi ile oluşan nesnelerdir (Copley, 2000; Stein, Kinder, Silbert ve Carnine, 2006 ve Smith, 2006).

Örüntü: Bir nesne ya da olay kümesindeki elemanların ardışık olarak düzenli bir biçimde birbirlerini takip ederek yinelenmesidir (MEB, 2009; TDK, 2015).

Beceri Hiyerarşisi

Diğer tüm matematik konuları gibi geometri de birbiri üzerine yığışımlı şekilde ilerleyen bir öğrenme alanıdır. Geometrik düşünce sürecinde belli geometri kavram ve becerileri kazanılmadan, diğer geometri kavram ve becerileri edinilmesi güçtür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim matematik dersi programı içerisinde yer alan geometri kazanımlarına göre beceri hiyerarşisi en genel hatlarıyla şu sırayı izlemektedir;

- Uzamsal ilişkilerle ilgili becerileri geliştirir ve kullanır.
- Geometrik şekil ve cisimleri tanır.
- Geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerini bilir ve bunları problem çözümlerinde kullanır.
- Geometrik şekil ve cisimler arasındaki ilişkileri belirler ve çıkarımlarda bulunur.
- Geometrik şekil ve cisimlerden yeni şekil ve cisimler elde eder, bunlarla örüntü oluşturur, süsleme yapar.
- Geometrik şekillerin çevre uzunluğu ve alanını hesaplar (MEB, 2009).

Özel eğitimde geometrik şekillerin öğretimi ele alındığında ise öncelikli olarak (a) iki boyutlu temel geometrik şekillerin (üçgen, kare, daire, dikdörtgen) ayırt edilmesi, (b) ilgili şeklin ismi söylediğinde çizilmesi, (c) şeklin somut ya da resimsel sunumları verildiğinde açıklanması, (d) şeklin özelliklerinin sıralanması, (e) iki şeklin özelliklerinin karşılaştırılması, (f) üç boyutlu karmaşık geometrik şekillerin ayırt edilmesi (a, b, c, d ve e şıkları, f şıkkı için de benzer şekilde sürdürülebilir) şeklinde bir hiyerarşi izlenmektedir (Gürsel, 2013).

YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

Adkins, J. ve Larkey, S. (2013). *Practical mathematics for children with an autism spectrum disorder and other developmental delays.* London: Jessica Kingsley Publishers

Altun, M. (1998). Geometri Öğretimi. Aynur Özdaş (ed.), *Matematik Öğretimi* içinde (s. 161-184). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Babbitt, B. (2006). Teaching Geometry Concepts and Skills. Pamela Hudson ve Susan P. Miller (ed.), *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs* (s.489-533). Pearson Educaiton.

Copley, J. V. (2000). Geometry and Spatial Sense in the early Childhood Curriculum. Juanita V. Copley (ed.), *The Young Child and Mathematics* içinde (s. 105-124). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Gürsel, O. (2013). *Zihin Engellilere Matematik Öğretimi Dersi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yayımlanmamış ders notları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standarts for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Jin, H. ve Wong, K. H. (2010). Training on concept mapping skills in geometry. *Journal of Mathematics Education*, *3*(1), 104-119.

Reys, R., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V. ve Smith, N. L. (2009). *Helping Children Learn Mathematics.* United States: John Wiley & Sons, Inc.

Smith, S. (2006). *Early childhood mathematics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2015). http://www.tdk.gov.tr adresinden 1 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Van de Walle, J. A. ve Lovin, L. H. (2006). *Teaching Student-Centered Mathematics Grades K-3.* Boston: Pearson.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2013). Elementary and Middle School Mathematics Teaching Developmentally. S. Durmuş (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Yedinci Baskı. 2010)

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Çember adresinden 6 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Dikdörtgen adresinden 4 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Kare adresinden 6 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Koni adresinden 13 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Küp adresinden 12 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Küre adresinden 14 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Prizma adresinden 12 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Silindir adresinden 13 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (2015). https://tr.wikipedia.org/wiki/Üçgen adresinden 4 Ağustos 2015 tarihinde erişilmiştir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Editör

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Editör: Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

Yazarlar: Prof. Dr. Elif Tekin-İftar, Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar, Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, Prof. Dr. Onur Kurt, Prof. Dr. Nurgül Akmanoğlu, Prof. Dr. Serhat Odluyurt, Prof. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu, Doç. Dr. Şeyda Demir, Dr. Öğr. Üyesi Metehan Kutlu, Dr. Öğr. Üyesi H. Deniz Değirmenci,

ISBN: 978-605-7989-25-3

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2012
2. Baskı: Ankara - Mart, 2013
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2014
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2016
5. Baskı: Ankara - Eylül, 2017
6. Baskı: Ankara - Kasım, 2018 (Güncellenmiş)
7. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
8. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Otizm spektrum bozukluğu, adı giderek daha fazla duyulan karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Yetersizlik çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Nedeni tam olarak belirlenememiştir ve tıp, psikoloji, eğitim gibi farklı alan uzmanları üzerinde yoğun biçimde çalışmaktadır. Ancak, şuana kadar edinilen bilgiler otizm spektrum bozukluğuna en önemli müdahale alanının eğitim olduğunu göstermektedir. Eğitim uygulamaları içinde ise en olumlu bulgular uygulamalı davranış analizi ilke ve tekniklerine ilişkindir. Bu bulgular yarım yüzyılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalardan elde edilmiştir. Kitapta ele alınan konulardan özellikle davranış kontrolü ve öğretim, uygulamalı davranış analizi çerçevesinde ele alınmıştır.

Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların başkalarıyla sınırlı etkileşim kurdukları, bazı davranışları gereğinden daha çok bazılarını ise gereğinden daha az sergiledikleri bilinmektedir. Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğu oldukça heterojen bir gruptur; bir diğer deyişle, aynı tanıyı almış olsalar bile çocukların farklılıkları benzerliklerinden daha fazla olabilmektedir ve pek çok otizmli çocuk yaşamları boyunca desteğe gereksinim duymaktadırlar. Otizm spektrum bozukluğu tanı ölçütleri içinde yer alan sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı / yineleyici ilgi ve davranış problemlerinin yanı sıra eşlik eden daha başka yetersizlik semptomları da yüksek düzeylerde görülebilmektedir. Kitabınızın 1. bölümünde de değinildiği gibi bu popülasyonun yaklaşık %40'ında zihinsel yetersizlik otizme eşlik etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların heterojen bir grup olması ve eşlik eden diğer semptomlar bu çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulamaların etkililiklerinin ortaya konulabilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğunun genel nüfus içinde görülme sıklığı dramatik bir artış göstermektedir. Bu artışa da bağlı olarak otizmli çocukların toplumdaki görünürlüğü arttıkça öğretmenler ve alanda çalışan diğer uzmanların otizm konusunda bilgi sahibi olma gereksinimleride artmaktadır. Bu kitap otizmli çocuklarla çalışan öğretmen, davranış analisti, kurum yöneticileri, anne-babalar ve dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist gibi bu çocuklara hizmet sunan diğer uzmanların gereksinimlerini karşılamaya yönelik hazırlanmıştır.

Okumakta olduğunuz kitap dört ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, otizm spektrum bozukluğunun tanımı, nedenleri ve sınıflandırılması, değerlendirme ve bilimsel dayanaklı uygulamalar konuları ele alınmıştır. İkinci kısım, davranış kontrolü, öğretim programları ve sistematik öğretime yönelik olarak hazırlanmıştır. Üçüncü kısımda, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yetersizlik yaşadıkları temel gelişim alanlarında nasıl öğretim sunulabileceği açıklanmıştır. Dördüncü kısımda ise, otizmli çocukların kaynaştırılması ve otizmli çocukların aileleri ele alınmıştır. Her bölüm okuyucuyu konu hakkında önceden

düşünmeye yönlendirmek üzere bir dizi tartışma sorusu sorularak başlamakta, bölüm boyunca ele alınan konu ayrıntılı olarak açıklanmakta, ardından konuya ilişkin yapılan açıklamalar özetlenmektedir. Ayrıca, her bölümün sonunda, bölüm içinde koyu olarak yazılmış önemli kavramlar tanımlanmakta ve öğretmen ve uygulamacılara yönelik uzman önerileri sıralanmaktadır.

Kitap geniş bir yazar ekibi tarafından hazırlanmıştır. Kitabı hazırlayan yazar arkadaşlarım bölümlerini hazırlarken iki temel noktayıe sasalmışlardır. Birincisi, kitapta ele alınan konuların bilimsel dayanaklı uygulamalar olmasına ve ikincisi ise, ele aldıkları konuların anlaşılır olmasına özellikle özen göstermişlerdir. Kitabın bu anlamda tüm okuyucuların gereksinimlerini karşılayabilmesini ümit ediyoruz. Tüm yazarlara kitaba yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Bu kitabın hazırlanması sürecinde pek çok kişinin katkı ve desteği olmuştur. Bu katkı ve destekler olmaksızın kitabın yayımlanabilmesi mümkün değildi. Öncelikle, hizmet sunduğumuz otizmli çocuklar ve ailelerine, bizlere bu konuda çalışma cesareti ve gücünü verdikleri için teşekkür ederiz. Otizmli çocuklar ve aileleri her zaman için esin kaynağımız olmuşlardır. Bizleri yetiştiren ve bulunduğumuz konumlara gelebilmemizde destek, ilgi ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen ailelerimize sonsuz teşekkürederiz.

Kitap yoğun birçalışmanın ürünüdür. Kitapta editörlük çalışmalarım sırasında zaman zaman yardım talep ettiğim Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapan Dr. Öğr. Üyesi H. Deniz Değirmenci'ye titiz çalışmalarından dolayı çok teşekkür ederim. Mesai saatlerimin dışında hafta sonları ve tatil dönemlerinde de zamanımın büyük bölümünü bu kitabın hazırlanmasına ayırdığım süre içinde destek ve katkılarını hiç esirgemeyen ve her türlü sorumluluğumda geleneksel ölçülerin çok dışında destek sunan sevgili eşim Celil'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, bu kitabın hazırlanması aşamasında sürekli olarak 'anneciğim artık başka bir iş üstlenme' derken bile anlayış, destek ve sevgilerini koşulsuz olarak gösteren biricik kızlarım İpek ve İnci'ye çok teşekkür ederim.

Okumakta olduğunuz kitap kısa sürede 6. Basıma ulaşmıştır. Bu basımda kitabın içeriğinde alanyazındaki gelişmelere bağlı güncellemeler yapılmıştır. Bu basım Vize Akademik tarafından üstlenilmiştir. Kitabın basımını üstlenen Vize Akademik Basın Yayın Çalışanlarına teşekkür ederim.

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar
Editör
Ekim, 2018
Eskişehir

İÇİNDEKİLER

KISIM - I

BÖLÜM 1 - OTIZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA GENEL BAKIŞ 1
Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar

Giriş 1
Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi 3
Otizm Spektrum Bozukluğuyla İlişkili Özellikler 9
Otizm Spektrum Bozukluğunun Olası Nedenleri ve Risk Faktörleri 10
Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Ölçütleri 13
Otizm Spektrum Bozukluğunun Sınıflanmasına İlişkin Yeni Gelişmeler 15
Temel Otizm-Karmaşık Otizm Ayrımı 16
Gelişim Dönemlerine Göre Otizm Spektrum Bozukluğu Belirtileri 17
Özet 19
Önemli Kavramlar 20
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 21
Kaynakça 22

BÖLÜM 2 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ 25
Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Giriş 25
Tarama 26
Tanılama 33
Gelişim Alanlarının Değerlendirilmesi 41
Ailenin Değerlendirilmesi 50
Değerlendirme Sonuçlarinin Kullanılması 51
Özet 53
Önemli Kavramlar 54
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 55
Kaynakça 56

BÖLÜM 3 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR 59
Prof. Dr. Onur Kurt

Giriş 59
Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara İlişkin Arayışın Tarihçesi 61
Otizm Spektrum Bozukluğu ve Bilimsel Dayanaklı Uygulama Kavramı 64
Araştırma Derleme Çalışmaları 66
Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Kullanılan Alternatif Terapi ve Tedaviler 85
Özet 89
Önemli Kavramlar 90
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 91
Kaynakça 93

KISIM - II

BÖLÜM 4 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA UYGUN VE YENİ DAVRANIŞLARIN KAZANDIRILMASI VE ARTTIRILMASI 97

Prof. Dr. Nurgül Akmanoğlu

Giriş 97
Pekiştirme 98
Pekiştireç Türleri 101
Pekiştirme Tarifeleri 115
İzlerlik Sözleşmesi 121
Uyaran Kontrolü ve İpuçları 125
Öğretimde Sıklıkla Kullanılan Diğer Stratejiler 142
Özet 148
Önemli Kavramlar 149
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 153
Kaynakça 154

BÖLÜM 5 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARINI 157

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Giriş 157
Problem Davranışların Değerlendirilmesi 162
Davranış Müdahale Planının Hazırlanması 180
Davranış Planının Uygulanması 1
Müdahalenin Etkisinin İzlenmesi 198
Sonuç 200
Özet 202
Önemli Kavramlar 203
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 206
Kaynakça 207

BÖLÜM 6 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUKLARINA YÖNELİK PROGRAM ÖRNEKLERİ 211

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar ve Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

Giriş 211
Otizm Spektrum Bozukluklarına Yönelik Kapsamlı Programlar 212
Evde ya da Klinikte Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Modeller 217
Okulda Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Modeller 222
Kaynaştırmada Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Modelleler 226
Gelişimsel ve İlişki-Temelli Modeller 228
Diğer Modeller 230
Özet 232
Önemli Kavramlar 233
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 234
Kaynakça 235

BÖLÜM 7 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ÖĞRETİMİ 237

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar ve Arş. Gör. Dr. H. Deniz Değirmenci

Giriş..... 237
Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi 238
Sistematik Öğretim 246
Çocuğa Uygun Öğretim Programı Geliştirme Süreci 252
İşlevsel Beceriler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama..... 258
Sonuç..... 259
Öğretimde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar..... 260
Teknolojiye Dayalı Öğretim Stratejileri..... 273
Kalıcılık ve Genelleme 279
Özet 283
Önemli Kavramlar 285
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 288
Kaynakça..... 289

KISIM - III

BÖLÜM 8 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASI 297

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar ve Prof. Dr. Serhat Odluyurt

Giriş..... 297
İletişim, Dil ve Konuşma 298
Sözel İletişim Becerisi Kazandırmaya Yönelik Uygulamalar 300
Alternatif ve Destekleyici İletişim (Adi) Uygulamaları 315
PECS 319
Genel Öneriler..... 324
Özet 326
Önemli Kavramlar 328
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 230
Kaynakça..... 231

BÖLÜM 9 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ 335

Doç. Dr. Şeyda Demir

Giriş..... 335
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi 342
Sosyal Beceri Müdahale Yöntemleri 358
Özet 378
Önemli Kavramlar 380
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 382
Kaynakça..... 384

BÖLÜM 10 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA OYUN BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ 391
Prof. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu
Giriş 391
Oyunun Tanımı ve Doğası 393
Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Önemi ve Yararları 395
Oyun ve Gelişim Alanları Arasındaki İlişki 396
Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun 400
Normal Gelişim ve Otistik Özellikler Gösteren Çocuklarda Oyun Gelişimi ve Oyun Türleri 401
Oyun Becerilerinin Öğretimi 409
Özet 426
Önemli Kavramlar 428
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 429
Kaynakça 430
Oyun Etkinlik Örnekleri -1 434
Oyun Etkinlik Örnekleri -2 435
Oyun Etkinlik Örnekleri -3 436

KISIM - IV
BÖLÜM 11 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE KAYNAŞTIRMA 437
Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu
Giriş 437
Türkiye'de Otizmli Çocukların Eğitimi 440
Kaynaştırma ve Otizmli Çocuklar 441
Otizmli Çocuklar İçin Başarılı Kaynaştırmanın Elemanları 444
Kaynaştırma Ortamlarında Etkili Öğretim 448
Çok Disiplinli İşbirliği ve Aile Katılımı 471
Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar 476
Özet 483
Önemli Kavramlar 485
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 486
Kaynakça 487

BÖLÜM 12 - OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİ: AİLELERİ ANLAMA VE İŞBİRLİĞİ KURMA 491
Dr. Öğr. Üyesi Metehan Kutlu ve Prof. Dr. Elif Tekin-İftar
Giriş 491
Aileye Bir Bebeğin Katılımı 492
Otizmli Bir Bebeğe Sahip Olmak 493
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Temel Gereksinimlerinin Karşılanması 508
Ailenin Olası Rolleri ve Aile Bireylerini Güçlendirme 511
Otizmli Çocuğun Sosyalleşmesi 517
Ailelerin Yasal Hakları 518
Özet 521
Önemli Kavramlar 523
Öğretmenler ve Uygulamacılar İçin Öneriler 524
Kaynakça 525

BÖLÜM 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA GENEL BAKIŞ

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. 'Otizm spektrum bozukluğu' ve 'otizm' aynı mıdır, farklı mıdır?
2. Otizmli çocuklarda zeka geriliği görülebilir mi?
3. Otizm kaç çocuktan birini etkilemektedir?
4. Otizm doğuştan mı gelmektedir, sonradan mı edinilmektedir?
5. Otizm spektrum bozukluğunun belirtileri nelerdir?
6. Otizm spektrum bozukluğu kategorisi içinde yer alan alt kategoriler nelerdir?
7. Aşılar otizme yol açar mı?

GİRİŞ

Otizm, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir nöro-gelişimsel bozukluk ve özel eğitim kategorisidir. 'Otistik' olarak nitelendirilen çocukların genellikle başkalarıyla, özellikle de akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları, çeşitli takıntılara sahip oldukları, konuşmadıkları ya da alışılmadık biçimlerde konuştukları ve günlük yaşamı sürdürmekte zorlandıkları gözlenmektedir. Ancak, tümü 'otistik' ya da 'otizmli' olarak adlandırılsa da, yakından gözlendiğinde bu bireyler arasında benzerlikler kadar farklılıklar da olduğu görülmektedir. Kutu 1.1'de otizmli iki vaka örneği yer almaktadır.

Otizm alanının tarihsel gelişimi, yaklaşık 70 yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Ancak, otizmle ilgili en yoğun gelişmeler 1980 sonrasında görülmektedir. Otizmin tanılanmasında kullanılan ölçütler **DSM**-5 ve **ICD**-10'da ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bu ölçütler kullanılarak tanılanan çocukların oranı sürekli olarak artış göstermektedir. Ülkemizde otizmli bireylerin genel nüfus içindeki oranları bilinmemektedir.

Kutu 1.1 *Otizme ilişkin vaka örnekleri*

Vaka Örnekleri

Serdar

Serdar üç buçuk yaşında olup, otizm tanısını üç yaşını dolduracağı hafta almıştır. Serdar hiç konuşmamaktadır; ancak, arada bir düdük ötmesi gibi bir ses çıkarmaktadır. Bu ses bazen çok yüksek olabilmektedir. Bu sesi çıkarırken kollarıyla kanat çırpmaya benzer bir hareket de yapmaktadır. Kendisine adıyla seslenildiğinde hiçbir tepki vermemektedir. Israrla seslenmeye devam edildiğinde ve giderek ses yükseltildiğinde dönüp baktığı olmaktadır. Ancak, dönüp baktıktan sonra kendisine seslenen kişiyle hiç ilgilenmemekte, yapmakta olduğu şeye devam etmektedir.

Serdar'ın merdiven inip çıkma takıntısı vardır. Bir merdiven gördüğünde hemen tırabzandan tutunup inip çıkmaya başlamaktadır. Müdahale edilmediğinde bu davranış saatlerce sürebilmekte, bu arada Serdar ter içinde kalmaktadır. Müdahale edildiğinde ise ağlamaya ve tepinmeye başlamaktadır. Bu takıntı aileyi öylesine bunaltmıştır ki, tatile çıkacaklarında anne-babası neredeyse hiç merdiveni olmayan bir otel arayıp bulmuştur.

Serdar oyun parkında yalnızca salıncakta sallanmakta, diğer çocukların yanına hiç yaklaşmamaktadır. Eğer bir çocuk onun yanına gelip bir şeyler söyleyecek olursa, hemen arkasını dönmektedir.

Ezgi

Ezgi dört yaşında otizm tanısı almış olup halen altı yaşındadır. Ezgi kendisine sorulan bazı sorulara tek ya da iki sözcüklük yanıtlar verebilmektedir ancak basit isteklerini iletmek dışında başkalarıyla neredeyse hiç iletişim kurmamaktadır. İsteklerini söylerken genellikle bazı davranışlar da yapmaktadır. Örneğin, dışarı çıkmak istediğinde kapının kolunu çekiştirip 'aç' demektedir ya da dondurma yemek istediğinde buzdolabının kapağına vurup 'donduma' diye bağırmaktadır. Ezgi televizyon izlemeye çok meraklıdır ve oradan duyduğu bazı sözleri ve şarkıları gün içinde mırıldanmaktadır.

Annesi Ezgi'yi çok 'hırçın ve asabi' olarak nitelemektedir. Böyle düşünmesinin nedeni, istediği bir şey olmadığında Ezgi'nin bağırması, kollarını ısırması, kendini yere atıp tepinmesidir. Bu durum annesini çok üzmekte; annesi Ezgi'yi sakinleştirmek için elinden geleni yapmakta, Ezgi'ye susması için yalvarmaktadır. Ezgi'yi sakinleştirmenin en kolay yolu ise ona dondurma vermektir. Ezgi günde birkaç litre dondurma yemektedir.

Ezgi'nin en çok sevdiği şey babasıyla birlikte dergilere bakmaktır. Favori dergilerinin belli sayfalarında uzun uzun durmakta, bazı resimleri babasına göstermekte, babası o resimlerle ilgili belirli şeyler anlatmaktadır. Örneğin, babası bir araba resmiyle ilgili olarak

'Arabanın kapısını açmışlar, herhalde arabaya binip gezecekler' dediğinde Ezgi kahkahalarla gülmekte ve alkış yapmaktadır.

Otizm terimi uzun yıllardır kullanılmakta olan bir terimdir. Ancak, son yıllarda otizm teriminin yanı sıra, otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder) terimi de kullanılmaktadır. **Otizm spektrum bozukluğu**, **yaygın gelişimsel bozukluk** (pervasive developmental disorder) terimiyle özellikle geçmiş yıllarda eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Her iki kullanımda da ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olduğu vurgulanmıştır. Kitabınızda otizm spektrum bozukluğu teriminin kullanımına özen gösterilmiştir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNUN TARİHÇESİ

Otizmi çağrıştıran davranış özellikleriyle ilgili ilk yazılı kaynaklar 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. 'Otizm' teriminin ise ilk kez İsviçreli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından 1910'larda kullanıldığı sanılmaktadır. 'Otizm' ve 'otistik' terimleri, Yunanca'da benlik, öz, kendi gibi anlamlara gelen 'otos' sözcüğünden türetilmiştir. Bleuler bu terimi, dış dünyadan kendisini tümüyle soyutlamış olan bir birey için kullanmıştır (Heflin ve Alaimo, 2007; Schreibman, 2005).

1940-50: Otizm Kategorisinin Doğuşu

Otizmle ilgili ilk makale, ABD'nin Baltimore kentindeki Johns Hopkins Üniversitesi'nde çalışan ve ABD'nin ilk çocuk psikiyatrı olan Leo Kanner tarafından 1943 yılında yayımlanmıştır. Bu makalede Kanner kendi hastası olan 11 çocuğun özelliklerini ayrıntılı olarak anlatmıştır. Kanner bu çocukların 'aşırı otistik yalnızlık' gösterdiklerinden söz etmiştir. Ayrıca, hiç birinin fiziksel olarak akranlarından farklı görünmediğini; ancak, davranışlarının çok farklı oluğunu belirtmiştir. Fiziksel farklılığın olmamasını ise Kanner, otizmin organik bir bozukluk olamayacağına bir gösterge olarak yorumlamıştır. Ancak, günümüzde otizmin organik bir bozukluk olduğu görüşü ağır basmaktadır. Kanner'ın gözlemlerine dayalı olarak sıraladığı takıntılı davranışlar, iletişim sorunları ve aynılıkta ısrarcılık gibi özelliklerse, günümüzde de otizm spektrum bozukluğu özellikleri olarak kabul edilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kanner, 1943; Schreibman, 2005; Tidmarsh ve Volkmar, 2003; Volkmar ve Wiesner, 2004).

1944 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde yaşayan Hans Asperger de otizmden söz eden bir makale yayımlamıştır. Kanner ve Asperger'in çalışmalarının ikinci dünya savaşı dönemine denk gelmesi nedeniyle, birbirlerinden habersiz olarak bu çalışmaları yürüttükleri sanılmaktadır. Asperger, Almanca olarak yayımladığı makalede, yıllar sonra Asperger sendromu adı altında ayrı bir kategori olarak kabul edilen grubun özelliklerinden söz etmiştir. Asperge bu grubu betimlerken 'otistik psikopati' ifadesini kullanmıştır ve grupta yer alan çocukların normal zekaya sahip ama sosyal beceriler açısından yetersiz ve sözel olmayan iletişim becerileri açısından sıra dışı olduğunu belirtmiştir (Asperger, 1944; Heflin ve Alaimo, 2007; Schreibman, 2005).

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition.* Washington DC: APA.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision.* Washington DC: APA.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition. Washington, DC: APA.

Asperger, H. (1944). Die 'autistischen psichopathen' im kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117,* 76-136 (Aktaran: Schreibman, 2005).

Autism Speaks (2007). History of National Alliance for Autism Research. [http://www.autismspeaks.org/naar_history.php]. Autism Speaks (2012a). 1 in 88: We need a strategy [http://www.autismspeaks.org/blog/2012/03/29/1-88-we-need-strategy].

Autism Speaks (2012b). Autism Speaks statement on proposed revisions to the DSM definition of autsim spectrum disorder [http://www.autismspeaks.org/science/science-news/findings-dsm5-field-testing].

Bruey, C. T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Brunhuber, N. (2005). Refrigerator mother. J. T. Neisworth ve P. S. Wolfe (Editörler), *The autism encyclopedia* (s. 171-172). Baltimore: Paul H. Brookes.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention) (2007). Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States 2002, *MMWR* [www.cdc.gov/mmwr].

Courchesne, E., Carper, R., ve Akshoomoff, N. (2003). Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism. *Journal of American Medical Association, 290,* 337-344.

Friedman, N., Sadhu, J., ve Jellinek, M. (2012). DSM-5: Implications for pediatric mental health care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 33*, 163-178.

Gibbons, T A. (2005). Rett disorder. J. T. Neisworth ve P. S. Wolfe (Editörler), *The autism encyclopedia* (s. 176-177). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hansen, R. L., ve Ozonoff, S. (2003). Alternative theories: Assessment and therapy options. A. Ozonoff, S. J. Rogers ve R. L. Hendren (Editörler), *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners* (s. 187-207). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

Heflin, L. J., ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Honda, H., Shimizu, Y., ve Rutter, M. (2005). No effect of MMR withdrawal on the incidence of autism: A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46,* 572-579.

Honomichl, R. D., Goodlin-Jones, B. L., Burnham, M., Gaylor, E., ve Anders, T. F. (2002). Sleep patterns of children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 32,* 551-563.

Jensen, V. K., ve Sinclair, L. V. (2002). Treatment of autism in young children: Behavioral interventions and applied behavior analysis. *Infants and Young Children, 14*, 42-52.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2,* 217-250 (Aktaran: Schreibman, 2005).

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2005). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Lovaas, O. I., ve Simmons, J. Q. (1969). Manipulations of self-destruction in three retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3,*143-157.

Molloy, C. A., ve Manning-Courtney, P. (2003). Prevalence of chronic gastrointestinal symptoms in children with autism and autistic spectrum disorders. *Autism, 7*, 165-171.

McInnes, L. A. ve diğ. (2005). A genetic study of autism in Costa Rica: Multiple variables affecting IQ scores observed in a preliminary sample of autistic cases. *BMC Psychiatry, 5*(15) [http://www.biomedcentral.com/1471-244x/5/15].

Miles, J. H. ve diğ. (2005). Essential versus complex autism: Definition of fundamental prognostic subtypes. *American Journal of Medical Genetics, 135A,* 171-180.

Mosely, D. S., Tonge, B. J., Brereton, A. V., ve Einfeld, S. (2011). Psychiatric comorbidity in adolescents and young adults with autism. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 4,* 229-243.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: National Autism Center.

NAC (National Autism Center) (2011). *A parent's guide to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: National Autism Center.

National Research Council (2001). *Educating children with autism.* Washington, DC: The National Academies Press.

Nicolson, R., ve Szatmari, P. (2003). Genetic and neurodevelopmental influences in autistic disorder. *Canadian Journal of Psychiatry, 48,* 526-537.

O'Brien, M., ve Daggett, J. A. (2006). *Beyond the autism diagnosis: A professional's guide to helping families.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Ozonoff, S., ve Rogers, S. J. (2003). From Kanner to the millennium. A. Ozonoff, S. J. Rogers ve R. L. Hendren (Editörler), *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners* (s. 3-33). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

Perry, A. ve diğ. (2011). Predictors of outcome for children receiving intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 592 - 603.

Ramer, J. C. (2005). Magnetic resonance imaging (MRI). J. T. Neisworth ve P. S. Wolfe (Editörler), *The autism encyclopedia* (s. 127-128). Baltimore: Paul H. Brookes.

Richler, J. ve diğ. (2006). Is there a 'regressive phenotype' of autism spectrum disorder associated with the measles-mumps-rubella vaccine? A CPEA study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 299-316.

Sandin, S. ve diğ. (2012). Advancing maternal age is associated with increasing risk for autism: A review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51*, 2012.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2004). *Autism: Teaching does make a difference.* Australia: Wadsworth.

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Simonoff, E. ve diğ. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47,* 921-929.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Talkowski, M. E. ve diğ. (2012). Sequencing chromosomal abnormalities reveals neurodevelopmental loci that confer risk across diagnostic boundries. *Cell.*

Tidmarsh, L., ve Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry, 48,* 517-525.

Türkdoğan, D. (2012). 'Otizm nörobiyolojisi'. 5. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, İstanbul.

UC Davis MIND Institute (2007). UC Davis MIND Institute Brochure [http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/newsroom/uc_davis_mind_institute.pdf].

Volkmar, F. R., ve Wiesner, L. A. (2004). *Healthcare for children on the autism spectrum: A guide to medical, nutritional, and behavioral issues.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Vortsman, J. A. S. ve diğ. (2006). Identification of novel autism candidate regions through analysis of reported cytogenetic abnormalities associated with autism. *Molecular Psychiatry, 11,* 18-28.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine, 11,* 111-129.

World Health Organization (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders.* Cenevre: WHO.

Ylisaukko-oja, T. ve diğ. (2006). Search for autism loci by combined analysis of Autism Genetic Resource Exchange and Finnish families. *Annals of Neurology, 59,* 145-155.

Yosunkaya, E. (2012). 'Tıbbi genetik perspektifinden otizme bakış'. 5. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, İstanbul.

Yüksel, A. (2012). 'Otizm genetiği'. 5. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, İstanbul.

BÖLÜM 2

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Bir çocuğun otizmli olup olmadığı ilk olarak ne zaman anlaşılabilir?
2. Değerlendirme hangi amaçlarla yapılır?
3. Değerlendirme sürecinde farklı kaynaklardan bilgi toplamanın önemi nedir?
4. Tanı koymak neden önemlidir?
5. Otizm spektrum bozukluğu tanısı koymak üzere hangi araçlar kullanılır?
6. Otizm spektrum bozukluğu tanısının konulmasında anne-babaların görüşleri önemli midir?
7. Otizm spektrum bozukluğunda sosyal ve duygusal davranışların değerlendirilmesi neden özellikle önemlidir?
8. Öğretmenler otizm spektrum bozukluğu çocukların dil becerilerini değerlendirebilirler mi?
9. Değerlendirme sürecinde elde edilen sonuçlar nasıl kullanılmalıdır?

GİRİŞ

Değerlendirme çocukların gelişimi, alınması gereken önlemler ve yapılması gereken müdahaleler için karar verebilmek amacıyla farklı kaynaklardan ve farklı değerlendirme yöntem ve araçları kullanarak veri / bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir. Otizmli çocukların değerlendirilmesi sürecinde kullanılan araçlar çok sayıda çocuktan veri toplanarak geliştirilmiş, psikometrik özellikleri güçlü olan standart testler olabildiği gibi, çocukların farklı davranış ve özelliklerini doğal ortamlarda gözlemlememizi sağlayan gözleme dayalı araçlar da olabilmektedir. Otizmli çocukları belirlemek, olabildiğince erken tanı koymak, sunulması gereken hizmetleri planlamak ve hem çocukları hem de aileleri iyi anlayabilmek için iyi değerlendirme şarttır. Değerlendirmenin temel amaçları, otizm spektrum bozukluğu açısından risk grubu olan çocukları bulmak / belirlemek, bireye uygun hizmetleri planlamak ve sunmak için bireyi tanımak, çocuğa / bireye doğru ve

geçerli tanı konmasını sağlamak ve çocukların sağlık, sosyal hizmet ve eğitim, ailelerinin ise gerekli destek hizmetlerine ulaşmalarını sağlamak ile müdahale programlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemek olarak sıralanabilir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirme süreçleri tarama, tanılama ve gelişimsel veri toplama süreçleri olarak üç grupta incelenebilir. Tarama erken yaşta tanılamayı kolaylaştırmak için otizm spektrum bozukluğu tanısı alma riski olan çocukların belirlenmesi, tanılama ise sosyal ve iletişim davranışlarında herhangi bir yetersizlik olduğu gözlemlenen çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip olup olmadığının belirlenmesi sürecidir. Gelişimin değerlendirilmesi ise gerekli önlemleri almak, herhangi bir müdahale programını uygulamak / uygulamanın gelişim üzerindeki etkilerini değerlendirebilmek için çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek üzere çeşitli kaynaklardan ve farklı araçlar kullanılarak bilgi toplanması olarak tanımlanabilir. Otizm spektrum bozukluğu çocukların taranması, tanılanması ve gelişimlerinin değerlendirilmesine ilişkin ayrıntılı bilgi ve bu süreçlerde kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

TARAMA

Tarama otizm spektrum bozukluğu ya da herhangi bir gelişimsel gerilik (gecikme) riski olan çocukların belirlenmesi olarak tanımlanabilir. Otizmli çocuklara erken yıllarda uygun ve nitelikli müdahalelerin sunulmasının hem aileler hem de çocuklar için olumlu çıktılara yol açtığının kanıtlanmış olması nedeniyle, tarama çalışmaları daha da önem kazanmaktadır. Anne-babalar çocukları 18 aylıkken farklılık hissetmeye başladıklarını söylemelerine karşın, erken yaşlarda tanı konamamakta, böylece çocuklara ve ailelerine yönelik müdahaleye başlanamamaktadır (Wilkinson, 2010). 1300 aile ile yapılan bir çalışmada, ailelerin 24 aydan itibaren doktorlara başvurduğu ancak, çocuklara ortalama 6 yaşında tanı konduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada çocukları daha sonra otizm spektrum bozukluğu tanısı alan ailelerin %25'ine herhangi bir endişeye gerek olmadığı, %10'una ise gözledikleri davranışlar devam ederse daha sonra tekrar başvurmaları ya da çocuk büyüdükçe bu davranışların değişeceği söylenmiştir (Howlin ve Moore, 1997). Bir başka çalışmada ise, otizm tanısının ortalama 5.5 yaşında konduğu, yüksek işlevli otizm ve Asperger sendromu olan çocuklara tanı konmasının 11 yaş civarında olduğu belirtilmiştir (Howlin ve Ashgaran, 1999). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taranmaması ve risk gruplarının belirlenememesi, hem erken yıllarda tanı konmasını hem de çocuk ve ailelerin müdahale hizmetlerine ulaşmalarını engellemektedir.

Son 15 yıldır yapılan çalışmalar temel alındığında iki tür sistematik tarama modelinden söz etmek mümkündür (Johnson, Myers, ve Council on Children

with Disabilities, 2007; Oesterling, Swinkels, Van der Gaag, Visser, Dietz, ve Buitelaar, 2009): Birinci model, ya da **birinci düzey tarama modeli** tarama araçlarının kullanıldığı ve tüm çocukların belli yaş dönemlerinde otizm spektrum bozukluğu olma riski açısından tarandığı modeldir. *Amerikan Çocuk Doktorları Akademisi* (American Academy of Pediatrics) tarafından savunulan bu tarama modeline göre, *bütün çocukların* gelişimi 9., 18., 24. ve 30. aylarda *rutin olarak* değerlendirilmektedir. Onsekizinci ve 24. aylarda yapılan kontrollerde otizm tarama araçları kullanılarak otizm spektrum bozukluğu taraması da yapılmaktadır. Ancak bir çocuğun otizm spektrum bozukluğu olma riski varsa, örneğin ailede otizm spektrum bozukluğu tanısı almış başka çocuk bulunuyorsa, çocuk doktorunun ek tarama yapması gerekmektedir. Böylece gelişimsel tarama ile otizm spektrum bozukluğu açısından risk grubunda olan çocuklar belirlenmekte, bu çocuklar tarama sonucu temel alınarak tanı koyma amacıyla ayrıntılı değerlendirmeye tabii tutulmaktadırlar. Risk gruplarını belirlemek ve çocukların genel olarak gelişimini değerlendirmek amacıyla güçlü psikometrik özellikleri olan değerlendirme araçları kullanılmaktadır. *Erken Gelişim Evreleri Ölçeği* (Ages and Stages Questionnaires-ASQ), *Çocuk Gelişimi Envanteri* (Child Development Inventories-CDI), *Battel Gelişimsel Envanteri Tarama Testi* (Battel Developmental Inventory Screening Test-BDIST), *Denver Gelişimsel Tarama Testi* (Denver Developmental Screening Test-DDST) ve *Bayley Bebek Nörogelişimsel Tarama Aracı* (Bayley Infant Neurodevelopmental Screener-BNS) gibi testler birinci düzey tarama için kullanılan araçlara örnek olarak verilebilir. Ülkemizde çocukların gelişimi ilk olarak Aile Hekimleri tarafından değerlendirilmekte, çocuk doktorları ücret ödenmesi durumunda çocukların gelişimini izlemektedirler (Ertem, 2012, kişisel görüşme). Bu değerlendirme sürecinde birçok ülkede yaygın olarak kullanılan (Anlar ve Yalaz, 1995) ve Türkçeye uyarlanmış olan *Denver Gelişimsel Tarama Testi* (DENVER II) ile güçlü psikometrik özellikleri olduğu belirlenmiş Türkçe bir test olan *Ankara Gelişim Envanteri* (AGTE) (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1993) çocuk doktorları tarafından kullanılmaktadır (Ertem, 2012, kişisel görüşme).

Ülkemizde geçerlik ve güvenirliği yüksek olan iki gelişimsel değerlendirme aracı bulunmaktadır. Ancak bu araçlar küçük çocukların rutin değerlendirilmeleri sürecinde kullanılmamaktadır. *Gazi Erken Gelişim Envanteri* (GECTA) (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005). Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 4242 çocuktan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. GECTA 0-72 ay arasında olan çocukların psikomotor, bilişsel, dil ile sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirmek amacı ile kullanılmaktadır. *Erken Gelişim Evreleri Ölçeği* (Gül-Kapçı, Küçüker ve Uslu, 2010) ise Ages and Stages Questionnaires ölçeğinin Türkçe versiyonudur. Yaklaşık 900 normal gelişen ve gelişimi risk altında olan çocuktan toplanan verilerle psikometrik özellikleri araştırılan ölçeğin gelişim geriliği olan çocukların belirlenerek erken müdahaleye yönlendirilmesi amacıyla kullanılabileceği belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F., ve Johnston, J. (2006). Computer-based analysis of Turkish child language: Clinical and research applications. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, *4,* 78-94.

Akçakın, M. (2012). Nisan 2012 tarihinde yapılan kişisel konuşma.

Akkök, F. (1989) Özürlü bir çocuğa sahip anne-babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi, 23*, 26-39.

Akkök, F., Aşkar, P., ve Karancı, N. (1992). Özürlü Bir Çocuğa Sahip Anne -Babalardaki Stresin Yordanması, *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 8 – 12.

Alpern, G., Boll, T., ve Shearer, M. (2007) *Developmental profile* (3. baskı). Austin, TX: Pro-ED.

American Psychiatric Association (1994). *DSM –IV tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: HYB Yayınları.

Anlar, B., ve Yalaz, K., (1995). *Denver gelişimsel tarama testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara: Meteksan AS.

Baron-Cohen S, Wheelwright S, Skinner R, Martin J., ve Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/high functioning autism, males, females, scientists, and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 5–17.

Baron-Cohen, S., ve Wheelwright, S. (2004). The Emphaty Quotient. An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33,* 509-517.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Robinson, J., Woodbury-Smith, M. (2005).The Adult Asperger Assessment (AAA): A Diagnostic Method. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(6), 807-819.

Berument, S. K., ve Güven, A.G. (2010). TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi Kullanım Klavuzu. *Kültür ve Turizm Bakanlığı*, 734.

Bonis S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues Mental Health Nurses*, 7(3):153-163.

Cidav, Z., Marcus, S.C., ve Mandell, D.S. (2012). Implications of childhood autism for parental employment and earnings. *Pediatrics*. 129(4):617-23.

Diken, İ.H., Diken, Ö., Gilliam, J.E.,Ardıç, A., Sweeney, D. (2012). Validity and Reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Results of Preliminary Study. *International Journal of Special Education, 27*(2), 207-215.

Diken, I. H., Ardic, A., Diken, O, & Gilliam, J. E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2. *Education and Science, 37*(166), 318-328.

Ehlers, S., Gilberg, C., ve Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger Syndrome and other high functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *29*, 121-141.

Ertem, İ. (2012). Mart 2012 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J. S., ve Thal, D. (2000). Measuring variablity in early child language: Don't shoot the meseenger. *Child Development, 71*, 323-328.

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., ve Cook, E. H. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Report on the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology, 55*, 468-479.

Freeman, B. J., Scroth, P., Ritvo, E., Guthrie, D., ve Wake, L. (1980). Behavior Observation Scale for Autism (BOS): Initial results of factor analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*, 343-346.

Falkmer, T., Anderson, K., Falkmer, M., Horlin, C. (*2013).* Diagnostic procedures in autism spectrum disorders: a systematic literature review. *Europian Child Adolescent Psychiatry*. 22(6):329-40.

Grodberg, D., Weinger, P.M., Halpern, D., Parides, M., Kolevzon, A., Buxbaum, J.D. (2014). The Autism Mental Status Exam: Sensitivity and Specificity Using DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder in Verbally Fluent Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 44(3), 609–614.

Gökçen, S., Bora, E., Erermiş, S., Aydın, C. (2005). 'Otizm Anketi Türkçe Formunun güvenirlik ve geçerliği' 41. *Ulusal Psikiyatri Kongresi Özet kitabı.* Erzurum: Yaşar Matbaası (Akt., Hergüner ve Özbay, 2010).

Gül-Kapçı, E., Küçüker, S., ve Uslu, R.I. (2010). How applicable are Ages and Stages Questionnaires for use with Turkish children. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*, 176-188.

Güven, A. G., ve Berument, S. K (2010). TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi kullanım kılavuzu. *Kültür ve Turizm Bakanlığı*, *735*.

Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24,* 129-154.

Harrison, P., ve Oakland, T. (2003). Adaptive behavior adaptive system. (2. baskı). San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Hergüner, S., ve Özbaran, B. (2010). Çocuk ve ergen psikiyatrisinde ölçütler ve ölçekler: Yaygın gelişimsel bozukluklar; Yıkıcı davranış bozuklukları. *Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri Ltd.

Howes, C. (1980). Peer Play Scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, *16*, 371-372.

Howlin, P., ve Asgharian, A. (1997). The diagnosis of autism and Asperger Syndrome: Findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine and Clinical Neurology, 41*, 834-839.

Howlin, P., ve Moore, A. (1997). Diagnosis in autism and Asperger Syndrome: A survey of over 1200 patients in the UK. *Autism, 1*, 135-162.

http://www.child-autism-parent-cafe.com/stress-on-families.html.

http://firstwords.fsu.edu/pdf/Checklist_Scoring_Cutoffs.pdf).

http://www.behavior-consultant.com/aut-dx-devices.htm

Irmak-Yılmaz, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A, ve Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *14*, 13-23.

İncekaş, S. (2009). *Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Tez Çalışması, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi.

Johnson, C. P., Meyers, S. M., ve Council on Children with Disabilities (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders, *American Academy of Pediatrics*, *120*, 1183-1215.

Kabil, A. T. (2005). *A validity study of the Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) on a Turkish sample*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Klinger, L. G., O'Kelley, S. E., ve Mussey, J. L. (2009). Assessment of intellectual functioning in autism spectrum disorders. S. Goldstein, J. A. Naglieri, ve S. Ozonoff (Editörler), *Assessment of Autism Spectrum Disorders*. NY: The Guilford Press.

Koegel, L., Matos-Freeden, R., Lang, R., ve Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, *18*, 421-588.

Köse, S., Özbaran, B., Yazgan, Y., Baytunca, M.B., Bildik, T., Erermiş, S., ve Aydın, C. (2016). 6-18 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Otizm Spektrum Tarama Ölçeği'nin Türkçe Uyarlamasının Psikometrik Özellikleri, *Türk Psikiyatri Dergisi* 28(4):268-277

Krug, D. A., Alrick, J. R., ve Almond, P. J. (1988). *Autism Behavior Checklist*. Austin, TX: ProED.

Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stress ve deprosyonları üzerindeki etkisinin inclenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 3 (1), 1-11.

Leach, D. (2010). *Bringing ABA into your inclusive classroom: A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders.* Baltimore:Brookes Publishing Co.

Long, C., Gurka, M.J., ve Blackman, J. (2011). Cognitive skills of young children with and without autism spectrum disorder using the BSID-III. *Autism Research and Treatment*, Article ID 759289.

Malow, B.A., Byars, K., Johnson K, Bernal, P., Goldman, S.E., Panzer, R., Coury, D.L., Glaze, D.G. (2012). A practice pathway for the identification, evaluation, and management of insomnia in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 130(2):106-124.

Naglieri, J. A. ve Chamber, K. M. (2009). Psychometric issues and current scales for assessing autism spectrum disorders. S. Goldstein, J. A. Naglieri, ve S. Ozonoff (Editörler), *Assessment of autism spectrum disorders* (s. 55-90). NY: The Guilford Press.

Oesterling, I. J., Swinkels, S. H., Van der Gaag, R., Visser, J. C., Dietz, C., ve Buitelaar, J. K. (2009). Comparative analysis of three screening instruments for autism spectrum disorder in toddlers at high risk. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*, 897-909.

Öktem, F. (2012). Mart 2012 tarihinde yapılan kişisel konuşma.

Özdemir, O., Diken, İ.H., Diken, Ö, ve Şekercioğlu, G. (2013). Otizm Davranış Kontrol Listesi (Au-

tism Behavior Checklist-ABC) Modifiye Edilmiş Türkçe Versiyonu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Pilot Uygulama Sonuçları. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2), 168 – 182.

Padden, C., ve James, J.E. (2017). Stress among Parents of Children with and without Autism Spectrum Disorder: A comparison involving physiological indicators and parent self-reports. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29 (4), 567–586.

Partington, J. W. (2007). *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised*, *(ABLLS-R).* Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation.

Paul, R., ve Wilson, K. P. (2009). Assessing speech, language, and communication in autism spectrum disorders. S. Goldstein, J.A. Naglieri, ve S. Ozonoff (Editörler), *Assessment of autism spectrum disorders* (s. 171-208). New York: The Guilford Press.

Perry, A., Condillac, R., ve Freeman, N. L. (2002). Best practices and practical strategies for assessment and diagnosis of Autism. *Journal of Developmental Disabilities*, *9*, 61-75.

Savaşır, I., Sezgin, N., ve Erol, N. (1993). *Ankara Gelişim Envanteri* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Schopler, E., Van Bourgondien, M.E., Wellman,G.J., ve Love, S. (2010). *Childhood Autism Rating Scale*. (2. baskı). San Antonio, Texas: Psychological Corporation.

Schopler, E., Reichler, R., ve Renner, B. (1988). *The Childhood Autsim Rating Scale* (CARS). Los Angeles: Western Psychological Services.

Schrandt, J. A., Townsend, D. B., ve Poulson, C. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 17–32.

Schreibman, L. (1988). Autism. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry* , 15. CA: SAGE Publication Inc.

Scott, F.J., Baron-Cohen, S., Bolton, C. (2002) The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary development of a UK screen for mainstream primary-school age children. *Autism*, *6,* 9-13.

Yıldız, M. (2014). On the Turkish Translation of DSM-V. *Türk Psikiyatri Dergisi*, September.

Thullen, M. ve Bonsall, A. (2017). Co-parenting quality, parenting stress, and feeding challenges in families with a child diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,*1-9.

Siegel, B. (2004). *The Pervasive Developmental Disorder Screening Test--II* (PDDST-II). San Antonio, Texas: Psychological Corporation.

Sparrow, S. (1997). Developmentally based assessments. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Editörler), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2. baskı). New York: Wiley.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., ve Balla D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (2. baskı). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Stoetz, B. M., Montgomery, J. M., Smart, S. L., ve Hellsten, L. M. (2011). Review of five instruments for the assessment of asperger's disorders in adults. *The Clinical Neuropsychologist*, *25*, 376-401.

Stone, W. L., Coonrod, E. E., Turner, L. M., ve Podzol, S. L. (2004). Psychometric properties of the STAT for early autism screening. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34,* 691-701.

Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., ve Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *3P Dergisi*, *4*, 116-12.

Temel, F., Ersoy, O., Avcı, N., ve Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı*. Ankara: Remay.

Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Texas: Pro-Ed, Inc.

Wilkinson, L. A. (2010). *Autism amd Asperger syndrome in school: A best practice guide to assessment and intervention.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Wimmer, H., ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103–128.

www.aaidd.org, 2008 www.tohumotizm.org

Yıkgeç, A. (2005). *A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) on a Turkish sample*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M.L., Fein, D., Pierce, K.,[4], Buie, T., Davis, P. A. ve Wagner, S. (2015). Early Screening of Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics.* 136 (1), S41-59.

BÖLÜM 3

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR

Prof. Dr. Onur Kurt

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Bilimsel dayanaklı uygulama nedir?
2. Otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulama anlayışı ve arayışı nasıl gelişmiştir?
3. Bugün itibariyle otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulama ne anlam ifade etmektedir?
4. Dünyada bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi konusunda öne çıkan önemli girişimler nelerdir?
5. Otizm spektrum bozukluğu alanında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş araştırma derleme çalışmalarından elde edilen sonuçlar nelerdir?
6. Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu alanında yeterli düzeyde bilimsel dayanağa sahip olmadığı halde sıklıkla başvurulan uygulamalar nelerdir?

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu Dünya'da ve Türkiye'de giderek daha çok dikkat yöneltilen ve üzerinde tıp, psikoloji, eğitim gibi çok sayıda farklı alandan araştırmacı ve uygulamacının akademik ve uygulamalı çalışmalar gerçekleştirdiği gelişimsel yetersizlik kategorilerinden biridir. Ancak, yaklaşık 50 yıl önce başlayan ve son yıllarda giderek daha da yoğunlaşan sistematik bilimsel nitelikli çalışmalar sonucu elde edilen birikime rağmen oldukça karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türü olan otizm spektrum bozukluğuna ilişkin henüz aydınlatılamamış birçok konu varlığını sürdürmektedir (Kurt, 2012a). Ayrıca, alanyazında otizm spektrum bozukluğu tanısı alan birey sayısının giderek arttığına ilişkin ifadelere rastlanmaktadır (Heward, 2009; NAC, 2015; Wong ve diğ., 2014). Bütün bunların sonucu olarak, otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylere ve yakınlarına hizmet vermek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardaki çeşitliliğin şaşırtıcı boyutlara ulaştığı görülmektedir. Google arama motorunda Türkçe ya da

yabancı dille ‘otizm, otizm terapisi, otizmin tedavisi, otizm spektrum bozukluğu’ gibi anahtar sözcükler kullanarak yapılan kısa bir araştırmanın ardından karşılaşılabilecek uygulamaların birbirinden ne kadar farklı ve çok sayıda olduğunu görmenin bu açıklamayı somutlaştıracağı düşünülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bir çocuğun yakınlarının yapacakları kısa bir araştırmanın ardından çocukları için kendilerine önerildiğini görecekleri olası uygulama biçimlerinin yalnızca bir bölümü şu şekilde sıralanabilir: Yoğun davranışsal eğitim, ilişki temelli uygulamalar, Floortime, TEACCH, neurofeedback, müzik terapisi, hayvan terapileri, çeşitli diyet uygulamaları, vitamin tedavileri, hiperbarik oksijen terapisi, duyu bütünlemesi, çeşitli spor etkinlikleri. Otizmli bireyler için önerilen bu uygulamaların biraz daha yakından incelenmesi durumunda ise, neredeyse her birinin oldukça farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Örneğin, bu uygulamalardan bazılarında hizmet alan bireylerle haftada yaklaşık 20 saat ile 40 saat arası yoğunlukta bire bir öğretim düzenlemesiyle çalışılması önerilirken bazılarında yalnızca bir kaç saat çalışma yeterli görülmektedir. Kimi uygulamalarda çalışmanın önemli bir bölümünü masa başında gerçekleştirilen yüksek düzeyde yapılandırılmış öğretim uygulamaları oluştururken kimi uygulama biçimlerinde otizmli bireylerin yapılandırılmamış ya da daha az yapılandırılmış bir şekilde fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşimi üzerine odaklanılmaktadır. Kimi uygulamalarda ise, bireylerin biyofiziksel ve biyokimyasal özellikleri değiştirilmeye çalışılmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu alanında kullanılmakta olan uygulamalara ilişkin çeşitlilik otizmli bireylerin yakınlarının ya da bu bireylerle çalışan kimselerin en doğru ve uygun uygulamanın hangisi olduğuna karar verirken ciddi güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. Otizmli birey için hangi yöntemlerin kullanılacağına ilişkin verilecek karar bireyin ve çevresindekilerin yaşamlarında çok önemli değişiklikler yaratacak kadar önemli olabilmektedir. Bu konuya ilişkin verilecek yanlış kararlar en iyi olasılıkla otizmli bireyin etkili uygulamaların üretebileceği olumlu sonuçlardan yoksun kalmasına neden olabilir. Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin yakınlarının ya da bu bireylerle çalışan kimselerin birey için en üst düzeyde yararlı olacak ve istendik sonuçları doğuracak uygulamalara başvurmak istemesine karşın bu alanda kullanılan ve bilimsel anlamda üzerinde uzlaşılmış uygulamaların bulunmayışı otizmli bireyler için etkili olan ve olmayan uygulamaların ayrıştırılması gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Simpson, 2005). Böylesi bir gereksinimden hareketle; bir başka deyişle, otizmli bireyler için etkili uygulamaların neler olduğunu belirlemek ve bu uygulamaların doğrudan ya da dolaylı olarak tüketicisi olan kimselere seçim yaparken rehberlik edebilmek; ayrıca, bilimsel yollarla test edilmemiş, etkili olup olmadığı henüz bilinmeyen uygulamaların birey ve yakınları üzerinde yaratabileceği olası olumsuz etkileri önlemek için otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik girişimlerin başladığı görülmektedir.

Kitabınızın bu bölümünde otizm spektrum bozukluğu alanında **bilimsel dayanaklı uygulama** anlayışının ve arayışının nasıl geliştiği, bugün itibariyle otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların ne anlam ifade ettiği ve dünyada bu konuda ortaya çıkmış önemli girişimlerin neler olduğuna ilişkin açıklamalar ve tartışmalar yapılmış; otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilmiş olan araştırma derleme çalışmalarından elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve tartışılmıştır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ALANINDA BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALARA İLİŞKİN ARAYIŞIN TARİHÇESİ

Bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine ilişkin ilk çalışmalar İngiltere'de tıp alanında gerçekleştirilmiştir. 1970'li yıllarda sağlık alanında gerçekleştirilen uygulamalarda bilimsel çalışmalarla elde edilen bulguların kullanılması gerektiği konusunda bir anlayış geliştirmeye yönelik çabalar görülmektedir (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010). Bu çabaların nedeni sağlık alanında çalışan personelin hastaların tedavisinde güncel bilgileri ve etkileri titizlikle belirlenmiş olan tedavi yöntemlerini kullanmıyor oluşudur. Klinik çalışmalarda tıbbi kanıtın bir başka deyişle, bilimsel dayanağın ne olduğunu belirlemeye ilişkin açık ve belirgin standartların oluşturulamaması nedeniyle tıp alanında kullanılan neredeyse her uygulamanın tedavi yöntemi olarak görülmesi 1990'lı yılların başlarında klinik çalışmalarda araştırmalarla elde edilen dayanakların nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin standartların belirlenmesi konusundaki tartışmaları başlatmıştır. Bu tartışmaların hemen ardından, İngiltere'de Oxford Üniversitesi'nde türünün ilk örneği olan *Bilimsel Dayanaklı Tıp Merkezi* (Center on Evidence Based Medicine) kurulmuştur (Thompson, 2011). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde İngiltere'de ortaya çıkan bu gelişmeler dünyanın diğer ülkelerine de sıçramış ve zamanla bilimsel araştırmalardan elde edilen bulguların uygulamaya rehberlik etmesini sağlamaya dönük çabaların sonucu olarak araştırmalarla etkililiği belirlenmiş uygulamalar bilimsel dayanaklı uygulama (evidence based practice) ismiyle kavramsallaştırılmıştır. Öncelikle tıp alanında gelişen bilimsel dayanaklı uygulama arayışı zamanla tüm uygulamalı alanlara yayılmış ve psikoloji, eğitim gibi sosyal bilimlere ilişkin uygulamalı alanlarda yapılan çalışmalara yansımıştır.

Otizm spektrum bozukluğu alanında bilimsel dayanaklı uygulama kavramının gelişimini ve bu alanda kullanılmakta olan bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine ilişkin süreci büyük ölçüde psikoloji ve eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi amacıyla yapılan tartışmaların ve çalışmaların şekillendirdiği söylenebilir. Günümüzde otizm spektrum bozukluğu alanın-

KAYNAKÇA

Ahearn, W. H., Clark, K. M., ve MacDonald, R. P. F. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 263-275.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

ASAT (2012). Summaries of Scientific Research on Interventions on Autism [http://www.asatonline.org/treatment/treatments_desc.htm]

Bondy, A. S., ve Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior, 9,* 1-19.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., ve Mc Comas, N. R. (1998). *An activity based approach to early intervention* (2. baskı). Baltimore: Brookes.

Browder, D. M. & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. M. E. Snell, ve F. Brown (Editörler), *Instruction of severe disabilities* (5. baskı). (s. 453-543). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Detrich, R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism: educational and behavioral support interventions that work* (s. 3-26). New York, NY: Oxford.

Freeman, B. J. (2008). Alternative treatments for autism spectrum disorders: What is the science? R. Leaf, J. McEachin ve M. Taubman (Editörler), *Sense and nonsense in the behavioral treatment of autism: It has to be said* (s. 63-103). New York, NY: DRL Books Inc.

Garfinkle, A. N., ve Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22,* 26-38.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., ve Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71,* 149–164.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practice.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education.* NJ: Merrill.

Hodgon, L. A. (1999). *Solving behavior problems in autism: Improving communication with visual strategies*. Michigan: Quirk Roberts Publishing.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mc Gee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165-179.

Hyman, S. L., ve Levy, S. E. (2011). Dietary, complementary, and alternative therapies. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, ve F. R. Volkmar (Editorler), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (s. 275-294). NY: Springer.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu.* İstanbul: Daktylos.

Kırcaali-İftar, G. (2010). *Özel eğitim araştırmaları ve bilimsel dayanaklı uygulama kavramı.* Yayımlanmamış ders notları. İstanbul.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). Pivotal response treatments for autism. Baltimore, MD: Brookes.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 1421-1444.

Kurt, O. (2012a). Yetersizlik türleri I. E. Tekin-İftar (Editör), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* (s. 22-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O. (2012b). Davranış artırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 41-68). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Mesibov, G. B., ve Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion.* London: David Fulton Publishers.

Mesibov, G. B., ve Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism, 15,* 114-133.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: National Autism Center.

National Autism Center. (2015). *Finding and conclusions: National standards project, phase 2.* Randolph, MA: Author

Nikopoulos, C., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Noan, M. J., ve McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures.* Baltimore: Brookes.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2012). [http://autismpdc.fpg.unc.edu]

Odom, S. L., Boyd, B., Hall, L. J., ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disabilities, 40,* 425–437.

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18,* 166–175.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54,* 275-282.

Quill, K. A. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 697-714.

Reichow, B. (2011). Development, procedures, and application of the evaluative method for determining evidence-based practices in autism. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, ve F. R. Volkmar (Editörler), *Evidence-based practices and treatments for children with autism.* (s. 25-39). New York, NY:Springer.

Reichow, B., ve Volkmar, F. R. (2011). Evidence based practices in autism: Where we started. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, ve F. R. Volkmar (Editorler), *Evidence-based practices and treatments for children with autism.* (s. 3-24). New York, NY:Springer.

Reichow. B.,Volkmar, F.R., ve Cicchetti, D.V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 1311-1319.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Developmental Disabilities, 20,* 140-149.

Simpson, R.L., McKee, M.,Teeter, D., ve Beytien,A. (2007). Evidence-based methods for children and youth with autism spectrum disorders: Stakeholder issues and perspectives. *Exceptionality, 15,* 203-217.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Journal of Autism and Other Developmental Disabilities, 16,* 86-92.

Tarbox, R. S. F., ve Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (s. 325- 389). NY: Oxford.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-İftar, E., Kurt, O., ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 363-381.

Thompson, T. (2007). *Making sense of autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Thompson, T. (2011). *Individualized autism intervention for young children: blending discrete trial and naturalistic approaches.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tohum Otizm Vakfı. (2011). *Otizmde eğitim, terapi ve tedavi yöntemleri.* İstanbul www.nationalautismcenter.org,

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A Quick start manual.* Austin, Texas: Pro-ED.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., … Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young ddults with Autism Spectrum Disorder.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

BÖLÜM 4

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA UYGUN VE YENİ DAVRANIŞLARIN KAZANDIRILMASI VE ARTTIRILMASI

Prof. Dr. Nurgül Akmanoğlu

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Uygun davranışları arttırmak için neler yapılmalıdır?
2. Şekerleme her zaman olumlu bir pekiştireç midir?
3. Uygun davranış her oluştuğunda pekiştirilmeli midir?
4. Pekiştireç doygunluğu ve yoksunluğu nedir?
5. Olumsuz pekiştirme ceza mıdır?
6. Öğrenme oldukça sunulan pekiştireçlerde bir değişiklik yapılmalı mıdır?
7. Öğretimde ipucu sunmanın önemi nedir?
8. Bir sözleşme yazmak için bir avukata ihtiyacınız var mı?

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların en temel özelliklerinden birisi bazı davranışları fazlaca sergilemeleri ve bazı davranışları ise çok az ya da hiç sergilememeleridir. Bu özellikleri otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik hazırlanan müdahale programlarının da temelini oluşturur. Dolayısıyla, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yeni / uygun bazı davranışların kazandırılması, uygun olmayan / zararlı davranışların ise azaltılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde uygulamalı davranış analizi ilke ve teknikleri önemli bir yer tutar. Güdülenme uygulamalı davranış analizinin en temel süreçlerinden biridir. Özellikle, otizmli bireylerin sosyal ve akademik uyaranlara tepkilerini attırmak ve aynı zamanda yeni davranışların kazandırılmasında çok önemli bir yeri vardır. Uygulamacı bu amaçla uygun davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir atmosfer yaratmalı ve bu davranışların edinimi için uygun teknikleri kullanmalıdır. Uygun davranışlar öğretim ortamlarında bireyin çevresi tarafından kabul gören ve öğrenmesine katkıda bulunan davranışlar olarak tanımlanırlar. Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin uygun davranışlarının arttırılmasında ve yeni

davranışların kazandırılması sürecinde kullanılan pekiştirme, pekiştirme tarifeleri, ipucu, şekil verme ve zincirleme tekniklerini kullanmayı, bu uygulamalar sırasında karşılaşılan olası sorunlar ve çözüm yollarının neler olduğu yer almaktadır.

PEKİŞTİRME

Pekiştirme kavramı uygun davranışların arttırılması ya da yeni davranışların kazandırılması sürecinde istendik davranışı sergileyen bir kişiye verilen hoş olaylar veya ödülleri tanımlamak için herkesin kullandığı kavramlardan biri olmuştur. Pekiştirme ilkeleri çoğunlukla sistematik olarak uygulamalı davranış analistleri tarafından kullanılmasına rağmen bu ilkeler doğal olarak ortaya çıkan durumlardır. Uygulamalı davranış analistleri, pekiştirmenin etkilerini yalnızca sistematik yollarla uygulama ilkelerini geliştirmişlerdir.

Pekiştirme, davranışın gelecekte ortaya çıkma olasılığını arttıran ve davranış sonrası ortamdan itici bir uyaranın kaldırılması ya da ortama bir uyaran eklenmesi olarak tanımlanır (Neisworth ve Wolfe, 2005; Webber ve Scheuermann, 2008; Zirpoli ve Mello, 1997). Davranış ve çevre arasında gerçekleştirilen bu ilişki davranışın oluşma oranını arttırır ya da sürdürürse pekiştirme olarak adlandırılır. Pekiştirme terimi, davranış ve çevre arasında sıralanan üç ögeden oluşan bir ilişkiyi ifade eder: (a) davranışların sonuçlarının olması, (b) davranışın sergilenme olasılığını artırması (belli bir davranışın sonucunda pekiştirme yapıldığında pekiştirme yapılmadığı zaman göre davranışların olma olasılığı daha çok artar) ve (c) davranışlardaki artışın yalnızca pekiştirmeye bağlı olmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Catania, 2011). Pekiştirme, davranış kontrolünde davranışı artırmak üzere kullanılan bir süreç, pekiştireç ise bu süreçte kullanılan bir araçtır. Olumlu ve olumsuz pekiştirme olmak üzere iki tür pekiştirme biçimi vardır. İzleyen bölümde bu pekiştirme türleri açıklanmıştır.

Olumlu Pekiştirme

Bir tepkinin hemen ardından tepkinin gelecekteki olma olasılığını arttıran bir uyaranın koşullu olarak sunulmasına **olumlu pekiştirme** denir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Neisworth ve Wolfe, 2005; Webber ve Scheuermann, 2008). Olumlu pekiştirme kavramını daha açık olarak ele almak amacıyla, pek çok araştırmacı ve uzman tarafından üzerinde uzlaşı sağlanmış olan bu tanımda yer alan kilit sözcükleri ayrıntılı olarak inceleyelim. ***'Arttıran'*** sözcüğü uyaranın davranışın yeniden ortaya çıkma olasılığını arttırma etkisini vurguladığı için bir tür pekiştirmenin ifade edildiği açıkça ortaya konulmaktadır. Olumlu pekiştirme kullanıldığında bir tepkinin üretilmesinin ardından bilinçli olarak bireye bir uyaran sunulmaktadır. Bu süreç ***'sunum'*** sözcüğüne karşılık gelmektedir. Son olarak ise, pekiştirme tanımında ***'koşullu'*** sözcüğü yer almak-

tadır. Koşulluluk ile, istenen tepki üretilinceye kadar öğretmen ya da uygulamacının öğrenciye pekiştireç sunmaması ifade edilmektedir (Alberto ve Troutman). Alan yazında olumlu pekiştirmenin uygulamalı davranış analizinin en temel ve en önemli özelliği olduğu ifade edilmektedir (Northup, Vollmer ve Serrett, 1993). Örneğin, öğretmen 'Furkan, tüm matematik problemlerini bitirdiğin zaman uçak modelleriyle oynayabilirsin' biçiminde bir koşul belirttiğinde, uçak modelleri Furkan için pekiştirici niteliğe sahipse olumlu pekiştirmenin kullanılmasının hedeflendiği ifade edilebilir. Örneğimizde pekiştirici uyaran olan uçak modelleriyle oynama, öğrenciye istenen davranışın (matematik problemlerinin tamamlanması) ortaya çıkması durumuna bağlı olarak (koşullu) sunulur. Tablo 4.1'de olumlu pekiştirmeye ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Bir sonuç olarak sunulan ve tepki vermedeki bir sonraki artıştan sorumlu olan uyarana **olumlu pekiştireç** ya da daha basitçe **pekiştireç** denir. Olumlu pekiştireç bireye sunulmak üzere ortama eklenen uyarandır. Daha önce açıklandığı gibi, olumlu pekiştirme davranış ile sonuç arasındaki ilişkiyi tanımlarken olumlu pekiştireç terimi bu süreçte kullanılan aracı tanımlar (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper ve diğ., 2007; Hall, 2009; Neisworth ve Wolfe, 2005; Webber ve Scheuermann, 2008).

Tablo 4.1 *Olumlu pekiştireç örnekleri*

	Uyaran	**Tepki**	**Olumlu Pekiştireç**	**Etki**
Örnek 1	Koşulun belirtilmesi ve uygun araçların bulunması	Furkan matematik problemlerini tamamlar.	Model uçaklarla oynamasına izin verilmesi	Furkan'ın bir sonraki problemleri tamamlamasına ilişkin olasılığın artması
Örnek 2	Koşulun belirtilmesi ve uygun araçların bulunması	Erol sandalyesinde dik oturur.	Uygulamacının Erol'a gülümsemesi ve övgü sözcükleri sunması	Erol'un daha sonra sınıfta uygun oturmasına ilişkin olasılığın artması
Örnek 3	Koşulun belirtilmesi ve uygun araçların bulunması	Mehmet bu hafta her gün yatağını toplar.	Hafta sonu hamburger yemesi	Mehmet'in her gün yatağını toplamasına ilişkin olasılığın artması

Olumsuz Pekiştirme

Yeni davranış kazandırmak ya da bir davranışı artırmak üzere kullanılan bir diğer teknik olumsuz pekiştirmedir. **Olumsuz pekiştirme,** gelecekte tepkinin ortaya çıkma olasılığını ve oranını arttıran bir tepkiyi izleyen sürecin hemen ardından

KAYNAKÇA

Alberto, P. A., ve Troutman A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). New Jersey: Pearson.

Anderson, S. R., Taras M., ve Cannon, B. O. (1996). Teaching new skills to young children with autism**.** C. Maurice, G. Green, ve S. C. Luce (Editörler), *Behavior intervention for young children with autism* (s.181-193). Texas: ProEd.

Balsam, P. D., ve Bondy, A. S. (1983). The negative side effects of reward. *Journal of Applied Behavior Analysis**,** 16,* 283-296.

Brown, F. ve Snell, M. E. (2000). Measurement, analysis and evaluation. M. E. Snell ve F. Brown (Editörler), *Instruction of students with severe* disabilities (5. baskı)**.** (s. 173-206). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Buchanan, S. M., ve Weiss, M. J. (2008). *Applied behavior analysis and autism* (3. baskı). The New Jersey Center of Outreach and Services fort the Autism Community (COSAC).

Catania, A. C. (2011). Basic principles and concepts. W.W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane (Editörler), *Handbook of applied behaviour analysis* (s. 34-55). New York: The Guilford Press.

Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis***.** Illinois: Waveland Press.

Cicero, F. R., ve Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 23,* 319-331.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cote, C., Thompson, R., Hanley, G., ve Mckerchar, P. M. (2007). Teacher report and direct assessment of preferences for identifying reinforcers for young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40***,** 157-166.

Duker, P., Didden, R., ve Sigafoos, J. (2004). *One-to-one training instructional procedures for learners with developmental disabilities***.** Texas: Pro-Ed.

Feldman, R. S. (1996). *Understanding psychology* (4. baskı). New York: McGraw-Hill.

Ferguson, E., ve Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by canter's assertive discipline programme, on children's on-task behaviour. *Educational Studies,18***,** 83-93.

Ferrari, M., ve Harris, S. L. (1981). The limits and motivating potential of sensory stimuli as reinforcers for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14,* 339-343.

Fisher, W., Piazza, C.C., Bowlan, L. G., Hagophan, L. P., Owens, J. C., ve Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, **25,*** 491-498.

Foxx, R. M. (1982). *Increasing behaviors of persons with severe retardation and autism.* Illinois: Research Press.

Graff, R. B., ve Libby, M. E. (1999). A comparison of presession and within-session reinforcement choice. *Journal of Applied Behavior Analysis,32***,** 161-173.

Green, C., Reid, D., White, L., Halford, R., Brittain, D., ve Gardner, S. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis,21,* 31-43.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice.* New Jersey: Pearson.

Henley, M. (2010). *Classroom management: A proactive approach.* (2. baskı). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Leaf, R., ve McEachin, J. (1999). *A work in progress. Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioural treatment of autism.* New York: DRL Books.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Kennedy, C. H., ve Meyer, K. A. (2004). Establishing operations and the motivation of challenging behavior. J. K. Luiselli ve M. J. Cameron (Editörler), *Antecedent control. Innovative approaches to behavioral support* (s. 329-347). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment* (5. baskı). Baltimore, MD: Paul Brookes Com.

Luiselli, J. K. (2009). Aggression and noncompliance. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 175-189). New York: Springer.

Maag, J. W. (1999***).*** *Behavior management from theoretical implications to practical applications***.** San Diego: Singular Publishing Group.

MacDuff, G. S., Krantz P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx (Editörler), *Making difference behavioral intervention for autism***.** (s. 37-50). Texas: Pro-Ed.

Mechling, L.C., ve Ortega-Hurndon, F. (2007).Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42,* 24-37.

Morris, C. G. (1993**).** *Understanding psychology* (2. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Neisworth, J. T., ve Wolfe, P. S. (2005). *The autism encyclopedia***.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Northup, J., Vollmer, T. R., ve Serrett, K. (1993). Publication trends in 25 years of the journal of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26***,** 527-537.

Preis, J. (2006). The effect of picture communication symbols on the verbal comprehension of commands by young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21***,** 194-210.

Rehfeldt, R. A., ve Rosales, R. (2007). Readness skills. P. Sturmey ve A. Fitzer. (Editörler), *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence and practice* (s. 85-103). Texas: Pro-Ed.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism. Teaching does make a difference.* Canada: Wadsworth Thomson Learning.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* MA: Allyn and Bacon.

Spencer, L. G. (2002). *Comparing the effectiveness of static pictures vs. video modeling on teaching requesting skills to elementary children with autism***.** Yayımlanmamış doktora tezi, Georgia State University, Atlanta, A.B.D.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., ve Yoder, P. Y. (2002). Examination of the relationship between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic requests. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10***,** 5-13. *Teaching students with autism: A resource guide for schools* (2000). Victoria, BC: Ministry of Education Special Programs Branch.

Tekin-İftar, E. (2010). Sistematik öğretim. E, Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (3. baskı), (s.138-160). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Wacker, D. P., Berg, W. K., Wiggins, B., Muldoon, M., ve Cavanaugh, J. (1985). Evaluation of reinforcer preferences for profoundly handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18***,** 173-178.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management a practical approach for educators.* (9. baskı). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Webber, J., ve Scheuermann B. (2008). *Educating students with autism. A Quick start manual.* Texas: Pro-Ed.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behaviour analysis for exceptional students***.** Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities*. New York: Longman Publishing. www.tohumotizmportali.com

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents* (2. baskı). New Jersey: Upper Saddle River.

BÖLÜM 5

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTILMASI

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Problem davranış nedir?
2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda gözlenen yinelenen davranışların nedenleri ne olabilir?
3. Olumlu davranış desteği otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla nasıl uygulanabilir?
4. Problem davranışların işlevleri nelerdir?
5. Problem davranışların neden ölçülmesi gerekir?
6. Bir problem davranışı azaltmak üzere hazırlanacak müdahale programının aşamaları neler olabilir?
7. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanabilecek olan bilimsel dayanaklı davranış azaltma stratejileri nelerdir?
8. Problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere uygulanan müdahalelerin etkilerinin izlenmesi neden önemlidir?

GİRİŞ

Problem davranışları tanımlamak zordur. Alanyazında farklı şekillerde tanımlansa da Emerson (2001) tarafından yapılan tanım bu davranışları kapsamlı olarak açıklamaktadır. Bu tanıma göre **problem davranış**lar yoğunluk, sıklık ve süresi açısından kültürel normlara uymayan, bireyin kendisi ve çevresindekiler için tehlikeli olan ve bireyin toplumsal alanlara ulaşmasını ciddi olarak engelleyen davranışlardır. Diğer bir tanıma göre ise, bu davranışlar bireyin işlev kapasitelerini olumsuz etkileyen, aynı zamanda çocuklara zarar verme potansiyeli olan fiziksel ve sözel saldırganlık, eşyalara zarar verme, öfke nöbetleri, ve kendine zarar verme gibi davranışlardır (Minshawi, Hurwitz, Fodstad, Morris ve McDougle, 2014).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin çoğu çeşitli problem davranışlar sergilemekte, bu davranışlar grubun tipik özellikleri arasında sayılmaktadır. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu tanımında sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin yanısıra *yineleyici davranışlar* (Stereotip) bir tanı ölçütü olarak yer almakta (DSM-V), ayrıca yönergelere uymama, öfke nöbetleri, saldırgan davranışlar ile kendine zarar verici davranışlar otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerde yaygın olarak gözlemlenmektedir. Küçük yaştaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda problem davranışların yaygınlığı %13-30 arasında değişmekte; bu davranışlar genellikle sistematik bir müdahaleyi gerektirmektedir (Horner, Carr, Strain, Todd, ve Reed, 2002). Problem davranışlar etkili ve uygun programlar hazırlama ve uygulama çabaları sürecinde, anne-babalar ve eğitimcilerin karşılaştıkları en zor ve stresli konulardan birisi olarak kabul edilmektedir.

Problem davranışlar otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bazan bu davranışlar çocuğun ve çevresine zarar verebilmekte, fiziksel yaralanmalarına yol açabilmektedir. Örneğin kendine zarar verme davranışları sonucunda bireyde enfeksiyonlar, kol ve bacaklarda yaralar, hatta görme ve işitme duyusunu kaybetme gibi fiziksel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Diğer taraftan problem davranışlar, eğitsel müdahaleleri olumsuz yönde etkilemekte, çocukların normal gelişen akranlarıyla etkileşim kurmalarını engelleyerek sosyal olarak izole olmalarına yol açmaktadırlar. Ayrıca bu davranışlar, çocuğun akademik becerilerini, bağımsızlığını ve genel gelişimini de olumsuz yönde etkilemekte, anne-babalarda ise ciddi düzeyde stres ve endişe yaratmaktadır (Campbell, 2003; Dunlap ve Fox, 1999; Strain, Wilson ve Dunlap, 2011). Bu nedenlerle OSB olan çocukların eğitim programlarından yararlanmaları, genel eğitim ortamlarına devam edebilmeleri ve topluma katılımlarını sağlamak için problem davranışlar üzerinde etkili olabilecek müdahale programları geliştirmek ve problem davranışları azaltmak, ortadan kaldırmak ve önlemek gerekli görülmektedir.

Otizmli çocukların öğrenme ve gelişmelerine etki eden problem davranışlar (interfering behaviors), yinelenen davranışlar ile zarar veren davranışlar olarak gruplanabilmektedir (Neitzel, 2010). Bu davranışlar Tablo 5.1'de gruplanarak verilmiştir.

Problem davranışların nedenleri farklı disiplerde çalışan araştırmacılar tarafından incelenmiş (http://www.inca2014.com/sunular/Henry Roane/pdf); bu davranışların bireylerin zihinsel becerilerin düzeyi, cinsiyet, alıcı ve ifade edici dilde yetersizlikler ve görme yetersizlikleri gibi faktörlerle ile ilişkili olabileceği kabul edilmiştir. Ayrıca bazı davranışların genetik nedenler ve yetersiz düzeydeki nörotransmitterler nedeniyle ortaya çıktığı (biyolojik açıklamalar), uyaran açısından yoksun olan çevreler ile problem davranışlar arasında da ilişki olduğu açıklanmıştır (çevresel açıklamalar). Diğer taraftan problem davranışların, davranış öncesi ve davranış sonrası değişkenlerle de ilişkili olduğu; bu davranışların ser-

gilendiği ortamın özellikleri ve ortamdaki uyaranlar ile bireyin davranış sonunda elde ettikleri ile açıklanmaya çalışılmıştır (davranışsal açıklamalar). Böylece davranış öncesi ve sonrasında değişilikler yapılarak, problem davranışların azaltılacağı, kontrol edilebileceği ya da ortadan kaldırılabileceği, bu nedenle problem davranışların nedenlerinin / işlevlerinin belirlenmesi gerektiği kabul edilmiştir.

Otizmli çocukların problem davranışları çeşitli müdahale yöntemleri ile azaltılmaya çalışılmakta, bu yöntemlerin genellikle davranışsal açıklamaları temel alan **uygulamalı davranış analizi** (UDA) ilkelerine dayalı olarak geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Uygulamalı davranış analizi, doğal ortamlarda ortaya çıkan ve sosyal yönden önemli olan, bir başka deyişle, bireyin yaşam kalitesini etkileyen davranışlara odaklanmaktadır. UDA da hedef davranışlar objektif, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmakta ve müdahale sürecinde davranışlarla çevresel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisi temel alınmaktadır. Uygulamalı davranış analizi yöntemleri otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireyler için hem akademik ve sosyal becerilerin öğretimi, hem de problem davranışların azaltılması amacıyla yaygın olarak kullanılmış ve bu yöntemlerin özellikle otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu kanıtlanmıştır (Weiss, Del-Pizzo-Cheng, LaRue ve Sloman, 2010).

Tablo 5.1 *Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda gözlenen ve gelişimleri ile öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen problem davranışları*

Problem davranışlar	Gözlenen davranışlar
Yinelenen davranışlar (örn., kendini uyarıcı, yinelenen, takıntılı davranışlar)	*Vücudun yinelen hareketleri ya da nesnelerle yinelenen hareketler* (örn., ellerini çarpma, sallanma, nesneleri döndürme)
	Rutinler, ritueller ve zorlayıcı davranışlar (örn., oyuncakları özel bir şekilde dizme, kapıları kapatma, ışıkları söndürme)
	Ekolali (örn., sesleri, sözcükleri ve cümleleri tekrar etme)
	Aynılığı koruma isteği (örn., evden okula sürekli olarak aynı yoldan gitmek, her gün aynı şeyleri sıra ile yapmak)
	Sınırlı ve olağandışı ilgiler, bağlanmalar (örn., özel bir eşyayı / oyuncağı sürekli taşımak, hava durumu gibi konularla ilgilenmek)
	Değişikliklerde ve geçişlerde güçlükler
Zarar verici davranışlar (örn., uyumsuz, problem davranışlar)	*Kendine zarar verici davranışlar* (örn., kendine vurma, kendini ısırma)
	Saldırgan davranışlar (örn., vurma, ısırma, tırmalama, tekmeleme)
	Öfke nöbetleri (örn., ağlama, çığlık atma, bağırma)

Kaynak: Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*, 257-255.

KAYNAKÇA

Ahren, E.N., Lerman, D.C., Kodak, T., Worsdell, A.S., ve Keegan, C. (2011). Further evaluation of response interruption and redirection as treatment for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (1), 95-108.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers*. NJ: Merrill Prentice Hall.

Athens, E.A., Vollmer, T.R., Sloman, K.N., ve St. Peter Pipkin, C. (2008). An analysis of vocal stereotypy and therapist fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 291-297

Blair, K. S., Umbreit, J., ve Bos, C. (1999). Using functional assessment and children's preferences to improve the behavior of young children with behavior disorders. *Behavior Disorders*, 24, 151–166.

Bradley, N. C., ve Halle, J. W. (1997). Functional analysis of communicative behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,12,* 95-104.

Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral intervention for reducing behavior problem in persons with autism: A quantitative synthesis of single subject research. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 120-138.

Carr, E. G., ve Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, *18,* 111-126.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. J., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L. ve diğ., (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*, 1-16.

Charlop-Christy, M., Carpenter, M. , LeBlanc, L., ve Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 35*, 213-231.

Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., ve Lee, Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behavior in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, *12*, 344-363.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranış kazandırma süreci.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Dooley, P., Wilczenski, F., ve Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of Positive Behavioral Inter*ventions, *3*, 57-61.

Durand, V. M., ve Carr, J. E. (1985). Self-injurious behavior: Motivating conditions and guidelines for treatment. *School Psychology Review*, *14,*171-l 76.

Durand, V. M., ve Crimmins, D. B. (1992). *The Motivation Assessment Scale (MAS) Administration Guide*. Topeka, KS: Monaco and Associates.

Durand, V. M., ve Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 110–119.

Dunlap, G., ve ve Fox , L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 77-87.

Dunlap, G., ve Carr, E. G. (2009). Positive behavior support and developmental disabilities: A summary and analysis of research. S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, ve J. B. Blacher (Editörler), *Handbook of developmental disabilities*, NY: The Guilford Press.

Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities.* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

Embse, N., Brown, A.,ve Fortain, J. (2011). Facilitating inclusion by reducing problem behaviors for students with autism spectrum disorders *Intervention in School and Clinic ,* 47, 22-30.

Everett, G. E. (2010). Time-out in special education settings: the parameters of previous implementation, *North American Journal of Psychology*, *12*, 159-170. http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/adresinden nisan 2012 tarihinde indirilmiştir.

Frea, W. D., Arnold, C. L. ve Vittimberga, G. L. (2001). A demonstration of effects of augmentative communication on the extreme aggressive behavior of a child with autism within an integrated preschool setting**.** *Journal of Positive Behavior Interventions, 3,* 194-198.

Gordon, K. R., Pasco, G., Wade, A., McElduff, F., Howlin, P., ve Charman, T. (2011). A communication based intervention for non-verbal children with autism: What changes? Who benefits?, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*, 447-457.

Haring, T.G., Breen, C.G., Pitts-Conway, V., ve Gaylord-Ross, R. (1986). Use of differential reinforcement of other behavior during dyadic instruction to reduce stereotyped behavior of autistic students. *American Journal of Mental Deficiency*, *90,* 694–702.

Heflin, L. J., ve Alamo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective Instructional Practices*. NJ: Pearson Merril Prentice Hall.

Horner, R. H., ve Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education*, *31,* 84-104.

Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., ve Todd, A. W. (1999). Positive behavior support. M. E. Snell ve F. Brown (Editörler), *Instruction of students with severe disabilities* (5. Baskı), (s. 207-243). NJ: Merrill Prentice Hall.

Horner, R., Carr, E., Strain, P., Todd, A., ve Reed, H. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*, 423-446.

http://www.iu1.k12.pa.us/special/files/lea/2009-03-19/FAST.pdf. http://www.autismclassroom.com/strategies/teach ers/behavior-interventions. http://blsolutionsaba.blogspot.com/search/label/Extinction.

http://www.ehow.com/how_2252231_make-behavior-intervention-plan-autistic.html.

http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/response-interruptionredirection.

http://cdd.unm.edu/swan/autism_course/modules. Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., ve Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysisof self injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 197-209.

Kennedy, C. H., ve Haring, T. G. (1993). Teaching choice making during social interactions to students with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 63-76.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., ve Dunlap, G. (Editörler), (1996). *Positive behavior support: Including people with difficult behavior in the community.* Baltimore: Brookes.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., ve Parks, D. R. (1995). 'Teach the individual' model of generalization: Autonomy through self-management. R.L. Koegel ve L.K. Koegel (Editörler), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (s. 67-77). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Lewis, T.J., Scott, T.M., ve Sugai, G. (1994). Problem Behavior Questionnaire: A teacher based instrument to develop functional hypothesis of problem behaviors in general education settings. *Diagnostique*, *19*, 103-115.

Luiselli, J.K. (2008). Antecedent (preventive) intervention. Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work (Editörler), J. K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian ve S.M. Wilczynski. NY: Oxford University Press.

Machalicek,W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafos, J. ve Lancioni, G.E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 229-246.

Mancil, G. R., Conroy, M. A., Nakao, T., ve Alter, P. J. (2006). Functional communication training in the natural environment: A pilot ınvestigation with a young child with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children, 29*, 615-633.

Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravitz, T., ve Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 599-606.

Matson, J. L., Fodstad, J. C., ve Rivet, T. T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*, 258–268.

Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., ve Hess, J. A. (2009). The relation of social behaviours and challenging behaviours in infants and toddlers with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, *13*, 164–169.

Matson, J. L., Boisjoli, J., ve Mahan, S. (2009). The Relation of Communication and Challenging Behaviors in Infants and Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Developmental ve Physical Disabilities*, *21,* 253–261.

Murdock, S. G., O'Neill, R. E., ve Cunningham, E. (2005). A comparison of results and acceptability of functional behavioral assessment procedures with a group of middle school students with emotional/behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education, 14,* 5–18.

National Research Council (2001) *Educating Children with Autism*. Committee on Educational

Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P. McGee, eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press

Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, *54*, 257-255.

Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M., Ortiz, E., Riveria, C., ve Andrews, A. (2005). Teaching children with autism to prefer boks of toys over streotypy or passivity. Journal of Positive Behavior Interventions, 4, 80-87. (Akt: Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ve Lancioni, 2007).

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N. , Smith-Canter, L. L., ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*, 166-175.

OSEP Center, Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, ve diğ., (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2,* 131-143.

Park, K. L., ve Mason, G. (2009) Antecedent-based ınterventions for young children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *34*, 196–211

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn ve Bacon.

Smith, M. D. (1987). Treatment of pica in an adult disabled by autism by differential reinforcement of incompatible behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18*, 285- 288.

Strain, P. S., Wilson, K., ve Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders, 36*, 1 60-171.

Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R. H., Sugai, G., ve Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, *7*, 99-112.

Touchette, P. E., MacDonald R. F., ve Langer, S. N. (1985). A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18,* 343–351.

Umbreit, J., ve Blair, K. S. (1997). Using structural analysis to facilitate treatment of aggression and noncompliance in a young child at-risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 22, 75–86.

Webber, J., ve Scheuerman, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Teksas: Pro-ED.

Weiss, M. J., DelPizzo-Cheng, E., LaRue, R. H., ve Sloman, K. (2010). ABA and PBS: The dangers in creating artificial dichotomies in behavioral intervention. *Behavior Analyst Today, 10,* 428-439.

Wilkinson, L.A. (2008). Self-Management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School ve Clinic*, *43*, 150-158.

Wong, S. E., Floyd, J., Innocent, A. J., ve Woolsey, J. E. (1991). Applying a DRO schedule and compliance training to reduce aggressive and self-injurious behavior in an autistic man: A case report. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Pyschiatry, 22*, 299–304.

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K.J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents*. NJ: Merrill, Prentice Hall.

BÖLÜM 6

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUKLARINA YÖNELİK PROGRAM ÖRNEKLERİ

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar ve Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Sizce bir kapsamlı program hangi özellikleri taşımalıdır?
2. Lovaas programı deyince aklınıza hangi özellikler geliyor?
3. Bir otizmli çocuğun kendi evinde, ev eğitmenlerinden eğitim almasının yarar ve sakıncaları neler olabilir?
4. Anne-babalar otizmli çocuklarına eğitmenlik yapabilirler mi?
5. Farklı programların belirli özelliklerini bir araya getirerek karma bir program izleme konusunda neler düşünüyorsunuz?

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara, kendilerine özgü yetersizlikleri nedeniyle, normal gelişim gösteren çocuklar için geliştirilmiş olan öğretim programlarından farklı programlar uygulanması gerekmektedir. Özellikle otizmden orta ve ileri derece etkilenmiş olan çocuk ve ergenler için farklı program uygulanması bir zorunluluktur. Çünkü otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar normal gelişim gösteren akranlarının kendiliklerinden öğrendikleri pek çok beceri ya da davranışı öğrenebilmek için özel olarak yapılandırılmış programlara ve öğretim ortamlarına gereksinim duyarlar. Öğretimin içeriğinin ne olacağı, öğretimin nasıl sunulacağı konusu kadar önemli ve yakından ilgilenilmesi gereken bir konudur. Şöyle düşünelim, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ya da ergenlerle çalışan öğretmen ya da davranış analistleri olarak uygulamacılar ne kadar üstün niteliklerde uygulamalar sunarlarsa sunsunlar, bu çocuk ve ergenlerin gereksinim duydukları becerilerle ilgili öğretim sunmadıklarında, elde edilen ürün hedeflendiği gibi olmayabilir. Hatta sunulan bu uygulamalar bilimsel dayanakları en güçlü uygulamalar bile olsa, sonucun yine de değişmeyeceği bir gerçektir. Bu nedenle, mutlaka otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ergenler için özel olarak hazırlanmış programlara gereksinim vardır.

Öte yandan, öğretim programları çocuğun otizmden etkilenme derecesine göre farklılaşabilir. Şöyle ki, otizmden hafif derecede etkilenmiş olan çocuk ve ergenlerin programları normal gelişim gösteren akranlarına yönelik geliştirilmiş programlarda basit uyarlamalar yapılarak kullanılabilmektedir. Bu uyarlamaların odaklandığı temel alanlar dil, iletişim ve toplumsal beceri alanları olmaktadır. Otizmden orta ve ileri derecede etkilenmiş olan çocuk ve ergenler içinse, bu çocukların yetersizliklerine ve öğrenme özelliklerine uygun olan ve normal okul programlarından oldukça farklılaşan özel olarak hazırlanmış programlar geliştirilmelidir. Diğer taraftan, bu programlar otizmli çocuklara göre hazırlanmış olsa da, program içerikleri yine de çocuğun yaşına, işlevde bulunma düzeyine ya da içinde bulunduğu eğitim dönemine göre farklılaştırılmalıdır. Otizmden orta ve ileri derecede etkilenmiş olan çocuklarda erken eğitim döneminde çok temel becerilerin öğretimi hedeflenirken, ilerleyen dönemlerde işlevsel becerilerin öğretimi programın odak noktasını oluşturmaktadır.

Yukarıda değinilen hususlara ek olarak, önceki bölümlerde de sıkça vurgulandığı gibi, otizmli çocukların eğitiminde erkenlik, yoğunluk ve kapsamlılık büyük önem taşımaktadır. Erkenlik tanı konduğu anda eğitimin başlamasını, yoğunluk haftada en az 20 saat süreyle eğitim verilmesini, kapsamlılık ise otizme özgü sorun alanlarının tümüne müdahale edilmesini ifade etmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, otizm spektrum bozukluğuna yönelik üstün nitelikli kapsamlı program örnekleri tanıtılmaktadır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUKLARINA YÖNELİK KAPSAMLI PROGRAMLAR

Odom, Boyd, Hall ve Hume (2008; 2010), otizm spektrum bozukluğuna yönelik müdahaleleri odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar olarak iki gruba ayırmaktadır. **Odaklanmış uygulama**lar; belirli hedef davranışlara yönelik olarak, sınırlı bir zaman diliminde yürütülen uygulamalardır. **Kapsamlı uygulama**lar ise, otizmin temel yetersizliklerine yönelik olarak geniş kapsamlı değişimler meydana getirmek amacıyla yoğun ve uzun süreli olarak yürütülen uygulamalardır. Odom ve meslektaşları ABD'de, kapsamlı uygulama modellerinin çeşitli boyutlarına ilişkin olarak, ailelerin, uygulamacıların ve araştırmacıların program seçiminde karar vermelerini kolaylaştırmak amacıyla bir derleme çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışmada dikkate almış oldukları model seçim ölçütleri şunlardır:

1. Modelin ve özelliklerinin bir hakemli dergi makalesinde, kitap bölümünde ya da kitapta betimlenmiş olması
2. Modeli açıklayan en az bir uygulama rehberi, kılavuzu ya da müfredatı olması
3. Modelin belirgin bir kuramsal ya da kavramsal çerçevesi olması ve bu çerçevenin yukarıda yer alan Madde 1'de belirtilen formatlardan birinde yayımlanmış olması

4. Modelin otizmin temel alanlarına (sosyal etkileşim, iletişim ve ilgi / davranış sınırlılıkları ve takıntıları) yönelik olması
5. Modelin yoğun olması; [yoğunluk haftalık uygulama saati (en az 25 saat), toplam uygulama süresi (en az bir öğretim yılı) ve / veya öğrenme yaşantısına etkin katılımla (engagement) tanımlanmaktadır]
6. Modelin en az bir Amerikan kurumunda uygulanmış olması

Yukarıda belirtilen özellikleri karşılayan kapsamlı uygulama modellerini belirlemek amacıyla yazarlar aşağıda sıralanan tarama çalışmalarını yürütmüşlerdir:

1. Kapsamlı alanyazın taraması:
   - PsychINFO ve EBSCO taramaları
   - Anahtar sözcükler: otizm, kapsamlı (comprehensive), uygulama / müdahale (treatment / intervention), program betimlemesi (description)
2. Konuyla ilişkili kitaplar
3. ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi (NAC: National Autism Center) tarafından hazırlanmış olan Ulusal Standartlar Raporu (NAC, 2009; 2015)
4. Konuyla ilişkili bilimsel toplantı katılımcılarının görüşleri

Yukarıda belirtilen model belirleme çalışmalarının ardından, bu derleme çalışması için belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan modeller belirlenmiştir. Daha sonra ise, her bir modeli geliştiren uzmanlarla telefon görüşmesi yapılarak modelin ölçütleri karşıladığı doğrulanmış ve uzmanlardan modelle ilgili kaynak talep edilmiştir. Telefon görüşmelerinden sonra ise, her bir modele ilişkin olarak makale, kitap, web sitesi, kılavuz vb. kaynaklar derlenmiştir.

Odom ve meslektaşlarının (2010) çalışmasında kapsamlı uygulama modellerini değerlendirmek için 0-5 arası bir skalayla kullanılan değerlendirme ölçütleri şunlardır:

1. Modelin, proje dışındakiler tarafından uygulanabilecek açıklıkta anlatıldığı kaynaklar
2. Uygulama güvenirliği sistemi
3. Modelin bağımsız kurum ve ekiplerce yürütülmesi–yineleme
4. Etkililiğe ilişkin bilimsel dayanaklar
5. En az bir deneysel araştırma makalesi bulunan modeller için, bu araştırmanın niteliği (NAC ölçütlerine göre belirlenmiştir)
6. Odaklanmış uygulamalara ilişkin araştırmalardan gelen destek

Bu çalışmada yapılan kapsamlı uygulama modeli değerlendirmelerinde değerlendiriciler arası güvenirlik ortalama %83 olarak belirlenmiştir. Görüş ayrılığı olduğunda yazarlar kendi aralarında tartışarak uzlaşmışlar ve çalışmalarında uzlaşı sonuçlarını rapor etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Birkan, B. (2012). Tohum Otizm Vakfı Okul Programı (Yayımlanmamış bilgi notu).

Karasu, G. (2012). Özel İlgi Otizm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Yayımlanmamış bilgi notu).

Kohler, E. W., ve Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 92-102.

Leaf, R., McEachin, J., ve Taubman, M. (2005). *Sense and nonsense in the behavioral treatment of autism: It has to be said.* New York: DRL Books.

Lord, C., McGee, J. P (2001). *Educating children with autism.* Washington, (Editörler) DC: National Academy Press.

Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with de- velopmental delays: Basic intervention techniques*. Autisn, Texas: Pro-Ed.

McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (2006). Behavior analysis and intervention for school-age children at the Princeton Child Development Institute. J. Handleman ve S. Harris (Editörler), *School-age education programs for children with autism* (s. 143-162). Austin, TX: Pro-Ed.

Mesibov, G. B., ve Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the era of evidence-based practices. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 570-579.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: National Autism Center.

NAC (National Autism Center) (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2.* Randolph, MA: Author

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 425-436.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010). Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement. NY: The Guildford Press.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism.* London: Harvard University Press.

Strain, P. S., ve Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 116-122.

www.centerforautism.com

www.lovaas.com

www.pcdi.org

BÖLÜM 7

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar ve Arş. Gör. Dr. H. Deniz Değirmenci

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlere genel eğitim programlarından ayrı programların hazırlanmasına gerek var mıdır?
2. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlere bazı basit becerilerin öğretimi üzerinde neden fazlaca durulmaktadır?
3. İşlevsel yaklaşım ve gelişimsel yaklaşım nedir?
4. Programın bireyselleştirilmesinin önemi nedir?
5. Otizmden orta ve ileri derecede etkilenen çocuk ve ergenlerin programlarında akademik becerilerin öğretimine ne ölçüde yer verilmelidir?
6. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ergenlere sistematik öğretim sunmak neden önemlidir?
7. Öğrenilen becerilerin kalıcılık ve genellenmesini sağlayabilmek için neler yapılabilir?

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocukların kendiliğinden öğrendikleri pek çok beceri ya da davranışın öğretimi için özel olarak yapılandırılmış programlara ve öğretim ortamına gereksinim duyarlar. Kitabınızın bu bölümünde ele alınan öğretim programları ve öğretim konusuna geçmeden önce kitabınızın önceki bölümlerinde ayrıntılı olarak değinilmiş olan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğrenme özelliklerini kısaca anımsayalım. Öğretim programları hazırlarken ve öğretim yöntemine / sürecine karar verirken sıralanan özellikler akılda tutulmalıdır: (a) otizmden orta ve ileri derecede etkilenmiş olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük bir hızla öğrenirler, (b) otizmden orta ve ileri derecede etkilenmiş olan çocuklar öğrendikleri becerilerin kalıcılığını ve genellenmesini sağlamakta çoğunlukla başarısız olmaktadırlar ve (c) otizmden orta ve ileri derecede etkilen-

miş olan çocukların ayrı ayrı öğretilen becerileri birleştirmede sorunları vardır. Örneğin, bir rahatsızlığı sırasında doktora gitmek iletişim, toplumsal ve bilişsel becerilerden bazılarını gerektirir. Normalde bu beceriler programda ayrı ayrı öğretilir ve öğrencinin söz edilen beceri için bir birleştirme ya da sentez yapması beklenir. Otizmden orta ve ileri derede etkilenmiş olan çocuklarda bu sentez mümkün olamamaktadır. Bu nedenle öğretmen ya da uygulamacı işlevsel beceri öğretimini hedeflemelidir. Alanyazında otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara etkili öğretim sunma konusunda çok sayıda öğretim stratejisi ve uygulaması vardır. Ancak, bu uygulamalar arasında güçlü bilimsel dayanakları olanlar tercih edilmelidir. Kitabınızın pek çok bölümünde otizmin bir spektrum bozukluğu olduğu ve aynı tanıyı alan çocukların öğrenme ve davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Dolayısıyla, alanyazında ileri sürülen bu strateji ve uygulamaların her otizmli çocukta etkili olmadığı da bilinmektedir. Ayrıca çocukların gereksinimlerinin zaman içinde değiştiği de düşünüldüğünde farklı öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasında farklı öğretim uygulamalarına gereksinim duyulduğu da bilinmektedir. Okumakta olduğunuz bu bölüm dört temel başlıkta ele alınmıştır. Birinci bölümde ortam düzenlemesi konusu açıklanmıştır. Ortam düzenlemesi yapmak çocuğun öğretim sürecinde odaklanabilmesi, dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önemlidir. İkinci bölümde sistematik öğretim konusu ele alınmıştır. Üçüncü bölümde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı öğretim uygulamalarından yaygın olarak kullanılanlar tanıtılmıştır. Bu bölümde ele alınan öğretim strateji ve uygulamaları kitabınızda pek çok kez değinilen Amerika'daki Ulusal Otizm Merkezi ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin çalışmaları esas alınarak belirlenmiştir. Son bölümde ise, otizmli çocukların öğrendikleri davranışların kalıcılık ve genellenmesini kolaylaştıran ya da sağlayan stratejilere yer verilmiştir.

ÖĞRENME ORTAMININ DÜZENLENMESİ

Öğrenme ortamının fiziksel yapısı bazı davranışların ortaya çıkmasını sağlayan öncüller olma özelliğini taşımakta ve öğrenme sürecinin temeli oluşturmaktadır. Otizmli bireyler ve sınırlılıkları (örn., dikkatini sağlama, motive olma / güdülenme ve sosyal ayrıntıları yakalamadaki yetersizlikler) söz konusu olduğunda ise, öğrenme ortamının önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle birçok öğretmen ve uygulamacı için öğretim sürecinde gerçekleştirilmesi gereken önemli aşamalardan biri çocuğun öğrenmesine yardım etmek üzere, öğrenmenin gerçekleştirileceği ortamda yer alan çevresel değişkenlerin olumlu davranışları destekleyecek, aynı zamanda olumsuz davranışları engelleyecek biçimde düzenlemesidir (Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005; Heflin ve Alaimo, 2007; Sc-

heuermann ve Webber, 2004). Öğrenme ortamının düzenli, anlaşılır ve tahmin edilebilir olması çocukların bu ortama uyum sağlaması ve işbirliği göstermesi açısından son derece önemlidir. Öğretim ortamının hem öğrenen hem de öğreten bireyler için açık ve anlaşılabilir olduğu yapılandırılmış ortamlar düzenlenmelidir. Anlaşılır bir öğretim ortamında yer alan otizmli bireyler; (a) öğrenme sürecinde ne olduğunu, (b) bir sonraki aşamada ne olacağını, (c) kendilerinden hangi davranışların beklendiğini tahmin eder ve (d) çeşitli becerileri öğrenir ve genellerler (Earles, Carlson ve Bock, 1998; Gresham, Beebe-Frakenberger ve MacMillian, 1999; Hurth, Shaw, Izeman, Whaley ve Rogers, 1999). Öğrenme ortamının anlaşılabilir ve tahmin edilebilir olmasını kolaylaştıran stratejiler; (a) rutin oluşturma ve öğretme, (b) etkinliklere katılım sağlama ve seçim yapmaya teşvik etme ve (c) fiziksel çevrenin düzenlenmesi olarak üç grupta ele alınmıştır (Dalrymple, 1995; Heflin ve Alberto, 2001; Rogers, 1999; Simpson ve Myles, 1998; Webber ve Scheuermann, 2008). Her öğretim ortamında kolayca yer verilebilecek olan bu stratejilerin en temel amacı öğretim ortamının öğrenen birey tarafından anlaşılabilir ve tahmin edilebilir olma özelliğini arttırmak ve bireylerin öğrenmeye ilişkin etkinliklere katılımını sağlamaktadır (Dunlap, Iovannone ve Kincaid, 2008). İzleyen bölümde bu stratejiler tanıtılmıştır.

Rutin Oluşturma ve Rutinlerin Öğretimi

Günlük yaşam içinde oluşturulmuş **rutin**lerle birlikte otizm ve ilişkili bozukluklara sahip bireyler için beklentiler daha açık ve anlaşılır hale gelmektedir. Böylece, bu bireyler daha az yetişkin yardımına gereksinim duyarak daha hızlı bağımsız hale gelebilmektedirler. Bu durum kendilerini daha rahat hissetmelerine, söz konusu rutinleri kolayca öğrenmelerine ve sıklıkla tercih etmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, bu açıdan bir rahatlama sağlanması öğretmen ya da uygulamacıların yeni becerilerin öğretimine daha fazla zaman ayırmasına ve çocukların uygun olmayan davranışları sergilemesini önlemeye hizmet etmektedir. Bu nedenle, son yıllarda öğretmen ya da uygulamacıların rutinlerden sıklıkla yaralandıkları, bazı öğretim stratejilerinde (örn., etkinlik temelli öğretim, TEACCH) rutin öğretiminin temel unsur olması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen ve uygulamacıların hangi rutinleri oluşturacakları konusunda dikkatli olmaları önerilmektedir. Otizmli bireyler alışkın olduklarından farklı olaylarla karşılaştıklarında (örn., yeni rutinlere geçiş, etkinlikler arası geçiş ya da bir basamaktan diğer basamağa geçiş) zorluklar yaşamakta ve endişelenmektedirler. Tahmin edilebilir rutinler oluşturmak bu endişeleri azaltabildiği gibi çocukların öğrenme süreci için daha hazır hale gelmelerini de sağlayabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öncellikle gün içerisinde gereksinim duyulan, otizmli bireylerin uyum sağlamalarına ve öğrenmelerine yardım eder nitelikte olan etkinlikler ve geçişler için tahmin edilebilir rutinler oluşturmaları gerekmek-

tedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Scheuermann ve Webber, 2004; Webber ve Scheuermann, 2008). Webber ve Scheuermann gün içinde otizmli bireyler için; sınıfa girişçıkışlarda çizelge izleme, günlük çizelgeleri takip etme, etkinlik seçme ve tamamlama, geçiş yapma, bekleme, çalışma, oynama, tuvalete gitme ve yemek yeme gibi rutinler oluşturulmasını önermektedirler.

Otizmli bireyler için tahmin edilebilir günlük rutinler oluşturma sürecinde; etkinliğin uzunluğu, çeşitliliği, nasıl yerine getirileceği, ne zaman başlayacağı ve biteceği, sorunsuz bir geçişin nasıl sağlanacağı gibi dikkate alınması gereken birçok değişken vardır (Heflin ve Alaimo, 2007). Bunların yanı sıra, rutinleri takip etme davranışının kazandırılması sürecinde de dikkat edilmesi gereken bazı noktalardan söz etmekte yarar vardır. Öncellikle, kitabınızın 4. bölümünde ayrıntılı olarak ele alınan uyaran kontrolünün sağlanması aşamasında etkinliklerin bağımsız olarak sergilenir hale gelmesinin ardından, bireylere her zaman oluşturulmuş rutinleri kullanmaları için ipucu sunulmalı ve rutinleri takip etme davranışları mutlaka pekiştirilmelidir (Scheuermann ve Webber, 2004; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğrenciler belirlenen etkinliklerde yeterli hale geldikten sonra ise rutinlerin başarılı bir biçimde tamamlanması için gereksinim duyan öğrencilere basamakların betimlendiği görsel ipuçlarından yararlanmaya devam edilebilir (Heflin ve Alaimo). Şekil 7.1'de beş yaşında bir çocuk için el yıkama becerisine ilişkin basamakların yer aldığı görsel bir çizelge örneğine yer verilmiştir. Rutinler öğretildikten sonra herhangi bir değişiklik yapılması gerektiğinde yeni durum için yeni düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Otizmli bireylerin görsel ipuçlarını öğrendikten sonra bunların herhangi bir uyarı yapılmadan değiştirilmesi durumunda ya da bir sonraki aşamada ne olacağını tahmin etmelerini sağlayacak yeni uyaranların kendilerine öğretilmediği durumlarda akıllarının karıştığı, endişelendikleri ve problem davranış sergileme eğilimi gösterdikleri unutulmamalıdır. Dolayısıyla yeni rutinlerin kazandırılması da çok sayıda tekrar, etkili ipuçları, görsel işaretler ve ön uyaranların kullanımını gerektirmektedir. Otizmli bireyler için günlük rutinlerin bir kez geliştirilmesi durumunda, öğretmen tarafından öğrenmelerin geliştirilmesi ve bağımsız işlevde bulunmanın gerçekleşmesi için çeşitli sınıf etkinliklerine yönelik çizelgeler oluşturulmalıdır. Bu aşamada görsel destek sistemlerinin bir çeşidi olan görsel çizelgelerden yararlanılması önerilmektedir (Scheuermann ve Webber; Webber ve Scheuermann). Şekil 7.2'de kaynaştırma uygulamasının yer aldığı bir sınıf ortamında sınıf etkinliklerine ilişkin oluşturulmuş bir çizelge örneği yer almaktadır.

KAYNAKÇA

AFIRM. https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules AIM. https://autisminternetmodules.org/

Agosta, E., Graetz, J.E., Mastropieri, M.A., ve Scruggs, T. E. (2004). Teacher-researcher, partnerships to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic,39*, 276-287.

Akmanoglu, N., ve Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: International Journal of Research and Practice,15*, 205-222.

Allen, K. D., ve Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching prodecedures. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (s. 213-240). Oxford University Pres.

Alper, S. (1996). An ecological approach to identifying curriculum content for inclusive settings. D. L. Ryndak ve S. Alper (Editörler). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings* (s. 19-32). Boston: Allyn ve Bacon.

Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.

Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., De Rozario, A., ve Taylor, S. N. (2009). Generalizaiton and maintenance. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 207-224). New York: Springer.

Ayres, K. M., ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Educating and Training in Developmental Disabilities, 40*, 183-196.

Banda, D. R., Dogoe, M. S., ve Matuszny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 514-527.

Banda, D. R., Grimmett, E., ve Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children, 41*, 16-21.

Barry, L. M., ve Burlew, S. B. (2004). Using Social Stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 45-51.

Barton, E. E., Lawrence, K., ve Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 1205-1217.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Child Special Education, 28*, 109-125.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children, 77*, 85- 106.

Bellini, S., Akullian, J., ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review, 36*, 80–90.

Bellini, S., ve Akullian, J. (2007). A meta analysis of video modeling and video selfmodeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*, 264-287.

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C. ve Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24*, 269-285.

Betz, A., Higbee, T. S., ve Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 237-241.

Bidwell, M. A., ve Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions, 19*, 263-27.

Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E., ve Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Brayn, L. C., ve Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functionting children with autism via picture activity schedule. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 553-567.

Brown, F., Snell, M. E., ve Lehr, D. (2006). Meaningful assessment. M. E. Snell ve F. Brown (Editörler). *Instruction of students with severe*

disabilities (s. 67-110) (6. baskı). Upper Saddle River, NY: Pearson.

Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpain, I., Certo, N., ve Gruenwald, L. (1979). A strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *The Journal of Special Education, 13*,81-90.

Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with children with autism spectrum disorder in a small private school. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 52-63.

Buggey, T. (2009). *Seeing is believing: Video self modeling for people with autism and developmental disabilities*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. S., ve Williams, S. (2009). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*, 25-36.

Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cruz, B., Edrisinha, C., ve Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmetal disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 344-356.

Charlop-Christy, M. H. (2008). *How to do incidental teaching*. Pro-Ed, Austin, Texas.

Cihak, D. F. (2011). Comparing pictioral and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 433-441.

Cihak, D. F., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., ve Smith, C. (2010). The use of video modeling via an iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 103-115.

Cihak, D. F., Kessler, K. B., ve Alberto, P. A. (2007). Generalized use of a handheld prompting system. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 397-408.

Cohen M. J., ve Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Cook, B. G., ve Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*, 71-82.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, *4*, 367-377.

Crozier, S., ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 18031814.

Çuhadar, S., ve Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed though activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 46*, 386-398.

Dalrymple, N. J. (1995). Environmental supports to develop flexibility and independence. K. Quill (Editör), *Teaching children with autism* (s. 243-264). NY: Delmar.

Darden-Brunson, F., Green, A., ve Goldstein, H. (2008). Video based instruction for children with autism. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism* (s. 241-268). NY: Oxford University Press.

Değirmenci, H. D. 2018. *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Delano, M. E. (2003). *The effect of social stories on social engagement of children with autism*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Univeristy of Virginia, Virginia.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*, 33-42.

Delano, M. E., ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 29-42.

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., ve Ganz, J. B. (2000). The use of visual supportsto facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 163-169.

Diken, H. İ. (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. H. İ. Diken (Editör). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.411-466). Ankara: Pegem Akademi.

Dippipi-Hoy, C., ve Jitendra, A. (2004). A parentdelivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education, 38*, 144-157.

Dowrick, P W (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventative Psychology*, *8*, 23-39.

Dunlap, G., Iovannone, R., ve Kincaid, D. (2008). Essential components for effective autism educational programs. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism* (s. 111-136). NY: Oxford University Press.

Dyer, K., Dunlap, G., ve Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 515- 524.

Earles, T. L., Carlson, J. K., ve Bock, S. J. (1998). Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism. R. L. Simpson ve B. S. Myles (Editörler), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (s. 55-111). Austin: PROED

Fazzio, D., Martin, G. L., Arnal, L., ve Yu, D. (2009). Instructing university students to conduct discrete-trials teaching with children with autism. *Journal of Autism Spectrum Disorders, 3*, 57-66.

Feinberg, M.J.(2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.

Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., ve Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 291-304.

Gongola, L. ve Sweeney, J. (2012). Discrete trial teaching: Getting started *Intervention in School and Clinic 47*, 183-190.

Gray, C. A., ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, *8*, 1-10.

Gray, C. A. (2002). *The new social story book.* Texas: Future Horizons.

Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Gray, C. (2015). *The new social story book*. 15th Anniversary Edition. Arlington, Texas: Future Horizons.

Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E., ve MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review, 28*, 559-575.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., ve Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hamilton, B., ve Snell, M. (1993). Using the milieu approach to increase spontaneous communication book use across environments by an adolescent with autism. *Augmentative and Alternative Communication*, *9*, 259-272.

Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., ve Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: What do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17*, 53-58.

Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 39-54.

Heflin, L. J., ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Heflin, L. J., ve Alberto, P. A. (2001). Establishing a behavioral context for learning for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 93-101.

Howland, A., Anderson, J. A., Dee Smiley, A ve Abbott, D. J. (2006). School liasons: Bridging the gap between home and school. *The School Community Journal*, *16*, 47-67.

Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S. G., Whaley, K., ve Rogers, S. J. (1999). Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. *Infants and Young Children*, *12*, 17-26.

Ingersoll, B., Lewis, E., ve Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 1446-1456.

Ingersoll, B., ve Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 487–505.

Kagohara, D. M. (2011). Three students with developmental disabilities learn to operate an IPod to access age-appropriate entertainment videos. *Journal of Behavioral Education*, *20*, 33-43.

Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., Van Der Meer, L., O' Reilly, M., ve Langioni, G. (2011). Teaching students with developmental disabilities to operate an IPod Touch® to listen to music. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 29872992.

Kasari, C., Freeman, S., ve Paparella, T. (2006) Joint attention and symbolic play in young children with autism: A Randomised controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 611-20.

Kellems, R. O., ve Morninsgstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,*1- 13. doi: 10.1177/216514341244308.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kretlow, A. G., ve Blatz, S. L. (2011). The AB Cs of evidence-based practice for teachers. *Teaching Exceptional Children*, *43*, 8-19.

Kuoch, H., ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 219-227.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. TekinİftarEditör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s.162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 1421-1444.

Kuttler, S., Myles, B. S., ve Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 176-182.

Lafasakis, M., ve Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: Effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 685-689.

Laski, K., Charlop, M., ve Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis,2*, 391-400.

Litras, S., Moore, D. W., ve Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories toteach social skills to a young child with autism. *Autism Research and Treatment*, 1-9. doi:10.1155/2010/834979.

Logan, K.R., Bakeman, R., ve Keefe, E. B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education elementary classrooms. *Exceptional Children, 63*, 481-497.

Lorimer, P.A., Simpson, R.L., Myles, B.S. ve Ganz, J.B. (2002).The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 4*, 53-60.

Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 3–9.

Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., ve Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum sisorders. *Teaching Exceptional Children, 35*, 50-55.

Mason, S. A., McGee, G. G., Farmer-Dougan, V., ve Risley, T. R. (1989). A practical strategy for ongoing reinforcer assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*, 171-179.

Matson, J.L., Baglio, C. S., Smiroldo, B.B., Hamilton, M., Packlowskyj, T., Williams, D ve diğ., (1996). Characteristics of autism as assessed by the Diagnostic Assessment for the Severely Handicapped-II (DASH-II). *Research in Developmental Disabilities, 17*, 135-143.

McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: teaching independent behavior* (Topics in Autism). Bethesda, MD: Woodbine House.

McCormick, L. (2006). Interventions in natural enviroments. M. J. Noonan ve L. McCormick

(Editörler), *Young children with disabilities in natural enviroments: Methods and procedures* (s. 193-218). Baltimore: Paul H. Brookes.

McCoy, K., ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*, 182-213.

McGee, G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., ve Feldman, R. (1992). Promoting reciprocal teaching via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 117-126.

McWilliam, R. A., ve Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. D. B. Bailey ve M. Wolery (Editörler), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2. baskı) (s. 229-256). Columbus, OH:Merill.

McWilliam, R. A., ve Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., ve Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*, 28-35.

Mechling, L. C. (2005). The effect of instructorcreated video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*, 25-37.

Mechling, L. C., Gast, D. L., ve Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1420-1434.

Morisson, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., ve Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention, 25*, 58-72.

Morrier, M. J., Hess, K. L., ve Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *34*, 119-132.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.

Naoi, N. (2009). Intervention and treatment methods for children with autism spectrum disorders. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s.67-81). NY: Springer.

Newman, B., Needelman, M., Reinecke, D. R. ve Robek, A. (2002). The effect of providing choices on skill acqusition and competing behavior of children with autism during discrete trial instruction. *Behavioral Interventions, 17*, 31-41.

Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.No Child Left Behind Act (2001). Pub. L. No. 107- 110, 115 Stat. 1425.

Nobel.Thompson, T. (2011). *Individualized autism intervention for young children*: *Blending discrete trial and naturalistic strategies.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Norman, J. M., Collins, B. C., ve Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video techology to teach self-help skills to elementry students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology, 16*, 5–18. NPDC (2012). [http://autismpdc.fpg.unc.edu]

O'Reilly M., Sigafoos J., Lancioni G., Edrisinha C., ve Andrews, A. (2005). An exemination of the effects of a classroom activity schedule on levels of self-injury and engagement for a child with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 305-311.

Olçay-Gül, S., ve Vuran, S. (2010). An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*, 249-274.

Peterson, S. M. P., Caniglia, C., ve Royster, A. J. (2001). Application of choice-making intervention for a student with multiply maintained problem behavior. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 240-246.

Pierce, K., ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 285-295.

Pierce, K., ve Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 157-160.

Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. (2004). *Activity-based approach to early intervention* (3. baskı). Baltimore, MD: Brookes.

Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior, 10*, 10 -20.

Quill, K. A. (2000). Do-watch-listen-say: *Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore: Brookes.

Quirmbach, L.M. (2006) *Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing social skills, social skill comprehension, generalization and maintenance of newly acquired skills in school-aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.

Rao, M. S., ve Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*, 26-33.

Raymond, D. D., ve Dowrick, P. W. (1993). Affective responses to seeing oneself for the first time on unedited videotape. *Counselling Psychology Quarterly, 6*, 193-200.

Reichow, B. ve Sabornie, E. J. (2009). Brief report: Increasing verbal greeting initations for a student with autism via social story intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1740-1743.

Rogers, S. J. (1999). Intervention for young children with autism: From research to practice. *Infants and Young Children, 12*, 1-16.

Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A., ve Rowland, C. (1998). Translating research on naturalistic instruction into practice. *Journal of Early Intervention, 21*, 283-293.

Ryndak, D. L. (1996). The curriculum content identification process: Rationale and overview. D. L. Ryndak ve S. Alper (Editörler), *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings* (s. 33-60). Boston: Allyn ve Bacon.

Samuels, R., ve Stansfield, J. (2011). The effectiveness of social stories to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorders. *British Journal of Leraning Disabilities*, doi: 10.1111/j.1468-3156 2011.00706.x.

Sam, A. M., Kucharczyk, S., ve Waters, V. (2018). Online Tools to Support the Delivery of Evidence-Based Practices for Students with ASD. *Teaching Exceptional Children*, *50*, 141-152.

Sansosti, F. J., ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 4357.

Sarakoff, R. A., ve Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trials teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 535-538.

Scattone, D., Tingstrom, D., H.,Wilczynski, S. M. ve Rabian, B. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 211-222.

Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 535-543.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2004). *Autism: Teaching does make a difference*. Australia: Wadsworth.

Schneider, N., ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 149-160.

Schreibman, L., Whalen, C., ve Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 3-11.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 166-177.

Sigafoos, J. (1998). Assessing conditional use of graphic mode requesting in a young boy with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 10*, 133-151.

Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 68- 71.

Simpson, R. L., ve Myles, B. S. (1998). Understanding and responding to the needs of students with autism. R. L. Simpson ve B. S. Myles (Editörler), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (ss. 1-23). Austin: PRO-ED.

Smith, T. (1999). Outcome of early intervention for children with autism. *Clinical Psychology: Research and Practice, 6*, 33-49.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 86-92.

Smith, T., Groen, A. D., ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269-285.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth, IN: Holt, Rinehart and Winston.

Swaggart, B., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., vd., (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior, 10*, 1-16.

Swaine, J.M. (2004). *Teaching language skills to children with autism through the use of social stories*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dalhousie University, Halifax NS.

Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 249-265.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Editör), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 245-286). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (5. baskı) (s.215-233). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tekin-İftar E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thompson, T. (2011). *Individualized autism intervention for young children: Blending discrete trials and naturalistic strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Tunç-Paftalı, A. 2018. *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*'. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Grider, K. L., ve Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video Ipod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education, 18*, 119-141.

Ward-Horner, J., ve Sturmey, P. (2008). The effects of general-case training and behavioral skills training on the generalization of parents use of discrete trial teaching child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions, 23*, 271-284.

Watanabe, M., ve Sturmey, P. (2003). The effect of choise-making opportunities during activity schedules on task engagement of adults with autism. *Developmental Disorders, 35*, 535-538.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Wert, B. Y., ve Neiswort, J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autsim. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 30–34.

Westling, D. L., ve Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3. baskı). Baltimore: Merrill/Prentice Hall.

Wheeler, K.L. (2005). *The power of social stories: A strategy for students with autism spectrum disorders*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, California. www.tohumotimportali.org.tr

Yoder, P., ve Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 698-711.

BÖLÜM 8

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASI

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar ve Prof. Dr. Serhat Odluyurt

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Birinci ünitede okuduklarımızı anımsadığımızda, otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireylerin iletişimsel özellikleri için neler diyebiliriz?
2. Konuşma, dil ve iletişim denince aklımıza neler gelmektedir?
3. İşaret dili nedir? Otizmli bireyler işaret diliyle iletişim kurabilirler mi?
4. İletişimde resimlerden yararlanmak, sözel iletişim becerilerinin gelişimini nasıl etkiler?
5. Etkili uygulamalar yürütüldüğünde her otizmli bireye konuşma öğretilebilir mi?

GİRİŞ

İletişim sorunları otizm spektrum bozukluğunda gözlenen sorunlar arasında özel bir öneme sahiptir çünkü otizmli bireylerin yaşadıkları sorunların pek çoğu başkalarıyla iletişim kuramamaktan kaynaklanmaktadır. İletişim becerilerini edinmek bilgi edinmeyi, ilişki kurmayı, tercih belirtmeyi ve bağımsız yaşamayı kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynar (Webber ve Scheuermann, 2008).

Kitabınızın 1. bölümünde de belirtildiği gibi, otizmin erken belirtilerine bakıldığında, bu belirtilerin tümünün iletişimle ilişkili olduğu görülmektedir (NAC, 2009):

- 6 ayı geçtiği halde başkalarına gülümsememek
- 12 ayı geçtiği halde agulamamak, parmakla bir şeyi işaret etmemek ya da 'bay bay' gibi jestleri yapmamak
- 16 ayı geçtiği halde tek bir sözcük bile söylememek
- 24 ayı geçtiği halde iki sözcüklük basit cümlecikler kurmamak

Öte yandan, iletişim becerilerinin otizmli bireylere kazandırılması son derece zorlu bir süreç olup, çok özel tekniklerin çok yoğun ve sistematik olarak kulla-

nımını gerektirmektedir. Ayrıca, kitabın farklı bölümlerinde anlatılan genelleşmiş taklit, ortak dikkat vb. becerileri geliştirmek, iletişim gelişimi açısından çok önemlidir (Warren, 2008; Watson ve Flippin, 2008).

Okumakta olduğunuz bu bölümde otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla yürütülen belli başlı uygulamalar tanıtılmaktadır. Ayrıca, her bir uygulamanın etkilerine ilişkin olarak etkililik araştırması bulguları ve bilimsel dayanak derlemesi sonuçları tartışılmaktadır. Bu bölümde dikkate alınan bilimsel dayanak derlemeleri şunlardır:

- ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC) tarafından hazırlanmış olan Ulusal Standartlar Raporu (NAC, 2009)
- ABD'deki Kuzey Karolayna Üniversitesi'nin Frank Porter Graham (FPG) Child Development Enstitüsü'ne bağlı Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) tarafından yapılan otizmde bilimsel dayanaklı uygulama derlemeleri [autismpdc. fpg.unc.edu]
- Odom, Boyd, Hall ve Hume (2008; 2010) tarafından otizmdeki kapsamlı müdahalelere ilişkin yapılan değerlendirmeler

Bilimsel dayanak kavramı ve otizmle ilişkili bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için kitabınızın 3. bölümünü yeniden inceleyebilirsiniz.

İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA

İletişim, en genel anlamıyla, herhangi bir biçimde herhangi bir mesaj iletilmesi işlemidir. En yaygın iletişim biçimleri arasında konuşma, yazı, resim ve jestler sayılabilir (Poulson, 2009).

İletişim sürecinde mesaj değiş-tokuş edebilmek için çoğu zaman dilden yararlanılır. Diğer bir deyişle, soyut bir sistem olan **dil** iletişim sırasında söze ya da yazıya dökülerek somutlaştırılır. Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Birliği'nin (ASHA, 2012) tanımına göre dil toplumsal olarak paylaşılan dört kuraldan oluşmaktadır: (a) sözcüklerin ne anlama geldiği, (b) yeni sözcüklerin nasıl türetildiği, (c) sözcüklerin nasıl bir araya getirildiği, yani cümlelerin nasıl oluşturulduğu, (d) hangi durumlarda hangi sözcük gruplarını kullanmanın daha uygun olduğu. Dilin başkalarını anlama amaçlı kullanımı **alıcı dil** olarak, başkalarına kendini anlatma amaçlı kullanımıysa **ifade edici dil** olarak adlandırılır. Alıcı ve / veya ifade edici dil sorunlarına otizmde çok sık rastlanmaktadır.

Alıcı dile yönelik sorunlar sesli uyaranlara tepki vermeyi reddetme ya da bu işlevde yetersizlik gösterme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Otizmli bireylerin

çevrelerinde olup bitenleri anlamaya ilişkin isteksiz oldukları; ayrıca, özellikle soyut sözcükleri anlamada büyük zorluk yaşadıkları görülmektedir. İfade edici dil açısından bakıldığındaysa, iletişim girişiminde isteksizlik, karşılıklı iletişimde yetersizlik, göz kontağı ve beden dili gibi sözsüz iletişim biçimlerini kullanmada sorun yaşama ve dilin bağlama uygun olarak işlevsel kullanımında yetersizlik gibi sorunlar gözlenmektedir (Webber ve Scheuermann, 2008).

Konuşma, dilin seslere dönüştürülmesi, böylece iletişimin sözel olarak gerçekleştirilmesi işlemidir. Konuşma sorunları; sesletim sorunları, akıcılık sorunları ve ses kullanım sorunları olarak üç grupta toplanmaktadır (ASHA, 2012; Poulson, 2009). Sesletim sorunlarına örnek olarak ses atlama (örn., 'bayrak' yerine 'ayrak' demek), ses ekleme ('kule' yerine 'kulet' demek) ve ses değiştirme (örn., 'cüzdan' yerine 'füstan' demek) verilebilir. Akıcılık sorunları arasında en yaygın olan sorun kekemeliktir. Ses kullanım sorunları ise ses yüksekliğiyle ilgili sorunları kapsamaktadır. Otizmli bireylerin yarısına yakınının konuşma becerileri son derece sınırlıdır. Konuşma becerisine sahip otizmli bireylerdeyse çok alçak ses tonuyla konuşma sorununa oldukça sık rastlanmaktadır (Poulson, 2009).

İletişimsel Müdahale Yöntemine Karar Verme

Yapılan araştırmalar, iletişim sorunu olan çocuklara işlevsel iletişimin mutlaka etkili tekniklerle öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak, hangi iletişim biçiminin öncelikle yeğlenmesi gerektiği tartışmalı bir husustur. Özellikle aileler tarafından öncelikle tercih edilen iletişim şeklinin sözel iletişim, konuşma ve yazma, olduğu görülmektedir. Çünkü sözel iletişim hemen herkes tarafından neredeyse her ortamda anlaşılmakta ve kullanılmaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008). Öte yandan, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğu için konuşmayı öğrenmek oldukça zor olmaktadır. Ayrıca, asıl önemli olan çocuklara konuşmayı değil, işlevsel iletişimi öğretmektir. Tüm bunlardan hareketle, otizmli çocuklara sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik çeşitli müdahale teknikleri geliştirilmiştir. Bunlardan hangisinin seçileceğine karar verirken şu sorular sorulmalıdır (ASHA, 2006):

1. Müdahalenin çocuğa zarar verme olasılığı var mıdır?
2. Müdahalenin bilimsel dayanağı var mıdır?
3. Müdahalenin bakıcılar üzerindeki etkileri neler olacaktır?
4. Müdahalenin işe yarayıp yaramadığı nasıl belirlenecektir?
5. Müdahale ailenin beklentileriyle ve çocuğun özellikleriyle uyuşmakta mıdır?
6. Müdahale aileyi de kapsamakta mıdır?
7. Müdahale doğal ortamlarda kendiliğinden iletişim gelişimini desteklemekte midir?

8. Müdahale sosyal gelişimi, oyunu ve akran etkileşimini desteklemekte midir?
9. Müdahale doğal bağlamda genelleme ve kalıcılığı kolaylaştırmakta mıdır?
10. Müdahale davranış sorunlarıyla başa çıkmak için işlevsel değerlendirme ve olumlu davranışsal destek süreçlerini dikkate almakta mıdır?
11. Müdahale anlamlı bir ilerleme sağlayabilmek için yeterli yoğunlukta mıdır?
12. Uygun olduğunda, müdahale işlevsel akademik becerileri desteklemekte midir?
13. Müdahale öz-savunuculuk ve günlük yaşamda bağımsızlık becerilerini desteklemekte midir?

Orta ve ileri derecede otistik özellikler gösteren çocuklara iletişimi destekleyici ortamlar sağlamak kesinlikle yeterli değildir; mutlaka özel tekniklerle müdahale gerekmektedir. İzleyen bölümde, otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerde sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların özellikleri ve bilimsel dayanakları yer almaktadır. Ardından, otizmli bireylerin önemli bir bölümünde iletişim gelişimi açısından gerekli olan alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) sistemlerinin özellikleri ve bilimsel dayanakları açıklanmaktadır.

SÖZEL İLETİŞİM BECERİSİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK UYGULAMALAR

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerisi kazandırırken kullanılan yöntemleri gelişimsel ve davranışsal yaklaşım başlıkları altında inceleyebiliriz. **Gelişimsel yaklaşım**a göre yürütülen iletişim becerisi kazandırma uygulamalarında, oyun bağlamında çocuk-merkezli etkileşimler ve duygusal paylaşımlar teşvik edilir. **Davranışsal yaklaşım** içinde yer alan uygulamalardaysa, çocuğun düzeyine uygun iletişimsel hedef davranışlar belirlenir ve bu davranışları kazandırmak amacıyla uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı öğretimler yürütülür. İzleyen bölümde, gelişimsel ve davranışsal yaklaşım içinde gruplanabilen belli başlı uygulamalar ve her bir uygulamanın bilimsel dayanakları yer almaktadır.

Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşıma dayalı müdahale yöntemleri, gelişim sürecinde şekillenen bilişsel ve duyuşsal özelliklere odaklanarak, çocuk gelişimini bu özellikler çerçevesinde desteklemeyi hedefler. Bu bölümde, gelişimsel yaklaşım içinde yer alan farklı iletişimsel müdahale yöntemleri arasından, ülkemizde de kullanılmakta olan ve göreli olarak bilimsel dayanakları yüksek olan Floortime ve etkileşime duyarlı öğretim (RT: Responsive Teaching) tanıtılmaktadır.

KAYNAKÇA

Allen, K. D., ve Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with* autism (s. 213-240). NY: Oxford University Press.

Anderson, A. E. (2001). *Augmentative communication and autism*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of California, San Diego, ABD.

ASHA (2006). Guidelines for speech-language patholohists in diagnosis, assessment, and treatment of ASD across the lifespan (Guidelines) [www.asha.org/policy].

ASHA (2012). What is language? What is speech? [www.asha.org/public/speech/development/language_speech.htm]. autismpdc.fpg.unc.edu

Beck, A. R., Stoner, J. B., Bock, S. J., ve Parton, T. (2008). Comparison of PECS and the use of a VOCA: A replication. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43(2), 198-216.*

Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A. ve Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication Systems (PECS) versus a speech-generating device: Effects on social-communicative skills and speech development. *Augmentative and Alternative Communication, 29*,197–209.

Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification, 25*(5), 725-744

Bondy, A., ve Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior, 9,* 1-19 (Aktaran: Charlop-Christy ve diğ., 2002).

Bondy, A., ve Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Bondy, A., ve Frost, L. (2009). The Picture Exchange Communication System: Clinical and Research Applications. P. Mirenda ve T. Iacono (Editörler), *Autism spectrum disorders and AAC* (s. 279-302). Baltimore: Paul H. Brookes.

Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2,* 480-497.

Charlop-Christy, M. H. (2007). Social and interpersonal skills interventions for children with autism. *Newsletter, 30*(3). [www.abainternational.org/ABA/newsletter/vol303/Charlop-Christy.asp].

Charlop-Christy, M. H. (2008). *How to do incidental teaching.* Austin, TX: Pro-Ed.

Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., ve Kellet, K. (2002). Using the PECS with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 213-231.

Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Positive Behavior Interventions, 2,* 98-112.

Charlop, M. H., Schreibman, L., ve Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18,* 155-166.

Charlop, M. H., ve Trasowech, J. E. (1991). Increasing children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24,* 747-761.

Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., ve Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the Picture Exchange Communication System to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental Delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*, 3–11.

Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice ve R. M. Foxx (Editörler), *Making a difference: Behavioral intervention for autism.* Austin, TX: Pro-Ed,75-82.

Frost, L., ve Bondy, A. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual.* Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.

Frost, L., ve Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System training manual (2. baskı).* Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.

Ganz, J. B., Hong, E. R., ve Goodwyn, F. D. (2013). Effectiveness of the PECS phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*, 973-983. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.003

Ganz, J. B. (2014). Aided augmentative and alternative communication for people with ASD. In J. Matson (series ed.), Autism and Child Psychopathology Series. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-0814-1.

Ganz, J. B. (2015). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(3), 203-214. doi:10.3109/07434618.2015.1047532.

Goldsmith, T. R., LeBlanc, L. A., ve Sautter, R. A. (2007). Teaching intraverbal behavior to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1,* 1-13.

Greenberg , A. L., Erickson-Tomaino, M., A., ve Charlop, M. H. (2012). Assessing generalization of the Picture Exchange Communication System in children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24*(6), 539-558.

Greenspan, S. I. (2000). Overview and recommendations. S. I. Greenspan (Editör), *ICDL clinical practice guidelines* (s. 13-53). Methesda, MD: ICDL.

Greenspan, S. I., ve Wieder, S. (2000). Developmentally appropriate interactions and practices. S. I. Greenspan (Editör), *ICDL clinical practice guidelines* (s. 261-281). Methesda, MD: ICDL.

Jones, E. A., ve Feeley, K. M. (2007). Teaching spontaneous responses to young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 565-570.

Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., ve Mahoney, G. (2011). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education* [12/12/2011, Doi: 10.1177/0271121411429749]

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu.* İstanbul: Daktylos Yayınları.

Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 191-202.

Kurt, O. (2010). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları. LeBlanc, L., Esch, J., Firth A., ve Sidener, T. (2006).

Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *Analysis of Verbal Behavior, 22,* 49–60.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, TX: Pro-Ed.

Mahoney, G. J., ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*, 77–85.

McClannahan, L. E., ve Krantz P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism*: *Scripts and script fading.* Bethesda, MD: Woodbine House.

McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *JASH, 24*, 133-146.

Michel, P. (2004). The use of technology in the study, diagnosis and treatment of autism. Final term Paper for CSC350: *Autism and Associated Developmental Disorders*.

Millar, D. C., Light, J. C., ve Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication interventionon the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49,* 248-264.

Miranda-Linne, F., ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 13*, 191-210.

Mirenda, P. (2001). Autism, augmentive communication and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16,* 141-151.

Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: manual signs, graphic symbols and voice output communication aids. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 203-216.

Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D., Schuster J., ve Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention, 23,* 165-179.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: National Autism Center.

Neitzel, J. (2009). *Overview of time delay.* Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 425-436.

Poulson, C. L. (2009). Behavioral theory and language acquisition. A Fitzer ve P. Syurmey (Editörler), *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (s. 51- 77). Austin, TX: Pro-Ed.

Prelock, P. A., Paul, R., ve Allen, E. M. (2011). Evidence-based treatments in communication for children with autism spectrum disorders. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti ve F. R. Volkmar (Editörler), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (s. 93-169). New York: Springer.

Rogers-Warren, A., ve Warren, S. (1980). Mand for verbalization: Facilitating the generalization of newly trained language in children. *Behavior Modification, 4,* 230-245.

Schlosser, R. W., Sigafoos, J., ve Koul, R. (2009). Speech output and speech-generating devices in autism spectrum disorders. P. Mirenda ve T. Iacono (Editörler), *Autism spectrum disorders and AAC* (s. 141-169). Baltimore: Paul H. Brookes.

Schlosser, R. W., ve Wendt, O. (2008b). AAC intervention for children with autism. J. K. Luiselli ve diğ. (Editörler), *Effective practices for children with* autism (s. 325-389). NY: Oxford University Press.

Schlosser, R., ve Wendt, O. (2008a). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*, 212–230.

Schreibman, L., ve Stahmer, A. C. (2014). A Randomized trial comparison of the effects of verbal and pictorial naturalistic communication strategies on spoken language for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1244–1251. Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism.* London: Harvard University Press.

Schwartz, J. B., ve Nye, C. (2006). Improving communication for children with autism: Does sign language work? *EBP Briefs, 1*(2), 1-22 [www.speechandlanguage.com/ebp/pdfs/1-2-aug-2006.pdf].

Sigafoos, J., Schlosser, R. W., O'Reilly, M. F., ve Lancioni, G. E. (2009). Communication. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 109-127). Baton Gouge, LA: Springer.

Stokes, S. (2008). *Assistive technology for children with autism*. Autism Papers Website [www.specialed.us/autism/assist/asst14.htm].

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı) Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Tincani, M. (2004). Comparing the PECS and signlanguage training for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19,* 152-163.

Utah State University, Center for Persons with Disabilities (2003). *Project SPIES for parents* [http://www.spiesforparents.cpd.usu.edu].

Vanderbilt Kennedy Center (2012). *No-tech and low-tech AAC for children with autism spectrum disorders (ASD): A guide for parents* [kc.vanderbilt.edu/kennedy_files/AACChildren-with-ASD-April12.pdf].

Warren, S. F. (2008). Can early communication intervention make meaningful difference for young children with intellectual and developmental disabilities? *Psychology in IDD, APA, 34*(2), 2-4.

Warren, S., McQuarter, R., ve Rogers –Warren, A. (1984). The effects of mands and models on the speech of unprogressive language delayed preschool children. Journal *of Speech and Hearing Disorders, 49*, 43-52.

Watson, L. R., ve Flippin, M. (2008). Language outcomes for young children with ASD. *The ASHA Leader, 13*, 8-12.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual.* Austin, TX: Pro-Ed.

Wendt, O. (2009). Research on the use of manual signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review. P. Mirenda ve T. Iacono (Editörler), *Autism spectrum disorders and AAC* (s. 83-139). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wilkinson, K. M., ve Hennig, S. (2007). The state of research and practice in augmentative and alternative communication for children with developmental/intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13,* 58-69.

www.responsiveteaching.org
www.tohumotizmportali.org
Yoder, P., ve Stone, W. L. (2006a). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74,* 426-435.
Yoder, P., ve Stone, W. L. (2006b). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49,* 698-711.

BÖLÜM 9

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Şeyda Demir

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Sosyal beceri nedir?
2. Sosyal beceri ile sosyal yeterlilik arasındaki farkı açıklayınız.
3. Otizmli çocukların temel sosyal beceri yetersizlikleri hangi alanlardadır?
4. Otizmli çocukların sosyal beceri yetersizliklerini değerlendirmek için hangi yöntemler kullanılmaktadır?
5. Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde hangi yöntemler kullanılmaktadır kısaca açıklayınız.
6. Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretim programı seçilirken nelere dikkat edilmesi gerekmektedir?
7. Otizmli çocuklara uygulanan sosyal beceri öğretim programlarının etkilikleri nasıl değerlendirilebilir?

GİRİŞ

'True happiness arises, in the first place, from the enjoyment of one's self, and in the next, from the friendship and conversation of a few select companions.'

Joseph Addison

'Gerçek mutluluk ilk olarak bireyin kendiyle barışık olmasından ve ardından seçilmiş bir kaç dostun arkadaşlık ve sohbetinden doğar.'

Joseph Addison

Akademik başarı zeka düzeyi ile yüksek ilişkili olmakta zeka puanları yüksek olan çocukların akademik olarak başarılı olacağı vurgulanmaktadır. Ancak kişinin sadece zeki olması ileride kendi hayatını kurduğunda mutlu ve başarılı olmasını sağlamakta mıdır? Daniel Goleman'a (1995/2006) göre; zeka düzeyinin hayattaki başarıyı belirleme oranı sadece yüzde 20'dir. Yapılan araştırmalar da zeka düzeyinin bireylerin mutluluğunu kesin olarak sağlamadığını belirtmektedir (Gow ve diğ., 2005). Buna göre; kişinin zeka düzeyi arttıkça hayattaki farklı

seçeneklerin daha fazla farkına varma olasılığı da artmakta ve kişinin kendi durumuyla bu farklı seçenekleri karşılaştırarak neden daha iyisine sahip olmadığını sorgulamasına dolayısıyla da mutsuz olmasına yol açmaktadır. Toplumsal bir çevrede yaşadığımız düşünüldüğünde kişinin mutluluğunu ve başarısını belirleyen önemli ölçütlerin başında sosyal yaşamdaki becerileri, bununla ilişkili olarak da sosyal yeterlikleri ve sosyal becerileri gelmektedir. Peki bu durumda kişilerarası ilişkileri ve sosyal becerileri olumsuz yönde etkileyen otizmi olan kişiler için ne söylenebilir? Otizmli bireylerin de bağımsız yaşamlarında mutlu olabilmeleri ve başarıyı yakalayabilmeleri için sosyal beceriler ve yeterlilikler açısından eğitim yaşamlarına başladıkları andan itibaren okul yılları boyunca desteklenmeleri ve sosyal becerilerini geliştirip sosyal yeterliliklerinde aşama kaydetmeleri büyük bir önem kazanmaktadır. Kitabınızın bu bölümünde otizmli çocuklara sosyal beceri öğretimi konusu ele alınmıştır.

Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik

Sosyal beceriler, bir bireyin akranlarıyla ve toplumdaki diğer bireylerle etkileşimde bulunmasını sağlayan ve toplum tarafından kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak çoğunluk tarafından kabul edilen öğrenilmiş becerilerdir (Gresham ve Elliot, 1984). Buna göre sosyal beceriler diğerleriyle selamlaşma, teşekkür etme ve rica etme gibi davranışları içermektedir. Buna karşın, **sosyal yeterlilik** diğerlerinin bir bireyin farklı zaman ve yerlerde sosyal davranışları ne kadar sergilediğine ilişkin değer yargılarından oluşmaktadır. Başka bir deyişle sosyal yeterlilik birey için önemli kişilerin bireyin sosyal becerilere ne kadar sahip olduğuna ilişkin görüşlerine dayanmaktadır (McFall, 1982). Bununla birlikte sosyal yeterliliğin en önemli öğesi bireyin toplumsal yaşamda öğrendiği sosyal beceriler olmaktadır (Sargent, 1991). Buna karşın, bir bireyin uygun pek çok sosyal beceriye sahip olması sosyal açıdan yeterli olacağı anlamına gelmemektedir. Örneğin, otizmli çocuk ve bireylere sosyal becerilerin öğretimi çocuklar bu davranışları uygun bağlamlarda sergilemiyorsa veya uygun sosyal becerileri sergilemeleri çevrelerindeki insanlar ve akranlarıyla uygun etkileşimlere girmelerini sağlamıyorsa (örn., akranlar tarafından reddediliyorlarsa) sosyal yeterliliklerini olumlu yönde etkilemeyecektir (Scheurmann ve Webber, 2002). Bu nedenle, otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretimi kadar çocukların bu becerilerini genellemeleri ve etkileşimlerini uygun şekilde sürdürmeleri için çevrelerinin de düzenlenmesi önemli olmaktadır.

Sosyal becerilere ilişkin yetersizlikler beceri yetersizliği ve performans yetersizliği olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). **Beceri yetersizlikleri** çocuğun akran etkileşimine girmek için gerekli becerilere sahip olmadığını başka bir deyişle gerekli sosyal becerileri bilmediğini göstermektedir. Otizmli çocuklar gerekli sosyal becerileri hiç öğrenmemişlerse çocuklarda beceri yetersizliği olduğu ifade edilmektedir. **Performans yetersizlikleri**

ise çocuğun sosyal beceriye sahip olduğunu ve beceriyi nasıl sergileyeceğini bildiğini ancak bu becerileri gerekli zamanlarda kullanamadığını ifade etmektedir (Gresham, 1986). Beceri yetersizliği olan çocuklar gerekli sosyal becerileri hiç sergilemezken performans yetersizliği olan çocuklar bu becerileri tutarsız olarak sergilemektedirler. Öğretmen ya da uygulamacıların sosyal beceri öğretimine başlamadan önce yetersizliklerin beceri yetersizliği mi yoksa performans yetersizliğinden mi kaynaklandığını belirlemesi uygun müdahale yöntemlerini seçebilmeleri açısından çok önemlidir. Sosyal beceriyi hiç öğrenmemiş olan çocuk başka bir deyişle beceri yetersizliği gösteren bir çocuk beklenen sosyal beceriyi daha önce hiç kazanmamış ve sergilememiştir. Performans yetersizliği olan çocuk ise, bazı kişilerin yanında veya belirli durumlarda bu istendik sosyal beceriyi sergilemesine karşın gerekli olan her durumda bu beceriyi sergileyememektedir. Bu durumda sosyal beceri öğretimi yapacak öğretmen ya da uygulamacı çocuğun bu beceriye sahip olup olmadığını, sahip ise hangi durumlarda beceriyi sergilediğini belirlemelidir. Bu değerlendirmenin sonucu olarak, beceri yetersizlikleri olan çocuklara uygun sosyal becerilerin öğretilmesi konusunda karar alınması, performans yetersizlikleri olan çocuklara sahip oldukları uygun becerileri ne zaman sergilemeleri gerektiğine ilişkin uygun müdahalelere ilişkin karar alınması gerekmektedir. Buna ek olarak, performans yetersizlikleri gösteren bir çocuğun istendik sosyal becerilerinin yeterince pekiştirilip pekiştirilmediği, yeterince uygun model görüp görmediği veya beceriyi oluşturan tüm basamakları doğru sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi de önem kazanmaktadır. Çünkü, bir sosyal beceri çocuğun dağarcığında olsa bile bu becerinin uygun koşul, yer ve zamanda uygun biçimde sergilenebilmesi yukarıda sıralanan parametrelere de bağlıdır.

Otizmli Çocuk ve Bireylerin Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Otizmli çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranları ile farklı yetersizlikleri olan diğer akranlarından belirgin derecede farklılık göstermekte (Weiss ve Harris, 2001) bu çocukların zihinsel özelliklerinden bağımsız olarak kendilerine özgü sosyal beceri özellikleri olduğu ifade edilmektedir (Yirmiya ve Sigman, 1991). Otizmli çocukların sosyal beceri yetersizlikleri tanı almalarında en önemli ölçütlerden biri olmakta sosyal etkileşimdeki sınırlılıkları Kanner'in (1943) ve Asperger'in (1944) otizmden ilk kez bahsettikleri günlerden beri geçerliliğini ve önemini korumaktadır. Buna karşın otizmli çocuklarda sosyal beceri yetersizlikleri bu çocukların otizmden gelen özelliklerine bağlı olarak belirlenmekte ve değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (McKinnon ve Krempa, 2002). Otizmli çocuk ve bireylerin sosyal beceri yetersizlikleri sıralanan başlıklar altında toplanabilir: (a) sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklar, (b) taklit becerilerinde sınırlılıklar, (c) ortak dikkat kurmada yaşadıkları zorluklar ve (d) sosyal karşılıklılığı korumadaki sınırlılıklar. İzleyen bölümde sıralanan her bir sınırlılık ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

Adreon, D., ve Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 42*, 271–279.

Agran, M., ve Wehmeyer, M. L. (1999). *Teaching problem solving to sutdents with mental retardation.* Washington: American Association on Mental Retardation.

Akçakın, M. (2008). *Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland–II)–Araştırma Formunun doğumdan 8 yaşa kadar olan türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yayınlanmamış proje raporu. Ankara.

Alpas, B., ve Akçakın, M. (2002). *Vineland Uyum Davranış Ölçeği -Araştırma Formu-nun doğumdan 3 yaş 11 aylığa kadar olan türk bebekleri için uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması* XII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan poster bildiri. ODTÜ, Ankara.

Alpas, B., ve Akçakın, M. (2003). Vineland Uyum Davranış Ölçeği-Araştırma Formu-(Vineland-dI)'nun doğumdan 3 yaş 11 aylığa kadar olan Türk bebekleri için uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 18,*57–71.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15*(4), 443-444.

Asperger, H. (1944). Die 'autistischen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117,* 76–136. [Translated by U. Frith in U. Frith (Ed.). (1991). *Autism and Asperger syndrome* (pp. 36–92). Cambridge: Cambridge University Press.

Aykır, T., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 627-648.

Bacanlı, H., ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice, 3*, 351–379.

Bakeman, R., ve Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55,* 1278–1289.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. (2017a). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların sosyal kabul, sosyal beceri ve problem davranışlarının boylamsal incelemesi*. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Samsun, Türkiye.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N.B., Özbek A.B., (2017b). *Okul öncesinde özel gereksinimli (ÖG) olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve sosyometrik derecelendirme puanlarının incelenmesi*. IV. International Eurasian Educational Research Congress, Denizli Türkiye.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N.B., Özbek A.B., (2017c). *Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ve akranlarının sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Ankara Türkiye.

Balçık, B., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*,165–190.

Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*,213-224.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme, 34,* 174–183.

Bauminger, N., Schulman, C., ve Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 489–507.

Bellini, S. (2004). Social skills deficits and anxiety in higher functioning children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19,* 45–51.

Bellini, S. (2006a). *Building social relationships*.KS: Autism Asperger Publishing Co.

Bellini, S. (2006b). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 138–145.

Bellini, S., ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73,* 261–284.

Bellini, S., ve Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psyhometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 80–87.

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., ve Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*, 153–162.

Brady, M. P., Shores, R. E., Gunter, P., McEvoy, M. A., Fox, J. J., ve White, C. (1984). Generalization of an adolescent's social interaction behavior via multiple peers in a classroom setting. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, *9*, 278–286.

Bruinsma, Y., Koegel L. K., ve Koegel, K. K. (2004) Joint attention and children with autism: a review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews,10,* 169–175.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerininbazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chamberlain, B., Kasari, C., ve Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? The social Networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 230–242.

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., ve Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 876–889.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Cox, A., Baird, G., ve Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, *33*, 781–789.

Çifci, İ., ve Sucuoğlu, B. (2007). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eaves, L. C., ve Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders,38,* 739–747.

Elliot, S. N., ve Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development, 66*, 96–100.

English, K., Goldstein, H., Kaczmarek, L., ve Shafer, K. (1996). Buddy skills for preschoolers. *The Council for Exceptional Children, 28*, 62–66.

Fenton, G., D'Ardia, C., Valente, D., Del Vecchio, I., Fabrizi, A., ve Bernabei, P. (2003). Vineland adaptive behavior profiles in children with autism and moderate to severe developmental delay. *Autism, 7*, 269–287.

Fewel, R. R. (1991). Trends in the asessment of infants and toddlers with disabilities. (analysis in the tests used to assess handicapped children) (Special Issue: Trends and Issues in Early Intervention). *Exceptional Children, 58*, 166-174.

Frankel, F., Myatt, R., ve Feinberg, D. (2007). Parent-assisted friendship training for children with autism spectrum disorders: Effects of psyhotropic medication. *Child Psychiatry and Human Development, 37,* 337–346.

Frea, W. D. (1995). Social communicative skills in higher-functioning children with autism. R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Ed.), *Teaching Children with Autism. Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*, içerisinde (s. 53–66).

Ganz, J. B., Kaylor, M., Bourgeois, B., ve Hadden, K. (2008). The impact of social scripts and visual cues on verbal communication in three children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*, 79–94.

Glaeser, B. C., Pierson, M. R., ve Fritschmann, N. (2003). Comic strip conversations: A positive behavioral support strategy. *Teaching Exceptional Children, 36,* 14–19.

Goldstein, H., ve Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 265-280.

Goleman, D. (2006). *Duygusal zeka. Neden IQ'dan önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gow, A. J., Whiteman, M. C., Pattie, A., Whalley, L., Starr, J., ve Deary, I. J. (2005). Lifetime intellectual function and satisfaction with life in old age: Longitudinal chort study. *British Medical Journal, 331,* 141–142.

Gray, C. (1994a). *Comic Strip Conversations.* Arlington: TX: Future Horizons.

Gray, C. (1994b). *The new social stories book.* Arlington: TX: Future Horizons.

Gray, C. (2003). Social Stories. http://www.thegraycenter.org adresinden 15 Mayıs 2009 tarihinde erişilmiştir.

Gray, C. (2010). *The new social story book.* Arlington, Texas: Future Horizons.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3–15.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20,* 223–249.

Gresham, F. M., ve Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review,13*, 292–301.

Gresham, F. M., ve Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system.* Circle Pines: American Guidance Services.

Gresham, F. M., Sugai, G., ve Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331–344.

Olçay-Gül, S. O., ve Vuran, S. (2010). An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 10*, 249–274.

Goldsmith, T. R., & LeBlanc, L. A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1*(2), 166.

Gültekin, S. E. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 82-95.

Harris, S. L., Belchic, J., Glasberg, B., ve Handleman, J. S. (1995). The Vineland Adaptive Behavior Scales for young children with autism. *Special Services in the School*, *10*, 45–54.

Heerey, E. A., Capps, L. M., Keltner, D., ve Kring, A. M. (2005). Understanding teasing: Lessons from children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 55–68.

Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism.* NY: The Guilford Press.

Ingersoll, B., ve Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism sing a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 487–505.

Jarrold, C., Boucher, J., ve Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23,* 281–307.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzales-Lopez, A., Garcia, J., ve diğ. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children, 68*, 173–187.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2,* 217–250.

Kanner, L., Rodriguez, A., ve Ashenden, B. (1972). How far can autistic children go in matters of social adaptation. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2*, 9–33.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., ve Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 748–759.

Koegel, R. L., ve Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26,* 369–377.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K. ve Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(3), 174-185.

Koning, C., ve Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism, 5,* 23–36.

Kroeger, K. A., Schultz, J. R., ve Newman, C. (2007). A comparison of two group delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 808–817.

Kuttler, S., Myles, B. S., ve Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 176–182.

Laushley, K. M., ve Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 183–193.

Lewis, V., ve Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology, 6,* 325–339.

Lord, C., ve Risi, S. (1998). Frameworks and methods in diagnosing autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 4*, 90–96.

Loveland, K. A., ve Tunali, B. (1990). Social scripts for conversational interactions in autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 21*, 177–186.

Macintosh, K., ve Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 36*, 1065–1076.

Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., ve Rutherford, R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single subject research. *Behavioral Disorders, 23,* 193–201.

Matson, J. L., Compton, L. S., ve Sevin, J. A. (1991). Comparison and item analysis of the MESSY for autistic and notmal children. *Research in Developmental Disabilities, 12*, 361–369.

Matson, J. L., Rotatori, A. F., ve Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy, 21*, 335–340.

McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1999). *Topics in autism. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD, US: Woodbine House.

McConnel, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 32*, 351–372.

McDonough, L., Stahmer, A. C., Schreibman, L., ve Thompson, S. J. (1996). Deficits, delays and distractions: an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development and Psychopathology, 4,* 17–41.

McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, *4*, 1–33.

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., ve Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 117–126.

McKinnon, K., ve Krempa, J. (2002) *Social skills solutions: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism.* New York: DRL Books.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*, 3–18.

Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 695–701.

Moreno, J. L. (1943). Sociometry and cultural order. *Sociometry, 6*, 299–344.

Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., ve Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3,* 237–250.

Mundy, P., ve Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, *21*, 469–482.

Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., ve Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*, 5–14.

Myles, B. S., ve Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success.* Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.

Nikopoulos, C., ve Keenan, M. (2006). *Video modelling and behavior analysis: A guide for teaching social skills to children with autism.* London: Jessica Kingsley Publishers.

NPDC (National Professional Developmen Center) (2012). [http://autismpdc.fpg.unc.edu].

Odom, S. L., Hoyson, S., Jamieson, B., ve Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers social interactions: Cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*, 3–16.

Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ozonoff, S., ve Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 415–433.

Özaydın, L. (2008). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paraelink.org/asds3/asds3_4.html adresinden 25 Mart 2012 tarihinde erişilmiştir.

Premack, D., ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1,* 515–526.

Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., Jr., ve Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skills interventions for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7,* 54–64.

Rogers, M. F., ve Myles, B. S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic, 36,* 310–313.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., ve Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 763–781.

Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay.* Washington D.C: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.

Sasso, G. M., Mundshenk, N. A. , Melloy, K. J., ve Casey, S. D. (1998). A comparison of the effects of the organismic and setting variables on the social interaction behavior of children with developmental disabilities and autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 2–16.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Teaching does make a difference.* Canada: Thomson Learning.

Shearer, D. D., Kohler, F. W., Buchan, K. A., ve McCullough, K. M. (1996). Promoting independent interactions between preschoolers with autism and their nondisabled peers: An analysis of selfmonitoring. *Early Education and Development,7,* 205–220.

Smith, I. M., ve Bryson, S. E. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin, 116,* 259–273.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., ve Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview edition, survey form manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., ve Cicchetti, D. V. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (2. Baskı). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Stone, W. L., ve Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism, 5*, 341–361.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., ve Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 475–485.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Hepburn, S. L., Hogan, K. L., ve Brown, C. S. (1999). Patterns of adaptive behavior in very young children with autism. *American Journal of Mental Retardation,* 104, 187-199.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., ve Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in twoand three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 677–696.

Strain, P.S., Kohler, F. W., Storey, K., ve Danko, C. D. (1994). Teaching preschoolers with autism to self-monitor their social interactions: An analysis of results in home and school settings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2,* 78–88.

Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Editör.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 391–412) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 6*, 41–57.

Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M., ve Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 37,* 37–48.

Şahin, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills.* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

The National Autism Center (2009). *National standards report. The national standards Project–addressing the need for evidence based practice guidelines for autism spectrum disorders.* Unpublished Research Report.

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., ve Fombomme, E. (2007). Social skills training for adolescents with asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1960–1968.

Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., ve Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders, 37,* 1647–1664.

Volkmar, F. R., Cohen, D. J., ve Paul, R. (1986). An evaluation of DSM IIIcriteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25,* 190–197.

Weiss, M. J., ve Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in. Teaching social skills to young children with autism.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Wheeler, J. J., Mayton, M. R. ve Carter, S. L. (2015). *Methods for teaching students with autism spectrum disorders: Evidence-based practices.* USA: Pearson.

Yirmiya, N., ve Sigman, M. D. (1991). High-functioning individuals with autism: Diagnosis, empirical findings, and theoretical issues. *Clinical Psychology Review, 11,* 669–683.

BÖLÜM 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA OYUN BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Oyunun önemi ve yararları nelerdir?
2. Oyun ile diğer gelişim alanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Otistik özellikler gösteren çocuklar oyun becerilerinde ne tür yetersizlikler gösterirler?
4. Normal gelişim döneminde çocukların oynadığı oyun türleri nelerdir?
5. Normal gelişim gösteren çocuklarla otistik özellikler gösteren çocukların oyun gelişimi arasında ne gibi farklılıklar bulunmaktadır?
6. Otistik özellikler gösteren çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde hangi uygulamalar kullanılmaktadır?
7. Oyun becerilerinin öğretiminde kullanılan uygulamaların benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
8. Oyun becerilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken durumları açıklayınız.
9. Öğretilen oyunların genellemesi nasıl sağlanabilir?

GİRİŞ

Oyun çocukluk çağında yapılan her zamanki etkinliklerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Çocuklar gün içinde oynadıkları oyunları neden oynadıklarının farkında bile olmadan yalnızca oyun oynamak istedikleri için oynarlar. Başka bir deyişle, çocuklar oyunu kas gelişimi ya da yaratıcılıklarının artması gibi farklı gelişim alanlarını desteklemek amacıyla değil yalnızca eğlenceli olduğu için oynarlar. Eğlenceli oyunlar da çocukları başkalarıyla ve çevreleriyle etkileşime girmelerinde içsel olarak güdüler ve oyun oynamaktan duyulan keyif çocuğun oyunu oynamaya devam etmesini sağlar (Moor, 2008).

Çocuklar zamanlarının çoğunu oyun içinde diğerleriyle etkileşerek, nesneleri keşfederek, çevrelerini öğrenerek geçirmektedirler (Childress, 2011). Doğal bir

öğrenme ortamı oluşturan oyunla çocuklar hem kendilerini hem de etraflarındaki dünyayı tanıma fırsatı bulurlar (Dunlap, 2009). Çocuklar oyun oynarken pek çok nesneyi, durumu, olayı deneyimlemekte ve oyun içinde yaşanan deneyimler onların becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte oyun, çocukların gelecek durumları ya da olayları hayal ederken geçmiş ve gelecek olaylarla baş etmelerini sağlayarak onları yaşama hazırlamaktadır (Dunlap).

Dünyada erken çocukluk eğitimi konusunda neredeyse evrensel olarak kabul edilen görüşe göre çocuklar oyun aracılığıyla öğrenmektedirler (Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009). Araştırmacılar, politika belirleyiciler ve uygulamacılar çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde oyunun önemine yoğun ilgi göstermektedirler (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch ve McClure, 2011). Erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi alanlarında son yirmi beş yıldır oyun üzerine yapılan araştırmalar oyunun önemini fazlasıyla ortaya koymaktadır (Lifter, Mason ve Barton, 2011). Bununla birlikte, bu süre içinde oyuna ilişkin alanyazında baskın olan gelişim psikolojisi alanında da çocukların, oyun etkinliklerinin belirlenebildiği ve açıklanabildiği, bu etkinliklerin gelişim basamaklarını izlediği, çocukların nesne, insan ve olaylara ilişkin bilgisindeki değişiklikleri ortaya çıkardığı kabul edilmektedir. Hem erken çocukluk hem de gelişim psikolojisi alanlarında oyun üzerine yapılan araştırmalar birbirleriyle örtüşmekte ve birbirlerini desteklemektedir (Lifter, Mason ve diğ.).

Oyun keşfetme, hareket etme, iletişim kurma ve çevreyle etkileşimde bulunma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu becerilerde yetersizlikler olduğunda çocuğun yaşamında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklarda görülen zihinsel, iletişimsel, fiziksel ve sosyal yetersizlik ve sınırlılıklar onların oyun davranışlarını da etkilemektedir (Childress, 2011). Araştırmalar otizmli çocukları içine alan gelişimsel yetersizliği olan çocukların oyun becerilerinin sıklıkla nicelik ve nitelik açısından normal gelişen çocuklardan farklı olduğunu göstermektedir (Dunlap, 2009). Normal gelişim gösteren çocukların çoğu, kendilerine model olunduğunda ve sözel yönlendirme yapıldığında, pek çok oyunu oynayabilmektedir. Hatta hayali ve sembolik oyunlar için herhangi bir yönlendirmeye gerek kalmadan yalnızca çevresindekileri gözleyerek, taklit ederek ve ortak dikkat geliştirerek çocuklar kendi oyunlarını kurmaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklar kendiliğinden oyun davranışları gösterirken içsel bir motivasyon sağlarlar ve ayrıca pekiştirilmelerine gerek kalmaz çünkü oyun etkinliğinin kendisi zaten pekiştirici özellik gösterir (Lovaas, 2003). Dolayısıyla da, bir kez oyun becerileri konusunda farkındalık geliştikten sonra bu becerinin artması ve çeşitlenmesi de bu faktörlere bağlı olarak gelişir.

Otistik özellikler gösteren çocuklar ise normal gelişim gösteren akranları gibi kendiliğinden oyun davranışları göstermekte belirgin yetersizlikler yaşamakta-

dırlar. Bu durum otistik özellikler gösteren çocukların temel sorunları olan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerinin bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır. Otistik özellikler gösteren çocuklar (a) oyun sırasında iletişim başlatmada ve ortak dikkate tepki vermede sınırlılık, (b) sözel ya da fiziksel sıra almada yetersizlik, (c) sınırlı sosyal etkileşim, (d) tekrarlayıcı ve kendini uyarıcı davranışlar sergileme ve (f) işlevsel oyun oynamada sınırlılık gibi özellikler göstermektedirler (Childress, 2011). Otistik özellikler gösteren çocuklar kendiliğinden ve akranlarına benzer oyunlar oynayamamaktadırlar. Bu durum da onların yaşıtları tarafından sosyal kabulünü engellemektedir (Wolfberg, 1999; 2003). Tüm bu yetersizlikler dikkate alındığında otistik özellikler gösteren çocukların oyun becerilerini öğrenme gereksinimleri ortaya çıkmaktadır.

Özetle, oyun erken çocukluk döneminde hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Oyun aracılığıyla çocuklar bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gibi diğer gelişim alanlarına ilişkin becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Naber ve diğ., 2008). Kitabınızın bu bölümünde oyunun tanımı ve doğası, önemi ve yararları, oyun ve gelişim alanları arasındaki ilişki, otizm ve oyun, normal gelişim gösteren ve otistik özellikler gösteren çocuklara ilişkin oyun türleri ve oyun becerilerinin öğretimine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

OYUNUN TANIMI VE DOĞASI

Oyun, tanımlanması oldukça güç bir olgudur (Whitebread ve diğ., 2009). Çünkü oyun çeşitli davranışlardan oluşmakta, oyunun akışına göre davranışlar farklılaşmakta, bir anda ortaya çıktığı için önceden belirlenememekte, bir ürün çıkarma amacı gütmemekte, oyunun eğlence ya da ciddi bir iş olup olmadığını ayırt etmek güç olmakta ve çocuklar etraflarında buldukları her şeyle oyun oynayabilmektedirler (Tüfekçioğlu, 2001). Oyunun tanımındaki güçlük oyuna ilişkin yapılan araştırmalarda da her bir araştırmacının oyunu tanımlamak için çeşitli tanımlar ve terimler kullanmasına neden olmaktadır. Böylece de oyuna ilişkin görüş ayrılıkları oluşmakta, herkes tarafından kabul edilebilir açıklıkta bir tanım yapılamamaktadır (Lifter, Foster-Sanda ve diğ., 2011). Ancak oyunun ne olduğu ve nasıl açıklandığına ilişkin kavram bütünlüğünün sağlanması bu araştırmalarda yapılan değerlendirmeler ve uygulamalar açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle de alanyazında oyuna ilişkin kavram bütünlüğünün sağlanması için araştırmacılar tarafından ortak tanım önerilerinde bulunulmaktadır (Barton ve Wolery, 2008).

Oyunun geçmişte yapılan tanımlarına bakıldığında Piaget oyunu çocukların varolan dünya anlayışı üzerine yeni deneyimler geliştirmesi olarak açıklamaktadır (Lifter, Foster-Sanda ve diğ., 2011). Piaget ile benzer olarak Montessori de çocukluk çağının birincil işinin oyun olduğunu ifade etmektedir (Dunlap, 2009;

KAYNAKÇA

Akmanoğlu, N., Batu, S., ve Yanardağ, M. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49,* 200-213.

Barton, E. E., ve Pavilianis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*, 5-17.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, *77*, 85-106.

Barton, E. E. (2015). Teaching Generalized Pretend Play and Related Behaviors to Young Children With Disabilities. *Exceptional Children*, *81*(4), 489-506.

Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M. ve Kim, Y. (2013). Coaching Preservice Teachers to Teach Play Skills to Children With Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *36*(4), 330-349.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*,109-125.

Beckerleg, T. (2009). *Fun with messy play: Ideas and activities for children with special needs*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., ve Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children*, *33*, 351-370.

Boudreau, E., ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*, 415-431.

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., ve Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, *32*, 75-98.

Burggraff, B., ve Anderson, C. A. (2011). Discrete trial intervention for children with limited social and language skills and intellectual delays. T. Thompson (Editör), *Individualized autism intervention for young children: Blending dicrete trial and naturalistic strategies* (s. 73-98). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Chiarello, L., ve Palisano, R. (1998). Investigation of the effects of a model of physical therapy on mother child interactions and the motor behaviors of children with motor delay. *Physical Therapy*, *78*, 180-194.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*, 112-120.

Çelebi-Öncü, E., ve Özbay, E. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık

D'Ateno, P., Mangiapanello, K., ve Taylor, B.A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*, 5-11.

Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spectrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

Darden-Brunson, F., Green, A., ve Goldstein, H. (2008). Video-based instruction for children with autism. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski, (Editörler), *Effective practices for children with autism* (s. 181-194*)*. New York: Oxford University Press.

Dauphin, M., Kinney E. M., ve Stromer R., (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*, 238-250.

Dunlap, L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Flippin, M., ve Watson, L. R. (2011). Relationships between the responsiveness of fathers and mothers and the object play skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Early Intervention*, *33*, 220-234.

Frey, J. R., ve Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increases the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*, 99-111.

Goldstein, H., ve Cisar, C. L., (1992). Promoting interaction during sociodraticplay: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 265-280.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Heathcock, J. C., ve Galloway J. C. (2009). Exploring objects with feet advances movement in infants born preterm: a randomized controlled trial. *Physical Therapy*, *89*,1027-38.

Hine, J. F., ve Wolery, M. (2006). Using point-ofview video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83-93.

Hobson, R. P., Lee, A., ve Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism a socialdevelopmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22.

Honey, E., Leekam, S., Turner, M., ve McConachie, H. (2007). Repetitive behavior and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1107-1115.

Howard, V. F., Williams, B., ve Lepper, C. E. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: Guilford Press.

Ingersoll, B., ve Schreiman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 487-505.

Kasari, C., Freeman, S., ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 611–620.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatment for autism: Comunication, social and academic development.* Baltimore, Maryland: Paul Brookes publishing Co.

Kok A., Kong T.Y., ve Bernard-Opitz V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism. A case study. *Autism*. *6*, 181-196.

Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Bahavior Analysis*, *26*, 121-132.

Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G. E., Aguilar, J., ve Fragale, C. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, *34*, 267-289.

Lifter, K. (2008). Developmental play assessment and teaching. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism* (s.181-194). New York: Oxford University Press.

Lifter, K. Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., ve Cowdery, G. (1993). Teaching play activities to preschool with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, *17*, 139-159.

Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., ve Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmantal disorders. *Journal of Early Intervention*, *27*, 247-267.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., ve McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, *24*, 225-245.

Lifter, K., Mason, E. J., ve Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been we could go. *Journal of Early Intervention*, *33*, 281-297.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching children with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Lydon, H., Healy, O., ve Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*, 872-884.

MacDonald, R., Clark, M, Garrigan, E., ve Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Intervention*, *20*, 225-238.

MacDonald, R., Sacromone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., ve Ahearn, W. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42,* 43-55.

Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M.F., Franco, J. H., ve Sigafoos J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 547-555.

Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., ve Yirmiya, N. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*, 1321-1328.

McClannahan L. E. ve Krantz P. J. (1999*). Activity schedules for children with autism*. Bethesta, MD: Woodbine Hoouse.

Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resources of play ideas for parents and carers*. London, UK: Jessica Kingsley.

Morisson, R.S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., ve Endo, S., (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, *25*, 58-72.

Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Naber, F. B. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Swinkels, S. H. N., Buitelaaar, J. K., Van Daalen, C. D.E., ve Van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism developmental disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 857-866.

NAC (National Autism Center) (2009). *The national autism center's national standards report*. Massachussets: National Autism Center.

Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37,* 93-96.

Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., ve Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity, *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 80-87.

Oktay, A. (2001). Oyuna kuramsal yaklaşım. Ü. Tüfekçioğlu (Editör), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (s. 35-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Paterson, C. R., ve Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing, toy play in children with autism. *Behavior Modification*, *31*, 660-681.

Pierce-Jordan, S., ve Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive devalopmantal disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, *25*, 34-47.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010). Early start denver model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement. NY: The Guildford Press.

Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn, S., ve Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 1024-1039.

Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S.,ve Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, *33*, 421-442.

Santrock, J. W. (2003). *Children*. NY: McGraw Hill.

Saral, D. (2017). *Otistik özellikler gösteren çocukların hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yönteminin etkileri* Yayımlanmamış Yüksek Lisasns Tezi. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Sevinç, M. (2001). Çocukta oyun gelişimi ve aşamaları. Ü. Tüfekçioğlu (Editör), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (s. 49-62). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Soluaga, D., Leaf, J. B., Taubman, M., McEachin, J., ve Leaf, R. (2008). A comparison of flexible prompt fading and constant time delay for five children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 753-765.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 123-141.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disoders. *Child, Language, Teaching and Therapy*, *15*, 29-40.

Stahmer, A., Ingersoll, B., ve Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism*,*7*, 401-413.

Stanley, G. C., ve Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 1215-1223.

Tarbox, R. S. F., ve Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial teaching as a teaching paradigm. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with autism* (s. 181-194). New York: Oxford University Press.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). Özel *eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terpstra, J. E., Higgins, K., ve Pierce, T. (2002). Can i play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 119-126.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 265-282.

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., ve Dawson G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorders: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 993-1005.

Tsao, L. L. (2008). Social, language and play behaviors of children with autism. *Behavioral Development Bulletin*, 14, 40-51.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. Ü. Tüfekçioğlu (Editör), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (s. 1-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A Comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(2), 499-517.

Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., ve Çuhadar, S. (2015). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerileri üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış Araştırma Projesi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., ve Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: what exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, *26*, 40-52.

Wolfberg, P. J., ve Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Devleopmental Disabilities*, *23*, 467-489.

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination.* Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Wolfberg, P. J. (1999). *Play ve imagination in children with autism*. NY: Teachers College Press. www.tohumotizmportali.org

OYUN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ -1

İşlevsel Oyun

Etkinlik Adı: Haydi bil!

Amaçlar:

1. Nesneleri işlevlerine göre ayırt eder.
2. Nesnelerle işlevlerine uygun olarak oynar.
3. Nesnelerle işlevleri arasındaki ilişkileri tanımlar.

Araçlar: 4 Tarak, 4 diş fırçası, 4 gözlük (camları çıkarılmış), 4 şapka (çocukların özelliklerine ve sayısına göre araç sayısı arttırılabilir), CD çalar ve müzik CD'si, masalar, sandalyeler

Uygulama: Öğretmen sınıfındaki üç çocukla oynayacağı oyun için kullanılacak araçları hazırlamadan önce çocukların özellikle ilgisini çeken nesneleri tespit eder ve bu araçlarla oyunu planlar. Ardından araçları hazırlayarak bir kutunun içine koyar. Daha sonra öğretmen çocukların özelliklerine uygun bir oturma düzeni alır. Masanın her bir kenarında bir çocuk ve öğretmen olacak biçimde çocukların oturmalarını sağlanır. Çocukların önündeki boş alana bir karenin köşelerine denk gelecek biçimde masalar yerleştirilir. Öğretmen öncelikle tüm çocuklarla aynı masaya oturur ve içine materyalleri koyduğu kutuyu sallayarak çocukların ilgisini çekmeye çalışır. Ardından öğretmen çocuklara 'şimdi sizinle çok güzel bir oyun oynayacağız. Kutunun içinde ne olduğunu merak ediyor musunuz?' diye sorarak kutuyu sağa sola sallar. Ardından çocukların önüne kutunun içindekileri boşaltır. Çocukların ilgilendikleri nesneleri almalarına izin verir. Eğer çocuklar işlevine uygun bir biçimde nesnelerle etkileşirse onları pekiştirir. Eğer etkileşmezse onlara ipucu sunar. İpuçlu doğru tepki gösterenleri pekiştirir. Bu şekilde oyunun hazırlık bölümü tamamlanır. Ardından öğretmen araçları kutunun içine yeniden koyar. Sonra her bir masanın üzerine dörderli aynı araç setini yerleştirir (örneğin bir masaya dört eş gözlük diğer masaya dört diş fırçası gibi) ve öğretmen yardımcısından müziği belirli aralıklarla açmasını ve kapatmasını ister. Daha sonra öğretmen karenin kenarlarında olan masaların ortasındaki boş alana çocuklarla birlikte gelir ve çocuklara 'Evet haydi bakalım artık oyunumuza başlayalım' diye söyler. Ardından oyunu çocuklara anlatır. Müzik başladığında hepsi orta alanda dans ederler. Müzik kesilince öğretmen önce ilk masanın etrafında çocukları toplar ve masanın üzerindeki gözlükten birini alıp gözüne takar ve 10 saniye bekler çocuklardan gözlüğü gözüne takan olursa onu sözel olarak pekiştirir, gözlüğü takamayanlara ipucu sunar. Ardından gözlük göze takılır diye söyler. Konuşabilen çocuklarla işlevi tanımlama da çalışılabilir. Sonra hep birlikte gözlükler masanın üzerine bırakılır ve müzik başladığında çocuklar yine orta alana gelip dans ederler. Müzik durduğunda bu sefer bir başka masanın etrafında toplanılır ve masanın üzerindeki nesne işlevine uygun kullanılır. Bu oyuna çocuklar aşina oldukça öğretmen model olmadan önce çocukların tepkisini bekler ve gerek gördüğünde model olur. Oyunun sonunda öğretmen tüm çocukları oyuna katılımı için pekiştirir. Bu oyun daha sonraki zamanlarda biraz daha zorlaştırılabilir ve her bir masaya farklı işlevleri olan çeşitli nesneler koyulabilir.

BÖLÜM 11

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE KAYNAŞTIRMA

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uygun eğitim ortamı nedir?
2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen etmenler neler olabilir?
3. Kaynaştırma uygulamaları sırasında genel eğitim öğretmeni nasıl desteklenmelidir?
4. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda öğretimin farklılaştırılması hangi unsurlarda sağlanabilir?
5. Kaynaştırma uygulamaları niçin çok disiplinli bir ekip işi olarak algılanmalıdır?
6. Kaynaştırma eğitiminde aile katılımının önemi nedir?

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları '**kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları**' olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, MEB, 2018) tarafından 'sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğu olan bireyler diğer özel gereksinimli çocuklar gibi kaynaştırma (bütünleştirme) uygulamalarından yararlanmaktadırlar. Guldberg (2010) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kaynaştırmayı (inclusion) 'bu çocuklar ve ailelerinin tüm deneyimlerini kapsayacak şekilde eğitimin ötesine geçen, çocukların eğitime katılımlarını ve ait olmalarını engelleyen bariyerleri belirleme, anlama ve ortadan kaldırma süreci' olarak tanımlamaktadır. Bu geniş tanıma göre, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimine odaklanarak sadece çocukla ilgili faktörlere bakmak yeterli değildir.

Öğretim ortamında uyarlamalar yapılması ve öğretmenlerin çalışma şeklinin değiştirilmesi, çocuğun özellikleri kadar önemlidir. Bu bağlamda kaynaştırma, çocuğun gereksinimlerini fark ederek ve değerlendirerek eğitimini sağlama ve bütünleştirme sürecidir ve ancak programı uygulama ile çocuğun eğitim alacağı ortamı ve rutinleri uyarlama konusunda yeterli olan elemanların bulunduğu ortamda gerçekleştirilir (Guldberg, 2010).

Kitabınızın pek çok bölümünde de ifade edildiği gibi, otizm sosyalleşme, iletişim ve uyumsal davranışlarda yetersizliklerle ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluktur. İlk kez tanımlandığı 1943 yılından günümüze kadar otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için en iyi eğitim ortamları belirlenmeye çalışılmış, bilimsel gelişmelere paralel olarak kullanılan eğitim yöntemleri ve stratejileri de değişmiştir. 1980-1990'lı yıllara kadar otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sadece özel eğitim ortamlarında ya da psikiyatri kliniklerinde eğitim alabilecekleri düşünülürken, günümüzde otizme ilişkin bilgilerin artması ile genel eğitim okullarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uygun eğitim ortamları sunması gündeme gelmiştir. Genel eğitim okullarına devam eden otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların sayısının artması, sınıflarda kullanılabilecek etkili uygulamalar ile davranışsal desteği içeren müdahalelerin planlanması ve uygulanması gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Wilkinson, 2008). Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde etkili olduğu kanıtlanmış; öncülleri düzenleme, işlevsel değerlendirme, ayrık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, kendini yönetme gibi etkili müdahale yöntemleri olmasına karşın (NAC, 2009), bu yöntemlerin genel eğitim sınıflarında kullanılamadığı bilinmektedir (Hess, Morrier, Heflin ve Ivey, 2008). Sınıfında otizm spektrum bozukluğu olan çocuk bulunan öğretmenler genellikle kendi bilgileri doğrultusunda, öğretim materyalleri ile öğretmen yardımcısının olup olmamasını göz önüne alarak, uygulanması kolay olan öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler (Koegel, Matos-Freeden, Lang ve Koegel, 2011). Bu nedenle alanda çalışan araştırmacılar ve uzmanlar ile ilgili sivil toplum örgütleri otizmli çocukların devam ettiği genel eğitim sınıflarında, bilimsel dayanaklı yöntemlerin kullanılması için baskı grupları oluşturmaya çalışmakta, etkili kaynaştırma için öğretmenlerin, idarecilerin ve çocukla çalışan diğer profesyonellerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgilerinin ve becerilerinin olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra uygulamacıların ailelerle işbirliği yapmaları ve bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında ailelere de bilgi vermeleri gerekli görülmektedir (Boyd ve Shaw, 2010).

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmesi ve kaynaştırmanın başarısını artıran müdahale yöntemleri konusunda ciddi bilgi ve deneyim biri-

kimi olmasına karşın, sınıf öğretmenleri ve çocukla çalışan diğer okul personeli bu bilgilere ve araştırma sonuçlarına ulaşamamaktadırlar. Sınıf öğretmenleri ile yapılan informal görüşmeler ve nesnel gözlemlere göre, birçok öğretmen sınıfında otizmli bir çocuk olduğunu okulların açıldığı gün öğrenmekte, genellikle bu öğrenciler için neyi, nasıl yapacakları ve nasıl etkili öğretim ortamı hazırlayacakları konularında bilgi alamamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerine çocuğun önceki eğitim deneyimleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında da bilgi verilememekte, öğretmen yardımcısı gibi destekler sağlanamamaktadır. Ayrıca öğretmenler başarılı kaynaştırma için işbirliği yapmaları gereken özel eğitim öğretmenleri ya da bu alanda uzmanlaşmış profesyonellere ulaşamamaktadırlar. Bazı öğretmenler otizmli çocuğun ailesi, doktoru ve varsa çocuğu sürekli izleyen psikologla işbirliği yapmakta, ancak çocukların gereksinimlerini karşılayabilmeleri için gerekli olan desteği alamamaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenler genellikle otizm ya da kaynaştırma konularında verilen kurslar, seminerler ya da çalıştaylara çeşitli nedenlerle katılamamakta, etkili öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetiştirememektedirler. Konuya ilişkin gerçekleştirilen sınırlı sayıda hizmet içi eğitim kurslarında ise öğretmenlere genellikle didaktik bir yaklaşımla bilgi aktarılmakta, bu durumda öğretmenler otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve diğerlerine öğretim yapmaya ilişkin edindikleri bilgileri öğretim sürecinde kullanamamakta, öğrendikleri yeni yöntemleri sınıflarında uygulayamamaktadırlar. Alanyazında sınıf öğretmenleri ile yönetici, rehber öğretmen gibi diğer profesyonellerin konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olmasının, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin en önemli konu olduğu belirtilmekte (Leach, 2010; Simpson, 2003); öğretmenlerin, bilimsel dayanaklı yöntemler ve stratejiler hakkında bilgi edinmeleri, öğretim sürecinde de bu stratejileri kullanmalarının gerekli olduğu önemle vurgulanmaktadır (Goodman ve Williams, 2007). Koegel ve meslektaşlarına göre (2011), özel gereksinimli bireylerle ilgili yasa ve yönetmelikler, genel eğitim okullarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara en az sınırlayıcı ortamda bilimsel dayanaklı müdahalelerin uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu durumda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için en az sınırlandırılmış ortam genel eğitim sınıfı, bu müdahaleleri uygulayacak temel kişi ise sınıf öğretmenidir. Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara, en az sınırlayıcı ortamda, en iyi müdahalelerin sunulabilmesi için, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bilimsel dayanaklı müdahale yöntemleri konusunda hazırlanmaları gerekmektedir. Böylece okulların ve sınıfların koşullarına ilişkin bazı sorunlar olsa da, öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri ve diğer destek hizmetlerine ulaşabilmeleri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genel eğitim sınıflarındaki başarısı artabilecek, öğrendikleri becerileri daha kolay genelleyebilecek ve akademik olan ve olmayan etkinliklere daha fazla katılabileceklerdir.

KAYNAKÇA

Akkök, F. (2011). *Bayan perşembeler* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Akkök, F., ve Özer, U. B. (2005). *Yaşamın diğer bir penceresi: Otistik özelliklere sahip çocuk babaları ve duyguları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Akmanoglu, F., ve Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *15*, 205-222.

Balçık, B., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2012. Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *45*, 165-190.

Bellini, S., ve Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 80–87.

Bianco, M., Carothers, D. E., ve Smiley, L. R. (2009). Gifted students with Asperger syndrome: Strategies for strength-based programming. *Intervention in School and Clinic*, *44*, 206-215.

Boyd, B. A., ve Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students chinging in population and presentation. *Preventing School Failure*, *54*, 211-219.

Brophy, J. E. (1996). *Teaching problems students*. New York: Guilford.

Campbell, A., ve Tincani, M. (2011). The Power Card Strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*, 240-249.

Chandler, L. K., ve Dahlquist, C.M. (2002). *Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cole, C. L., Marder, T., ve McCann, L. (2000). Self-monitoring. E. S. Shapiro ve T. R. Kratochwill (Editörler), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (s. 121-149). New York: Guilford Press.

Çifci, İ., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Bilişsel süreçler yöntemi ile sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Dawson, G., ve Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. M. Guralnick (Editör), *The effectiveness of early intervention* (s.307-326). Baltimore: MD: Paul H. Brookes.

Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B., ve Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *15*, 163-169.

DiSalvo, C. A., ve Oswald, D. P. (2002). Peer expectancies peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus Autism Other Developmental Disabilities, 17*, 198-207.

Dugan, E., Kamps, D., ve Leonard, B. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourthgrade peers. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, *28,* 175–188.

Dyer, K., Dunlap, G., ve Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 515-524.

English, K., Goldstein, H., Shafer, K., ve Kaczmarek, L. (1997). Promoting interaction among preschoolers with and without disabilities:Effects of a buddy skill training program. *Exceptional Children*, *63*, 229-243.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranış kazandırma süreci.* Kök Yayıncılık, Ankara.

Ersoy, G., Tekin-Iftar, E., ve Kircaali-Iftar, G. (2009). The effects of antecedent prompt and test procedure on teaching simulated menstrual care skills to females with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*, 54-66.

Fein, D., ve Dunn, A.M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with autism spectrum disorders.* Bethesta, MD: Woodbine House.

Goodman, G., ve Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 39*, 53-61.

Guldberg, K. (2010). Education children on the atism spectrum: Precondition for inclusion and notions of 'nest autism practices' in the early years. *British Journal of Special Education*, *37*, 168-174.

Harrower, J. K., ve Dunlap, G. (2001). Including children with aytism in general education classrooms: A Review of effective strategies. *Behavior Modification*, *25*, 762-784.

Hess, K., Morrier, M., Heflin, L., ve Ivey, M. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38,* 961-971.

Higginson, R., ve Chatfield, M. (2012). Together We can do it: a professional development project for regular teachers' of children with autism spectrum disorder. *Kairaranga*, *13*(2), 29-40. http://cecblog.typepad.com/cec/2007/12/priming.html

Hughes-Lynch, C. E. (2012). *Teaching children with high functioning autism: Strategies for the inclusive classroom.* Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Humphrey, N., ve Symes, W. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Autism*, 15, 397–419.

Kluth, P. (2003). *'You're going to love this kid': Teaching students with autism in the inclusive classroom.* Baltimore: Brookes Publishing.

Koegel, L. K., Singh, A. K., ve Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and other Developmental Disorders, 40*, 1057-1066.

Koegel, L., Matos-Freeden, R., Lang, R., ve Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice, 18*, 421-588.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes

Koegel, R. L., Koegel, L. K., ve Parks, D. R. (1995). 'Teach the individual' model of generalization: Autonomy through self-management. R. L. Koegel, ve L. K. Koegel (Editörler), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. (s. 67-77). Baltimore: Brookes.

Kurt, O., Tekin-İftar, E., ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 361-381.

Kurt, O., ve Tekin-Iftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*, 53-64.

Lanou, A., Hough, L., ve Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, *47,* 175-182.

Leach, D. (2010). *Bringing ABA into your inclusive classroom: A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., ve Thomson, N. (2014). *Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 101-122.

Lipsky, D. K., ve Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's Classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Lynch, S. L., ve Irvine, A. N. (2009). Inclusive educationand best practices for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, *13*, 845-859.

Marzano, R. J. (with Marzano, J. S., ve Pickering, D. J.). (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Marturana, E., ve Woods, J. (2012). Technology-supported performance-based feedback for early intervention home visiting. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(1), 14-23.

Mazurik-Charles, R., ve Candice, S. (2010). Using paraprofessionals to teach social skills to children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Instructional Psychology.* http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-InstructionalPsychology/15.Nisan.2012 tarihinde indirildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,* meb.gov.tr den indirilmiştir.

Moes, D. R. (1998). Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23*, 319-328.

Myles, B. S., ve Simpson, R. L. (1998). Inclusion of students with autismin general education classroom: The autism inclusion collaboration model. R.Simpson, L. Myres (Editörler), *Education children and youth with autism: Strategies with effective practices*. Austin, Texas: Pro-Ed.

NAC (National Autism Center) (2009). Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. Randolph, MA: National Autism Center.

Odluyurt, S., Tekin-Iftar, E., ve Adalıoglu, I. (2011). Does tratement integrity matter in promoting learning among children with developmental disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education*. http://tec.sagepub.com/content/ early/recent.

Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi.*Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1689-1696.

Rakap, S., Jones, H.A., ve Emery, A.K. (2015).Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*, *38*(3), 221–239

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., ve Parsons, M. B. (2001). Teaching support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*, 313-327.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2004). *Autism: Teaching does make a difference.* Australia: Wadsworth.

Scott, T., ve Caron, D. (2005). Conceptualizing functional behavior assessment as prevention practice within positive behavior support systems**.** *Preventing School Failure, 50*, 13-20.

Segall, M. J., ve Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6,* 1156-1167.

Simpson, R. L. (2003). Policy related issues and perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*, 192-197.

Simpson, R. L., Boer-Ott, S., ve Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, *23*, 116-133.

Staub, D., ve Peck, C. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, *52*, 36-40.

Strain, P. S., Wilson, K., ve Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Adressing problem behaviors of studnets with autism in general education classroom. *Behavioral Disorders, 36,* 160-171.

Sucuoglu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B., ve Çifci, İ. (2001). *Yapmıyor mu? Yapamıyor mu?. Zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretimi.* Ankara: A.Ü. Basımevi.

Sucuoğlu, B., ve Ünsal, P. (2010). '*The comparison of the effectiveness of two social skill training methods on social skills and social acceptance of children with special needs in regular classrooms'.* Inclusive and Supportive Education Congress: Promoting Diversity and Inclusive Practice kongresinde sunulan bildiri, 2-5 Ağustos, Queen Üniversitesi, Belfast.

Sugai, G., Horner, L., Dunlap, G., Heineman, M., Lewis, T., Nelson, M., Scott, T. ve diğ., (1999). *Applying positive behavioral suppor and functional behavior assessment in schools*. Technical Assistance Guide 1. Washington, DC: Center on Positive Behavioral Intervention and Support.

Tekin-Iftar, E., Kurt, O., ve Acar, G. (2008). Enhancing instructional efficiency through generalization and instructive feedback. *International Journal of Special Education*, *23*, 147-158.

Tekin-Iftar, E., ve Birkan, B. (2008). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *Journal of Special Education, 44*, 50-63.

Thomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429 944.

Wilkinson, L. A. (2008). Self-management for Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*. *43*, 150-158.

Wood, C., Goodnight, C.I., Bethune, K.S., Preston, A., ve Cleaver, S.L. (2016). Role of Professional Development and Multi-Level Coaching in Promoting Evidence-Based Practice in Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 159-170.

www.brighthub.com/education/special/articles
www.meb.gov.tr
www.nationalautismcenter.org
www.ocidep.com
www.positivelyautism.com/volume2issue1.html
www.tohumotizm.org
www.tohumotizmportali.org.tr
Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, F., ve Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilitie*s, *40*,171-182.
Zanolli, K., Daggett, J., ve Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 407-422.

BÖLÜM 12

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİ: AİLELERİ ANLAMA VE İŞBİRLİĞİ KURMA

Dr. Öğr. Üyesi Metehan Kutlu ve Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

ÖNCE DÜŞÜNELİM

1. Bir aile çocuk sahibi olacağını öğrendiği ilk andan itibaren neler hisseder?
2. Bir aile çocuğunun farklılıkları olduğunu ne zaman fark etmeye başlar?
3. Bir çocuğun otizm spektrum bozukluğuna sahip olabileceğine ilişkin ilk kuşkular hangi belirtilerden kaynaklanmaktadır?
4. Bir anne-babaya çocuklarının otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu açıklandığında bu açıklamaya karşı tepkileri neler olabilir?
5. Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olduğunu henüz öğrenen ailelere bulunabilecek öneriler neler olabilir?
6. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan bir ailenin gereksinimleri neler olabilir?
7. Aileler çocuklarının eğitim sürecine nasıl dahil edilebilirler?
8. Ailelerin otizm spektrumu bozukluğu olan çocuklarının ve kendilerinin yasal haklarını bilmeleri neden önemlidir?

GİRİŞ

Anne-babaların çocuk sahibi olacaklarını öğrenmeleri onlar için çok önemli bir andır. Bir aileye yeni bir çocuğun katılması ile aile üyeleri çok farklı duygular yaşarlar. Bu süreçte ailede neşe, mutluluk, yorgunluk, endişe duyma gibi karışık duygu durumları yaşanabilir. Aileye katılan bebeğin yetersizlikten etkilenmiş bir bebek olması durumunda ise bu süreç çok daha ağır ve yorucu geçer. Yetersizlik gruplarından otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ailelerin bu süreçten en olumsuz etkilenen grup olduğu çok sayıda araştırma bulgusunda görülmektedir. Bu süreçte ailelerin bazı evrelerden geçmesi kaçınılmazdır. Ailelerin yeni durumlara alışabilmeleri ve çocukları için uygun kararlar verebilmeleri ailelerin bilgilendirilmesine ve psikolojik olarak rahatlamalarına bağlıdır. Ailelerin çocuk-

larının davranış ve öğrenme özellikleri hakkında bilgi ve becerilerinin artırılması ailedeki her bir üyeyi rahatlatır, aile içi iletişim ve etkileşimin artmasına yardımcı olur. Okumakta olduğunuz bu bölümde aileye yeni bir bebeğin katılımı, aileye otizmli bir bebeğin katılımı ve tanılama sürecinde ailenin rolleri ve yaşadıkları duygusal evreler ve aile bireylerini güçlendirme konularına yer verilmiştir.

AİLEYE BİR BEBEĞİN KATILIMI

Anne-babaların çocuk sahibi olacaklarını öğrenmeleri onlar için unutulmaz bir andır. İster aileye katılacak ilk bebek isterse de ikinci ya da üçüncü bebek olsun tüm ailelerde bu durum sevinçle karşılanır. Çünkü, her ailenin kendi dinamiği, kültürü ve değer yargıları doğrultusunda bu durum önemli bir olaydır. Anne-babalar doğacak bebeklerine aylar öncesinden birçok farklı isim düşünürler, hediyeler alırlar ve bebekleriyle ilgili olumlu ve güzel düşünceler geliştirirler. Bu düşünceler içinde çocuğun güzelliği, zekâsı ve başarısına ilişkin olumlu yüklemlemeler vardır ve çocukları hakkında herhangi bir hastalık, farklılık ya da özel gereksinimli olma olasılığıyla ilgili düşünmek istemezler (Webber ve Scheuermann, 2008).

Bebek yaşama gözlerini açtıktan sonra ise ailede yeni bir dönem başlar. Bu dönemi sağlıklı geçirebilmek için ailenin tüm üyelerinin yeni durumlar karşısında sergilemeleri gereken uyum becerileri söz konusudur. Henüz anne-baba olmuş bir çift genellikle karmaşık duygular içindedir. Çoğunlukla yorgun, sinirli, heyecanlı ve aynı zamanda mutludurlar. Aileye yeni bebeğin katılımı ile birlikte öğrenilmesi gereken pek çok yeni durum gündeme gelir. Aile üyeleri çoğunlukla uykusuz geceler geçirirler, sürekli ilgi ve bakım gerektiren bir bebekle karşı karşıyadırlar. Bu tür sorunlarla baş edemeyen bir annenin kendisine ve bebeğine gerektiği gibi bakamadığı da bilinen bir gerçektir. Bu durumda öncelikle annenin psikolojik destek alması, çocuğun bakımıyla ilgili büyükanne, büyükbaba, hala veya teyze gibi diğer aile üyelerinin bir ölçüde devreye girmesi annenin bu süreçle olumlu bir biçimde başa çıkabilmesi açısından son derece önemlidir. Diğer taraftan anne olumsuz duygusal bir süreçten geçmese bile, evde işlerin takibi, görev ve sorumlulukların dağılımı açısından yeni bir dönem başlamıştır. Dolayısıyla, annenin sorumluluklarını bu dönemde hafifletmek, bir miktar destek olmak son derece önemlidir. Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, aileye bir bebeğin katılımı olabildiğince mutluluk verici bir o kadar da zorlayıcı ve uyum gerektiren bir süreçtir.

Doğacak ya da yeni doğmuş olan bebeğin özel gereksinimli olması ise çok daha fazla zorlayıcı bir durumdur. Bazı yetersizlik türleri günümüzde tıp alanında görüntüleme ve laboratuar tetkiklerindeki gelişmeler nedeniyle anne karnında tanılanabilmekte (örn., bazı zihinsel yetersizlik türleri, gelişimsel yetersizlikler),

bazı yetersizlik türleri ise bebekte belirgin bir fiziksel farklılık ya da farklılıklar dizisi barındırdığı için doğumun ilk anından itibaren anlaşılabilmektedir (örn., Fetal alkol sendromu, Down sendromu, fiziksel anamoli ve yetersizlikler). Bebeğin özel gereksinimli olması genellikle anne-baba ve yakın çevresi üzerinde şok edici etki yaratmakta; ailenin öfke, üzüntü, kaygı, korku ve depresyon gibi ağır duygusal sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Öfke ve kızgınlık çoğunlukla bu durumu aileyle ilk olarak paylaşan kişiye yönelik olmaktadır. Bu kişiler ise genellikle doktor, hemşire gibi sağlık uzmanlarıdır. Bu süreç içinde anne-baba kendi yakın çevrelerine ya da arkadaşlarına bu sorunlarını yeterince paylaşmadıklarını düşünerek öfke ve kızgınlık duyabilirler. Daha önce de ifade edildiği gibi, normal gelişen bir bebeğin anne-babası olmak yeterince zorlayıcı bir durumken herhangi bir yetersizliği olan bir bebeğe sahip bir anne-baba olmak çok daha zorlayıcı bir durumdur. Bu durumda olumsuz duyguları yaşamak son derece normaldir. Anne-babalar bu süreçte yaşanan bu duyguların normal olduğunu kabul ederek bir an önce bu durumla başa çıkma yollarını geliştirmelidir.

OTİZMLİ BİR BEBEĞE SAHİP OLMAK

Doğumdan sonra hastaneden eve gelen bebeğin otizmli bir bebek olduğu düşünülecek olursa, henüz o dönemde otizmli olduğu anlaşılamayacağı için anne-babanın yalnızca eve yeni bir üyenin katılmasıyla, yukarıda sıralanan, her anne-babada görülebilen sorunları yaşayabileceği düşünülebilir. Çünkü henüz günümüzde ne doğum öncesinde ne de hemen doğum sonrasında otizm spektrum bozukluğunun tanılanması mümkün değildir. Otizmli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla belirgin bir fiziksel farklılıkları yoktur. Ancak, son yıllarda yürütülen bir araştırmada otizmli bireylerin Down Sendromu ya da Fetal Alkol Sendromu olan bireylerde olduğu gibi yüzlerinde bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada 8-12 yaş arasındaki 65 otizmli çocuğun yüzüne ilişkin veriler otizm spektrum bozukluğu tanısı olmayan 41 normal gelişim gösteren çocuktan elde edilen yüz verileri ile karşılaştırılmıştır. Bulgular otizmli çocukların üst yüz bölgesinin ve gözlerinin daha geniş olduğu, yüzün orta bölümünün daha kısa olduğu ve ağız ve bıyık bölgesinin geniş olduğu yönündedir. Araştırmada her çocuğun başı 3-boyutlu görüntüleme teknikleri ile görüntülenerek bir çocuğun yüzünde, özellikle erkek çocuklarında, 17 noktanın farklı olabileceği ileri sürülmüştür (Aldrigde ve diğ., 2011). Hatta bu çalışma otizmli çocuklar arasında yüzdeki bu oran sorununun konuşma ve davranış problemi olan ve olmayan çocuklarda farklı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, bu farklılıklar daha çok istatistiksel olarak anlamlı bulunan farklılıklardır. Bir diğer deyişle, otizmli olan çocuğu kolayca belirlemeye hizmet edebilecek nitelikte değildir. Yine de bu durumu bilmek, özellikle bebek anne karnındayken baş bölgesinin gelişimi sırasın-

KAYNAKÇA

Akkök, F. (2011). *Bayan perşembeler* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Akkök, F., ve Özer, U. B. (2005). *Yaşamın diğer bir penceresi: Otistik özelliklere sahip çocuk babaları ve duyguları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Aldrigde, K., George, I. D., Cole, K. K., Austin, J. R., Takahashi, N. T., Duan, Y., ve Miles, J. H. (2011). Facial phenotypes in subgroups of prepubertal boys with autism spectrum disorders are correclated with clinical phenotypes. *Molecular Autism, 2,* 15. doi: 10.1186/2040-2392-2-15.

Angell, M. E., Stoner, J. B., ve Shelden, D. L. (2009). Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education,* 30, 160–176.

Batshaw, M. L. (1991). *Your child has a disability*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation.* NY: Basic Boks.

Bouma, R. ve Schweitzer, R. (1990). The Impact of Chronic Childhood Illness on Family Stress: A Comparison between Autism and Cystic Fibrosis. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 722–30.

Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., ve Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 194–204.

Blackburn, C., ve Read, J. (2005). Using the internet? The experiences of parents of disabled children. *Child: Care, Health and Development,* 31, 507–515.

Bromley, J., Hare, D. J., Davison, K., ve Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders. *Autism, 8,* 409-423.

Brookman-Fraze, L. (2004). Using parent/clinicans partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 195-213.

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 208–215.

Bishop, S. L., Richler, J., Cain, A. C., ve Lord, C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation,* 112, 450–461.

Carothers, D. E., ve Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities, 19,* 102-104.

Carter, A. S., Martinez-Pedraza, F. L., ve Gray, S. A. (2009). Stability and individual change in depressive symptoms among mothers raising young children with ASD: Maternal and child correlates. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 1270-80.

Cassidy, A., ve Morgan, H. (2006). *Goverment and autism: Opportunities and solutions*. Autism NI (PAPA), Belfast.

Catalano, D., Holloway, L. ve Mpofu, E. (2018). Mental health ınterventions for parent carers of children with autistic spectrum disorder: practice guidelines from a critical ınterpretive synthesis systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1-23.

Celiberti, D. A., ve Harris, S. L. (1993). Behavioral intervention for siblingsof children with autism: A focus on skills to enhance play. *Behavior Therapy, 24,* 573-599.

Cipani, E. (2008). *Triumphs in Early Autism Treatment.* NY: Springer Publishing Company

Daniels, J. L, Forssen, U., Hultman, C. M., Cnattingius, S., Savitz, D. A., Feychting, M., ve Sparen, P. (2008). Parental psychiatric disorders associated with autism spectrum disorders in the offspring. *Pediatrics, 121,* 1357-62.

Donenberg, G., ve Baker, B. L. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. *Journal of Abnormal Child Pschology, 21,* 179-198.

Doyle, B. T., ve Doyle-Iland, E. (2004). *Autism spectrum disorders.* Texas: Future Horizons.

Drew, C. F., ve Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan*. Columbus: Upper Saddle River

Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., ve Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics, 56*, 710-716.

Dumas, J. E., Wolf, L. C., Fisman, S. N., ve Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down Syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality,2*, 97-110.

Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., ve Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderator of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal, 37,* 39-52.

Durukan, İ., Erdem, M., Tufan, A. E., ve Türkbay, T. (2010). Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların annelerindeki baş etme tutumları ve depresyon ile anksiyete düzeyleriyle ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17,* 15-22.

Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., ve Whitman T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40, 1274–1284.

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*, 439–450.

Engel, G. (1971). Sudden and rapid death during psychological stress. *Annals of Internal Medicine, 74,* 771-782.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L., ve Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research,* 49, 657–671.

Folkman, S. (2007). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety Stress Coping*, 21, 3–14.

Gernsbacher M. A., Dawson M., ve Goldsmith H. (2005). Three reasons not to believe in autism epidemic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 55–58.

Gill, M. J., ve Harris, S. L. (1991). Hardiness and social support as predictors of psychological discomfort in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 407–416.

Hanson, M. J., ve Hanline, M. F. (1994). Parenting a child with a disabilities: A longitudinal study of parental stress and adaptation. *Journal of Early Intervention, 14,* 234-248.

Hanson, M. J., ve Lynch, E. W. (2004). *Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk*. Baltimore: Paul and Brookes Publishing Company.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Espinosa, F. D., Brown, T., ve Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35,* 635-644.

Hassall, R., Rose, J., ve McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research,* 49, 405–418.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Howlin, P., Magiati, I., ve Charman, T. (2009). A systematic review of early intensive behavioural interventions (EIBI) for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*, 23–41.

Huws, J., Jones, R., ve Ingledew, D. (2001). Parents of children with autism using an email group: A grounded theory study. *Journal of Health Psychology*, 6, 569–584.

Jones, G., Ellins, J., Gulberg, K., Jordan, R., MacLeod, A., ve Plimey, L. (2007). *Try living in our world. Young people with Aspergers Syndrome: A review of needs and services*. Belfast: Northern Ireland Commissioner for Children and Young People.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., ve Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent implemented enhanced miliue teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*, 423-446.

Keenan, M., Dillenburger, K., Doherty, A., Byrne, T., ve Gallagher, S. (2010). The experience of parents during diagnosis and forward planing for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*, 390-397.

Koegel, L. K., ve La Zebnik, C. (2004). *Overcoming autism*. New York: Penguin Group USA

Konstantereas, M. M., Homatidis, S., ve Plowright, C. M. (1992). Assessing resources and stress in parents of severely dysfunctional children through the Clarke modification of Holroyd's questionnaire on resource and stress. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22,* 217-234.

Krauss, M. W. (1993). Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation,* 97, 393-404.

Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York, NY: Springer.

Lee, G. (2009). Parents of children with high functioning autism: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 93–114.

Lockshin, S., B., Gillis, S., J., ve Romanczyk, R. G. (2004). *Defying autism: Keeping your sanity and taking control.* New York: DRL Books.

Lovaas O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., ve Long J. S. (1973). Some generalization and followup measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6,* 131-165.

Martin, A. (2010). *The everyday advocate: standing up for your child with autism or other special needs.* New York, NY: New American Library.

McStay, R., Trembath, D., ve Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 44, 3101–3118.

MEB (2012). http://orgm.meb.gov.tr/(Erişim Tarihi: 07.04.2012).

Miller, A.C., Gordon, R.M., Daniele, R.J., ve Diller, L. (1992). Stress, appraisal and coping in mothers of disabled and nondisabled children. *Journal of Pediatric Psychology, 17*, 587-605.

Molteni, P., ve Maggiolini, S. (2015). Parents' perspectives towards the diagnosis of autism: An Italian case study research. *Journal of Child and Family Studies,* 24, 1088-1096.

Moxley, D. P., Raider, M. C., ve Cohen, S. N. (1989). Specifying and facilitating family involvement in services to person with developmental disabilities. *Child and Adolescent Social Work, 6,* 301-312.

Oesterling, J., Dawson, G., ve Munson, J. (2002). Early recognition of one year old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation: A study of first birthday party of home video tapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 24, 247-259.

Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Orsmond, G. I., Lin L. Y., ve Seltzer, M. M. (2007). Mothers of adolescents and adults with autism: parenting multiple children with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 45, 257-270.

Osher, T. W., ve Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies,* 11, 47–60.

Özürlü ve Yaşlı Genel Müdürlüğü. http://www.ozurluveyasli.org. Erişim Tarihi: 01.20.2012

Palfrey, J., Singer, J., Walker, D., ve Butler, J. (1987). Early identifification of children's special needs: A study in five metropolitan communities. *Journal of Pediatrics, 111,* 651-659.

Paynter, J., Riley, E., Beamish, W., Davies, M., ve Milford, T. (2013). The double ABCX model of family adaptation in families of a child with an autism spectrum disorder attending an Australian early intervention service. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 7, 1183–1195.

Pepperell, T. A., Paynter, J. ve Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. Early Child Development And Care, 188, 1392-1404.

Powell, T. H., Salzberg, C. L., Rule, S., Levy, S., ve Itzkowitz, J. S. (1983). Teaching mentally retarded children to play with their siblings using parents as trainers. *Education and Treatment of Children, 6*, 343-362.

Reinke, J. S. ve Solheim, C. A. (2015). Online social support experiences of mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies,* 24, 2364-2373.

Renty, J., ve Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32, 371–385.

Richman, S. (2001). *Raising child with autism*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers,

Rosen, L. (1955). Selected aspects in the development of the mother's understanding of her mentally retarded child. *American Journal of Mental Deficiency*, 59, 522.

Sanders, J. L., ve Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as percieved by parents of children with autism and Down Syndrome: Implications for intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19,* 15-32.

Scheinder, J. (1984). *Stress, loss, and grief.* Baltimore: University Park Press.

Schoenmakers, E. C. Tilburg, T. G. V. ve Fokkema, T. (2015). Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: how are they related? *European Journal of Ageing*, 12, 153-161.

Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., ve Krauss, M. W. (1995). A comparison of coping strategies of aging mothers of adults with mental illness or mental retardation. *Psychol Aging, 10,* 64-75.

Sharpley, C., Bitsika, V., ve Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22, 19–28.

Sicile-Kira, C. (2004). *Autism spectrum disorders.* The Berkley Publishing Group, New York.

Siegel, B., ve Silverstein, S. (1994). *What about me? Growing up with a developmentally disabled sibling.* NY: Plenum Press.

Simpson, R. L., ve Zionts, P. (1992). *Autism.* Austin, TX:Pro-Ed.

Smith, T., Buch, G. A., ve Gamby, T. E. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities, 21*, 297-309.

Stuart, M., ve McGrew, J. H. (2009). Caregiver burden after receiving a diagnosis of an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 3, 86–97.

TBMM (2012). http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2012)

Tekin-İftar E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Nobel.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 249-265.

Todd, T. A., Beamer, J., ve Goodreau, J. (2014). Bridging the gap: Teacher–parent partnerships for students with autism spectrum disorder. *Learning Landscapes,* 8 , 287–304.

Turnbull, A. P., ve Turnbull, H. R. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Turner-Oberg, T. (1997). Dealing with guilt (Letter to the editör). *Advocate,* 6.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating Students With Autism: A Quick Start Manual.* Austin: Pro-ed an international Publisher.

Webster, A., Cumming, J., ve Rowland, S. (2017). *Empowering Parents of Children with Autism Spectrum Disorder.* Singapore: Springer Nature.

Weiss, S. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6, 115–130.

White, S., McMorris, C., Weiss , J. A., ve Lumsky, Y. (2012). The experience of crisis in families of individuals with autism spectrum disorders across the lifespan. *Journal of Children and Family Studies, 21*, 457-465.

Whitman, T. L. (2004). *The development of autism: A self-regulatory perspective*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wiseman, N. D. (2006). *Could it be autism.* NY: Lark Production.

Ziskin, L. (1995). The story of Jennie. H. R. Turnbull ve A. P. Turnbull (Editörler), *Parents speak out* (2. baskı) (s. 64-78). NY: Macmillan.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., ve Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience, 23*, 143-152. Tarihi: 07.04.2012)

www.tohumotizmportali.org (Erişim Tarihi: 31.03.2012)

www.autismspeaks.org (Erişim Tarihi: 17.09.2018)

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA DEĞERLENDİRME

Editör

Prof. Dr. Veysel AKSOY

Yazarlar

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ

Doç. Dr. Funda AKSOY

Prof. Dr. Veysel AKSOY

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Doç. Dr. Bahadır AYAS

Doç. Dr. Meral HURİ

Doç. Dr. Nuray KAZANDI

Prof. Dr. Seray OLÇAY

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY

Arş. Gör. Dr. Zekai Alper ALP

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt CIRIK

Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK

Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN

Dr. Öğr. Üyesi Dinçer SARAL

Uzm. (PhD-c-) Gamze KAPLAN

Uzm. Arif BABACAN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA DEĞERLENDİRME

Editör: Veysel AKSOY

Yazarlar: Şerife YÜCESOY-ÖZKAN - Mehmet YANARDAĞ - Funda AKSOY - Veysel AKSOY Avşar ARDIÇ - Bahadır AYAS - Meral HURİ - Nuray KAZANDI - Seray OLÇAY - Erkan KURNAZ Nuray ÖNCÜL - Ufuk ÖZKUBAT - Dilay AKGÜN GİRAY - Zekai Alper ALP - Mevlüt CIRIK - Zülal ÇAKMAK - Uğur Onur GÜNDEN - Dinçer SARAL - Gamze KAPLAN - Arif BABACAN

ISBN: 978-605-7989-86-4

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül 2022
2. Baskı: Ankara - Eylül 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA,
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Otizm Spektrum Bozukluğunda (OSB) yıldan yıla artan yaygınlık oranları ve toplumda bu konuda gelişmekte olan farkındalık düzeyiyle birlikte özel eğitim alanında da OSB'ye olan ilgilinin artmakta olduğuna tanık oluyoruz. OSB'nin farkına varılmasından tanılanmasına çocuğun gereksinim duyduğu müdahalelerin planlanıp gerçekleştirilmesine ve müdahalelerin etkililiğinin belirlenmesine kadar olan tüm süreçlere eşlik etmesi gereken değerlendirme hizmetlerinin önemi de bu ilgiye paralel olarak artmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde var olan bilimsel ve akademik yayınlar incelendiğinde görülecektir ki OSB'de değerlendirme konusu çoğunlukla ya ihmal edilmekte ya da kitaplarda genel bir bölüm olarak yer almaktadır. Oysa OSB olan çocuklar, birbirlerinden oldukça farklılaşan özelliklerle bir yelpazede yer almakta, her biri kendine özgü gelişimsel ve davranışsal özellikler göstermektedirler. Bu çocuklarla çalışacak uzmanların öğretim ve müdahale becerileri kadar önemli düzeyde sahip olması gereken değerlendirme becerilerinin belirli değerlendirme tekniklerine sıkışıp kalmış olması çocuğun gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenip giderilmesi önünde engel teşkil etmektedir. Tanı alma, tanıyı doğrulatma, uygun müdahalelere karar verme, müdahaleleri planlama ve uygulama ile yapılan müdahalelerin etkililiğini belirlemede kapsamlı değerlendirmelere duyulan gereksinim tartışılamaz. Bu kitapla bu alandaki bilgi gereksinimine karşılık vermek, uzmanların ve ailelerin gereksinim duyacağı konularda yol göstermek amaçlanmaktadır. Kuşkusuz bu kitapta yer alan her bir bölümde sunulan bilgiler yalnızca burada sunulanlarla sınırlı değil. Konuya ilgi duyanlar için bir başlangıç noktası oluşturan bu bilgilerin derinleştirilmesi ve uygulamaya dönüştürülmesi emek ve zaman gerektiriyor. Çocukların doğru ve etkili bir biçimde hizmetlerden yararlanabilmesi sağlıklı değerlendirme sonuçlarıyla desteklenmiş uygulamalarla mümkündür. Kapsamlı ve nitelikli bir değerlendirmenin özel eğitime gereksinim duyan her çocuk ve ailenin hakkı olduğu bilinciyle bu çalışmamızı okurlarımızın beğenisine sunuyoruz. Bu kitapta emekleriyle katkı sunan tüm yazar arkadaşlarıma ve yayınevi çalışanlarına teşekkür eder kitabın alanda çalışan ve yetişmekte olan meslektaşlarımıza ve ilgili tüm paydaşlara anlamlı katkılar sunmasını dilerim.

Prof. Dr. Veysel AKSOY

Eylül 2025

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**OSB Değerlendirme: Değerlendirmenin Amaçları ve Tarihsel Gelişimi** **Prof. Dr. Veysel AKSOY** *ORCID No: 0000-0003-1020-8326* **Uzm. (PhD-c-) Gamze KAPLAN** *ORCID No: 0000-0003-4613-1359*
BÖLÜM 2	**OSB Değerlendirme: İzlem, Tarama ve Tanılama Süreçleri** **Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ** *ORCID No: 0000-0001-8905-8011*
BÖLÜM 3	**OSB Değerlendirme: DSM ve ICD'de OSB Tanı Ölçütleri** **Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN** *ORCID No: 0000-0001-7733-391X* **Doç. Dr. Avşar ARDIÇ** *ORCID No: 0000-0002-9634-1437*
BÖLÜM 4	**OSB Değerlendirme: Erken Belirtilerin Değerlendirilmesi** **Doç. Dr. Nuray KAZANDI** *ORCID No: 0000-0002-6654-7899*
BÖLÜM 5	**OSB Değerlendirme: Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi** **Prof. Dr. Seray OLÇAY** *ORCID No: 0000-0002-5007-7466* **Dr. Öğr. Üyesi Dinçer SARAL** *ORCID No: 0000-0003-0795-255X*
BÖLÜM 6	**OSB Değerlendirme: Dil ve İletişimin Değerlendirilmesi** **Prof. Dr. Veysel AKSOY** *ORCID No: 0000-0003-1020-8326* **Arş. Gör. Dr. Zekai Alper ALP** *ORCID No: 0000-0002-1959-1643*
BÖLÜM 7	**OSB Değerlendirme: Davranışsal Değerlendirmeler** **Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN** *ORCID No: 0000-0002-0529-0639*

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 8	**OSB Değerlendirme: Bilişsel İşlevler ve Zekanın Değerlendirilmesi** **Doç. Dr. Bahadır AYAS** *ORCID No: 0000-0002-7560-9465* **Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt CIRIK** *ORCID No: 0000-0002-9802-1072*
BÖLÜM 9	**OSB Değerlendirme: Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi** **Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL** *ORCID No: 0000-0003-0099-0326*
BÖLÜM 10	**OSB Değerlendirme: Duyu-Algı-Motor Değerlendirme** **Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ** *ORCID No: 0000-0001-6058-1458* **Doç. Dr. Meral HURİ** *ORCID No: 0000-0002-8738-9594*
BÖLÜM 11	**OSB Değerlendirme: Oyuna Dayalı Değerlendirme** **Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY** *ORCID ID: 0000-0002-1597-9229*
BÖLÜM 12	**OSB Değerlendirme: Eğitsel Değerlendirme ve Temel Becerilerin Değerlendirilmesi** **Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT** *ORCID No: 0000-0002-9626-5112* **Uzm. Arif BABACAN** *ORCID No: 0000-0002-1932-6567*
BÖLÜM 13	**OSB Değerlendirme: Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama ve Rapor Yazma** **Doç. Dr. Funda AKSOY** *ORCID No: 0000-0001-6063-6631* **Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK** *ORCID No: 0000-0002-4868-9201*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

BÖLÜM 1:
OSB Değerlendirme: Değerlendirmenin Amaçları ve Tarihsel Gelişimi..... 1

Prof. Dr. Veysel AKSOY - Uzm. Gamze KAPLAN

BÖLÜM 2:
OSB Değerlendirme: İzlem, Tarama ve Tanılama Süreçleri..... 25

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

BÖLÜM 3:
OSB Değerlendirme: DSM ve ICD'de OSB Tanı Ölçütleri..... 55

Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN - Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

BÖLÜM 4:
OSB Değerlendirme: Erken Belirtilerin Değerlendirilmesi..... 99

Doç. Dr. Nuray KAZANDI

BÖLÜM 5:
OSB Değerlendirme: Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi..... 141

Prof. Dr. Seray OLÇAY - Dr. Öğr. Üyesi Dinçer SARAL

BÖLÜM 6:
OSB Değerlendirme: Dil ve İletişimin Değerlendirilmesi..... 171

Prof. Dr. Veysel AKSOY - Arş. Gör. Dr. Zekai Alper ALP

BÖLÜM 7:
OSB Değerlendirme: Davranışsal Değerlendirmeler..... 215

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 8:
OSB Değerlendirme: Bilişsel İşlevler ve Zekanın Değerlendirilmesi.....259
Doç. Dr. Bahadır AYAS - Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt CIRIK

BÖLÜM 9:
OSB Değerlendirme: Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi.....279
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

BÖLÜM 10:
OSB Değerlendirme: Duyu-Algı-Motor Değerlendirme.....303
Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ - Doç. Dr. Meral HURİ

BÖLÜM 11:
OSB Değerlendirme: Oyuna Dayalı Değerlendirme.....343
Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY

BÖLÜM 12:
OSB Değerlendirme:
Eğitsel Değerlendirme ve Temel Becerilerin Değerlendirilmesi.....369
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Uzm. Arif BABACAN

BÖLÜM 13:
OSB Değerlendirme: Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama ve Rapor Yazma.....395
Doç. Dr. Funda AKSOY - Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK

Editör ve Yazarların Özgeçmişleri.....415

BÖLÜM 1

OSB Değerlendirme: Değerlendirmenin Amaçları ve Tarihsel Gelişimi

Prof. Dr. Veysel AKSOY - Uzm. Gamze KAPLAN

İçindekiler

- GİRİŞ
- OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB)
- OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖNEMİ
- OTİZMİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI VE İLK ÖLÇÜTLER
- KAVRAMSALLAŞTIRMADA VE ÖLÇÜTLERDE ZAMAN İÇİNDEKİ DEĞİŞİM
  - Otizmin Çocukluk Şizofrenisinden Ayırt Edilmesi
  - Otizme İlişkin İlk Ölçütlerin ve Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi
- BİR TANI GRUBU OLARAK OTİZM
- DEĞERLENDİRMEDE GÜNCEL İHTİYAÇLAR
- SONUÇ

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğunda (OSB) bireyin yaşamakta olduğu durumun erken dönemde güvenilir bir biçimde anlamlandırılabilmesi ve ihtiyaçlarına uygun olan kanıta dayalı uygulamalara ulaşabilmesinin yolu erken dönemde alınan doğru tanı ve değerlendirmeden geçmektedir. Doğru değerlendirme, değişkenliği mümkün olduğunca ortadan kaldıran ve hem öznel hem de nesnel ölçütleri kullanan sistematik bir yaklaşım kullanmayı içermektedir. Dolayısıyla bu alandaki tarihsel bağlamın dikkatli bir şekilde incelenmesinin, araştırmacılara alanın ortaya çıkışı ve yaşadığı dönüşüm hakkında bilgi sağlayacağı ve uygulamacılara referans niteliğinde genel bilgiler sunarak klinik yargının gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bölümde, OSB ve değerlendirmeye ilişkin genel bir bilgilendirmenin ardından tarihsel süreç içerisinde kavramların ve ölçütlerin gelişimi açıklanacak daha sonra değerlendirme araçlarının gelişimine değinilerek resmi sınıflandırma sistemlerinde otizmin gelişiminden söz edilecek ve kapsamlı değerlendirmenin doğası genel hatlarıyla tartışılacaktır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB)

OSB, sosyal iletişim ve etkileşim kalıplarının farklı bağlamlarda kullanımında yaşanan güçlük ve sınırlı/tekrarlayıcı davranış, ilgi veya aktivite kalıpları ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, APA, 2013). Bu durum göz kontağından ve temastan kaçınma, yalnızlık eğilimi, ortak dikkat geliştirememe, rutinlerde yaşanan değişikliklere uyum sağlamada güçlük ve gelişimde geriye gitme gibi belirtiler ile kendisini gösterebilmektedir (CDC, 2020). Tanımda kullanılan nöro terimi OSB'li bireylerde beynin yapısı ile ilişkili farklılıklar olduğunu, gelişimsel terimi ise bireyin gelişimin birçok alanında yaşıtlarından geride olma durumunu ifade etmektedir (Diken ve Ağar, 2021).

OSB'nin nedenleri günümüzde hala net olarak bilinmemekle beraber, bireyin otizm spektrumunda olma olasılığını artıran çevresel, biyolojik ve genetik birçok faktörün olduğu belirtilmektedir (CDC, 2020). Örneğin, Garg ve ark. (2017) tarafından yapılan bir araştırmada genetik temelli nörogelişimsel sendromlar arasında gösterilen Noonan ve CDC sendromlarında otizm görülme sıklığının fazla olduğunu bildirilmiştir. Gardener, Spiegelman ve Buka (2011)'da doğum öncesi ve sonrasında yaşanan süreçlerin otizmin doğrudan nedeni olarak değerlendirilemeyeceği ancak çocuğun otizm spektrumunda olma riskini artırabileceğini ifade etmişlerdir.

OSB'nin güvenilir olarak tanılanması iki yaş civarında mümkün olabilmektedir (Kleinman et al., 2008; Kuriakose ve Shalev, 2016). Ancak tanı alma yaş ortalaması 4-5 yaş civarındadır (4 yıl 5 ay) (CDC, 2020). Birçok aile çocuğundaki belirtilerin farkına erken dönemde varmakta ancak tanı alana kadar birçok uzmana başvurmakta ve bu durum tanı yaşının gecikmesine yol açmaktadır (Goin-Kochel, McIntosh ve Mysters, 2006). Ortalama tanı yaşının gecikmesine etki eden ırk, coğrafya, sağlık hizmetlerine erişim ve semptomların şiddeti gibi birçok değişken söz konusudur (Wiggins, Baio ve Rice, 2006). Değerlendirme süreci ise bu değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Değerlendirme; belirli hedefler doğrultusunda çeşitli kaynak, yöntem ve araçların kullanılması ile gerçekleştirilen veri toplama süreci olarak ifade edilebilir. Değerlendirme; bireylerin gelişimi, alınması gereken önlemler ve yapılması gereken müdahalelere yönelik karar almayı (Sucuoğlu, 2012), öğrenmedeki ilerlemenin belirlenmesini sağlamaktadır (Turan, 2010).

OSB'de değerlendirme farklı amaçlarla ve farklı biçimlerde gerçekleştirilebilmektedir. Bu alanda yapılan değerlendirmeler temel olarak çocuğun risk grubunda olma durumunu belirlemek için yapılan **taramalar**, çocuğun otizm spektrumunda olup olmadığını belirlemek için yapılan **tanısal değerlendirmeler**, çocuğun gelişim alanlarındaki mevcut durumunu ve ilerlemesini öngörebilmek için yapılan **gelişimsel değerlendirmeler** ve çocuğun eğitsel ortamını ve hedeflerini belirlemek, ilerlemesini kaydetmek ve programını sürdürmek için yapılan **eğitsel değerlendirmeler** olarak sınıflandırılabilir (Volkmar, Reichow, Westphal ve Mandell 2014). Bu bölümde kapsamı daraltmak ve akışı daha doğru biçimde ortaya koymak amacı ile tanısal değerlendirmenin amacı ve tarihçesine yer verilecektir. Ancak kitap içeriğinde değerlendirmenin tüm boyutlarına detaylı biçimde yer verilmiştir.

OSB'DE DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖNEMİ

Tanılama süreci, çocuğun veya yetişkinin özellikleri detaylı bir şekilde incelenmekte, gelişim öyküsünü, ilerleyişini ve sosyal durumunu ortaya koymakta ve bireyin yaşadığı zorlukları ve bu zorluklara uyum sağlama yollarını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Bu inceleme yaşanan sürece etki eden biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin araştırılmasını ve tanımlanmasını içermektedir. Sürecin sonunda bireyin mevcut durumunun sınıflandırılması ile bireysel özellikleri sentezlenerek yeni bir müdahale sürecinin kapıları açılmaktadır (Volkmar ve Klin, 2005).

KAYNAKÇA

Adams, H. L. & Matson, J. L. (2016). History and purpose of assessment and diagnosis of autism. J. L. Matson (Ed.), *Handbook of assessment and diagnosis of autism spectrum disorder* içinde (s.1-11). Springer.

Adler, B. A., Minshawi, N. F., & Erickson, C. A. (2014). Evolution of autism: From Kanner to DSM-V. J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* içinde (s. 3-26). Springer.

Aksoy, V. & Şahin, Ş. (2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 230-263). Pegem Akademi.

Al-Ghazi, L. (2018). History of autism. The beginnings. Collusions or serendipity. *Journal of Educational Sciences, 2*(38), 5-17.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, APA, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* Fifth edition. Washington, DC: American Psychiatric Association. Erişim adresi: http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/

Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. (U. Frith, çev.). Cambridge University Press. (1944). https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002

Bender, L. (1947). Childhood schizophrenia: Clinical study of one hundred schizophrenic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 17*(1), 40–56. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1947.tb04975.x

Bishop, S. L., Luyster, R., Richler J. & Lord, C. (2008). Diagnostic assessment. K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* içinde (s. 23-50). The Guilford Press.

Center for Disease Control and Prevention, CDC, (2020). *Autism spectrum disorder (ASD).* Erişim adresi: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html#ref

Chawarska, K., Klin, A., Paul, R. & Volkmar, F. (2007). Autism spectrum disorder in the second year: stability and change in syndrome expression. *Journal of Child Psychology, 48(*2), 128-38.

Chuthapisith, J. & Ruangdaraganon, N. (2011). Early detection of autism spectrum disorder. S. I. Deutsch & M. R. Urbano (Eds.), *Autism spect-*

rum disorders: The role of genetics in diagnosis and treatment içinde (s. 3-14). InTech Open Access Publisher.

Cohen, D. J., Caparulo, B., Gold, J., Waldo, M., Shaywitz, B., Ruttenberg, B., & Rimland, B. (1978). Agreement in diagnosis: clinical assessment and behavior rating scales for pervasively disturbed children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17*(4), 689-95. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61013-X

Davids, A. (1975). Childhood psychosis. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, *5*(2), 129-138. https://doi.org/10.1007/BF01537929

DeMyer, M. K., Churchill, D. W., Pontius, W., & Gilkey, K. M. (1971). A comparison of five diagnostic systems for childhood schizophrenia and infantile autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1*(2), 175-189.

Diken, İ. H. & Ağar, M. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102533

Eisenberg, L. & Kanner, L. (1956). Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943-55. *American Journal of Ortopsychiatry, 26*(3), 556-566. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1956.tb06202.x

Evans, B. (2013). How autism became autism: The radi cal transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences, 26*(3), 3-31. https://doi.org/10.1177/0952695113484320

Feinstein, A. (2010). *A history of autism: Conversations with the pioneers*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Freeman, B. J. & Cronin, P. (2017). Standardized assessment of social skills in autism spectrum disorder. J. B. Leaf (Ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula and intervention* içinde (s.83-96). Springer.

Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorders: A lifespan perspective.* Wiley-Blackwell.

Gardener, H., Speigelman, D. & Buka, S. L. (2011). Perinatal and neonatal risk factors for autism: A comprehensive meta-analysis. *Pediatrics, 128*(2), 344-355. https://doi.org/10.1542/peds.2010-1036

Garg, S., Brookes, A., Burns, A., Burkitt-Wright, E., Kerr, B., Huson, S., Emsley, R. & Green, J. (2017). Autism spectrum disorder and other neurobehavioural comorbidities in rare disorders of the Ras/MAPK pathway. *Developmental Medicine & Child Neurology, 59,* 544-549. https://doi.org/10.1111/dmcn.13394

Gaugler, T., Klei, L., Sanders, S. J., Bodea, C. A., Goldberg, A. P., Lee, A. B., ... & Buxbaum, J. D. (2014). Most genetic risk for autism resides with common variation. *Nature genetics, 46*(8), 881-885. https://doi.org/10.1038/ng.3039

Goin-Kochel, R. P., MacIntosh, V. H., & Mysters, B. J. (2016). How many doctors does it take to make an autism spectrum diagnosis? *Autism, 10*(5), 439-451. https://doi.org/10.1177/1362361306066601

Goldstein, S. (2018). Historical perspective and overview. S. Goldstein, & S. Ozonoff (Eds.), *Assessment of autism spectrum disorder* içinde (s. 15-32). The Guilford Press.

Green, W. H., Campbell, M., Hardesty, A. S., Grega, D. M., Padron-Gayol, M., Shell, J., & Erlenmeyer- Kimling, L. (1984). A comparison of schizophrenic and autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*(4), 399–409. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60317-4

Hurwitz, S. & Yirmiya, N. (2014). Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) and its uses in research and practice. V. B. Patel, V. R. & Preedy, C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* içinde (s. 345-354). Springer Reference.

ICD-10 Version: 2019: https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 05/2021): https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624

İncekaş-Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Çocukluk otizmi derecelendirme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 27*(4), 266-274. https://doi.org/10.5080/u11197

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2,* 217–250.

Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry, 19*(3), 416–426. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1949.tb05441.x

Kırcaali-İftar, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 1-23). Vize Akademik Yayınları.

Kleinman, J. M., Robins, D. L. Ventola, P. E., Pandey J., Boorstein, H. C., Esser, E. L., Wilson, L. B., Rosenthal, M. A., Sutera, S., Verbalis, A. D., Barton, M., Hodgson, S., Green, J., Dumond-Mathieu, T., Volkmar, F., Chawarska, K., Klin, A., & Fein, D. (2008). The modified checklist for autism in toddlers: A follow-up study investigating the early detection of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 827-839. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0450-9

Kuriakose, S. & Shalev R. (2016). Early diagnostic assessment. R. Lang, T. B. Hancock & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* içinde (s. 15-46). Springer.

Leddet, I., Larmande, C., Barthelemy, C., Chalons, F., Sauvage, D., & Lelord, G. (1986). Comparison of clinical diagnoses and Rimland E2 scores in severely disturbed children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*(2), 215-225. https://doi.org/10.1007/BF01531731

Lord, C., & Corsello, C. (2005). Diagnostic Instruments in Autistic Spectrum Disorders. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* içinde (s. 730–771). John

Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch2

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A. & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry, 63*(6), 694-701. https://doi.org/10.1001/arcpsyc.63.6.694

Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism diagnostic interview-revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 659–685. https://doi.org/10.1007/BF02172145

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., et al. (2000). The autism diagnostic observation schedule–generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 30*, 205–23. https://doi.org/10.1023/A:1005592401947

Lotter, V. (1966). Epidemiology of Autistic Conditions in Young Children. Social Psychiatry, 124-137. https://doi.org/10.1007/BF00584048

Luhrmann, T. M. (2001). *Of two minds: An antropologist looks at American psychiatry*. Vintage Books.

Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2014). Diagnosing young children with autism. *International Journal of Developmental Neuroscience, 39*, 44-48. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2014.02.003

Michaels, J. J. (1935). The heilpedagogical station of the children's clinic at the University of Vienna. *American Journal of Orthopsychiatry, 5*(3), 266-275. doi:10.1111/j.1939-0025.1935.tb06347.x

Morgan, S. (1988). Diagnostic Assessment of Autism: A Review of Objective Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 6*(2), 139–151. https://doi.org/10.1177/073428298800600205

Muratori, F., Calderoni, S. & Bizzari, V. (2020). Georg Frankl: an undervalued voice in the history of autism. *European Child & Adolescent Psychiatry, 30*, 1273-1280. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01622-4

National Institute of Mental Health (2018). *Autism spectrum disorder.* U.S. department of health and human services.

Öner, Ö. (2020). *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme ve tanı süreçleri: Tohum Otizm Vakfı değerlendirme ve gelişim raporları III.* Tohum Otizm Vakfı.

Polan, C., & Spencer, B. L. (1959). A check list of symptoms of autism of early life. *The West Virginia Medical Journal, 55*(6), 198–204.

Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğunda tarama, tanılama ve değerlendirme. S. Rakap (Ed.), *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* içinde (s.27-36). Tohum Otizm Vakfı.

Rimland, B. (1974b). Infantile autism: Status and research. A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology* içinde (s. 137-167). Wiley.

Ritvo, E. R., & Freeman, B. J. (1978). Introduction: The National Society for Autistic Children's Definition of

the Syndrome of Autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17*(4), 565–575. https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)61011-6

Rosen, N. E., Lord, C. & Volkmar, F. R. (2021). The diagnosis of autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(12), 4253-4270. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1

Runswick-Cole, K. (2016). Understanding this thing called autism. K. Runswick-Cole, R. Mallett, & S. Timimi (Eds.), Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality içinde (Bölüm 1). Jessica Kingsley Publishers.

Ruttenberg, B. A., Dratman, M. L., Fraknoi, J., & Wenar, C. (1966). An instrument for evaluating autistic children. *Journal of American Academy of Child Psychiatry, 5*(3), 453-478. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)62093-8

Rutter, M. (1971). The description and classification of infantile autism. D. W. Churchill, G. D. Alpern, & M. K. DeMyer (Eds.), *Infantile autism* içinde (s. 8–29). Charles C Thomas.

Rutter, M. (1972). Childhood schizophrenia reconsidered. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2*(3), 315-337.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8*(2), 139–161. https://doi.org/10.1007/BF01537863

Sanua, V. D. (1983). Infantile autism and childhood schizophrenia: Review of the issues from the sociocultural point of view. *Social Science & Medicine, 17*(21), 1633–1651. https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90309-x

Schopler, E., Rutter, M., & Chess, S. (1979). Change of journal scope and title. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 1-10.

Silverman, C. (2012). *Understanding autism: Parents, doctors, and the history of a disorder*. Princeton University Press.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde. Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., & Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 4*(2), 116-121.

Turan, N. (2010). *Alternatif değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ve dallanmış ağaç ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarışı açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Volkmar, F. R. (1996). Brief report: Diagnostic issues in autism: Results of the DSM-IV field trial. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 26*(2), 155-157.

Volkmar, F. R. & Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive de-*

velopmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior içinde (s. 5-41). John Wiley & Sons.

Volkmar, F. R., & Cohen, D. J. (1991). Comorbid association of autism and schizophrenia. *American Journal of Psychiatry, 148*(12), 1705–1707. https://doi.org/10.1176/ajp.148.12.1705

Volkmar, F. R., Reichow, B., Westphal, A., & Mandell, D. S. (2014). Autism and the autism spectrum: Diagnostic concepts. F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume one: Diagnosis, development and brain mechanisms* içinde (s. 3-27). Wiley.

Wiggins, L. D., Baio, J. O. N., & Rice, C. (2006). Examination of the time between first evaluation and first autism spectrum diagnosis in a population-based sample. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), S79-S87.

Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: a question of selection?. *The British Journal of Psychiatry, 137*(5), 410-417. https://doi.org/10.1192/bjp.137.5.410

Wing, L. (1993). Th definition and prevalance of autism: A review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 2*, 61-74. https://doi.org/10.1007/BF02098832

Wolff, S. (1996). The first account of the syndrome Asperger described? Translation of a paper entitled "Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter" by Dr. G.E. Ssucharewa; scientific assistant, which appeared in 1926 in the Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie 60:235-261. *European Child & Adolescent Psychiatry, 5*(3), 119-132. https://doi.org/10.1007/BF00571671

World Health Organization, WHO (1993). *ICD-10: The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders*. WHO Library Catalogueing.

Yazıcı, D. N., Akman, B. & Usta, M. B. (2020). Otizmli çocukları tarama, tanılama, değerlendirmede kullanılan psikometrik araçlar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 29*(4), 267-275. https://doi.org/doi:10.17827/aktd.855705

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Fein, D., Kasari, C., Pierce, K., … &Wetherby, A. (2015). Early identification and interventions for autism spectrum disorder: Executive summary. *Pediatrics, 136*(1), S1-S9. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667Cf

BÖLÜM 2

OSB Değerlendirme: İzlem, Tarama ve Tanılama Süreçleri

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

İçindekiler

- GİRİŞ
- İZLEM
  - Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin İzlem Süreci
- TARAMA
  - Tarama Ekibi için Değerlendirme Yönergeleri
  - Otizm Spektrum Bozukluğu Taraması
- TANILAMA
  - Otizm Spektrum Bozukluğunun Erken Davranışsal Özellikleri
  - Otizm Spektrum Bozukluğu için Tanı Kriterleri
  - Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Özelleştirilmiş Tanılama Araçları ve Gözlem Ölçüleri
  - Otizm Spektrum Bozukluğu İle Birlikte Görülen (Komorbid) Bozukluklar
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireyleri ve dolaylı olarak çevrelerindeki insanları farklı düzeylerde etkileyen ve yaşam boyu süren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. Kanner'dan hatta Eugen Bleuler' den bu yana, OSB farklı disiplinlerden bir çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve çekmeye devam etmektedir. Şimdiye kadar olan yolculuğunda OSB'ye ilişkin birçok farklı bilgiye ulaşılmış olmasına karşın, bu karmaşık bozukluğun gizemli doğasına dair henüz cevaplanamamış bir çok soru bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların sıklıkla OSB'nin nedeni ve en etkili müdahale yöntemleri hakkında araştırmalar yürüttüğü görülmektedir. Ancak OSB riski olan bireylerin izlenmesi, uygun tarama ve değerlendirme araçlarının ideal şekilde kullanılmasına yönelik olarak diğer sorularla kıyaslandığında daha sınırlı çaba gösterildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu alana ilişkin uygulamacı ve uzmanların yararlanabileceği sınırlı sayıda kaynak ortaya çıkmıştır. Kitabınızın bu bölümünde OSB riski olan bireylerin izlem, tarama ve tanılama süreçlerine ve bu süreçlerde kullanılan tarama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

İZLEM

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre Dünya'da en az bir yetersizliğe sahip özel gereksinimli birey sayısının yaklaşık bir milyar olduğu tahmin edilmektedir (WHO, 2011). Diğer bir kurum; Dünya Bankası verileri ise Dünya nüfusu içerisinde yer alan her beş kişiden birinin özel gereksinimli olduğunu göstermektedir (ICDO, 2014). OSB bu yetersizlik grupları arasında, ırk, sosyokültürel düzey ve coğrafik konumdan bağımsız olarak tüm toplumlarda belirgin şekilde görülen yetersizliklerden biridir. Yıllar içerisinde görülme sıklığı anlamlı şekilde artan OSB'ye ilişkin ABD Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention-CDC) tarafından paylaşılan son veriler, görülme sıklığının oranını 1/44 olarak açıklamıştır. OSB'nin görülme sıklığının yıllar içerisinde artmasının nedeni olarak farklı varsayımlar öne sürülmektedir. Bu varsayımlardan bazıları, geciken ebeveyn yaşı, çevre kirliliği, genetik bozulmaların artışı, beslenme sorunları ve nitelikli değerlendirme araçlarının sayısındaki artışa bağlı olarak risk grubunda olan bireylerin daha kolay ayırt edilebilmesi olarak sıralanabilmektedir (Augustyn, 2016; Daniels, Halladay, Shih, Elder, ve Dawson, 2014; Goldstein, Naglieri, ve Ozonoff, 2009, Hansen, Schendel, ve Parner, 2015). Bu oransal artışın nedeni her ne olursa olsun, tüm çocukların izlenmesi, özellikle gelişimsel risk ya da OSB şüphesi bulunan çocukların tarama ve değerlendirme uygulamalarına tabi tutulması gerekliliği açıktır.

OSB henüz net bir biyo-belirteci bulunmayan ancak bireylerde sosyal iletişim sınırlılıkları, sınırlı/yinelenen davranış örüntüleri sergileme biçiminde kendini gösteren ve yaşam boyu süren bir bozukluktur (DSM V). Bugüne kadar, tek bir hastada otizmi güvenilir bir şekilde teşhis edecek hiçbir biyolojik belirteç bulunmamıştır (Posey ve diğerleri, 2008 ; Ecker ve diğerleri, 2010). Buna karşın, birçok biyo-belirtecin (hormonlar, peptitler, vb.) yaş ve cinsiyet uyumlu kontrol gruplarına kıyasla OSB olan katılımcılarda önemli ölçüde farklı olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına dayalı OSB'ye ilişkin istatistiksel bir biyo-belirteç profili (örneğin Down Sendromu için kullanılan ikili ve üçlü tarama testi) oluşturmak ve bir şiddet sıralaması aracılığıyla OSB'ye nesnel ölçek oluşturmak için çalışmalar devam etmektedir(Ratajczak, Basımda).

Dünya genelinde OSB tanısı yaklaşık 2 yaşından önce konabilmesine karşın, risk altındaki bireylerin önemli bir kısmı 2,5 hatta 3 yaşına kadar tanı alamamaktadır (Maenner et al., 2021; Shenouda et al., 2022; Zeidan et al., 2022). Bu durumda gelişimsel risk altındaki çocukların gelişimsel izlem süreci daha da önem kazanmaktadır.

Gelişimsel izlem, gelişimsel gecikmesi olan veya gelişimsel gecikme riski altında olan çocukların sağlık personeli tarafından yakından takip edilmesi ve gerekirse belirlenmesine yönelik yürütülen bir süreçtir (Dworkin,1989). Gelişimsel izlem sürecinin olası istenen sonuçları arasında, öncelikle ve acil olarak, toplanan verilere dayalı olarak yönlendirmelerin yapılması, hedeflenen gelişimi desteklemek için ailelere gerekli eğitimin sağlanması, bu yolla erken müdahale ve tedavi yoluyla izlem çalışmalarının etkililiğinin belirlenmesi yer almaktadır (Disabilities, Pediatrics, Committee, ve Committee, 2006; Shrestha, Dissanayake, ve Barbaro, 2021; Sugimoto et al., 2021). Diğer gelişimsel yetersizlik türlerinden farklı olarak, OSB riski altında olan bireylerde izlem sürecinin yönetilmesi farklı türden personel gereklilikleri içermektedir. Bu gereklilikler, OSB olan bireylerde okul öncesi dönemde sıkça görülebilen ortak dikkat sınırlılıkları (göz kontağı sınırlılıkları, koordineli bakış sınırlılıkları vb.), gecikmiş taklit özellikleri, motor koordinasyon sorunları, sınırlı yinelenen davranış örüntüleri gibi konularda bilgi birikiminin olması ve ayrıca normal gelişim dönemi özelliklerine ilişkin kapsamlı bilgi sahibi olmak biçiminde özetlenebilmektedir (Kilmer ve Boykin, 2022; Kirby et al., 2022; Morse, 2021; Shrestha et al., 2021). Personelin bu türden bilgi sınırlılıkları, özellikle sosyal iletişim gibi gelişimsel kilometre taşları net olarak belli olmayan becerilerin değerlendirilmesine engel olmakta ve dolayısıyla OSB'nin erken belirtilerinin gözden kaçırılmasına neden olmaktadır (Ibanez, Stone ve Coonrod, 2014). İzlem sürecini yürütmekten sorumlu olan

KAYNAKÇA

Aksoy, V. (2013). Eğitsel Planlama İçin Otizm tarama Araçları (ASIEP-3)'nın Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Allgar, V., Wright, B., Taylor, A., Couter, A. L., &ve Phillips, H. (2021). Diagnosing Autism Spectrum Disorders in Deaf Children Using Two Standardised Assessment Instruments: The ADIR-Deaf Adaptation and the ADOS-2 Deaf Adaptation. *Journal of Clinical Medicine, 10*(19), 4374.

Barbaro, J., Masi, A., Gilbert, M., Nair, R., Abdullahi, I., Descallar, J., . . . Jalaludin, B. (2021). A Multistate Trial of an Early Surveillance Program for Autism Within General Practices in Australia. *Frontiers in Pediatrics, 9*, 260.

Charman, T., &ve Gotham, K. (2013). Measurement Issues: Screening and diagnostic instruments for autism spectrum disorders–lessons from research and practise. *Child and adolescent mental health, 18*(1), 52-63.

Cook, B. L., Hou, S. S.-Y., Lee-Tauler, S. Y., Progovac, A. M., Samson, F., &ve Sanchez, M. J. (2019). A review of mental health and mental health care disparities research: 2011-2014. *Medical Care Research and Review, 76*(6), 683-710.

Deisinger, J. A. (2012). The process of obtaining an autism spectrum diagnosis. In J. A. Deisinger, S. Burkhardt, T. J. Wahlberg, A. F. Rotatori, & F. E. Obiakor (Eds.), Autism spectrum disorders: Inclusive community for the twenty-first century (pp. 47–74). IAP Information Age Publishing.

Disabilities, C. o. C. W., Pediatrics, S. o. D. B., Committee, B. F. S., &ve Committee, M. H. I. f. C. W. S. N. P. A. (2006). Identifying Infants and Young Children With Developmental Disorders in the Medical Home: An Algorithm for Developmental Surveillance and Screening. *Pediatrics, 118*(1), 405-420. doi:10.1542/peds.2006-1231

Dworkin P. H. (1989). British and American recommendations for developmental monitoring: the role of surveillance. *Pediatrics*, *84*(6), 1000–1010.

Falkmer, T., Anderson, K., Falkmer, M., &ve Horlin, C. (2013). Diagnostic procedures in autism spectrum disorders: a systematic literature review. *European child &ve adolescent psychiatry, 22*(6), 329-340.

Fombonne, E., &ve Zuckerman, K. E. (2022). Clinical profiles of Black and White children referred for autism diagnosis. *Journal of autism and developmental disorders, 52*(3), 1120-1130.

Grivas, G., Frye, R., &ve Hahn, J. (2021). Pregnant Mothers' Medical Claims and Associated Risk of Their Children being Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Journal of personalized medicine, 11*(10), 950.

Hill, T. L., White, T. C., Anthony, B. J., Reaven, J., Harris, B., Reyes, N., &ve Anthony, L. G. (2021). Disparities in autism spectrum disorder diagnoses among 8-year-old children in Colorado: Who are we missing? *Autism, 25*(1), 102-113.

Kaufman, N. K. (2020). Rethinking "gold standards" and "best practices" in the assessment of autism. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-12.

Kilmer, M., &ve Boykin, A. A. (2022). Analysis of the 2000 to 2018 autism and developmental disabilities monitoring network surveillance reports: Implications for primary care clinicians. *Journal of Pediatric Nursing, 65*, 55-68.

Kim, S. H. (2013). New diagnostic instruments and methods for autism spectrum disorders. *Neurobiology, Diagnosis and Treatment in Autism: An Update, 26*, 13.

Kirby, A. V., Bilder, D. A., Wiggins, L. D., Hughes, M. M., Davis, J., Hall-Lande, J. A., . . . Bakian, A. V. (2022). Sensory features in autism: Findings from a large population-based surveillance system. *Autism Research*.

Krug, D. A., Arick, J. R. ve Almond, P. J. (2008). ASIEP-3 Autism Screening Instrument for Educational Planning. Third Edition. Austin, Texas: Pro-ed.

Le Couteur, A., Haden, G., Hammal, D., &ve McConachie, H. (2008). Diagnosing autism spectrum disorders in pre-school children using two standardised assessment instruments: the ADI-R and the ADOS. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(2), 362-372.

Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Gan, W., Lu, F., Martin, D. M., . . . Gerdts, J. (2012). A multisite study of the clinical diagnosis of different autism spectrum disorders. *Archives of general psychiatry, 69*(3), 306-313.

Maenner, M. J., Graves, S. J., Peacock, G., Honein, M. A., Boyle, C. A., &ve Dietz, P. M. (2021). Comparison of 2 Case Definitions for Ascertaining the Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among 8-Year-Old Children. *American Journal of Epidemiology, 190*(10), 2198-2207.

Matson, J. L., Beighley, J., &ve Turygin, N. (2012). Autism diagnosis and screening: Factors to consider in differential diagnosis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 19-24.

Morse, A. (2021). *Implementation of developmental surveillance for autism using the Social attention and communication surveillance-revised (SACS-R) assessment tool for young children in Tasmania, Australia.* University of Tasmania,

Özdemir, O. (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi Türkçe Versiyonu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Shenouda, J., Barrett, E., Davidow, A. L., Halperin, W., Silenzio, V. M., &ve Zahorodny, W. (2022). Prevalence of autism spectrum disorder in a large, diverse metropolitan area: Variation by sociodemographic factors. *Autism Research, 15*(1), 146-155.

Shrestha, R., Dissanayake, C., &ve Barbaro, J. (2021). Implementing and evaluating Social Attention and Communication Surveillance (SACS) to prospectively identify autism in very young children in Nepal. *Research in Developmental Disabilities, 115*, 104013.

Sugimoto, Y., Yamamura, K., Takayama, T., Fukuta, Y., Aoki, K., Mikami, K., &ve Tomoda, A. (2021). Aripiprazole in the real-world treatment for irritability associated with autism spectrum disorder in children and adolescents in Japan: 52-week post-marketing surveillance. *BMC psychiatry, 21*(1), 1-12.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., . . . Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*.

BÖLÜM 3

OSB Değerlendirme: DSM ve ICD'de OSB Tanı Ölçütleri

Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN - Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

İçindekiler

- GİRİŞ
- DSM TANI ÖLÇÜTLERİ
  - DSM-III
  - DSM-III-R
  - DSM-IV VE DSM-IV-TR
  - DSM-V
- ICD TANI ÖLÇÜTLERİ
  - ICD-10
  - ICD-11
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Leo Kanner'ın otizmi tanımlamasından bu yana geçen 80 yılda tanı sistemleri ve yaklaşımlarında farklılıklar olsa da ortak temaların devam ettiği söylenebilir (Rosen, Lord ve Volkmar, 2021). Kanner ve Asperger tarafından ortaya konan genel çerçeve doğrultusunda günümüze kadar tanı sistemlerinin araştırmalarla desteklendiği görülmektedir (Volkmar, Chawarska ve Klin, 2008). Tanı sistemleri içerisinde iki kurum ve tanı kılavuzu ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]) tarafından belirli periyotlar halinde yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual [DSM])'dır. DSM, özellikle psikopatolojik vakaların tanılanmasında kullanılmaktadır (Goldin ve Matson, 2021). Bir diğer önemli tanı kılavuzu ise Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından belirli periyotlar halinde paydaşlarla istişareler sonucu yayınlanan Uluslararası Hastalık Sınıflaması (International Classification of Disease [ICD])'dır. İlerleyen başlıklarda bu kılavuzların tarihsel süreç içerisindeki değişimi ve güncel kullanım özellikleri açıklanacaktır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan ve en güncel tanı araçları olan DSM-V ve ICD-11 ilerleyen başlıklarda detaylıca ele alınmaktadır.

DSM TANI ÖLÇÜTLERİ

APA, uzun sürelerdir Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı için öncü kuruluşlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Kökleri 1844 yılına kadar dayanan ve dünyanın en büyük psikiyatrist meslek kuruluşu olan APA; aileler, uzmanlar, araştırmalar ve bireyler olmak üzere geniş bir yelpazede kalite standartlarının arttırılması amacı taşımaktadır. APA, 1948 yılında psikiyatrik sınıflama için standart oluşturma çabasına girişmiştir. Bu doğrultuda 1952 yılın birinci baskı olmak üzere günümüze kadar ikisi revize toplam yedi baskı ile bu çaba süregelmiştir (Hales, 2021). Bu baskılar; DSM-I, DSM-II, DSM-III, DSM-III-R, DSM-IV, DSM-IV-TR ve DSM-V olarak sıralanmıştır. Böylelikle tarihsel süreç içerisinde DSM zihinsel ve davranışsal bozuklukların sınıflandırılmasında öncü ve merkezi bir kaynak olarak yer almıştır (Hyman, Levy ve Myers, 2020) ve bu rolünü günümüzde de devam ettirmektedir.

OSB'nin ve DSM'nin tarihsel gelişiminin erken dönemlerinde, neredeyse birbirlerine paralel olduğu söylenebilir, Kanner ve Asperger tarafından otizme ilişkin tanımlar göreceli olarak da olsa açık ve belirgin olsa da DSM'in erken dönem baskılarında tanımlar oldukça sınırlıdır (Richdale ve Schreck, 2008). OSB'nin tanımı ve bu tanımın izleri ilk olarak DSM-I

ve DSM-II içerisinde görülmektedir. DSM-I ve DSM-II OSB'yi ayrı bir kategori olarak değerlendirmemiş aksine "çocukluk şizofrenisi" başlığı altında yer vermiştir. Aynı zamanda OSB açısından bu durum talihsizlik olarak nitelendirilmiştir (Volkmar ve diğerleri, 2008). Her ne kadar Kanner tarafından tanımlanan OSB özelliklerini andırsa da DSM-II içerisinde tanım net değildir (Richdale ve Schreck, 2008; Volkmar ve diğerleri, 2008). Tanım içerisinde kullanılan "otistik" ifadesi döneminde kabul gören şizofreni hastalarının gerçeği reddetmesine vurgu yapmaktadır. Bu durum bebeğin anneye soğuk ve mesafeli oluşu şeklinde yorumlanmıştır. Hatta "psikotik geri durma" döneminde o kadar popülerdir ki DSM-II içerisinde şizofreni başlığı altında kendine yer bulmuştur (Baker, 2013). DSM-II yer alan çocukluk şizofrenisi tanımı şöyledir (APA, 1968):

> "295.8 Şizofreni, Çocuk tipi: Bu kategori, şizofreni özelliklerinin ergenlikten önce ortaya çıktığı durumlar içindir. Bu durum, otistik, atipik ve içe kapanık davranışlarla; anneninkinden ayrı kimlik geliştirememe ve gelişim geriliği ile kendini gösterebilir. Bu gelişimsel gerilik ayrıca tanılanması gereken zihinsel gerilik ile de sonuçlanabilir."

DSM-III

DSM-III tanı kriterlerinin belirlenmesinde söz konusu dönemin bilimsel çalışmalarının katkıları söz konusudur. Yapılan çalışmalar bu kriterleri şekillendirmiş ve belirtilerin ortaya konulmasına katkı sağlamıştır (Volkmar ve diğerleri, 2008). Bu doğrultuda ilk olarak Rutter (1972), çocukluk şizofrenisi teriminin bir şemsiye terim olarak görülebileceğini ve diğer terimlerle içi içe geçtiği için kullanımının artık uygun olmadığını vurgulamıştır. Aynı zamanda bebeklik otizmini ayrı bir kategori altında değerlendirmiş ve çocukluk şizofrenisinden ayırarak müdahalede hedeflerin de farklı olduğunu dile getirmiştir (Rutter, 1972). Benzer şekilde bu dönemde OSB'nin kaynağının ebeveyn-çocuk etkileşimi değil, beyin temelli bir bozukluk olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır (Volkmar ve diğerleri, 2008). Rutter (1978), yaptığı çalışmada Kanner'ın çalışmaları ışığında alanyazının bir sentezini sunmuştur. Bu doğrultuda özetlemek gerekirse, çocukluk otizminin 5 yaşından önceki davranışlarda dört temel kriteri olduğunu belirtmiş ve bu kriterleri şu şekilde sıralanmıştır: 1) 30 aydan önce ortaya çıkan belirtiler, 2) uygun olmayan etkilenmiş sosyal gelişim, 3) uygun olmayan dil gelişimi ve 4) aynılıkta ısrar ve değişime dirençtir. Bu bakış açısı, klinik olarak çocukluk otizminin diğer gruplardan farklılaştığı vurgulanmaktadır (Rutter, 1978). Rutter tarafından ortaya konulan bu çalışmaların DSM-III üzerinde, DSM-III incelendiğinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Volkmar ve diğerleri, 2008).

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association (APA). (1968). *Diagnostic and Statistical Manual* (2. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (APA). (1980). *Diagnostic and Statistical Manual* (3. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (APA). (1987). *Diagnostic and Statistical Manual* (3. bs., Re.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual* (4. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual* (4. bs., Re.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual* (5. bs.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Baker, J. P. (2013). Autism at 70—Redrawing the boundaries. *New England Journal of Medicine*, *369*(12), 1089–1091.

Bennett, M. ve Goodall, E. (2016). A meta-analysis of DSM-5 autism diagnoses in relation to DSM-IV and DSM-IV-TR. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *3*(2), 119–124.

Christiansz, J. A., Gray, K. M., Taffe, J. ve Tonge, B. J. (2016). Autism spectrum disorder in the DSM-5: Diagnostic sensitivity and specificity in early childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(6), 2054–2063.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019).*Resmi Gazete*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm adresinden erişildi.

First, M. B. (2021). ICD 10 Research Diagnostic Guidelines. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 2385–2389). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_1491

First, M. B., Gaebel, W., Maj, M., Stein, D. J., Kogan, C. S., Saunders, J. B., … Maercker, A. (2021). An organization-and category-level comparison of diagnostic requirements for mental disorders in ICD-11 and DSM-5. *World Psychiatry*, *20*(1), 34–51.

Goldin, R. L. ve Matson, J. L. (2021). DSM-5. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1534–1535). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_102040

Hales, D. (2021). American Psychiatric Association. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 172–173). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_1357

Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V. ve Lord, C. (2012). Appli-

cation of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, *169*(10), 1056–1064.

Hyman, S. L., Levy, S. E. ve Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *145*(1), 1–64.

Ibañez, L. V., Stone, W. L. ve Coonrod, E. E. (2014). Screening for autism in young children. F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul ve K. A. Pelphrey (Ed.), *Handbook of Autism And Pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, and Brain Mechanisms* içinde (4. bs., ss. 585–608). New Jersey: John Wiley & Sons.

Kaba, D. ve Soykan Aysev, A. (2020). DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *31*(2), 106–112.

Kuriakose, S. ve Shalev, R. (2016). Early diagnostic assessment. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Ed.), *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder* içinde (ss. 15–46). Springer.

Mahjouri, S. ve Lord, C. E. (2012). What the DSM-5 portends for research, diagnosis, and treatment of autism spectrum disorders. *Current Psychiatry Reports*, *14*(6), 739–747.

Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Hattier, M. A., Horovitz, M. ve Sipes, M. (2012). DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(3), 185–190.

Ozonoff, S. (2012). Editorial perspective: autism spectrum disorders in DSM-5–An historical perspective and the need for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(10), 1092–1094.

Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. (S. Rakap, Ed.). İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., … Tyrer, P. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, *18*(1), 3–19.

Richdale, A. L. ve Schreck, K. A. (2008). Assessment and intervention in autism: An historical perspective. J. L. Matson (Ed.), *Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 3–32). Elsevier.

Rosen, N. E., Lord, C. ve Volkmar, F. R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–18.

Rutter, M. (1972). Childhood schizophrenia reconsidered. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, *2*(3), 315–337.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, *8*(2), 139–161.

Smith, I. C. (2021). DSM-5 and Autism Spectrum Disorder. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1536–1540). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_102158

Szatmari, P. (1992). A review of the DSM-III-R criteria for autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *22*(4), 507–523.

Tortamış Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-V'de karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *5*(2), 127–139.

Volkmar, F. R. (1998). Categorical approaches to the diagnosis of autism: An overview of DSM-IV and ICD-10. *Autism*, *2*(1), 45–59.

Volkmar, F. R. (2021). DSM-III-R. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1543–1544). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_1443

Volkmar, F. R., Bregman, J., Cohen, D. J. ve Cicchetti, D. V. (1988). DSM-III and DSM-III-R Diagnoses of Autism. *The American Journal of Psychiatry*, *145*(11), 1404–1408.

Volkmar, F. R., Chawarska, K. ve Klin, A. (2008). Autism spectrum disorders in infants and toddlers: An introduction. K. Chawarska, A. Klin ve F. R. Volkmar (Ed.), *Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers Diagnosis, Assessment, and Treatment* içinde (ss. 1–22). New York, NY: The Guilford Press.

Volkmar, F. R., Cohen, D. J. ve Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *25*(2), 190–197.

Volkmar, F. R. ve Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Ed.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* içinde (3. bs., ss. 5–41). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Volkmar, F. R., Klin, A., Siegel, B., Szatmari, P., Lord, C., Campbell, M., … Kline, W. (1994). Field trial for autistic disorder in DSM-IV. *The American Journal of Psychiatry*, *151*(9), 1361–1367.

Volkmar, F. R. ve Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: progress and challenges. *Molecular autism*, *4*(1), 1–6.

Volkmar, F. R., Reichow, B., Westphal, A. ve Mandell, D. S. (2014). Autism and the autism spectrum: Diagnostic concepts. F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul ve K. A. Pelphrey (Ed.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders,* içinde (4. bs., ss. 3–27). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Weitlauf, A. S., Gotham, K. O., Vehorn, A. C. ve Warren, Z. E. (2014). Brief report: DSM-5 "levels of support:" A comment on discrepant conceptualizations of severity in ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(2), 471–476.

Wiggins, L. D., Rice, C. E., Barger, B., Soke, G. N., Lee, L.-C., Moody, E., … Levy, S. E. (2019). DSM-5 criteria for autism spectrum disorder maximizes diagnostic sensitivity and specificity in preschool children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *54*(6), 693–701.

Wilson, C. E., Gillan, N., Spain, D., Robertson, D., Roberts, G., Murphy, C. M., … Dardani, C. (2013). Comparison of ICD-10R, DSM-IV-TR and DSM-5 in an adult autism spectrum disorder diagnostic clinic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(11), 2515–2525.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. E. Schopler ve G. B. Mesibov (Ed.), *Diagnosis and Assessment in Autism* içinde (ss. 91–110). New York: Springer.

Wing, L., Gould, J. ve Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, *32*(2), 768–773.

World Health Organization (WHO). (1993a). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. https://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf adresinden erişildi.

World Health Organization (WHO). (1993b). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Researcher*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

World Health Organization (WHO). (2022). International statistical classification of diseases and related health problems. Eleventh Revision (ICD-11). https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624 adresinden erişildi.

Yaylaci, F. ve Miral, S. (2017). A comparison of DSM-IV-TR and DSM-5 diagnostic classifications in the clinical diagnosis of autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(1), 101–109.

Young, R. L. ve Rodi, M. L. (2014). Redefining autism spectrum disorder using DSM-5: The implications of the proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental disorders*, *44*(4), 758–765.

BÖLÜM 4

OSB Değerlendirme: Erken Belirtilerin Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Nuray KAZANDI

İçindekiler

- GİRİŞ
- 0-2 YAŞ DÖNEMİNDE OSB OLAN ÇOCUKLARIN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ VE ERKEN BELİRTİLER
  - Azalan Göz Teması
  - Yüz İfadelerine Sınırlı Tepki
  - OSB'nin 0-2 Yaş Dönemi Belirtileri
- BELİRTİLERİ YÖNETMEDE ERKEN TANILAMANIN ÖNEMİ
- ERKEN TANININ OTİZMİN SEYRİNE ETKİSİ
- TANI SONRASI ERKEN MÜDAHALENİN ÖNEMİ
- TANILAMADAKİ GERÇEK ZORLUK: ORTALAMA TANI YAŞI
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Otizm daha önceki bölümlerde de tanımlandığı gibi bireyi ömür boyu etkileyen gelişimsel bir yetersizlik durumudur. Bu bağlamda yapılan müdahalenin etkilerini arttırmak, belirtilerin bireyin gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak, müdahale ve hizmetlere bağlı olarak ortaya çıkan maliyeti düşürmek ve bu alandaki yasa ve politikaları geliştirmek amacıyla OSB hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamız ve OSB'yi mümkün olduğunca erken dönemde belirleyebilmemiz gerekmektedir. Bu noktada hem eğitmenlere hem ailelere hem de sağlık çalışanlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

Kitabın bu bölümünde OSB'nin erken dönemde belirlenebilmesine katkı sağlamak amacıyla OSB'nin erken dönem belirtileri tartışılmıştır. Bölüm, doğumdan iki yaşına kadar olan çocuklarda OSB'nin erken belirtilerini ele alarak OSB'nin eşlik ettiği yetersizliğin yönetimi için tanı ve müdahale sürecinde dikkate alınan önemli bilgiler vermektedir. Çocukların 0-2 yaş arasında gözlenen OSB ile uyumlu belirtileri, OSB hakkında farklı bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca OSB'nin çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri dikkate alındığında, erken tanının bireye sunulacak müdahaleler ve belirtilerin yönetimi üzerindeki rolü oldukça büyüktür. Bu nedenle erken tanı ve disiplinler arası müdahalelerin etkili sonuçlar ortaya koyabilmesi için erken dönem belirtilerinin anlaşılması ve bu bağlamda yapılacak girişimlerin çerçevesinin iyi çizilmesi gerekmektedir. Bu bölümde sırasıyla, otizm spektrum bozukluğunun erken belirtileri (0-2 yaş); belirtilerin yönetimi ve erken tanılamanın önemi; erken tanının OSB'ye etkisi; tanı sonrası erken müdahalenin önemi; tanılamadaki gerçek zorluk: ortalama tanılama yaşı konu başlıklarına yer verilmiştir.

0-2 YAŞ DÖNEMİNDE OSB OLAN ÇOCUKLARIN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ VE ERKEN BELİRTİLER

OSB, özellikle sosyal iletişimde gelişimsel sınırlılıklar ile tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanının varlığıyla karakterize olmuş gelişimsel bir yetersizliktir (Randall ve ark., 2018). OSB'li bireyler, iletişime girmede ve etkileşimde bulunmada güçlük yaşarken diğer insanların ne düşündüklerini ve yaşadıklarını anlamada sınırlılıklar gösterir ve diğer insanlara göre tipik olandan farklı davranma eğilimindedirler (National Health Service [NHS], 2019).

Bu durum, çocukların başkalarını nasıl gördüklerini ve sosyalleşmelerini etkileyen beyin gelişimi ile ilgilidir. Bu da sosyal iletişim ve etkileşim

ile ilgili sorunlara neden olur. Örneğin, sosyal iletişim açıkları, dikkat bozukluğu, sosyal karşılıklılık ve sosyal etkileşimler sırasında sözel ve sözel olmayan iletişimin kullanılmasındaki sorunlar da dâhil olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Ayrıca, tekrarlayan kısıtlanmış davranışlar, aktiviteler veya ilgi alanları kalıplaşmış, motor hareket, tekrarlayan konuşma veya stereotipik hareketler ile kendini gösterir. Otizm spektrum bozukluğu olan bazı çocuklarda genetik bir durum gibi bilinen bir fark vardır, diğer nedenler ise bilinmemektedir. Araştırmalara göre, otizm spektrum bozukluğunun birden fazla nedeni çocukların ortak gelişme biçimlerini değiştirir.

OSB'nin bir hastalık olmaktan ziyade beynin diğer insanlara göre farklı çalışmasına yola açan ve çoğunlukla doğumla birlikte ortaya çıkan bir gelişimsel yetersizlik olduğu vurgulanmaktadır (NHS, 2019). Araştırmalar, OSB'nin son 20 yılda istikrarlı bir şekilde arttığını göstermekle birlikte OSB'nin kalıtsal faktörler, prematüre doğumlar, ailenin psikiyatrik bozukluk öyküsü ve psikopatik ilaçlara maruz kalma gibi değişkenler ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Sharma, Gonda ve Tarazi, 2018). NHS (2019), OSB'nin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini azaltmak ve yaşam kalitelerini arttırmak için belirtileri anlamanın hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle kitabın bu bölümünde OSB'nin öne çıkan başlıca erken belirtileri tartışılacaktır.

OSB belirtileri, yaş ve sosyal çevre gibi çeşitli değişkenlere göre bireyler arasında yaygın olarak farklılık göstermektedir (Agrawal ve ark., 2018). OSB'nin yaygınlığı ve nedenleri ile ilgili araştırmalar, OSB'nin OSB'ye neden olduğu düşünülen faktörlere maruz kalmaya bağlı olarak preterm (bebeğin normal doğum zamanından önce 20-37. haftalar arasında doğması) bebekler arasında bir riski arttığını göstermektedir. Bu bağlamda OSB ile erken doğum arasındaki pozitif ilişki, erken doğumun OSB için bir risk olduğunu düşündürmektedir (Mazurek ve ark., 2014). Son yıllarda, birçok sosyo-ekonomik engele rağmen, OSB'nin erken dönem belirtilerinin belirlenerek çocuklar yüksek oranda tanılanabilmektedir. İki yaşına kadar olan çocuklarda OSB belirtilerinin tanımlanması, OSB'den etkilenen bireylerin yaşam kalitesini artırmayı desteklemek amacıyla erken müdahalelere başlamak için hayati öneme sahiptir (Manning vd., 2011). OSB ile uyumlu belirtiler genellikle iletişim sınırlılıkları ve yinelenen davranışların doğası ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, OSB'nin belirtileri çok hafiften ağır düzeye doğru değişebilmektedir ve OSB belirtileri gösteren çocuklar, yaşa ve diğer faktörlere bağlı olarak belirli bir oranda uzun süreli müdahale ve desteklere gereksinim duymaktadırlar (Manning vd., 2011). Bu nedenle, OSB'li çocukların gelişimlerini

KAYNAKÇA

Acquarone, S. (2018). Understanding early signs of autism in babies. *Changing Destinies*, 3-20. doi:10.4324/9780429472763-1

Agrawal, S., Rao, S.C., Bulsara, M.K. & Patole, S.K. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder in preterm infants: a meta-analysis. *Pediatrics*, *142*(3).

Alsayouf, H. A., Talo, H., Biddappa, M. L., & De Los Reyes, E. (2021). Risperidone or aripiprazole can resolve autism core signs and symptoms in young children: Case study. *Children*, *8*(5), 318.

Alsayouf, H. A., Talo, H., Biddappa, M. L., Qasaymeh, M., Qasem, S., & De Los Reyes, E. (2020). Pharmacological intervention in children with autism spectrum disorder with standard supportive therapies significantly improves core signs and symptoms: a single-center, retrospective case series. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *16*, 2779.

Apicella, F., Costanzo, V., & Purpura, G. (2020). Are early visual behaviour impairments involved in the onset of autism spectrum disorders? Insights for early diagnosis and intervention. *European journal of pediatrics*, *179*(2), 225-234.

Autism spectrum disorders. (2021). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 528-528. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_300177

Bagasra, O., & Heggen, C. (2018). *Autism and environmental factors*. John Wiley & Sons.

Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2012). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the social attention and communication study. *Autism*, *17*(1), 64-86. doi:10.1177/1362361312442597

Bauman, M. L. (2011). Autism spectrum disorders: Identification and implications of associated medical conditions. *Autism Spectrum Disorders*, 1215-1224. doi:10.1093/med/9780195371826.003.0078

Beatty, W. (2018). Four facts about ALL statistics. *SpringerBriefs in Statistics*, 3-3. doi:10.1007/978-3-319-68264-8_2

Bendiske, S. (2021). Behavioral assessment scale of oral functions in feeding. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 648-649. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_1053

Bent, C. A., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2020). Parents' experiences of the service pathway to an autism diagnosis for their child: What predicts an early diagnosis in Australia?. *Research in Developmental Disabilities*, *103*, 103689.

Berg, K. L., Acharya, K., Shiu, C. S., & Msall, M. E. (2018). Delayed diagnosis and treatment among children with autism who experience adversity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(1), 45-54.

Campisi, L., Imran, N., Nazeer, A., Skokauskas, N., & Azeem, M.W. (2018). Autism spectrum disorder. *British Medical Bulletin*, *127*(1).

Carlin, M. (2018). Eyewitness memory in children with autism spectrum disorder. *The Wiley Handbook of Memory, Autism Spectrum*

Disorder, and the Law, 214-227. doi:10.1002/9781119158431.ch11

Cidav, Z., Munson, J., Estes, A., Dawson, G., Rogers, S., & Mandell, D. (2017). Cost offset associated with Early Start Denver Model for children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *56*(9), 777-783.

Crasta, J. (2015). Sensory processing among children with high-functioning autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, *69*(Suppl. 1), 6911505030p1. doi:10.5014/ajot.2015.69s1-po2109

Crasta, J., LaGasse, B., Gavin, W. J., & Davies, P. (2016). Sensory gating and sensory processing in children with high-functioning autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, *70*(4_ Supplement_1), 7011505094p1. doi:10.5014/ajot.2016.70s1-rp401a

Current understanding of autism spectrum disorder. (n.d.). *Understanding Children with Autism Spectrum Disorders: Educators Partnering with Families*, 35-62. doi:10.4135/9781544303758.n2

Dalwai, S., Ahmed, S., Udani, V., Mundkur, N., Kamath, S.S. and Nair, M.K.C., 2017. Consensus statement of the Indian academy of pediatrics on evaluation and management of autism spectrum disorder. *Indian pediatrics*, *54*(5), pp.385-393.

Davidovitch, M., Shrem, M., Golovaty, N., Assaf, N. & Koren, G. (2018). The role of cellular phone usage by parents in the increase in ASD occurrence: A hypothetical framework. *Medical hypotheses*, *117*, pp.33-36.

Delli, C.K.S., Polychronopoulou, S.A., Kolaitis, G.A. & Antoniou, A.S.G. (2018). Review of interventions for the management of anxiety symptoms in children with ASD. *Neuroscience & Biobehavioural Reviews*, *95*, pp.449-463.

Diagnostic American Psychiatric Association A.P.A. (2013). *Statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. Arlington. VA: American Psychiatric Publishing.

Duhig, H. (2018). *Understanding autism spectrum disorder*. Health Matters.

Durrani, H. (2020). Art therapy's scope to concurrently address impaired attachment and comorbid SID. *Sensory-Based Relational Art Therapy Approach (S-BRATA)*, 30-42. doi:10.4324/9781003008422-5

El-Ansary, A., Cannell, J. J., Bjørklund, G., Bhat, R. S., Al Dbass, A. M., Alfawaz, H. A., ... & Al-Ayadhi, L. (2018). In the search for reliable biomarkers for the early diagnosis of autism spectrum disorder: the role of vitamin D. *Metabolic Brain Disease*, *33*(3), 917-931.

Elder, J. H., Kreider, C. M., Brasher, S. N., & Ansell, M. (2017). Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent–child relationships. *Psychology Research and Behaviour Management*.

Elshahawy, M., Bakhaty, M., & Sharaf, N. (2020). Developing Computational Thinking for Children with Autism using a Serious Game. In *2020 24th International Conference Information Visualisation (IV)* (pp. 761-766). Piscataway, NJ: IEEE.

Estes, A., Swain, D. M., & MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric medicine (Hong Kong, China)*, *2*.

Fletcher-Watson, S., & McConachie, H. (2017). The search for an early intervention outcome measurement tool in autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32*(1), 71-80.

French, L., & Kennedy, E. M. (2018). Annual research review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(4), 444-456.

Fuentes, J., Hervás, A., & Howlin, P. (2021). ESCAP practice guidance for autism: A summary of evidence-based recommendations for diagnosis and treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(6), 961-984.

Gabis, L. V. (2020). Autism spectrum disorder: A clinical path to early diagnosis, evaluation, and intervention. In *Neuroprotection in Autism, Schizophrenia and Alzheimer's Disease* (pp. 79-100). London: Academic Press.

Gogou, M., & Kolios, G. (2018). Are therapeutic diets an emerging additional choice in autism spectrum disorder management?. *World Journal of Pediatrics*, *14*(3), pp.215-223.

Green, J., Pickles, A., Pasco, G., Bedford, R., Wan, M. W., Elsabbagh, M., & McNally, J. (2017). Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk for autism: Longitudinal outcomes to age 3 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(12), 1330-1340.

Griffiths, S., Jarrold, C., Penton-Voak, I.S., Woods, A.T., Skinner, A.L. & Munafò, M.R. (2019). Impaired recognition of basic emotions from facial expressions in young people with autism spectrum disorder: Assessing the importance of expression intensity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(7), pp.2768-2778.

Hadders-Algra, M. (2021). Early diagnostics and early intervention in neurodevelopmental disorders—age-dependent challenges and opportunities. *Journal of Clinical Medicine*, *10*(4), 861.

Hessels, R.S., Holleman, G.A., Cornelissen, T.H., Hooge, I.T. & Kemner, C. (2018). Eye contact takes two–autistic and social anxiety traits predict gaze behaviour in dyadic interaction. *Journal of Experimental Psychopathology*, *9*(2), pp.jep-062917.

Hyman, S.L., Levy, S.E. & Myers, S.M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *145*(1).

Ip, A., Zwaigenbaum, L. & Brian, J.A. (2019). Post-diagnostic management and follow-up care for autism spectrum disorder. *Paediatrics & child health*, *24*(7), pp.461-468.

James, S. N., & Smith, C. J. (2020, October). Early Autism Diagnosis in the Primary Care Setting. In *Seminars in Pediatric Neurology* (Vol. 35, p. 100827). WB Saunders.

Jones, E. J., Dawson, G., Kelly, J., Estes, A., & Webb, S. J. (2017). Parent-de-

livered early intervention in infants at risk for ASD: Effects on electrophysiological and habituation measures of social attention. *Autism Research*, *10*(5), 961-972.

Kamei, T., & Pavlovic, M. (2021). Investigating differential item functioning to validate a thinking skills learning progression for students with intellectual disability and autism spectrum disorder. *International Journal of Educational Research*, *106*, 101726.

Keen, D. (2018). Early recognition of autism. *Surviving the Early Years*, 179-201. doi:10.4324/9780429480584-13

Khalulyan, A., Byrd, K., Tarbox, J., Little, A. & Moll, H. (2021). The role of eye contact in young children's judgments of others' visibility: A comparison of preschoolers with and without autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, *89*, p.106075.

Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviours, and early intervention. *Pediatric Clinics of North America*.

Kuschner, E. S., & Wallace, G. L. (2020). Sleep problems in autism spectrum disorder. *The Oxford Handbook of Autism and Co-Occurring Psychiatric Conditions*, 257-283. doi:10.1093/oxfordhb/9780190910761.013.14

Kwon, M.K., Moore, A., Barnes, C.C., Cha, D. & Pierce, K. (2019). Typical levels of eye-region fixation in toddlers with autism spectrum disorder across multiple contexts. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(10), pp.1004-1015.

Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, *30*(1), 25-39.

Leadbitter, K., Aldred, C., McConachie, H., Le Couteur, A., Kapadia, D., Charman, T., ... & Green, J. (2018). The Autism Family Experience Questionnaire (AFEQ): An ecologically-valid, parent-nominated measure of family experience, quality of life and prioritised outcomes for early intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, *48*(4), 1052-1062.

Lemcke, S., Parner, E. T., Bjerrum, M., Thomsen, P. H., & Lauritsen, M. B. (2018). Early regulation in children who are later diagnosed with autism spectrum disorder. A longitudinal study within the Danish national birth cohort. *Infant Mental Health Journal*, *39*(2), 170-182. doi:10.1002/imhj.21701

Linstead, E., Dixon, D. R., Hong, E., Burns, C. O., French, R., Novack, M. N., & Granpeesheh, D. (2017). An evaluation of the effects of intensity and duration on outcomes across treatment domains for children with autism spectrum disorder. *Translational psychiatry*, *7*(9), e1234-e1234.

Liu, J., Amat, M., Song, R., & Kong, X. (2020). Missing components in current management of autism spectrum disorder (ASD): Nutrition, dental care, and house-call programs. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(3), 219-225.

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, *392*(10146), pp.508-520.

Madipakkam, A.R., Rothkirch, M., Dziobek, I. & Sterzer, P. (2017). Unconscious avoidance of eye contact in autism spectrum disorder. *Scientific reports*, *7*(1), pp.1-6.

Manning, S.E., Davin, C.A., Barfield, W.D., Kotelchuck, M., Clements, K., Diop, H., Osbahr, T. & Smith, L.A. (2011). Early diagnoses of autism spectrum disorders in Massachusetts birth cohorts, 2001–2005. *Pediatrics*, *127*(6), pp.1043-1051.

Martin, S. T., & Kessler, M. (2020). *Neurologic Interventions for Physical Therapy-E-Book*. Elsevier Health Sciences.

Mazurek, M.O., Handen, B.L., Wodka, E.L., Nowinski, L., Butter, E. & Engelhardt, C.R. (2014). Age at first autism spectrum disorder diagnosis: the role of birth cohort, demographic factors, and clinical features. *Journal of Developmental & Behavioural Pediatrics*, *35*(9), pp.561-569.

Mostafa, S., & Wu, F. (2021). Diagnosis of autism spectrum disorder with convolutional autoencoder and structural MRI images. *Neural Engineering Techniques for Autism Spectrum Disorder*, 23-38. doi:10.1016/b978-0-12-822822-7.00003-x

Mukherjee, S. B. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder: American Academy of Pediatrics 2020 clinical guidelines. *Indian Pediatrics*, *57*(10), 959-962. doi:10.1007/s13312-020-2003-7

Mukherjee, S.B., 2017). Autism spectrum disorders—diagnosis and management. *The Indian Journal of Pediatrics*, *84*(4), pp.307-314.

National Institute of Health (2013). Eye contact declines in young infants with autism. Retrieved from: https://www.nih.gov/news-events/nih-research-matters/eye-contact-declines-young-infants-autism

Ng, Q.X., Loke, W., Venkatanarayanan, N., Lim, D.Y., Soh, A.Y.S. & Yeo, W.S. (2019). A systematic review of the role of prebiotics and probiotics in autism spectrum disorders. *Medicina*, *55*(5), p.129.

NHS, (2019). What is autism? https://www.nhs.uk/conditions/autism/what-is-autism/

Pan, C. Y., Chu, C. H., Tsai, C. L., Sung, M. C., Huang, C. Y., & Ma, W. Y. (2017). The impacts of physical activity intervention on physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. *Autism*, *21*(2), 190-202.

Patusco, R. & Ziegler, J. (2018). Role of probiotics in managing gastrointestinal dysfunction in children with autism spectrum disorder: an update for practitioners. *Advances in Nutrition*, *9*(5), pp.637-650.

Personality structure in autism spectrum disorders. (2021). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 3438-3438. doi:10.1007/978-3-319-91280-6_301187

Rabba, A. S., Dissanayake, C., & Barbaro, J. (2019). Parents' experiences of an early autism diagnosis: Insights into their needs. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *66*, 101415.

Randall, M., Egberts, K.J., Samtani, A., Scholten, R.J., Hooft, L., Livingstone, N., Sterling-Levis, K., Woolfenden, S. & Williams, K. (2018). Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (7).

Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2020). Early Intervention with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Programs. *Children*, *7*(12), 294.

Rumball, F., Antal, K., Happé, F., & Grey, N. (2021). Co-occurring mental health symptoms and cognitive processes in trauma-exposed ASD adults. *Research in Developmental Disabilities*, *110*, 103836.

Sacrey, L. A. R., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Brian, J., Smith, I. M., Roberts, W., ... & Garon, N. (2021). Screening for behavioural signs of autism spectrum disorder in 9-month-old infant siblings. *Journal of autism and developmental disorders*, *51*(3), 839-848.

Sáez-Suanes, G. P., García-Villamisar, D., del Pozo Armentia, A., & Dattilo, J. (2020). Emotion regulation as a mediator between depressive symptoms and autism spectrum disorder (ASD) in adults with ASD and intellectual disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *78*, 101654.

Samad, M.D., Diawara, N., Bobzien, J.L., Harrington, J.W., Witherow, M.A. & Iftekharuddin, K.M. (2017). A feasibility study of autism behavioural markers in spontaneous facial, visual, and hand movement response data. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, *26*(2), pp.353-361.

Sansavini, A., Guarini, A., Zuccarini, M., Lee, J. Z., Faldella, G., & Iverson, J. M. (2019). Low rates of pointing in 18-Month-Olds at risk for autism spectrum disorder and extremely preterm infants: A common index of language delay? *Frontiers in Psychology*, *10*. doi:10.3389/fpsyg.2019.02131

Sharma, S.R., Gonda, X. & Tarazi, F.I. (2018). Autism spectrum disorder: classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & therapeutics*, *190*, pp.91-104.

Sicherman, N., Charite, J., Eyal, G., Janecka, M., Loewenstein, G., Law, K., … Buxbaum, J. D. (2021). Clinical signs associated with earlier diagnosis of children with autism spectrum disorder. *BMC Pediatrics*, *21*(1). doi:10.1186/s12887-021-02551-0

Smith-Young, J., Chafe, R. & Audas, R. (2020). "Managing the wait": parents' experiences in accessing diagnostic and treatment services for children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder. *Health services insights*, *13*, p.1178632920902141.

Soke, G. N., Maenner, M. J., Christensen, D., Kurzius-Spencer, M., & Schieve, L. A. (2017). Brief report: Estimated prevalence of a community diagnosis of autism spectrum disorder by age 4 years in children from selected areas in the United States in 2010: Evaluation of birth cohort effects. *Journal of autism and developmental disorders*, *47*(6), 1917-1922.

Stone, W. L., Ibanez, L. V., Carpentier, P., Posner, E., Bravo, A., Frederick, L., & Locke, J. (2021). Early intervention providers' perspectives about working with families of toddlers with suspected ASD: A qualitative study. *Journal of autism and developmental disorders*, *51*(3), 814-826.

Talbott, M. R., & Miller, M. R. (2020). Future directions for infant identification and intervention for autism spectrum disorder from a transdiagnostic perspective. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *49*(5), 688-700.

Tort, S., & Burch, J. (2020). May telemedicine provide support to parents of high-risk newborn infants? *Cochrane Clinical Answers*. doi:10.1002/cca.3353

Van't-Hof, M., Tisseur, C., van Berckelear-Onnes, I., van Nieuwenhuyzen, A., Daniels, A. M., Deen, W. A. Ester, (2021). Age at autism spectrum disorder diagnosis: A systematic review and meta-analysis from 2012 to 2019. *Autism*, *25*(4), 862-873.

Vargas-Cuentas, N. I., Roman-Gonzalez, A., Gilman, R. H., Barrientos, F., Ting, J., Hidalgo, D., ... & Zimic, M. (2017). Developing an eye-tracking algorithm as a potential tool for early diagnosis of autism spectrum disorder in children. *PloS one*, *12*(11), e0188826.

Vipulaguna, D., Jahan, I., Girish, M., Chinnappa, G. D., Gopalaswamy, S., Shahidullah, M., & Sumanasena, S. P. (2021). Early interventions for infants at risk for developmental impairment: The South Asian perspective. *Indian Journal of Pediatrics*, 1-8.

Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M., & Hudry, K. (2018). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do?. *Autism research*, *11*(1), 16-23.

Wainer, A. L., Hepburn, S., & McMahon Griffith, E. (2017). Remembering parents in parent-mediated early intervention: An approach to examining impact on parents and families. *Autism*, *21*(1), 5-17.

Wallace, G.L., Case, L.K., Harms, M.B., Silvers, J.A., Kenworthy, L. & Martin, A. (2011). Diminished sensitivity to sad facial expressions in high functioning autism spectrum disorders is associated with symptomatology and adaptive functioning. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(11), pp.1475-1486.

Wang, Q., Lu, L., Zhang, Q., Fang, F., Zou, X. & Yi, L. (2018). Eye avoidance in young children with autism spectrum disorder is modulated by emotional facial expressions. *Journal of abnormal psychology*, *127*(7), p.722.

Weitlauf, A. S., Broderick, N., Stainbrook, J. A., Taylor, J. L., Herrington, C. G., Nicholson, A. G., ... & Warren, Z. E. (2020). Mindfulness-based stress reduction for parents implementing early intervention for autism: an RCT. *Pediatrics*, *145*(Supplement 1), S81-S92.

Whitney, R. V., & Gibbs, V. D. (2021). Demystifying sensory processing problems. *Raising Kids with Sensory Processing Disorders*, 3-13. doi:10.4324/9781003237518-2

Williams, B.T. & Gray, K.M. (2013). The relationship between emotion recognition ability and social skills in young children with autism. *Autism*, *17*(6), pp.762-768.

Williams, K., Brignell, A., Prior, M., Bartak, L., & Roberts, J. (2015). Regression in autism spectrum disorders. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *51*(1), 61-64. doi:10.1111/jpc.12805

Zachor, D. A., & Ben-Itzchak, E. (2017). Variables affecting outcome of early intervention in autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Neurology*, *15*(03), 129-133.

Zhou, B., Xu, Q., Li, H., Zhang, Y., Wang, Y., Rogers, S. J., & Xu, X. (2018). Effects of parent-implemented Early Start Denver Model intervention on Chinese Toddlers with autism spectrum disorder: A non-randomized controlled trial. *Autism Research*, *11*(4), 654-666.

Zwaigenbaum, L., Brian, J., Smith, I. M., Sacrey, L. A. R., Franchini, M., Bryson, S. E., ... & Roncadin, C. (2021). Symptom trajectories in the first 18 months and autism risk in a prospective high-risk cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

BÖLÜM 5

OSB Değerlendirme: Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Seray OLÇAY - Dr. Öğr. Üyesi Dinçer SARAL

İçindekiler

- GİRİŞ
- SOSYAL BECERİLER, SOSYAL YETERLİK VE SOSYAL BECERİ YETERSİZLİĞİ
- OSB OLAN BİREYLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - Davranış Dereceleme Ölçekleri
    - Sosyal Becerileri Geliştirme Sistemi-Dereceleme Ölçeği (SBGS-DÖ)
    - Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2 (SYÖ-2)
    - Otizm Sosyal Beceriler Profili (OSBP)
    - RIAD Sosyal Becerileri Değerlendirme-2 (TRIAD-SBD-2)
  - Kontrol Listeleri
  - Gözlem
  - Görüşme
  - Sosyometrik Değerlendirme Teknikleri
    - Akran aday gösterme tekniği
    - Akran dereceleme tekniği
    - Sosyometrik dereceleme tekniği
    - Alternatif sosyometrik teknikler
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ortalarına doğru Johns Hopkins Üniversitesi'nde psikiyatrist olarak görev yapan Leo Kanner kendisine tanı ve tedavi için gelen bir grup çocuğun iletişim kurma ve sosyalleşmede zorluk çekme ve takıntılı davranışlar sergileme gibi ortak özelliklere sahip olduğunu fark etmiş (Kanner, 1943) ve bu çocuklar için bugün adına otizm spektrum bozukluğu (OSB) dediğimiz tanıdan söz etmiştir (Volkmar, Carter, Grossman ve Klin, 1997). Bu tarihten itibaren OSB'nin tanılanmasına özgü ölçütlerde zaman zaman değişiklikler olmasına rağmen sosyal becerilerde yaşanan güçlükler en önemli belirti alanı olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Üstelik araştırmalar da OSB olan bireylerde sosyal beceri yetersizliklerinin yaşamın ilk yıllarından itibaren çok belirgin olarak görüldüğünü ve bu nedenle sosyal beceri müdahalelerinin OSB olan bireylerin eğitimlerinin en önemli bileşeni olduğunu göstermektedir (Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011). Sosyal becerilerin OSB'nin fark edilmesinde, tanılanmasında ve OSB olan bireylere sunulan eğitimin başarıya ulaşmasında sahip olduğu bu rol uzmanların ve araştırmacıların da sosyal becerilerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine yönelik çalışmalarını hızlandırmıştır (Freeman ve Cronin, 2017). Bu çalışmaların sonuçları sosyal becerilerin değerlendirilmesinin iki temel amacı olduğunu göstermektedir: Sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi ve uygun sosyal beceri müdahalelerinin geliştirilerek etkililiğinin ortaya konması. Kitabınızın bu bölümünde ilk olarak bölüme konu olan sosyal becerileri daha yakından tanımamızı sağlayacak açıklamalara, ardından da OSB olan bireylerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve değerlendirmede kullanılabilecek çeşitli tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

SOSYAL BECERİLER, SOSYAL YETERLİK VE SOSYAL BECERİ YETERSİZLİĞİ

Farklı disiplin alanlarının çalışma konularından biri olan sosyal becerilerin alanyazında farklı şekillerde tanımlandığı; bu tanımlarda ise sosyal becerilerin bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarından ve içinde bulunduğu ortamın özelliklerinden etkilenmesi, gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel ve duygusal ögeleri içermesi, bireyin çevreyle ve diğerleriyle etkileşimiyle şekillenmesi ve öğrenilmiş olması gibi özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Chadsey-Rusch, 1992; Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983). Henüz üzerinde tam anlamıyla uzlaşmaya varılmış bir tanımının olmaması sosyal becerilerin sınıflandırılmasında da farklılıkları beraberinde getirmektedir. Alanyazında sosyal becerilerin

sosyal durumların türlerine, işlevlerine, ortama ve davranışsal özelliklere göre sınıflandırıldığı ancak farklı sınıflandırmalarda söz edilen sosyal becerilerin aynı ya da benzer olduğu da görülmektedir (Olçay-Gül, 2018). Örneğin ortama göre yapılan sınıflandırmada "akran gruplarına katılma gibi beceriler "okul ile ilgili beceriler" başlığı altında ele alınırken aynı beceriler sosyal durumların türlerine göre yapılan sınıflandırmada "akran grubuna girme" başlığı altında ele alınabilmektedir. Sosyal becerilere özgü bu durumlar ise izleyen satırlarda da söz edildiği gibi sosyal becerilerin değerlendirilmesi sürecini doğrudan etkilemektedir.

Bireyin sosyal beceri performansıyla doğrudan ilişkili önemli bir kavram da sosyal yeterliktir. Sosyal yeterlik bireyin sosyal becerileri yeterli bir şekilde gerçekleştirdiğine dair diğer bireylerin değerlendirmeleri ve yargıları olarak tanımlanmaktadır (McFall, 1982). Başka bir ifadeyle sosyal yeterlik bireyin sahip olduğu sosyal becerileri gerekli ortam ve bağlamlarda uygun biçimde kullanması ve tüm bunların sonucu olarak çevresindeki diğer bireyler tarafından sosyal olarak yeterli algılanması durumudur (Ergenekon, 2012). Bireyin sosyal becerileri edinmesi ya da edindiği sosyal becerileri sergilemede güçlükler yaşaması ise sosyal beceri yetersizliklerine işaret etmektedir (Gresham, 1986). Bu yetersizlikler en temelde bireyin hangi sosyal beceriyi hangi durum, ortam ve koşullarda sergileyeceğini bilmiyor olması olarak tanımlanan beceri eksikliği ya da bireyin davranış dağarcığında olan sosyal becerileri çeşitli nedenlerle kabul edilebilir düzeyde sergileyememesi olarak tanımlanan performans eksikliği olarak kendini gösterebilmektedir (Gresham ve Elliot, 1987). Bireyin sosyal yeterliklerinin ve sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenebilmesi ise sosyal becerilerin doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir.

OSB OLAN BİREYLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bireyin sosyal yeterliklerinin ve sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesine yönelik değerlendirme sürecinde OSB olan bireylerin hali hazırdaki performans düzeyinin ortaya konması ve hangi sosyal becerilerde ne tür yetersizlikler gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Bu amaçla yapılan değerlendirme aynı zamanda sosyal beceri müdahalelerinin planlanmasının da ilk ve en kritik adımını oluşturur (Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011). Hedef sosyal becerilere özgü olarak planlanan ve uygulanan sosyal beceri müdahalelerinin etkililiğinin ortaya konmasına yönelik değerlendirme sürecinde ise

KAYNAKÇA

Alberto, P., Troutman, A. C., & Axe, J. B. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. NJ: Pearson.

Bakkaloğlu, H., Kudret, Z. B., Ökçün-Akçamuş, M. Ç., Yalçın, S., & Demir, Ş. (2021). Sosyal yanıtlayıcılık ölçeği-2-okul öncesi Türkçe formunun Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50(1), 535-560.

Balda, S., Punia, S., & Singh, C. K. (2005). Assessment of peer relations: A comparison of peer nomination and rating scale. *Journal of Human Ecology*, *18*(4), 271-273.

Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development-third edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the autism social skills profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 80–87.

Bower, E. (1969). *Early identification of emotionally handicapped children in school* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ö. E., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation*, *96*, 405-418.

Channell, M. M. (2020). The social responsiveness scale (SRS-2) ,n school-age children with down syndrome at low risk for autism spectrum disorder. Autism & Developmental Language Impairments, 5, 1-12.

Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2012). *Social responsiveness scale-second edition (SRS-2)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2014). *Applied Behavior Analysis* (2. Baskı). Pearson new international edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

De Apodaca, R. F., & Cowen, E. L. (1982). A comparative study of the self-esteem, sociometric status, and insight of referred and nonreferred school children. *Psychology in the Schools*, *19*(3), 395-401.

Demir, Ş. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (pp. 367-420). Ankara: Vize Akademik.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)(2. Basım)* (s.11-35). Ankara: Vize Yayıncılık.

Freeman, B. J., & Cronin, P. (2017). Standardized assessment of social skills in autism spectrum disorder. In J. B. Leaf (Ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, cuuricula, and intervention* (pp. 83-96). California, CA: Springer.

Gilliam, J. E. (2006). *Gilliam autism rating scale*. Austin, TX: Pro-Ed.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.) *Children's social behavior development, assessment, and modification* (pp. 143-179). London: Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definication and assessment. *The Journal of Special Education, 21*, 167-181.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*(3), 292-301.

Gresham, F. M., & Elliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSiS)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F., & Elliott, S. N. (2011). Test review. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(3) 292-296.

Gross, A. M. (1984). Behavioral interviewing. In T. H. Ollendick & M. Herson (Eds.), *Child behavior assessment: Principles and practices* (pp. 61-79). New York: Pergamon Press.

Hartshorne, H., May, M. A., & Mailer, J. B. (1929). *Studies in the nature of character: II, Studies in service and self control*. New York: Macmillan.

Jones, R. R., Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1979). Naturalistic observation in clinical assessment. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* (pp. 42–95). San Francisco: Jossey-Bass.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217–250.

Kaufman, M., Semmel, M., & Agard, J. (1974). Project PRIME—An Overview. *Education and Training of the Mentally Retarded, 2*, 107-112.

Klin, A., Jones, W., Schultz, R. T., & Volkmar, F. R. (2005). The Enactive Mind-From Actions to Cognition: Lessons from Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (pp. 682–703). John Wiley & Sons Inc.

Kutlu, A. ve Kaya, A. (2011). Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri. A. Kaya (Editör). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Landau, S., & Milich, R. (1990). Assessment of children's social status and peer relations. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child* (pp. 259–291). Boston: Allyn & Bacon.

Maich, K., Levine, D., & Hall, C. (2016). *Applied Behavior Analysis Fifty Case Studies in Home, School, and Community Settings*. Cham, Switzerland: Springer Science &Business Media.

Martin, G., & Pear, J. J. (2015). *Behavior modification: What it is and how to do it*. Psychology Press.

Martin, R. P. (1988). *Assessment of personality and behavior problems*. New York: Guilford Press.

Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental psychology*, *21*(3), 523.

Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(1), 28-37.

McAndless, B., & Marshall, H. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28*, 139-148.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4,* 1-33.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*, 3-18.

Merrell, K. W. (2002). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, USA: Springer Science Business Media.

Moreno, J. L. (1934). Who shall survive? Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing.

Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40,* 109-115.

Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çifçi-Tekinarslan & N. Öncül (Eds.)., *Sosyal becerilerin öğretimi*. Ankara: Vize Akademik.

Pekin, Z. (2015). *Otizm sosyal beceriler profili ölçeğinde puanlayıcılar arası güvenirliğin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rogers, C. R., Gendlin, E. T., Kiesler, D. J., & Truax,C. B. (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics.* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). *Autism diagnostic interview-Revised* (ADI-R). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Saral, D., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2018). Bakıma Gereksinimi Olan Bireyler İçin Hedef Davranış Belirleme ve Tanımlama. F. Aksoy (Ed.), *Etkili davranış yönetimi* içinde (s. 29-55). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Sheridan, S.M., Hungelmann, A. & Maughdan, D.P. (1999) A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28, 84-103.

Sigafoos, J., Schlosser, R. W., Green, V. A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2008). Communication and social skills assessment. In J. L. Matson (Ed.), Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders (pp. 165–192). Burlington, MA: Academic Press.

Sola-Özgüç, C., & Gümüş, T. (2017). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (3. Baskı, pp. 53-76). Ankara: Vize Basın Yayın.

Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005). *Vineland adaptive behavior scales-second edition*. Circle Pines, MI: AGS Publishing.

Stone, W., Ruble, L., Coonrod, E., Pennington, M., Burnette, C., & Brigham, N. B. (2010). *TRIAD Social Skills Assessment*. Tennessee, TN: Vanderbilt Kennedy Center.

Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2019). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) öğretmen formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(28), 301-323.

Volkmar, F., Carter, A., Grossman, J., & Klin, A. (1997). Social development in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook *of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 173–194). New York, NY: John Wiley.

Walker, H. M., & Severson, H. (1992). *Systematic screening for behavior disorders* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West.

Wang, H., Sandall, S. R., Davis, C. A., & Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 1487-1495.

Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 173-187.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2021). Bireyi tanıma teknikleri. G. Can (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 128-157). Ankara: Pegem Akademi.

Yin, T. K., Jiar, Y. K., & Yin, C. L. C. (2019). Dimensionality and factor structure for the TRIAD social skills assessment (TSSA) within Malaysian context. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 388*, 177-182.

BÖLÜM 6

OSB Değerlendirme: Dil ve İletişimin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Veysel AKSOY - Arş. Gör. Dr. Zekai Alper ALP

İçindekiler

- GİRİŞ
- TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE OSB OLAN BİREYLERDE DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİ
- OSB OLAN BİREYLERDE DİL VE İLETİŞİM DEĞERLENDİRMESİNİN AMACI VE ÖNEMİ
- OSB OLAN BİREYLERDE DİL VE İLETİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI
  - Kapsamlı Değerlendirme Araçları Kullanılarak Dil ve İletişim Becerilerini Değerlendirme
- OSB OLAN BİREYLERDE SÖZ ÖNCESİ İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - OSB Olan Bireylerde Söz Öncesi Dönemde Kullanılan Dil ve İletişim Değerlendirme Yaklaşımları
  - İletişim Sıklığının Değerlendirilmesi
  - İletişim İşlevinin Değerlendirilmesi
  - İletişim Araçlarının Değerlendirilmesi
  - İletişimi Yanıtlamanın Değerlendirilmesi
- OSB OLAN BİREYLERİN SÖZLÜ DÖNEMDE DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

  - Dilin Bileşenleri
  - OSB Olan Bireylerin Sözlü Dil ve İletişim Özellikleri
  - OSB Olan Bireylerde Sözlü Dil ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler
  - Dil Biçimlerinin ve Anlamlarının Değerlendirilmesi
  - Sözlü Dil ve İletişim Döneminde Dilin Pragmatiğinin Değerlendirilmesi
  - OSB Olan Bireylerde Prozodinin Değerlendirilmesi
  - OSB Olan Bireylerde Karşılıklı Sohbet ve Anlatının Değerlendirilmesi
- KONUŞAMAYAN VEYA SINIRLI DÜZEYDE KONUŞAN OSB OLAN BİREYLERİN DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - ADİS Kullanımına Karar Verme
  - ADİS Kullanarak Dil ve İletişimin Değerlendirilmesi
- OSB OLAN BİREYLERİN DİL VE İLETİŞİMİN DEĞERLENDİRMESİNDE DOĞAL ORTAMLAR VE TEKNOLOJİ
  - Covid-19 ve Uzaktan Dil ve İletişim Değerlendirmesi
- OSB OLAN BİREYLERİN DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE İŞBİRLİĞİ VE ROLLER
- DİL VE İLETİŞİM ÖZELLİKLERİNİN RAPOR EDİLMESİ
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Kitabın bu bölümünde OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi konusuna yer verilmiştir. Bölümün ilk başlığında değerlendirme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi açısından bilinmesi gereken dil ve iletişim becerilerinin genel gelişimsel sırasına ve OSB olan bireylerin genel dil ve iletişim özelliklerine değinilmiştir. Ardından OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin değerlendirmesinin önemi, amacı ve değerlendirme yaklaşımları açıklanmıştır. Sonrasında dil ve iletişim becerilerinin kapsamlı değerlendirme araçları kullanılarak değerlendirilmesi hakkında kısaca bilgi verilerek söz öncesi dönemde iletişim becerilerinin genel özellikleri ve değerlendirilmesi açıklanmıştır. Sözlü dönemde OSB olan bireylerin genel iletişim özellikleri, dil ve iletişimin değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşımlar ve ölçme araçlarına değinilmiş, sınırlı oranda veya konuşamayan OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan sistemler ve yaklaşımlar ve değerlendirmede dikkat edilmesi gereken unsurlar vurgulanmıştır. OSB olan bireylerde dil ve iletişim değerlendirilmesinde doğal ortamların ve teknoloji kullanımının öneminden bahsedilmiştir. Son olarak OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde yer alan kişilerin rol ve sorumlulukları açıklanmıştır.

TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE OSB OLAN BİREYLERDE DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

İletişim; sözlü dil, beden dili, jestler ve işaret yolu ile yapılan mesaj gönderme veya mesaj almanın tüm yollarını kapsayan bir ifadedir. Dil, kurala dayalı olarak oluşturulan sözcük kombinasyonlarının mesaj alıp verirken kullanıldığı bir iletişim türüdür. Dilin temel olarak iki boyutu vardır. Bunlar; alıcı dil ve ifade edici dil becerileridir. Alıcı dil becerileri bireyin çevresinde olup bitenleri anlama sürecindeki gelişimine karşılık gelirken; ifade edici dil becerileri ise, bireyin dili kullanarak çevresindeki kişilerle etkileşime girme ve çevresinde değişiklik yapma becerilerindeki gelişimidir (Diken, 2014). Konuşma ise sözlü jestlerle oluşturulan dilin bir ifadesidir. İletişim dili, dil ile konuşmayı kapsamaktadır (Kim, Paul, Tager-Flusberg, Lord, 2014). Dil ve iletişim; kültüre özgü olarak farklılaşan, kişilerin birbirleri ve çevresi ile uyumunu sağlayan, çevresindeki diğer kişilere gereksinimlerini, talep ve şikâyetlerini uygun yollar ile iletebilme yeteneği (Gelişimsel Destek Programı [GEDEP], 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde dil ve iletişim gelişiminin evrensel bir sıra izlediği, bireysel gelişime özgü olarak sergilenmesinde farklılıklar olma-

sına rağmen bu sıranın değişmediği ve bu gelişim alanındaki güçlüklerin değerlendirilmesinin, tipik gelişim gösteren bireylerin dil gelişimleri normu ile karşılaştırılarak yapıldığı görülmektedir. Bireylerin takvim yaşına uygun dil ve iletişim gelişimini takip etmek, karşılaştırmak gereklidir (Diken, 2014).

Tipik gelişim gösteren bireylerin dil ve iletişim özelliklerine bakıldığında; çocukların dili, 12. aydan önce genellikle taleplerinin karşılanması, duygu durumlarını gösterme, göz kontağı kurma, belli başlı hareketler ile anne sesine dönüt verme şeklinde kullandıkları görülmektedir. Nesne talep etme, eylemleri reddetme, çevresindeki kişilerin sesleri ve olaylara dikkat çekme gibi becerileri, ilk sözcüklere kadar geçen süreç dilin alıcı dili ile ilgili olan kısmını, niyet belli ederken kullanılan ses çıktıları ise ifade edici dil becerileri ile ilgili olan kısmını oluşturmaktadır (Bruner, 1975). Dilin evrensel olarak kullanımında genellikle ilk sözcükler 12. ay civarında başlamakta, 12 ve 18 ay arasında çocuklar hem alıcı dil hem de ifade edici dil boyutlarında önemli ve kademeli ilerlemeler kaydetmektedir. Çocuklar 18 aya geldiklerinde sözcük patlaması yaşanmaya başlamakta ve bu dönemde çocuklar çevreyi tanımlamaya çalışırken ifade edici dili kullanmaya başlamaktadırlar (Baldwin, 1991). İki yaşından önce çocuklar sözcükleri anlamlı olarak birleştirmeye, yetişkinler tarafından sorulan sorulara anlamlı cevaplar vermeye başmaktadırlar. (Cahpman, 2000). İki yaşından sonra ise çocuklar, basit telegrafik cevaplardan dilbilgisi kurallarını kullanarak cevaplar üretmeye başlamaktadırlar. Üç-beş yaşlarında, dilbilgisi kuralları kullanmanın yanı sıra dili çeşitli işlevler ile yorumlama, karşıdaki kişinin söylediklerine cevap verirken yeni bilgiler ekleme ve sürdürme, yanlış anlaşılan şeyleri düzeltme vb. şekilde kullanmaya başlamaktadırlar (Dore, 1978). Çocuklar 5 yaşına kadar dilin edinimi adına birçok kazanım elde etmelerine rağmen zamirlerin kullanımı, empati kurarak cevaplar verme, daha karmaşık söylemlerde bulunma gibi söz dizimsel dil becerilerini okul çağlarında sergilemeye başlamaktadır (Asher, 1978).

OSB olan bireylerin dil ve iletişim özellikleri tipik gelişim gösteren bireylerden farklı gelişebilmektedir. OSB olan çocuklar kullandıkları iletişimsel davranışlarını (konuşma, jest kullanımı vb.) çeşitlendirmede ve iletişim davranışlarının sıklığında sorunlar yaşayabilmektedir. OSB olan çocukların dil ve iletişim gelişiminde yaşadıkları sorunların tanılanmalarında belirleyici olduğu belirtilmektedir (Aksoy ve Şahin, 2016). Ailelerin çocuklarında fark ettikleri ve endişe duydukları ilk farklılığın dil ve iletişim gelişim alanı ile ilgili olduğu bilinmektedir (Siller ve Sigman, 2002). Dil gelişimindeki farklılıklar, tipik gelişim gösteren bireyler ile OSB olan

KAYNAKÇA

Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(5), 679-690.

Aksoy, V. (2013). *Eğitsel planlama için otizm tarama araçları (ASIEP-3)'nın psikometrik niteliklerinin belirlenmesi: Türkiye örneği* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Aksoy, V. ve Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 230-259). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksu-Koç, A., Küntay, A., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. (2011). Türkçe'de Erken Sözcük ve Dilbilgisi Gelişimini Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Türkçe İletişim Gelişimi Envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II. TÜBİTAK 107KO58 Projesi sonuç raporu.

Alev, G., Diken, I. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *Ilkogretim Online*, *13*(1).

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, ffth edition: DSM-5 (5th ed.). American Psychiatric Association.

American Speech-Language-Hearing Association. (2022). Social language use (pragmatics). Retrieved from http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics

Asher, S. R. (1978). Referential Communication. Technical Report No. 90.

Babacan, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin iletişim işlevlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Tez (yüksek lisans)-Anadolu Üniversitesi).

Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child development*, *62*(5), 875-890. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01577.x

Baltaxe, C. A., & Simmons, J. Q. (1977). Bedtime soliloquies and linguistic competence in autism. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, *42*(3), 376–393. https://doi.org/10.1044/jshd.4203.376

Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: The development of a theory of mind and its dysfunction. *Understanding other minds: Perspectives from autism*, 59-82.

Barnes, C.S., Mellor, J.R. & Rehfeldt, R.A. Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP): Teaching Assessment Techniques. *Analysis Verbal Behav* **30**, 36–47 (2014). https://doi.org/10.1007/s40616-013-0004-5

Berument, S. K., & Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *24*(3), 192-201.

Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013) Augmentative and alternative com-

munication: Supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1–22. https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa

Brady, N. C., & Keen, D. (2016). Individualized assessment of prelinguistic communication. In *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 101-119). Springer, Singapore.

Brady, N. C., Herynk, J. W., & Fleming, K. (2010). Communication input matters: Lessons from prelinguistic children learning to use AAC in preschool environments. *Early Childhood Services (San Diego, Calif.)*, *4*(3), 141.

Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother–infant interaction* (pp. 155–177). New York: Academic Press.

Carrow-Woolfolk, E. (2017). *Comprehensive Assessment of Spoken Language*. Austin, TX: Pearson Assessments.

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(1), 33-54.

Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills.

Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of autism and developmental disorders*, *28*(6), 479-485.

Diken, İ. H., Aksoy, V., Özdemir, O. (2018). *IVO-ODS Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme Seti Uygulamacı El Kitabı.* Ankara: Meteksan A.Ş..

Diken, İ. H., Diken, Ö., Ünlü, E., & Arıkan, A. (2017). Doğal Öğretim Süreci: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci. https://www.dogalogretimprojesi.com/

Diken, H. İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., Tosun, Y., Çelik, S., & Tomris, G. (2014). Gelişimsel destek programı [Developmental support program]. https://www.gedep.org/resources/assets/site/pdf/gedep.pdf

Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması. Eğitim ve Bilim, 37(166).*

Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, Ö. (2010). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* (Doctoral

dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Dykstra, J. R., Sabatos-Devito, M. G., Irvin, D. W., Boyd, B. A., Hume, K. A., & Odom, S. L. (2013). Using the Language Environment Analysis (LENA) system in preschool classrooms with children with autism spectrum disorders. *Autism : the international journal of research and practice*, *17*(5), 582–594. https://doi.org/10.1177/1362361312446206

Dore, J. (1978). Requestive systems in nursery school conversations: Analysis of talk in its social context. In R. Campbell & P. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language* (pp. 271–292). New York, NY: Plenum Press.

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research, 3*(4), 343–350. https://doi.org/10.1007/BF01068169

Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1007–1023. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2

Farrell, M. M. (2001). *A comparison between the unit and the Leiter-R with children having language impairment*. State University of New York at Buffalo.

Filipe, M. G., Frota, S., Castro, S. L., & Vicente, S. G. (2014). Atypical prosody in Asperger syndrome: perceptual and acoustic measurements. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 1972–1981. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2073-2

Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-language Pathology*, *19*(2), 178–195. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022

Fombonne, E., Zakarian, R., Bennett, A., Meng, L., & McLean-Heywood, D. (2006). Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations. *Pediatrics*, *118*(1), e139–e150. https://doi.org/10.1542/peds.2005-2993

Franco, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism*. The University of Texas at Austin.

Ganz, J. B. (2014). *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders*. Springer.

Ganz, J. B., Parker, R., & Benson, J. (2009). Impact of the Picture Exchange Communication System: Effects on communication and collateral effects on maladaptive behaviors. *AAC: Augmentative and Alternative Communication, 25*(4), 250–261. https://doi.org/10.3109/07434610903381111

Ganz, J. B., Simpson, R. L., & Lund, E. M. (2012). The Picture Exchange Communication System (PECS): A Promising Method for Improving Communication Skills of Learners with Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(2), 176–186. http://www.jstor.org/stable/23880098

Genç-Tosun, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(2).

Gillam, R., & Pearson, N. (2004). *Test of Narrative Language*. Greenville, SC: SuperDuper.

Güleç-Aslan, Y., Kurt, O., Gürgür, H. (2022). Sözel Davranış Aşamaları Değerlendirme ve Yerleştirme Programı (VB-MAPP). Sakarya: Alpaslan Otizm Vakfı Yayınları

Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, *30*(138).

Güven, O. S. (2015). *İki dil testinin (tedil ve todil) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren bireylerda ayırt ediciliğinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *6*(2), 151-176.

Hart, B., Risley, T. R., & Kirby, J. R. (1997). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Canadian Journal of Education*, *22*(3), 323.

Hefl in, J., & Alaimo, D. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices . Upper Saddle River, NJ: Pearson and Merrill/Prentice Hall.

Işıtan, S., & Doğan, Ö. (2011). Normal Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Bireylerin Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(25), 116-135.

İnan, B., Akçamuş, M. Ç. Ö., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(1), 172-196. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193

İyigün, E. (2021). *Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey).

Kabil, A. T. (2005). *A validity study of the Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) on a Turkish sample.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, *2*(3), 217-250.

Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S., & Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: a sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *53*(6), 635–646. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019

Keskin, H. , Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 168-180. Retrieved from https://dergipark.

org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17383/181590

Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2013). GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE AKICI OKUMA . Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , 171 (171) , 189-208. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21497/230496

Kim, S. Paul, R. Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and communication in ASD. In F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul, & K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism spectrum disorders: Vol. 1* (4th ed., pp. 176–190). New York: Wiley.

Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (1992). Autistic social dysfunction: Some limitations of the theory of mind hypothesis. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 33*(5), 861–876. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb01961.x

Köse, S., Bora, E., Erermis, S., & Aydin, C. (2010). Otizm-Spektrum Anketi Türkçe formunun psikometrik özellikleri*/Psychometric features of Turkish version of Autism-Spectrum Quotient. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *11*(3), 253.

Kroncke, A. P., Willard, M., & Huckabee, H. (2016). Assessment of autism spectrum disorder: Critical issues in clinical, forensic, and school settings. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25504-0

Kryszak, E. M., Albright, C. M., Stephenson, K. G., Nevill, R. E., Hedley, D., Burns, C. O., Young, R. L., Butter, E. M., Vargo, K., & Mulick, J. A. (2022). Preliminary Validation and Feasibility of the Autism Detection in Early Childhood-Virtual (ADEC-V) for Autism Telehealth Evaluations in a Hospital Setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 10.1007/s10803-022-05433-1. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05433-1

Larson, V. L., & McKinley, N. L. (2003). *Communication solutions for older students: Assessment and intervention strategies*. Thinking Pub.

Light, J. (1989). Toward a defi nition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. Augmentative and Alternative Communication, 5, 137–144. https://doi.org/10.1080/07434618912331275126.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). Autism diagnostic observation schedule, second edition (ADOS-2). Western Psychological Services.

Lyons, M., Schoen Simmons, E., & Paul, R. (2014). Prosodic development in middle childhood and adolescence in high-functioning autism. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, *7*(2), 181–196. https://doi.org/10.1002/aur.1355

McDougall, S., Vessoyan, K., & Duncan, B. (2012). Traditional versus computerized presentation and response methods on a structured AAC assessment tool. Augmentative and Alternative Communication, 28 , 127–135. https://doi.org/10.3109/07434618.2012.677958.

McFadden, T. U., & Gillam, R. B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*(1), 48-56.

Maljaars, J., Noens, I., Scholte, E., & van Berckelaer-Onnes, I. (2012). Language in low-functioning children with autistic disorder: differences between receptive and expressive skills and concurrent predictors of language. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(10), 2181–2191. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1476-1

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, *70*(11), 1.

Matthews, N. L., Skepnek, E., Mammen, M. A., James, J. S., Malligo, A., Lyon, A., Mitchell, M., Kiefer, S. L., & Smith, C. J. (2021). Feasibility and acceptability of a telehealth model for autism diagnostic evaluations in children, adolescents, and adults. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, *14*(12), 2564–2579. https://doi.org/10.1002/aur.2591

Memiş, E. (2019). *İlköğretime Başlama Yaşına Göre Bireylerda Eğitim Yılı Başında ve Sonunda Tifaldi Test Bulgularının Karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı [Early childhood special education curriculum for individuals in need of special education (0-36 months)]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of Education]. (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı [Pre-school special education curriculum for individuals in need of special education (37-78 months)]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf

Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). Early social communication scales (ESCS). *Coral Gables, FL: University of Miami*.

National Research Council. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.

Neely, L., Gerow, S., Rispoli, M., Lang, R., & Pullen, N. (2016). Treatment of echolalia in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 3(1), 82-91. https://doi.org/10.1007/s40489-015-0067-4

Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and psychopat-*

hology, *14*(2), 239–251. https://doi.org/10.1017/s0954579402002031

Ökcün-Akcamuş, M. Ç., Acarlar, İ. F., Alak, G., & Keçeli-Kayısılı, B. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için erken sosyal iletişim ve etkileşim ölçeği (ESİE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(4), 1015-1036. http://doi.org/10.16986/HUJE.2018046445

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 163-192. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293

Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., & Şekercioğlu, G. (2013). Otizm davranış kontrol listesi (Autism behavior checklist-ABC) Modifiye edilmiş Türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *5*(2), 168-182. https://doi.org/10.20489/intjecse.107931

Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3 01 3 12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *14*(1), 90-107.

Padilla, K. L., & Akers, J. S. (2021). Content Validity Evidence for the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4054–4066. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04864-y

Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2012). Language disorders from infancy through adolescence: Listening, Speaking. *Reading, Writing, and Communicating*, *4*, 756.

Paul, R., & Wilson, K. P. (2018). Assessing speech, language, and communication in autism spectrum disorders. *Assessment of autism spectrum disorders*, 147-173.

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *The Test of Pragmatic Language–2.* Austin, TX: PRO-ED.

Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 46, 241-249. https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241

Prizant, B.M. & Rydell, P. (1984). An analysis of the functions of delayed echolalia in autistic children. Journal of Speech Hearing Research, 46, 183-192. https://doi.org/10.1044/jshr.2702.183

Rehfeld, D. M., & Padgett, R. N. (2019). Test review: Comprehensive Assessment of Spoken Language–Second Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(4), 524–529. https://doi.org/10.1177/0734282917753484

Renfrew, C. (1991). *The Bus Story: A test of continuous speech* (22nd ed.). Oxford, UK: Author.

Rogers, S. J. (2008). Evidence-based practices for language development in young children with autism. In T. Charman, & W. Stone (Eds), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp, 143-179). New York: Guilford.

Rogers, S. J. (2006). Evidence-Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism.

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly*, *32*(3), 190-201. https://doi.org/10.1177%2F1525740110394651

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). ADI-R autism diagnostic interview revised manual. Western Psychological Service.

Rutter, M. (1970). Autistic children: Infancy to adulthood. *Seminars in Psychiatry*, *2*, 435–450.

Rutter, M., & Lord, C. (1987). Language impairment associated with psychiatric disorder. *Language development and disorders: Clinic in developmental medicine*, *101*(102), 206-233.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (2006). AGTE, Ankara Gelişim Tarama Envanteri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Servi, C., & Acarlar, F. (2021). Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Biçimbirim Bilgisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 918-951. https://doi.org/10.17679/inuefd.899556

Scherer MJ. (1997). Matching sssistive technology & child (MATCH) for early intervention. Webster, NY: The Institute for Matching Person & Technology, Inc.

Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J., & Rasmussen, C. (1990). *Prosody-voice screening Profile (PVSP): Scoring forms and training materials*. Communication Skill Builders.

Sırcı, B. (2021). *Erken sosyal iletişim ölçeği (ESCS)'nin Türkçe'ye uyarlanması: Pilot çalışma* (Master's thesis, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Sigafoos, J., Green, V. A., Payne, D., Son, S., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2009). A comparison of picture exchange and speech-generating devices: Acquisition, preference, and effects on social interaction. Augmentative and Alternative Communication, 25, 99–109. https://doi.org/10.1080/07434610902739959

Sigafoos, J., Woodyatt, G., Keen, D., Tait, K., Tucker, M., Roberts-Pennell, D., & Pittendreigh, N. (2000). Identifying potential communicative acts in children with developmental and physical disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, *21*(2), 77-86. https://doi.org/10.1177%2F152574010002100202

Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(2), 77–89. https://doi.org/10.1023/A:1014884404276

Schoen Simmons, E., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: the Yale in vivo Pragmatic Protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, *57*(6), 2162–2173. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-14-0040

Strong, C. (1998). *Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP).* Eau Claire, WI: Thinking.

Sundberg, M. L. (2008). *VB-MAPP Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: a language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities: guide*. Mark Sundberg.

Sutherland, R., Trembath, D., Hodge, M. A., Rose, V., & Roberts, J. (2019). Telehealth and autism: Are telehealth language assessments reliable and feasible for children with autism?. *International journal of language & communication disorders*, *54*(2), 281–291. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12440

Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research, 6*(6), 468–478. https://doi.org/10.1002/aur.1329

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., Rice, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A., & Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, *52*(3), 643–652. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0136)

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı "GECDA". Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Tezel, D. (2015). Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi.

Topbaş, S. (2011). Dil gelişimini destekleme. S. Eripek (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 169-197). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Topbaş, S., & Güven, S. (2011). Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL). *Ankara: Detay Yayıncılık*, 848-872.

Toper-Korkmaz, Ö. (2018). Problem Davranışların İşlevlerinin Belirlenmesinde Standart İşlevsel Analiz Test Oturumlarının Düzenlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 651-678. https://doi.org/10.19171/uefad.505626

Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161).

Ünal, Ş. (2014). İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin Türkçeye Uyarlama, Çalışması.

Vicker, B. (1999). Functional categories of delayed echolalia. The Reporter, 4(2), 7-10. https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/9126/01.pdf?sequence=1

Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J., & Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, and brain mechanisms* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Wetherby, A. M., Allen, L., Cleary, J., Kublin, K., & Goldstein, H. (2002). Validity and reliability of the communication and symbolic behavior scales developmental profile with very young children.

Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Se-

cond Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(5), 473–493. https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y

Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention*, 3-34.

Wetherby, A. M., Warren, S. F. and Reichle, J. (1998). Transitions in prelinguistic communication. Communication and Language Intervention Semes. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Williams, M. E., Hastings, R., Charles, J. M., Evans, S., & Hutchings, J. (2017). Parenting for Autism, Language, And Communication Evaluation Study (PALACES): protocol for a pilot randomised controlled trial. *BMJ open*, *7*(2), e014524. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014524

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *4*(2), 73-79. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2%3C73::AID-MRDD3%3E3.0.CO;2-Y

Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayaoğlu, B. U: (2010). Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türkiye Standardizasyonu. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları.

Yalçın, S., Bakkaloğlu, H., Akçamuş, M. Ç. Ö., Demir, S., & Kudret, Z. B. Otizm Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Ölçeklerde Ebeveyn ve Öğretmenler Arasındaki Uyumun Farklı Tekniklere Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 360-388. https://doi.org/10.9779/pauefd.745749

Yıkgeç, A. (2005). A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) on a Turkish sample. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Zinober, B., & Martlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10 to 21 months. *British Journal of Developmental Psychology, 3*(3), 293–306. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00981.x

BÖLÜM 7

OSB Değerlendirme: Davranışsal Değerlendirmeler

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

İçindekiler

- GİRİŞ
- OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE PROBLEM DAVRANIŞLAR
  - Problem Davranışlar
  - Problem Davranışların İşlevleri
- PROBLEM DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - Problem Davranışların Oluşumunu, Sıklığını ve Şiddetini Değerlendirme
- İŞLEVSEL DAVRANIŞSAL DEĞERLENDİRME
  - Dolaylı Değerlendirme
  - Betimsel Değerlendirme
  - İşlevsel Analiz
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Davranışsal değerlendirme, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin davranışlarını gözlemek, tanımlamak, açıklamak, tahmin etmek ve bazen de düzeltmek amacıyla yapılan bir değerlendirmedir. Davranışsal değerlendirmenin amacı, davranışların işlevlerini anlamak ve bu davranışlarda iyileştirme yapmak üzere kullanılabilecek bilgileri elde etmektir. Davranışsal değerlendirme yapılırken odaklanma, meşgul olma, katılma ve görevi yerine getirme gibi istendik ve uygun davranışların yanı sıra, toplumsal beklentileri karşılamayan problem davranışlara da odaklanılabilir. İstendik ve uygun davranışların davranışsal değerlendirilmesi, kitabın "OSB Değerlendirme: Sosyal Etkileşim ve Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi" başlıklı beşinci bölümünde anlatıldığından, bu bölümde yalnızca problem davranışların davranışsal değerlendirmesi konusuna yer verilecektir.

Davranışsal değerlendirme sıklıkla; OSB olan bireylerin problem davranış sergileyip sergilemediklerine karar vermek, sergiledikleri problem davranışların ortaya çıkmasına ya da sürmesine neden olan değişkenleri belirlemek ve müdahale öncesinde ve müdahale sırasında davranışın seyrini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilir. Hangi amaçla yapılırsa yapılsın, davranışsal değerlendirme bir bütün olarak ele alınır. Bütüncül bir bakış açısıyla kitabın bu bölümünde; öncelikle problem davranışlar tanımlanacak ve OSB olan bireylerde sıklıkla karşılaşılan problem davranışlardan bahsedilecek, ardından OSB olan bireylerin problem davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan değerlendirme araçları tanıtılacak, daha sonra OSB olan bireylerin problem davranışlarının işlevini belirlemek amacıyla yürütülecek olan işlevsel davranışsal değerlendirme ve işlevsel analiz uygulamalarına yer verilecektir. Kitabın kapsamı dışında kalması sebebiyle, müdahale öncesinde ya da müdahale sırasında problem davranışları izlemek amacıyla yapılan değerlendirme ve bu değerlendirme sırasında kullanılan kayıt tekniklerinden söz edilmeyecektir. Müdahale öncesinde ya da müdahale sırasında problem davranışları izlemek amacıyla kullanılan kayıt tekniklerine ilişkin bilgi edinmek için Uygulamalı Davranış Analizi kitaplarına bakabilirsiniz.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE PROBLEM DAVRANIŞLAR

Problem davranışlar OSB olan bireylerin günlük yaşam etkinliklerini kesintiye uğratan (Emerson ve Einfeld, 2011) ve onların toplumsal ortamlara erişimini önemli ölçüde azaltan davranışlardır (American Psychiatric As-

sociation [APA], 2013). Kültürel ya da sosyal olarak kabul edilebilir olmayan, bireyin kendisinin ya da başkalarının fiziksel güvenliğini tehlikeye atan, öğrenmeyi etkileyen ve toplumsal ortamlara erişimi sınırlayan davranışlar olarak tanımlanan *problem davranışlar* bireylerin eğitsel, sosyal ve uyumsal gelişimini olumsuz şekilde etkileyen davranışlardır (Emerson, 2001; Matson, Mahan, Hess, Fodstad ve Neal, 2010; Yücesoy-Özkan, 2018; 2021). OSB'nin evrensel tanımı da OSB'nin problem davranışlarla ilişkisini doğrudan ortaya koymaktadır. OSB tanımında yer alan "sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri" ifadesi, OSB olan bireylerde en yaygın karşılaşılan problem davranışların sınırlı ve yineleyici davranışlar olduğuna vurgu yaparken (Ahearn, Clark, MacDonald ve Chung, 2007); tanımdaki "sosyal etkileşim ve iletişim yetersizlikleri" ifadesi OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikleri nedeniyle bu davranışların yerine kullandıkları problem davranışların varlığına işaret etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar da OSB olan bireylerin %50-%94'ünün problem davranış sergilediğini (Chiang, 2008; Jang, Dixon, Tarbox ve Granpeesheh, 2011; Matson, Wilkins ve Macken, 2008) ve bu problem davranışların ise çoğunlukla talep etme ya da reddetme gibi ifade edici bir iletişim davranışının yerine kullanıldığını (Chiang, 2008) ortaya koyarak bu varsayımı desteklemektedir. OSB olan bireylerin sıklıkla sergilediği problem davranışlar arasında; hafif seyreden problem davranışlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar, saldırgan davranışlar, kendine zarar verme davranışları, öfke nöbetleri ve tutturmalar, yeme bozuklukları ve uyku bozuklukları yer almaktadır (Rosenbloom, Wills, Mason, Huffman ve Mason, 2019; Staal, 2015).

Problem Davranışlar

OSB olan bireylerin sergilediği problem davranışların büyük bir çoğunluğu, tipik gelişim gösteren, gelişimsel yetersizliği olan ya da zihinsel yetersizliği olan bireyler gibi etkinlik dışı davranış (Goldman, vd., 2019; Rosenbloom vd., 2019), yönergeleri takip etmeme (Brownell, 2002) ve iş birliğini reddetme (Brickhouse vd., 2009; Marshall, Sheller, Williams, Mancl ve Cowan, 2007) gibi *hafif seyreden problem davranışlardır* (Rosenbloom vd., 2019). *Basmakalıp ve yineleyici davranışlar,* ritüellere dayalı ve tekrarlayan hareketler şeklinde gerçekleşen davranışlardır. Bu davranışlar vücut sallama ve dönme gibi basit hareketler ya da belli bir sıra ya da döngüde parmakla vurma gibi karmaşık hareketler olabilir (Staal, 2015). *Saldırgan davranışlar,* başka bireylere fiziksel ya da ruhsal şekilde zarar veren, sözel saldırganlık, zorbalık, düşmanlık ya da fiziksel saldırganlık şeklinde gerçekleştirilen davranışlardır (Farmer vd., 2015). Bireyin kendi-

KAYNAKÇA

Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR. *Burlington, VT: University of Vermont*, 1-9.

Ahearn, W. H., Clark, K. M., MacDonald, R. P., & Chung, B. I. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 263-275.

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Aman, M. G., & Singh, N. N. (1986). Aberrant behavior checklist. *East Aurora, NY: Slosson*.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, TX: Author.

Apaydın, G. & Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(3), 451-484.

Asmus, J. M., Vollmer, T. R., & Borrero, J. C. (2002). Functional behavioral assessment: A school based model. *Education and Treatment of Children*, *25*(1), 67-90.

Baraskewich, J., von Ranson, K. M., McCrimmon, A., & McMorris, C. A. (2021). Feeding and eating problems in children and adolescents with autism: A scoping review. *Autism*, *25*(6), 1505-1519.

Betz, A. M., & Fisher, W. W. (2011). History and methods. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.) *Handbook of applied behaviour analysis, (pp.* 206-225). New York, NY: Guilford Press.

Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M., & Carreau, A. B. (2011). Classroom application of a trial-based functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*(1), 19-31.

Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(3), 237-243.

Brickhouse, T. H., Farrington, F. H., Best, A. M., & Ellsworth, C. W. (2009). Barriers to dental care for children in Virginia with autism spectrum disorders. *Journal of Dentistry for Children*, *76*(3), 188-193.

Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, *39*(2), 117-144.

Butler, L. R., &Luiselli, J. R. (2007). Escape-maintained problem behavior in a child with autism: Antecedent functional analysis and intervention evaluation of noncontingent escape and instructional fading. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 195-202.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*(2), 111-126.

Chiang, H. M. (2008). Expressive communication of children with autism: The use of challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(11), 966-972.

Cohen, I. L., Tsiouris, J. A., Flory, M. J., Kim, S. Y., Freedland, R., Heaney, G., ... & Ted Brown, W. (2010). A large scale study of the psychometric characteristics of the IBR modified overt aggression scale: Findings and evidence for increased self-destructive behaviors in adult females with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(5), 599-609.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cortese, S., Wang, F., Angriman, M., Masi, G., & Bruni, O. (2020). Sleep disorders in children and adolescents with autism spectrum disorder: Diagnosis, epidemiology, and management. *CNS Drugs*, *34*(4), 415-423.

Derby, K. M., Wacker, D. P., Sasso, G., Steege, M., Northup, J., Cigrand, K., & Asmus, J. (1992). Brief functional assessment techniques to evaluate aberrant behavior in an outpatient setting: A summary of 79 cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(3), 713-721.

Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1992). *The Motivation Assessment Scale (MAS) administration guide*. Topeka, KS: Monaco and Associates.

Ebanks, M. E., & Fisher, W. W. (2003). Altering the timing of academic prompts to treat destructive behavior maintained by escape. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(3), 355-359.

Ellingson, S. A., Miltenberger, R. G., & Long, E. S. (1999). A survey of the use of functional assessment procedures in agencies serving individuals with developmental disabilities. *Behavioral Interventions: Theory and Practice in Residential and Community-Based Clinical Programs*, *14*(4), 187-198.

Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. New York, NY: Cambridge University Press.

Emerson, E., & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging behavior*. New York, NY: Cambridge University Press.

Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. *İçiinde* D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* (ss. 215-265). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök Yayıncılık.

Farmer, C., Butter, E., Mazurek, M. O., Cowan, C., Lainhart, J., Cook, E. H., ... & Aman, M. (2015). Aggression in children with autism spectrum disorders and a clinic-referred comparison group. *Autism*, *19*(3), 281-291.

Gal, E., Gal-Mishael, R., Vissoker, R. E., Hedley, D., Bury, S. M., & Stolar, O. (2022). Eating challenges

in children with autism spectrum disorder: Development and validation of the "Aut-Eat" Questionnaire (AEQ). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52,* 811-822.

Goldman, S. E., Sanderson, K. A., Lloyd, B. P., & Barton, E. E. (2019). Effects of school-home communication with parent-implemented reinforcement on off-task behavior for students with ASD. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *57*(2), 95-111.

Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(2), 147-185.

Hartwig, L., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2004). Standardization of the Functional Assessment and Intervention Program (FAIP) with children who have externalizing behaviors. *School Psychology Quarterly*, *19*(3), 272.

Hong, E., Dixon, D. R., Stevens, E., Burns, C. O., & Linstead, E. (2018). Topography and function of challenging behaviors in individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *2*(2), 206-215.

Iwata, B. A., & DeLeon, I. G. (1996). *Functional Analysis Screening Tool (FAST).* Gainesville, FL: Florida Center on Self-Injury, University of Florida.

Iwata, B. A., & Dozier, C. L. (2008). Clinical application of functional analysis methodology. *Behavior Analysis in Practice*, *1*(1), 3-9.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2*, 3-20.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(2), 197-209.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(3), 1028-1032.

Kahng, S., & Iwata, B. A. (1999). Correspondence between outcomes of brief and extended functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(2), 149-160.

Kelley, M. E., LaRue, R. H., Roane, H. S., & Gadaire, D. M. (2011). Indirect behavioral assessments. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.) *Handbook of applied behaviour analysis, (pp.* 182-190). New York, NY: Guilford Press.

Kestner, K. M., & St Peter, C. C. (2018). Functional analysis and challenging behavior. In McNeil, Quetsch, & Anderson (Eds.), *Handbook of parent-child ınteraction therapy for children on the autism spectrum* (pp. 169-187). Cham, Switzerland. Springer Nature Switzerland.

Khullar, V., Singh, H. P., & Bala, M. (2021). Meltdown/tantrum detecti-

on system for individuals with autism spectrum disorder. *Applied Artificial Intelligence, 35*(15), 1708-1732.

Kozlowski A. M., & Matson J. L. (2012). Interview and observation methods in functional assessment. In J. L. Matson (Ed.). *Functional assessment for challenging behaviors* (pp. 105-124). New York, NY: Springer.

Lalli, J. S., Browder, D. M., Mace, F. C., & Brown, D. K. (1993). Teacher use of descriptive analysis data to implement interventions to decrease students' problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(2), 227-238.

Lanovaz, M. J., Argumedes, M., Roy, D., Duquette, J. R., & Watkins, N. (2013). Using ABC narrative recording to identify the function of problem behavior: A pilot study. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(9), 2734-2742.

Lerman, D. C., & Iwata, B. A. (1993). Descriptive and experimental analyses of variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(3), 293-319.

Lerman, D. C., Hovanetz, A., Strobel, M., & Tetreault, A. (2009). Accuracy of teacher-collected descriptive analysis data: A comparison of narrative and structured recording formats. *Journal of Behavioral Education*, *18*(2), 157-172.

Lewis, T. J., Scott, T. M., & Sugai, G. (1994). The Problem Behavior Questionnaire: A teacher- based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms. *Diagnostique, 19*, 103–115.

Marshall, J., Sheller, B., Williams, B. J., Mancl, L., & Cowan, C. (2007). Cooperation predictors for dental patients with autism. *Pediatric Dentistry*, *29*(5), 369-376.

Matson, J. L., Dempsey, T., & Fodstad, J. C. (2010). The profile of toileting issues (POTI). *Baton Rouge, LA: Disability Consultants, LLC*.

Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(6), 567-579.

Matson, J. L., & Rivet, T. T. (2008). The effects of severity of autism and PDD-NOS symptoms on challenging behaviors in adults with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *20*(1), 41-51.

Matson, J. L., & Turygin, N. C. (2012). How do researchers define self-injurious behavior? *Research in Developmental Disabilities*, *33*(4), 1021-1026.

Matson, J. L., & Vollmer, T. R. (1995). *User's guide: Questions about Behavioral Function (QABF)*. Baton Rouge, LA: Scientific Publishers.

Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the Autism Spectrum Disorders-Problem Behaviors for Children (ASD-PBC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(3), 400-404.

Matson, J. L., Wilkins, J., & Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *2*(1), 29-44.

Miltenberger, R. G. (2012). *Behavior modification: Principles and procedures*. Belmont, CA: Cengage Learning.

Northup, J., Wacker, D., Sasso, G., Steege, M., Cigrand, K., Cook, J., & DeRaad, A. (1991). A brief functional analysis of aggressive and alternative behavior in an outclinic setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *24*(3), 509-522.

O'Neill, R., Horner, R., Albin, R., Sprague, J., Storey, K., & Newton, J. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, LA: Brookes/Cole.

Ökcün Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Bahap Kudret, Z. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize Türkçe Sürümünün geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *20*.

Phillips, K. J., & Mudford, O. C. (2008). Functional analysis skills training for residential caregivers. *Behavioral Interventions: Theory and Practice in Residential and Community-Based Clinical Programs*, *23*(1), 1-12.

Rispoli, M., Burke, M. D., Hatton, H., Ninci, J., Zaini, S., & Sanchez, L. (2015). Training head start teachers to conduct trial-based functional analysis of challenging behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *17*(4), 235-244.

Rispoli, M., Ninci, J., Neely, L., & Zaini, S. (2014). A systematic review of trial-based functional analysis of challenging behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *26*(3), 271-283.

Rojahn, J., Matlock, S. T., & Tassé, M. J. (2000). The stereotyped behavior scale: Psychometric properties and norms. *Research in Developmental Disabilities*, *21*(6), 437-454.

Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., & Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An instrument for the assessment of self-injury, stereotyped behavior, and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(6), 577-588.

Rojahn, J., Rowe, E. W., Sharber, A. C., Hastings, R., Matson, J. L., Didden, R., ... & Dumont, E. L. M. (2012a). The Behavior Problems Inventory-Short Form for individuals with intellectual disabilities: Part I: Development and provisional clinical reference data. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(5), 527-545.

Rojahn, J., Rowe, E. W., Sharber, A. C., Hastings, R., Matson, J. L., Didden, R., ... & Dumont, E. L. M. (2012b). The Behavior Problems Inventory-Short Form for individuals with intellectual disabilities: Part II: Reliability and validity. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(5), 546-565.

Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring inter-

vention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(12), 5047-5062.

Schmidt, J. D., Drasgow, E., Halle, J. W., Martin, C. A., & Bliss, S. A. (2014). Discrete-trial functional analysis and functional communication training with three individuals with autism and severe problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(1), 44-55.

Sigafoos, J., & Saggers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behaviour in two boys with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, *20*(4), 287-297.

Staal, W. G. (2015). Autism, DRD3 and repetitive and stereotyped behavior, an overview of the current knowledge. *European Neuropsychopharmacology*, *25*(9), 1421-1426.

Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R., & Watson, T. S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. New York, NY: Guilford Publications.

Steenfeldt-Kristensen, C., Jones, C. A., & Richards, C. (2020). The prevalence of self-injurious behaviour in autism: A meta-analytic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(11), 3857-3873.

Sucuoğlu, N. B. (2003). Sorun davranışlar kontrol listesi Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *18*(52), 77-91.

Tarbox, J., Wilke, A. E., Najdowski, A. C., Findel-Pyles, R. S., Balasanyan, S., Caveney, A. C., ... & Tia, B. (2009). Comparing indirect, descriptive, and experimental functional assessments of challenging behavior in children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *21*(6), 493-514.

Thompson, R. H., & Borrero, J. C. (2011). Direct observation. In Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.) *Handbook of applied behaviour analysis, (pp.* 191-205). New York, NY: Guilford Press.

Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2007). A comparison of outcomes from descriptive and functional analyses of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 333-338.

Tincani, M. J., Castrogiavanni, A., & Axelrod, S. (1999). A comparison of the effectiveness of brief versus traditional functional analyses. *Research in Developmental Disabilities*, *20*(5), 327-338.

Yücesoy, Ş. & Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(2), 51-66.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranış işlevinin belirlenmesi: İşlevsel değerlendirme F. Aksoy (Ed.). *Etkili davranış yönetimi* içinde (ss. 93-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). Sınıf yönetimi ve davranış kontrolü. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, & M., Ç.

Ökcün-Akçamuş (Eds.). *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (ss. 655-697). Ankara: Vize Akademik.

Yudofsky, S. C., Silver, J. M., Jackson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986). The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *The American Journal of Psychiatry*, *143*(1), 35-39.

BÖLÜM 8

OSB Değerlendirme: Bilişsel İşlevler ve Zekanın Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Bahadır AYAS - Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt CIRIK

İçindekiler

- GİRİŞ
- ZEKA ÖLÇEKLERİ VE OSB'NİN DEĞERLENDİRMESİ
  - Zeka Ölçekleri
  - OSB'nin Zeka Ölçekleriyle Değerlendirilmesi
- OSB VE ZEKANIN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - OSB ve Genel Zeka Puanı
  - OSB ve Bilişsel Profil Analizi
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğunun (OSB) değerlendirilmesinde bilişsel değerlendirme yapılması ve genellikle bu değerlendirmenin de bir zeka testiyle yapılması yaygınlık kazanmıştır. Sadece OSB değil özel eğitim alanında tanı ne olursa olsun özel gereksinimli bireylere klinik değerlendirmede bir zeka testi uygulanması değerlendirmeye temel oluşturmaktadır. Bunun temel nedenini, birçok özel eğitim tanısının zeka ya da zekanın alt boyutlarıyla olan ilişkisiyle açıklamak mümkündür. Bu açıdan OSB'nin klinik değerlendirmesinde bireye zeka testi uygulamak bireyin doğru şekilde tanı almasına destek olmaktadır (Baum, Shear, Howe ve Bishop, 2014). Çünkü Amerikan Psikiyatri Derneği'ne (APA) göre (2013), OSB tanısı koyabilmek için sosyal iletişim bozukluğunun birey akranlarıyla karşılaştırıldığında kendisinden beklenen düzeyin altında olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de öncelikle bireyin genel zeka düzeyini belirlemek gerekmektedir. Dolayısıyla OSB'nin değerlendirmesinde OSB'nin tanımı gereği zeka testi uygulanması değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca günümüzde bireye tanı konulurken çoğunlukla aileden ve okuldan alınan bilgiler, tanıya yönelik doğrudan gözlem yapma ve kitabın diğer bölümlerinde ele alınan değerlendirme işlem ve süreçleri işe koşulmaktadır. Detaylı değerlendirmede toplanan bilgilerin sağlıklı bir şekilde karşılaştırılması ve doğru bir sonuca ulaşılabilmesi için bilişsel değerlendirme de mutlaka değerlendirme prosedüründe yer almalıdır (Kroncke, Willard ve Huckabee, 2016).

Sadece değerlendirme değil değerlendirme sonrası yapılacak eğitsel müdahale için de zeka testi uygulamanın önemi ortaya çıkmaktadır. OSB olan bireylerin zeka düzeyini ve bilişsel olarak güçlü/zayıf alanlarını belirlemek, yapılacak eğitsel düzenlemelerin etkililiği ve verimliliği açısından oldukça önemlidir. White, Scahill, Klin, Koenig ve Volkmar'ın (2007) yaptığı çalışma OSB olan bireylerin genel zeka puanlarının eğitsel düzenlemeler açısından önemini ortaya koymaktadır. OSB olan 101 öğrencinin katıldığı çalışmada genel zeka düzeyi düştükçe katılımcıların özel sınıflarda eğitime devam etme oranlarının arttığı bulunmuştur. Sadece genel zeka düzeyi değil genel zekayı oluşturan işleyen bellek, işlem hızı, akıcı zeka, kristalize zeka gibi bilişsel alanlarda bireyin güçlü ya da zayıf olduğu yanların ortaya çıkarılması, eğitsel düzenlemelerin ve bireye yapılacak müdahalenin verimliliğini arttıracaktır. Bununla birlikte OSB olan bireylerin genel zeka düzeyinin belirlenmesinin uzun dönemde gösterecekleri gelişimsel ilerlemeler hakkında çıkarımda bulunmaya da olanak sağladığı bildirilmektedir. Howlin, Goode, Hutton ve Rutter'in

(2004) yaptığı boylamsal çalışmada genel zeka puanı 70'in üstünde olan OSB olan bireylerin 70'in altında olan bireylere göre yetişkinlikte iş hayatı ve yüksek öğrenime devam etme gibi özellikler bakımından daha olumlu düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

ZEKA ÖLÇEKLERİ VE OSB'NİN DEĞERLENDİRMESİ

Zeka Ölçekleri

Zekânın alan yazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Psikometrik açıdan tanımlandığında zekâ, bireyin bir zekâ testinde gösterdiği başarının, aynı yaş ve özellikleri taşıyan norm grubunun gösterdiği başarıyla karşılaştırılması sonucu zekâ puanı (IQ) olarak isimlendirilen tekil bir puan olarak tanımlanmaktadır (Brody, 1999). Zekâ testleri ise, bireyin zihinsel işlevlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerdir (Sak, 2014). Zekâ testlerinin birçoğu, alt testlerden oluşmaktadır. Bireyin alt testlerden aldığı puanların toplamı ise genel zekâ puanını (IQ) ortaya çıkarmaktadır.

Zekanın ölçülmesine yönelik ilk çalışmalar incelendiğinde zekanın tek puanla ölçüldüğü görülmektedir. Bu dönemde zekanın ölçülmesindeki amacın öncelikle zihinsel yetersizliği olan bireyleri belirlemek olduğu görülmektedir. Bu yüzden 1905 yılında Binet ve Simon tarafından geliştirilen ilk zekâ testi zihinsel gelişim yetersizliği olan bireyleri tanılamak amacını taşımaktadır (Kaplan ve Saccuzzo, 2005). İlk dönem çalışmalarında geliştirilen zekâ testlerinin zekâyı tekil bir nicelikle ölçmesi, özellikle zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanılamada işlevseldir. Ancak bireyin bilişsel olarak çok yönlü incelenmesi açısından yeterli değildir.

İlk zeka ölçeği geliştirildikten sonra zeka ölçekleri tarihçesindeki en önemli gelişmeler Weschler'in çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Weschler, 1939 yılında geliştirdiği Weschler-Bellevue Testi'ni 1946'da güncellemiş, daha sonra 1949'da Weschler Çocuklar için Zekâ Ölçeği'ni (WISC) geliştirmiştir (Flanagan ve Kaufman, 2004). Bundan sonraki yıllar içerisinde birçok farklı versiyonları geliştirilen WISC ölçeklerinin kendisinden önceki ölçeklerden en önemli farkı ise birçok alt test ve endeksten oluşarak tekil zeka puanı veren geleneksel ölçme araçlarına göre klinik açıdan daha işlevsel olmasıdır. Weschler'in çalışmaları sonrası geliştirilen zeka testleri, zeka alanında birçok araştırmanın yapılmasını sağlamış ve bu çalışmalar ışığında birçok zeka kuramı ortaya çıkmıştır. Zeka kuramlarının çeşitlenmesi yeni zeka ölçeklerinin ya da mevcut ölçeklerin yeni versiyonlarının ortaya çıkma sürecini hızlandırmış ve kolaylaştırmıştır.

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Baum, K. T., Shear, P. K., Howe, S.R. and Bishop, S. L. (2014). A comparison of WISC-IV ve SB-5 intelligence scores in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism, 19*(6), 736-745.

Bölte, S., Dziobek, I. & Poutska, F. (2009). Brief Report: The Level and Nature of Autistic Intelligence Revisited. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 678–682.

Bracken, B. A. & McCallum, R. S. (1998). *Universal Nonverbal Intelligence Test*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.

Brody, N. (1999). What is intelligence?. *International Review of Psychiatry, 11*, 19-25.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2018). *Data on autism: Five facts to know.* https://www.cdc.gov/features/new-autism-data/index.html (Erişim Tarihi: 20.08.2022).

Chen, F., Planche, P., & Lemonnier, E. (2010). Superior nonverbal intelligence in children with high-functioning Autism or Asperger's syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(3), 457-460. doi:10.1016/j.rasd.2009.11.002.

Coolican, J., Bryson, S.E. & Zwaigenbaum, L. (2008). Brief report: data on the Stanford-Binet Intelligence Scales (5th ed.) in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders 38*(1), 190-197.

Dawson, M., Soulieres, I., Gernsbacher, M. A. & Mottron, L. (2007). The Level and Nature of Autistic Intelligence. *Psychological Science, 18*(8), 657-662.

Edelson, M. G. (2006). Are the Majority of Children With Autism Mentally Retarded? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(2), 66-83.

Flanagan, D. P. and Kaufman, A. S. (2004*). Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, NJ: J. Willey.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 212-229.

Kaplan, R. M. & Saccuzzo, D. P. (2005). *Psychological testing: Principles, applications and issues.* Wadsworth: Cengage Learning

Kaufman, A. S., Lichtenberger, E. O., Fletcher-Janzen, E. & Kaufman, N. L. (2005). *Essentials of KABC-II assessment*. Hoboken, NJ: J. Wiley.

Kaufman, A. S., Raiford, S. E. & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. New Jersey: Wiley.

Klinger, L. G., O'Kelley, S. E., & Mussey, J. L. (2009). Assessment of Intellectual Functioning in Autism Spectrum Disorders. S. Goldstein, J. A. Naglieri, & S. Ozonoff (Eds.), *Assessment of Autism Spectrum Disorders* içinde (209-252). New York: Guilford Press.

Kroncke A. P., Willard, M. & Huckabee, H. (2016). *Assessment of Autism Spectrum Disorder*. Springer: New York.

Lennen, D.T., Lamb, G.D., Dunagan, B.J., & Hall, T.A. (2010). Verbal prowess equals higher IQ: Implications for evaluating autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 95-101.

Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2007). Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder, Child Neuropsychology, *13*(6), 469-493, doi: 10.1080/09297040601112773.

McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research, *Intelligence, 37*, 1–10.

Nethers, K. R. (2006). Woodcock-Johnson Tests Of Cognitive Abilities- Third Edition And Universal Nonverbal Intelligence Test IQ scores: Does autism diagnosis make a difference?.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Texas: Texas Woman's Üniversitesi

Oliveras-Rentas, R. E., Kenworthy, L., Roberson, R. B., Martin, A. & Wallace, G. L. WISC-IV profile in high-functioning autism spectrum disorders: impaired processing speed is associated with increased autism communication symptoms and decreased adaptive communication abilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(5),* 655-664.

Roid, G. H. & Barram, R. A. (2004). Clinical applications of the SB5. A. S. Kaufman ve N. L. Kaufman (Editörler), *Essentials of psychological assessments: Essentials of Stanford Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment* içinde (115-139). Hoboken, NJ: J. Wiley.

Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter International Performance Scale-Revised.* Wood Dale, IL: Stoelting.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Siegel, D. J., Minshew, N. J., & Goldstein, G. (1996). Wechsler IQ profiles in diagnosis of high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(4), 389–406. https://doi.org/10.1007/BF02172825

Sözel, H. K. (2017). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) özel eğitim grupları arasındaki ayırtedicilik geçerlik çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wechesler, D., Raiford, S. E. & Holdnack, J.A. (2014). *WISC-V Technical and Interpretive Manuel Supplement: Special Group Validity Studies with others measures and additional tables.* Bloomington: Pearson.

Wechsler, D. (2003) *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC-IV*. New York: The Psychological Corporation.

White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K. & Volkmar, F. R. (2007). Educational Placements and Service Use Patterns of Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 1403–1412.

BÖLÜM 9

OSB Değerlendirme: Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

İçindekiler

- GİRİŞ
- UYUMSAL DAVRANIŞLARIN KAPSAMI
- OSB VE UYUMSAL DAVRANIŞ
- UYUMSAL DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME
  - Değerlendirme Sürecinde Aile
- STANDARTLAŞTIRILMIŞ UYUMSAL DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Uyumsal davranış, kişisel bakım (örneğin giyinme ve banyo yapma), topluluk hareketliliği, ev bakımı, ilişki kurma ve sürdürme, ihtiyaç ve duyguların iletilmesi dahil olmak üzere çeşitli yaşam durumlarında kişisel ve sosyal kendi kendine yeterlilik için gerekli olan günlük aktivitelerin performansı biçiminde tanımlanabilir (Sparrow, Cicchetti ve Balla, 2005). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin ve bu çocuklara hizmet ve destek sağlayan profesyonellerin endişelerinden biri, OSB'nin temel semptomlarının çocuğun yaşına ve kültürüne uygun davranışları sergileme becerisine engel olup olmadığıdır. Uygulayıcılar ve araştırmacılar, OSB olan çocuklar ve gençler için daha karmaşık müdahaleler geliştirdikçe, bu müdahalelerin başarısı, günlük yaşamın önemli aktivitelerinin performansında anlamlı iyileşmelerle sonuçlanma derecesine göre değerlendirilecektir. Bu nedenle, bu toplulukta uyumsal davranıştaki değişiklikleri izlemek için kullanılabilecek oldukça hassas, güvenilir ve yönetimi kolay değerlendirmelere ihtiyaç vardır.

Uyumsal davranışlar, günlük yaşam becerileri, sosyal beceriler ve iletişim becerileri gibi bireyin bağımsız yaşaması için kritik olan becerileri kapsar. OSB olan çocuklar uyumsal davranış alanında da sınırlılıklar gösterirler (Klin, Saulnier, Sparrow, Cicchetti ve Volkmar 2007; Gillham, Carter, Volkmar ve Sparrow, 2000; Perry, Flanagan, Dunn Geier ve Freeman, 2009) Standartlaşmış uyumsal davranış ölçütlerinin en yaygın kullanılan tanı ölçütlerinin aksine çocuğun iletişimi, sosyalleşmesi ve diğer davranışları hakkında yaşa dayalı bilgiler sağlaması nedeniyle de yararlı olduğu ifade edilebilir (Gillham ve diğerleri, 2000). Klinisyenler, Otizm Tanısal Görüşme (ADI) ve Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi (ADOS) ile uyuşmayan tanılar ortaya çıktığında, uyumsal davranışlara ilişkin değerlendirmelerle tanısal sınıflamanın doğruluğuna katkı sağlarlar (Tomanik, Pearson, Loveland, Lane ve Shaw, 2007).

Uyumsal davranış değerlendirmelerinin tanısal kararlar vermede bilgilendirici olması şaşırtıcı değildir, çünkü özellikle uyumsal davranışlar içerisinde yer alan sosyal beceriler, OSB'nin özünde yatan sosyal etkileşim eksiklikleri ile açık bir şekilde ilişkilidir. OSB'deki uyumsal davranış profiline ilişkin önceki araştırmalar, diğer uyumsal alanlarla ilgili biraz daha değişken bulgular rapor ederken, sosyal becerilerde gerilemeyi sürekli olarak ortaya koymaktadırlar. Birçok çalışmada, uyum sağlayıcı davranışın sosyalleşme alanı, diğer uyum sağlayıcı alanlardan daha fazla gerileme göstermektedir (Bolte ve Poustka, 2002; Carter ve diğerleri, 1998; Perry ve diğerleri, 2009) Yaş eşdeğer puanları kullanılarak yapılan bir çalışmada, OSB olan çocuklarda sözel ve sözel olmayan becerilerde

Vineland Uyumsal Davranış Ölçeklerinin (VABS) sosyalleşme boyutunda göreceli bir zayıflık ve günlük yaşam becerilerinde göreceli bir güçlük gösterdikleri belirlenmiştir (Carter ve diğ.,1998).

UYUMSAL DAVRANIŞLARIN KAPSAMI

Uyumsal davranışlar bir bireyin kendi kendine yetmesi ve diğer bireylerle olumlu ve anlamlı bir iletişim kurmasını sağlayan becerilerdir (Sparrow, 2011). Uyumsal davranışlar üç farklı başlıkta sınıflandırılabilirler: *uyumsal iletişim, günlük yaşam becerileri ve sosyalleşme* (Cicchetti ve Sparrow, 1990). Bu üç kategori bir bireyin toplumda uygun ve bağımsız bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan geniş kapsamlı alanlardır.

İlk alan olan *uyumsal iletişim* adını ve soyadını söylemek, verilen yönergeleri yerine getirmek gibi uyumsal davranışları ve bağımsız işlevleri etkileyebilecek dil becerilerini kapsar. İkinci kategori olan *günlük yaşam becerileri* bireyin kişisel hijyen, yemek hazırlama ve para yönetimi gibi konulara ilişkin bağımsızlığını içermektedir. Son kategori olan *sosyalleşme* ise bireyin yaşıtları ile olan etkileşimlerini kapsamaktadır (Sparrow, Cicchetti ve Saulnier, 2016). Bu etkileşimler genellikle diğer bireylere karşı duygusal hassasiyet, arkadaşlarla oyun oynamak ya da onları ziyaret etmek, duygusal düzenleme veya bunlara benzer diğer bazı sosyal etkileşimler şeklinde ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, "*uyumsal davranış*" başlığı altında incelenen bu üç alan bir bireyin sosyal yeterliliği olarak değerlendirilebilir (Gresham ve Elliott, 1987). Daha önce yapılan çalışmalar uyumsal davranış ile çocuk gelişiminin farklı özellikleri arasında bir bağlantı kurmaktadır. Çocuğun cinsiyeti; dil, iletişim, duygusal anlayış ve problem davranışlar gibi uyumsal davranış özellikleri ile ilişkilidir.

Uyumsal davranışın yaşla paralel olarak geliştiğini söyleyen bazı çalışmalar olmasına rağmen (Bal, Kim, Cheong ve Lord, 2015; Schatz ve Hamdan-Allen, 1995), bu bulgunun aksine uyumsal davranışta yaşla beraber bir azalma olduğunu (Kanne, Grissom ve Farmer, 2010; Pugliese ve diğerleri, 2015) ya da bu iki değişken arasında hiçbir bağlantı olmadığını (Loveland & Kelley, 1991) rapor eden çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca, uyumsal davranışlar okula hazır olma ve akademik başarı ile de ilişkilidir (Hanscombe, Haworth, Davis, Jaffee ve Plomin, 2011; McLoyd, 1998) ve çocuk gelişimi ve daha sonraki dönemlerdeki yaşam işlevleriyle ile de ilişkilidir. Ne yazık ki OSB olan çocuklar yukarıda sıralanan üç uyumsal davranış kategorisinde de sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Rodrigue, Morgan, & Geffken, 1991; Volkmar ve diğerleri, 1993). Uyumsal davranışlar kapsamında yapılmış olan sınıflamada sosyal, pratik ve kavramsal bece-

KAYNAKÇA

Anderson, D. K., Oti, R. S., Lord, C., & Welch, K. (2009). Patterns of growth in adaptive social abilities among children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, *37*(7), 1019-1034.

Bal, V. H., Kim, S. H., Cheong, D., & Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, *19*(7), 774-784.

Bolte, S., & Poustka, F. (2002). The relation between general cognitive level and adaptive behavior domains in individuals with autism with and without co-morbid mental retardation. *Child psychiatry and human development*, *33*(2), 165-172.

Carpentieri, S., & Morgan, S. B. (1996). Adaptive and intellectual functioning in autistic and nonautistic retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 611–620.

Carter AS, Volkmar FR, Sparrow SS, Wang J, Lord C, Dawson G, Fombonne E, Loveland K, Mesibov G, Schopler E. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary norms for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*:287–302.

Ditterline, J., & Oakland, T. (2009). Relationships between adaptive behavior and impairment. In *Assessing impairment* (pp. 31-48). Springer, Boston, MA.

Duncan, A. W., & Bishop, S. L. (2015). Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism*, *19*(1), 64-72.

Freeman, B., Ritvo, E. R., Yokota, A., Childs, J., & Pollard, J. (1988). WISC–R and Vineland Adaptive Behavior Scale scores in autistic children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27*(4), 428–429.

Gillham, J. E., Carter, A. S., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). Toward a developmental operational definition of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *30*(4), 269-278.

Greenspan, S. (1999). A contextualist perspective on adaptive behavior. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, 61-80.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, *21*(1), 167-181.

Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *ABAS-3*. Torrance: Western Psychological Services.

Kanne, S. M., Grissom, M. O., & Farmer, J. (2010). Interventions for children with neuropsychological disorders. *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice*, 499-519.

Kenworthy, L., Case, L., Harms, M. B., Martin, A., & Wallace, G. L. (2010). Adaptive behavior ratings correlate with symptomatology and IQ among individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(4), 416-423.

Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communi- cation abilities and disabilities in higher functioning indi- viduals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 748–759.

Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded per- sons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 39–47.

Kramer, J. M., Coster, W. J., Kao, Y. C., Snow, A., & Orsmond, G. I. (2012). A new approach to the measurement of adaptive behavior: development of the PEDI-CAT for children and youth with autism spectrum disorders. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *32*(1), 34-47.

Loveland, K. A., & Kelley, M. L. (1991). Development of adaptive behavior in preschoolers with autism or Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*.

Matson, J. L., Dempsey, T., & Fodstad, J. C. (2009). The effect of autism spectrum disorders on adaptive independent living skills in adults with severe intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, *30*(6), 1203-1211.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*(2), 185.

Perry, A., Flanagan, H. E., Geier, J. D., & Freeman, N. L. (2009). Brief report: The Vineland Adaptive Behavior Scales in young children with autism spectrum disorders at different cognitive levels. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(7), 1066-1078.

Pugliese, C. E., Anthony, L., Strang, J. F., Dudley, K., Wallace, G. L., & Kenworthy, L. (2015). Increasing adaptive behavior skill deficits from childhood to adolescence in autism spectrum disorder: Role of executive function. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1579-1587.

Rodrigue, J. R., Morgan, S. B., & Geffken, G. R. (1991). A comparative evaluation of adaptive behavior in children and adolescents with autism, Down syndrome, and normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *21*(2), 187-196

Sattler, J. M., & Hoge, R. D. (2006). Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations (5th ed.). San Diego: Sattler.

Saulnier, S., & Klin, A. (2007). Brief report: Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(4), 788–793

Schatz, J., & Hamdan-Allen, G. (1995). Effects of age and IQ on adaptive behavior domains for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(1), 51-60.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales Vineland-II: Survey forms manual*. Minneapolis, MN: Pearson.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Hepburn, S. L., Hogan, K. L., & Brown, C. S. (1999). Patterns of adaptive behavior in very young children with autism. *American Journal on Mental Retardation, 104*(2), 187–199.

Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., Streiner, D. L., & Duku, E. (2003). Predic- tors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(4), 520–528.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Thissen, D., Balboni, G., Bersani, H. H., Jr, Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Widaman, K. F., Zhang, D., & Navas, P. (2016). Development and Standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of Item Response Theory to the Assessment of Adaptive Behavior. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *121*(2), 79–94. https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.79

Tomanik, S. S., Pearson, D. A., Loveland, K. A., Lane, D. M., & Bryant Shaw, J. (2007). Improving the reliability of autism diagnoses: Examining the utility of adaptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 921– 928.

Ventola, P., Saulnier, C. A., Steinberg, E., Chawarska, K., & Klin, A. (2014). Early-emerging social adaptive skills in toddlers with autism spectrum disorders: an item analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(2), 283-29

Volkmar, F. R., Carter, A., Sparrow, S. S., & Cicchetti, D. V. (1993). Quantifying social development in autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *32*(3), 627-632.

Williams, S. K., Scahill, L., Vitiello, B., Aman, M. G., Arnold, L. E., McDougle, C. J., et al. (2006). Risperidone and adaptive behavior in children with autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 431–439.

BÖLÜM 10

OSB Değerlendirme: Duyu-Algı-Motor Değerlendirme

Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ - Doç. Dr. Meral HURİ

İçindekiler

- GİRİŞ
- DUYU, ALGI VE MOTOR DEĞERLENDİRMENİN TEMELLERİ
- DUYUSAL DEĞERLENDİRME
- ALGISAL DEĞERLENDİRME
- MOTOR BECERİLER VE HAREKET BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME
- KATILIMI VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERİ DEĞERLENDİRME
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili ilk klinik tablonun tanımlanması Leo Kanner adlı çocuk psikiyatristinin 1943 yılındaki çalışmaları ile başlamıştır (Kanner, 1943). OSB'nin psikiyatri tanı sınıflama sistemine girmesi ise 1980 yılında gerçekleşebilmiş ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının üçüncü versiyonunda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-III) otizmin klinik tablosu ilk kez yer almıştır.

Dr. Kanner'in otizmli çocukları ilk gözleminden itibaren geçen yaklaşık 70-80 yıllık süre boyunca çeşitli araştırmalarla duyusal ve motor davranışlara ilişkin belirtileri OSB için tanımlanmıştır. Örneğin; aynadan ışığın yansımasını izleme, gürültü sonrası kulakları kapatma, dokunmaya karşı tepkili olma, parmak ucunda yürüme ve nesneleri tipik olmayan biçimde kavrama vb. Özellikle OSB'de duyusal özellikleri tanımlayıcı ve görülme sıklığını araştıran çalışmalar incelendiğinde, tüm yaş gruplarında yaygın olduğu görülmektedir. Örneğin; bir çalışma okul öncesi ve okul çağı OSB olan çocuklardan %40-90 arası oranda görüldüğünü raporlamaktadır (Baranek ve diğ., 2014). OSB'de duyusal sorunların varlığı, ilk kez tanımlandıktan sonra 70 yıl boyunca pek çok araştırmayla ortaya konmuş olmasına rağmen 2013 yılında yayımlanan DSM-V'de ancak yer alabilmiştir. "*Tekrarlı/yinelenen davranış, sınırlı ilgi veya aktiviteler*" kategorisi altında "*çevrenin duyusal boyutuna sıra dışı ilgi veya duyusal uyaranlara aşırı veya düşük yanıt gösterme*" olarak betimlenmiştir.

OSB'de gözlenen motor bozukluklar da tıpkı duyusal sorunlar gibi aileler ve eğitimciler için endişe duyulan bir alan olup günlük yaşam aktiviteleri, oyun ve diğer serbest zaman etkinliklerine bağımsız katılımı olumsuz etkilemektedir. Motor sorunların OSB'de yaygınlığına ilişkin yürütülmüş araştırmalar incelendiğinde sonuçların %35 (Licari ve diğ., 2020) ile %79 (Green ve diğ., 2019) arasında olduğu tespit edilmektedir. OSB'de yaygın görülen motor sorunların varlığına rağmen tanı ölçütleri içerisinde yer almadığı görülmektedir.

> "Murat, OSB'den etkilenmiş 3 yaşında bir çocuk ve oyun grubunda, arkadaşlarıyla kreşin bahçesinde çimenlerin üzerinde ve zaman zaman kum havuzunda çeşitli etkinliklere katılmaya çalışıyor. Çimenlerin ve kum tanelerinin cildiyle temas etmesinden hoşlanmamakta ve bu yüzeylerden kaçınma davranışları sergileyerek oyun oynama ve istemli/amaçlı etkinlikler için arkadaşları gibi fırsatlardan yeterince yararlanamamaktadır. Murat'ın annesi, çocuğunun bu özelliklerini grup öğretmenlerine ileterek arkadaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunması için talepte bulunmuştur."

DUYU, ALGI VE MOTOR DEĞERLENDİRMENİN TEMELLERİ

Anne karnında, 8. haftada başlayan duyu-motor işlevler, bebeğin dünyaya gelmesi sonrası hızlıca gelişen ve erken çocukluk dönemi boyunca yeniden organize edilen becerilerdir. Embriyo döneminde başlayan genel hareketler, bebeğin dünyaya geldikten sonraki keşfedici duyu-motor davranışlarının öncüsü niteliğindedir. Bu keşfedici duyu-motor davranışlar; merak ve içsel motivasyon, olasılıkları algılama, ödüllendirici eylemlerin tekrarı (etkiye yol açan aksiyonlar) ve amaçlı bazı motor kontrol davranışlardır (Fagard ve diğ., 2018). Duyu-motor sistemler; algı ve hareketle birlikte yaşam boyu gereken pek çok önemli bilişsel ve sosyal beceri için de gerekli temelleri sağlar. Beslenme ve uyuma gibi kendine bakım aktivitelerinde fizyolojik uyarımı (iç isteği) sürdürme, sakinleştiren emme gibi öz-düzenleyici davranışları teşvik etme ve oyun tercihleri gibi anlamlı aktivitelere katılmada motivasyon sistemlerini destekleme için duyusal düzenlemenin yeterince olması gerekir (Fagard ve diğ., 2018).

Genellikle, yaşamın ilk yılında oturma, emekleme ve yürüme gibi erken motor kilometretaşlarını çocukların beklenen zaman aralığında kazanması üzerine odaklanılırken, duyu-motor gelişimin önemi gözden kaçabilmektedir. Aslında, duyu-motor gelişim, değerlendirme listesinde gözlenen motor davranışlardan daha karmaşıktır. Dünyaya zamanında ve sağlıklı gelen bebek; görsel, işitsel ve dokunsal vb. duyusal uyaranlara yanıt verme kapasitesiyle doğar. Doğumda, dokunma ve hareket hissi gibi duyular, koklama, işitme ve görme gibi diğer duyulara göre daha gelişmiştir. Bebek gelişimi boyunca, duyusal girdiler ve deneyimler sürdükçe tüm duyu türleri (duyu sistemleri) farklılaşıp gelişerek bütünleşme sürecine evrilirler. Birden çok duyunun bütünleşme süreci, nesnelerin ve olayların algılanmasıyla birlikte insan davranışının fikir oluşturma ve eylemi yerine getirme aşamaları için de oldukça önemlidir (Baranek, Wakeford, ve David, 2008). Diğer bir deyişle, duyusal bilgilerin merkezi sinir sistemine ulaşması, işlemleme (algılama), fikir/niyet oluşturma (idea), motor planlama, motor sıralama ve hareket (son ürün) aşamaları günlük yaşamdaki tüm istemli/amaçlı eylemler için kullanılıp temelleri çocuğun merkezi sinir sisteminin bu duyusal girdileri bütünlük içinde işlemlemesine bağlıdır. Bu aşamalar zinciri praxis olarak tanımlanmaktadır (Ayres, 2000). Örneğin, bir çocuğun elindeki su bardağını ağzına götürüp su içmesinin temelleri, her bir duyusal sistemin (görsel, dokunma, proprioseptif) yeterli nöral entegrasyonuna bağlıdır. Zamansal ve/veya uzamsal olarak uyumlu olan çoklu duyusal uyaranlar (eş zamanlı ve/veya benzer durumda, yakın mesafede ayrı uyaranlar) bilişsel ve motor görevler sı-

KAYNAKÇA

Abarintos, R. A., Jimenez, J. C., Tucker, R. M., ve Smutzer, G. (2019). Development of a regional taste test that uses edible circles for stimulus delivery. *Chemosensory perception*, *12*(2), 115-124.

Adams, W., ve Sheslow, D. (1995). Wide range assessment of visual motor ability (WRAVMA). *Wilmington, DE: Wide Range*.

Akçakın, M. (2008). Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland II)-Araştırma Formu'nun doğumdan 8 yaşa kadar olan Türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Yayımlanmamış araştırma raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Akgöl, P. (2017). Duyusal İşlemleme Ölçeği Okul Öncesi Ev Formunun Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirliği.

American Physical Therapy Association (section on pediatrics). (2015). Practice recommendations for the school-based physical therapy evaluation of children with autism spectrum disorder (Fact Sheet). http://pediatricapta.org. Accessed March 01, 2022.

Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M., ve Zwaigenbaum, L. (2015). Participation of children and youth with autism spectrum disorder: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 103-114.

Ayres, A.J. (2000). Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services.

Baranek, G.T., Little, L.M., Parham, D., Ausderau, K.K. ve Sabatos-Devito, M.G. (2014). Sensory Features in Autism Spectrum Disorders. Volkmar, F.R., Rogers, S.J., Paul, R., Pelphrey, K.A. (Ed.), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume One: Diagnosis, Development, and Brain Mechanisms. New Jersey: Wiley.

Baranek, G.T., Wakeford, L., David, F.J. (2008). Understanding, assessing and treating sensory-motor issues. Chawarska, K., Klin, A., Volkmar, F.R. (Ed.), Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers. Diagnosis, Assessment, and Treatment, New York: The Guilford Press.

Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development-Third Edition*: Administration manual. San Antonio: Harcourt Assessment.

Berk LE. Exploring lifespan development. 2010.

Bhat, A.N. (2020). Is motor impairment in autism spectrum disorder distinct from developmental coordination disorder? A report from the SPARK study. *Physical Therapy, 100*, 4, 633-644.

Bhat, A.N. (2021). Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: A SPARK study report. *Autism Research, 14*, 202-219.

Bodison, S. T. E. F. A. N. I. E., ve Mailloux, Z. (2006). The Sensory Integration and Praxis Tests. *OT Practice*, *11*(17), 20-22.

Bogossian, A., Lach, L.M., ve Saini, M. (2012). Environmental Factors: Support and Relationship. In Majnemer, A. (Ed.), Measures for Children with Developmental Disabilities (pp. 455-470). Perth: Mac Keith Press.

Braconnier, M. L., ve Siper, P. M. (2021). Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder. *Current psychiatry reports*, *23*(10), 1-9.

Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., ve Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *45*(7), 849-858.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*:513-531.

Brown, T., ve Peres, L. (2018). A critical review of the Motor-Free Visual Perception Test—fourth edition (MVPT-4). *Journal of Occupational Therapy, Schools, ve Early Intervention*, *11*(2), 229-244.

Bruininks, R.H., Bruininks, B.D. (2005). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency*. 2nd edn. BOT-2. Minneapolis, MN: Pearson.

Burns, C. O., Dixon, D. R., Novack, M., ve Granpeesheh, D. (2017). A systematic review of assessments for sensory processing abnormalities in autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *4*(3), 209-224.

Burns, Y.R. (1992). *N.S.M.D.A. Physiotherapy Assessment for Infants ve Young Children*, 2 nd Edition. Brisbane: CopyRight Publishing Company Pty Ltd.

Case-Smith, J., ve O'Brien, J. C. (2014). *Occupational therapy for children and adolescents-e-book*. Elsevier Health Sciences.

Castro, S., Pinto, A., Simeonsson, R.J. (2014). Content analysis of Portuguese individualized education programmes for young children with autism using the ICF-CY framework. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(1), 91-104.

Coster, W., Bedell, G., Law, M., Khetani, M. A., Teplicky, R., Liljenquist, K., … Kao, Y. C. (2011). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth. *Developmental Medicine and Child Neurology, 53*(11), 1030–1037.

Davis, J. L., ve Matthews, R. N. (2010). NEPSY-II Review: Korkman, M., Kirk, U., ve Kemp, S.(2007). NEPSY—Second Edition (NEPSY-II). San Antonio, TX: Harcourt Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*(2), 175-182.

Downs, S.J., Boddy, L.M., McGrane, B., Rudd, J.R., Melville, C.A., ve Foweather. L. (2020). Motor competence assessments for children with intellectual disabilities and/or autism: A systematic review. *BMJ Open Sport ve Exercise Medicine, 0*, e000902.

Dumas, H. M., Fragala-Pinkham, M. A., Haley, S. M., Ni, P., Coster, W., Kramer, J. M., . . . Ludlow, L. H. (2012). Computer adaptive test performance in children with and without disabilities: prospective field study of

the PEDI-CAT. *Disability and Rehabilitation, 34*(5), 393-401.

Dziuk, M.A., Larson, J.C., Apostu, A., Mahone, E.M., Denckla, M.B. ve Mostofsky, S.H. (2007). Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. *Developmental Medicine and Child Neurology, 49*, 734–739.

Erkin, G., Elhan, A.H., Aybay, C., Sirzai, H., ve Özel, S. (2007). Validity and reliability of the Turkish translation of the Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI). *Disability and Rehabilitation, 29*(16), 1271-1279.

Fagard, J., Esselly, R., Jacquey, L., O'Regan, K. ve Somogyi, E. (2018). Fetal origin of sensorimotor behavior. *Frontiers in Neurorobotics, 12*, 1-7.

Feldman, D., ve Swaine, B. (2012). Health and Rehabilitation Services and Systems. In Majnemer, A. (Ed.), Measures for Children with Developmental Disabilities (pp. 471-483). Perth: Mac Keith Press.

Fogassi, L., ve Gallese, V. (2004). Action as a binding key to multisensory integration. In G. G. Calvert, C. Spence, ve Stein B. E. (Eds.), The handbook of multisensory processes (pp. 425–441). Cambridge, MA: MIT Press.

Folio, M.R., ve Fewell, R. (2000). *Peabody developmental motor scales, second edition (PDMS-2)*. Austin, TX: Pearson.

Foss-Feig, J. H., Heacock, J. L., ve Cascio, C. J. (2012). Tactile responsiveness patterns and their association with core features in autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, *6*(1), 337-344.

Franchak, J.M. (2020). The ecology of infants' perceptual-motor exploration. *Current Opinion in Psychology, 32*, 110-114.

Gan, S. M., Tung, L. C., Yeh, C. Y., ve Wang, C. H. (2013). ICF-CY based assessment tool for children with autism. *Disability and rehabilitation*, *35*(8), 678-685.

Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E., ve Baird, G. (2019). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine ve Child Neurology, 51*(4), 311–316.

Hannant, P., Tavassoll, T., ve Cassidy, S. (2016). The role of sensorimotor difficulties in autism spectrum conditions. *Frontiers in Neurology, 7*, 1-11.

Henderson, S.E., Sugden, D.A., ve Barnett, A.L. (2007). Movement assessment battery for children-2 second edition (Movement ABC-2). London, UK: The Psychological Corporation.

Hinojosa, J., ve Kramer, P. (Eds.). (2014). *Evaluation in occupational therapy: Obtaining and interpreting data* (p. 322). American Occupational Therapy Association, Incorporated.

Horvat, M., Block, M.E. and Kelly, L.E. (2007). *Developmental and Adapted Physical Activity Assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hummel, T., Erras, A., ve Kobal, G. (1997). A test for the screening of taste function. *Rhinology*, *35*(4), 146-148.

Iarocci, G., ve McDonald, J. (2006). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism.

Journal of autism and developmental disorders, *36*(1), 77-90.

Jorquera-Cabrera, S., Romero-Ayuso, D., Rodriguez-Gil, G., ve Triviño-Juárez, J. M. (2017). Assessment of sensory processing characteristics in children between 3 and 11 years old: A systematic review. *Frontiers in pediatrics*, *5*, 57.

Kadar, M., McDonald, R., ve Lentin, P. (2012). Evidence-based practice in occupational therapy services for children with autism spectrum disorders in Victoria, Australia. *Australian Occupational Therapy Journal, 59*, 284-293.

Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ.H., ve Çelik, S. (2012). *Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçme Araçları*. Ankara: Maya Akademi.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217–250.

Kapci, E.G., Kucuker, S., Uslu, R.I. (2010). How applicable are Ages and Stages Questionnaire for use with Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(3), 176-188.

Karadaş, C., Bakkaloğlu, H., ve Demir, Ş. (2021). Exploring the effects of motor coordination on repetitive behaviours in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities, 0*, 1-11.

Kasım, D. (2010). Duyusal işlemleme ölçeği-sınıf formu'nun Türk çocuklarına uyarlanması (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Katz, N., Golstand, S., Bar-Ilan, R. T., ve Parush, S. (2007). The Dynamic Occupational

Therapy Cognitive Assessment for Children (DOTCA–Ch): a new instrument for assessing learning potential. *The American journal of occupational therapy*, *61*(1), 41-52.

Kaya Kara, O., Turker, D., Kara, K., Yardımcı-Lokmanoglu, B.N. (2020). Pyschometric properties of the Turkish version of participation and environment measure for children and youth. *Child: Care, Health and Development, 46*, 711-722.

Kayihan, H., Akel, B. S., Salar, S., Huri, M., Karahan, S., Turker, D., ve Korkem, D. (2015).

Development of a Turkish version of the sensory profile: translation, cross-cultural adaptation, and psychometric validation. *Perceptual and motor skills*, *120*(3), 971-986.

Kellman PJ, Massey CM. Perceptual learning, cognition, and expertise. Psychology of learning

and motivation. 58: Elsevier; 2013. p. 117-65.

Kepenek-Varol, B., Hoşbay, Z., Varol, S., ve Torun, E. (2020). Assessment of motor development using the Alberta Infant Motor Scale in full-term infants. *The Turkish Journal of Pediatrics, 62*, 94-102.

Kientz, M. A., ve Dunn, W. (1997). A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, *51*(7), 530-537.

King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., Rosenbaum,

P., ve Young, N. (2004). Children's assessment of participation and enjoyment (CAPE) and preferences for activities of children (PAC). San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

Kiraly-Alvarez, A. (2015). Assessing volition in pediatrics: Using the volitional questionnaire and the pediatric volitional questionnaire. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *3*(3), 7.

Kocaman Yıldırım, C., Altunalan, T., Acar, G., Elbasan, B., ve Gücüyener, K. (2019). Cross-cultural adaptation of the developmental coordination disorder questionnaire in Turkish children. *Perceptual and Motor Skills, 126*(1), 40-49.

Kulage, K. M., Smaldone, A. M., ve Cohn, E. G. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(8), 1918-1932.

Lang, R., O'Reilly, M., Healy, O., Rispoli, M., Lydon, H., Streusand, W., ... ve Giesbers, S. (2012). Sensory integration therapy for autism spectrum disorders: A systematic review. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1004-1018.

Law, M.C., Baptiste, S., Carswell, A., McColl, M.A., Polatajko, H., ve Pollock, N. (1998). Canadian occupational performance measure: Canadian Association of Occupational Therapists, Ottowa.

Licari, M.K., Alvares, G.A., Varcin, K., Evans, K.L., Cleary, D., Reid, S.L. ... Whitehouse, A.J.O. (2020). Prevalence of motor difficulties in autism spectrum disorder: Analysis of a population-based cohort. *Autism Research, 13*, 298-306.

Lim, Y.H., Licari, M., Spittle, A.J., Watkins, R.E., Zwicker, J.G., Downs, J., ve Finlay-Jones, A. (2021). Early motor function of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Pediatrics, 147* (2).

Lovett, B. J., ve Johnson, T. L. (2010). Test Review: RW Keith SCAN-3 for Adolescents and Adults: Tests for Auditory Processing Disorders. San Antonio, TX: Pearson, 2009. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*(6), 603-607.

Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J.C., ... Bölte, S. (2018). An international clinical study of ability and disability in autism spectrum disorder using the WHO-ICF Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2148-2163.

Miller-Kuhaneck, H., Henry, D. A., Glennon, T. J., ve Mu, K. (2007). Development of the Sensory Processing Measure–School: Initial studies of reliability and validity. *The American Journal of Occupational Therapy*, *61*(2), 170-175.

Miller, L.J. (2006). *Miller Function ve Participation Scales*. Bloomington, MN: PsychCorp.

Miller, L.J., ve Roid, G.H. (1994). *TIME. The Toddler and Infant Motor Evaluation*. San Antonio, TX: Pearson Clinical Assessment Group.

Moore, D. R., Cowan, J. A., Riley, A., Edmondson-Jones, A. M., ve Ferguson, M. A. (2011). Development of

auditory processing in 6-to 11-yr-old children. *Ear and hearing*, *32*(3), 269-285.

Nordin, S., Brämerson, A., Liden, E., ve Bende, M. (1998). The Scandinavian Odor-Identification Test: development, reliability, validity and normative data. *Acta oto-laryngologica*, *118*(2), 226-234.

Özbakır, M. (2010). Duyusal İşlemleme Ölçeği-Ev Formu'nun Türkiye Koşullarına Uyarlanması (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Parham, L. D., Ecker, C., Kuhaneck, H., Henry, D. A., ve Glennon, T. J. (2007). *SPM Sensory Processing Measure: By L. Diane Parham, Cheryl Ecker, Heather Miller-Kuhaneck, Diana A. Henry, Tara J. Glennon*. Western Psychological Services.

Pellicano E, Burr D. (2012). When the world becomes 'too real': a Bayesian explanation of autistic perception. Trends Cogn Sci, *16*(10):504-10.

Philip, R. C., Dauvermann, M. R., Whalley, H. C., Baynham, K., Lawrie, S. M., ve Stanfield, A. C. (2012). A systematic review and meta-analysis of the fMRI investigation of autism spectrum disorders. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews*, *36*(2), 901-942.

Pick AD. Perception and its development: A tribute to Eleanor J. Gibson: Psychology Press; 2019.

Piper, M., ve Darrrah, J. (1994). *Motor Assessment of the Developing Infant*. Philadelphia: Saunders.

Robertson, C. E., ve Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, *18*(11), 671-684.

Sacrey, L.A.R., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Brian, J., Smith, I.M., Roberts, W., ... Armstrong, V. (2015). Can parents' concerns predict autism spectrum disorder? A prospective study of high-risk siblings from 6 to 36 months of age. *Journal of The American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry, 54*(6), 470-478.

Santrock JW, Deater-Deckard KD, Lansford JE. Child development: McGraw-Hill New York; 2004.

Savarese, R.J. (2013). Moving the field: the sensorimotor perspective on autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience, 7*, 1-3.

Savaşır, İ., Sezgin, N., ve Erol, N. (2006). *AGTE. Ankara Gelişim Tarama Envanteri*. Türk Psikologlar Derneği: Ankara.

Schaaf, R.C., Cohn, E.S., Burke, J., Dumont, R., Miller, A., ve Mailloux, Z. (2015). Linking sensory factors to participation: Establishing intervention goals with parents for children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy, 69*, 6905185005 p1-9.

Schoen, S. A., Miller, L. J., ve Sullivan, J. C. (2014). Measurement in sensory modulation: the sensory processing scale assessment. *The American Journal of Occupational Therapy*, *68*(5), 522-530.

Schow, R. L., Dillon, H., Hillam, J., Whitaker, M. M., ve Seikel, J. A. (2021). Factor Analysis on Multiple Auditory Processing Assessment–2 and Listening in Spatialized Noise–Sentences Test in Children. *American Journal of Audiology*, *30*(2), 433-442.

Siaperas, P., Ring, H.A., McAllistes, C.J., Henderson, S., Barnett, A., Watson, P., Holland, A.J. (2012). Atypical movement performance and sensory integration in asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 42*, 718-725.

Smith Roley, S., Mailloux, Z., Miller-Kuhaneck, H., ve Glennon, T. J. (2007). Understanding Ayres' sensory integration.

Smith, M. C. (2019). *Sensory integration: Theory and practice*. FA Davis.

Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Balla, D.A. (2005). *Vineland– II: Survey Forms Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Stoody, T. M., ve Cottrell, C. E. (2018). The effect of presentation level on the SCAN-3 in children and adults. *American Journal of Audiology*, *27*(2), 238-245.

Thelen, E., ve Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.

Torpil, B., Çağlar, G.E., Bumin, G., ve Pekçetin, S. (2021). Validity and reliability of the Turkish Canadian Occupational Performance Measure (COPM-TR) for people with multiple sclerosis. *Occupational Therapy in Health Care, 35*(3), 306-317.

Ulrich, D.A. (2019). TGMD-3: Test of Gross Motor Development-Third Edition. Austin, TX: Pro-ed.

Usbaş, H., ve Zembat, R. (2019). Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği: 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 406-439.

Üçgül, M. Ş., Karahan, S., ve Öksüz, Ç. (2017). Reliability and validity study of Turkish version of Adolescent/Adult Sensory Profile. *British journal of occupational therapy*, *80*(8), 510-516.

West, K.L. (2019). Infant motor development in autism spectrum disorder: A synthesis and meta-analysis. *Child Development, 90* (6), 2053-2070.

Wilson, R.B., Enticott, P.G., ve Rinehart, N.J. (2018). Motor development and delay: Advances in assessment of motor skills in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology, 31*(2), 134-139.

World Health Organisation, WHO. (2007). *International classification of functioning disability and health for children and youth* (ICF-CY). Geneva: World Health Organization.

Yalaz, K., Anlar, B., ve Bayoğlu, B.U. (2010). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi. Türkiye Standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları.

BÖLÜM 11

OSB Değerlendirme: Oyuna Dayalı Değerlendirme

Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY

İçindekiler

- GİRİŞ
- OYUN KAVRAMINA EĞİTSEL PENCEREDEN BAKIŞ
  - Oyun Gelişimi
  - Oyun Türleri
- OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE OYUN
- OYUNA DAYALI DEĞERLENDİRME
  - Oyuna Dayalı Değerlendirmenin Avantaj ve Dezavantajları
  - OSB olan Çocukların Oyunlarının Değerlendirilmesi
  - Oyuna Dayalı Değerlendirme Araçları
  - Oyuna Dayalı Değerlendirmede Eğitimcilere Öneriler
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) yaygınlığı son yıllarda artan nörogelişimsel bir yetersizlik olarak dikkat çekmektedir. OSB tanı kriterleri arasında da yer aldığı şekliyle bu bireylerde oyun davranışı ve gelişimi önemli ölçüde sekteye uğramaktadır. Gerek değerlendirme gerekse de müdahale bağlamında OSB söz konusu olduğunda bireylerin oyuna ilişkin özellikleri ele alınması gereken bi konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde oyun kavramı ve davranışları çerçevesinde OSB olan çocukların oyuna dayalı değerlendirmesi ele alınacaktır. Ancak öncesinde oyunun ne olduğu ve nasıl geliştiğine ilişkin de bir bakış açısı sunulmaya gayret edilecektir.

OYUN KAVRAMINA EĞİTSEL PENCEREDEN BAKIŞ

Oyun dünyaya gelmiş tüm insanlarda bebeklik döneminden itibaren doğal olarak görülmekte olan bir davranıştır. Daha çok çocukluğu hatırlatan bir atfı olsa da oyun aslında bebeklikten yetişkinliğe kadar tüm yaş gruplarında insanların rahatlamasını destekleyen aktivite ve davranışları içermektedir. Bununla birlikte çocuğun beyninin hızla gelişmekte olduğu ve her an yeni nöral bağlantıların kurulduğu erken çocukluk döneminde oyun elbette yeni öğrenmelerin hızla desteklenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun hayata en iyi biçimde hazırlanabilmesi için hayati önem taşımaktadır. Oyun kavramı, tarih boyunca yaygın biçimde tüm kültürlerde var olması nedeniyle, birçok farklı disiplinin çalışma alanını oluşturmuştur. Tüm toplumlarda ve farklı kültürlerde var oluşu, üstelik kültürü aktarmada oynadığı rol nedeniyle sosyoloji, antropoloji gibi bilim alanlarının, insanoğlunun var olduğu günden bu yana var olması ve tarih öncesi birçok kalıntıda oyun izleri bulunması sebebiyle tarih biliminin, insan doğası ve ruhunu anlamada onu tanımada oynadığı rol nedeniyle psikoloji biliminin, oldukça önemli bir ürün olarak "oyuncak"ın varlığı ile ekonomi biliminin çalışma alanlarında kendisine yer bulur. Bunca farklı altyapıya sahip bilimsel çalışma alanı söz konusu olunca oyun kavramına yaklaşım ve oyunu tanımlama ve sınıflandırma biçimleri de çok çeşitlilik arz etmektedir. Tüm bunlara ek olarak eğitim alanı üstelik özel eğitim alanı için de oyunun önemi son derece güçlüdür. Bilindiği gibi farklı düzeylerde ve biçimlerde de olsa tüm çocuklar oyun oynamaktadır ve oyun çocukların yaşama ilişkin bir çok beceriyi öğrendiği bir düzlemdir. Bu noktada oyun eğitim bilimleri için oldukça önemli bir çalışma alanı ve öğrenme-gelişim basamağıdır. Genel eğitimin ötesinde, gelişimleri akranlarından anlamlı

derecede farklılık gösteren çocukları düşündüğümüzde özel eğitim açısından oyun kavramı hem özel çocukları tanımak, hem de onların gereksinimlerine yönelik uygun öğretim fırsatları sunmak için vazgeçilmezdir.

Oyun Gelişimi

Oyun ve oyun gelişimi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler temel olarak cinsiyet, yaşanan kültür, sosyo-ekonomik durum olarak sıralanabilir. Oyun farklı kültürler, farklı cinsiyetler, farklı altyapılardan gelen bireyler açısından değişiklik göstermektedir. Farklı cinsiyetlerin farklı oyun türlerine daha fazla ilgi duyduğu günlük yaşamda sıkça gözlemlenebilmektedir (kız çocuklarının evcilik gibi daha fazla hayali oyun davranışları içeren oyunları tercih ederken, erkek çocuklarının daha fazla mekanik araç (traktör-araba vb.) ve hareket içeren oyunları tercih etmesi gibi). Oyunların cinsiyetten etkilenmesi aslında karmaşık bir kavramdır. Yaşanan düzlemde kız ve erkek çocuklara kültürün dayattığı öğretiler de oyuna yansıyabilmektedir. Yukarıda verilen örnekte cinsiyetler arası oluşan farklılık yalnız biyolojik bir fark olmaktan öte ataerkil kültürün bir yansıması da olabilir. Farklı kültürlerde, farklı yaşam biçimlerinde büyüyen çocukların oyunları çeşitlenmektedir. Örneğin bir çiftlikte büyüyen bir çocuğun toprak gibi doğal malzemeleri dönüştürerek oyunlar kurduğu gözlemlenirken, apartmanda büyüyen bir çocuğun lego gibi oyuncaklar ile çeşitli oyunlar ürettiği görülebilir. Çocuğun yaşadığı döneme ait gerçeklikler ve teknolojik gelişmeler de yaşamın diğer tüm alanlarında olduğu gibi çocuk oyunlarını da etkilemektedir. Örneğin tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi döneminde çocuklar maskeleri bir oyuncak gibi kullanma deneyimleri (maskeye bebeği koyup beşik gibi sallama vb.) yaşamış, uzaktan eğitim kavramı ile tanışmış ve okul arkadaşları ile çevrimiçi oyunlarda sosyalleşmeye başlamıştır. Üstelik yaşanan süreç çocukların oyunlara verdikleri isimlerde bile göz çarpmaktadır. Örneğin bir açık hava oyunu olan elim sende[1] gibi oyunlarda çocukların "elim sende" ya da "yandın, ebelendin" yerine birbirlerine "virüs" diyerek oynadığı gözlemlenmiştir. Görüldüğü gibi sayısız faktör oyunların çocuklar tarafından nasıl oynandığını etkilemektedir. Ancak oyun tıpkı diğer gelişimsel basamaklar gibi evrensel olarak bir gelişim sırasını takip eder. Bu sıralama için özellikle öne çıkan iki sınıflama alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır (Rubin vd., 1976). Bunlar Piaget'in bilişsel oyun sıralaması ile Parten'in sosyal oyun sıralamalarıdır. Piaget ve Parten'in oyuna ilişkin sınıflamaları Şekil 1'de gösterilmektedir.

[1] Elim sende oyunu: Geleneksel bir oyun olan bu oyunda bir ebe ve etrafında akranlar vardır. Ebe olan kişi kaçışan akranlarına dokunmaya çalışır. Dokunabildiği akrana "elim sende" der ve dokunulan akran yeni ebeye dönüşür.

KAYNAKÇA

Akbağ, M. (2016). Oyun temelli tanıma ve değerlendirme. İçinde A. Önder. Okul Öncesi Dönemde Çocukları tanıma ve Değerlendirme. (ss. 65-74).

Anılan, H. (2016).Çocuk gelişiminde tanıma ve değerlendirme. İçinde A. T. Kumtepe (Ed.), *Çocukları Tanıma Ve Değerlendirme* içinde (s. 2-31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Ataoğlu, N. K. (2009). *Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin Dinsel Eşdeğerlik, Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin* Türkçe'ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otizmli Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & young children*, *23*(4), 247-261.

Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, *21*(4), 276-292.

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* . Springer International Pub.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(2), 112-120.

Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (2004). *Assessment of Children and Youth*. 3th Edition Longman, A Division of Addison Wesley Longman, Inc., East Lake Avenue, Glenview, IL 60025.

Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social development*, *7*(1), 72-91.

Dennis, L. R., Rueter, J. A., & Simpson, C. G. (2013). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *57*(4), 189-195.

Drake, D. (2005). Understanding play in the treatment of an encopretic boy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *22*(2), 229-242.

Farmer-Dougan, V., & Kaszuba, T. (1999). Reliability and Validity of Play-based Observations: relationship between the PLAY behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, *19*(4), 429-440.

Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Finn, D. M., & Fewell, R. R. (1994). The use of play assessment to examine the development of communication skills in children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *88*(4), 349-356.

Fox. M. (2008). Strange Play in Infancy May Points to Autism, (https://www.reuters.com/article/us-autism-toys-idUSTRE4A58ZL20081106) Erişim Tarihi: 10.11.2021.

Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A., & Schaefer, C. E. (2000). *Play diagnosis and assessment*. Wiley.

Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul öncesi oyun davranış ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 201-221.

Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability,30*(3), 156-164.

Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *30*(3), 156-164.

Ingram, D. H., Mayes, S. D., Troxell, L. B., & Calhoun, S. L. (2007). Assessing children with autism, mental retardation, and typical development using the Playground Observation Checklist. *Autism*, *11*(4), 311-319.

Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2008). Best Practices in Play Assessment and Intervention.İçinde Best Practices and Psychology. (ss. 539-559).

Linder, T. W. (2003). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to* working *with young children* Paul H Brookes Publishing.

Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Paul H Brookes Publishing Company.

Marion, M. (2010). Introduction to early childhood education: A developmental Perspective. New Jersey: Pearson.

McLean, M. E., Hemmeter, M., Snyder, P. (2014). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Prentice Hall.

Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*, *17*(3), 198-212.

Papatğa, E. (2012). Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Trakya Üniversitesi: Edirne.

Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *28*(2), 136.

Pituch, K. A., Green, V. A., Didden, R., Lang, R., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2011). Parent reported treatment priorities for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 135-143.

Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child development*, 414-419.

Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1024-1039.

Sharman, C., Cross, W., & Vennis, D. (2004). *Observing children: a practical guide*. Bloomsbury Publishing.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. New York: Taylor&Francis.

Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, *51*(1), 3-12.

Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian occupational therapy journal*, *53*(4), 314-324.

Stagnitti, K., Unsworth, C., & Rodger, S. (2000). Development of an assessment to identify play behaviours that discriminate between the play of typical preschoolers and preschoolers with pre-academic problems. Canadian *Journal of Occupational Therapy*, *67*(5), 291-303.

Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological review*, *73*(1), 104.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011(6).

Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20(2), 318-337.

White, C. (2006). The social play record: A toolkit for assessing and developing social play from Infancy to adolescence. Jessica Kingsley Publishers.

BÖLÜM 12

OSB Değerlendirme: Eğitsel Değerlendirme ve Temel Becerilerin Değerlendirilmesi

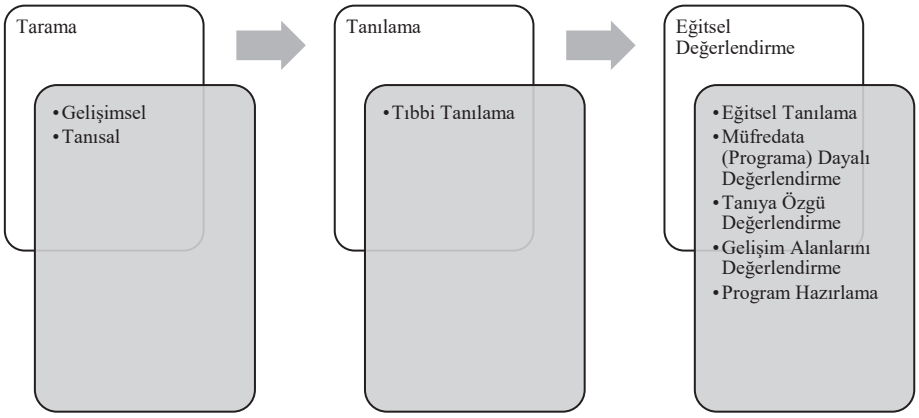
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Uzm. Arif BABACAN

İçindekiler

- GİRİŞ
- EĞİTSEL DEĞERLENDİRME
  - Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı
  - Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Öğretim Programları
  - Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Destek Eğitim Programı
- TEMEL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ
  - Dil ve İletişim Becerilerinin Değerlendirmesi
  - Söz Öncesi İletişimin Değerlendirilmesi
  - Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi
  - Kavram Değerlendirmesi
  - Oyun Değerlendirmesi
  - Taklit Değerlendirmesi
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİ0Ş

Çocuk sağlığı ve eğitimi ile ilgili en önemli süreçlerden biri değerlendirmedir. Değerlendirme; bireylerle ilgili karar almak için çeşitli kaynak ve yollardan veri toplama, yorumlama, karar alma ve takip süreci olarak tanımlanmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocukların değerlendirilmesi halk sağlığı açısından, erken tanı ve müdahale açısından önemlidir. Gelişimsel seyir ve izlem bakımından çocuğun ve ebeveynlerin öyküsü, fiziki muayene ve tarama verileri doğrultusunda sağlığın geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (SB, 2019). OSB olan çocukların değerlendirilmesi süreci de farklı kaynak, araç ve yollardan yapılabilmektedir. Bu maksatla tarama ve tanılama araçlarının yanı sıra, gelişim alanlarının ve davranışlarının değerlendirilmesine imkân sağlayan ve eğitsel değerlendirme sürecine ışık tutmaya yönelik araç ve yöntemler kullanılır (Sucuoğlu, 2014). Bu bölümde OSB olan çocukların tarama ve tanılamasında yapılan değerlendirmeler ve kullanılan araçların yanı sıra eğitsel değerlendirmeye yönelik yöntem ve araçlarından da bahsedilmiştir. OSB olan çocukların değerlendirme süreci Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1 de yer alan ilk iki basamak kitabın önceki bölümlerinde detaylı şekilde ele alınmıştır. Bu bölümde eğitsel değerlendirme basamağına dair bilgiler sunulacaktır.



Şekil 1. Değerlendirme süreci

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME

OSB olan çocukların eğitsel değerlendirme süreci *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* esaslarına göre yapılır. Bu kapsamda, Eğitsel Değerlendirme Süreci, ilçe bünyesinde bulunan *Rehberlik Araştırma Merkezler* (RAM)

(bünyesindeki, *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu* tarafından yapılır. RAM bünyesindeki *Özel Eğitim Değerlendirme* kuruluna çocuğun bağlı bulunduğu okul veya bireyin ailesi tarafından doğrudan başvuru yapıldığında, kurul çocuğun değerlendirmesini bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları ile yapar. Bu kurul, özel gereksinimli çocuğu çeşitli araçlarla değerlendirir ve çocuğun özel eğitim hizmetleri almasına yönelik karar verir. *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu* çocuğun gerekli özel eğitim tedbirlerinin alınarak bir en az sınırlandırılmış eğitim ortamına yerleşmesine yönelik öneride bulunur. Aynı zamanda aile eğitim programları hususunda aileyi bilgilendirir. Gerektiğinde başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ileride çocuğun yerleşeceği okulda kurulacak olan *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı* (BEP) birimine katılır. Çocuk tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı genel eğitim sınıfına, ilköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıfına, özel eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıfına ya da özel eğitim okuluna yerleştirilir. Bu süreçte çocuğun değerlendirilmesi yerleştiği okulun programına göre yapılır. Çocuk anaokuluna yerleşti ise okul öncesi eğitim programı, ilkokula yerleşti ise ilköğretim okulu programı, özel eğitim sınıfına yerleşti ise özel eğitim ya da ilköğretim programına göre değerlendirmesi yapılarak BEP süreci başlatılır (MEB, 2021). *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu* tarafından iki temel karar alınır. Çocuğun özel eğitim hizmetleri almasına yönelik eğitsel tanılama sonrasında, çocuğun gerekli özel eğitim hizmetleri içeren örgün eğitim ortamına (genel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu) "*yönlendirme*" sine ilişkin kararını alır, aynı zamanda çocuğun tanısına özgü destek eğitim hizmetleri veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden hizmet alması için "*destek eğitim*" kararını alır. *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu* Yönlendirme Raporu'nda, çocuğun temel kimlik bilgileri, değerlendirme tarihi vb. yanı sıra eğitsel değerlendirme ve tanısı (örn; hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu), önerilen özel eğitim hizmeti (örn; otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfı) ne ilişkin kararlar yer alır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu "destek eğitim" Raporu'nda, yine çocuğun kimlik bilgileri değerlendirme tarihi, tanısının yanı sıra, önerilen destek eğitim hizmetleri (dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı, sesletim ve ses bilgisi modülü; otizm spektrum bozukluğu destek eğitim programı, öğrenmeye destek ve sosyal beceriler modülü) yer almaktadır. Yönlendirme kararı sonrası yerleştirme ilçe bünyesinden bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından yapılır, destek eğitim hizmetleri için ise uygun destek eğitim programları ruhsatı olan herhangi bir Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine ebeveyn çocuğunu kaydettirir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu sonrası alınacak özel eğitim hizmetleri Şekil 2'de gösterilmiştir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 121-127.

Acarlar, F. (2019). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. F.Acarlar, Ö. Diken (Editör). Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi (s.181-197). Pegem Akademi.

Akın-Bülbül, I., & Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerileri ve otizm spektrum bozukluğu. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 36*(1) 195-220.

Aksoy, V., & Diken, İ. H., (2017). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar için eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızı öngörüsü kayıt formlarının psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online, 16* (1) 60-77.

Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2008) TİGE-Measurement and Evaluation of Early Communicative Competence of Turkish Children: The Adaptation of MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) into Turkish, 12th Congress of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association, ICPLA.

Babacan, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim işlevlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, S. (2007) Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Diken İ. H., Aksoy, V., & Özdemir, O. (2019) Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme Seti (IVO-ODS) Uygulamacı El Kitabı.

Ertem, İ. Ö., & Gök, C. G. (2005). Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi. İ. Ö. Ertem (Editör) Gelişimsel Pediatri (s. 131-141). Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı

Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukları gelişimsel oyun seviyeleri ile zihin kuramının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3) 611-638.

MEB (2018a). Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2020915910732-Erkencocukluk.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB (2018b) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB (2018c) Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Öğretim Programları. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB (2018d). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosya-

lar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB (2021) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130120_Otizm.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Mindes, G. (2011). Assessing young children fourth edition. US.

Naigles & Chin, 2017. Otizm spektrum bozukluğu sahibi çocuklarda dil yetisi. Ç. Aydın, T. Göksun, A.C. Küntay, D. Tahiroğlu (Derleyen). Aklın çocuk hali (s. 343-364) Koç Üniversitesi Yayınları

Paul, R., & Norbury, C. F. (2012) Language disorders from infancy through adolescence. Elsevier: US.

Sağlık Bakanlığı (2019). İzleme ve Değerlendirme Eğitimi Rehberi. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/izleme-degerlendirme db/haberler/Izleme_ve_Degerlendirme_Egitim_Rehberi_Guncellendi/IZLEME_VE_DEGERLENDIRME_EGITIM_REHBERI_KASIM_2019.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Seçkin-Yılmaz, Ş. (2020) Otizm spektrum bozukluğunda dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Ö. Diken (Editör). Otizm Spektrum Bozukluğu Dil ve İletişim (139-167). Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Pegem Akademi.

Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Editör). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (s. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T, (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Morpa

Tomasello, M. (2021). İnsan iletişiminin kökenleri. Metis Bilim.

Topbaş, S., & Güven, (2012). Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Kılavuzu. Anadolu Üniversitesi DİLKOM Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. Detay Yayıncılık.

Töret, G. (2016). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Töret, G. 2020. Taklidin ölçümlenmesi ve öğretimi. G. Töret ve M. Ç. Ökcün -Akçamuş (Editörler). Çocuk ve Taklit (s.87-118) Nobel Yayınları.

Töret, G., & Babacan, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda söz öncesi iletişimde değerlendirme ve müdahale. Ö. Diken (Editör) Otizm Spektrum Bozukluğu Dil ve İletişim içinde (86-111). Pegem Akademi.

Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013) Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 24*(2), 111-116.

Yılmaz-Irmak, T. Tekinsav-Sütçü, S, Aydın, A. & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)'nin geçerlik güvenirliğinin incelenmesi. *J Child Adolesc Ment Health 14*(1), 13-23.

BÖLÜM 13

OSB Değerlendirme: Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama ve Rapor Yazma

Doç. Dr. Funda AKSOY - Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK

İçindekiler

- GİRİŞ
- OSB'DE DEĞERLENDİRME RAPORU YAZMANIN NEDENLERİ
- OSB'DE DEĞERLENDİRME RAPORU YAZARKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR
- OSB'DE DEĞERLENDİRME RAPORU YAZMA
  - Değerlendirme Raporuna Giriş
  - Tanıya Özgü Davranışsal Gözlemler
  - Değerlendirme Sonuçlarının Yorumlanması
  - OSB'de Tanıya Yönelik İlk İzlenimler
  - Raporun Özetlenmesi
  - Bireye Yönelik Öneriler
- SONUÇ
- KAYNAKÇA

GİRİŞ

Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2021) tarafından 2018 yılı verilerinin analizine göre yayınlanan raporda, 8 yaşındaki her 44 çocuktan birinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı ile tanılandığını açıklamıştır. Bir önceki raporda (2020) 54'te bir olan bu oranın son yayınlanan raporda anlamlı derecede arttığı görülmektedir. OSB tanısının bu denli yaygınlaşması kuşkusuz bu bireylere sunulacak eğitimlere yönelik çalışmaların hız kesmeden devam etmesini zorunlu kılmaktadır.

Bireye uygun, uygulanabilir ve etkili bir eğitim sunabilmek bireyi kapsamlı olarak değerlendirmekten geçer. Bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, bireye uygun eğitim sunulmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle uygulamaların geliştirilmesi, bireyin özel eğitime uygunluğunu belirlemek, bireysel özelliklerine uygun eğitim sunmak, eğitiminden sorumlu kişilere bilgi sağlamak amacıyla kapsamlı bir değerlendirmeye ve buna bağlı olarak da iyi yazılmış bir değerlendirme raporuna ihtiyaç vardır. Bu bölümde, OSB olan bireylerin değerlendirme süreci sonunda değerlendirme raporu yazma süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda rapor hazırlama süreci, neden bir değerlendirme raporu yazılmalı, rapor yazılırken nelere dikkat edilmeli, raporun içeriğinde neler bulunmalı gibi başlıklar altında incelenmiştir.

OSB'DE DEĞERLENDİRME RAPORU YAZMANIN NEDENLERİ

Kapsamlı bir değerlendirme birçok uzmanın, kendi uzmanlık alanlarında yer aldığı bir süreçtir. Kapsamlı yazılmış bir rapor yapılan değerlendirmelerin özeti ve sonucu olarak karşımıza çıkar. Yapılan değerlendirmeler sonucu yazılan rapor, gözlemler, formel ve informel tüm değerlendirmelere ilişkin bilgilerin açık ve anlaşılır bir şekilde özetlenerek birey için akademik ve gelişimsel birçok alanda doğru ve etkili kararlar alınabilmesine olanak sağlar. Değerlendirme raporları birçok kişi ve kullanıcıya (aileler, öğretmenler, değerlendirmeye alınan bireyler vb.) hizmet etmesi amacıyla ve farklı başvuru (akademik, psikolojik, davranışsal vb.) nedenleriyle yazılabilir.

Bir değerlendirme raporu iyi yazıldığında, uygulanacak programın etkisini arttırır, öğretime yönelik bilgi vererek rehberlik sağlar ve ek kaynaklara yönlendirmede bilgi verici olur. Sonuçlar ve gözlemlerin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılması ailelerin, öğretmenlerin ve uzmanların anlamasını kolaylaştırır. Hazırlanan değerlendirme raporu okul ortamında

bireyin alacağı eğitime de katkı sağlar. Bireyin değerlendirme sonucuna göre hazırlanan değerlendirme raporu okul ortamında bireyin özel eğitime uygunluğunu belirleme, düzeyine uygun eğitsel ve davranışsal uyarlamalar ve sunulacak destek hizmetler sağlamada en önemli kaynak görevi görür (Lichtenberger, Mather, Kaufman ve Kaufman, 2004).

Genel olarak bir değerlendirme raporu yazmanın nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Sattler, 2001):

- Değerlendirmeye ilişkin (gelişimsel, eğitsel, psikolojik vb.) doğrudan bilgileri verir.
- Bireyin halihazırda bulunduğu düzeye (bilişsel gelişim, motor beceriler, sosyal beceriler vb.) ilişkin bilgi verir.
- Bireyin durumuna ilişkin tahminde bulunmaya ve uygun müdahalelere kaynaklık eder.
- Yeniden değerlendirmelerde somut ve objektif bir kaynak olarak değerlendirmeyi yapan uzmanlara yardımcı olur.
- Yasal bir doküman sunmaya yardımcı olur.

OSB'nin yaygınlığı göz önüne alındığında bu bireylerin kapsamlı değerlendirilmeleri ve bu değerlendirme sonucunun iyi raporlanmış olması oldukça önemlidir. OSB şüphesi veya tanısı olan bireylerin değerlendirilmeleri birden fazla uzmanın yer aldığı bir takım çalışmasıdır. Her uzman kendi alanında çeşitli değerlendirme teknikleri ile bireyi değerlendirir. Bu değerlendirmeler sonucu bireye ilişkin tüm sonuçlar hazırlanan değerlendirme raporunda yer alır. Bu rapor ise bireye ilişkin bir tanı profili oluşturmaya kaynaklık eder. İyi raporlanmış bir değerlendirme, OSB olan bireylerin güçlü ve zayıf noktalarını ve bireysel ihtiyaçlarını açıkça ortaya koyarak sunulacak eğitimin ve desteklerin düzenlenmesine dayanak sağlar (Saulnier ve Ventola, 2012).

OSB'DE DEĞERLENDİRME RAPORU YAZARKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

İlk defa da olsa, daha önce deneyimlenmiş de olsa bir değerlendirme raporu yazmak herkes için oldukça zor bir süreç haline dönüşebilir. Raporun teknik özellikleri, neler yazılması gerektiği, nasıl çerçevelendirileceği, neyin raporda yer alıp nelerin almayacağını belirlemek oldukça kafa karıştırıcı olabilir. Ancak bir değerlendirme raporu yazarken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar rapor yazmayı kolaylaştıracaktır. Bu noktalar raporun kalitesini arttırırken, okuyucu tarafından da daha kolay anlaşılmasını sağlar.

KAYNAKÇA

Belva, B., Fischer, A. J., Mills, A. M. H., Dillon, A. R., Beeman, A. J., & Cash, J. (2016). Report writing for autism spectrum disorder evaluations. Matson, J. L. (Ed.). In *Handbook of assessment and diagnosis of autism spectrum disorder* (pp. 45-63). Springer, Cham. DOI 10.1007/978-3-319-27171-2

Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*(2), 80-87. https://doi.org/10.1177%2F10883576070220020801

Bernier, R. (2014). Assessment of the core features of ASD. Tarbox, J., Dixon, D., Sturmey, P., & Matson, J. L. (Eds.). In *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders* (pp. 65-86). Springer New York. DOI: 10.1007/978-1-4939-0401-3

Cohen, S., Conduit, R., Lockley, S. W., Rajaratnam, S. M., & Cornish, K. M. (2014). The relationship between sleep and behavior in autism spectrum disorder (ASD): A review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *6*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/1866-1955-6-44

Corbett, B. A., Newsom, C., Key, A. P., Qualls, L. R., & Edmiston, E. K. (2014). Examining the relationship between face processing and social interaction behavior in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *6*(1), 1-11. https://dx.doi.org/10.1186%2F1866-1955-6-35

Easson, A., & Woodbury-Smith, M. (2014). The role of prenatal immune activation in the pathogenesis of autism and schizophrenia: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(3), 312-316. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.007

Hisle-Gorman, E., Susi, A., Stokes, T., Gorman, G., Erdie-Lalena, C., & Nylund, C. M. (2018). Prenatal, perinatal, and neonatal risk factors of autism spectrum disorder. *Pediatric Research*, *84*(2), 190-198. https://doi.org/10.1038/pr.2018.23

Kalandadze, T., Bambini, V., & Næss, K. A. B. (2019). A systematic review and meta-analysis of studies on metaphor comprehension in individuals with autism spectrum disorder: Do task properties matter?. *Applied Psycholinguistics*, *40*(6), 1421-1454. DOI:10.1017/S0142716419000328

Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi (20. baskı). İ.H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinim olan *öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 72-99). DOI: 10.14527/9786055885267

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., & Speyer, R. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(1), 91-118. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00181-y

Kwok, E. Y., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum

disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *9*, 202-222. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.008

Lambrechts, A., Yarrow, K., Maras, K., & Gaigg, S. (2014). Impact of the temporal dynamics of speech and gesture on communication in autism spectrum disorder. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *126*, 214-215. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.380

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2006). Feeding problems in children with autism spectrum disorders: A review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *21*(3), 153-166. https://doi.org/10.1177%2F10883576060210030401

Lichtenberger, E. O., Mather, N., Kaufman, N. L., & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of assessment report writing*. John Wiley & Sons, Incorporated. Erişim adresi: https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=361899.

Niehus, R., & Lord, C. (2006). Early medical history of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *27*(2), 120-127. DOI: 10.1097/00004703-200604002-00010

Salend, S. R., & Salend, S. J. (1985). Writing and evaluating educational assessment reports. *Academic Therapy*, *20*(3), 277-288. https://doi.org/10.1177%2F105345128502000302

Sattler, J.M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. (4th Ed). San Diego: Jerome M Sattler Publisher.

Saulnier, C. A., & Ventola, P. E. (2012). *Essentials of autism spectrum disorders evaluation and assessment* (Vol. 83). John Wiley & Sons. Erişim adresi: https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=861637.

Schneider, W. J., Lichtenberger, E. O., Mather, N., & Kaufman, N. L. (2018). *Essentials of assessment report writing*. John Wiley & Sons. Erişim adresi: https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=361899.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC], (2021). Improvements being made in identifying children with autism early. https://www.cdc.gov/media/releases/2021/p1202-autism.html (Erişim tarihi: 21.12.2021).

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], (2004). https://sites.ed.gov/idea/about-idea/ (Erişim tarihi: 11.12.2021)

OTİZMDE ETKİLİ UYGULAMALAR

Editör

Doç. Dr. Emre Ünlü

Yazarlar

Doç. Dr. Emre Ünlü

Doç. Dr. Sunagül Sani Bozkurt

Doç. Dr. Derya Genç Tosun

Arş. Gör. Dr. Esin Pektaş Karabekir

Dr. Özlem Dalgın Eyiip

Doç. Dr. Gülden Bozkuş Genç

Dr. Öğr. Üyesi Metehan Kutlu

Doç. Dr. Gökhan Töret

Dr. Öğr Üyesi Buket Kısaç

Öğr. Gör. Akın Gönen

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

OTİZMDE ETKİLİ UYGULAMALAR

Editör: Doç. Dr. Emre Ünlü

Yazarlar: Doç. Dr. Emre Ünlü - Doç. Dr. Sunagül Sani Bozkurt
Doç. Dr. Derya Genç Tosun - Arş. Gör. Dr. Esin Pektaş Karabekir
Dr. Özlem Dalgın Eyiip - Doç. Dr. Gülden Bozkuş Genç
Dr. Öğr. Üyesi Metehan Kutlu - Doç. Dr. Gökhan Töret
Dr. Öğr Üyesi Buket Kısaç - Öğr. Gör. Akın Gönen

ISBN: 978-605-7989-53-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı: Öğr. Gör. Yıldıray TOSUN

Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Nisan, 2020
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2020
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı: Ayrıntı Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No: 105/A
Yenimahalle / ANKARA
Tel.: (0312) 394 55 90-91

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 13987

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**Otizm Spektrum Bozukluğunda Kanıt Temelli Uygulamalar**
	Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
BÖLÜM II	**Ayrık Denemelerle Öğretim**
	Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
BÖLÜM III	**İpucu Yöntemleri**
	Doç. Dr. Sunagül SANİ BOZKURT
BÖLÜM IV	**Video Modelle Öğretim**
	Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN - Ar. Gör. Dr. Esin PEKTAŞ KARABEKİR
BÖLÜM V	**Etkinlik Çizelgeleri**
	Dr. Özlem DALGIN EYİİP
BÖLÜM VI	**TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ: Motivasyon Temel Alanının Kullanılması**
	Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ
BÖLÜM VII	**Sosyal Öyküler**
	Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU
BÖLÜM VIII	**Karşılıklı Taklit Öğretimi**
	Doç. Dr. Gökhan TÖRET
BÖLÜM IX	**Sözel Davranış Yöntemi**
	Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ
BÖLÜM X	**Alternatif ve Destekleyici İletişim Teknolojileri**
	Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN
BÖLÜM XI	**Replik Silikleştirme**
	Öğr. Gör. Akın GÖNEN

ÖNSÖZ

Sevgili Emre Ünlü'yü, bilimsel hazırlık programında "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme" dersinde tanıdım. Otomotiv öğretmenliğinden gelmişti. Fakat dersle inanılmaz ilgiliydi. Ek çalışmalar yapıyor, farklı kaynaklar okuyor, onları benimle tartışıyor, daha iyisini yapmaya çalışıyordu. Bu özellikleri "bir otomotiv öğretmeninin özel eğitimde ne işi var" önyargımı yıkmaya yetmişti. Derken "Uygulamalı Davranış Analizi Dersi"nde yine çok ilgiliydi ve başarılı çalışmalar sergiledi. O dönemde, lisansta uyguladığım akrandan akrana öğretim stratejisinde, benim en iyi yardımcılarımdan biri oldu. Doktora tezi sırasında zaman zaman yavaş çalışsa da motivasyonunu hiç yitirmedi. Tez jürisini oğlu Ege'nin doğumuna yetiştirdik.

Değerli okuyucular, bir süre önce Sevgili Emre (Ünlü), bana bu kitabın hazırlığından söz ettiğinde, onun ihtiyaçların ne olduğunu görebildiğine ve görebileceğine ilişkin inancım bir kez daha pekişti. Bu kitabı özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde, gerek öğretmen adayları gerekse öğretmenlerin elinde, kanıt temelli uygulamaları nasıl kullanabileceklerine ilişkin, kaynak kitap olması açısından önemli buluyorum. Kitabı baştan sona okudum. Yazarlarının üçünün doktora çalışmalarını birlikte yürüttüğümüz kişiler olması beni ayrıca çok mutlu etti. Diğer yazarları yabana atmayalım tabi ki bir çoğu eğitimlerinin değişik dönemlerimde öğrencim oldu. Bir kısmı ile de değişik şekillerde birbirimizin bilimsel ve akademik yaşamlarına dokunduk. Editör ve yazarları bu kitap nedeniyle kutluyorum. Kolay okunabilir, okuyucu dostu bir kitap olmuş. Tüm yazarlara ayrı ayrı teşekkür ediyor ve diğer çalışmalarında başarılar diliyorum.

Kitabın ilk bölümünde, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kanıt temelli Uygulamalar ele alınmış daha sonra otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerimize öğretirken, sıkça kullandığımız kanıt temelli ve etkili öğretim yöntem ve stratejileri kitap bölümlerinde anlatılmış. Bunlar sırasıyla Ayrık Denemelerle Öğretim, İpuçları, Video Modelle Öğretim, Etkinlik Çizelgeleri, Temel Tepki Öğretimi, Sosyal Öyküler, Karşılıklı Taklit Eğitimi, Sözel Davranış, Alternatif ve Destekleyici İletişim, Replik Silikleştirmedir. Bu yöntem ve stratejilere baktığımda, OSB'li

öğrencilerimizin özellikle iletişim, dil, sosyal beceriler, diğerleri ile etkileşim ve bağımsızlığa odaklanmış davranışsal hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerine bir kılavuz niteliğinde bir kitaba önsöz yazdığımı düşünüyorum.

Değerli okuyucular "Kendine usta diyebilmen için; önce ustanı geçeceksin, sonra seni geçecek bir öğrenci yetiştireceksin." der bir Japon Atasözü. Ben ustalarımı geçip geçmediğime dair yorum yapmak istemem bu yorumu onlara bırakmak isterim. Ancak bu kitabı baştan sona okuduğumda beni geçecek öğrenciler yetiştirdiğimi düşündüm. Eeee kendime yarı usta diyebilirim galiba... Öğrencilerim mi onlar benim için bir usta adayı. Her zaman öğretirken öğrendim. Öğrencileriminde bu ilke ile akademik yaşamlarını sürdüreceklerine olan inancım sonsuz.

Bu kitabın editörlüğünü yapan sevgili doktorantım Emre'ye bu çalışmasına önsöz yazmamı istediği için teşekkür ediyorum. Bir öğretmen öğrencilerinin başarısını ve vefasını görmekten başka ne isteyebilir ki...

24.10.2019

Prof. Dr. Sezgin Vuran

Anadolu Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi

Ana Bilim Dalı Başkanı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I : OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE KANIT TEMELLİ UYGULAMALAR 1

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

BÖLÜM II :AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM 33

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

BÖLÜM III :İPUÇLARI 59

Doç. Dr. Sunagül Sani Bozkurt

BÖLÜM IV : VİDEO MODELLE ÖĞRETİM 85

Arş. Gör. Dr. Esin Pektaş Karabekir

Doç. Dr. Derya Genç TOSUN

BÖLÜM V : ETKİNLİK ÇİZELGELERİ 117

Dr. Özlem Dalgın EYİİP

BÖLÜM VI : TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ: Motivasyon Temel Alanının Kullanılması 145

Doç. Dr. Gülden Bozkuş GENÇ

BÖLÜM VII : SOSYAL ÖYKÜLER 173

Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU

BÖLÜM VIII : KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİ 205

Doç. Dr. Gökhan TÖRET

BÖLÜM IX : SÖZEL DAVRANIŞ 233

Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ

BÖLÜM X : ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ 253

Doç. Dr. Derya Genç TOSUN

BÖLÜM XI : REPLİK SİLİKLEŞTİRME 283

Öğr. Gör. Akın GÖNEN

BÖLÜM I

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE KANIT TEMELLİ UYGULAMALAR

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İçindekiler

- Giriş
- Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılanması
- Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı
- Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri
- Otizm Spektrum Bozukluğunun Temel Özellikleri
  - Sosyalleşme
  - İletişim
  - İlgi ve Etkinlikler
- Otizm Spektrum Bozukluğunda Etkili Uygulamalar
- Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kapsamlı Uygulamalar
- Otizm Spektrum Bozukluğunda Odaklanmış Uygulamalar
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Kaynakça

Giriş



Otizm, Leo Kanner' ın, 1943 yılında ilk defa ismini telaffuz etmesinden bugüne kadar tedavisi bulunmayan gelişimsel bir yetersizlik türü olarak ifade edilmektedir. İlk defa isimlendirildiği dönemlerde şizofreninin bir türü olarak görülmüş olan otizm, günümüzde zihin yetersizliğinden sonra en büyük gelişimsel yetersizlik grubunu oluşturmaktadır. (Reffert, 2008). Otizmle ilişkili bozuklukları tanımlamada güncel olarak kullanılan son terim otizm spektrum bozukluğudur (OSB). Bu terim otizm ve yaygın gelişimsel bozukluk spektrumu içerisinde yer alan geniş bir alt grup ve seviyeden söz etmek için kullanılmaktadır. Günümüzde yaygın şekilde kullanılan OSB tanımlarını, Amerikan Psikologlar Birliği (APA, 2012), Amerika Otizm Topluluğu (2012), Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2008) tarafından yapılmış olan tanımlar oluşturmaktadır. Farklı kurumlar tarafından yapılan OSB tanımları arasında küçük bazı farklılıklar bulunmasına rağmen genel olarak ortak bileşenlerin olduğu görülmektedir. Yapılan tanımların tamamında otizm spektrum bozukluğu için kullanılan yetersizlik üçlemesinin yer aldığı görülmektedir. Yetersizlik üçlemesi kavramı, OSB ile en çok ilişkilendirilen özelliklerin toplandığı üç alanı ifade etmektedir. Yetersizlik üçlemesi olarak ifade edilen alanlar; iletişim, sosyalleşme, sınırlı ilgi ve etkinlikler olarak belirtilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007)

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim becerileri, sınırlı ve yineleyici davranışlar ve atipik duyusal tepkiler ile karakterize edilen davranışsal bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2012). Otizm günümüzde üzerinde en çok durulan, konuşulan ve çalışma gerçekleştirilen yetersizlik türlerinden birisidir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki resmi rakamlara göre zihin yetersizliğinden sonra en geniş gelişimsel yetersizlik sınıfıdır ve yaygınlık oranı hızlı bir şekilde artmaktadır (Center for Disease Control and Prevention, 2012). Pek çok farklı tanımı olmakla birlikte bu tanımlardaki ortak noktalar dikkate alındığında OSB, sosyal ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar, sınırlı ilgi ve yineleyici hareketler ile karakterize edilen gelişimsel bir yetersizlik olarak ifade edilmektedir (APA, 2012; Heflin ve Alaimo, 2007; World Health Organization, 2008; Lord ve McGee, 2001).

Belirli kurum ve derneklerin yapmış oldukları tanımlamalar dışında araştırmacılar da OSB'yi bilgi birikimleri ve yapmış oldukları çalışmalara dayanarak tanımlamaktadırlar. OSB' ye ilişkin bir başka tanım da ise bu gelişimsel yetersizlik; sosyal etkileşim, iletişim ve oyun gibi sosyal beceriler ve hayal gücünde

sınırlılıklar ile birlikte yineleyici davranışlar ve/veya sınırlı ilgi ile karakterize edilen, etkisini sosyal insan davranışları üzerinde yaşam boyu gösterebilen gelişimsel bir bozukluk olarak betimlenmektedir (Wing, 2012). Bozukluğun betimlenen özelliklerinin geniş bir aralıkta bireylerde görülmesi ve etkilemesi sebebi ile bir spektrum olarak ele alınmaktadır (Lord ve McGee, 2001; Munson, Faja, Meltzoff, Abbott ve Dawson, 2008).

OSB olan çocuklar sosyal becerilerde, dil ve konuşmada, oyun becerilerinde, akademik becerilerde ve diğer pek çok alanda akranlarına göre yetersizlik göstermektedirler. Bu çocuklar otizmin belirtilerinin yaygınlığına bağlı olarak okul ve çeşitli toplumsal ortamlarda düşük performans sergilerler. OSB gösteren çocukların sahip oldukları yetersizliklerin azaltılabilmesi için sistemli ve düzenli bir şekilde erken eğitim hizmetleri almaları gerekir (Cowan ve Allen, 2007). OSB gösteren çocukların sahip oldukları yetersizlikleri azaltmak amacı ile kullanılacak uygulama ve terapiler konusunda alanda ciddi bir kirlilik bulunmaktadır. OSB gösteren çocuklara, gereksinim duydukları becerilerin öğretilmesi amacıyla kullanılacak olan uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalar olması önem taşır (Simpson, 2005).



Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılanması

OSB'nin tanılanmasının kolay olmadığı söylenebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, OSB tanılamasına yönelik herhangi bir kan testi ya da tıbbi testin günümüz koşullarında mevcut olmaması gösterilebilir. OSB tanılanması için uzmanların çocuğun davranışlarını gözlemlemesi ve gözlemleri sonucunda karar vermeleri gerekmektedir. Bu noktada gözlem yapan uzmanın niteliği ve gözleme dayalı kullanılacak olan aracın niteliği büyük bir önem taşımaktadır.

OSB ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, ne kadar erken bir şekilde tanılama gerçekleştirilir ve OSB'ye özel uygulamalar işe koşulmaya başlanırsa o kadar hızlı ve etkili sonuçlar alındığını göstermektedir. Son 20 yıldır, başta ABD olmak üzere pek çok ülkede erken müdahale kavramı büyük bir önem kazanmış durumdadır ve erken müdahale çalışmalarına çok büyük bütçeler ayrılmaktadır.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2012). *DSM-5 Proposed criteria for autism spectrum disorder designed to provide more accurate diagnosis and treatment.* http://www.dsm5.org/Documents/1203%20Autism%20Spectrum%20Disorders%20-%20DSM5.pdf adresinden 21.01.2013 tarihinde edinilmiştir.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., et al. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ 2018, 67*(SS-6), 1–23. https :// doi.org/10.15585 /mmwr.ss670 6a1.

Backer, T.E. (2000). The failure of success: challenges of disseminating effective substance abuse prevention programs. *Journal of Community Psychology. 28*(3), 363–73.

Bennett, M., Webster, A. A., Goodall, E., & Rowland, S. (2019). *Life on the Autism Spectrum: Translating Myths and Misconceptions Into Positive Futures*. Springer.

Carpenter, L.A., Boan, A.D., Wahlquist, A., Cohen, A., Charles, J., Jenner, W., . . . & Hill, E.G. (2017). The prevalence of autism spectrum disorder in school aged children: Population based screening and direct assessment. Paper presented at International Meeting for Autism Research, San Francisco, CA, May 12.

Center for Disease Control and Prevention, (2012). Identified prevalence of autism spectrum disorders ADDM network 200-2008. http://www.cdc.gov/NCBDDD/autism/data.html adresinden 14 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (Eds.). (2006). *What is special about special education: The role of evidence-based practices.* Austin, TX: Pro-Ed.

Cowan, R.J., & Allen, K.D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: *A focus on generalized teaching within the school setting. Psychology in the Schools*, *44,* 701–715.

Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. Pediatrics, 125, 17–23. doi:10.1542/peds.2009-0958.

Dudley, M. Z., Salmon, D. A., Halsey, N. A., Orenstein, W. A., Limaye, R. J., O'Leary, S. T., & Omer, S. B. (2018). Do Vaccines Cause Autism?. In *The Clinician's Vaccine Safety Resource Guide* (pp. 197-204). Springer, Cham.

Fombonne, E. (2018). The rising prevalence of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(7), 717-720.

Goodheart, C. D., Kazdin, A. E., & Sternberg, R. J. (2006). *Evidence based psychotherapy: Where practice and research meet.* Washington, DC: American Psychological Association.

Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: the proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA pediatrics*, *169*(1), 56-62.

Hebert, E. B. (2014). Factors affecting parental decision-making regarding interventions for their child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *29*(2), 111-124.

Heflin, L.J. & Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Howlin, P., & Magiati, I. (2017). Autism spectrum disorder: Outcomes in adulthood. *Current Opinion in Psychiatry, 30*(2), 69–76. https ://doi.org/10.1097/ YCO.00000 00000 00030 8.

Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (Eds.). (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. NewYork:-Guilford.

Kim, Y.S., Leventhal, B.L., Koh, Y.J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E.C., . . . & Grinker, R.R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorder in a total population sample. American Journal of Psychiatry, 168, 904–912.

Kogan, M. D., Vladutiu, C. J., Schieve, L. A., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Zablotsky, B., ... & Lu, M. C. (2018). The prevalence of parent-reported autism spectrum disorder among US children. *Pediatrics*, *142*(6), e20174161.

Kong, A., Frigge, M. L., Masson, G., Besenbacher, S., Sulem, P., Magnusson, G., ... & Wong, W. S. (2012). Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk. *Nature*, *488*(7412), 471.

Leavey, A., Zwaigenbaum, L., Heavner, K., & Burstyn, I. (2013). Gestational age at birth and risk of autism spectrum disorders in Alberta, Canada. *The Journal of pediatrics*, *162*(2), 361-368.

Levy, S. E., & Hyman, S. L. (2008). Complementary and alternative medicine treatments for children with autism spectrum disorders. Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 17(4), 803-820.

Lonigan, C. J., Elbert, J. C., & Johnson, S. B. (1998). Empirically supported psychosocial interventions for children: An overview. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 138–145.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., et al. (2000). The autism diagnostic observation schedule – Generic:A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, **30**, 205–223.

Lord, C., & McGee, J. (Eds.). (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.

Matson, J. L. (Ed.). (2011). *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders*. Academic Press.

Mitka, M. (2010). Rising autism rates still pose a mystery. JAMA, 303(7), 602. https://doi.org/10.1001/jama.2010.113.

National Research Council. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.

National Autism Center. (2009). *National standards report, phase 1*. Randolph: National Autism Center.

National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph: National Autism Center.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2017b). *Comparison of NPDC and NSP EBPs*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. Retrieved from

https ://autis mpdc.fpg.unc.edu/evide nce-based -pract ices.

Odom, S. L., Boyd, B., Hall, L., & Hume, K. (2010a). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 425–436. doi:10.1007/s10803-009-0825-1.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., & Hatton, D. (2010b). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. Preventing School Failure, 54, 275–282. doi:10.1080/10459881003785506.

Rzhetsky, A., Bagley, S. C., Wang, K., Lyttle, C. S., Cook Jr, E. H., Altman, R. B., & Gibbons, R. D. (2014). Environmental and state-level regulatory factors affect the incidence of autism and intellectual disability. *PLoS computational biology*, *10*(3), e1003518.

Reichow, B., & Barton, E. E. (2014). Evidence-based psychosocial interventions for individuals with autism spectrum disorders. In F. Volkmar, S. Rogers, K. Pelphrey, & R. Paul (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol. 2, pp. 969–992). Hoboken, NJ: Wiley.

Sathe, N., Andrews, J. C., McPheeters, M. L., & Warren, Z. E. (2017). Nutritional and dietary interventions for autism spectrum disorder: a systematic review. *Pediatrics*, *139*(6), e20170346.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 20* (3)*,* 140–150.

Şener, e. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temellleri. Sağlık Bilimleri Dergisi, 22(1), 86-92.

Waye, M. M., & Cheng, H. Y. (2018). Genetics and epigenetics of autism: A Review. *Psychiatry and clinical neurosciences*, *72*(4), 228-244.

Whitehouse, A. J. (2013). Complementary and alternative medicine for autism spectrum disorders: rationale, safety and efficacy. *Journal of paediatrics and child health*, *49*(9), E438-E442.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., … Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951–1966. https :// doi.org/10.1007/s1080 3-014-2351-z.

World Health Organization. (2008). ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems (10th Rev. ed.). New York, NY.

BÖLÜM II

AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İçindekiler

- Giriş
- Ayrık Denemelerle Öğretim Sürecini Planlama
- Becerilerin Öğretilebilir Basamaklara Ayrılması
- Veri Toplama Sistemini Hazırlanma
- Çalışma Ortamının Ayarlanması
- Materyallerin Hazırlanması
- Denemelerin sunulması
- Ayırt Etme Öğretim Süreci
- Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulamasının Avantaj ve Dezavantajları
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Kaynakça

Giriş

Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) OSB gösteren çocuklara beceri öğretiminde kullanılan iyi araştırılmış ve yaygın olarak kullanılan UDA tekniklerinden birisidir (Smith, 2001; Stahmer, Ingersoll ve Carter, 2003). ADÖ aynı zamanda OSB gösteren çocukların beceri eksiklerini gidermek amacıyla yürütülmüş olan çalışmalarda en çok ele alınan yöntemlerden birisidir ve uzun süredir de kullanılmaktadır (Lovaas, 1987, 2003; McEachin, Smith ve Lovaas, 1993; Smith, 2001). ADÖ'nün amacı; çocukların ya da ergenlerin kendiliğinden kazanamadıkları becerileri, yapılandırılmış ortamlarda ve sistematik öğretim yoluyla kazanmalarına yardımcı olmaktır (Eikeseth, Smith ve Klintwall, 2014). ADÖ özellikle becerilerin küçük parçalara ayrıldığı ve adım adım öğretiminden yarar sağlayan çocuklar ile çalışırken kullanılmaktadır. ADÖ'de her bir denemenin belirgin bir başlangıcı ve sonu vardır ve gözlenebilir ölçülebilir şekilde olması sebebi ile ayrık birer deneme olarak adlandırılmaktadır. Özellikle tüm sürecin baştan aşağı planlanmış olması ve öncül ile sonuçların öğretim sürecinde büyük bir önem taşıması sebebi ile ADÖ diğer tekniklerden farklılaşmaktadır.

Ayrık deneme; uyaran ya da öncül, davranış ve sonucu içeren eylem seti olarak ifade edilmektedir. Ayrık denemenin sunulmasındaki farklılıklar davranış öğretiminin farklı kullanımlarını ve stillerini gösterir (NRC, 2001). Bir ayrık deneme ilginin dağılmasının önlenmiş olduğu bir ortamda öğrenci ile birebir çalışan öğretmen tarafından uygulanan küçük öğretim (genellikle 5-20 saniyede sonlanır) birimidir. Sadece OSB gösteren çocuklarla çalışan öğretmen ve uzmanlar değil, aileler ve yarı-profesyonel tarafından da uygulanabilmekte ve hem çocuk hem de yetişkin OSB gösteren bireyler bundan yarar sağlayabilmektedirler (Smith, 1993).

ADÖ ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalara bakıldığında, ADÖ'nün özellikle çeşitli dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. ADÖ alıcı dil becerileri (Lovaas, 1977), konuşma becerileri (Krantz ve McClanahan, 1981), jestsel iletişim (Koegel, O'Dell ve Dunlap, 1988; Kurt, 2011), cümle yapısı (Krantz ve McClannahan, 1981) öğretiminde kullanılmıştır. Dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra ADÖ in kullanıldığı bir diğer beceri alanı ise oyun becerileridir (Greer, Becker, Saxe ve Mirabella, 1985). Oyun ve iletişim becerileri gibi beceri öğretiminin yanı sıra ADÖ problem davranışların azaltılmasına yönelik olarak da kullanılmıştır. İşlevsel analiz (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman ve Richman, 1994), işlevsel iletişim öğretimi (Carr ve Durand, 1985), kaçma ve kaçınma davranışlarının önüne geçilmesi (Piazza, Moes ve Fisher, 1996) amacıyla da kullanıldığı görülmektedir. Özetle ADÖ hem sosyal etkileşim ve iletişim gibi becerilerdeki yetersizliklerin giderilmesinde yararlı olabilmekte hem de problem davranışların azaltılması ve yerine yeni becerilerin kazandırılmasında kullanılabilmektedir. Her bir ayrık denemenin beş bileşeni bulunmaktadır. Bunlar:

1. *Uyaran:* Teknik olarak ayırt edici uyaran olarak ifade edilir. Öğretmen açık, kısa bir yönerge ya da soru sunar. (Örneğin "böyle yap"/"Bu nedir?" gibi)
2. *Yardım:* Ayırt edici uyaran ile aynı anda ya da hemen ardından öğretmenin çocuğun ayırt edici uyarana doğru şekilde tepkide bulunması için yardım etmesidir. Örneğin; öğretmen çocuğun elinden tutup doğru tepkide bulunması için ona yol gösterebilir ya da doğru tepki vermesi için öğretmen çocuğa model olabilir. Çocuk ilerleme gösterdikçe öğretmen aşamalı olarak yardımı silikleştirir ve en sonunda yardımı ortadan kaldırır ve böylece çocuk ayırt edici uyarana tepkide bulunmaya başlar.
3. *Tepki:* Öğrenci, öğretmenin sorusuna/talebine doğru ya da yanlış bir cevap/tepki verir.
4. *Sonuç:* Eğer çocuk doğru bir tepki verirse öğretmen doğru tepkinin hemen ardından övgü, kucaklama, küçük bir parça yiyecek, oyuncakla oynamasına izin verme, ya da çocuğun sevdiği başka etkinlikler ile çocuğun doğru tepkisini pekiştirir. Eğer çocuk yanlış ya da uygun olmayan bir tepkide bulunursa öğretmen, "Hayır" der ve başını yana çevirir. Öğretim materyallerini kaldırır ya da tepkinin yanlış olduğunu bir başka şekilde gösterir.
5. *Denemeler arası süre:* Sonucu verdikten sonra öğretmen bir sonraki ayırt edici uyaranı sunmadan önce bir süre (1-5 saniye) bekler (Smith, 2001).



Deneme ile ilgili videoyu izlemek için kodu telefonunuza okutun.

Artan bir şekilde OSB gösteren çocukların anne babaları, davranışsal uygulamaları olabildiğince erken bir şekilde evlerinde uygulamaları için teşvik edilmektedirler (Dawson ve Osterling, 1997). Günümüzde, OSB gösteren çocukların anne babalarının pek çoğu ADÖ gibi yöntemleri çocuklarıyla uygulayarak çocuklarının erken eğitimine katılmaktadırlar. Bu yöntem çok çeşitli sosyal, dil ve akademik becerilerin otistik özellikler gösteren çocuklara öğretilmesinde kullanılmaktadır (Sturmey ve Fitzer, 2007). Tüm bu özellikleri ve araştırma buguları göz önüne alındığında, ADÖ uygulamasını bilmek otizmli çocuklar ile çalışan tüm paydaşlar açısından büyük bir

Kaynakça

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behaviour problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18,* 111–126.

Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *27*(2), 145-155.

Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (syf. 307–326). Baltimore: Brookes.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Outcomes for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, *31*(3), 264-278.

Eikeseth, S., Smith, D. P., & Klintwall, L. (2014). Discrete trial teaching and discrimination training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey ve J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders* (s. 229-253). New York: Springer.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 197–209.

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1981). Teaching complex language to autistic children. *Analyses and Intervention in Developmental Disabilities, 1,* 259–297.

Koegel, R. L ., O'Dell, M . & Dunlap, G. (1988) Producing Speech Use in Nonverbal Autistic Children by Reinforcing Attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18,* 525–38.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11,* 1421-1444.

Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington.

Lovaas O. I. (1987) Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 3–9.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin:Pro-Ed.

McEachin J. J., Smith T., & Lovaas, O. I. (1993) Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural treatment. *American Journal on Mental Retardation 4,* 359–372.

Ogletree, B. T., & Oren, T. (1998). Structured yet functional: An alternative conceptualization of treatment for communication impairment in autism. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, *13*(4), 228-233.

Piazza, C. C., Moes, D. R., & Fisher, W. W. (1996). Differential reinforcement of alternative behavior and demand fading in the treatment of escape-maintained disruptive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 569–572.

Smith, T. (1993). Autism. In T. R Giles (Ed.), *Effective psychotherapies* (syf. 107- 133). New York: Plenum.

Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16* (2)*,* 86–92.

Stahmer, A.C., Ingersoll, B., & Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism, 7*(4)*,* 401–413.

Sturmey, P., & Fitzer, A. (2007). *Autism spectrum disorders Applied behavior analysis, evidence, and practice*. Austin, TX: Pro-Ed

BÖLÜM III

İPUÇLARI

Doç. Dr. Sunagül SANİ BOZKURT

İçindekiler

- Giriş
- İpucu Tanımı ve Türleri
  - Fiziksel ipucu
  - Model İpucu
  - Sözel İpucu
  - Jest İpucu
  - Görsel İpucu
- İpuçları Hiyerarşisi
- İpuçlarını Silikleştirme
- Tepki İpuçları
  - Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
  - Bekleme Süreli Öğretim
  - Aşamalı Yardımla Öğretim
  - İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim
  - İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim
- Tepki İpuçlarının Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Kaynakça

Giriş

Normal gelişim gösteren öğrenciler, çevrelerindeki kişileri model alarak toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamlarını sürdürebilirken Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler için bu durum farklılaşmaktadır. OSB olan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre kendilerinden beklenen davranışı bağımsız olarak sergilemede zorlanmaktadır. OSB olan öğrencilerin en belirgin özelliklerinden birisi de sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici takıntılı davranışlar olduğu bilinmekte ve kimi zaman zihin yetersizliğinden etkilenmiş olmalarının sonucu olarak akademik ve günlük yaşam becerilerini yerine getirmekte de birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle kendilerinden beklenen davranışı sergileyebilmede öğretmen yardımına gereksinim duymaktadırlar. Gerekli olan yardımın sunulabilmesi için de OSB olan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. OSB olan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması onlara sağlanan davranışsal ortama, sunulan uyaranlara, kullanılan öğretim yöntemlerine ve çeşitli düzenlemelere bağlı olmaktadır. Tüm bunlar OSB olan öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin ya da uygulamacıların etkili ve sistematik öğretim sunma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Etkili ve sistematik öğretim planlı olmayı gerektirmektedir. Bu planlama sürecinde ise öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve öğrencilerinin gelişimlerini en üst düzeyde destekleyebilmeleri için etkili ve kanıt temelli uygulamalara yer vermeleri oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmenlere etkili öğretim sunmada yardımcı olabilecek seçeneklerden biri de kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan ipuçlarıdır. Bu bölümde OSB olan öğrencilere sunulacak ipucu tanımı ve türleri, ipuçları hiyerarşisi, ipuçlarını silikleştirme ve tepki ipuçları açıklanacaktır.

İpucu Tanımı ve Türleri

Etkili öğretim için önemli bire role sahip olan ipuçları, ayırt edici uyaranın istendik tepkiye yol açması için tepki başlamadan ya da tepki gerçekleştirilirken sunulan özel bir yardım şeklidir. Başka bir ifadeyle, ipuçları öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlamak ya da kolaylaştırmak için sunulan uyarandır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; MacDuff, Krantz ve MacClannahan, 2001; Tekin-İftar, 2010). İpuçları doğal ve öğretimsel ipuçları olarak iki şekilde toplanabilir. Doğal ipuçları, çevrede doğal olarak bulunan ve öğrencinin istendik tepkisini kolaylaştıran ipuçlarıdır. Bu anlamda öğrenciyi tepkide bulunması için uyarır ancak öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlamayabilir. Öğretimsel ipuçları ise doğal ipuçlarının yetersiz kaldığı durumlarda kullanılmaktadır. Alanyazında ipuçları öğretimsel ipucu olarak kontrol edici ve kontrol edici olmayan ipuçları şeklinde iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Tekin-İftar, 2010). Kontrol edici ipucu, öğrencinin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren ipucudur. Kontrol edici ol-

mayan ipucu ise öğrencinin doğru tepkide bulunma olasılığını arttıran ancak kesinleştirmeyen ipucudur (Akmanoğlu, 2012; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Kontrol edici ipucu veya kontrol edici olmayan bir ipucu türü bir öğrenci için en etkili olan ipucu türüyken, bir başka öğrenci için en etkili olmayan bir ipucu türü olabilir ya da öğretimde bazı öğrenciler için kimi zaman bir ipucu türü yeterliyken kimi zaman birden fazla ipucu türünün kullanımı tercih edilebilir. Çok farklı türde ipuçları olduğu için, farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine hitap eden geniş bir seçenek bulunmaktadır. İpucu türleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmakla birlikte bu bölümde ipuçları; fiziksel, model, görsel, sözel ve jest ipucu şeklinde açıklanmıştır.

Fiziksel İpucu

Öğrencinin istendik doğru tepkiyi vermesi için fiziksel temasın uygulanmasını gerektiren ve öğrenci üzerinde en fazla kontrole sahip/kısıtlayıcı ve en az ılımlı olan ipucu türüdür. Özellikle taklit becerisi olmayan ve motor becerilerde zorlanan öğrencilerde fiziksel ipucu kullanılmaktadır. Fiziksel ipucunun kullanımında sözel ipuçlarının da eşlik etmesi öğretimi daha açık kılmaktadır. Fiziksel ipucu tam fiziksel ve kısmi fiziksel ipucu olmak üzere iki biçimde sunulabilmektedir (Collins, 2012; Spooner, Browder ve Mims, 2011). **Tam fiziksel ipucu,** öğrencinin tepkisini tamamlaması için öğrencinin elini ya da vücudunu fiziksel olarak hareket ettirme anlamına gelmektedir. Tam fiziksel ipucuna; diş fırçalama becerisinin öğretiminde diş fırçasını eline alma basamağı için diş fırçasını bulunduğu yerden taşıma sürecinde öğretmenin öğrencinin ellerinin tam üzerinden tutarak diş fırçasını eline almasını sağlaması örnek olarak verilebilir. **Kısmi fiziksel ipucu** ise öğrenciye dokunmakla birlikte yoğun fiziksel temas gerektirmeyen öğrencinin hareketlerini kontrol etmeye yardımcı olan ipucu türüdür. Kısmi fiziksel ipucu öğrenciye minimum düzeyde fiziksel dokunma ile sunulur. Tepki başlatmak için öğrencinin omzundan, dirseğinden ya da bileğinden tutup öğrenci yönlendirilir ve öğrencinin hareket etmesi sağlanır. Kısmi fiziksel ipucuna; iki farklı renk kartı arasında kırmızı olan kartı gösterme öğretiminde öğretmenin, öğrencisini kırmızı karta yönlendirmesi için öğrencinin dirseğinden tutarak kırmızı olan kartı göstermesini sağlamak örnek olarak verilebilir.

Fiziksel ipucu kullanımında fiziksel temasta bulunulması nedeniyle bu ipuçlarının belli bir mesafeden kullanımı gerekmektedir. Fiziksel ipuçlarının yoğun fiziksel temas gerektirmesi, özellikle OSB olan öğrencilerin fiziksel temastan çok hoşlanmamaları öğretimde birtakım davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Öte yandan öğrenci tepkisini tamamen kontrol ettiği düşünüldüğünde bu ipuçlarının hataları en aza indirmesi söz konusudur. Ancak doğru tepkiyi kesinleştirmesi açısından bazen gerekli olmadığı durumlarda da kullanılabilmektedir. Bu noktada fiziksel ipuçlarını sözel ve model ipuçlarının yeterli olmadığı durumlarda tercih etmek önemlidir. Kimi zaman fiziksel ipucu kullanırken öğretimde sözel ipucu

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Editör), (s. 97-154). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Vize Akademik.

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers (9. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264-287.

Collins, B. C. (2012). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis (2. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Diken, İ. H. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma.* (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık.

Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1988). System of least prompts: A literature review of procedural parameters. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *13*(1), 28-40.

Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (Eds.). (2011). Handbook of applied behavior analysis. New Yorn, NY: Guilford Press.

Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders, 16*, 72-85.

Grow, L., & LeBlanc, L. (2013). Teaching receptive language skills. *Behavior Analysis In Practice*, *6*(1), 56-75.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. C. Maurice, G. Green ve R. M. Foxx (Editörler), *Making difference behavioral intervention for autism.* (s. 37-50). Texas: Pro-Ed.

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 153-168.

Spooner, F. R. E. D., Browder, D. M., & Mims, P. (2011). Evidence-based practices. D. M. Browder ve F. Spooner (Editörler), *Teaching students with moderate and severe disabilities,* (s. 92-122). New York, NY: The Guilford Press.

Tekin-İftar, E. (2010). Sistematik öğretim. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (3. baskı), (s.138-160). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (1. baskı). Ankara: Vize yayıncılık.

BÖLÜM IV

VİDEO MODELLE ÖĞRETİM

Arş. Gör. Dr. Esin Pektaş KARABEKİR
Doç. Dr. Derya Genç TOSUN

İçindekiler

- Video Modelle Öğretim Nedir?
- Video Modelle Öğretim Süreci
- Hedef Davranış Belirleme
  - Hedef davranışın belirlenmesi
  - Başlama düzeyi verisinin toplanması
  - Önkoşul becerilerin değerlendirilmesi
- Öğretimi Planlama
  - Becerinin küçük basamaklara ayrılması ve senaryolaştırılması
  - Etkili pekiştirecin belirlenmesi
  - Araç-gereçlerin hazırlanması
  - Modelin belirlenmesi ve öğretim videosunun hazırlanması
  - Ekip üyelerinin eğitilmesi
  - Araç-gereçlerin bireye tanıtılması
- Video modelle öğretimi uygulama
  - Öğretim ortamının düzenlenmesi
  - Öğretimin gerçekleştirileceği zamanın belirlenmesi
  - Videonun izletilmesi
  - Bireye beceri/davranışı sergilemesi için yönergenin verilmesi

    - Bireyin sergilediği beceri/davranışların pekiştirilmesi
    - Gerekli olduğunda hata düzeltmesinin yapılması
- Uygulama sürecini izleme
    - Hedef davranışla ilgili verilerin toplanması ve analiz edilmesi
    - Bireyin ilerlemesine bağlı olarak sonraki adımları belirleme
    - Video ve ipuçlarının silikleştirilmesi
- Video Kliplerin Oluşturulması Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler
- Video Modelle Öğretimin Yararları
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Ekler
- Kaynakça

Video Modelle Öğretim Nedir?

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler görsel uyaranları daha kolay fark edip algılamakta ve görsel olarak sunulan ipuçlarını daha kolay anlamlandırmaktadır. (Nikopoulos ve Keenan, 2006; Schneider ve Goldstein, 2010; Weiss, 2013). OSB olan bireylerin eğitiminde görsel uyaranları içeren yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılmasının bireylerin içinde bulunduğu ortamı algılama, çevresindeki bireylerle iletişim kurma, günlük rutinleri gerçekleştirme, yeni beceriler öğrenme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi durumlarda etkili olduğu ifade edilmektedir (Cohen ve Sloan, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2006). OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan görsel uyaranlar hem çocuğun hem de kazandırılması hedeflenen becerinin özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Etiketler, semboller, nesneler, çizimler, resimler, fotoğraflar, levhalar, işaretler, vücut dili, çizelgeler, yazılı metinler ve video görüntüleri yaygın olarak kullanılan görsel uyaranlardır (Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Quill, 1997; West, 2008). OSB olan bireylerin eğitiminde görsel uyaranlar aracılığıyla sunulan bilimsel dayanaklı uygulamalarından biri video modelle öğretimdir (National Autism Center [NAC], 2015; The National Proffessional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014).

Geleneksel yöntemlere kıyasla video modelle öğretim, hedef davranışı görsel olarak betimlediği için işitsel uyaranları işlemede güçlük çeken OSB olan bireyler için büyük bir kolaylık sağlamaktadır (Akmanoglu, 2015). Video modelle öğretimde bireyin beceriyi anlamasını kolaylaştırmak için görüntü aynı şekilde ve birçok kez seyredilerek tekrar edilmektedir. Tüm bunlarla birlikte video izlemek otizmli bireyleri öğretime güdüleyen ve keyif veren bir etkinliktir (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Corbett, 2003).

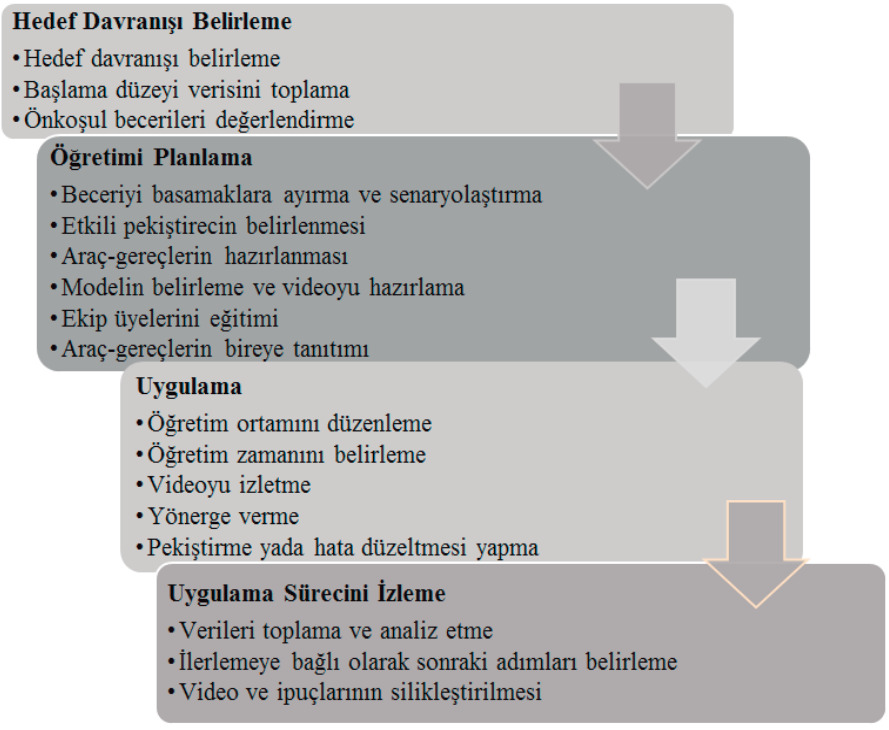
Video modelle öğretim, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ilkelerini temel almaktadır. Sosyal öğrenme kuramının en önemli temsilcisi olarak kabul edilen Bandura'ya göre, bireyler pek çok beceriyi çevredeki bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenmektedir (Gül ve Vuran, 2010). Video modelle öğretim; kazandırılmak istenen hedef davranış ya da becerinin bir model tarafından uygun bir şekilde sergilendiği videonun birey tarafından izlenmesini ve ardından bireyin videoda izlediği davranışı kendisine model alarak bu davranışı bağımsız olarak gerçekleştirmesini içermektedir. Bir başka ifadeyle video modelle öğretim, video kayıttaki model tarafından gösterilen davranışın benzerinin birey tarafından yapılmasıdır (Bellini ve Akullian, 2007; Delano, 2007; Murray ve Noland, 2013).

Alanyazın incelendiğinde video modelle öğretimin farklı yaş grubundan farklı yetersizlik gruplarındaki bireylere çeşitli becerilerin kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında etkili olarak kullanıldığı görülmektedir (Karasu,

2011; Wang ve Koyama, 2014; Sigafoos, O'Reilly ve Cruz, 2007). Örneğin, video modelle öğretimin geçiş becerileri, etkinliği tamamlama, iletişim, sosyal etkileşim, güvenlik becerileri, bağımsız yaşam becerileri, mesleki ve günlük yaşam becerileri, oyun, motor taklit, akademik beceriler ve etkileşim başlatma becerilerinin öğretiminde ve geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Acar ve Diken, 2012; Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Carlile, Debar, Reeve, Reeve ve Meyer, 2018; NAC, 2015; Pektaş-Karabekir ve Akmanoğlu, 2018).

Video Modelle Öğretim Süreci

Video modelle öğretimin etkili bir uygulama olarak kullanılması için belirli aşamaların sistematik olarak takip edilmesi gerekmektedir. Bu bölümde, video modelle öğretime ilişkin alanyazın dikkate alınarak öğretim sürecinde izlenmesi gereken aşamalara ilişkin açıklamalar dört başlık altında ele alınmıştır (Autism Focused Intervention Reseorches & Modules [AFIRM], 2019; Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Murray ve Noland, 2013; Sigafoos, vd., 2007). Bu aşamalar; (a) hedef davranış belirleme, (b) öğretimi planlama (c) video modelle öğretimi uygulama ve (d) uygulama sürecini izlemedir. Şekil 4.1'de video modelle öğretim sürecinin aşamaları yer almaktadır.



Şekil 1. *Video Modelle Öğretim Sürecinin Aşamaları*

Kaynakça

Acar, Ç., & Diken, İ. H. (2012). Reviewing instructional studies conducted using video modeling to children with autism. Educational Sciences: *Theory & Practice*, *12*, 2719-2738.

Akmanoglu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expression to children with autism via video modeling. Educational Sciences: *Theory & Practice*, *15,* 519-537.

Akmanoğlu, N., & Kurnaz, E. (2014). Otizmli çocukların eğitiminde yeni eğilimler: Videoyla kendine model olma ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15,* 63-80.

Akmanoglu, N. & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *The International Journal of Research and Practice, 15*, 205-222.

Alberto, A., P., & Troutman, C., A. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Autism Focused Intervention Researches & Modules [AFIRM] (2019). *Video modelling*. Retrieved from https://afirm.fpg.unc.edu/node/905. autismcenter.org/reports.

Aykut, Ç., Emecen, D. D., Dayı, E., & Karasu, N. (2014). Teaching chained tasks to students with intellectual disabilities by using video prompting in small group instruction. *Educational Sciences: Theory&Practice*, *14,* 1075-1087.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, *73,* 264-287.

Bellini, S., & McConnell, L. L. (2010). Strength-based educational programming for students with Autism spectrum disorders: A case for video self-modeling. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54,* 220-227.

Carlile, K. A., Debar, R. M., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Meyer, L. S. (2018). Teaching help-seeking when lost to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51,* 191-206

Charlop-Christy, M. H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 5,* 12-21.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*, 264-287.

Charlop, M. H., Dennis, B., Collage, Mc.K, C., Carpenter, M. H. & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education And Treatment of Children, 33*, 371-393.

Cohen., M. J., & Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism.* USA: Woodbine House.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today, 4*, 367-377.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis. (2nd ed*.). Essex: Pearson Education.

D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a

preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5,* 5-11.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28,* 33-42

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *15,* 37-49.

Gül, S. O. ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *10,* 217-274.

Hine, J.F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26,* 83-93.

Ho, T. Q., Gadke, D. L., Henington, C., Evans-McCleon, T. N., & Justice, C. A. (2019). The effects of animated video modeling on joint attention and social engagement ,in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 58,* 83-95.

Hughes, M. H., & Yakubova, G. (2016). Developing handheld video ınterventıon for studen with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *52,* 115-121.

Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitimlerinde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *12,* 1-12.

McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, *30,* 182-213.

Murray, S. & Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spektrum disorders: A practical guide for parents and professionals.* London: Jessica Kingsley Publishers.

National Autism Center. (2015). *The national autism center's national standards report phase 2.* Massachusetts: National autism center. Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/reports.

National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder. (2014). *Evidence-based practice brief components.* Retrieved from http:// auismpdc. fpg.unc. edu// sites/autism-pdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014EBP-Report.pdf.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *37,* 93-96.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Ohtake, Y. (2016). Using a hero as a model in video instruction to improve the academiz performance of a student with autism spectrum disorder: A case study. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, *161,* 17-23.

Ohtake, Y., Takahashi, A., & Watanabe, K. (2015). Using and animated cartoon hero in video instruction to improve bathroom-related skills of a student with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50,* 343-355.

Pektaş-Karabekir, E. & Akmanoğlu, N. (2018). Effectiveness of video mo-

deling presented via smartboard for teaching social response behavior to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53,* 363-377.

Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self-modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, *49,* 71-81.

Quill, K. A. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 697-714.

Rayner, C., Denholm, C. & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autisn Spectrum Disorders, 3,* 291-303.

Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V. & Volkmar, F. R. (2011). *Evidence-Based Practices and Treatments For Children With Autism.* New York: Springer.

Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is beter "self" or "other" as a model? *Behavior Modification, 25,* 140-158.

Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to ımprove socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *12*, 149-160.

Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. Journal of positive behavior interventions, *2,* 3-11.

Sigafoos, J., O'Reilly, M. & De La Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, TX: Pro-Ed.

Toper-Korkmaz, Ö. (2017) Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Özel eğitim dergisi, 18,* 149-164.

Wang, H. T., & Koyama, T. (2014). An analysis and review of the literature and a three-tier video modeling intervention model. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8,* 746-758.

Weiss, M. J. (2013). Behavior analytic ınterventions for developing social skills. In P. F. Gerhardt & D. Crimmins (Eds.), *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders* (pp. 373-51). Baltimore, MD: Brookes.

West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictural cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23,* 229-241.

Wu, P. F., Cannella-Malone, H. I., Wheaton, J. E., & Tullis, C. A. (2016). Using video prompting with different fading procedures to teach daily living skills A preliminary examination. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31*, 129-139.

BÖLÜM V

ETKİNLİK ÇİZELGELERİ

Dr. Özlem Dalgın EYİİP

İçindekiler

- Etkinlik Çizelgesi Nedir?
- Etkinlik Çizelgelerinin Çeşitleri
  - Objelerden oluşan etkinlik çizelgeleri
  - Fotoğraflı/Resimli etkinlik çizelgeleri
    - Klasör şeklinde sunulan fotoğraflı/resimli etkinlik çizelgeleri
    - Pano üzerinde sunulan fotoğraflı/resimli etkinlik çizelgeleri:
    - Kağıt üzerinde sunulan fotoğraflı/resimli etkinlik çizelgeleri:
  - Yazılı etkinlik çizelgeleri
- Etkinlik Çizelgelerinin Teknolojik Araçlarla Sunulması
- Etkinlik Çizelgelerinin Öğretimine Hazırlık Süreci
  - Etkinliklerin seçilmesi
  - Fotoğrafların hazırlanması
  - Araç-gereçlerin hazırlanması
  - Ortamın düzenlenmesi
  - Pekiştireçlerin belirlenmesi
  - Sosyal etkileşim becerilerinin belirlenmesi
- Etkinlik Çizelgesini İzleme Becerisinin Öğretimi
- Etkinlik Çizelgesinde Yapılabilecek Değişiklikler
- Kalıcılık ve Genelleme Çalışmaları
- Etkinlik Çizelgesi Öğretimi Uygulama Örneği
- Özet
- Değerlendirme soruları
- Kaynakça

Etkinlik Çizelgesi Nedir?

Otizm spektrum bozukluğu olan (OSB) bireyler bilimsel dayanaklı uygulamalar ile birçok beceriyi öğrenebilmekte (Wong ve dig. 2014), ancak beceriyi gerçekleştirmeye başlamak için de ipucu/yönerge beklemektedirler (Hume, Loftin ve Lantz, 2009). Örneğin 4 yaşında tipik gelişim gösteren bir çocuk makası bağımsız olarak kullanırken, OSB'li akranı "hadi kes" yönergesini beklemekte, iletişim kurmak için de bir yetişkinin "merhaba de" vb., yönergeler sunmasına ihtiyaç duymaktadır. (Krantz ve McClannahan, 2014). Aynı zamanda OSB'li bireyler olayların sırasını öngörmede, bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçişte ve işitsel bilgiyi organize etmekte zorluk yaşayabilmektedirler. Bu örnekler OSB'li bireylerin yönerge bağımlılığını karakterize etmektedir. Diğer yandan dili iyi kullanabilen OSB'li bireylerin söylenen kelime ya da cümleyi her durumda anlayamadıkları bilinmektedir (Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen ve Yeganyan, 2010; Krantz ve McClannahan, 2014). OSB'li bireylerin ipucu bağımlılığından kurtulmaları, bağımsız olarak rutinlerindeki etkinlikleri yerine getirebilmeleri ve konuşulan dili anlamada yaşadıkları güçlükleri azaltmak için Krantz, Lynn McClannahan, Greg MacDuff ve ekibi, ABD'de Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü'nde (Princeton Child Development Institue-PCDI) görsel desteklerden oluşan etkinlik çizelgelerini geliştirmişlerdir (Mcclannahan ve Krantz,1999). Etkinlik çizelgeleri bireyin bir etkinlik zincirini yerine getirmesini sağlayan kelime ya da resimler setinden oluşan bir görsel destek sistemidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Bu bilgiler ışığında gün içinde yapılacak etkinliklerin görsel ya da kelimelerle sunulması OSB'li bireylerin yukarıda bahsedilen sıkıntılarını çözmelerine yardımcı olmaktadır. Böylelikle etkinlik çizelgeleri OSB'li bireylerin (a) etkinlikler arası bağımsız geçiş yapabilmelerini, (b) etkinlikler arasında seçim yapabilmelerini, (c) etkinlikleri sıraya dizebilmelerini (d) etkinlik sırasına uyabilmelerini ve (e) toplumsal ve günlük yaşam becerilerini öğrenebilmelerini sağlamaktır (McClannahan ve Krantz,1999). Çizelgeler OSB'li bireylerin, çevrelerini anlama ve planlamalarına izin vererek tahmin edilemeyen durum ve rutinlerin yarattığı davranış problemlerinin azalmasını sağlamaktadır (Hayes ve diğ. 2010). Bununla birlikte farklılaşan sözel ipuçlarına oranla görsel çizelgeler yetişkin desteğine olan gereksinimi azaltarak bağımsızlaşmayı sağlamaktadır ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırmaktadır (Hitam, Tan, Sahbudin, Mokhtar, Anas ve Sali, 2011). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde de etkinlik çizelgelerinin OSB'li bireylerin etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırmada (Brayn ve Gast, 2000; Massey ve Wheeler, 2000; Watanabe ve Sturmey, 2003); problem davranışlarını azaltmada (Detmer, Simpson, Myles-Smith ve Ganz, 2000; O'Reilly, Sigafoos, Lancioni, Edrisinha ve Andrews, 2005), akran etkileşimini arttırmada (Betz, Higbee ve Reagon, 2008) etkinlik çizelgesi içinde yer alan oyun becerilerini (Blum-Dimaya, Reeve, Reeve ve Hoch, 2010; Dalgın-Eyiip, 2011),

serbest zaman becerilerini (Çuhadar ve Diken, 2011; Dalgın, Ergenekon ve Çolak, 2018) ve günlük yaşam becerilerini (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993) öğrenmelerinde etkili bir uygulama olduğu görülmektedir.

Etkinlik çizelgeleri fotoğraflı, resimli ya da yazılı olarak hazırlanabilmektedir. Fotoğraflar ya da kelimeler bireyi etkinliğe katılmaya, etkinliği tamamlamaya ya da pekiştireç kazandırmaya yönlendirmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Kullanılacak olan çizelgenin biçimine, öğretimi yapılacak olan bireyin fizik, yaş ve bilişsel düzeyine göre karar verilmektedir (Downing ve Peckham-Hardin, 2001). Çizelgeler bireysel olabileceği gibi tek bir çizelgeyi iki akranın tamamladığı ortak çizelgeler şeklinde de oluşturulabilmektedir (Lindeman, McDonald, Lee, Gehshan ve Hoch, 2017).

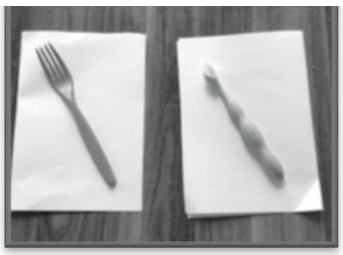
Etkinlik çizelgelerinde her sayfaya bir etkinlik resminin yerleştirilmesi, öğretmenin ipucu sunmasıyla öğrencinin resme ilişkin araçları alması, resimdeki etkinliği tamamlaması, araçları yerine koyması, çizelge kitabına geri dönmesi, sayfayı çevirmesi ve bir sonraki etkinliğe doğru ilerlemesi şeklinde beceri basamakları bulunmaktadır (Mathewson, 2010). İlerleyen bölümde etkinlik çizelgelerinin farklı çeşitlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Etkinlik Çizelgelerinin Çeşitleri

Etkinlik çizelgelerini kullanmayı öğrenciye öğretmeden önce öğrenciye uygun çizelge çeşidinin belirlenmesi gerekmektedir. Etkinlik çizelgelerinin zaman içerisinde farklı çeşitleri üretilmiştir. Kullanılacak çizelgenin öğrencinin düzeyine ve kullanılacak ortama göre değişmesi gerekmektedir. Etkinlik çizelgeleri objelerden oluşan, fotoğraflı/resimli ya da yazılı çizelgeler olarak ayrılmaktadır.

Objelerden Oluşan Etkinlik Çizelgeleri

Objelerden oluşan etkinlik çizelgesi, çizelgenin en basit halidir. Özellikle görme problemi de yaşayan, çoklu yetersizliği olan ya da iki boyutlu resimlerle başarı sağlanamayan çocuklar için uygun bir çizelge çeşididir. Çizelgedeki etkinlikler için objelerin kendisi beyaz zeminde bir kartona ayrı ayrı sayfalarda ya da klasörde bir cırt cırtla alt alta yapıştırılır. Objelerden oluşan etkinlik çizelgesi örneği Görsel 5.1'de yer almaktadır.



Şekil 5.1. *Objelerden oluşan etkinlik çizelgeleri*

Kaynakça

Betz, A., Higbee, T.S., & Reagon, K.A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241.

Brayn, L.C.,& Gast, D.L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functionting children with autism via picture activity schedule. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30(6),* 553-567.

Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children, 33(3),* 351-370.

Çuhadar, S. & Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed though activity schedules on leisure skills of children with autism. Education *and Training in Developmental Disabilities*, 46(3), 386-398.

Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri. Anadolu Universitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Dalgın-Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2018). OSB Olan Bir Gence Sahip Annenin Serbest Zaman Etkinliklerini İçeren Etkinlik Çizelgesini Hazırlaması ve Öğretimini Sunması. *International Online Journal of Educational Sciences*, *10*(2).

Detmer, S. Simpson, R. L., Myles-Smith B., & Ganz J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other DevelopmentalDisabilities, 15(3),* 163-169.

Downing, J. E.,& Peckham-Hardin, K. D. (2001). Daily schedules: A helpful learning tool. *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 62-68.

Hayes, G.R., Hirano, S.H., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D.H., and Yeganyan, M.T. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing.*

Hitam, S., Tan, K. L., Sahbudin, R. K. Z., Mokhtar, M., Anas, S. B., & Sali, A. (2011). Digital visual schedule and training system for centre of autistiv children. *Joural of Applied Sciences 11(5),* 788-796.

Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(9), 1329-1338.

Krantz, J. P and McClannahan, L. E. (2014). Picture activity schedules. J. L. Matson (Eds). *Early intervention for autism spectrum disorder.* (pp. 345-375). New York: Springer.

Lindeman, K., McDonald, M. E., Lee, R., Gehshan, S., & Hoch, H. (2017). The Effects of Visual Cues, Prompting, and Feedback within Activity Schedules on Increasing Cooperation Between Pairs of Children with Autism Spectrum Disorder. *Special Education Research, Policy & Practice*, *1*(1), 5.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules maintanence and generalazition comlex response chains. *Journal Of Applied Behavior Analysis, 26*, 89-97.

Massey, N. G.,& Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalizition of activity schedules and their effects on task engagementin a young child with autism in a inculisive pre-scool clasroom. *Education Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities,35(3),* 326-335.

Mathewson, C. (2010). *Benefits of Using Activity Schedules.* Defiance College.

McClannahan L.E.,& Krantz P.J. (1999*). Activity Schedules for Children with Autism*. Bethesta, MD: Woodbine Hoouse.

O'Reilly M., Sigafoos J., Lancioni G., Edrisinha C., & Andrews, A. (2005). An exemination of the effects of a classroom activity schedule on levels of self-injury and engagement for a child with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(3),* 305-311.

Tekin-İftar, E.,& Kırcaali-İftar, G.(2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (1.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Watanabe, M.,& Sturney, P. (2003). The effect of choise-making opportunities during activity schedules on task engagement of adults with autism. *Development Disorders*, *35(5),* 535-538.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. Find this author on*.

BÖLÜM VI

TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ: Motivasyon Temel Alanının Kullanılması

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

İçindekiler

- Giriş
- Temel Tepki Öğretimi ve Özellikleri
- Temel Tepki Öğretiminde Kullanılan Öğretimsel Stratejiler
  - Seçim Fırsatı Sağlama
  - Girişimleri Pekiştirme
  - Doğal Pekiştireçler Kullanma
  - Harmanlayarak Sunma
  - Davranışları Çeşitlendirme
- TTÖ Uygulayıcısı Olabilmek İçin İzlenmesi Gereken Basamaklar
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Kaynakça

Giriş

Otizm spektrum bozukluğunun (OSB) ilk kez tanımlandığı 1940'lı yıllardan bu yana, OSB olan çocuklara yönelik müdahale yaklaşımlarının psikanalitik ve elektrokonvülsif (elektroşok) tedavilerden davranışsal müdahaleler ve gelişimsel uygulamalara doğru önemli değişimler gösterdiği bilinmektedir (Cadogan ve McCrimmon, 2015; Howlin, Goode, Hutton ve Rutter, 2003). Günümüzde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, saldırganlık, kendine zarar verme ve anksiyete gibi OSB'ye eşlik eden bazı hastalık ve bozuklukların tedavisi dışında OSB'nin tanı kriterlerinde yer alan sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ile sınırlı, yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri şeklinde ifade edilebilecek OSB'ye özgü temel belirtilerin iyileştirilmesine yönelik herhangi bir tedavi biçimi bulunmamaktadır (Ghosh, Michalon, Lindemann, Fontoura ve Santarelli, 2013; Myers ve Johnson, 2007). Bu durum OSB alanında çalışan uzman ve araştırmacıların OSB'ye özgü temel belirtiler üzerine odaklanmalarına neden olmuş ve yapılan çalışmalar bu temel belirtilerin iyileştirilmesine yönelik pek çok farklı müdahale yaklaşımının geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu müdahaleler genel olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesini temel alan müdahaleler, sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik müdahaleler ve duyusal motor becerilerin geliştirilmesini temel alan müdahaleler şeklinde örneklendirilebilir (Ospina vd., 2008).

Nitekim Odom ve arkadaşları (2010) OSB olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan kapsamlı uygulama modellerini değerlendirdikleri çalışmalarında, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 30 farklı program ve uygulamadan söz etmektedirler. Değerlendirilen bu uygulamaların çoğu açıkça tanımlanmış uygulama süreçlerine ve ayrıntılı bir müfredat programına veya her ikisine de sahiptir (ayrıntılı bilgi için makaleyi inceleyeniz). Söz edilen müdahale yaklaşımları kuramsal temelleri, uygulama yoğunlukları, uygulandığı bağlamlar, sunum biçimleri ve maliyeti açısından birbirlerinden oldukça farklılık göstermektedir (Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2010; Seida, Ospina, Karkhaneh, Hartling, Smith ve Clark, 2009). Her ne kadar birbirlerinden farklılık gösterseler de bu programların çoğu kavramsal ve kuramsal temellerini uygulamalı davranış analizinden (UDA) almaktadır.

Kimi zaman "Lovaas Enstitüsü Modeli" olarak da ifade edilen UDA erken, yoğun ve bireyselleştirilmiş davranışsal uygulamaları kapsamaktadır (Duifhuis, den Boer, Doornbos, Buitelaar, Oosterling ve Klip, 2017; Odom vd., 2010). UDA'yı temel alan geleneksel uygulamalar, tek bir tepkinin öğretildiği birebir ya da küçük grup öğretim düzenlemesi ile çevresel değişkenleri yapılandırmak yoluyla yeni davranışlar kazandırmayı, yeterli sıklıkta sergilenmeyen davranışları artırmayı, uygun olmayan sıklıkta sergilenen davranışları azaltmayı ve edinilen davranışların sürdürülmesini içerir (Virués-Ortega, 2010). Bu yaklaşımda uygulama sırasında öğretilecek davranışlar/beceriler en küçük yapı taşlarına ayrılarak bölünen alt basamakların her birinin ardışık denemelerle seri şekilde sunumunu

içeren ayrık denemelerle öğretim (ADÖ) teknikleri kullanılır. Uygulama sırasında kullanılan ayrık denemeler, yoğun emek gerektirir (Smith, 2001).

UDA'yı temel alan uygulamaların OSB olan bireylerin hem sosyal işlevlerinin geliştirilmesinde hem de uygun olmayan davranışların azaltılmasında önemli düzeyde etkili olduğu kanıtlanmış (Lovaas, 1987; NAC, 2015; Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Sturmey, 2011; Smith, 2013; Vismara ve Rogers, 2010); ayrıca bu etkililiğin incelendiği meta-analiz ve sistematik alan yazın tarama çalışmalarında da OSB olan küçük çocukların bilişsel işlevleri, dil gelişimi ve uyumsal davranışları üzerinde orta ila büyük düzeyde etkili olduğu ortaya konmuştur (Rogers ve Vismara, 2008; Reichow 2012; Verschuur, Didden, Lang, Sigafoos ve Huskens, 2014; Virués-Ortega, 2010). Ancak bu olumlu etkilerin yanı sıra UDA, daha çok zaman ve çaba gerektirmesi (Koegel, Koegel ve Brookman, 2003), uygulama yoğunluğunun eğitim maliyetini artırması (Koegel, Ashbaugh ve Koegel, 2016; Smith, 2013; Vismara ve Rogers, 2010), eğitime katılan çocukların ipucu bağımlısı olma riski taşımaları (Brunner ve Seung, 2009), edinilen kazanımların ayrıca bir genelleme programı olmaksızın günlük yaşama ve farklı gelişim alanlarına aktarılmasında güçlükler yaşanması (Lovaas, Koegel, Simmons ve Long, 1973; Steege, Mace, Perry ve Longenecker, 2007; Vismara ve Rogers, 2010), yüksek düzeyde yapılandırılmış öğretim oturumlarında başarısız denemelere maruz kalan çocukların motivasyonlarının düşmesi sonucu öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşamaları (Koegel, 1979; Seligman ve Maier, 1967) gibi farklı açılardan eleştirilmektedir (Brunner ve Seung, 2009; Koegel vd., 2016; Smith, 2013; Vismara ve Rogers, 2010).

UDA temelli müdahalelerin dezavantajları, OSB olan çocukların eğitimlerinde daha doğal yaklaşımların kullanılmasını gündeme getirmiştir (Allen ve Cowan, 2008; Foran, Hoerger, Philpott, Walker-Jones, Hugges ve Morgan, 2015). Genel olarak bu yaklaşımların (a) farklı doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi, (b) ADÖ formatından daha esnek bir yapıya sahip olması, (c) çocuğun liderliğinin izlenmesi gibi motivasyonu temel alan çeşitli stratejilerin kullanılması, (d) çeşitli uyaranların, ipuçlarının ve doğal pekiştireçlerin bir arada kullanması ve (e) tek bir doğru tepkisi olan becerilerin öğretimi yerine bir dizi becerinin öğretiminin hedeflemesi gibi özellikleri nedeniyle daha doğal oldukları düşünülmektedir (Allen ve Cowan, 2008; Delprato, 2001; Verschuur vd., 2014). Genellikle bir öğretim paketini içeren doğal yaklaşımlar arasında fırsat öğretimi (örn., McGee, Krantz, Mason ve McClannahan, 1983), çevrenin yapılandırılmasına dayalı dil öğretimi (örn., Hancock ve Kaiser, 2006), Doğal Dil Öğretim Paradigması veya temel tepki öğretimi (örn., Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987) yer almaktadır.

Kitabın bu bölümünde ise doğal öğretim yaklaşımları şemsiyesi altında yer alan Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) hakkında bilgi verilecektir. Öncelikle, TTÖ'nün kavramsal ve kuramsal temelleri ile genel özellikleri tanıtılacaktır. Ar-

Kaynakça

Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. K. Luiselli, D. C. Russon, W. P. Christian, & S. M. Wilcynski (Eds.), Effective practices for children with autism: Educational and behavioural support interventions that work (pp. 213-240). New York: Oxford University Press.

Barnhill, G. P., & Myles, B. S. (2001). Attributional style and depression in adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*, 175-182.

Bozkuş-Genç, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *6*(2), 221-246.

Brunner, D. L., & Seung, H. (2009). Evaluation of the efficacy of communication-based treatments for autism spectrum disorders: A literature review. *Communication Disorders Quarterly*, *31*(1), 15-41.

Bryson, S. E, Koegel, L. K, Koegel, R. L, Openden, D, Smith, I. M., & Nefdt, N. (2007). Large scale dissemination and community implementation of Pivotal Response Treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *32*(2),142-53.

Cadogan, S., & McCrimmon, A. W. (2015). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorder: A systematic review of research quality. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(2), 137-144.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*(1), e17-e23.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 315-325.

Duifhuis, E. A., Den Boer, J. C., Doornbos, A., Buitelaar, J. K., Oosterling, I. J., & Klip, H. (2017). The effect of pivotal response treatment in children with autism spectrum disorders: A non-randomized study with a blinded outcome measure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(2), 231-242.

Dunlap, G., & Koegel, R. L. (1980). Motivating autistic children through stimulus variation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 619-627.

Foran, D., Hoerger, M, Philpott H., Walker-Jones, E, Hughes, C. J. ve Morgan, J. (2015). Using applied behaviour analysis as standard practice in a UK special needs school. *British Journal of Special Education, 42*(1), 34-52.

Ghosh, A., Michalon, A., Lindemann, L., Fontoura, P., & Santarelli, L. (2013). Drug discovery for autism spectrum disorder: challenges and opportunities. *Nature Reviews Drug Discovery*, *12*(10), 777.

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer- implemented Enhanced Milieu Teaching on the social com-

munication of children with autism. *Topics in Early Childhood Education, 22*, 39-54.

Hart, B., & Risley, T.R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*,109,120.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(2), 212-229.

Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren & J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention*. Communication and language intervention series (Vol. 1). Baltimore: Brookes.

Koegel, L.K. (2014). *Pivotal Response Treatment®: Using Motivation as a Pivotal Response*. Santa Barbara (CA): Koegel Autism Consultants.

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., & Koegel, R. L. (2016). Pivotal response treatment. In N.N. Singh (Ed.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 85-112). Springer, Cham.

Koegel, R. L., Camarata, S., Koegel, L. K., Ben-Tall, A., & Smith, A. E. (1998). Increasing speech intelligibility in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(3), 241-251.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (Eds.). (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Koegel R.L, & Koegel L.K. (2012). *The PRT Pocket Guide. Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Baltimore (MD): Paul H Brookes Publishing Co.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Brookman, L. I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A. E. Kazdin & Yale University School of Medicine, & Child Study Center (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 341–357). New York: Guilford Press.

Koegel, R. L., Koegel, L. K. & McNerney, E. K. (2001) Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 19-32.

Koegel, R.L., & Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(2)*,* 185-191.

Koegel, R. L., O'Dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 17, 187-200.

Koegel, R.L., O'Dell, M. and Dunlap, G. (1988). Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(4), 525-538.

Koegel, R. L., Schreffirnan, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C., & Koegel, R. L. (1989). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Santa Barbara: Universty of California.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9.

Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on

autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6,* 131-166.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 329-338.

Myers, S. M., & Johnson, C. P. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *120*(5), 1162-1182.

National Autism Center (2015). *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph (MA): National Autism Center. [http://nebula.wsimg.com/095f2eaecadd66315c08cb0bc73f7e38?AccessKeyId= 09731470013316E7A5E8&disposition=0&alloworigin=1]

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436.

Ospina, M. B., Seida, J. K., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., ... & Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: A clinical systematic review. *PloS one*, *3*(11), e3755.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 60-69.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(4), 512-520.

Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(1), 8-38.

Scheuermann, B. K. and Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Seida, J. K., Ospina, M. B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Smith, V., & Clark, B. (2009). Systematic reviews of psychosocial interventions for autism: an umbrella review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *51*(2), 95-104.

Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, *74*(1), 1.

Smeekens, I., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Buitelaar, J. K., Staal, W. G., & van Dongen□Boomsma, M. (2017). Pivotal Response Treatment for autism spectrum disorder (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, *12*, 1-20. DOI: 10.1002/14651858.CD012887.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *16*(2), 86-92.

Smith, T. (2013). What is evidence-based behavior analysis? *The Behavior Analyst*, *36*(1), 7-33.

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C. and Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure, 54*(4), 265-274.

Steege, M. W., Mace, F. C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*, *44*(1), 91-99.

Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlükleri (2019). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 04.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Verschuur, R., Didden, R., Lang, R., Sigafoos, J., & Huskens, B. (2014). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *1*(1), 34-61.

Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose–response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, *30*(4), 387-399.

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: What do we know? *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 447-468.

Warren, S. F., McQuarter, R. J., & Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *49*(1), 43-52.

Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 698-711.

BÖLÜM VII

SOSYAL ÖYKÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU

İçindekiler

- Sosyal Öyküler Nedir?
- Sosyal Öykülerin Uygulanabilmesi İçin Gerekli Önkoşul Özellikler Nelerdir?
- Sosyal Öykü Yazımında ve Uygulanmasında 10 Altın Kural
- Sosyal Öykülerin Silikleştirilmesi
- Sosyal Öykülerin Olumlu Yönleri
- Sosyal Öykü Örnekleri
  - Okul Zamanı
  - Her insan hata yapar
  - Zorbalıkla başa çıkmam gerekir
  - Kıyafetlerim kirlenirse yeni kıyafetler giyerim
  - Paylaşmak güzeldir
  - Trafik ışıklarını kullanarak karşıdan karşıya geçmenin önemi
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Cevap Anahtarı
- Kaynakça

Sosyal Öyküler Nedir?

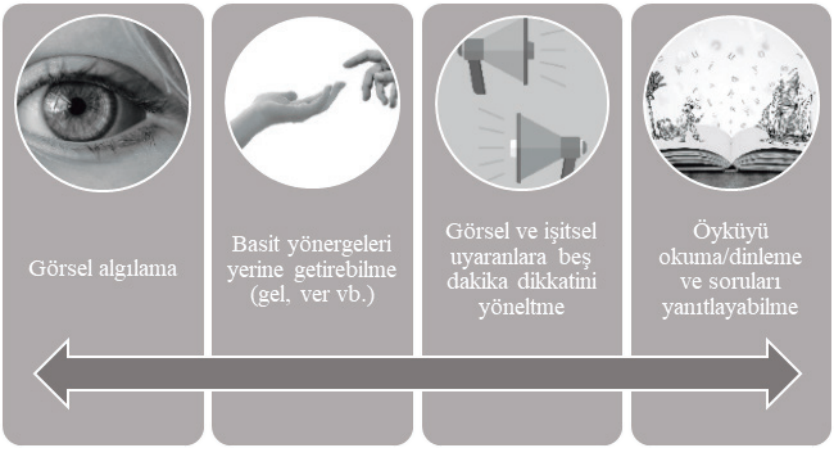
Sosyal öyküler; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak amacıyla belirli bir formatta, kurallı, sosyal bilgiyi doğrudan ve kolay anlaşılır bir biçimde sunan, kısa öykülerdir (Gray ve Garand, 1993). Sosyal öyküler 1991 yılında Carol Gray tarafından geliştirilmesinden bu yana, OSB olan bireylerin özellikle sosyal becerilerinin geliştirilmesinde özel eğitim uzmanlarının, öğretmenlerin, araştırmacıların ve ailelerin her zaman kullanabilecekleri önemli bir kaynak olmuştur.



Sosyal öykülerle öğretilebilecek beceriler arasında; izin isteme, özür dileme, iletişim başlatma, bir arkadaşını doğum gününe/yemeğe davet etme, bir kişiye hediye alma, günlük rutinlerde oluşabilecek değişikliklere uyum sağlama, el sıkışma gibi günlük yaşamda sergilenmesi gereken beceriler sayılabilir. Sosyal öyküler OSB olan bireylere sosyal becerilerin yanı sıra oyun becerileri, öz bakım becerileri, güvenlik becerilerinin öğretimi ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında da kullanılmaktadır (Adams, Gouvousis, Vanlue ve Waldron, 2004; Barry ve Burlew, 2004; Bledsoe, Myles ve Simpson, 2003; Delano ve Snell, 2006; Kurt ve Kutlu, 2019). Ancak beceri öğretiminden önce uygulamanın OSB olan birey için uygun olup olmadığına karar verilmelidir, diğer bir ifadeyle sosyal öykülerin uygulanabilmesi için OSB olan bireyin bazı önkoşul özellikleri yerine getirebiliyor olması gerekir.

Sosyal Öykülerin Uygulanabilmesi İçin Gerekli Önkoşul Özellikler

Sosyal öykülerin uygulanabilmesi için OSB olan bireyin sahip olması gereken önkoşul özellikler aşağıda sıralanmıştır (Kutlu, 2016) (Şekil 7.1):



Şekil 1. *OSB olan bireyin sahip olması gereken önkoşul özellikler*

Dikkat: *OSB olan bireyin belirlenen önkoşul özelliklerin sadece birini değil tümünü yerine getiriyor olabilmesi gerekir.*

Şimdi de her bir ön koşul beceriyi nasıl değerlendirebileceğimizden söz edelim. Bu bölümde yer alan önkoşul özelliklerin değerlendirilmesinde tablet bilgisayar tercih edilmiştir. Sizler de cep telefonu, tablet bilgisayar gibi diğer çoklu dokunmatik destekli cihazları ya da resim, fotoğraf gibi görsel desteklerin yer aldığı kitap formatını tercih edebilirsiniz.

1. *Görsel algılama*: Bireyin görsel algılamaya ilişkin becerilerini değerlendirmek için resim veya fotoğraflardan yararlanabileceğiniz gibi daha ileri teknolojik cihazlardan da (tablet bilgisayar veya akıllı telefon) yararlanabilmeniz mümkündür. Öncelikle daha önceden tabletinize yüklemiş olduğunuz dijital fotoğrafları OSB olan bireye göstererek fotoğraflarda bulunan nesnelerin neler olduğunu sorabilirsiniz. Örneğin çatal, bıçak, kaşık gibi mutfak araç-gereçlerini sırayla gösterip soru sorabilir ve doğru yanıtlamasını bekleyebilirsiniz (Örneğin, "Bu fotoğrafta ne görüyorsun?" diye bir soru sorduktan sonra yaklaşık olarak beş saniye yanıt beklemek vb.). Bu değerlendirme sonucunda OSB olan birey bilgisayar ekranında bulunan fotoğraflardan beş denemenin dördünde doğru yanıtı verirse bu çalışma için gerekli önkoşul özelliklerinden biri olan "görsel algılama" koşulunu karşılayabildiği anlaşılabilir.
2. *Basit yönergeleri yerine getirebilme:* Bu beceriyi değerlendirmek için OSB olan bireye evde bulunan nesnelerle ilgili "kitabı getir", "kalemi ver", "kapağı aç" yönergelerini sunabilirsiniz. Eğer OSB olan birey beş denemenin dördünde kendinden istenen yönergeleri doğru bir biçimde yerine getiriyorsa çalışma için yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19, 87–94.

Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comrehension in school aged children diagnosed with autism.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. San Diego: California School of Professional.

Barry, L. ve Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 45-51.

Bledsoe, R., Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism,* 7, 289–29.

Delano, M.E. ve Snell, M.E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.

Gray, C. ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Gray, C. A. (2002). *The new social stories book*. Texas: Future Horizons.

Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *The Jenison Autism Journal,* 16, 2-21.

Gray, C. (2010). *The new social story book, revised and expanded 10th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children with autism or asperger's syndrome, and their peers.* Arlington Texas: Future Horizons INC.

Gray, C. (2015). *The new social story book, revised and expanded 15th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers.* Arlington Texas: Future Horizons INC.

Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kurt, O., ve Kutlu, M. (2019). Effectiveness of Social Stories in Teaching Abduction-Prevention Skills to Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04096-9.

Mancil, G.R., Haydon, T. ve Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 205–215.

National Autism Center (2015). Findings and conclusions: National standards project, phase 2. Randolph, MA: Author

Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Quirmbach, L.M., Lincoln, A.J., Feinberg-Gizzo, M.J., Ingersoll, B.R. ve Andrews, S.M. (2008). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with Autism spectrum disorder using a pretest postest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism Developmental Disorders,* 39, 299-321.

Türkçe Bilgi. (2019). 10 Haziran 2019 tarihinde www.turkcebilgi.com adresinden alınmıştır.

BÖLÜM VIII

KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİ

Doç. Dr. Gökhan TÖRET

İçindekiler

- Neden Taklit Eğitimi?
- Öğretim Öncesi Hazırlık
- Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE) Nedir?
- KTE Teknikleri
- Hedef Taklit Becerileri
- Öğretim Materyalleri
- Öğretim Planı
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Kaynakça

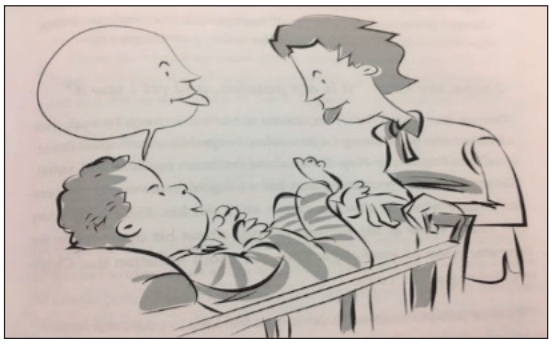
Neden Taklit Eğitimi?

"Tibet, iki yaşında bir erkek çocuktur. Doğumunda herhangi bir sorun yaşanmamıştı. Ancak annesi son aylarda Tibet'te bazı gelişimsel farklılıklar olduğunu gözlemeye başlamıştı. Tibet, yaşıtları gibi yürüyor ve koşuyordu. Ancak yaşıtlarından farklı olarak hiç konuşmuyor, gülümsemiyor, adı söylendiğinde tepki vermiyordu. Annesinden bir şey istediğinde, istediği nesneyi parmağıyla işaret etmek yerine annesine bakmadan annesinin elini nesneye doğru yönlendiriyordu. Bazen kendi etrafında dönüyor, dönen bir nesne gördüğünde hiç hareket etmeden kendisini sanki dış dünyaya kapatarak dönen nesneyi izliyordu. Annesi Tibet'le oyun kurmak istediğinde oldukça zorlanıyordu. Evde birçok oyuncak olmasına rağmen Tibet hep kırmızı arabası ile oynamak istiyordu. Kendisi de eline bir kırmızı alıp Tibet'ten ona bakmasını istiyor ve arabayı sürüyordu. Bu esnada "haydi sen de yap" diyordu. Ancak Tibet annesi gibi yapmak yerine sadece tekerleklerini eli ile döndürüyor ve dakikalarca izliyordu. Tibet'in bu davranışlarını gözlerken gelişiminde bir gecikme olmasından endişe duydu. Başvurduğu tıp fakültesi hastanesindeki çocuk psikiyatristi, annesinden Tibet'in gelişim öyküsünü dinledi. Birtakım testler uyguladı. Muayene sonunda Tibet'e otizm spektrum bozukluğu teşhisini koydu. Tibet'in sözel iletişim kurması ve bağımsız yaşam becerilerini kazanması için bir özel eğitim merkezinden yoğun özel eğitim desteği almasını önerdi. Özel eğitim merkezinde ise Arif öğretmen, Tibet'in sosyal iletişim becerilerini değerlendirdi. Model olduğu birçok davranışı Tibet'in taklit etmediğini belirledi"

Düşün Tartış: *Tibet'in öğretmeni olduğunuzu varsayın. Taklit eğitimine nereden başlamalısınız? Hangi taklit becerilerini? Neden Öğretmelisiniz? Nasıl bir eğitim vermelisiniz? Bu soruların üzerinde düşünün.*

Özel eğitimciler, öğrenme ortamlarında Tibet gibi OSB'li çocuklara taklit becerilerini öğretmeden önce neden desteklemeleri gerektiğinin farkında olmalılar. Neden desteklemeleri gerektiğini ayırt etmeleri için önce taklidin tanımını gözden geçirelim. Taklit etme, davranışsal açıdan bakıldığında model olunan davranışın kopyasının yeniden üretilmesidir. Taklidin tipik gelişim gösteren çocuklarda nasıl geliştiğinin de bilinmesi, hangi taklit becerilerin hedefleneceğine karar verilmesinde yararlıdır. Bebeklik döneminden itibaren taklit etme gelişmeye başlar. Taklit etme, ebeveyn ile çocuğun etkileşiminde bir sıra alma alışverişi olarak ortaya çıkar. İlk aylarda bebekler annelerinin kendileri ile konuşma esnasında ağız açıp kapama, gülümseme veya dil çıkarma eylemlerini taklit etmeye başlar (Resim 1). 6.aydan itibaren, bebekler nesneli eylemleri (örneğin, oyuncakları sallama), sesleri (örneğin, babıldamalar) ve motor hareketler (örneğin, el sallama) gibi davranış türlerini sergilenme biçimlerine göre taklit etmeye başlarlar (Töret ve Özmen, 2014). 12.aydan itibaren taklit ettiği davranış türlerinde çeşitlilik artar ve daha sık etmeye başlar. 18.aydan itibaren herhangi bir uyarana (örneğin, ‘’sen

de yap!'') gerek kalmaksızın kendiliğinden taklit etmeye başlarlar. Taklit, 18-36 ay aralığında zirve dönemini yaşar. Çocuklar 60.ayına geldiklerinde hemen hemen çoğu nesneli eylemleri, jestleri de içeren motor hareketleri, sesleri taklit etme yeterliliğine ulaşırlar. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde hedef taklit becerileri olarak, çocukların nesneli eylemler, sesler ve jestlerin dahil olduğu motor hareketlerin taklit edilmesi önerilebilir.



Resim 1. *Anne-çocuk etkileşiminde taklit (Nadel, 2014).*

Hedef taklit becerilerine karar verdikten sonra diğer önemli bir konu ise taklidin ne işe yaradığıdır. Taklidin ne işe yaradığı sorusunun cevabı ise taklidin işlevlerinin ayırt edilmesinde yatmaktadır. Taklit, iki önemli işleve hizmet eder. Taklidin bir işlevi öğrenmedir (Uzgiris, 1990). Taklit etme, modeli gözleyerek yeni davranışların veya becerilerin edinilmesine hizmet eder. Erken çocukluk döneminden başlayarak tüm gelişim evrelerinde, çocuklara beceri kazandırılması süreçlerinde öğretmen, ayırt edici uyaran olarak model olmaktadır. Çocuğun model olunan davranışı sergilemesi için taklit etmeye gereksinim duymaktadır. Taklidin diğer bir işlevi ise sosyal işlevdir (Ingersoll, 2008). Çocukların taklit etme gereksinimlerinin başında, model ile sosyal etkileşim içerisinde duygusal bir bağ kurmak, özetle onun gibi olma veya ona benzeme gereksinimi gelmektedir. Diğer yandan, erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklarda ve OSB'li çocuklarda, taklit etme düzeyi ile dil ve iletişim gelişimi, oyun ve ortak dikkat becerileri arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çocuğun taklit etme yeterliliği yüksek düzeyde olursa diğer sosyal iletişim becerilerinin gelişimi de yüksek düzeyde olmaktadır. Örneğin, jestlerin taklit edilmesi, ifade edici dil becerileri ile ilişkilidir (Rogers, Hepburn ve Stackhous, 2003). Nesneli eylemlerin taklit edilmesi ise nesneli oyun becerileri ile ilişkilidir (Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Ayrıca, taklit, dil ve iletişim, oyun ve ortak dikkat becerilerinin gelişimlerinin paralel olarak seyredildiği gözlenmektedir. Bu ilişkiler ağı, taklidin sosyal işlevinin bir yansımasıdır (Ingersoll, 2008). Taklit becerilerinin erken dönemden itibaren çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynaması nedeniyle, çocuğun, eğitimci olarak kendisi ve diğer akranları olan çocuklar ile sosyal etkileşim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynayan kilit bir beceridir.

Kaynakça

Gazdag, G., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention, 23*, 24-35.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children,* 21, 107-119.

Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40,* 1154-1160.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practicioner's guide to parent training*. New York, USA: The Guilford.

Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28,* 163-175.

Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of nonverbal imitation training on language use in children with autism: A comparison of object and gesture imitation training. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1040-1051.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 36, 487-505.

McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *15,* 21-29.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 163-192.

Rogers, S. J, Hepburn, S. L, & Stackhouse, T. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44,* 763-781.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology, 25,* 475-485.

Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 24,* 111-116.

Töret, G. (2016). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Töret, G., & Özmen, R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *15*(3), 51-66.

Töret, G., & Özmen, R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karşılıklı taklit eğitimi. *Ankara Üniver-*

sitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, *17*(03), 377-394.

Töret, G., & Özmen, R. (2018). Karşılıklı Taklit Eğitiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Taklit Edildiğinin Farkına Varma Davranışları Üzerindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *20*(1), 29-51.

Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166).

Uzgiris, I. (1990). The social context of infant imitation. In M. Lewis & S. Feinman (Eds.), *Social influences and socialization in infancy* (ss. 215–251). New York: Plenum Press.

Uzuner, Y. (2003). Dil Gelişiminin Bilişsel Temelleri I: Kavram Gelişimi. *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*.

Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks?. *Journal of experimental child psychology*, *101*(3), 186-205.

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the extent to which prelinguistic intervention facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 1207–1219.

BÖLÜM IX

SÖZEL DAVRANIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ

İçindekiler

- Sözel Davranış Nedir?
- Sözel İşlevler Nelerdir?
  - Istek Bildirme Nedir?
  - Istek Bildirme Öğretimi
  - Adlandırma Nedir?
  - Adlandırma Öğretimi
  - Sözel Taklit Nedir?
  - Sözel Taklit Öğretimi
  - Sözel Uyarana Sözel Tepki Nedir?
  - Sözel Uyarana Sözel Tepki Öğretimi
- Sözel İşlevlerin Değerlendirilmesi
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Kaynakça

Sözel Davranış Nedir?

İletişim becerilerinde görülen yetersizlikler otizm spektrum gösteren bireylerin çevresiyle etkileşim kurmasında, ihtiyaçlarını ifade etmesinde ve akranlarıyla ilgilerini paylaşmasında engel oluşturmaktadır. İletişim becerileri ve sosyal beceriler birbiriyle ilişkilidir ve dil becerilerinin gelişimi sosyal becerilerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Dil ediniminin bu önemli işlevi nedeniyle, otizmli bireylerin iletişim becerilerini geliştirecek etkili eğitim yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir. Skinner'in sözel davranış analizi otizmli çocuklara iletişim becerilerini öğretmede yaygın olarak kullanılan ve etkililiği araştırmacılarla desteklenen yaklaşımlardan birisidir (Sundberg, 2007; 2008; Higbee & Sellers, 2011). Skinner sözel davranış kitabını 1957 yılında yayınlamıştır ve eğitimcilere hangi değişkenlerin dil davranışını kontrol ettiğini anlamalarında yardımcı olacak kavramsal bir çerçeve sağlamıştır. (Bondy, Esch, Esch ve Sundberg, 2010). Sözel davranış, öğretim aracı ya da öğretim stratejisi değildir; bunun yerine, dil davranışının analizidir ve davranış ilkeleri, yani pekiştirme ve şekil verme kullanılarak işlevsel bir dil öğretimi amaçlanmaktadır. Bu bölümde, sözel davranışın ne olduğu, sözel davranışta yer alan sözel işlevler ve sözel davranış öğretimine değinilecektir.

B.F. Skinner 1957 yılında yayınlanan Sözel Davranış kitabında, davranışçı yaklaşımın dili anlama ve öğrenmede nasıl uygulanabileceğini göstermektedir (Tincani, Bondy, Crozier, 2011). Sözel davranış "bir başka kişinin aracılığıyla pekişen davranış." olarak tanımlamıştır (Skinner, 1957, s.2). Bu tanımda sözel davranışın dört önemli özelliği vurgulanmaktadır. İlk olarak, konuşmacının davranışları, doğrudan değil, daha çok bir dinleyicinin davranışlarıyla pekişmektedir. Örneğin, bir çocuk arabayı elde etmek istediğinde, "araba" der ve yetişkin çocuğa istediği arabayı verir. Bu bir sözel davranış örneğidir çünkü çocuğun davranışı bir başkasının davranışı aracılığıyla pekişmiştir. Verilen örnekteki sözel davranışın olumlu pekiştirmeye maruz kaldığı düşünüldüğünde ileride aynı koşullar oluştuğunda çocuğun aynı kelimeyi kullanma olasılığını artması beklenmektedir. İkincisi, dil öğrenilen bir davranıştır ve dil edinimi davranışları kontrol eden aynı tur çevresel değişkenler ve temel davranış ilkeleriyle açıklanabilir (örn. Uyaran kontrolü ve pekiştirme) (Bondy, Esch, Esch, & Sundberg, 2010). Örneğin, havada bir uçak olduğunda, çocuk onu görür ve "uçak" der. Yetişkin, "Bu doğru, o bir uçak" diyerek ona cevap verir. Bu sözel davranış örneğinde, davranış sözel olmayan ayırt edici bir uyaran (yani uçak) tarafından kontrol edilir ve pekiştirme ile devamlılığı sağlanır (Sundberg, 2007, 2008; Higbee & Sellers, 2011).

Üçüncüsü, grammer ve ses yapısı gibi dilin biçimsel özelliklerine odaklanan dil bilimcilerden farklı olarak Skinner, kelimeleri niçin ve neden kullandığımıza odaklanarak dili işlevsel boyutta analiz etmiştir (Greer ve Ross, 2008). Dilin biçimine veya topografyasına odaklanan dil kuramlarına göre, dil edinimi do-

ğuştan gelmektedir. Dil kullanımında bir gecikme veya eksiklik varsa, o zaman bu eksikliğe nörolojik anormalliklerin neden olduğu söylenmektedir. Bu tür bir yaklaşımda, dil öğretimi sesler, kelimeler ve gramer yapıları gibi dilin biçimsel özellikleri üzerinde odaklanmaktadır, fakat dilin işlevsel yönü göz ardı edilmektedir (Tincani, Bondy ve Crozier, 2011). Skinner ise, dili işlevlerine ayırmış ve sadece dilin biçimsel özelliklerinin neden ve hangi durumlarda sözel davranışın gerçekleştiğini anlamamızda yetersiz kaldığını ileri sürmüştür (Tincani, Bondy ve Crozier, 2011).

Dördüncüsü, sözel davranışın sözel iletişim şekillerinden bir tür olması gerekmediğidir, çünkü Skinner'ın sözel davranış sınıflandırması yapısal değil işlevseldir (Sundberg, 2007). Sadece sözlü iletişim şekilleri değil, bir arabayı işaret etme ve ağlama gibi davranışlar sözel davranış olarak tanımlanabilir. Bir çocuk dikkat çekmek için ağladığında, yetişkin çocuğun davranışının farkında olur ve dikkatini verir. Çocuk ve yetişkin arasında sosyal bir etkileşim kurulmaktadır ve davranış, yetişkin eylemi ile pekiştirilir (Sundberg, 2007; Catania, 1998 s.262).

Skinner, dilin çeşitli işlevlerini açıklamak için iletişim davranışlarının öncül, davranış ve sonuçlarını gösteren edimsel bir analiz kullanmıştır. Bu yaklaşıma göre Skinner iletişim türlerini işlevlerine göre sınıflandırmıştır. Temel dil işlevleri şunlardır: istek bildirme (mand), adlandırma (tact), sözel taklit (echoic), ve sözel uyarana sözel tepki (intraverbal). Bu temel dil işlevleri geleneksel dil kategorisinde "ifade edici dil" olarak tanımlanmaktadır.

Skinner ayrıca iletişimde dinleyicinin rolünün de önemli olduğunu belirtmektedir. Dinleyici davranışı, yönergeleri takip etme ve birçok nesne arasından istenileni seçme gibi önemli davranışları içerir. Skinner tarafından tanımlanan diğer sözel işlevler arasında metin davranışları (okuma), transkripsiyon (yazım) ve metin kopyalama (görülen kelimeleri yazma) bulunmaktadır. Diğer birçok beceriyi öğrenmek için gerekli olan bir başka davranış kategorisi de motor taklittir (başkasının yaptığı aynı motor hareketleri yapmak). Bu bölümde sadece temel sözel işlevlere yer verilecektir.

Tablo1: Sözel Davranış Sınıflandırması ve Tanımları

İstek Bildirme	İstediği nesneleri alabilmek için sorma (örn. "şeker istiyorum.")
Adlandırma	Olayları, nesneleri ya da eylemleri isimlendirme (örn. uçak gördüğünde çocuğun "uçak" demesi)
Sözel Taklit	Başkasının çıkardığı sesleri ya da söylediği kelimeleri aynısını söylemek (örn. Başkası "kitap" dedikten sonra "kitap" demek)
Sözel Uyarana Sözel Taklit	Soruları cevaplama ya da sözel letişime sözlü yanıt verme (örn. Öğretmen "kaç yaşındasın?" diye sorduğunda "10" demesi)

Uyarlandigi kaynak: *VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* by Sundberg, M.L. 2008 Avb Press: Concord, CA.

Kaynakça

Albert, K. M., Carbone, V. J., Murray, D.D., Hagerty, M., Sweeny-Kerwin, E.J, (2012). Increasing the mand repertoire through the use of an interrupted chain procedure. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 65- 78.

Betz, A. M., Higbee, T.S., & Pollard, J.S. (2010) Promoting generalization of mands for information used by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 501-508.

Bloh, C. (2008) Assessing transfer of stimulus control procedures across learners with autism. *The Analysis of Verbal Behavior,* 24, 87-101.

Bondy, A, Esch, B. E., Esch, J.W., &Sundberg, M. (2010) Questions on verbal behavior and its application to the individuals with autism: an interview with the experts. The Behavior Analyst Today, 11, 186-205.

Carroll, R. J. & Hesse, B. E. (1987) The effect of alternating mand and tact training on the acquisition of tacts. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 55-56.

Carroll, R.A & Klatt, K.P. (2008) Using stimulus-stimulus pairing and direct reinforcement to teach vocal behavior to young children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 24, 135-146.

Catania, A. C. (1998) *Learning* (Fourth edt.) Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall

DeSouza, A.A., Akers, J.S., & Fisher, W. W. (2017). Empirical application of Skinner's verbal behavior to interventions for children with autism: a review. *The Analysis of Verbal Behavior,* 33, 2, 229-259.

Greer, R. D. & Ross, D. E. (2008). Verbal Behavior Analysis. Boston MA: Allyn and Bacon.

Hall, G., & Sundberg, M. L. (1987). Teaching mands by manipulating conditioned establishing operations. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 41-53.

Higbee, T.S. & Sellers, T.P (2011) *Verbal behavior and communication training*. In Matso, J. L. & Sturmey, P. (P.367-379) *International handbook of autism and pervasive developmental disabilities*. Springer: New York.

Ingvarsson, E.T. (2016). Tutorial: teaching verbal behavior to children with ASD. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12, 2016, 9, 2, 433-450.

Michael, J. (1998). Establishing operations and mand. *The Analysis of Verbal Behavior*, 6, 3-9.

Michael, J. (2007). *Motivating Operations.* In J.O. Cooper, T.E. Heron, & W.L. Heward, *Applied behavior analysis* (2nd ed, pp.526-547). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall

Sigafoos, J. Kerr, M., Roberts, D., & Couzens, D. (1994). Increasing Opportunities for requesting in classrooms serving children with developmental disabilities. *Journal of Autism & Developmental Disabilities. 24*, 631- 645.

Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley

Sweeney-Kerwin, E. J., Carbone, V. J., O'Brien, L.; Zecchin, G. & Janecky, M. N (2007) Transfering control of the mand to the motivating operation in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 23, 89-102.

Sundberg, M.L. & Partington, J.W. (1998) *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities* (7.1). Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.

Sundberg, M.L., Endicott, K. & Eigenheer, P. (2000) Using intraverbal prompts to establish tacts for children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 17, 89-104

Sundberg, M. L. & Michael, J. (2001) The benefits of skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 5, 698-724.

Sundberg, M. L., Loeb, M., Hale, L., & Eigenheer, P. (2002). Contriving establishing operations to teach mands for information. *The Analysis of Verbal Behavior*, 18, 15-29.

Sundberg, M.L. (2007). *Verbal behavior*. In J.O. Cooper, T.E. Heron, & W.L. Heward, *Applied behavior analysis* (2nd ed, pp.526-547). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall

Sundberg, M.L. (2008) *VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program.* Avb Press: Concord, CA.

Tincani, M., Bondy, A., & Crozier, S. (2011). Teaching verbal behavior. In Wayne W. Fisher, Cathleen, C. Piazza & Henry S. Roanne (Eds.), Handbook of applied behavior analysis. New York: Guilford Press.

BÖLÜM X

ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

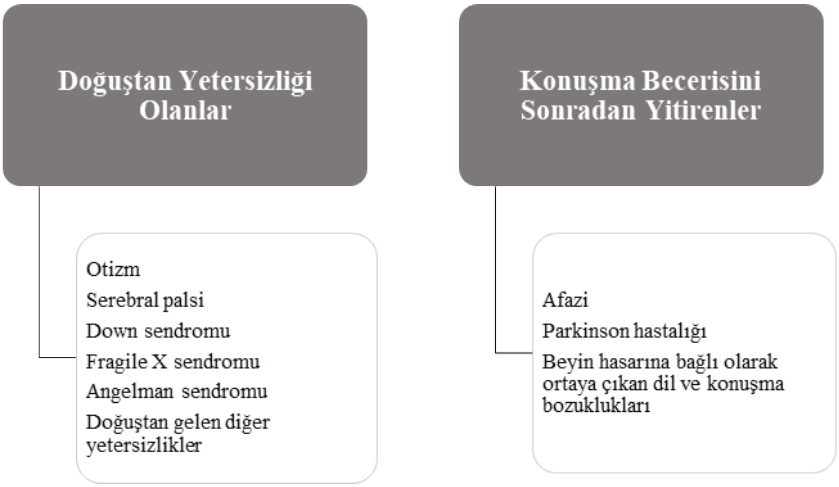
Doç. Dr. Derya Genç TOSUN

İçindekiler

- Alternatif ve Destekleyici İletişim
- Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi
  - Evre 1:
  - Evre 2:
  - Evre 3:
  - Evre 4:
  - Evre 5:
  - Evre 6:
  - PECS ile Sözcük Sayısını Artırmak
  - Yardım Et ve Mola Sembollerinin Öğretimi
- Konuşma Üreten Cihazlar
  - Ayrık Denemelerle Öğretimle Konuşma Üreten Cihaz Kullanımının Öğretimi
  - Doğal Öğretim Yöntemleriyle Konuşma Üreten Cihaz Kullanımının Öğretimi
  - PECS Protokolü Takip Edilerek Konuşma Üreten Cihaz Kullanımının Öğretimi
- Özet
- Değerlendirme Soruları
- Ekler
- Kaynakça

Alternatif ve Destekleyici İletişim

Alternatif iletişim, işaret sistemi, görsel sistem gibi konuşmanın yerini almak üzere bireye kazandırılan sözel olmayan iletişim biçimi uygulamalarını kapsamaktadır. Destekleyici iletişim ise, sözel iletişimi desteklemek amacıyla alternatif iletişim sistemlerinin kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). Pek çok yetişkin ya da çocuk kalıcı ya da geçici süreyle alternatif ve destekleyici iletişim (augmentative and alternative communication) sistemlerine ihtiyaç duyabilir. Bazıları otizm spektrum bozukluğu (OSB) ya da serebral palsi gibi doğuştan yetersizliği olan bireyler olabilir. Bazıları da kanser ya da inme gibi bir hastalık ya da kaza sonrası yaralanma nedeniyle alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerini kullanmaları gereken bireyler olarak örneklendirilebilir (AAC Institute, 2019). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine gereksinim duyabilecek adaylar Şekil 10.1' de iki gruba ayrılarak belirtilmiştir. Ayrıca, yaş, cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler açısından alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine duyulan gereksinim farklılaşmamaktadır (Genç-Tosun, 2019).



Şekil 1. *Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerini Kullanmaya Aday Bireyler*

Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, araç kullanımı gerektirmeyen ve araç kullanımı gerektiren iletişim sistemleri olarak iki gruba ayrılmaktadır. Araç kullanımı gerektirmeyen iletişim sistemleri; bireyin kendi vücudu dışında araç kullanmasını gerektirmeyen jestler, vücut dili ve işaretlerden oluşmaktadır (örn., işaret dili). İletişim panoları, resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemleri (örn., Picture Exchange Communication System [PECS]) ve konuşma üreten cihazlar araç kullanımı gerektiren iletişim sistemleri için yaygın kullanılan örneklerdir (Bondy ve Frost, 1994; Lancioni ve diğ., 2007; Lorah, Parnell, Whitby, ve Hantula, 2014; Mirenda, 2009).

Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerini teknoloji kullanımı açısından da sınıflandıran kaynaklara rastlanmaktadır. Teknoloji kullanımı açısından sınıflandırma üçe ayrılmaktadır: (a) teknoloji gerektirmeyen, (b) düşük teknoloji gerektiren ve (c) orta ve yüksek teknoloji gerektiren sistemler (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). İşaret dili teknoloji gerektirmeyen sistemlere örnektir. Fotoğraflar, resimler, semboller gibi görsellerin kullanıldığı iletişim klasörleri ve iletişim panoları pil ya da elektronik güç kullanımı gerektirmeyen düşük maliyetli araçlardır ve düşük teknoloji gerektiren sistemler olarak ifade edilmektedir. Örneğin, PECS düşük teknoloji gerektiren görsel bir alternatif ve destekleyici iletişim sistemidir. Ses çıktısı sağlayan basit cihazlar ve konuşma üreten cihazlar ise orta ve yüksek teknoloji gerektiren sistemler için örnek olarak sıralanabilir. PECS ve konuşma üreten cihazlar OSB olan bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan, araç kullanımı gerektiren, etkili olduğu çok sayıda araştırma bulgusuyla ortaya konan alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerindendir. Bu nedenle kitabınızın bu ünitesinde OSB olan bireylerde PECS ve konuşma üreten cihaz kullanımı ve bu alternatif iletişim sistemlerinin nasıl öğretileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi

Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (Picture Exchange Communication System-PECS) 1985 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Andy Bondy ve Lori Frost tarafından geliştirilmiştir. Bondy ve Frost, OSB olan küçük öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak için çeşitli programlar kullanmalarına rağmen başarılı olamadıklarını bu sebeple PECS'i geliştirdiklerini ifade etmektedir. Ancak, PECS günümüzde farklı yaş ve tanısı olan pek çok kişi için kullanılmaktadır. PECS protokolü uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiştir. PECS protokolünde iletişim becerilerini öğretmek için ayırt etme öğretimi, pekiştirme, hata düzeltmesi ve genelleme gibi önemli stratejiler kullanılmaktadır (Pyramid Educational Consultants, 2019). PECS'in son evrelerinde sözel uyaranlara yanıt verme becerisi öğretilmesine rağmen öğretim stratejisi olarak sözel ipucu kesinlikle kullanılmamaktadır. İlk oturumlarda iletişim kurmayı öğretirken iki öğretmen ile çalışılmaktadır. İletişimci öğretmen çocukla iletişim kuran sosyal tepkiler veren kişidir. Yönlendirici öğretmen ise çocuğun arkasında durup gerektiğinde fiziksel ipucu sunun ve çocukla sosyal etkileşimde bulunmayan kişidir. Bu şekilde sunulan ipucunun silikleştirilmesinin daha hızlı ve kolay olması nedeniyle sözel ipucu kullanılmamaktadır ve yönlendirici öğretmen çocukla iletişim kurmamaktadır (Bondy ve Frost, 2009; Kırcaali_iftar, 2003).

Kaynakça

AAC Institute (2019). Who needs AAC? https://aacinstitute.org/who-can-benefit-from-aac/

Achmadi, D. (2015). *Comparing acquisition, preference, maintenance and social validity of manual sign, picture exchange, and speech-generating devices as AAC options for children with developmental disabilities.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. New Zealand: Victoria Universtiy of Wellington. http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/4860/thesis.pdf?sequence=1.

Achmadi, D., Kagohara, D. M., van der Meer, L., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B., Green, V. A. and Sigafoos, J. (2012). Teaching advanced operation of an iPod-based speech-generating device to two students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 1258-1264.

Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Ohio: Pearson.

Bondy, A. S. and Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 9,* 1-19.

Bondy, A. S. and Frost, L. A. (2009). The picture exchange communication system: Clinical and research applications. P. Mirenda & T. Lacono (Eds.) *Autism Spectrum Disorders and AAC*. içinde (s: 279-302). Brookes Publishing: Baltimore.

Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Dokun Konuş (2019). http://www.dokunkonus.com/

Genç, D. (2018). Fırsat öğretimi. S. Vuran (Ed). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar* (s:173-190) (4. Baskı). Vize Akademik: Ankara.

Genç-Tosun, D. (2016). *Otizmli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Genç-Tosun, D. (2019). Alternatif ve destekleyici iletişim. O. Kurt (Ed), *Özel gereksinimli bireyler için afet riskinin azaltılması* (s.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*, 125-147.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik özellikler gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul: YA-PA

Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 329-368). Ankara: Vize.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Cuvo, A. J., Singh, N. N., Sigafoos, J. and Didden, R. (2007). PECS and VOCAs to enable students with developmental disabilities to make requests: An overview of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 468-488.

Lorah, E. R., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S. P., Hickey, A. and Hantula, D. (2013). Evaluating picture exchange and the iPad as a speech generating device to teach communication to young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25,* 637-649.

Mirenda, P. (2009). Promising innovations in AAC for individuals with autism spec- trum disorders. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication, 18,* 112-113.

Pyramid Educational Consultants (2019). What is PECS? https://pecsusa.com/pecs/

Rispoli, M. J., Franco, J. H., van der Meer, L., Lang, R. and Camargo, S. P. (2010). The use of speech generating devices in communication interventions for individuals with developmental disabilities: A review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation, 13,* 276-293.

Schloser, R. W. and Koul, R. K. (2015). Speech output technologies in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Augmentative and Alternative Communication*, *31*, 1-25.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*, 87-102.

Toper-Korkmaz, Ö. (2017) Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Özel eğitim dergisi, 18,* 149-164.

Waddington, H., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., van der Meer, L., Carnett, A., Stevens, M., Roche, L., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R. and Marschik, P. B. (2014). Three children with autism spectrum disorder learn to perform a three-step communication sequence using an iPad-based speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience, 39*, 59-67.

Webber, J. and Schuermann, B. (2008). *Educating students with autism.* USA: PRO-ED.

BÖLÜM XI

REPLİK SİLİKLEŞTİRME

Öğr. Gör. Akın GÖNEN

İçindekiler

- Giriş
- Replik ve Türleri
  - Sesli replikler
  - Yazılı replikler
- Replik Öğretimi ve Silikleştirme Süreci
  - Öğretime hazırlık
  - Görsel destek ve etkinlik çizelgeleri
  - İpucu sunma
  - Sosyal etkileşim
  - Yazılı replik ve senaryo kullanma
  - Etkili sohbet arkadaşı
  - Öğretimi takip etme (Veri toplama)
- Örnek Uygulama
- Özet
- Kendimizi Sınayalım
- Cevaplar
- Kaynakça

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alan çocuk ve yetişkinler için eğitim-öğretim uygulamaları ciddiye alınması gereken süreçler içermektedir. Bu durum içerisinde olumlu sonuçlar elde edebilmek amacıyla risk altında veya tanı almış bireylere yönelik uzmanlık gerektiren ve geçerliliği kanıtlanmış müdahale yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna bağlı olarak yıllar geçtikçe otizmli bireylerin eğitim-öğretim uygulamalarında tercih edilen ve gözle görülebilir davranış değişiklikleri sağlayabilecek müdahale yöntemlerinin çeşitliliği artmakta, çeşitli uzmanlar veya eğitimciler tarafından da bu yöntemler kullanılmaktadır. Alan uzmanları tarafından etkili uygulamaları okul, ev veya eğitime destek olacak ortamlarda tercih ettikleri gözlenmektedir. Uygulamaların başarısı ise etkililiği kanıtlanmış müdahale yöntemlerin çeşitli uzman ve aileler tarafından doğru ve güvenilir bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.

OSB olan bireylere hizmet vermekte olan kişilerin sıklıkla karşılaştığı pek çok zorluk bulunmaktadır. Bunlar doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaşılan iletişim bozukluğuyla ilişkilidir (Stichter & Conroy, 2013). OSB olan bireylerde gözlenen iletişim sorunları bu bireyler için ciddi bir öneme sahiptir çünkü günlük hayatta yaşadıkları pek çok durum doğrudan iletişim kuramamaktan kaynaklanmaktadır (Kırcaaili-İftar & Odluyurt, 2018). Aynı zamanda otizmli bireylerin sözel becerilerde sınırlılıkları olduğu kadar sözel olmayan iletişim becerilerinde de akranlarına göre farklılıklar gözlenir. Önemli bir nokta da bu bireyler iletişim becerilerini sosyal amaca yönelik kullanımına ilişkin önemini kavramada, dilin ortamda bulunan başka kişilere bilgi aktarmaya yarayan etkili bir araç olduğunun farkına varmada sorun yaşamakla birlikte konuşma çabalarında kısa, düz cümleler kurmayı tercih etmektedir (Elçin & Avcıoğlu, 2014). Bu nedenle yıllar boyunca araştırmacılar, iletişimde başarıyı kolaylaştıracak müdahale yöntemlerini geliştirmek için çaba göstermiştir (Sticher & Conroy, 2013). Gerek eğitim veren kişilerin çabaları gerekse çeşitli üniversite birimlerinde yapılan uygulamaların etkililiği otizmli bireylerin çeşitli sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerilerini farklı boyutlarda geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Ancak tercih edilecek kanıta dayalı müdahaleler için mesleki yaşama yönelik uygulamaları öğrenen öğretmen adaylarına, tecrübe edinmekte olan öğretmenlere ve diğer uzmanlara ufakta olsa rehberlik etmeyi amaçlayan bu bölümde "Replik Silikleştirme" yöntemiyle ilgili bilgiler sunulmaya çalışılacaktır.

Replik Silikleştirme, The National Proffessional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder (Otizmde Amerikan Ulusal Uzman Geliştirme Merkezi) NPDC (2014) ve National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi) NAC (2015) raporlarında çeşitli değerlendirme kriterlerini karşılayarak kanıt temelli uygulamalar arasında yerini almıştır. Literatürde yayınlamış araştırma raporları incelendiğinde replikli öğretim ve replik silikleştirme ifadesinin yerine bu iki

kavramı karşılayacak olan Replik Silikleştirme ifadesinin kullanıldığı, bununla birlikte hem öğretim sürecini hem de silikleştirme basamağının ifade edildiği belirtilmektedir (Topuz, 2016). Replikli öğretim kavramı bu müdahale uygulamasının birinci bölümü, replik silikleştirme ise öncelikli olarak düzenlenen repliklerin öğretimi tamamlandıktan sonra ipuçlarını (öğretim repliklerini) aşamalı olarak geri çekilmesini gösteren ikinci bölümü oluşturduğu söylenebilir. Kitabın bu bölümünde açıklanacak olan Replik Silikleştirme öğretim yönteminin; temel kavramları, uygulama ilkeleri, kullanılacak araç-gereçleri, örnek uygulamaları çeşitli fotoğraf, şekiller ve tablolar eşliğinde paylaşılacaktır.

Replik ve Türleri

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde replik sözcüğünün anlamına bakıldığında iki açıklama yapılmıştır. İlk anlamı "oyuncunun sözü karşısındakine bırakırken söyleyeceği son söz" ikinci anlamı ise "diğer oyuncunun sözüne göre verilmesi gereken karşılık" olarak tanımlamıştır. Sözlük tanımında vurgulanan ortak nokta kişilerin başka bir kişiye iletmek üzere oldukları sözcük ya da cümlelere değinilmiştir. Akademik anlamı için yapılan tanımlamaya bakılacak olursa replik, OSB olan çocuk ve yetişkinlerin karşılıklı olarak konuşmaya başlamalarını veya konuşmayı sürdürmelerini sağlayan, sesli/yazılı sözcük, ifade ya da cümle olarak belirtilmiştir (McClannahan & Krantz, 2010). İfade edilen replikler aracılığıyla; OSB olan bireylerin sahip oldukları dil becerileri, tercih ettikleri ilgi konuları, aile üyelerinin özellikleri ve arkadaşlarıyla aralarındaki ilgilere bağlı olarak bireysel düzenleme yapılabilir. Bununla birlikte sosyal etkileşim oluşturma, ifade edilen dilin yapısına göre cümleler hazırlama ve iletişime yönelik olarak sosyal bağlama sahip repliklerin öğretilmesi sağlanmaktadır (Birkan, 2011; Ganz, 2007; Prelock, Paul ve Allen, 2011, aktaran: Topuz, 2016).

Replik kullanımının etkili olduğu konulara bakılacak olursa iletişim becerilerinin geliştirmesi, sosyal etkileşim başlatma, akran duygularını yorumlama, saldırgan ve öfkeli davranışların azaltılması çalışmaları yapılmıştır (Krantz ve McClannahan, 1993; Loveland ve Tunali, 1991; Sarokoff, Taylor ve Poulson, 2001; Krantz ve McClannahan, 1998; Sasso, Melloy ve Kavale, 1990 aktaran: Sticher & Conroy, 2013). Aynı zamanda replikler, otizmli bireylerin hatırlama ve tahmin etme gibi, diğer yetersizliklerinin geliştirilmesine odaklandığı için oldukça uygundur (Sticher & Conroy, 2013). Türkiye'de yapılan sınırlı sayıdaki çalışma sonuçlarında ise sosyal etkileşim başlatma (Gönen, Uslucan, & Birkan, 2008), sözel iletişim başlatma (Topuz, 2016) ve duyguları ayırt etme becerilerinde (Elçin & Avcıoğlu, 2014) repliklerin etkisini ortaya koymuştur.

Otizmli bireylerin var olan beceri düzeylerine (performanslarına), eğitim programlarında planlanan hedef davranışlara veya günlük yaşamda kullanım şekillerine göre replikler sesli ve yazılı olmak üzere farklı şekilde tercih edilir. Bu replikleri öğretim programlarında kullanabilmek amacıyla ses kayıtlarının yapıl-

Kaynakça

Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2016). Veri Toplama. E. Tekin-İftar içinde, *Uygulamalı Davranış Analizi* (s. 100-143). Ankara: Vize Yayıncılık.

Birkan, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar. S. Vuran içinde, *Özel Eğitim* (s. 209-251). Ankara: Maya Akademi.

Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(3), 480-497.

Eliçin, Ö., & Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Ganz, J. B. (2007). Using visual script interventions to address communication skills. *Teaching Exceptional Children*, *40*(2), 54-58.

Gönen, A., Uslucan, G., & Birkan, B. (2008). The effect of teaching with scrips on social interaction skills of children with autism. *2. International Conference on Special Education* (s. 341). Muğla

Kırcaaili-İftar, G., & Odluyurt, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar içinde, *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 299-330). Ankara: Vize.

McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2010). *Otizmli çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanımı.* (Çev. B. Birkan). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

McClannahan, L. E., & Krantz, P. (2015). *Otizmli çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi.* (Çev. B. Birkan) İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 2005).

NAC. (2015). *Findings and conclusion: National standarts projects, addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. http://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf (15.04.2019).

NPDC. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder.* http://cidd.unc.edu/Registry/Research/Docs/31.pdf (25.04.2019).

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 17* (2), 163-192.

Stichter, J. P., & Conroy, M. A. (2013). *Sosyal senaryo ve replikler nasıl yazılır ve uygulanır?* (Çev. S. Topbaş, & İ. Dikmen) Ankara: Detay Yayıcılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2006).

Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini artırmada işitsel replik ve replik silikleştirme ugulamasının etkililiği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Ünviersitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vollrath, T. L., Cook, K. T., & Ganz, J. B. (2015). *Görsel destekler nasıl geliştirilir ve uygulanır?* (Çev. S. Eyilikeder Tekin & S. Topbaş) Ankara: Detay Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

ERGENLER İÇİN ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ PROGRAMI[1]

(ADDT Temelli)

Yazar

Dr. Öğr. Üyesi F. Sülen ŞAHİN KIRALP

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Vize Akademik

[1] Bu kitap DEU, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, RPD Doktora programı kapsamında hazırlanmış tezden üretilmiştir.

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ERGENLER İÇİN ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ PROGRAMI (ADDT Temelli)

Yazar: Dr. Öğr. Üyesi F. Sülen ŞAHİN KIRALP

ISBN: 978-605-7989-01-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2017
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Kıymetlim

Demir'ime...

Yrd. Doç. Dr. F. Sülen ŞAHİN KIRALP

İlk ve orta eğitimini KKTC'de tamamladıktan sonra lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde tamamlamıştır. Daha sonra Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisansını ve Dokuz Eylül Üniversitesinde doktorasını tamamlamıştır. 2001 yılından itibaren KKTC üniversitelerinde görev yapmaktadır. Öğrenme stilleri, öfke yönetimi, danışma becerileri akademik ilgi alanları ve araştırma konuları arasındadır. Halen, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, RPD Bölümünde öğretim üyesidir.

ÖNSÖZ

Öfke kontrolsüz bir şekilde ifade edildiğinde ve kronik hale geldiğinde hem bireyin kendisine hem de çevresine zarar verebilir. Önemli olan öfkeyi yok saymak, bastırmak veya yaşamamak değil öfkeyi kontrol edebilmektir. Sağlıklı bir toplum, sağlıklı bir nesil ve sağlıklı bir birey için öfkeyi kontrol etmek erken yaşlarda kazanılması gereken bir beceridir. Bu temel düşünceden hareketle bu kitapta ergenlere öfke yönetimi becerilerini kazandırmayı hedefleyen Öfke Yönetimi Becerileri programı tanıtılmaktadır.

Literatürde değişik yaş, düzey ve içeriğe uygun öfke yönetimi programları olduğu görülmektedir. Öfke ile başa çıkma programlarının amacı, öğrencilerde öfke ile başa çıkmada saldırganlık, öfkeyi yok sayma gibi olumsuz davranışların yerine, öfkeyi yönetme, kontrol etme becerisi gibi uygun ve olumlu davranışları koymaktır. Geliştirilmiş olan bu programda da amaç özelde ilköğretim II. kademe öğrencilerine, genelde ergenlere öfke ile sağlıklı şekilde başa çıkma becerileri kazandırmaktır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi temelinde hazırlanmış olan program, öfke, öfkeyi fark edebilme, öfke ile başa çıkma stratejileri, öfke türleri, ABC modeli, iletişim, atılganlık, çatışma çözme, problem çözme gibi konuları içeren, 10 oturumdan oluşan psiko-eğitsel bir yapıdadır. Sözkonusu program KKTC'de yürütülen deneysel bir çalışmayla sınanmıştır. Çalışma sonucunda sürekli öfke, durumluk öfke ve öfke ifade düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş, öfke kontrol becerisinde ise istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmüştür. Programın işe yarar sonuçlar vermesi nedeniyle de tanıtımının alana katkı sağlayacağına inanılmıştır.

Çoğu zaman yüksek lisans ve doktora programları için hazırlanan tezlerin kütüphane raflarında tozlandığı ve sadece o konuda araştırma yapan kişilerin yararlandığı kaynaklar olmaktan öteye geçemedikleri bir gerçektir. Bu kitap, bilgi bölüşüldükçe artan hazinedir (Bhartrihari) sözünden hareketle, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, RPD Doktora Programı için yazılmış doktora tezinden üretilmiştir. Amaç tez kapsamında geliştirilmiş ve uygulanmış "Öfke Yönetimi Programını" okullarda çalışan ve alanın temel uygulayıcıları olan okul psikolojik danışmanlarının kullanımına sunmaktır. Kitapta önce hazırlanmış programın mantığını anlamayı kolaylaştırmak düşüncesiyle öfke ve öfke kontrolüne yönelik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise program kapsamalı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu vesile kitaba zemin teşkil eden sözkonusu tezin yazılmasında desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Şuheda Özben'e ve bana bu konuda çalışma yolunu açan Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin'e içten teşekkürlerimi bir kez daha sunmak istiyorum. Denenmiş ve etkili sonuçlar alınmış bu programın yeni araştırma ve uygulamalara yol açması dileğiyle....

Bütün sahip olduğumuz bilginin tecrübe ile başladığına şüphe yoktur

Immanuel Kant

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... V

BÖLÜM 1

ERGENLER İÇİN ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ PROGRAMI 1

GİRİŞ 2
Öfke Nedir? 3
Öfkeye Yol Açan Nedenler 5
Öfke Ne Zaman Problem Haline Dönüşür? 6
Öfke ile İlgili Mitler 8
Öfke Kontrolü- Öfkeyle Başetmek 8
Öfkenin İpuçları 9
Öfke Döngüsü 9
Öfke Kontrolü Neden Gereklidir? 10
Öfke ve Saldırganlık 12
Ergenlik Dönemi ve Öfke 13
Öfkeye Kuramsal Bakış 17
Durumluk-Sürekli Kişilik Kuramı 17
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım (ADDT) 19

BÖLÜM 2

ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI..... 23

Öfke Yönetim Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması ve Sınanması 24

ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI..... 26

Programın Genel Kapsamı 26

Programın Amacı ve İçeriği **26**
Oturumlarda Dikkat Edilmesi Gerekenler **27**
OTURUMLAR **29**
I. OTURUM: Grubu Oluşturma ve Tanışma **30**
II. OTURUM: Öfke Duygusu **35**
III. OTURUM: Öfkeyi Fark edebilme **46**
IV. OTURUM: Öfke ile Başa Çıkma Stratejileri ve Öfke Kontrol Planı **60**
V. OTURUM: Öfke Türleri ve Öfke İfade Tarzları **66**
VI. OTURUM: ABCD Modeli **73**
VII. OTURUM: İletişim Becerileri **81**
VIII. OTURUM Atılgan/Girişken Davranış **88**
IX. OTURUM: Çatışma Çözme **94**
X. OTURUM: Sonlandırma **100**

KAYNAKÇA **104**
Sözlük **109**
Notlar **110**

BÖLÜM 1

ERGENLER İÇİN ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ PROGRAMI

GİRİŞ

İnsan bir gün içerisinde çevresinden gelen pek çok uyarıcıya maruz kalır. Bu uyarıcılara çeşitli anlamlar yükler ve yüklediği anlamlara bağlı olarak da çok farklı duygular yaşar; sevinç, üzüntü, kaygı, kıskançlık, korku, öfke gibi. İşte bu gibi duygular bizim çevremize ve çevremizdekilere vereceğimiz tepkileri büyük ölçüde etkiler. O zaman cevap aranacak ilk soru şu olmalıdır; duygu nedir?

Duygu, bireylerin günlük yaşantısında nasıl hareket edecekleri, ne yönde karar verecekleri, kişisel alan sınırlarını ne çerçevede çizecekleri ve diğerleriyle hangi düzeyde iletişimde bulunacakları konusunda önemli belirleyicilerdir (Çeçen, 2002). Kısacası duygular bizi harekete geçiren itici bir güç olarak çalışmaktadır.

Bazı araştırmacılar, duyguları 3 farklı grupta toplar: Birinci grup olumlu duyguları (sevgi, şefkat, mutluluk, zevk vb.), ikinci grup engelleyici duyguları (endişe, kaygı, keder, üzüntü, suçluluk, pişmanlık, utanç, iğrenme vb) ve üçüncü grup düşmanlık duygularını (öfke, nefret, kıskançlık vb.) içerir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004). Literatürde duyguların bazılarının olumlu bazılarının ise olumsuz olarak nitelendirildiği görülse de aslında duygular kendileri olumlu veya olumsuz değildir, ancak bizi negatif, zalimce veya uygun olmayan şekillerde davranmaya iten bazı duygular vardır. Zalimce veya uygun olmayan şekilde davranırız çünkü bunları başka türlü ifade etme yolu bulamayız (Lee ve Stott, 1993). Aslında insanoğlu doğal olarak iyi şeyler yaşamak, mutlu, huzurlu olmak yani olumlu duygular yaşamak ister. Ancak olumsuz olarak nitelenen diğer duyguların da yaşanması kaçınılmazdır. Örneğin genellikle olumsuz olarak kabul edilen öfke gün içinde herkesin belirli ölçülerde ve sıklıkta yaşadığı bir duygudur. Ancak bazıları bu duyguyu daha yoğun ve daha sık, bazıları ise daha hafif ve daha seyrek olarak yaşar. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse bazı kişilerin öfke yönetim becerisi yüksek bazı kişilerin ise düşüktür.

Bireylerin yaşamın çeşitli alanlarında engellenme ile karşılaştığında öfke duygusunu yaşadığı bilinmektedir. İnsan ihtiyaçlarını karşılayamadığında, kendisinden istenilenleri yerine getiremediğinde bunların berberinde getireceği ek stres kaynakları öfke duygusunu tetikleyecektir. Bunun yanı sıra korku, hakkını alamadığı düşüncesi, tehdit, aşırı stres gibi durumlarda öfke duygusunu tetikleyebilir. Bunlardan anlaşılacağı gibi günümüzün giderek karmaşıklaşan dünyasında öfkenin sıkça yaşanması kaçınılmaz bir hale gelmektedir. Bu noktada önemli olan soru şudur: öfke nedir?

Öfke Nedir?

Öfke diğer pek çok duygu gibi insan yaşamında önemli bir yeri ve işlevi olan bir duygudur. İlk anda öfke duygusunun olmadığı bir dünyanın daha iyi olacağını düşünmek mümkün görünse de öfkenin yokluğu insan hayatında bazı olumsuzluklara yol açabilir Öfke tehlike, tehdit ve benzeri sıkıntılarda, kişinin kendini olumsuz durum karşısında koruması için harekete geçiren, savunmaya geçmeyi kolaylaştıran bir duygudur. Bu anlamda kişinin yaşamını koruduğu söylenebilir. Bu da öfke duygusunun olumlu yanlarından bir olarak algılanabilir. Ayrıca olumsuz sonuçlara yol açtığı gibi artan motivasyon ve hedef yönelimli davranışlar gibi olumlu davranış ve düşüncelere de yol açabilir (Vecchio ve O'Leary, 2004).

Görüldüğü gibi öfke insan yaşamının doğal bir parçasıdır. İnsanın sinir sistemi, öfke yaşantısıyla bağlantılıdır ve pek çok kuramcı öfkeyi temel insan duygularından birisi olarak kabul eder (Deffenbacher, 2011). Bununla birlikte pek çok kaynakta öfkeye ilişkin farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Aşağıda bu tanımlara bazı örnekler verilmiştir.

Öfke, basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişiklik gösterebilen duygusal bir durumdur. Kimi zaman orta şiddette, kısa süreli ve hatta kişiye faydalı, kimi zaman ise çok şiddetli, yoğun, sürekli ve tahrip edici olabilmektedir (Spielberger, Jacops, Russell ve Crane, 1983).

Öfke, kişiyi rahatsız edici uyarıcıları ortadan kaldırmaya yönelten güçlü bir duygudur (Biaggio, 1989).

Öfke planlanarak ortaya çıkan bir durum değildir; çoğunlukla engellenme, haksızlığa uğrama, eleştirilme, küçümsenme gibi rahatsız edici durumlarda ortaya çıkar (Törestad, 1990).

Öfke, dünya sizin istediğiniz gibi olmadığında yaşadığınız bir duygudur (Lee ve Stott, 1993).

Tehlikeli durumlara hazırlayıcı ve koruyucu doğal ve evrensel bir duygudur (Aydın, 2005).

Öfke kavramı genellikle, yoğunluğu farklılık gösteren, otonom sinir sistemini harekete geçiren duygu durumuna işaret eder (Spielberger ve Reheisser, 2009).

Öfke konusu ile çalışan uzmanlar birçok konuda farklı düşünmelerine rağmen, ortak bazı önemli noktalarda anlaşmışlardır:

BÖLÜM 2

ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI

Bu bölümde önce programın hazırlanışı ve uygulanmasına ilişkin öz bir bilgi verildikten sonra oturumların açıklamasına geçilmiştir. Oturumlarda uygulayıcının (grup lideri, kolaylaştırıcı) ihtiyaç duyabileceği tüm açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Amaç uygulayıcıya elinde tüm örnekleri ile uygulamaya hazır bir program sunmaktır. Uygulayıcılar kendi grup üyelerinin yaş ve özelliklerine göre bu uygulamaları geliştirebilir ve değiştirebilirler.

Öfke Yönetim Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması ve Sınanması

Çalışmaya ilgili literatürden faydalanarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine ve grup çalışmasına uygun bir öfke yönetimi becerileri programı hazırlanarak başlanmıştır. Programın hazırlanmasında daha önceki yıllarda uygulanmış ve olumlu sonuçlara ulaşılmış bazı programlardan (Özmen, 2004, 2006; Öz, 2008; Genç, 2007: Akdeniz, 2007; Reilley ve Shopshire, 2002; Fisher ve ark., 2008) faydalanılmıştır. Ergenlere öfke yönetimi becerileri kazandırmaya yönelik olan bu program ADDT temelinde hazırlanmıştır.

Hazırlanan programın hedeflenen amaca ne ölçüde ulaşabileceğinin görülmesi, seçilen etkinliklerin yaş grubuna uygunluğunun incelenmesi, oturum sürelerinin ve oturum sayısının hem yaş grubuna hem de konuya uygunluğunun değerlendirilmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yolu ile hem geliştirilen program değerlendirilmiş hem de aksaklıklar giderilerek program el kitabına son şekli verilmiştir. Elde edilen bu program Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulunun onayından geçimiştir.

Program ilköğretim II. Kademe öğrencilerine öfke yönetimi becerileri kazandırmak ve kazanılan becerilerin yaşantıya dönüştürülmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için 10 ayrı oturum planlanmıştır. Literatürde öfke yönetimi eğitimi gruplarının oturum sayısının 3 ile 8 arasında değiştiği görülmektedir. Thomas (2001)'ın da belirttiği gibi oturumların sayısı katılımcılara göre değişebilir.

Programın işlerliğini ölçebilmek için ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubunda, 13'ü kontrol 11'i deney grubunda olmak üzere öfke puanı yüksek ve öfke kontrol becerisi düşük 24 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Çocuk ve Ergenler için Durumluk Sürekli Öfke İfadesi Envanteri (STAXI-2™ C/A) kullanılmıştır. Brunner ve Spielberger (2009) tarafından çocuk ve ergenler için geliştirilmiş

KAYNAKÇA

Akdeniz, M. (2007). Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alberti, R. ve Emmons, M. (1998). **Atılganlık Hakkınızı Kullanın**, (Çev:S. Katlan). Ankara:HYB Yayıncılık.

Ankay, A. (1992). **Eğitim Psikolojisi**.Ankara:Turhan Kitabevi.

Aydın, B. (2005). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balkaya, F. (2001). Çok Boyutlu Öfke Envanterinin Geliştirilmesi ve Bazı Semptom Gruplarındaki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği. **Türk Psikiyatri Dergisi.** 14:192-202.

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. **Ege Eğitim Dergisi.** 6(2):81-97.

Batıgün, D. A. (2002). Gençler ev İntihar: Diğer Yaş Gruplarıyla Farklılaşan Özellikler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biaggio, M. K. (1989). Sex Differences In Behavioral Reactions To Provocation of Anger. **Psychological Reports**, 64:23-26.

Brunner, T. ve Spielberger, *C.D. (2009). **STAXI-2C/A Professional Manual.** PAR.*

Burney, D.M. (2006). An Investigation of Anger Styles in Adolescent Students. **Negro Educational Rewiew**. 57 (1-2), 35-47.

Cerrahoğlu, S. ve Balcı, S (2005). **Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları.**(ed. S. Erkan ve A. Kaya). Pegem A yayınları.

Corey, G. (1982). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Brooks/Cole Publishing Company.

Corey, G. (1991). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Brooks/Cole Publishing Company.

Corey, M. S. (2005). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamalar. Ankara:Mentis Yayıncılık.

Çeçen, A. R. (2002). Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çivitçi, N. (2007). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. **Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.** 2(22): 99-109.

Çivitçi, N., Türküm, A.S., Duy, B. ve Hamamcı, Z. (2009). **Okullarda Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar.** Ankara: Pegem Akademi.

Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. **Journal of Clinical Psychology**. 55(3),295- 309.

Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. **Cognitive and Behavioral Practise**. 18:212- 221.

Duran, Ö. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke Kontrol Programının 15–18 Yaş Arası Ergenler Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 25(3), 267- 280.

Ellis, A. (1977). **How To Live With and Without Anger?** New York: Readers Digest Press.

Ellis, A. (1998), **How To Control Your Anger, Before It Controls You.** New York: Kensington Publishing Corp.

Ellis, A. (2001). Overcoming Destructive Beliefs, Feelings and Behaviors. New York:Prometheus Boks.

Erkan, S. (2006). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Ankara:PegemA Yayıncılık.

Feindler, E. L. ve Engel, C. E. (2011). Assessment and Intervention for Adolescents With Anger and Agression Difficulties In School Settings. **Psychology in The Schools.** 48 (3): 243-253.

Fischer, D., Fraley, S., Postlewaite, K., Salada, G., Leskinen, E. ve Ruffolo, M.(2008). **Cognitive Behavioral Group For Anger Management.** University of Micighan.

Genç, H. (2007). Grupla Öfke Denetimi Eğitiminin Lise 9.Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gupta, M. K. (2005). **Ölümcül Düşman Öfke.** Eskişehir: Platform Kitap.

İnanç, Y. B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004). **Gelişim Psikolojisi.** Adana: Nobel Kitabevi.

Karataş, Z. (2009). Bilişsel Davranışçı Teknikler Kullanılarak Yapılan Öfke Yönetimi Programının Ergenlerin Saldırganlığını Azaltmadaki Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 26:12- 24.

Karayörük, A. (2004). **Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Kocayörük, E. (2010). Ergen Gelişiminde Aile İşlevleri ve Baba Katılımı. **TPDR Dergisi**. 4(33):37-45.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. **Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 17 (2): 231-256.

Koçak, E. (2008). Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kulaksızoğlu, A. (2002). **Ergenlik Psikolojisi.** 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzucu, Y. (2007). Duyguları Fark Etme ve İfade Etme, Psiko-Eğitim Programı.(Ed. B.Yeşilyaprak). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Lee, J ve Stott, B. (1993). **Facing The Fire, Experiencing And Expressing Angerppropriately**. Bantam Books.

Mackenzie, R.J. (2009). **Çocuğunuza Sınır Koyma**. (Çev: Gürel, H.), Ankara: HYB Yayıncılık.

Miotto, P., De Coppi, M., Frezza, M., Petretto, D., Masala, C., ve Preti, A. (2003). Suicidal Ideation and Aggressiveness in School-Aged Youths. Psychiatry Research, 15, 247-255.

Muuss, R. E. (1996). **Theories of Adolescence.** (8. Basım). New York: Mcgraw-Hill Inc.

Navaro, L. (1999). **Bir Cadı Masalı**. İstanbul:Remzi Kitabevi.

Ögel, K., Yücel, H. ve Aksoy, A. (2004). İstanbul'da Sokakta Yaşayan Çocukların Özellikleri. **Yeniden Bilimsel Araştırma Raporları**, 7, İstanbul

Öner, U. (2002). Çatışma Çözümleme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi. **İlköğretimde Rehberlik** (3. Baskı) İçinde (189-234). Ankara: Nobel Yayın.

Öz, S. F. (2008). Öfke Yönetimi Eğitiminin Ergenlerde Öfke İle Başa Çıkma ve İletişim Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özer, A. K. (1994a). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke- Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. 9 (31): 26–35.

Özer, A.K. (1994b) Öfke, Kaygı ve Depresyon Eğilimlerinin Bilişsel Alt Yapısıyla İlgili Bir Çalışma. **Türk Psikoloji Dergisi**. 9 (31): 12-25.

Özmen, A. (2004). Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, A. (2006a). Öfke: Kuramsal Yaklaşımlar ve Bireylerde Öfkenin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Etmenler. **AÜ, EBF Dergisi**. 39(1), 39-56.

Özmen, A. (2006b). **Öfke İle Başa Çıkma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Reilly, M. P. ve Shopshire, S.M. (2002). **Anger Management For Substance Abuse and Menthal Health Clients, A Cognitive Behavioral Theraphy Manual.** US Department of Health and Human Services.

Salkind, N. J. (2002)(Ed). **Child Development**. Macmillan Reference, USA

Scheff, L. ve Edmiston, S. (2011). **Otoparktaki İnek: Öfkeyi Yenmek İçin Akılcıl Yaklaşımlar** (Çev. D. Gülşen). İstanbul: Yakomoz Kitap.

Schrumpf, F., Crawford, D. ve Bodine, J.R. (2007). **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi.** Ankara:İmge Kitabevi.

Sharp, S. (2003). Effectiveness of Anger Management Training Program Based On Rational Emotive Behavior Theory (Rebt) For Middle School Students With Behavior Problems. Presented Doctor of Philosophy Degree, The University of Tennesse.

Siyez, D. M. (2009). Ergenlerde Problem Davranışlar, Okul Temelli Önleme Çalışmaları İle İlgili Uygulama Örnekleri. Ankara: Pegem Akademi.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. **Kriz Dergisi**. 11(2), 19-27.

Spielberger, C.D., Jacops, G., Rusell, S. ve Crane, R.S. (1983). Assesment of Anger. **Advances in Personality Assessment.** 2, 159-187.

Spielberger, C. D. (1985). Assessment of State and Trait Anxiety: Conceptual and Nethodogical Issues. **The Southern Psychologist.** 2: 6-16.

Spielberger, C.D., Crane, R.S., Kearns, W.D., Pellegrin, K.L., Rickman, R.L., ve Johnson, E.H. (1991). Anger and Anxiety in Essential Hypertension. **Stres and Emotion.** 19: 265-283

Spielberger, C.D. ve Reheiser, E.C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger, depression and curiosity. **Applied Psychology: health and Well-Being,** 1(3), 271-302.

Starner, T. M. ve Peters, R. M. (2004). Anger Expression and Blood Pressure in Adolescents. **The Journal of School Nursing**. 20 (6): 335-342.

Şahin, H. (2005). Öfke ve öfke denetiminin kuramsal temelleri. **Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,** 6(10), 1- 22.

Şakiroğlu, M. (2012). **Öfke:Öfkeyi olumlu kullanmak**. İstanbul: Postiga Yayınları.

Törestad, B. (1990). What Is Anger Provoking? A Psychophysical Study of Perceived Causes of Anger. **Aggressive Behavior**. 16.

Türkçapar, H., Güriz, O., Özel, A., Işık, B. ve Örsel, D. S. (2004). Antisosyal Kişilik Bozukluğu Olan Hastalarda Öfke ve Depresyon İlişkisi. **Türk Psikiytri Dergisi.** (15)2: 119-124.

Vecchio, D. T. Ve O'Leary, D. K. (2004). Effectiveness of Anger Treatments For Specific Anger Problems: A Meta-Analytic Rewiev. **Clinical Psychological Review.** 24:15-34.

Yavuzer, H. (2005). **Çocuk Psikolojisi**. 27. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, N. (2004). Öfke İle Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Williams, S., Waymouth, M., Lipman, E., Mills, B. ve Evans, P. (2004). Evaluation of A Children's Temper-Taming Program. **The Canadian Journal of Psychiatry**. 49(9), 607-612.

Sözlük

Ergenlik: Latince adolescere sözcüğünden gelen, büyüme veya olgunlaşma anlamında olan ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasındaki gelişim periyodudur (Muuss, 1996).

Öfke: Öfke, basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişiklik gösterebilen, otonom sinir sisteminin harekete geçmesinin de eşlik ettiği duygusal bir durumdur (Spielberger, 1985)

Öfkenin İçe İfadesi: Öfkelendikleri zaman bireylerin hissettikleri öfkeyi içte tutması veya bastırmasıdır (Brunner ve Spielberger, 2009).

Öfkenin Dışa İfadesi: Objelere veya kişilere karşı hissedilen öfkenin sözel veya davranışsal olarak ifade edilmesidir (Brunner ve Spielberger, 2009).

Öfke Kontrol: Çevredeki obje veya bireylere karşı öfkenin ifade edilmesinin engellenmesi ya da öfkelenince sakinleşmeye çalışarak öfkenin kontrol edilmesidir (Brunner ve Spielberger, 2009).

Öfke İfade Biçimi: Bireylerin yaşadıkları öfkeyi ifade etmede kullandıkları çeşitli mekanizmaları açıklar. Öfke içe ve öfke dışa olmak üzere iki adet ana içeriğe sahiptir. Birincisi diğer kişilere ve ortamdaki diğer nesnelere karşı öfkenin hangi sıklıkla ifade edildiğini, ikincisi ise öfkeli durumlarda kişinin kendisini kontrol etmesi ya da tutması ile ilgili yatkınlığını değerlendirmektedir (Brunner ve Spielberger, 2009).

Durumluk Öfke: Durumluk öfke, hafif sinirlilikten ya da rahatsızlıktan şiddetli öfke ve hiddete kadar çeşitlilik gösteren bireysel duyguları kapsayan psiko-biyolojik durum ya da koşuldur (Brunner ve Spielberger, 2009).

Sürekli Öfke: Öfke eğiliminde bireysel farklılıkları ifade eder. Kişilerin belirli durumlarda ne ne sıklıkla öfkelendiklerini belirtir (Brunner ve Spielberger, 2009).

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZEL YETENEK

Editörler

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

Yazarlar

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

Prof. Dr. Ayşegül Şükran Öz

Prof. Dr. Nur Akçin

Prof. Dr. Cevriye Ergül

Doç. Dr. Alev Girli

Prof. Dr. Ahmet Bildiren

Doç. Dr. Sema Tan

Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

Doç. Dr. Mahmut Çitil

Dr. Ulviye Akın

Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir

Uzm. Hasan Akdeniz

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZEL YETENEK

Editörler: Ayşegül Ataman - Emine Rüya Özmen

Yazarlar: Ayşegül Ataman - Emine Rüya Özmen - Ayşegül Şükran Öz - Nur Akçin
Cevriye Ergül - Alev Girli - Ahmet Bildiren - Sema Tan - Arzu Doğanay Bilgi
Mahmut Çitil - Ulviye Akın - Özlem Mısırlı Taşdemir - Hasan Akdeniz

ISBN: 978-605-7989-49-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık Hangül

1. Baskı: Ankara, 2020
2. Baskı: Ankara, 2022
3. Baskı: Ankara, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü**
	Prof. Dr. Ayşegül Şükran Öz
BÖLÜM II	**Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması ve Karşılaşılan Sorunlar**
	Dr. Ulviye Akın - Prof. Dr. Emine Rüya Özmen
BÖLÜM III	**Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Genel Eğitim Sınıflarında Uygulanacak Etkili Öğretimsel Stratejiler ve Öğretimsel Düzenlemeler**
	Prof. Dr. Nur Akçin
BÖLÜM IV	**Farklılaştırılmış Öğretim Ve Uyarlamalar**
	Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi
BÖLÜM V	**Öğrenme Güçlüğünün Eğitiminde Ailelerin Desteklenmesi ve Aile Okul İşbirliği**
	Doç. Dr. Alev Girli
BÖLÜM VI	**İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü Ve Üstün Yetenek**
	Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir - Prof. Dr. Cevriye Ergül
BÖLÜM VII	**Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Özel Yetenekliler**
	Prof. Dr. Ayşegül Ataman
BÖLÜM VIII	**Özel Yeteneklilerin Özellikleri Ve Gelişimleri**
	Doç. Dr. Mahmut Çitil
BÖLÜM IX	**Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması**
	Prof. Dr. Ahmet Bildiren
BÖLÜM X	**Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Stratejileri, Model ve Uygulamaları**
	Dr. Öğretim Üyesi Sema Tan
BÖLÜM XI	**Özel Yetenekliler İçin Sınıf İçi Eğitsel Düzenlemeler**
	Uzm. Hasan Akdeniz
BÖLÜM XII	***Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Aile-Okul İşbirliği ve Ailelerin Desteklenmesi***
	Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Önsöz

Hem tanımlanmasında hem de tanılanmasında güçlük çekilen bir grup olan öğrenme güçlüğü özel eğitimde sık rastlanılan bir yetersizlik grubudur. Ülkemizde son yıllarda tanılanmaya başlanan bu grup, kaynaştırma ortamlarında eğitimlerini sürdürmektedir. Öğrenme güçlüğü sık rastlanılan bir yetersizlik grubu olmasına rağmen son yıllara kadar özel eğitim bölümlerinde bu alanda öğretmen yetiştirilmemiştir. Özel eğitim bölümlerinin programlarının yenilenmesi ile birlikte birinci sınıflarda okutulan bu ders ile özel eğitim programı öğrencilerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterliliklerinin artırılması hedeflenmektedir.

Bu kitap lisans öğrencilerimize; öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanıma, çeşitleri hakkında bilgi edinme, tanılanması, ihtiyaçlarına göre uygun eğitsel düzenlemelerin yapılması, ailelerine verilecek destekler gibi konularda kaynak oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bulunmaları nedeni ile sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine de faydalı olacaktır.

Bu kitabın öğrenme güçlü kısmında altı bölüm bulunmaktadır. Bu bölümler sırasıyla; Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması ve Karşılaşılan Sorunlar, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Genel Eğitim Sınıflarında Uygulanacak Etkili Öğretimsel Stratejiler ve Öğretimsel Düzenlemeler, Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar, Öğrenme Güçlüğünün Eğitiminde Ailelerin Desteklenmesi ve Aile-Okul İşbirliği, İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü ve Üstün Yetenek dir. Her bir bölüm bu alanın uzmanları tarafından yazılmıştır. Bölüm yazarlarına kitaba verdikleri katkılardan dolayı teşekkür ederim. Kitabın hem öğrenme güçlüğü hem de özel yetenekliler alanına katkı sağlaması dilerim.

Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

Önsöz

Özel yetenekli çocuklar, özel eğitim alanının en çok göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubudur. Bilim, sanat alanlarındaki katkılarına, uygarlık düzeyini oluşturmadaki çabalarına karşın, kamuoyunda uygar, gelişmiş bir toplum olmanın koşulu olarak, engelli bireylerine uygun eğitimin sağlanması ve bu bireylerin bağımsız, üretici ve topluma tam katılımı yapacak yeterliklere ulaştırmak olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Ancak toplumların gelişme ve ilerlemelerindeki katkıları olağan kişilerden kat kat fazla olan üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyleri toplumun elinden çekip alırsak, tekerleğin icadı ile uğraşan toplumlar haline dönüşebileceğimiz gerçeğini unutmamak gerekir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların özel eğitim kapsamı içine alınarak, çok üst düzeyde zekâya sahip olanların özel programlar ve özel yetişmiş personel tarafından eğitilmesi önerilebilir. Bunun dışındakilerin olağan sınıf ortamında geliştirilecek ortam düzenlemeleri ve program zenginleştirme teknikleri ile eğitilmelerinde fayda bulunmaktadır. Bunların yanı sıra aynı diğer özel eğitim alanı kapsamındaki çocuklara da uygulanması önerilen kaynaştırma ortamlarında ya da özellikle son on yıl içinde tüm çocukların sahip olduğu yetenek ve zekâ alanlarını geliştirmeyi hedefleyen ve böylece üstün zekâlı çocuğun da hem sınıftan dışlanmasını engelleyen hem de sahip oldukları yetenek alanlarında sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde geliştirmesine olanak sağlayacak farklılaştırılmış programlarla ve ya program zenginleştirme uygulamaları ile eğitilmeleri gerekmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanması için de eğitimcilerin bu konu hakkında bilgi ve becerilerinin arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilindiği üzere YÖK, 2016 yılında özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme programlarını güncellemiştir. Bu güncellemenin şüphesiz en faydalı yanlarından biri ilk defa özel yetenekliler ile ilgili doğrudan bir dersin programa girmesidir. Programın içeriğinin yoğunluğundan olsa gerek bazı özel eğitim kategorilerinin aynı derste birleştirildiği görülmektedir. Böylece özel yetenekliler ile ilgili 2 kredilik derste Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek adıyla farklı iki alanın aynı ders

içinde sunulması gerekmiştir. Bu kitapta özel yetenekliler ile ilgili altı bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde özel yeteneklilerin eğitim gerekçeleri, özellikleri, tanılanmaları, özel yeteneklilere sunulan eğitim modelleri, özel yetenekli öğrenciler için sınıf içi düzenlemeler ve bu öğrencilerin eğitiminde ailelerin rolü gibi konularda önemli bilgiler sunulmaktadır. Bölümlerin hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlara ve editörlük sürecinde bana yardımcı olan Dr. Mahmut Çitil'e teşekkürlerim sonsuzdur.

YÖK'ün kur tanımları dikkate alınarak hazırlanan bu bilimsel kitap hem özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren programlara hem de alan uzmanlarına bir kaynak kitap olması amacıyla hazırlanmıştır. Kitabımızın hem öğrenme güçlüğü hem de özel yetenekliler alanına katkı sağlaması en büyük temennimizdir.

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I : BİR ÖZEL EĞİTİM KATEGORİSİ OLARAK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ 1

Prof. Dr. Ayşegül Şükran Öz

Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü 1
Giriş 2
Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi 2
Öğrenme Güçlüğünün Tanımı 4
"Öğrenme İle İlişkili Alanlar" İfadesinden Ne Anlamalısınız? 7
"Anlamlı Gecikme" İfadesinden Ne Anlamalısınız? 7
Neleri Bir Özel Eğitim Kategorisi Olan "Öğrenme Güçlüğü" Tanımı İçinde Düşünmeyiz? 8
Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri 9
Öğrenme Güçlüğü Türleri 10
Disleksi 10
Disgrafi 11
Diskalküli 12
Afazi 12
İşitsel İşlemleme Güçlükleri 13
Görsel İşlemleme Güçlükleri 14
Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı 15
Özet 16
Kaynaklar 17

BÖLÜM II : ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR 21

Dr. Ulviye Akın - Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması 22
Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Modelleri 23
Psikolojik İşlem Değerlendirmesi 23
Tutarsızlık Modeli 24
Düşük Başarı 26
Öğrenme Güçlüğünün Dışlayıcı Koşulları 26
Müdahaleye Tepki Modeli 28
Ülkemizde Tanılama 33
Özet 34
Kaynaklar 35

BÖLÜM III : ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GENEL EĞİTİM ..... SINIFLARINDA UYGULANACAK ETKİLİ ÖĞRETİMSEL STRATEJİLER VE ÖĞRETİMSEL DÜZENLEMELER 41

Prof. Dr. Nur AKÇİN

Giriş 41
Öğretimsel Stratejiler 41
Açık Anlatım 42
Açık Anlatım Yönteminin Özellikleri 43
Doğrudan Öğretim 45
Doğrudan Öğretimin Özellikleri 45
Strateji Öğretimi 46
Strateji Öğretimin Özellikleri 47
Bellek Stratejileri 49
Kendini Düzenleme Stratejiler 50
Destekleyici Öğrenme Ortamı 53
Destekleyici Öğretim 55
Destekleyici Öğretimin Özellikleri 56
Öğretimsel Düzenlemeler 57
Büyük Grup Öğretimi 57
Küçük Grup Öğretimi 59
Bire-bir Öğretim 59
Öğrencilerin Birbirine Öğretimi 59
Özet 64
Öğretimsel Stratejiler 64
Öğretimsel Düzenlemeler 65
Kaynaklar 67

BÖLÜM IV : FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VE UYARLAMALAR 69

Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

Giriş 69
Farklılaştırılmış Öğretim 70
Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Unsurları 74
Öğretimsel Değişkenlerin Kontrolü 78
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Uyarlamalar 79
Uyarlamalar, Uyumlar ve Değişiklikler: Aradaki Fark Nedir? 80
Özet 82
Kaynaklar 83

BÖLÜM V : ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN EĞİTİMİNDE AİLELERİN DESTEKLENMESİ VE AİLE - OKUL İŞBİRLİĞİ 87

Doç. Dr. Alev GİRLİ

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Aileleri ve Ebeveynleri 87
Öğrenme Güçlüğü ile Tanışma 88
Öğrenme Güçlüğünün Aile Sistemine Etkileri 89
Kabul Aşamaları 90
Kabul Sürecini Etkileyen Sistemler 91
Aileler ile Çalışma/Ailelere Yönelik Hizmetler 94
Bilgilendirici Çalışmalar 94
Aile Danışmanlığı 95
Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Programları 96
Aile Eğitim Programları 102
Akademik Çalışmaları Destekleme 103
Okuma-Anlamayı Geliştirme 103
Matematik Becerilerini Geliştirme/Günlük Yaşamda Matematik 105
Belleği Güçlendirici Çalışmalar 106
Çalışma Becerileri-Zaman Yönetimi 106
Benlik Saygısını Geliştirmek 107
Hak Savunucuları Olarak Aileler 108
Özet 109
Kaynaklar 110

BÖLÜM VI: İKİ GEREKSİNİMLİLİK: ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÜSTÜN YETENEK 115

Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir - Prof. Dr. Cevriye Ergül

Giriş 115
İki Gereksinimliliğin Tanımlanması 116
Üstün Yeteneklilik ve Öğrenme Güçlüğü 117
Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğünün Özellikleri 118
Üstün Yetenekliliğe Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğünü Belirleme Süreci 122
Destekleyici Öneriler 126
Özet 129
Kaynaklar 130

BÖLÜM VII: BİR ÖZEL EĞİTİM KATEGORİSİ OLARAK ÖZEL YETENEKLİLER ...137

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi....137
Türkiye'deki Gelişim....140
Bir Özel Eğitim Grubu Olarak Üstün/Özel Yetenekliler....144
Özel Eğitim Gerekçeleri....144
Konuya İlişkin Kavramlar....146
Zekâyı Tanılama Yöntemleri....147
Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları....147
Sınıflandırma....149
Tanılama ve Değerlendirme....151
Özet....153
Kaynaklar....155

BÖLÜM VIII: ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ VE GELİŞİMLERİ....159

Doç. Dr. Mahmut Çitil

Giriş....159
Özel Yetenekli Öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Gelişimleri....160
Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri....161
Özel Yetenekli Öğrencilerin Dil Gelişimleri ve Özellikleri....163
Özel Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri....163
Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri....164
Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....168
Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....168
Akran İlişkileri ve İletişim Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....170
Sıkılma ve Motivasyon Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....171
Tezcanlılık (Overexcitability) ve Aşırı Duyarlılık Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....172
Eş Zamanlı Olmayan Gelişim Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....174
Liderlik-Otorite Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....176
İlgi Çekme ve Çevre Özelliklerinin Davranışlarına Yansıması....177
Özet....179
Kaynaklar....181

BÖLÜM IX: ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN TANILANMASI.....187

Prof. Dr. Ahmet Bildiren

Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması.....187
Adaylık Aşaması.....190
Tanılama Aşaması.....193
Seçme ve Yerleştirme Aşaması.....197
Özet.....199
Kaynaklar.....200

BÖLÜM X: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM STRATEJİLERİ, MODEL VE BÖLÜM UYGULAMALARI.....205

Doç. Dr. Sema Tan

Giriş.....205
Eğitim Stratejileri.....205
Gruplama.....205
Tam zamanlı homojen gruplama.....206
Yarı zamanlı homojen gruplama.....207
Tam zamanlı heterojen gruplama.....208
Yarı zamanlı heterojen gruplama.....208
Hızlandırma.....208
Sınıf yükseltme.....209
Okula erken başlama.....209
Üstten ders alma.....210
Zenginleştirme.....210
Mentörlük.....212
Müfredat Modelleri ve Eğitim Programı Tasarımları.....213
REAPS Müfredat Modeli (Real Engagement in Active Problem Solving).....213
Okul Genelinde Zenginleştirme Modeli (Schoolwide Enrichment Model).....216
Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP).....217
Otonom Öğrenen Modeli.....218
Paralel Müfredat Modeli.....218
Özet.....219
Kaynaklar.....222

BÖLÜM XI : ÖZEL YETENEKLİLER İÇİN SINIF İÇİ EĞİTSEL DÜZENLEMELER .227

Uzm. Hasan Akdeniz

Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Standartlar..... 227
Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farkları.....229
Öğrenme Ortamları.....230
Program İçerik Bilgisi 232
Değerlendirme 232
Öğretim Planlama ve Stratejileri 233
Farklılaştırma Nedir? 234
Zenginleştirme Nedir? 238
Mesleki Öğrenme ve Etik Uygulama 240
İşbirliği 241
Özet 241
Kaynaklar.....242

BÖLÜM XII : ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE AİLE-OKUL İŞBİRLİĞİ VE AİLELERİN DESTEKLENMESİ 245

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Ailelerin Baş Etmesi Gereken Alanlar 245
Sonu Gelmeyen Sorular 246
Etkinlikler Aracılığı İle Öğrenme.....247
Ne Zaman Ne Olduğunu Hatırlama.....248
Erken Öğrenme.....248
Eşzamanlı Olmayan Gelişim 248
Kritik Dönemler.....249
Motor Becerilerdeki Farklılıklar 250
Genç Avukatlarla Baş Etme.....250
Erişkinlerle Arkadaşlık.....251
Bir Komedyene Sahip Olmak.....251
Hızlı ve Derin Öğrenenler.....252
Aşırı Duyarlık 253
Çocuklar İçin Rahatlama Teknikleri 255
Erken Okuyanlar 255
Üstün/ Özel Yetenekli Çocukların Aile Ortamları.....256
Üstün/Özel Yetenekli Çocuklara Ana Baba Olmak 258
Üstün/Özel Yetenekli Çocuklara Ana Babalık Nasıl Olmalıdır?.....258

Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün/Özel Yetenekli Çocuklar.....260
Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün/Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri.....261
Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün Çocukların Tanılanması 262
Özet 265
Kaynaklar.....266

BÖLÜM I

BİR ÖZEL EĞİTİM KATEGORİSİ OLARAK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Prof. Dr. Ayşegül Şükran Öz

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, aoz@umail.iu.edu

Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü

Aşağıda sizler için üç farklı olgu örneği sunulmuştur. Bu bireylerin her biri öğrenmekte zorluk çekmektedir. Aşağıdaki bireyler, bir öğrenme güçlüğünden dolayı değil de, bireysel farklılıklarından dolayı, zorlanıyor olabilirler mi? Bu olgulardan size tanıdık gelenler var mı? Kimin gerçekten öğrenme güçlüğü tanısı almış olabileceğini tahmin edebiliyor musunuz?

Olgu Çalışması 1:

Buse 8 yaşındadır. İyi bir yüzücüdür ve müziğe bayılır. Ailesinin ortanca kızı olan Buse, arkadaşları ile oldukça uyumlu olmasına rağmen, ablası ile ilişkisinde oldukça öfkeli ve kıskançtır. Söz konusu olan ablası ile yaptığı kavgaları babasına anlatmak olduğunda kendini oldukça iyi ifade eder. Bu aralar, sık sık okula gitmek istemediğini söylemektedir. Özellikle matematik derslerinde, karnı ağrıdığı için okul hemşiresinin yanına gitmektedir. Benzer şekilde, okuma yapması gerektiği zamanlarda da başı ağrımaktadır. İngilizce dersinde sınıftaki en kötü notu almıştır. Buse yaşadığı durumu annesine şöyle anlatmaktadır: "anne sanki sınıfta, yokmuşum gibi, öğretmenim beni hiç görmüyormuş gibi". Babası ise "sürekli başka çocukların başarılarını alkışlamak için" okula çağrılmaktan sıkıldığını ifade etmektedir.

Olgu Çalışması 2:

Ahmet 5 yaşında, sakin tabiatlı ve traktörleri çok seven bir çocuktur. Annesi ve babası o 2 yaşındayken ayrılmışlardır. Annesi bir yıl önce ikinci eşiyle evlenmiştir. Anneanne ve dedesinin gözbebeği olan Ahmet'in iki ay önce yeni bir kardeşi dünyaya gelmiştir. Ahmet, yaşıtlarına göre geç konuşmuştur. Hala p, f, t ve ç gibi bazı sesleri ayırt edememekte ve konuşurken de doğru telaffuz edememektedir. Onun bu hali anneannesine çok sevimli gelse de, anasınıfı öğretmeninin dikkatini çekmektedir. Annesi, bazen Ahmet'e dakikalarca seslenmek zorunda kalmasından ve onun sanki hiç duymuyormuş gibi dalgın dalgın davranmasından yakınmaktadır.

Olgu Çalışması 3:

Nermin 47 yaşında, Antakyalı bir kadındır. Yarı zamanlı olarak bir kafede işletmecilik yapmaktadır. Türkçe ve Arapça bilmektedir. İlkokula Almanya'da başlamış, 3. Sınıfa geçtiğinde ise ailesi ile birlikte Türkiye'ye dönmüştür. İlkokul yıllarından beri çarpım tablosunu kullanmak ve dört işlemi zihninden yapmakta çok zorlanmaktadır. İş yerinde sık sık hesap makinesine başvuran Nermin, gülerek "hala parmak hesabı yapıyorum" demektedir.

Öğrenme Güçlükleri ve Özel Yetenek adlı kitabımızın bu ilk bölümünü okumaya başlamakla birlikte, diğer özel eğitim kategorilerine göre kısmen daha yeni bir alan olan "öğrenme güçlükleri" konusuna giriş yapıyorsunuz. Bu bölümde, öğrenme güçlüğünün tanımı, kısa tarihçesi, alt türleri, öğrenme güçlüğünün oluşmasında rol oynayan faktörler ve yaygınlık oranları paylaşılacaktır.

Giriş

Öğrenme güçlüğü ile ilgili yaşanan karmaşanın sebeplerinden biri öğrenme güçlüğü veya öğrenme güçlüğünün çeşitleri hakkında çok sayıda terimin kullanılıyor olmasıdır. Örneğin; özgül öğrenme güçlükleri, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, okuma körlüğü, minimal beyin disfonksiyonu, algısal özürler gibi birçok sözcük duymuşsunuzdur. Üstelik aynı terim farklı bireyler tarafından farklı anlamları ifade etmek için de kullanılıyor olabilir. Bu karmaşa kimi zaman öğrenme güçlüklerinin iyi anlaşılamayışından, kimi zaman da öğrenme güçlüğünün farklı branşlardan (doktorlar, eğitimciler, psikologlar gibi) uzmanların ilgi alanına girmesinden kaynaklanır. Bu alanların her biri kendi bakış açısını yansıtan kendine özgü bir terminoloji kullanır. Biz, karmaşanın önüne geçmek için bu kitap boyunca "öğrenme güçlüğü" terimini kullanacağız.

Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi

Öğrenme güçlüğünün tarihçesini anlayabilmek için, hem alanın kronolojik gelişim aşamalarını hem de bu dönemlerde denk gelen teorik bakış açısı değişimlerini iyi anlayabilmek önemlidir (Bender, 2008). Öğrenme güçlüğü ile ilgili araştır-

maların kökleri 1800'lü yıllara dayanır. Her ne kadar sınırlı teknoloji ile de olsa 1800-1920 yılları arasında Avrupalı bilim insanları beyin hasarı ve davranışlar (özellikle konuşma problemleri) arasındaki ilişki üzerinde çalışmaktaydılar. Yapılan araştırmalar, beynimizin farklı bölümlerinin, farklı işlevlerimizden sorumlu olduğunu ortaya koydu. Beyin hasarı ile dil ve konuşma problemleri arasındaki ilişki üzerinde çalışan bilim insanlarının ilgisi 1800'lü yılların sonuna doğru okuma becerilerine yönelik bir ilgiye dönüştü. 1884'de disleksi, 1896'da ise kelime-körlüğü terimleri ilk defa alanda kullanılmaya başlandı (Hallahan ve Mock, 2006). Bundan kısa süre sonra Amerika'da yapılan araştırmalarda 1. Dünya Savaşından beyin hasarı ile dönen bazı askerlerin okuma ve yazma becerilerinde gerileme, hiperaktivite, dikkatlerini odaklayamama gibi bazı sorunlar yaşadıkları ortaya kondu. Bu nedenle, 1920-1930 arasında disleksisi olan çocukların aynı zamanda beyin hasarına da sahip olduğu inancı yaygındı (Smith, Tyler ve McLean,1998). Bu zaman dilimde öğrenme güçlüğü tanısı alıp, genel eğitim sınıflarına yerleştirilecek çocuklar, zihinsel yetersizlikleri olan çocuklarla birlikte klinik benzeri ortamlarda (okul sisteminin dışında) eğitiliyorlardı (Bender, 2008).

1940'lı yıllardan hemen önce öğrenme güçlüğü olan çocukların -henüz adı konmamış olsa da- zihinsel yetersizliği olan çocuklardan farklı özelliklere sahip oldukları anlaşıldı ve öğretimsel fikirler üzerinde çalışıldı. 1960'ları içine alan kliniklerden sınıflara geçiş döneminde, görsel-motor kuramcıların çalışmaları alandaki gelişmelerin itici gücünü oluşturuyordu. Bu dönemde çocukların yaşadıkları güçlüğün görsel algıyla ve görsel-motor yeterlilikle ilişkili problemden kaynaklandığına inanılıyordu. Benzer zaman dilimde, dil kuramcıları da konuşmayı geç öğrenen, okumakta zorlanan bu çocuklarla ilgili çalışmalarını sürdürüyor, işitsel algıyla veya beyinin dil ile ilgili alanlarında bir sorun yaşadıklarını düşünüyorlardı (Bender, 2008). 1960-1975 yıllarına gelindiğinde, öğrenmekte zorluk çeken bu çocukların belirlenmesi ve eğitilmesine yönelik birçok araç keşfedilmişti. Aileler ve öğretmenler, öğrenme güçlüğü kavramını anlamaya, öğrencilerin haklarını korumak üzere sivil toplum kuruluşları oluşmaya başlamıştı. Alandaki bu hareketlenmeler, kanun koyucuların da dikkatlerini çekiyordu (Hallahan ve Mock, 2006).

Biliyor muydunuz?
Bir özel eğitim kategorisinin ismi olarak "öğrenme güçlüğü" terimi ilk defa 1963 yılından sonra kullanılmaya başlanmıştır.

Yukarıda kısaca özetlenen sosyal ve politik atmosfer içerisinde "öğrenme güçlüğü" terimi Samuel Kirk tarafından ilk defa yazılı olarak 1962'de, sözlü olarak ise 1963'de kullanılmaya başlandı (Bender, 2008). Öğrenme güçlüğü bir özel eğitim kategorisi olarak 1977'de Amerikan kanunlarında yerini aldı (Hallahan ve Ka-

Kaynaklar

Aram, D. M. (1998). Acquired aphasia in children. *Acquiredaphasia,* 451-480.

Bakwin, H. (1973). Reading disability in twins. *Developmental Medicine & ChildNeurology*, 75(2), 184-187.

Bamiou, D. E., Musiek, F. E., & Luxon, L. M. (2001). Aetiology and clinical presentations of auditory processing disorders—a review. *Archives of disease in childhood,* 85(5), 361-365.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control.* New York: Gu- ilford Publications.

Barkley, R. A. (Ed.). (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbookfor diagnosis and treatment. *New York: Guilford Publications.*

Bender, W. N. (2008). Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. *NY: New York, Person.*

Bennett, R. E., & Ragosta, M. (1984). A research context for studying admis- sions tests and handicapped populations. *ETS Research Report Series, 7984(2),* i-80.

Benton, A. L. (1964). Developmental aphasia and brain damage. *Cortex,* 7(1), 40-52.

Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science*, 332(6033), 1049-1053.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities,* 2-45.

Coutinho, M. J., Oswald, D. P., & Best, A. M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the dispro

portionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 49-59.

Dawes, P., Bishop, D. V., Sirimanna, T., & Bamiou, D. E. (2008). Profile and aetiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). *International journal of pediatric otorhinolaryngology,* 72(4), 483-489.

De Visscher, A., & Noel, M. P. (2013). A case study of arithmetic facts dyscalculia caused by a hypersensitivity-to-interference in memory. *Cortex,* 49(1), 50-70.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities, 46(1),* 43-51.

Emerson, E., & Hatton, C. (2008). CEDR Research Report 2008 (1): People with Learning Disabilities in England.

Fiedorowicz, C, Craig, J., Phillip, M., Price A., Bullivant, G. (2015). *Position paper, to revıse or not to revıse:the official ldac, definition of learning disabilities versus dsm-5 criteria.* IDAC web sitesinden erişilen adres: https://www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/media_release/LDAC-DSM- 5-Statement-March-2015-FINAL-CL.pdf

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention.* Guilford Publications.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. *Pediatric Clinics of North America,* 46(5), 885-897.

Fujiura, G. T., & Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty

and disability. *Exceptional Children,* 66(2), 187-199.

Gerber, P. J. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: a review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities,* 45(1), 31-46.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D.,P., Mock, D., R. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R., Harris, & S.Graham, (Ed.), *Handbook of learning disabilities* (16-29). New York, NY: Guilford press.

Judd, S. J. (2012). Learning disabilities sourcebook. Detroit, MI: Omnigrafics

Kaufmann, L., & von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Arzteblatt International, 109(45),* 767.

Klein, S. K., Masur, D., Farber, K., Shinnar, S., & Rapin, I. (1992). Fluent aphasia in children: Definition and natural history. *Journal of Child Neurology,* 7(1), 50-59.

Kovas, Y., Haworth, C. M., Dale, P. S., & Plomin, R. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development,* 72(3), vii-1.

Krinzinger, H., & Kaufmann, L. (2006). Rechenangst und Rechenleistung. *Sprache• Stimme• Gehör,* 30(04), 160-164.

Landau, W. M., Goldstein, R., & Kleffner, F. R. (1960). Congenital aphasia A clinicopathologic study. *Neurology,* 10(10), 915-915.

Lyngbye, T., HANSEN, O. N., Trillingsgaard, A., Beese, I., & GRANDJEAN, P. (1990). Learning disabilities in children: Significance of low-level lead-exposure and confounding factors. *Acta Paediatrica,* 79(3), 352360.

M. E. B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (21.7.2012). *TC Resmi Gazete* (28360, 21). Erişim adresi: https:// orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/ mevzuat/ Ozel_Egitim_Hizmetleri_ Yonetmeligi_son.pdf.

Olson, R., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of learning disabilities,* 22(6), 339-348.

Pennington, B. F. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10(1_suppl), S69-S77.

Reid, G. (2011). *Dyslexia.* Auckland, NZ: Continuum International Publishing Grup.

Roeser, R. J., & Downs, M. P. (1995). Auditory disorders in school children: The law, identification, remediation. *Thieme Med. Publ.*.

Rothenberger, A. (1986). Aphasie bei Kindern. *Fortschritte der Neurologie• Psychiatrie*, 54(03), 92-98.

Schulte-Koerne, G. (2014). Specific learning disabilities-from DSM- IV to DSM-5. *Zeitschrift fur Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42(5),* 369-72.

Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties.* Oxford University Press.

Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disa-

bility. *Journal of learning disabilities,* 34(1), 59-65.

Siegel, L. M. (2009). Nolo's IEP guide: Learning disabilities*. Nolo.*

Simmons-Mackie, N., Code, C., Armstrong, E., Stiegler, L., & Elman, R. J. (2002). What is aphasia? Results of an international survey. *Aphasiology, 16(8),* 837-848.

Smith, D. D., Tyler, N. C., & McLean, Z. Y. (1998). AnnotatedInstructor's Edition: Introduction to Special Education: Teaching in an Age of Challenge. *Allyn and Bacon.*

Tannocck, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5: Are the changes for better or worse. *The International Journalfor Research in Learning Disabilities,* 1(2), 2-30.

Tannock, R. (2014). DSM-5 Changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications. *International Dyslexia Association.*

Tett, L., Hamilton, M., & Hillier, Y. (2006). Adult Literacy, Numeracy And Language: Policy, Practice And Research: Policy, Practice & Research. *McGraw-Hill Education (UK).*

Van Hout, A. (1997, June). Acquired aphasia in children. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 4, No. 2, pp. 102-108). Elsevier.

WHO (2018). ICD-10. Erişim adresi: http:// www.who.int/classifications/icd/ en/

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities,* 33(2), 179-191.

Xu, F. (2003). Numerosity discrimination in infants: Evidence for two systems of representations. *Cognition, 89(1),* B15-B25.

Young, M. L., & SLP, F. (2001). Recognizing and treating children with central auditory processing disorders. *Scientific Learning.* URL: http:// www. scilearn. com/alldocs/mktg/10035-952M-Young-CAPD. pdf (16.10. 2017).

BÖLÜM II

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Dr. Ulviye AKIN[1] - Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN[2]

[1]Süleyman Demirel Üniversitesi, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü
ulviyesenerakin@gmail.com

[2]Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
ruyaozmen@hotmail.com

Öğrenme güçlüğü hem tanımlanması hem de tanılanması zor bir gruptur (Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğünün belirtilerini tanımak tanılama sürecinde önemli bir aşamadır. Öğrenme güçlüğü erken yaşlarda ortaya çıkabilmekte ancak bu yetersizlik genellikle çocuk okula gidene kadar pek fark edilmemektedir. Öğrenme güçlüğünün birçok belirtisi olmakla birlikte erken tanılamada bize yol gösterebilecek iki önemli belirtisi bulunmaktadır. *Birinci belirtisi,* bu çocukların ortalama veya ortalama üstü zekâya sahip olmalarına rağmen bazı akademik becerilerde zorlanmaları ve beklenen potansiyel başarı ile ortaya konan başarı arasında tutarsızlık bulunması diğer bir deyişle beklenmeyen başarısızlıktır. *İkinci önemli belirtisi* ise, bu çocukların performanslarının istikrarlı olmaması ve farklı akademik becerilerde sergiledikleri başarılarının tutarlı olmamasıdır (Bryant ve Bryant, 2008). Örneğin matematik becerilerinde normal başarı gösteren bir öğrenci okuma becerilerinde zorlanabilmektedir. Akademik güçlüklerin yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal faktörlere bağlı güçlükler de görülmektedir (Bryant ve Bryant, 2008).

Öğrenme güçlüğünün tanımlama ve tanılama probleminin merkezinde, öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılma ölçütlerini içeren iç ve dış geçerlilikteki sınırlılıklar yatmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Bu nedenle, bu bölümde öğrenme güçlüğünü tanılama konusuna, yetersizlikleri sınıflandırma perspektifinden de yaklaşılarak, dört farklı tanılama modelinin öğrenme güçlüğünü tanılamadaki güvenilirliği ve geçerliliği için ilgili kanıtlar gözden geçirilecektir.

Bu modeller;

- Psikolojik işlem değerlendirmesi ve/veya bireysel farklılıklar
- Yetenek-Başarı Tutarsızlığı
- Düşük Başarı
- Müdahaleye Tepki Modeli (MTM)'dir.

Öğrenme güçlüğünün çoğu tanımında bulunan ve diğer yetersizlik gruplarından ayırmak için kullanılan "dışlayıcı koşullar" da bu bölümde açıklanacaktır.

Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması

Öğrenme güçlüğü sık rastlanan bir yetersizlik grubu olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2014). Öğrenme güçlüğü tanılanması zor bir yetersizlik grubu olduğundan (Bender, 2012), 1970 sonrası Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) getirilen tanılama sistemi ile yetersizlikten etkilenen çocukların %50'sinden fazlası veya okul nüfusundaki çocukların %5'ini öğrenme güçlüğü olanlar oluşturmuştur (ABD Eğitim Bakanlığı, 2000). Ancak oranların çok yüksek olması yanlış tanılamanın bir sonucu olabileceği gerçeğini de alan yazında hatırlatmaktadır (Bender, 2012). Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlik gruplarıyla (örneğin, sosyal ve duygusal problemler, zihinsel yetersizlik) ya da çevre ile ilgili etkiler (örneğin, kültürlerin farklılık göstermesi, etkisiz öğretim) nedeniyle akademik başarısızlık gösteren çocuklarla karışabilmektedir (Bender, 2012). Bu karışıklığın diğer nedeni de, öğrenme güçlüğünün diğer yetersizlik grupları (örneğin, sosyal ve duygusal problemler, zihinsel yetersizlik) ya da çevre ile ilgili etkilerle (örneğin, kültürlerin farklılık göstermesi, etkisiz öğretim) bir arada olabilmesine rağmen, bu şartların ya da etkilerinin sonucu olmamasıdır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Öğrenme güçlüğünün tanılanmasında yer verilen tanılama araçlarının tüm bu grupları ayıracak nitelikte olması gerekmektedir.

Araştırma ve uygulamada tanılama diğer bir deyişle aslında yetersizlikleri sınıflandırma, ilgilenilen olgunun farklı yönlerini tanımladığı düşünülen niteliklerdeki benzerlikler ve farklılıklar temelinde daha küçük, daha homojen bir alt gruba bölünmesine izin veren sistemlerdir (Morris ve Fletcher, 1998). Öğrenme güçlüğü, bir çocuğun okuldaki başarısızlığının davranış probleminden, sözel dil probleminden veya zihinsel yetersizlikten kaynaklanmadığının tespit edilmesi durumunda düşünülebilir. Bir öğrencinin ne tür akademik müdahaleye ihtiyaç duyduğuna karar vermek bile, temel bir sınıflandırmayı yansıtan bir karardır (Morris ve Fletcher, 1998). Güvenilir ve geçerli tanılama süreçleri, öngörülerin doğruluğunu sınar ve müdahaleye yol gösterir (Blashfield, 1993).

Öğrenme güçlüğünün tanımlanmasını ve dolayısıyla tanılanmasını zorlaştıran iki ana konu vardır (Fletcher, Denton ve Francis, 2005). Birincisi, öğrenme güçlüğünün, bir yapı olarak, onu ölçme girişimlerinden ayrı olmayan ve göz-

lemlenemeyen bir *gizli değişkeni temsil etmesidir.* Dolayısıyla öğrenme güçlüğü; yetenek, başarı veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) gibi gözlemlenemeyen diğer yapılar ile aynı statüye sahiptir. İkincisi, öğrenme güçlüğünün *boyutsal niteliğidir.* Diğer bir deyişle; öğrenme güçlüğünü temsil eden özelliklerin süreklilik gösterdiği ve DEHB, duygu davranış problemleri gibi yetersizlikler ile görülmekle birlikte bunların ayrı kategoriler olarak temsil edilmediği yönündeki genel gözlemdir (Ellis, 1984; Lyon, Fletcher, Fuchs ve Chhabra, 2006).

Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Modelleri

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için önerilen dört ana model ele alınmaktadır. Bu modeller, beklentilerin dışında başarısızlık gösteren öğrencileri sınıflandırma ve/veya tanılama için ortaya konmuştur.

Psikolojik İşlem Değerlendirmesi

Psikolojik işlem değerlendirmesi ve/veya bireysel farklılıklar modelinde, öğrenme güçlüğünün tanımından da hareketle bireylerin bilginin işlemlemesini etkileyen işitsel, görsel algı ve motor kontrol becerileri değerlendirilmektedir. Aynı zamanda zekâ testleri ile de zekâ düzeyi belirlenmektedir. Bu tür değerlendirme temelini tıbbi yaklaşımdan almaktadır. Psikolojik süreçlerin değerlendirilmesinde; Çocuklar için Wechler Zeka Testi, Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası'nın bilişsel bölümü, The Stanford Binet Zeka Testi ve Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası testlerinin kullanımı gelişimsel dengesizlik kavramına dayanmaktadır. Gelişimsel dengesizlik zekâ ölçümleri için de kullanılır. Zekâ puanı hesaplanırken genel bir puan ile sözel ve performanstan oluşan iki puan bulunmaktadır. Sözel zekâ dil temelli olarak ölçülmesine rağmen, performans zekâ ise görsel yorum, sentez ve desenleri kopyalama yeteneğini ölçer. Bu iki puan birbirinden aralıklı olarak farklı ise gelişimsel dengesizlikten söz edilir ve öğrenme güçlüğünün olduğu tespit edilir. Görsel-Algı Görsel-Motor Testi, Bender Görsel Motor Testi, Gestalt testi ve Görsel-Motor Gelişim Testi ve birçok zekâ testlerinin alt testleri görsel alanları içerse de zekâ testleri gibi genel alanları içermez. Bunun için bilişsel ölçümler ve/veya zekâ testleri ile birlikte bu testler destekleyici veri elde etmek için bu modelde kullanılır (Bender, 2012). İşitsel ve dil ölçümünde ise; Illinois Psikolinguistik Yetenek Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Wepman İşitsel Ayrım Testi en yaygın olarak kullanılanlardır. Dil için ise dil gelişim testleri kullanılır. Psikolojik süreç değerlendirmelerinde "başarısızlık" öğrenme güçlüğünü ayrım ögesi olarak ortaya çıkar.

Öğrenme güçlüklerinin bilişsel süreçlerdeki belirgin bozukluklarla ilişkili olduğu ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin gösterdiği psikolojik işlemlerde güçlü ve zayıf yönlerde farklılık olduğu iyi bilinmektedir. Bireyler arası farklılıklar üzerine odaklanan psikolojik işlem değerlendirmesi, beklenmedik düşük başarıyı

Kaynaklar

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., & Prasse, D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators.* San Diego: Corwin.

Blashfield, R. K. (1993). Models of classification as related to a taxonomy of learningdisabilities. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor(Eds.), *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 17-26). Baltimore: Brookes.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learningdisabilities: Research to practice.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bryant, B. R.& Bryant, D. P. (2008). Introduction to the special series: Mathematics and learning disabilities, *Learning Disability Quarterly, 31*(1), 3-11.

Compton, D. L.,Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-yearlongitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of EducationalPsychology, 98(2),* 394.

Deno, S. D. (2003). Developments in curriculum based measurement. *Journal of Special Education, 37,* 184-192

Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education.* Washington, DC: National Academy Press.

Ellis, A. W. (1984). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology, 2,* 169-205.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. Journal of Educational Psychology, 86(1), 6.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence- based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson,&D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harris,& S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-56). New York: Guilford Press.

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification oflearning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities, 38(6),* 545-552.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H., & Tomblin, B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris&S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading com-*

prehension and assessment (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *ReadingResearchQuarterly, 41,* 92-99.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 16(2),* 85-95.

Gresham, F. M. (2002). Response to treatment. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hale, J. B., Naglieri, J. A., Kaufman, A. S.,&Kavale, K. A. (2004). Specific learning disabilityclassification in the new Individuals with Disabilities Education Act: The danger of good ideas. *School Psychologist, 58,* 6-13, 29.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore: Brookes.

Hoskyn, M., & Swanson, H. L (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities:A-selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review, 29,* 102-119.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), H.R. 1350, 108th Congress (2004), USA Portsmouth, NY.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): How to Do It.[RTI Manual]. *National Research Center on Learning Disabilities.*

Kavale, K. A. (1988). Learning disability and cultural disadvantage: The case for a relationship. *Learning Disability Quarterly, 11*, 195-210.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 239-256.

Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities.* San Diego: College- Hill.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L.,& Chhabra, V. (2006). Treatment of learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 512-591). New York: Guilford Press.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K.,Wood, F. B., et al. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham, &C. R. Hokanson, Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Mastropieri. A., & Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 40(1),* 78-83.

Mellard, D. (2004). Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination. *Retrieved July, 1,* 2005. https://www.wrightslaw.com/info/rti.sld.mellard.pdfsayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184, 31-05.

Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar tanımlanması, çeşitleri ve tanılanması. ODTÜ Dönem Arası Seminerleri 6.

Özmen, E.R. (2017). *Müdahaleye tepki modeli.* Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması Paneli, Gazi Üniversitesi.

Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi, Yeni Türkiye Dergisi, sayı 59 1321-1332.

Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2005). Social correlates of emergent literacy. InM. J.Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading handbook* (pp. 173-204). Oxford, UK: Blackwell.Rutter, M., & Yule W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology andPsychiatry, 16,* 181-197.

President's Commission on Excellence in Special Education. (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Rutter, M., & Yule W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16,* 181-197.

Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of learning disabilities,* 46(1), 26-33.

Shapiro, E. S., Edwards, L.,& Zigmond, N. (2005). Progress monitoring of mathematics among students with learning disabilities. *Assessment for Effective intervention, 30,* 15-32.

Shepard, L. (1980). An evaluation of the regression discrepancy method for identifying children with learning disabilities. *Journal of Special Education, 14,* 79-91.

Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25,* 618-629.

Stage, S. A., Abbott, R. D., Jenkins, J. R., & Berninger, V. W. (2003). Predicting response to early reading intervention from verbal IQ, reading-related language abilities, attention ratings, and verbal IQ- word reading discrepancy: Failure to validate the discrepancy method. *Journal of Learning Disabilities, 36,* 24-33.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42,* 795-819.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology, 40,* 65-84.

Şener-Akın, U. & Özmen. R. G. (2018). *Müdahaleye yanıt modeli: Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik bir tanılama modeli*. V. International Eurasian Educational Research Congress, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Tilly, W. D. III (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. İçinde A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (sf. 17-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Van Der Heyden, A. M., & Burns, M. K. (2005). Using curriculum-based assessment andcurriculum-based measurement to guide elementary mathe-

matics instruction: Effect on individual and group accountability scores. *Assessment for Effective intervention, 30,* 15-31.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2005). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research&Practice, 18,* 137-146.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response To Instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, *69(4),* 391-409.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult- to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition for reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 223-238.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 157169.

BÖLÜM III

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GENEL EĞİTİM SINIFLARINDA UYGULANACAK ETKİLİ ÖĞRETİMSEL STRATEJİLER VE ÖĞRETİMSEL DÜZENLEMELER

Prof. Dr. Nur AKÇİN

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, nakcin@marmara.edu.tr

Giriş

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergiledikleri bireysel farklılıklar nedeniyle bir öğrencide etkili olan bir stratejinin diğerlerinde de etkili olması beklenemez (Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017; Smith, 2007). Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olmak için öğretimsel stratejiler çeşitlilik gösterir (Turnbull, Shank, Smith, Leal ve Turnbull, 2002).

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanmasına yardımcı olmak için sıklıkla kullanılan etkili öğretimsel stratejilere ve öğretimsel düzenlemelere yer verilmektedir.

Öğretimsel Stratejiler

Öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretimi sırasında kullanılan birçok öğretimsel strateji bulunmaktadır. Bunların arasında etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış ve yaygın olarak kullanılan öğretimsel stratejilerden beşine yer verilmiştir: Bunlar; Açık Anlatım, Doğrudan Öğretim, strateji öğretimi, destekleyici öğrenme ortamı ve destekleyici öğretimdir.

Açık Anlatım

Açık Anlatım, dilin netliği, amacı ve bilişsel yüklemenin azaltılması yoluyla başarılı öğrenme için gerekli desteği sağlayarak, öğretimi desenlemek ve sunmak için bilimsel kanıtları olan bir öğretim yöntemidir. Sık ve çeşitli tepki gerektiren ve bunu onaylayıcı ya da düzeltici geribildirimlerin izlediği aktif öğrenci katılımını destekleyen ve amaçlı egzersiz stratejilerinin kullanımı yoluyla uzun süreli akılda tutmaya yardımcı olan bir yöntemdir (Hughes, Morris, Therrien ve Benson, 2017; Lerner ve Johns, 2015).

Açık Anlatım, öğretmenin model olması, öğrencilere sağlanan tekrarlı uygulamalar ve düzeltici geri bildirim kullanma yoluyla yapılandırılmış bir öğretimdir. Açık Anlatım; okuma, yazma, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler vb. gibi birçok akademik alanda başarılı şekilde uygulanmaktadır. Doğrudan Öğretim ve Açık Anlatım öğretimi benzer öğretimsel bileşenleri paylaşır. Ancak Açık Anlatım öğretimi temelde nasıl öğretileceğine odaklanmasına karşın, Doğrudan Öğretim hem müfredat (ne öğretileceği) ve öğretim (nasıl öğretileceği) içerir.

Açık Anlatım'ın başlıca beş temel bileşeni vardır (Hughes vd., 2017). Bunlar;

Karmaşık becerileri bileşenlerine ayırma. Karmaşık görevler ve stratejiler daha küçük ve öğretilebilir öğretim birimlerine ayrılır. Parçalar bilişsel karmaşıklığı ve yüklemeyi azaltmak için mantıklı bir sıra içinde ve ayrı ayrı öğretilir. Öğrenci ikinci parçaya geçmeden önce birinci parçayı öğrenmiş olması gerekir. Tüm parçaların öğretimi tamamlandığında bu kez görev ya da strateji bir bütün olarak gerçek görev üzerinde uygulanır (Hughes vd., 2017).

Model olma/yüksek sesle düşünme yoluyla içeriğin önemli özelliklerine öğrencinin dikkatini çekmek. Öğrencilere beceri ya da stratejinin nasıl uygulanacağına ilişkin açık, kısa, birbiriyle tutarlı açıklamalar ve gösterimler sunulur. Öğretmen bir problemi nasıl çözdüğünü ya da bir görevi nasıl tamamladığını öğrencilere göstererek (yani önemli fiziksel eylemleri) ve anlatarak (yani yüksek sesle düşünerek) neyin öğrenilmiş olması gerektiğinin önemli içsel ve dışsal süreçlerin neler olduğunu göstermek için model olma/yüksek sesle düşünmeyi kullanır. Açıklama ve gösterimler, öğrencinin anlayacağı sözcükler kullanılarak (açık), gereksiz sözcük kullanımından kaçınarak (kısa) ve gerekli ise, ders boyunca aynı sözcükleri kullanarak (birbiriyle tutarlı) sunulur. Öğretim sırasında açık bir dil kullanımı öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler üzerinde önemli derecede etkisi vardır (Hughes vd., 2017; Lerner ve Johns, 2015).

Sistematik olarak silikleştirilen destekler/ipuçları kullanarak başarılı katılımları desteklemek. Bir beceri ya da stratejiye başlangıçta model olunmasından sonra öğretmen öğrenciye ilk uygulama fırsatlarını sağlar ve öğrenciye uygun düzeyde rehberlik ya da ipuçları (fiziksel, görsel ve/veya sözel) kullanımı yoluyla destek sağlayarak, doğru yapmasını ve kendine güvenmesini sağlar. Öğrenci doğru yapmaya ve anlamaya başladıkça sağlanan ipuçlarının düzeyi ya da yoğunluğu kademeli olarak geri çekilir. Sonuçta silikleştirmeye öğrenenler öğretmenin

Kaynaklar

Beed, P. L., Hawkins, E. M., & Roller, C. M. (1991). Moving learners toward independence: the power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher,* 44(9), 648-655.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M. (2006). *Special education contemporary perspectives for shool prefessionals.* Boston: Pearson Allyn Bacon.

Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. In a. Ataman (Ed.), Özel eğitime giriş. Ankara: Gündüze Eğitim ve Yayıncılık.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching.* Boston: Allyn & Bacon.

Heward, W. L. (1996). *Exceptional children an introduction to special education* (5 th Edition ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *REVEL for exceptional children: An introduction to special education with loose- leaf version:* Pearson.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice, 32(3),* 140-148.

Larkin, M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolding instruction. *TEACHİNG Exceptional Children,* 34(1), 3034.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities* (13.th ed.). Stamford: Cengage Learning.

Mercer, C. D. (1997). *Students wirh learning disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall.

Özmen, E. R. (2017). Öğenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar. In E. R. Özmen (Ed.), Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti (Vol. 1). Ankara: Eğiten kitap.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities a pratical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching.* Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Reid, R., & Lienemann, O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.

Rodgers, E., D'Agostino, J. V., Harmey, S. J., Kelly, R. H., & Brownfield, K. (2016). Examining the nature of scaffolding in an early literacy intervention. *ReadingResearch Quarterly,* 51(3), 345-360. doi:10.1002/ rrq.142

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education making a difference* (6th Edition ed.). Boston: Pearson.

Turnbull, A. P., Shank, M., Smith, S., Leal, D., & Turnbull, R. (2002). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (3rd Edition)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

BÖLÜM IV

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VE UYARLAMALAR

Doç. Dr. ARZU DOĞANAY BİLGİ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, arzudb@gazi.edu.tr

Giriş

Öğrencilerin hem bir birey hem de bir öğrenen olarak kendilerine özgü özellikleri vardır. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere, farklı derecelerde bilgi geçmişine, farklı yaşam deneyimlerine, farklı öğrenme güdüsüne ve ilgi alanlarına sahiptirler. Çeşitli konulardaki yetenekleri ve becerileri de birbirlerinden farklıdır. Kendilerine ve okula dair farklı hisleri bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrenme özellikleri, ne öğrenmek istediklerine dair tercihleri, nasıl daha iyi öğrendiklerine dair görüşleri de birbirlerinden farklıdır. Tüm bu farklılıklara rağmen eğitim sisteminde tüm öğrencilerin öğrenmeye belirli bir noktadan başlayarak aynı hedefe eşit sürelerde varmalarını beklenir. Ancak öğrencilerin bir kısmı beklenen sınıf düzeyinde, bir kısmı ise bu beklenen düzeyin gerisinde veya ilerisinde olabilir. Öğrenciler aynı düzeyde olsa bile her birinin öğrenme hızı farklı olabilir. Birbirlerinden bu kadar farklı bireysel ve öğrenme özellikleri bulunan öğrencilere okullarda tek tip öğretim sunmak ve öğrencilerin hepsinin bu öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını ve aynı düzeyde gelişmelerini beklemek ne derece gerçekçidir? Son yıllarda bu soru araştırmacıları ve eğitimcileri eğitimde yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışların sonucunda ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Günümüzde sınıflarda bireysel farklılıklara dikkate almayan tek tip öğretim yaygın olsa da her geçen gün daha fazla eğitimci deneyimlerinden yola çıkarak bireysel farklılıklara önem veren, öğrenci merkezli öğretimi ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını savunmaktadır (Renzulli, Leppien ve Hays, 2000).

Her bir öğrencinin öğrenmesini sağlamak için öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalı ve sınıflarda onlara etkili ve farklılaştırılmış öğretimler sunulmalıdır. *Farklılaştırılmış öğretim,* öğrencilerin farklı öğrenim ihtiyaçlarına saygı duyan ve bütün öğrencilerin başarılı olmasını hedefleyen bir felsefe ve öğretim biçimidir (Judd, 2012). Başka bir ifade ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrencilerin ilgileri, önbilgileri ve hazır bulunuşlukları, öğrenme stilleri ve tercihleri gibi farklı bireysel özellikleri kabul görür, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirilerek her öğrenciye başarılı olma fırsatı tanınır (Hall, Strangman ve Meyer, 2003). Bu bağlamda ele alındığında farklılaştırılmış öğretim bir öğretim stratejisi ya da yöntem değildir; öğrenen, öğretim ve öğrenme konularında bütüncül bir bakış açısı sunan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve bu yaklaşımda bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanan uygulamalarla sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenmesi hedeflenmektedir (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretimde asıl amaç; öğretim sürecinin sonunda bütün öğrencilerin aynı noktaya varması değil, her öğrencinin kendi hızında ve kendisi için hedeflenen noktaya varmasını sağlamaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapıldığı bir sınıfta öğrenme güçlüğü olan öğrenci de sınıf seviyesinden çok ileri düzeyde bulunan öğrenci de sunulan öğretimden üst düzeyde yararlanabilir ve gelişme kaydedebilir. Ancak genellikle öğretmenlerin kendilerinin öğrendiği biçimde öğretmek gibi bir eğilimi vardır ve bu durum özellikle öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme biçimleriyle uyuşmayabilir (Macintyre ve Deponio, 2003). Öğretimde eşit fırsatlar sunabilmek ve öğrenmenin gerçekleşmesi için her öğrencinin tercih ettiği ya da başarılı olabileceği öğrenme biçimlerini farkında olmak, anlamak gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını gözden geçirmeleri ve öğretimsel yaklaşımlarında da farklılaştırmaya başvurmaları gerekmektedir (Macintyre ve Deponio, 2003). Bu noktada farklılaştırılmış öğretimin çıkış noktasını daha iyi anlamak için O'Brien ve Guiney (2001) tarafından sıralanan uygulama ilkelerini dikkatle incelenmelidir: Bu ilkeler;

- Her öğrenci ve her öğretmen öğrenebilir.
- Tüm öğrencilerin eğitimden en üst düzeyde yararlanma hakkı vardır.
- Tüm öğrenciler için ilerlemeler belirlenmeli ve ödüllendirilmelidir.
- Her öğrencinin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır.

Farklılaştırılmış öğretim bu temel ilkelerden yola çıkarak, öğrencilere öğrenilecek içerik üzerinde çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve işlemeleri ve

Kaynaklar

Aykut, Ç. (2017). Çalışma becerilerinin geliştirilmesi. *E. R. Özmen (Ed), Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde (3. Kitap)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Britt, T.W. (2005). The effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion. 29,* 189-202.

Doğanay-Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde (3. Kitap)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn 't fit all.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. *Preventing School Failure,* 52(2), 21-30.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.

Judd, S. J. (2012). *Learning disabilities sourcebook* (Health Reference Series) 4th Ed. Detroit, MI: Omnigraphics.

Karasu, N. (2017). Olumlu okul ortamının oluşturulması: Sosyal davranışsal problemlere müdahale. *E. R. Özmen (Ed), Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde (3. Kitap)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Lannie, A.L. & Martens, B.K. (2004). Effects of task difficulty and type of con tingency on students' allocations of responding to math worksheets. *Journal of AppliedBehavior Analysis, 37, 53-65.*

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities* (13.th ed.). Stamford: Cengage Learning.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 81(4), 161-164.

McCauley, C. D., & Van Velsor, E. (Eds.). (2004). *The center for creative leadership handbook of leadership development* (Vol. 29). John Wiley & Sons.

Macintyre, C., & Deponio, P. (2003). *Identifying and supporting children with specific learning difficulties: Looking beyond the label to support the whole child.* London: Routledge-Falmer.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (Çev. Ed. M. Şahin ve T. Altun). *Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'de yayımlandı). sf,* 1-460.

O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles andpractice.* London: Continuum.

Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5,* 111-123.

Özmen, E. R. (2012a). Öğretim stratejileri. E. R. Özmen (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması* (Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci). (sf. 227-268) Ankara: Pegem Yayınevi.

Özmen, E. R. (2012b). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar (sf. 177216) A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* Vize yayıncılık: Ankara.

Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek kitabı I. Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2017). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri (Ş. Yücesoy Özkan, Çev.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Renzulli, J. S., Leppien, J. H., & Hays, T. S. (2000). *The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

Rief, S.F. (2015). *The ADHD book of lists. A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rief, S.F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers.* San Francisco: Jossey-Bass.

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership,* 55(1), 6-13.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervisinon and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulgilling thepromise of a differentiatedclassroom: Teaching strategies and tools for responsive teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervisinon and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory Into Practice,* 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (SEV Matbaacılık, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* ASCD.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional children*, *67(1),* 99-114.

BÖLÜM V

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN EĞİTİMİNDE AİLELERİN DESTEKLENMESİ VE AİLE - OKUL İŞBİRLİĞİ

Doç. Dr. Alev GİRLİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Emekli Öğr. Üyesi
alev.girli@gmail.com

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Aileleri ve Ebeveynleri

Kökeni tarih öncesi döneme kadar uzanan aile kurumu birçok değişime uğramasına rağmen bazı temel işlevlerini koruyarak varlığını sürdürmüştür (Gladding, 2017). Bu süreç içerisinde aile yapısında olan değişiklikler nedeniyle aile tanımı, geniş aile, çekirdek aile, tek ebeveynli aile gibi yeni aile biçimlerini de kapsayacak şekilde değişmiştir. Gladding (2017) kapsayıcı bir tanımlama olarak aileyi, biyolojik veya psikolojik bağları, aralarında tarihsel, duygusal, ekonomik bir birliktelik olan ve kendilerini aynı evin üyeleri olarak hisseden bireylerin oluşturduğu bir birliktelik olarak ifade etmiştir.

Sağlıklı/işlevsel bir aile sisteminin; a) değişime uyum sağlama, b) uygun sınırlar koyabilme, c) ilişkileri açık iletişim üzerine kurabilme, sorumluluk almayı destekleme, d) kendilerine ve çocuklarına ilişkin güven ifade etme, e) gelecekleri hakkında iyimser olma (DeFrain, Cook ve Gonzales-Kruger, 2005) f) birbirine saygı gösterme, g) birlikte zaman geçirmekten hoşlanma, ı) ailede her bireyin özel ve değerli olduğunu kabul etme, h) her bireyin fikirlerini ifade edebilmesine olanak sağlama, i) aile bireylerinin mahremiyetine saygı gösterme, j) sorunlara birlikte çözüm bulma, k) ailenin kendi içerisinde kuralları ve geleneklerinin olması (Kaakinen, Hanson ve Denham, 2015) gibi özelliklere sahip olması hemen hemen tüm kültürler için geçerlidir. Ancak aile sisteminin işlevselliği, ebeveyn-

lerle çocuklar arasında, kardeşler arasında veya eşler arasında yaşanan iletişimsel sorunlar, ekonomik güçlükler, bireylerinden birinin hastalığı, kaybı, ya da çocuklardan birinin özel gereksinimli olduğunun belirlenmesi gibi birçok nedenden dolayı bozulabilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü ile Tanışma

Öğrenme güçlüğü, ebeveynlerin belirtilerinin daha erken farkına varabilecekleri ortopedik, görme veya işitme yetersizliği gibi özel gereksinim gruplarına benzememektedir (Dyson, 1996). Karakteristik özelliklerinin kapsamının genişliği öğrenme güçlüğünün tanılanmasını güçleştirir. Bu nedenle genellikle ebeveynler, çocuk okula başlayıncaya ve yazma, okuma, anlama, matematik gibi akademik becerileri öğrenmede sorunlar yaşayıncaya kadar belirtilerini fark edemeyebilir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005). Ebeveynlerin çocuklarında bir sorun olduğunu fark etmeleri bir süreçtir. Brutten, Richardsson ve Mangel'e göre (1993), bazı çocuklar yeni doğan zamanında, 9 aylıkken oturamamak, 18-24 aylıkken bağımsız yürüyememek, üç yaşına kadar anlaşılabilir kelimeler konuşamamak, tutma ya da bırakma ile ilgili sakarlıklar, olağandışı duygusal davranışlar gibi bazı sorunlar yaşarken, bazıları okul yıllarına kadar hiçbir sorun yaşamazlar. Bu erken belirtilerin olduğu durumlarda genellikle ilk şüphelenen kişi annedir ve eşini bu konuyla ilgili kaygılı bir şekilde uyarır. Bazen bu uyarılan kişi çocuk doktoru ya da okul öncesi öğretmeni de olabilir. Başlangıçta, annenin bu hissinin yanlışlığı ile ilgili ailenin sosyal çevresinden uyarılar olabilir. Aileler de çocuğunu normal gelişim gösteren bir çocuk gibi görme eğilimindedir (akt. Mercer ve Pullen, 1997)

Erken belirtilerin görülmediği durumlarda, çocuk okula gitmeye ve öğrenme başarısızlıkları ile karşılaşmaya başladığında, bir öğrenme problemi olduğu fark edilir. Ebeveynler için, okul yıllarına kadar normal gelişim gösteren çocuklarının "özel gereksinimli" olduğunu öğrenmek beklenmedik bir durumdur. Çocuklarında, öğrenme güçlüğü olduğu belirlendiğinde, anne-babalar suçluluk, utanma, hayal kırıklığı ve mahcubiyet gibi duygular hissedebilir. Özellikle suçluluk öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinde çok yaygın bir duygudur (Hallahan vd., 2005; Lerner ve Johns, 2015). Ebeveynler bu süreçte, kendilerini çaresiz, ne yapacağını bilmez halde ve şanssız ya da başarısız hissedebilirler. Ayrıca ebeveynler, tanının bir "etiketleme" olarak olumsuz etkileri olabileceğini düşünerek endişe duyabilir. Ancak, tanılama/etiket okulda bazı durumlarda, örneğin sınav desteği için yararlıdır. Bazı durumlarda, belirsizliğin ortadan kalkması nedeniyle ebeveynler tanı konduğunda büyük bir rahatlama hissedebilirler. Çoğu zaman ebeveynler bu duyguyu şöyle ifade ederler, "Durumun ne olduğunu, bir ismi olduğunu bildiğim için çok rahatlamıştım" veya "İnsanlar okuma yazma bilmediği için zihinsel engelli olabileceğini ima etmeye başlamıştı" veya "Tanı, bazı sorunların nedenleri olduğunu anlamamı sağladı" (Reid, 2011).

Öğrenme Güçlüğünün Aile Sistemine Etkileri

Aile sistemleri teorisi ailede olan değişimleri anlamamızı sağlayan en temel yaklaşımlardan biri olarak, ebeveynlerin çocuklarında öğrenme güçlüğü olduğunu öğrenmeleri ile başlayan bu yeni ve beklenmedik durumdan nasıl etkileneceklerini anlamak açısından yararlı olabilir. Aile sistem teorisinin temel fikri, "bir ailede ya da sistemin bir parçasında bir şey olduğunda tüm parçalar etkilenir" şeklinde özetlenebilir. Lavoie (1995), tarafından bu etkilenme şöyle bir metaforla açıklanmıştır "Beş kişilik bir ailede beş kişi bir su yatağının üzerine uzanmış gibidir, biri hareket edince herkes dalgalanma hisseder" (Lerner ve Johns, 2015). Aynı zamanda aile sisteminde, ailenin bütün üyeleri bağımsızdır ve her aile üyesi diğer üyelerle etkileşim halindedir. Aile sistemi çocuk, anne-baba, kardeşler, bazen büyükbaba/anneler ve evde yaşayan diğer bireylerden oluşur. Çocuk öğrenme güçlüğü tanısı aldığında tüm aile bireyleri bu durumdan derin bir şekilde etkilenebilir (Mercer ve Pullen, 1997; Stone, Bradley ve Kleiner, 2002). Ailenin uyum sürecini belirleyen en önemli etmenlerden biri, anne-babalara çocuklarının durumuna ilişkin ilk bilgilerin nasıl verildiğidir. Aileye doğru bilgiler verilerek, kendini ve çocuğunu geliştirme yönünde daha güdüleyici, destekleyici bir yaklaşımla iletişim kurulduğunda, anne-babanın bu beklemedikleri ve hazır olmadıkları duruma uyum sağlamada çok olumlu bir başlangıç yapabilecekleri, aksi durumda anne-babaların kızgınlık, kırgınlık, yalnızlık ve çaresizlik duygularını yoğunlukla ve sürekli yaşayabileceği belirtilmektedir (Akkök, 1997). Bu nedenle, tanı sürecinde uzmanların, bazı ebeveynlerin çocuklarının "özel gereksinimli" etiketinin söylenme biçiminden etkilenebileceklerini ve çocuklarının öğrenme sorunu yaşadığını öğrendiklerinde etkili bir müdahale bulmak için zaman kaybetmiş olabileceklerini düşünerek, endişe duymaya başlayabileceklerinin farkında olmalıdırlar (Friend, 2006).

Ailelerin yaşadıkları en önemli problemler; diğer aile üyelerinden destek görememe, çocuğun okulu ile olumsuz etkileşimde bulunma, hizmetlerden yeterince yararlanamama, gerçekçi olmayan beklentiler ve etiketlemedir (Dyson, 1996). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri de çocuklarının okulda yaşadığı güçlüklerden etkilenirler (Kenny ve McGilloway, 2007; Chang ve Hsu, 2007). Bu süreçte, bazı anne-babalar çocukları konusunda başarısız olduklarına inanırken, bazıları çocuklarının özel gereksinimli olmalarını engelleyebileceklerini düşünürler. Öğrenme güçlüğünün geç tanılanmış olması veya çocukta davranış problemlerinin olması ebeveynlerin daha stresli olmasına yol açabilir (Fine ve Kotkin, 2003). Çocukları orta ve lise düzeyinde tanı alan anne-babalar ise okulu suçlayıcı davranabilirler.

Ebeveynler tanı ile birlikte, her geçen gün başlangıca göre daha stresli olabilirler (Lasetter, Mandleco ve Roper, 2007). Ebeveynler, normal gelişim gösteren çocuğu olanlara göre stres ve depresyon açısından daha fazla risk altındadır (Chang ve McConkey, 2008). Çalışmalarda, çocukların bakım ve eğitiminde daha fazla

Kaynaklar

Akkök, F. (1997). *Bayan Perşembeler.* Ankara: Metu Press.

Aksoy, A. B., & Berçin Yıldırım, G. (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri /Educational Sciences: Theory & Practice 8* (3), 751-779.

Ansthel, K.M. & Joseph, G.R. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: a comprainsion reading disorder. *Journal Learnin Disability, 39,* 194-205.

Batum & Öktem, F. (2011) Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi. *Çocuk ve Genç Ruh Sağlığı Dergisi, 18,* 1, 5-19.

Bowan, M. D. (2002). Learning disabilities, dyslexia and vision: A subject review, a rebuttal, literature review and commentary. *Optometry,* 73(9), 553-575.

Brookman-Fraze, L., Vismara, L., Drahota, A., Stahmer, A., & Openden, D. (2009). Parent interventions for children with autism spectrum disorders. J. L. Matson (Ed.), In *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 237-258). NY: Springer.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61,* 1387-1398.

Bumin, G., Günal, A., & Tükel, Ş. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children. *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi,* 15(1), 6-11.

Burns, G. L. & Kondrick, P. A. (1998). Psychological behaviorism's reading therapy program: Parents as reading therapist for their children's reading. *Journal of Learning Disabilities, 31,* 278-285.

Bursuck, B., Montegue, M., & Vaughan, S. (2001). Homework practices that suport students with disabilites. *Research Connections in Special Education, 8,* 1-5.

Chang, M. Y., & Hsu, L. L. (2007). The perceptions of Taiwanese families who have children with learning disability. *Journal of ClinicalNursing,* 16(12), 2349-2356.

Chang, M., & McConkey, R. (2008). The perception and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 55,* 27-41.

Dale, N. (1996). Working with family of children with special needs: Partnership andPractice. *London: Routledge Press.*

Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı),* 111-127.

Dunn, J. (1988). Annotation sibling influences on childhood development. *Journal Child Psychol, 29* (2), 119-127.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education,* 36(3), 139-148.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Reterdation and DevelopmentalDisabilities, 3,* 370-378. doi: 10.1002/mrdd.20176

Dunst, C.L., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education,* 5(3), 305-318.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 280-286.

Esdaile, S. A., & Greenwood, K. M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent-child

interaction outcomes. *Occupational Therapy International,* 10(2), 115126.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning, 23(3),* 136-143.

Feinberg, E., McHale, M., (2003). Sibling and parents relationship trajectories in adolescence. *ChildDevelopment, 74(5);* 1261-1274.

Fine, A. H. ve Kotkin, R. A. (2003). Therapist's guide to learning and attention disorders. Elsevier Science & Technology, Saint Louis, MO, USA.

Fish, W.W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth, 53* (1), 8

Friend, M. (2006). *Students with Learning Disabilities* (in.IDEA 2004 Update Edition, Special Education: Contemporary perpectives for school professionals, Chapter 5). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Girli, A. (1995). *Normal zekalı kardeşlerin zihinsel engelli kardeşe yönelik kabul düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Girli, A. (2002). Otistik çocukların ailelerine yönelik grup rehberliğinin ailelerin kabul düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniv. İzmir.*

Gladding, S.T. (2017). *Aile terapisi, tarihi, kuram ve uygulamaları,* 5. Baskıdan çeviri (Çev. Ed: Keklik &Yıldırım). PDR Derneği Yayınları, Ankara.

Goldenberg, H. ve Goldenberg, I. (2012). *Family therapy: An overview.* (8. ed.). Brooks Cole, CENGAGE Learning.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E, A. *(2005). Learning disabilities, foundation, characteristics, and effective teaching.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jayanthi, M., Nelson, J. S., Sawyer, V., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (1995). Homework-communication problems among parents, classroom teachers, and special education teachers: An exploratory study. *Remedial and Special Education, 16(2),* 102-116.

Kaakinen, J. R., Hanson, S. M. H., ve Denham, S. A. (2015). Family health care nursing. An introduction. *Family health care nursing: Theory, practice andresearch (5th ed.).* Philadelphia: FA Davis Company.

Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability.

Journal of Postgraduate Medicine, 55(2), 97.

Kenny, K., & McGilloway, S. (2007). Caring for children with learning disabilities: An exploratory study of parental strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities, 35,* 221-228.

Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 1(3), 23-29.

Lasetter, J. H., Mandleco, B.L., & Roper, S.O. (2007). Family photographs: expressions of parents raising children with disabilities. *Qualitative Health Research, 17(4):*456-567.

Lerner, J. W., & Johns B. H. (2015). *Learning disabilities andrelateddisabilities: strategies for success.* 13. Edition, Stamford: Cengage Learning.

Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. (2003). Preschool children with special needs: Children at-risk, children with disabilities. Boston: Allyn and Bacon.

Leung, C., Fan, A., & Sanders, M. R. (2013). The effectiveness of a group triple with Chinese parents who have a child with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities,* 34(3), 976-984.

Macias, M. M., Saylor, C. F., Rowe, B. P., & Bell, N. L. (2003). Age-related parenting stress differences in mothers of children with spina bifida. *Psychologicalreports,* 93(3_suppl), 1223-1232.

Mailick Seltzer, M., Greenberg, J. S., Floyd, F. J., Pettee, Y., & Hong, J. (2001). Life course impacts of parenting a child with a disability. *American journal on mental retardation, 106(3),* 265-286.

McGoldrick, M., Carter, B., ve Garcia, P. N. (2011). Overview: The Life Cycle in its Changing Context. In *"The Expanded-Family Life Cycle: Individual, Family, andSocialPerspectives*" (4th ed., pp: 1-19). Allyn and Bacon.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (1997). Students with learning disabilities. Columbus, OH: Merrill.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Austin: Author.*

Nazlı, S. (2014). *Aile Danışmanlığı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Newman, L. (2005). Parents' satisfaction with their children's schooling. *Facts From Osep 's National Longitudinal Studies,* 1-7.

Özkardeş, O. G. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (1), 25-38

Özmen, E.R. (2017). Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek kitabı I. Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar. *Ankara: Eğiten Kitap*

Özokçu, O. & Canpolat, M. (2013). Grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10)24,* 181-196.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction,* 1(2), 117-175.

Polloway, E: A., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (2001). Homework for students with learning disabilities: The challenge of home-school comminucation. *Reading and Writing Quartery, 17,* 181-187.

Reid, G. (2011). Dyslexia: a complete guide for parents and those who help them. *3nd Edition, John Wiley & Sons. London.*

Reid, G., Green; S., & Zylstra, C. (2008). *The Role of Parents* (in. The SAGE Handbook of Dyslexia: Edited by Gavin Reid, Angela J. Fawcett, Frank Manis and Linda S. Siegel). SAGE Publications Ltd. London.

Riddick, B (2010). Living with Dyslexia, The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities. *2nd Edition, Taylor & Francis e-Library.*

Rodriguez, R.J., Blatz, E.T., & Elbaum, B. (2014). Parent's views of scholls' involvement efforts. *Exceptional Children,* 81(1), 79-95.

Rogers, C. (2007). ''Disabling'a family? Emotional dilemmas experienced in becoming a parent of a learning disabled child. *British Journal of Special Education, 34* (3) 136-143.

Rohner, R. P. (2004). The parental" acceptance-rejection syndrome": universal correlates of perceived rejection. *Americanpsychologist, 59(8),* 830.

Sakız, H. (2011). *Perceptions of quality of life in children with learning disabilities.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Selikowitz, M. (2012). The facts, *Dyslexia and other learning difficulties*. London: Oxford University Press.

Smith, D. D. (2007). Introduction to special education: Making a difference (sixt edition). *Boston, MA: Allyn and Bacon.*

Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Pearson Education Inc, Ohio.

Stone, C. A., Bradley, K., & Kleiner, J. (2002). Parental Understanding of Children with Language/Learning Disabilities and Its Role in the Creation of Scaffolding Opportunities *(in.* The social dimensions of learning disabilities: *Ed: Wong, B. Y.L. & Donahue, M. L.). New Jersey.*

Soykan Aysev, A. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü.* Ankara: Ankara Üniveristesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları, No:4.

Sürücü, Ö. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu anababa-öğret- men el kitabı. *Ya-Pa Yayınları; İstanbul.*

Şenel, H. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2* (1), 33-39.

Voltan-Acar, N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri,* Ankara, Nobel Yayın 3. Baskı.

Westergard, E., & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home- school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education, 28* (2),97-107.

Wong, B.Y. L. (2004). Learning about learning disabilities. *Oxford, UK.*

Yalom, I. D. (1998). *Kısa süreli grup terapileri: ilkeler ve teknikler.* (Çev. Hisli Şahin, N.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Yurdakul, A., Girli, A., Özekes, M., & Sarısoy, M. (2000). Otistik ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin stresle baş etme yolları: Anne-baba farklılıkları. *Saray Rehabilitasyon Dergisi,* 7, 6-17.

BÖLÜM VI

İKİ GEREKSİNİMLİLİK: ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÜSTÜN YETENEK

Uzm. Özlem MISIRLI TAŞDEMİR[1] - Prof. Dr. Cevriye ERGÜL[2]

[1]Hacettepe Ünv., İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesi, ozlemmisirlitasdemir@hacettepe.edu.tr

[2]Ankara Ünv., Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, cergül@ankara.edu.tr

Giriş

Öğrenme güçlükleri ve üstün yeteneklilik alanlarında eşzamanlı olarak yetenek ve yetersizlikleri bir arada sergileyen bir öğrenci grubu tanımlanmaktadır. İki gereksinimli (twice-exceptional) olarak da adlandırılan bu öğrenciler son yıllarda daha tanınır hale gelmişlerdir (Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes, 2015; Beckley, 1998; Bianco ve Leech, 2010; Boodoo, Bradley, Frontera, Pitts ve Wright, 1989; Crepeau-Hobson ve Bianco, 2011; Lupart ve Toys, 2009; Pfeiffer, 2015). Buna karşın, halen pek çok kişi üstün yeteneklilik ve yetersizliğin eşzamanlı olarak bir arada var olabileceğini kabul etmekte zorlanmaktadır (Baum, Rizza ve Renzulli, 2006; Foley-Nicpon, 2015; Portesova, 2010; Reis, Baum ve Burke, 2014). Bu nedenle konuyla ilgili farkındalığın halen düşük olduğunu söylemek mümkündür ve bu durum iki gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi sürecinin ve eğitim fırsatlarının yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Dare ve Nowicki, 2015a; Fetzer, 2000; National Association for Gifted Children (NAGC), 1998; National Education Association (NEA), 2006).

Kavramın tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk dönemlerde araştırmacıların üstün yetenek ile davranış ve kişilik özellikleri arasında bağlantılar kurma, yetenek ve yetersizlikleri ayrı ayrı tanımlama çalışmalarının yaygın olduğu görülmektedir. Altmışlı yılların sonlarında iki gereksinimlilik kavramı ilk kez Gallagher tarafından yetenek ve yetersizlikleri bir arada sergileyen bireyleri ta-

nımlamak için kullanmıştır (Coleman, Harradine ve King, 2005). Son yıllarda ise iki gereksinimlilik kavramının Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ülke eğitim politikalarında yer alması ve kavramın yasal düzlemde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, belirlenen iki gereksinimli öğrencilerin sayısında ve bu öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarda belirgin bir artış gözlenmiştir (Baldwin vd., 2015; Coleman, vd., 2005; Coleman ve Roberts, 2015; Daniels ve McCollins, 2010). Buna karşın, günümüz eğitim sistemi içerisinde halen en az tanınan gruplardan biridir (Foley-Nicpon, 2015) ve ilişkili olarak, tanım, belirleme, etkili eğitim ortamları ve programları konusunda büyük bir bilgi açığı bulunmaktadır (Baldwin vd., 2015; Fetzer, 2000; Reis vd., 2014).

İki Gereksinimliliğin Tanımlanması

İki gereksinimliliğin ne olduğuna ilişkin halen ortak bir tanım oluşturulamamıştır (Foley-Nicpon, 2015; Roberts, Pereira ve Knotts, 2015; Ronksley-Pavia, 2015). Buna karşın, yüksek test puanlarına dayalı olan geleneksel üstün yeteneklilik tanımlarından ziyade yüksek potansiyelin çoklu göstergelerini içine alan tanım ve yaklaşımlar, iki gereksinimliliğin kavramsallaştırılması açısından daha uygun görülmektedir (Brody ve Mills, 1997; Lupart ve Toys, 2009).

Yapılan ilk tanımlardan birinde iki gereksinimlilik, matematik, fen, teknoloji, sosyal alanlar, görsel, uzamsal, performans sanatları gibi bir veya birkaç alanda yüksek başarı potansiyeli veya yaratıcı üretkenlik ile birlikte bir veya birden fazla yetersizliği bir arada barındıran, kendine özgü bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu yetersizlikler öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları, duygusal-davranışsal bozukluklar, fiziksel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve diğer sağlık problemlerini içerebilmekte; yetenekler yetersizliklerini, yetersizlikler de yeteneklerini maskeleyebilmektedir (Reis vd., 2014). Diğer bir tanıma göre ise iki gereksinimlilik kendine özgü bir dizi olağandışı yetenek ve yetersizliğin bir arada var olduğu bir yapıdır (Baldwin vd., 2015). Yetenekler baskın olduğunda yetersizlikler, yetersizlikler baskın olduğunda yetenekler baskılanabilmekte ya da yetenek ile yetersizlikler birbirini maskeleyebilmekte ve fark edilemeyebilmektedir. Genel olarak ise iki gereksinimlilik öğrencilerin bir ya da birkaç alanda olağanüstü yetenek ve bir ya da birkaç alanda yetersizliğe sahip olma durumu olarak nitelendirilmektedir (Assouline ve Whiteman, 2011; Boothe, 2010; Daniels ve McCollin, 2010; Dare ve Nowicki, 2015a; 2015b; Winebrenner, 2003).

Üstün yeteneklilik, yetersizliği olan bireylerin dâhil olduğu tüm alt gruplarda var olabilmekte (Bianco, 2005; Bianco ve Leech, 2010); öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, Asperger sendromu, duygu-davranış bozuklukları, duyusal problemler, fiziksel ve zihinsel yetersizliklere eşlik edebilmektedir (NEA, 2006). Buna karşın, son yıllarda bazı araştırmalarda iki gereksinimliliğin sadece

üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olarak ele alındığı ve gruplamanın da üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinden yapıldığı görülmektedir (Barber ve Müeller, 2011; Bailey ve Rose, 2011; Brody ve Mills, 1997; McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2002; Nielsen, 2002; Toll, 1993). İki gereksinimlilik grubuna ilişkin net bir yaygınlık verisi bulunmamakla birlikte en yaygın olarak üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğünün birbirine eşlik ettiği belirtilmektedir (Bianco ve Leech, 2010; Daniels ve McCollin, 2010; NEA, 2006; Portesova, 2010; McCoach vd., 2002; Yewchuk 1985; 1986).

Üstün Yeteneklilik ve Öğrenme Güçlüğü

Son yıllarda üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü kavramlarının bir arada var olabileceği görüşü yaygın kabul görmeye başlamıştır (Brody ve Mills, 1997; McCoach vd., 2002). Bu farkındalık ve kabul paralelinde öğrenme güçlüğü nedeniyle üstün yetenek sergilemelerine rağmen potansiyellerine ulaşamayan öğrencilerin sayısı artış göstermektedir (NAGC, 1998).

Araştırmacılar üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğünü "olağanüstü yetenek ve yüksek performans gösterme potansiyeli ile aynı zamanda akademik başarıyı zorlaştıran öğrenme yetersizliğine sahip olma" durumu olarak tanımlamaktadır (Brody ve Mills, 1997, s. 282). Öğrencilerin yetersizlik alanları okuma, yazma, imla, aritmetik, planlama ve düzenleme becerileri olabilmektedir (McCoach vd., 2002; Olenhack, 2009; Robinson, 1999; Toll, 1993). Söz konusu alanlardaki performans farklılıkları eğitimsel fırsat eksikliği ya da sağlık problemlerinden kaynaklanmamakta (Daniels ve McCollin, 2010), akademik performansları genel bilişsel yeteneklerinden beklenenden daha düşük olmaktadır (McCoach vd., 2002).

Hem üstün bilişsel yetenek hem de özel bir öğrenme problemine sahip olan öğrenciler üstün yeteneklilik ve öğrenme güçlüğü gruplarından farklı bilişsel, psikolojik ve akademik ihtiyaçlara sahiptirler (Shawn ve Fern, 1994). Yüksek akademik potansiyel ile aynı zamanda öğrenme yeteneğini engelleyen bir yetersizliğe sahip bu grupta yer alan öğrencilerin (Missett, Azano, Callahan ve Landrum, 2016), güçlü ve zayıf yönleri nedeniyle kendilerine özgü ve zorlayıcı ihtiyaçları söz konusu olmaktadır (Dare ve Nowicki, 2015b). Sonuç olarak da sosyal, psikolojik ve eğitimsel problemler açısından daha fazla risk taşımakta (Yewchuk, 1985) ve eğitimsel ihtiyaçları fark edilmediği ve karşılanmadığında yüksek yeteneklerine rağmen potansiyellerine ulaşamamaktadırlar (Brody ve Mills, 1997).

Bir ya da birkaç özel alanda yeteneğe sahipken aynı zamanda öğrenme, dikkat ya da sosyal-duygusal alanlarda çeşitli zorluklar yaşayan üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler alan yazında üç grupta ele alınmaktadır (Baum, 1990; Beckley, 1998; Baum vd., 2006; Brody ve Mills, 1997; Boothe, 2010; Mills ve Brody, 1999; NAGC, 1998; NEA, 2006; Neihart, 2008;

Kaynaklar

Assouline, S. G. & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA Era. *Journal of Applied SchoolPsychology*, 27(4), 380-402.

Bailey, C. L. & Rose, V. C. (2011). Examining teachers' perceptions of twice exceptional students: Overview of a qualitative exploration. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2011*. Erişim adresi: http:// counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_07.pdf

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today, 38(4),* 206-214.

Barber, C. & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescent identified as gifted, learning disabled and twice-exceptional. *Roeper Review, 33,* 109-120.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly,* 32(1), 226-230.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest #E479). Reston VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321484).

Baum, S. Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Pschology in the Schools, 38*(5), 477-490.

Baum, S. & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly,* 32(3), 321-326.

Baum, S. M., Rizza, M. & Renzulli, S. (2006). Twice exceptional adolescents: Who are they? What do they need? F. A. Dixon, & S. M. Moon (Ed.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 137-164) içinde. Waco, TX: Prufrock Press.

Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. Erişim adresi: https://nrcgt.uconn.edu

Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, *28,* 285-293.

Bianco, M. & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education,* 33(4), 319-334.

Boodoo, G. M., Bradley, C. L., Frontera, R. L., Pitts, J. R. & Wright, L. B. (1989). A survey of produres used for identifing gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly,* 33(3), 110-114.

Boothe, D. (2010). Twice-Exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities. Erişim adresi: http://scholarworks.boisestate.edu/fac_ books

Buica-Belciu, C. & Popovici, D. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127,* 519-523.

Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 282-296.

Coleman, M. R., Harradine, C. & King, E. W. (2005). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *TEACHİNG Exceptional Children, SEP/OCT,* 5-7.

Coleman, M. R. & Roberts, J. L. (2015). Defining twice exceptional "2e". *Gifted Child Today,* 38(4), 204-205.

Colengelo, N. & Davis, G. A. (2002). Handbook on gifted education. Allyn-Bacon: Boston.

Crepeau-Hobson, F. & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psyhology in the Schools,* 48(2), 102-109.

Crepeau-Hobson, F. & Bianco, M. (2013). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *intervention in School and Clinic,* 48(3), 142-151.

Daniels, V. I. & McCollin, M. J. (2010). Disabilities and gifted education. Education of Children with Special Needs, 588-593. doi: 10.1016/ B978-0-08-044894-7.01146-5

Dare, L. & Nowicki, E. A. (2015a). A puzzling paradox: Twice-exceptional students hidden in our classrooms. *Education Canada,* 55(3), 49-51.

Dare, L. & Nowicki, E. A. (2015b). Twice-Exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review, 37,* 208-218.

Ellis-Scwabe, M. & Conroy, D. (1983). A discussion of the creative abilities of learning disabled, gifted, and learning disabled/gifted children. *Journal of the Education of the Gifted,* VI(3), 213-221.

Ferri, B. A., Gregg, N. and Heggoy, S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities,* 30(5), 552-559.

Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning disabilited child: The guide for teachers and parents. *Gifted Child Today, 23(4),* 45-50.

Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today, 38(4),* 249-251.

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55,* 3-17.

Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K.,...Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice- exceptional. *SAGE Open,* 1-16.

Hishinuma, E. S. (1991). Serving the needs of the gifted/learning disabled. GCT, SEPT/OCT, *36-38.*

Kennedy, K. Y., Higgins, K. & Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers of students who are gifted and have learning disabilities. *intervention in Scholl and Clinic.* 38(1), 36-49.

King, W. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice- exceptional students. *Council for Exceptional Children, SEPT/OCT,* 16-21.

King, E. W., Coleman, M. R. & Miller, A. (2011). Response to intervention: The changing role of school psychologists in relation to gifted students. *Journal of Applied School Psychology,* 27(4), 341-358.

Lam, B. (2014). *The unique needs andpotential of twice exceptional students: An elementary school resource handbook* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3619187)

Landrum, T. J. (1989). Gifted and learning disabled students: Practical considerations for teachers. *Academic Therapy,* 24(5), 533-544.

Lovett, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline et al. (2010). Gifted Child Quarterly, 55(2), 149151.

Lovett, B. J. & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities, 39(6),* 515-527.

Lupart J.L., & Toy R.E. (2009) Twice exceptional: Multiple pathways to success. L. V. Shavinina (Ed.) *International handbook on giftedness* (pp. 507-525) içinde. New York: Springer Science+Business Media B.V.

McCoach, D. B., Kehle, T. J. Bray, M. A. & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools,* 38(5), 403-411.

Mills, C. J. & Brody, L. E. (1999). Overlooked and unchallenged: Gifted students with learning disabilities. *Knowledge Quest,* 27(5), 30-34.

Misset, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality,* 24(1), 18-31.

Montgomery Country Public Schools (MCPS), (2015a). *Twice exceptional students a staff guidebook for supporting the achivement of gifted students with diabilities.* Rockville, Maryland: Montgomery Country Board of Education. Erişim adresi: http://www.montgomeryschoolsmd. org/uploadedFiles/curriculum/enriched/programs/gtld/NationalAssociationforGift.pdf

Morrison, W. F. & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifiying twice-exceptional students. *Journal of Education of Gifted,* 30(1), 5776.

National Assosiation for Gifted Children (NAGC), (1998). Students with concomitant gifts and learning disabilities. National Assosiation for Gifted Children POSITION PAPER. http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/curriculum/enriched/ programs/gtld/NationalAssociationforGift.pdf

National Education Association (NEA), (2006). The twice-exceptional dilemma. Erişim adresi: https://www.nea.org/assets/docs/ twiceexceptional.pdf

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. S. I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91) içinde. New York: Springer Science+Business Media B.V.

Nielsen, M. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality, 10(2),* 93-111.

Nielsen, M. E., Higgins, L. D., Hammond, A. E. & Williams, R. A. (1993). Gifted children with disabilities: Albuquerque's twice exceptional children project serves "non-traditional" students. *Gifted Child Today,* 16(5), 9-12.

Nielsen, M. E. & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 8-15.

Nielsen, M. E. & Higgins, L. D. (2015). Into the wilderness: The parents of a twice exceptional child look back and offer hope. *Gifted Child Today, 38*(4), 220-222.

Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/ learning disabled students. *Gifted Education International, 25,* 144164.

Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas),* 32(4). doi: 10.1590/0103-166X2015000400015

Portesova, S. (2010). Learning disabilities and intellectual giftedness in educational context: Present state of research and situation in Czech scholls. *The New EducationalReview, 22,* 334-349.

Reis, S. M., Baum, S. M. & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly,* 58(3), 217-230.

Reis, S. M., McGuire, J. M. & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly,* 44(2), 123-134.

Rizza, M. G. & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional students: A toolkit for success. *TEACHİNG Exceptional Children Plus,* 3(3). Erişim adresi: http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/ iss3/art3

Roberts, J. L., Pereira, N. & Knoots, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners. *Gifted Child Today,* 38(4), 215-219.

Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *intervention in School and Clinic,* 34(4), 195-204.

Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaning and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for Education of the Gifted,* 38(3), 318-340.

Rosner, S. (1985). Guidelines for developing effective programs for gifted children with specific learning disabilities. *G/C/T, May/June,* 55-58.

Ruban, L. M. & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice,* 44(2), 115124.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International,* 25, 115-130.

Shawn, C. & Fern, S. (1994). Process-based remediation of decoding in gifted LD students: Three case studies. *Roeper Review, 16(4),* 247-253.

Toll, M. F. (1993). Gifted learning disabled: A kaleidoscope of needs. *GCT, January/February,* 34-35.

Vaidya, S. R. (1993). Gifted children with learning disabilities: Theorical implications and instructional challenge. *Education, 113*(4), 568-573.

Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/ emotional characteristic of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted,* 16(1), 55-72.

Yewchuk, C. R. (1985). Gifted/learning disabled children: An overwiew. *Gifted Education International, 3,* 122-126.

Yewchuk, C. R. (1986). Identification of gifted/learning disabled children.

School Psychology International, 7, 61-68.

Yssel, N., Margison, J., Cross, T. & Merbler, J. (2005). Puzzles, mysteries, and Picasso: A summer camp for students who are gifted and learning disabled. *Teaching Exceptional Children,* 38(1), 42-46.

Waldron, K. A. & Saphire, D. G. (1992). Perceptual and academic patterns of learning-disabled/gifted students. *Perceptual and Motor Skills, 74,* 599-609.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2002). Academic programs for gifted/talented learning disabled students. *Roeper Review,* 24(4), 226-234.

Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *intervention in School and Clinic,* 38(3), 131-137.

Whitemore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditionas: A new fronter. *Exceptional Children,* 48(2), 106-114.

BÖLÜM VII

BİR ÖZEL EĞİTİM KATEGORİSİ OLARAK ÖZEL YETENEKLİLER

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN
Lefke Avrupa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, aataman@eul.edu.tr

Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde herkes, çağdaş toplumların demografik, tıbbi, çevresel, politik, ekonomik, ahlaki ve sosyal sorunlar dâhil olmak üzere çözümsüz birçok sorunu olduğunu biliyor. Buna göre, modern toplum, bu sayısız problemi verimli bir şekilde çözebilen ve uygun sosyal kararlar alabilen yüksek derecede yetiştirilmiş güçlü üstün zekâlı/özel yetenekli bireylere olan gereksinimi ile özdeşleştirilebilir. Kısacası, 21. yüzyılda herhangi bir toplumun politik istikrarı, ekonomik büyümesi, bilimsel ve kültürel zenginleşmesi, psikolojik olarak ruh sağlığının ve genel refahının sağlanmasında üstün zekâlı, özel yetenekli ve yaratıcı bireylere sahip olması bu işleri başarmada garantileridir. Gelecek bu nedenle yetenekle eşanlamlı olacaktır, çünkü insan çabalarının her alanında üstün/özel yetenekli insanların varlığına ihtiyaç duyulacaktır. Bu gereksinimin belirgin olmasına rağmen üstün yetenekli bireylerin gerek toplumdaki önemi ve gerekse bu konuda yazılmış birçok kaynakta üstün zekâlılık olgusu iyi anlaşılmamaktadır. Konuyla ilgili tarihi gelişim sürecine bakıldığında üstün zekâlılıkla ilgili üç temel yaklaşım gözlenmektedir. Ünlü düşünür Auguste Comte (1798-1857), bu üç farklı yaklaşımın dikkate alınmasını önerir. İlahiyattan başlayarak metafizikten ve ampirik yaklaşımdan bahseder (Stoeger, 2009). Üstün/özel yeteneklilik konusundaki bu yaklaşımların modern yaklaşımlara (1) teolojik evre, (2) metafizik evre ve (3) bilimsel ya da ampirik evreye temel oluşturduğu belirtilmektedir (Shavinina (ed.), 2009, Ziegler & Raul, 2000).

İlk evrede üstün zekâlılık daha yüksek bir güç tarafından bahşedilmiş bir özellik olarak kabul edilmekte ve üstün zekâlı bireyler doğaüstü varlıklar olarak görülmekteydi. Bu yaklaşım çeşitli kültürlerde belirgindir. Örneğin Eski Yunanda Eflatun ve Çin'de Konfiçyus *"cennetten gelen çocuklar"*dan söz ediyordu. Üstün/özel yeteneklilerle ilgili ilk uygulamaların Eski Yunanda Atina'da başladığını görmekteyiz, özellikle Eflatun'un Ülküsel Devlet adlı eserinde belirttiği bir yapılanma ile toplumun önder ve yöneticileri olarak kabul ettiği filozofların yetiştirilmesinde toplumda bireyleri dört katmandan oluşturduğu bir yapı içinde açıklamıştır. Bu katmanlaştırmada, dördüncü ve son katman, seçilerek eğitim düzeyinin doruğuna çıkması uygun ve gerekli görülenler ise *Altın* yaradılışlı, geleceğin yöneticileri olan filozoflarıdır. Bu kişilere en üst ve en uygun eğitim sağlanarak devlet yöneticileri olarak yetiştirilmelidirler.

Çin'de Tang Hanedanının hüküm sürdüğü M.S. 618'de üstün yetenekli çocuk ve gençlere çok önem verildiği görülmektedir. Çocuk dâhilerin İmparatorluk sarayına gönderildikleri, burada tanılandıkları ve yetiştirildikleri görülmektedir. Japonya'da ise Takugawa Grubu döneminde 1604-1868 Samurai yetiştirmek üzere Japon çocuklarının halk çocuklarından farklı biçimde özel olarak takip edildiğini görmekteyiz.

Eski Sparta'da askeri beceriler çok önemliydi. Bütün erkek çocuklar 7 yaşına gelince savaş ve döğüş sanatları konusunda eğitim almaya başlarlardı. Üstün yetenek, dövüş becerileri ve liderlik yetenekleri olarak kabul edilmekteydi. Bu yaklaşım, sadece doğaüstü varlıklar olarak kabul edilen yetenekli kişiler değil, aynı zamanda keşifler ve icatların öncelikle Tanrının yarattıklarının yeniden keşifleri olduğu ifade edilmektedir (Grupp, Dominguez-Lacasa, Fried- rich-Nishio, 2002).

İkinci aşamada metafiziksel evre yer almaktadır. Üstün zekâ, doğaüstü bir güç olarak değil bireyle daha yoğun ilişkiliydi. Üstün zekâ ve özel yetenek bireysel yetenekler olarak kabul edildi. Örneğin, filozof Paracelcus "üstün yetenek" terimini 1537 yılı kadar erken bir dönemde bir zihinsel yetenek anlamında kullanmıştır (Passow, Monks & Heller, 1993). Üstün yetenekli insanlar artık doğaüstü varlıklar olarak sınıflandırılmamış olsa da, yetenekli kişilerle ilgili birçok efsane de oluşmaya başlanmıştı. Örneğin, yetenekli kişilerin daha erken yaşta öldüğüne inanılırdı (Stanley ve Benbow, 1986; Wuttke, 1990). Bu sonucun orantısız dağılımı telafi etmek için bir tür şiirsel adalet olarak görüldüğü söylenebilir (Fels, 1999). Ayrıca, "çılgın dahi" kavramının şu anda oldukça fazla kabul edildiği de söylenebilir. Araştırmalarda farklı sonuçlar bulunmasına karşın üstün zekâlı/özel yetenekli bireylerin problem davranışlarının çok olduğuna ilişkin yanlış kanılar örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü evre kontrollü ortamlarda yapılan araştırmalarla alınan sonuçlara dayanan bilimsel yaklaşımı içerir. 20. yüzyılın başından beri, üstün zekâlılarla

ilgili yaklaşımlar bilimsel akıl yürütmekten etkilenerek giderek artmaktadır. Bu aşamaya geçiş öncelikle psikoloji alanında yapılan bilimsel ilerlemelere ve giderek daha güçlü araştırma yöntemlerinin uygulanmasına dayanmaktadır. Ampirik aşamada, bilim adamları özel yetenek ve üstün zekâyı ölçmeye başlamış ve bu özelliğin olağanüstü başarı için temel olduğunu kabul etmişlerdir. Bu aşamada yaygın olan yaklaşım, üstün zekâ ve üstün yeteneğin basit bir biçimde eşit olduğu görüşüdür ve biri biri yerine kullanılmaktadır. Bununla birlikte, zaman içinde üstün/özel yeteneklilik, çeşitli kişilik özellikleri arasındaki etkileşimle de ilişkilendirilerek tanımlanmaya başlanmıştır. Alternatif bir yaklaşımda ise, olağan üstü başarıların üretilmesinde öğrenme süreçlerinin de önemli olduğu ve bunun da soruşturulmasını ele almaktadır.

Üstün yeteneklilerle ilgili sistematik ciddi çalışmaların 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra, Sir Francis Galton ile başladığını, zekâ (deha) ve zekânın ölçülmesi, bireysel farklılıklar konusundaki çalışmaları ile alanın nerdeyse büyük babalığını yaptığını söyleyebiliriz. Onun çalışmaları ile kalıtım ve çevrenin zekânın oluşmasına etkileri konusunda araştırmaların hızlandığı söylenebilir (Ataman, 2018). Alfred Binet ve Theophile Simon'un ilk bireysel zekâ testini geliştirmeleri, Bunun Louis Terman tarafından Stanford Üniversitesinde standardizasyonu (1916) ile Stanford-Binet testinin araştırıcılara sunulması üstün yetenekliler konusunda araştırmalara ivme kazandırmıştır. Lewis Terman, 30 yıl süren dikey genetik yöntem ile zekâ bölümü 140 ve üzerinde 11-14 yaş aralığındaki 1528 çok üstün yetenekli çocuk üzerinde gerçekleştirdiği araştırma ile de bu alanın babası olma unvanını kazanmıştır. Leta Hollingworth, 1916'dan itibaren Terman ile çalışarak ve ondan sonra araştırma grubunu takip ederek ve uygulama önerileri ile bu alanın öncüleri arasında yer almıştır. Terman araştırmalarından sonra özellikle ABD'de üstün zekâlı çocuklar için hızlandırma, sınıf atlatma, erken başlatma biçiminde eğitsel uygulamalar yapılmaya başlanmıştır.

Terman'dan sonra, bir dizi nicel araştırma yapıldı (Durr, 1960; Hildreth, 1938; Lovell & Shields, 1967). İlk başta yapılan araştırmalar sıkı sıkıya bir zekâ anlayışına bağlıydılar ve Terman'ınkilere benzer sonuçlar ürettiler (Goldberg, 1959). Bireyler, başlangıçta üstün zekâlı çocuklara ve Terman'ın sonuçlarına olumlu biçimde bakarken eleştirel ve sofistike bir gözle sonuçları zaman aldı. Bunun bir nedeni Terman'ın çalışmasıyla ilgili bir dizi eleştiriydi; örneğin, öğretmen adayları aracılığıyla katılımcıların ön seçimi, gerçek kontrol grubu eksikliği, veri toplamaları arasında büyük zaman aralıkları, okul çocuklarının orantısız olarak küçük yüzdesinin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden çoğunluğunun göreceli olarak nispeten yüksek yaşam standartları olan ailelerden gelmesine ayrıca katılımcılara verilmiş olan yetenekli etiketinin davranışları üzerine yaptığı etkiye karşı eleştiri sesleri yükseldi. Bütün bu eleştirilere karşın üstün zekâ kavramının doğası konusunda da kuramlar geliştirildi.

Kaynaklar

Ataman, A. (Ayşe Gül Güzel) (1973). Cumhuriyet Döneminde üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesine ilişkin yasal olanaklar. *50.Yıla Armağan* içinde (s. *175-186.).* Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 36.

Ataman, A. (1976). Üstün *zekâlı öğrencilerin eğitsel sorunları: Ankara Fen Lisesinde bir araştırma* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ataman, A.G. (1984). *Ankara ili resmi şehir ilkokullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ataman, A. (1998). Üstün *zekalılar ve üstün yetenekliler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1018,

Ataman, A. (2000). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. Eripek, S., (Ed), Özel eğitim içinde, (151-170). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1411.

Ataman, A. (2007): Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. Ataman, A., (Ed), Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.123- 140). Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Ataman, A. (Ed.). (2018). Üstün *zekâlı ve* üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. Ankara: Vize Yayıncılık.

Ehrlich,V. Z. (1989). *Gifted chidren: A guide for parents and teachers.* Columbia: Trilllium Press Columbia Uni.

Feldhusen, J. F., Jarwan, F., A., (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs, In Heller, A., K., Mönks, F., J., Sternberg, R., J., ve Subotnik, R., F., (Eds), *International handbook of giftedness and talented,* (II. Edition), (pp. 271-279), Oxford: Pergamon Press,

Feldhusen, J. F., Asher, J. W. & Hoover, S. M., (2004): Problems in the identification of giftedness, Talent, or ability, In Renzulli, J. S., (Eds), Identification of students for gifted and talented programs. *California: Sage Publication.*

Heward,W. L.(2013). *Exceptional children* (10th Edition). Pearson Education inc USA

Klein, B. (2007). Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exeptional child thrive. New York: Amacom boks.

Montgomery, D. (1996). Educating the able. London: Cassell Wellington House.

Sak, U. (2008). Üstün zekalı öğrenciler. Diken, İ., H (Editör) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 499-535), Ankara: Pegem Yayınevi.

Sak, U., (2010). Üstün *zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri.* Ankara: Maya Akademi.

Seeley, K. (1998). Giftedness in early childhood. In Vantassel-Baska, J. (Ed), *Excellence in educating gifted and talented learners,* (III.Edition), (6781), Colorado: Love Publishing.

Shavinina, L. V. (Eds.). (2009). *International handbook on giftedness.* Springer Science+ Business Media B.V.

Siegle, D. & Powell, T., (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48* (1), 21-29.

Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2014). *Introduction to contemporary special education,* Pearson Education inc

Webb.T. J. & Elizabeth A., Meckstroth, M.S.W. Stephanie S., Tolan, M.A. (1994) *Guiding the gifted child.* Arizona: Gifted Pschology Press, Scottsdale.

İnternet Kaynakları

http://www.sosyal-bilgiler.com/gazi-mustafa-kemal-ataturk/921-ata- turk-ve-sosyal-bilimler.html#ixzz2BolIVbUJ

http://www.forumlord.net/mustafa-kemal-ataturk-kosesi/69969-ataturkun-yurtdisina-gonderdigi-ogrenciler.html#ixzz2BokoX286

BÖLÜM VIII

ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ VE GELİŞİMLERİ

Doç. Dr. MaHMUT ÇİTİL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mcitil@gazi.edu.tr

Giriş

İnsanoğlu çağlar boyunca kendini geliştirmenin yolunu aramıştır. Bu arayış içerisinde bazı insanlar farklı özellik ve bakış açılarıyla diğerlerine öncülük etmişlerdir. Tarih boyunca bazı liderler, mucitler ve sanatçılar; dünyaya iz bırakan üstün kişiler olmayı başarabilmiştir. Bu kişilerin birçoğunda ise üstün zekâ veya yeteneğin olduğu tahmin edilmektedir. Üstün ya da özel yetenekliler, hepsinde olmasa da gelişmeyi önemseyen toplumlarda özel bir grup olarak kabul edilmekte ve farklı şekillerde eğitilerek topluma faydalı olmalarının sağlanmasına çalışılmaktadır.

Üstün/özel yetenekli kişileri topluma ve insanlığa faydalı kılmak için bu kişilerin özelliklerinin bilinmesi ve davranışlarının sebeplerinin anlaşılması önemlidir. Özel yetenekli bireyleri anlamanın temel adımlarından biri bu kişilerin nasıl nitelendirileceğinin ortaya koyulmasıdır.

Zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok faklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda üstün zekâ/yetenek; standart zekâ testleri sonucunda belli bir zekâ bölümü puanının (130 ve üzeri ZB) üstü olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma karşı çıkan araştırmacılar ise zekâ testlerinin tek başına yeterli olamayacağını

ifade etmişler, psikolojik değişkenlere dikkat çekmişler ve çoklu bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Örneğin Gardner'in çoklu zekâ teorisi ve Renzulli'nin üç halka teorisi (yetenek, yaratıcılık ve motivasyon) bu anlamda çok popüler olmuştur. Son dönemde ise tüm bunların yanı sıra çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Bu açıdan bakıldığında önceleri zekâya bakış genetik kaynaklı iken zamanla üstün/özel yetenek kavramı özel yetenekler üzerinden tanımlanmaya başlamıştır. Gelişimsel yaklaşımlar üstün/özel yeteneğin sabit belirtilerini belirlemeden çok yeteneğin gelişim süreçlerini açıklamaya yönelmişlerdir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Örneğin aşırı duyarlılık alanlarına odaklanan Dabrowski modeli (olumlu parçalanma teorisi) üstün/özel yeteneklilerin psikomotor, duyumsal, düşünsel, imgesel ve duygusal olmak üzere beş tür aşırı uyarılabilirlik durumunu yetenek, zekâ ve özel beceriler ile birlikte ele alan gelişimsel bir yaklaşımdır. Bu kapsamda bu bölümde üstün/özel yeteneklilik sadece zekâ bölümüne sahip olma durumundan ziyade bu öğrencilerin gelişimlerini ve özelliklerini açıklamayı amaçlanmaktadır

Üstün/özel yetenekli öğrenciler yaşıtlarına göre genellikle daha erken ve hızlı gelişim göstermektedirler. Üstün/özel yetenekli öğrenciler genellikle daha erken yürüme, erken konuşma, erken okuma, yüksek enerji ve hareket, okumaya ve öğrenmeye ilgi, gelişmiş hafıza, özerklik ve yüksek düzeyde duyarlık özellikleri ile yaşıtlarından ayrılırlar (Ataman, 2004; Callard-Szulgit, 2010). Bu öğrencilerin bu genel özelliklerini zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikler başlıkları altında sınıflandırmak mümkündür (Leana -Taşcılar & Kanlı, 2014). Ancak bu sınıflandırmalara geçmeden önce üstün/özel yetenekli çocukların erken çocukluk dönemine kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Erken Çocukluk Dönemi Gelişimleri

Her çocuk için geçerli olmasa da özel yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde de akranlarından daha hızlı bir gelişim sergiledikleri söylenebilir. Bu çocuklar bazı gelişim alanlarında akranlarından hızlı ilerlerken bazı alanlarda benzer bazı alanlarda ise daha yavaş bir gelişim izleyebilirler (Dağlıoğlu, 2014).

Özel yetenekli çocukların bebeklik dönemlerinde görsel uyaranlara karşı zengin ve geniş bir ilgilerinin olduğu, akranlarına göre kol-bacak kası tepkilerinin daha düşük olduğu, yetişkinlerin bebeğin beden hareketlerine müdahalelerine tepki, çevresine ve kişilere yönelik anlamlı bakışlar ve şaşkın yüz ifadelerinin, uyaranlara bağımsız tepki vermenin, edindiği nesneleri incelemenin daha erken geliştiği görülmektedir (Dağlıoğlu, 2014). Özel yetenekli çocukların erken çocukluk ve okul öncesi dönemi özelliklerine ilişkin önemli açıklamalardan biri Ruff tarafından yapılmıştır. Ruff özel yeteneklileri ZB (IQ) puanlarına göre 5 farklı düzeyde sınıflandırmıştır. Ruff'un modeline göre birinci düzeyde olan üs-

tün/özel yetenekli çocuklar 1,5 yaşından önce birçok sözcüğün anlamı bilir ve telaffuz eder, 2 yaşından önce renkleri tanır, ritmik sayar, bulmacalara ilgi gösterir, 18-30 ay arasında televizyonu sessizce ve dikkatle izler, 3 yaşına kadar harfleri, sayıları öğrenebilir, sözcük dağarcıkları zenginleşir, 4 yaşına kadar basit işaretleri, alfabeyi ve kendi adının yazılışını öğrenebilir, basit toplama ve çıkarma yapabilir, 5 yaşından önce okumaya karşı isteklidir, 6 yaşına kadar kitapları okumaya başlayabilir, bilgisayar kullanabilir, 7 yaşına geldiğinde ise yaşıtlarından 2-3 sınıf ileride okuyabilir. Ruff'un modelindeki diğer düzeylerde ise özel yetenekli öğrencilerin daha kapsamlı ve ileri beceriler sergiledikleri açıklanmaktadır.

Özel yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi gelişimleri ve sergiledikleri özellikler Tablo-1'de özetlenmiştir (Dağlıoğlu, 2014; Hertzog, 2008; Sak, 2012; Sutherland, 2005);

Tablo-1. *Özel Yetenekli Çocukların Erken Gelişim Özellikleri*

• Bebeklikte uyanıklık, aktiflik • Uzun dikkat süresi • Ebeveynlerini ya da bakıcısını erken tanıma, gülme ve tepki verme • Ses, gürültü, acı vb. uyaranlara aşırı tepki verme, öfkelenme • Motor gelişim aşamalarına ulaşmada daha hızlı ilerleme (erken yürüme vb.) • Erken dil gelişimi, erken konuşma • Gelişmiş kelime haznesi bilgisi	• Yaşına göre ileri ve karmaşık konuşma kalıpları • Alfabe ve sembollere ilgi • Kitaplara ilgi • Hızlı öğrenme • Bilgiyi aktarma yeteneği • Özgün fikirler üretme • Yaratıcılık/canlı hayal gücü • Soyut muhakeme ve problem çözme becerileri • Olağanüstü hafıza (gördüğü ve öğrendiği şeyleri hatırlama)	• Merak, sürekli sorma (Ne, neden ve nasıl vb.) • Erken bir okuyucu olabilir • Güçlü bir mizah anlayışı, şakadan anlama • Mükemmeliyetçilik • Akranlarıyla oyun oynarken lider olma isteği • Duyarlılık, duygusal yoğunluk, sevecenlik, erken empati gelişimi • Bazı çocuklarda ayırt edici uyku düzeni (az uyuma isteği)

Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri

Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre en hızlı ilerleme kaydettikleri alan zihinsel gelişimleridir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ve düşünme konusunda büyük bir avantaja sahip oldukları söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin genel zihinsel ve dil özellikleri aşağıda özetlenmektedir (Akkanat, 2004; Ataman, 2009, 2007; Ataman, A. B. 2008; Çağlar, 2004; Levent, 2011; Özbay, 2013; Suveren, 2006);

Kaynaklar

Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün Yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 169 - 194). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Ataman, A. (2004). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 467 - 480). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Ataman, A. (Ed.). (2009). Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.

Ataman, A. (Ed.). (2014). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. Ankara: Vize.

Ataman, A. B. (2008). Üstün Yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi,* 1(1), 77-103.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(2), 92-105.

Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar (4. Baskı). Ankara: PegemA

Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted.* R&L Education.

Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children.* Prufrock Press, Inc.

Çağlar, D. (2004) Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili.(Haz.), Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı içinde (s.111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Çetinkaya, Ç; Maya Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (24), 7-29.

Çitil, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M. & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,, 38/1(185-231).

Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. Ayşegül Ataman (Ed.), Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler içinde (s. 46-81). Ankara: Vize.

Davaslıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. *I. Türkiye Üstun Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 85-100.*

Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teachıng Exceptıonal Children.* 19.4 (1987): 32. tcx. sagepub.com sayfasından erişilmiştir.

Dill, M. (2012). Classroom behavior management for gifted and talented programs. http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-

students/38463-classroom-behavior-management-for-gifted-students/ sayfasından erişilmiştir.

Eddles-Hirsch, K., Vialle, w., McCormick, J., and Rogers K (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. socıal and emotıonal dimensions of giftedness. *Roeper Review,* 34, 53-62. DOI: 10.1080/02783193.2012.627554

Enç, M. (2005). Üstün Beyin Gücü. Ankara: Gündüz.. (İlk Baskı: 1979: Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi).

Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press Inc, Texas.

Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* 17(2), 180-197.

Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: Gifted students' view on their schooling. *Roeper Review,* 19, 132-136.

Hertzog, N., B. (2008). *Early childhoodgifted education,* Prufrock Press Inc.

İnci, G. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self- esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly,* 29(2), 78-82.

Kaufman, S. B. ve Sternberg R.J. (2008). Conception of giftedness, S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children içinde (s. 71-92) N.Y. Springer Science Business Media

Leana-Taşcılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Yıl: 2014, Cilt: 47, Sayı: 2, 1-20

Levent, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: *Ana baba ve öğretmenler için.* Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.

Levent, F. (2013). Üstün yetenekli çocukları anlamak. Ankara: Nobel Yayıncılık

Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students http://www. brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining- bad-behavior-in-gifted-children/ sayfasından erişilmiştir.

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted an nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly,* 54, 31-41.

Metin, N. & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* Cilt 37, Sayı 163, 3-16.

Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted,* 4(3), 11-15.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review,* 22(1), 10-17.

O'Connor, J. (2010) Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, Children & Society, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x (National Children's Bureau & Blackwell Publishing).

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly,* 53(4), 280282.

Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. Special Services in the Schools, 16(1-2), 83-93.

Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly,* 40, 7-14.

Porter, L. (2005). *Giftedyoung children: A guide for parents and teachers* (2nd ed.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools,* 41(1), 119-130.

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review,* 6(3), 127-130.

Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young children. In J. R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development* (pp. 17-29). New York: The Haworth Inc.

Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri). Ankara: Maya Akademi

Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 45 (1),139-163.

Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(4), 317-333.

Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented, (s. 291 - 327). Denver, CO: Love Publishing.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review,* 17(2), 110-115.

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Journal of Education,* 72(3-4), 36-58.

Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gıfted students attending exceptional education classes.* Doctoral Disserantation, Florida State University, College of Arts and Science, Florida.

Sutherland, M. (2005). *Gifted and talented in the early years: Practical activities for children aged 3 to 5.* Paul Chapman Publishing

Suveren, S. (2006). Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*

Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pull-out program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287314). Springer US.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mo'nks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, England: Pergamon Press.

Webb, J. T. (2002). *Existential depression in giftedindividuals.* Great potential press.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly,* 30(2), 66-69.

BÖLÜM IX

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN TANILANMASI

Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, ahmetbildiren@gmail.com

Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması

Özel yetenekli çocukları tanılamak, özel yetenek kavramını nasıl ele aldığımıza göre farklılık gösterir. Tanılamayı açıklamak için özel yetenek eğitimi alanı içerisinde yer alan özel yetenekle ilgili çeşitli teorik kavramlarının gözden geçirilmesi gerekir. Bununla birlikte, bu kavramlara eşlik eden tanılama uygulamalarına da bakılmalıdır.

Başlangıçta teorisyenler özel yeteneğin ve zekânın genetik bileşenlerine odaklanmış ancak günümüzde bilim insanları, özel yetenek tanımını oldukça genişletmişlerdir. Örneğin Çoklu Zekâ Kuramında (Gardner, 2011) sözel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel, sosyal, içsel, doğa ve varoluşçu zekâ olmak üzere dokuz ana başlıkta ele alınır. Eğitimciler bu farklı zekâ türlerini özel yetenek olarak görmüşlerdir. Renzulli (2005) geliştirdiği Üç Halka Modeliyle özel yeteneklilik konseptini farklı şekilde ortaya koymuştur. Ona göre bireyin özel yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için genel zihinsel veya özel yeteneğinin ortalamanın üzerinde olması, yaratıcılık ve görev bilincinin yüksek olması gerekmektedir. Bu özelliklerin tümüne sahip ya da bunları geliştirebilme yeteneği olan tüm bireyler kendilerini özel yetenekli olarak nitelendirebilirler (Reis & Renzulli, 2004).

Tannenbaum (2003) ise özel yetenek için "Yıldız Modeli"ni önerir. Bu modele göre çocuğun özel yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için genel zihinsel yetenek, ayırt edici özel yetenek, zekâ dışı kişilik özellikleri, zorlayıcı ve olanakları olan bir çevre ve şans faktörlerinin bir arada kullanılması gerekir. Tannenbaum'a benzer olarak Francoys Gagne de (2003) çocukların özel yetenekli statüsünde olabilmesinin davranışlarından anlaşılabileceğini ve çocuklardaki potansiyelle ilgilenilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Gagne, modeline etki yapan beş bileşeni sırasıyla şu şekilde ifade etmektedir: Şans, bahşedilmiş yetenek, içsellik, öğrenme/uygulama ve çevre. Bir bütün olarak ele alındığında Gagne'nin modeli tüm faktörlerin etkileşim içinde olduğu karmaşık bir modeldir. En önemli etkileşim yetenek ve beceri arasında olandır. Yetenek becerinin ham ve işlenmemiş halidir. Yetenekler gelişmemiş kalabilir ancak becerinin varlığı gizli kalmış yetenekleri açığa çıkarabilir. Gagne (2003) beceriyi az (1:10), orta (1:100), yüksek (1:1000), istisnai(1:10000) ve en üst düzey (1:100000) olarak beş alt grupta toplamıştır (akt: Davidson, 2009).

Yukarıda ifade edilen teoriler, sadece özel yetenekliliğinin tanımlanması için örnek teorilerdir. Bu teorilere ya da farklı teorilere göre özel yeteneği tanımlamak, tanılamayı farklılaştırmaktadır (Ataman, 2004). Farklı yaklaşımlar tanılamanın nasıl olması gerektiği sorusunun cevaplanmasını zorlaştırmaktadır. Özel yetenek alanında 64 otoritenin yaptığı araştırmada Pfeiffer (2003) 64 otoriteden 60'ının yani %94'ünün en büyük endişesinin özel yeteneğin nasıl kavramlaştırılıp tanımlanacağı ile ilgili bir görüş birliği yoksunluğu olduğunu ortaya koymuştur. Sabit bir tanımın olmayışı özel yeteneğin potansiyele mi yoksa gerçek üretime mi karşılık geldiği, ya da yaratıcılığın veya çoklu zekânın üstünlüğün bir bileşeni mi olduğu konusunda karışıklığa yol açmaktadır (Pfeiffer, 2003).

Tüm farklılıklara rağmen, tek boyutlu ve çok boyutlu özel yetenek görüşleri tanılama uygulamalarını tekil ve çoğul olarak çeşitlendirir. Tekil tanılama uygulamaları, tanılamada net puanlar ve özel yetenek programlarına yerleştirilme üzerinde durmuşlardır. Örneğin, Arizona eyaletinde ve etnik farklılıkları olan özel yetenekli çocuklar için eğitim programı oluşturulmuş Scotsdale Okulunda (SUSD, 2018) tek boyutlu tanılama olarak (King, Kozleski, & Landsdownde, 2009) görüş benimsenmiştir. Bir başka deyişle çocuğun özel yetenekli olarak değerlendirilmesi tek bir zekâ testine bağlanmıştır. Bu program, Arizona eyalet yasaları gereğince muhakeme yeteneği testinde %97 başarı gösteren özel yetenekli olarak tanılanmış çocukları kabul etmektedir. Bilişsel yetenek testinin üç bölümünden birinde ya da Scotsdale bölge personelinin uyguladığı herhangi bir testte %97 ve üzeri başarı gösteren her çocuk yerleştirmeye uygundur (SUSD, 2018). Ancak, Colarado eyaletindeki Cherry Creek Okul Bölgesi (CCSD, 2018), çoklu özel yetenek görüşünü önermiş ve çok boyutlu tanılama uygulamalarını benimsemiştir. Burada özel yetenekli çocuk yaş, deneyim ve çevre olarak kendileriyle aynı olan akranlarıyla kıyaslandığında yüksek derecede başarı sergileyen ve

sergileme potansiyeli olan özel yetenekli çocuk ve gençler olarak tanımlanmıştır. Bu çocuk ve gençler entelektüel alanda, yaratıcılık, müzik ve/veya sanat alanında yüksek performans kapasitesine sahiptirler. Beklenmedik liderlik özelliklerine sahip olabilirler ve belli bir akademik alanda başarı gösterebilirler. Bu çocuklara normal sınıflarda sağlananın ötesinde hizmet verilmesi gerekir. Her kültürel, ekonomik gruptan çocuk ve genç, inanılmaz yetenekler sergileyebilir. Bu prensipler yeterli kanıt elde edebilmek için bir öğrenciyle ilgili hem nicel hem de nitel bilgi çeşitliliğine sahip olma yaklaşımını desteklemektedir. Kanıt elde etme işinde *yönelim, başarı, performans ve davranış* olmak üzere dört alanda bilgi toplanır. Toplanan veriler nitel ve nicel yeteneğin kanıtı olur (CCSD, 2018).

Yine Amerika'da Özel Yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği (NAGC) üstün/özel yetenekli bireyi aşağıdaki şekilde tanımlar: Çok yüksek düzeyde yönelim (Muazzam muhakeme ve öğrenme yeteneği olarak tanımlanır) ve yetkinlik (Bir ya da birden çok alanda en yüksek %10'luk dilimde belgelenmiş performans ya da başarı olarak tanımlanır) gösteren kişiler. Bu alanlar kendi sembol sistemi olan yapılandırılmış alanlar (ör: matematik, dil) ve/veya bir dizi motor becerilerdir (ör: resim, dans, spor) (NAGC, 2018). Bununla birlikte NAGC tanılama uygulamalarını da şöyle açıklamaktadır. Üstün yetenekli çocukların tanılaması tek bir değerlendirmeye bağlı kalınarak yapılmamalıdır. Üstün programının tanımı, amaçları ve hedeflerine uygun farklı format tiplerini içeren (ör: kalem-kağıt, performans değerlendirme), farklı yapı ve özelliklerden oluşan çok parçalı kanıt toplamaya yönelik ölçümler yapılmalıdır (NAGC, 2008).

Avrupa'da ülkelere göre farklı yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Almanya'da okul notları, yarışmalar, başarı testleri, zekâ testleri, ebeveynin aday göstermesi, uzmanların aday göstermesi, çocuğun kendini aday göstermesi tanımada kullanılmaktadır. Fransa'da ise zekâ testleri, öğretmenin aday göstermesi, ebeveynin aday göstermesi tanılamada kullanılmaktadır (Bildiren, 2018).

Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) özel yetenekli birey; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri destek özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma eğitimi modeliyle sürdürülmektedir (Çitil, 2018). Resmi olarak tanılanan öğrenciler ya kendi okullarında destek eğitim odasında ya da BİLSEM'lerde destek eğitim almaktadırlar. Özel yetenekli çocuklar için açılmış eğitim kurumu olan Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde de (2016) tanılama; aday gösterme, grup tarama ve genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar ve müzik alanı için bireysel değerlendirme aşamaları ile açıklanmıştır. BİLSEM'ler dışında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) de öğrenci tanılaması yapabilmektedir. Bu öğrenciler ise okul ya da ailesi tarafından tanı-

Kaynaklar

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. s. 155-168. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2005). Üstün *zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Özel Eğitim (Ed: Eripek, S.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bildiren, A. (2016). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Pegem Akademi.

Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age children. *Türk Üstün Zekâ ve Egitim Dergisi,* 7(1), 19.

Bildiren, A., & Korkmaz, M. (2018). Reliability and Validity of the TONI3 Intelligence Test in Gifted Children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19(3), 403-421.

Brody, L. (2007). Review of the Gifted and Talented Evaluation Scales. In K. F. Geisinger, R. A. Spies, J. F. Carlson, & B. S. Plake (Eds.), *The seventeenth mental measurementsyearbook*. http://www.unl.edu/buros

Cherry Creek School District Gifted and Talented Programming, Definition and Identification (2018). www.cherrycreekschools.org

Cohen, L. N. (1989). Understanding the interests and themes of the very young gifted child. *Gifted Child Today,* 12(4), 6-9.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 220* (143-172).

Davidson, J. E. (2009). *Contemporary models of giftedness*. International Handbook on Giftedness (Ed: Shavinina, L.V.) Kanada: Springer Science+Business Media.

Gagne, F. (2005j. *From gifts to talents: The DMGTas a developmentalmodel.* In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (98-119). New York: Cambridge University Press.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence.* New York: A member of Perseus Book Group.

Hoctor, M. (2013). Identifying Young Gifted Children (Doctoral dissertation, University of Southern California).

http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1499056467/AF70FF3D-96DE4A28PQ/1?accountid=8319

Jarosewich, T., Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: a review of existing instruments. *Journal of PsychoeducationalAssessment,* 20, 322-336.

Johnsen, S. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal,* 88, 8-14.

Kable, J. A., Taddeo, E., Strickland, D., & Coles, C. D. (2015). Community translation of the Math Interactive Learning Experience Program for children with FASD. *Research in developmental disabilities,* 39, 1-11.

Karnes, F. A., Shaunessy, E., & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today,* 27(4), 16-21.

Kaufman, A.S., & Kaufman N.L., (2004) *Kaufman brief intelligence test.* John Wiley & Sons, Inc.

King, K. Kozleski, E. & Landsdownde, K. (2009) Where are all the students of color in gifted education. *Principal,* 88(5), 16-20.

Kirschenbaum, R. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly,* 42(3), 140-147.

Lohman, D. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly,* 49, 111-138.

Lohman, D. F., & Hagen, E. P. (2001). Cognitive Abilities Test (form 6). Itasca, IL: Riverside

Lohman, D., Korb, K., & Lakin, J. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly,* 52, 275-296.

Louis, B., Lewis, M., & Feiring, C. (1991). Identification of minority innercity gifted preschool children. *Paper presented at the ACYF Research Conference,* Crystal City, VA.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi (2016).

Naglieri, J. A. (2003). *Naglieri nonverbal ability test: Individual administration.* San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Naglieri, J. A. & Ford, D. Y. (2005). Increasing minority children's participation in gifted classes using the NNAT: A response to Lohman. *Gifted Child Quarterly,* 49, 29-36.

National Association for Gifted Children. (2008) The Role of assessments in the identification of gifted students. http://www.nagc.org/index. aspx?id=4022

National Association for Gifted Children. (2018) What is giftedness? http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx

Otis, A.S. & Lennon, R.T. (2002) *Otis Lennon school ability test (8th ed.),* (OLSAT-8) Pearson Education Inc

Pfeiffer, S. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly,* 47, 161-169.

Pfeiffer, S. & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly,* 52, 19-29.

Pletan, M. (1995). Parents observations about kindergartners who are advanced in mathematical reasoning. *Journal for the Education of the Gifted,* 19(1), 30-44.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, H. (1998). *Advancedprogressive matices.* USA: Harcourt Assesment.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, H. (2004). *Standart progressive matices.* USA: Harcourt Assesment.

Reis, S., & Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools,* 4, 119-130.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental

model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (217-279). Boston: Cambridge University Press.

Roid, G. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Itasca, IL: Riverside Publishing.

Sak, U. (2017/ *Üstün zekalılar.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zeka Ölçeği* (ASİS) uygulayıcı kitabı.

Savaşır, I.& Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği,* Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted,* 32(2), 155-179.

Scottsdale Unified School District Gifted Services (2018) www.susd.org

Silverman, L. (2009). What we have learned about gifted children. http:// www.gifteddevelopment.com/articles/what-we-have-learned-about- gifted-children

Smith, D. (2001). Review of Gifted Evaluation Scale, Second Edition. In S. Plake & J. C Impara (Eds.), *The fourteenth mental measurements yearbook.* http:// www.unl.edu/buros

Sternberg, R. J. (2018). 21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness. *Roeper Review,* 40(1), 7-20.

Tannenbaum, A. J. (2003) Nature and nurture of giftedness. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Ed.) Handbook of gifted education (3rd edition), 45-59. Boston: Pearson Education.

Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement Test (WIAT II).* London: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2012). Wechsler PreschoolandPrimary Scale of Intelligence—Fourth Edition. *San Antonio, TX: Psychological Corporation.*

BÖLÜM X

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM STRATEJİLERİ, MODEL VE BÖLÜM UYGULAMALARI

Doç. Dr. Sema Tan

Sinop Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, sematan@sinop.edu.tr

Giriş

Özel yetenek kimi zaman IQ testleri ile kimi zaman uzman görüşü ile kimi zaman da önceden belirlenen ölçütler yoluyla tanılanabilir. Ancak nasıl tanılanırsa tanılansın, bireyin özel yeteneği doğru bir eğitim stratejisi ile geliştirilmediği müddetçe bu yetenek körelmeye mahkûmdur. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama kılavuzunda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BİLSEM uygulamalarından, kaynaştırma uygulamalarından, okul içi ve okul dışı zenginleştirme uygulamalarından, destek eğitim odalarından, eğitim bölgeleri yetenek gruplarından, mentörlük uygulamalarından, uzaktan eğitimden ve yetenek atölyelerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir (2017). Bu bölümde özel yetenek için kullanılabilecek bu uygulamaların genel isimleri olan gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi eğitim stratejilerinin yanı sıra özel yetenekliler için kullanılabilecek müfredat modelleri ve program tasarımlarını okuyacaksınız.

Eğitim Stratejileri

Gruplama

Gruplama en basit tanımıyla benzer yetenek ya da performans gösteren bireylerin bir arada eğitilmesi durumudur. Özel yetenekli öğrencilerin kendileriyle aynı dili

konuşan, dünyaya aynı pencereden bakan diğer öğrencilerle bir arada eğitim almasının özel yetenekli öğrencinin akademik başarısı ve sosyo-duygusal gelişimi üzerindeki yararlarını birçok araştırmacı dile getirmektedir (Feldhusen & Moon, 1992; Rogers, 2002; Van-Tassel Baska, 2013). Bu nedenle gruplama eğitimciler tarafından özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıkça başvurulan bir stratejidir. Özel yetenekli öğrencilerin gruplaması gruplamanın tam zamanlı ve yarı zamanlı olması yönüyle ya da gruplamanın diğer özel yetenekli öğrencilerle beraber homojen bir şekilde olması ya da heterojen olması yönüyle incelenebilir.

Tam zamanlı homojen gruplama

Tam zamanlı homojen gruplamanın en önemli özelliği özel yetenekli öğrencilerin bütün derslere diğer özel yetenekli öğrencilerle beraber katılım göstermesidir. En tipik örneklerden biri olarak özel okul modeli gösterilebilir. Özel okul modelinde belirli bir değerlendirmeden geçerek yaşıtlarına göre üstün performans gösteren ya da özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler birlikte eğitim alır. Özel okul modeli öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltması, özel yetenekli öğrenciler için ideale yakın öğrenme ortamı oluşturulması ve özel yetenekli öğrencinin kendini geliştirmesine olanak sağlayacak donanım, kaynak ve insan gücüne olanak vermesi bakımından avantajlı bir model olsa da öğrencilerin toplumla bütünleşmesini engellemesi, düşük benlik algılarına yol açabilmesi ve yüksek bir maliyet içermesi sebebiyle dezavantajlı olarak görülebilir. Türkiye'de özel okul modeline verilebilecek örneklerin başında fen ve güzel sanatlar liseleri gelebilir (Tan, 2018).

Tam zamanlı homojen gruplamaya verilebilecek bir diğer örnek *tam zamanlı özel sınıf modelidir.* Bu modele göre okullarda aynı sınıf seviyesinde bulunan ya da takvim yaşı aynı olan öğrenciler bir sınıfta eğitim alırlar (Avcı & Özdemir, 2017). Tam zamanlı özel sınıf modelinin olumlu yönleri arasında öğrencilerin kişisel gelişimlerinin olumlu etkilenmesi ve öğrenme ortamlarının iyileşmesi sayılabilirken öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerden üstün görme durumlarına karşı daha savunmasız olması, rekabet ve başarısızlıkla daha zor başa çıkması gibi durumlar tam zamanlı özel sınıf modelinin olumsuz yönlerinden sayılabilir (Vidergor & Gordon, 2015).

Tam zamanlı homojen gruplamanın bir diğer örneği olarak *XYZ sınıfları* gösterilebilir. Bu modelde parlak, ortalama ve yavaş öğrenen öğrenciler ayrı ayrı gruplandırılır. Okullardaki sınıf düzeyine göre tek tek bütün sınıflarda bulunan özel yetenekli öğrenciler toplanıp açılacak olan başka bir sınıfta bir araya getirilir. Modele örnek olarak ülkemizde yıllarca dershanelerde uygulanan sınıflandırmalar verilebilir. Buna göre öğrenciler yapılan ara sınavlarda aldıkları test sonuçlarına göre bir sınıf düzeyine yerleştirilir ve bir sonraki sınava kadar da bu sınıfta eğitim görürler. İkinci sınav sonucunda aynı sınıfta kalmaya devam

edenler ve bir alt/ üst seviye sınıfa geçen öğrencilerle sınıflar yeniden planlanır (Tan, 2018). Ancak bu model okullarda uygulanırken yapılan seviye belirleme sınavları dönem başı ya da dönem sonu gibi uzun aralıklarla gerçekleştiğinden dönem başındaki sınavda bir sebepten kendini gösteremeyen öğrencinin kendi düzeyindeki sınıfa daha sonradan geçme ihtimali azdır (Sak, 2016).

Yarı zamanlı homojen gruplama

Yarı zamanlı homojen gruplamada özel yetenekli öğrenciler tüm dersleri bir arada almak yerine belli dersler için günün ya da haftanın belli zamanlarında ders aldıkları sınıftan ayrılıp kendi seviyelerine daha uygun bir başka ortamda eğitimlerine devam ederler (Tan, 2018). Yarı zamanlı homojen gruplamanın en tipik örneği olarak kaynak oda ya da destek eğitim odası modeli olarak bilinen model gösterilebilir. *Destek eğitim odası* modelinde özel yetenekli öğrenciler günün ya da haftanın belli saatlerinde ders aldıkları genel eğitim sınıflarından alınarak bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmış olan öğrenme ortamlarında öğrenim görürler. Ancak her ne kadar özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması yurtdışında yaygın olarak kullanılsa da (yabancı kaynaklarda resource room ya da pullout program olarak geçer) Türkiye'de özel yetenekliler için bu model hala gerektiği şekilde yaygın olarak kullanılmamaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %52'sinin destek eğitim odasının öğrenme güçlüğü ya da zihinsel yetersizlik gibi özel yetenek dışında kalan özel gereksinimler sebebiyle akademik anlamda sınıfı geriden takip eden bireyler için kullanıldığını düşündükleri ortaya çıkmıştır (Özdemir & Tan, 2016). 7 Temmuz 2018 günü yayınlanan 30471 sayılı Resmi Gazetede Destek Eğitim Odası uygulamasında birebir eğitimin yanında eğitim performansı aynı olan en fazla 3 öğrenciye kadar birlikte eğitim yapılabileceği, özel yetenekli öğrencilere derslerin yetenek alanları doğrultusunda zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verileceği ve ilkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere üst kademelerde görev yapan alan öğretmenlerinin de görevlendirilebileceği gibi ibareler yer almaktadır.

Yarı zamanlı homojen gruplamaya bir başka örnek olarak *derse dayalı gruplama* verilebilir. Bu tür gruplamada öğrencilerin kaydı belli sınıflardadır ancak uygulamada akranlarından daha üstün yetenek ya da performans gösterdikleri alanlarda eş düzeyde yeteneğe sahip olan diğer öğrencilerle beraber eğitim almaları için diğer öğrencilerle bir araya getirilirler (Sak, 2016; Tan, 2018). Bu modelde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin beraber eğitim görmesi olasıdır. Örneğin; bir matematik sınıfında yaşları farklı olsa da becerileri aynı olan (10 yaş ve 12 yaş gibi) öğrencilerin bir arada eğitim görmesi mümkündür.

Kaynaklar

Assouline, S. G., Colangelo, N., Vantassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A nation empowered: evidence trumps the excuses holding backAmerica's brightest students* (Vol. II). Iowa City, IA: Belin-Blank Center

Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. Süleyman Eripek (Ed). *Özel eğitim içinde,* (sf.171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ataman, Ü. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (sf. 335-342). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Avcı, G., Özdemir, N.N. (2017). Özel yeteneklilerin eğitim modelleri. In M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), Öğrenme *güçlüğü ve özel yetenek* içinde (sf. 174-190). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Betts, G. T., & Kercher, J. J. (2009). The autononomous learner model fort he gifted and talented. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), In *Systems and-Modelsfor Developing Programs for the Gifted and Talented* (2nd ed., pp.. 49-104). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Camcı Erdoğan, S. (2017). Koşut (paralel) öğretim programı modeli. S. Emir (Ed.), Özel *yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (sf. 97-121). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Callahan, C. M., & Dickson, R. K. (2014). Mentors and mentorships. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (pp. 413-427). Waco, TX: Prufrock Press.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (sf. 233-242). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G.A. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi. (Müjde Işık KOÇ, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Davis, G.A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2014). *Education of the gifted and talented. (6th ed.)* Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly, 36(2),* 63-67.

Gomez-Arizaga, M. P., Bahar, A. K., Maker, C. J., Zimmerman, R., & Pease, R. (2016). How does science learning occur in the classroom? Students' perceptions of science instruction during the implementation of the REAPS model. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(3),* 431-455.

Gross, M. U., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly, 49(2),* 154171.

Gubbins, J. E. (2014). Enrichment. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (pp. 223-236). Waco, TX: Prufrock Press.

Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted, 32(3),* 394-440.

Johnsen, S. (2011). Identifying gifted students: A practical guide. *Waco, TX: Prufrock Pr.*

Maker, C. J., & Pease, R. (2018). Real Engagement in Active Prolem Solving: An International Collaboration. In B. Wallace (Ed.), *The SAGEHandbook of Gifted and Talented Education.* SAGE.

Maker, C., Alhusaini, A. A., Pease, R., Zimmerman, R., & Alamiri, F. Y. (2015a). Developing Creativity, Talents, and Interests across the Lifespan: Centers for Creativity and Innovation. *Turkish Journal of Giftedness & Education,* 5(2).

Maker, J., Zimmerman, R., Alhusaini, A., & Pease, R. (2015b). Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS): An evidence-based model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education,* 19(1).

Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete,* 29072, 26 Temmuz 2014. http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/ eskiler/2014/07/20140726.htm

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf

Murray, M. (2001). Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoringprocess. *San Francisco: Jossey-Bass.*

Öznacar, M. D., & Bildiren, A. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisals and basic problems.* Ohio State University Studies, Bureau of Educational Research Monograph No. 31. Columbus: Ohio State University Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on students strengths and interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems andModels for Developing Programs for the Gifted and Talented* (2nd ed., pp. 323-352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.*

Rogers, K.B.(2002) Grouping the gifted and talented: Questions and answers, *Roeper Review,* 24(3), 103-107, DOI: 10.1080/02783190209554140

Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim,* 36(161).

Sak, U. (2016). Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri, *(5. baskı), Ankara: Vize Yayıncılık.*

Sak, U., Ayas, B. (2017). ÜYEP öğretim programı modeli. In S. Emir (Ed.), Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı (sf. 124-145). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Siegle, D. (2005). Developing mentorship programsfor gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.*

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Kuala Lumpur: First Agency Publishing.

Şahin, F. (2018). Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Tan, S. (2018). Hızlandırma ve gruplama modelleri. In F. Şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (sf. 23-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly,* 36(2), 68-72.

VanTassel-Baska, J. (2013). Curriculum for the Gifted a commitment to excellence. *Gifted Child Today,* 36(3), 213-214. doi:10.1177/ 1076217513487351

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. *Methods and materials for teaching the gifted,* 75106.

Vidergor, H. E., & Azar Gordon, L. (2015). The Case of a Self-Contained Elementary Classroom for the Gifted: Student, Teacher, and Parent Perceptions of Existing Versus Desired Teaching-Learning Aspects. *Roeper Review,* 37(3), 150-164.

Wu, I. C., Pease, R., & Maker, C. J. (2015). Students' perceptions of real engagement in active problem solving. *Giftedand TalentedInternational,* 30(1-2), 106-121.

BÖLÜM XI

ÖZEL YETENEKLİLER İÇİN SINIF İÇİ EĞİTSEL DÜZENLEMELER

Uzm. Hasan Akdeniz

MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Dairesi
hasanakdeniz.gazi@gmail.com

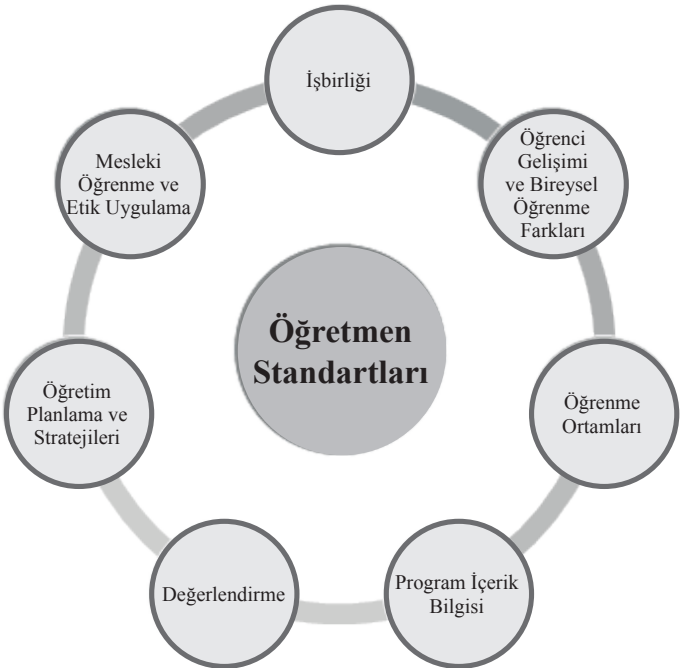
Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Standartlar

Bir sistem olarak eğitim; girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüt öğelerinden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin diğer öğelerini en fazla etkileyen öğretmendir. Eğitim sisteminin niteliği ve kalitesi açısından bakıldığında büyük ölçüde öğretmenin niteliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen, sahip olduğu beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırır. Uyguladığı öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, yönetim ve iletişim becerileri ile öğrenci niteliklerinin artmasında rol oynamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik" belgesinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlenmemiş, her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini kapsayan bütüncül bir yeterlik listesi açıklanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleği genel ve alt yeterlikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	**B. Mesleki Beceri**	**C. Tutum-Değerler**
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim-Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
	B4. Ölçme-Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Tablo-1 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki bilgi yeterliği; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgisini içermektedir. Öğretmenlerin mesleki beceri yeterliği; eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma ve ölçme-değerlendirme becerilerini içermektedir. Öğretmenlerin tutum-değerler yeterliği; milli, manevi ve evrensel değerleri, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişimi içermektedir. Genel öğretmen yeterlikleri bu şekilde ifade edilirken özel yetenekli çocuklara hizmet verecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir? Sorusu akla gelmektedir. MEB (2017)'in yayımladığı öğretmen genel yeterliklerine paralel olarak Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) (2013)'ne göre, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler şunlardır; İşbirliği, Öğretim Planlama ve Stratejileri, Değerlendirme, Program İçerik Bilgisi, Öğrenme Ortamları, Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farklarıdır. NAGC bu özellikleri standartlar ve alt standartlar olarak ifade etmiştir.



Şekil 1. *NAGC (2013)'ye göre, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler. National Association for Gifted Children. (2013). Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education. Washington, DC: National Associa-tion for Gifted Children'dan yararlanılmıştır.*

Şekil-1 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; öğrencilerin gelişiminin ve bireysel öğrenme farklılıklarının olduğunu bilmeli, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebileceği, bireysel farklılarına cevap veren öğrenme ortamını hazırlamalı, program içerik bilgisine, öğrencilerin bireysel gelişimlerini

Kaynaklar

Akkaş, E., & Öztürk, F. (2018). Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 47 (Özel Sayı 1), 201-224. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/40518/480657

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 7(1), 9-20.

Ataman, A. (2014). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. *Ankara: Vize.*

Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi,* 1(2), 92-105.

Claxton, G. (2015). Building learningpower: Helpingyoungpeople become better learners. Bristol: TLO.

Conklin, W., & Frei, S. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması *(Kahveci, G. A, Çev.). İstanbul: Özgür.*

Çitil, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M, Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,,* 38/1, s.185-231.

Davaslıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. *I. Türkiye Üstun Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 85-100.*

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem.

Duman, T., Gelişli, Y., & Çetin, Ş. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(3), 281-292.

Kirchner, J., & Inman, T. (2005). Differentiation tips for teachers: Practical strategies fort he classroom. *The Challenge.*

Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education,* 3(3), 155-171

Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-discipliningbad-behavior-in-gifted-children/ sayfasından erişilmiştir.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

National Association for Gifted Children. (2013). *Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education.* Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Eğitim yönetimi,* 6(24), 621-640.

Renzulli, J., & Reis, S. (1997). The Schoolwide enrichment model: A How to guide for educational excellence. *Creative Learning.*

Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. *Ankara: Maya.*

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and special

education in changing times: Personel preparation and classroom intervention. *TED Conference,* November 5-8, 2008, Dallas, USA.

Tomlinson, C. A. (2015). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim *(Emir, S., Aksu, A, Çev.)*. *Ankara: Anı.*

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated classroom: responding to the needs of all learners. *ASCD.*

BÖLÜM XII

ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE AİLE-OKUL İŞBİRLİĞİ VE AİLELERİN DESTEKLENMESİ

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Lefke Avrupa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, aataman@eul.edu.tr

Ailelerin Baş Etmesi Gereken Alanlar

Son yüzyılda yapılan araştırmalar, çalışmalar ve yaşanan deneyimler herhangi bir çocuğun eğitiminde ana babaların evdeki rolü yanı sıra okulla işbirliğine girmesi bu işbirliğini arttırması ve bunu sürdürmesi ile daha etkili olduğunu göstermektedir. Üstün/özel yetenekli çocukların daha fazla akademik açıdan desteklenmesi söz konusu olduğu için ana babalar ve öğretmenlerin çocuğun okul hayatı boyunca birlikte çalışmaları gerekmektedir (Alvino, 1985).

Her çocuğun kendine özgü özellikleri olduğu bir gerçektir. Bireyleri benzemez yapan bu özellikleridir. Bazı durumlarda kendi yaşıtlarına kıyasla farklı olabilir, davranabilir ya da dönüt verebilirler. Bu çocuklarla birlikte yaşarken ana babasını büyüleyen ya da utandıran belli davranışlar sergileyebilecekleri de unutulmaması gereken bir husustur. Bunun yanı sıra çevresindekileri hayrete düşüren birtakım davranışlar da yapabilirler. Üstün/özel yetenekli çocukların ana babaları normal gelişim hakkında fikirleri varsa çocuğundaki farklılıkları hemen gözleyecektir. Alanyazın tarandığında yapılan bazı araştırmalarda ana babaların çocuklarındaki yeteneği keşfetmedeki isabet oranlarının oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu nedenle üstün/özel yetenekli çocuklarda ortak olan özellikleri ve ailelerin bu özelliklerle nasıl baş edebileceklerini ve öğretmenlerle nasıl bir işbirliği içinde olacaklarını belirlemek gerekmektedir.

Üstün/özel yetenekli çocukları olağan gelişen çocuklardan ayıran ZB'lerinin üstünlüğü dışında üç temel farklılıkları bulunmaktadır. Bunlar (Shavinina, 2009);

1. Üstün/özel yetenekli çocuklar "büyümüş de küçülmüş" grubunu oluştururlar. Olağan gelişen çocuklardan daha çabuk ve kolaylıkla öğrenirler.
2. Üstün/özel yetenekli çocuklar kendi gelişim ritmine göre hareket etmekte ısrar eder. Yani, her şeyi çabuk öğrendiğini fark eder, uyacağı kuralları kendisi belirler, problemleri değişik yaklaşımlarla ve kendine özge alışılmadık biçimde çözer.
3. Üstün/özel yetenekli çocukların ilgilendikleri konularda derin bilgi edinmek için güçlü arzuları vardır. Doğası gereği hızlı gelişme gösterdiği ilgi alanlarındaki tüm bilgileri anlamlandırabilmek için içsel olarak güdülenmişlerdir. Bu ilgi alanlarında takınaklı biçimde yoğun odaklanması söz konusudur.

Bu özellikleri nedeniyle, ailelerin baş etmesi gereken çeşitli sorun alanları bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Ataman,2018; Kokot,1999; Ehrlich,1989). Önceki bölümlerde üstün/özel yetenekli çocukların bazı davranışsal özellikleri ve bunların eğitim ortamlarına yansımaları ve bu davranışlarla baş etme konusunda öğretmenlere bazı öneriler sunulmuştur. Bu bölümde ise ailelerin karşılaşabilecekleri güçlükler ve bunlarla baş edebilmeleri için yapmaları gerekenler üzerinde durulmaktadır.

Sonu Gelmeyen Sorular

Üstün/özel yetenekli çocuklar akranlarına kıyasla öğrenme hızları çok yüksek olduğu için bilgiye açtır. Yaşadıkları çevre ve dünya hakkında hiç durmaksızın bilgi edinmeye çalışırlar. Bazıları her şey hakkında bilgiyi öğrenmek isterken bazıları da bir çekirge gibi bir konudan diğerine ya da bir ilgi alanından diğerine atlayabilirler. Bazıları ise belli bir zaman diliminde sadece özel bir konuya ilgi duyarlar ve bu konu etrafında zaman harcayarak bilgi toplarlar. Neredeyse sonsuz denebilecek kadar çok soru sorabilirler. Ayağa kalktıkları dakikadan, uyudukları ana kadar dünya ile ilişkili pek çok bilgi edinmek isterler. Üstün/özel yetenekli çocuğa sahip bir aile bu durumu şöyle betimlemektedir. "Çocuğum aynı bir süngер gibi her şeyi emmek istiyor."

Çocukların sordukları soruların bir kısmının cevapları vardır diğer bir kısmın da belirgin ve açık herhangi bir yanıtı yoktur. Ailelerin çocuklarının bu sorularına yanıt verirken çaba sarf etmeleri onların rahatlamasına sebep olur. Ailenin verdiği cevapların ise çocuğun anlayabileceği bilişsel seviyeyi aşmaması gerekmektedir. Akılda tutulması gereken nokta, üstün/özel yetenekli çocuk, ailenin cevaplayabileceğinden çok daha fazlasını sorabilir. Çocuğun sorduğu sorular gerçekten aileyi zorlamışsa bu durumda aile kendine ve çocuğa karşı dürüst olmalıdır. Çocuğun bilişsel düzeyine uygun olarak cevap öncesi bir ön hazırlık yapılmalıdır. Örneğin,

"Bu gerçekten iyi bir soruydu. Pek çok yetişkin bu soruyu sormakta, bununla birlikte cevap olarak verebileceğimiz çok net bir yanıt yok. Bu konuda sen ne düşünüyorsun? Benim ne düşündüğümü bilmek ister misin?" gibi cümleler kullanarak çocuğa yardımcı olmaya başlanabilir.

Bir ailenin neden, ne zaman, ne için, kim gibi sorulara hazırlıklı olması için belli bir ön hazırlık yapması ya da bu hazırlığın yapılabilmesi için çeşitli düzenlemelerde bulunması gereklidir. Örneğin aile başvurabileceği kaynak kitapları her zaman elinin altında bulundurmalıdır. Kaynak ya da yararlı kitaplar arasında ansiklopediler, atlaslar sayılabilir. Ek olarak internetten yararlanmak üzere belli adresleri ya da arama motorlarını önceden bilmeli kısaca bilgiye giden yollar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Tüm bu kaynakların el altında ve her an ulaşabilir olması aileyi kısıtlı zaman dilimlerinde faydalanabileceği kütüphanelere daha az bağımlı hale getirmektedir.

Etkinlikler Aracılığı İle Öğrenme

Üstün/özel yetenekli çocuklar ve aileleri öğrenme ve keşfetme süreçlerinin sonunda bir etkinliğin üretildiğini fark ederler. Bazı çocuklar öylesine etkin ve hareketlidir ki yanlışlıkla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı alma olasılıkları ile karşı karşıyadır. Bu tanı konulan çocuklarla olan farkları, üstün çocukların güdülenmelerini ya da hareketlerini sağlayan gücün, çocuğun araştırdığı sorularına bir yanıt bulma arayışıdır. Çevrelerindeki dünyayı merak ettiklerinden, zorluktan ve karmaşıklıktan hoşlandıkları için bu hareketli davranış örüntüsünü sergileyebilirler. Bazen durumu ya da olayı olduğundan çok daha karışık bir hale getirirler. Sonsuz gibi gözüken enerjilerini bir amaca ulaşmak için kullanırlar. Hem zihinsel hem de fiziksel açıdan etkindirler. Diğer yandan DEHB tanısı almış çocuklar ise bir amaç doğrultusunda çoğu zaman hareket etmezler. Bedenlerini olduğu gibi beyinlerini de çok çalıştırırlar, bu durum onların uykuya dalma süreçlerinde bazı aksaklıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Böylelikle zihinlerini dinlendirmede ve rahatlamada zorluk yaşayabilirler. Aile, bu etkin hareketlerini, hayal güçlerini ve enerjilerini boşaltmada plan yapıp onları yönlendirerek yardımcı olabilir.

Heyecanlı ve hararetli bir konuşmadan ya da heyecan duyulan bir film izledikten sonra veya ertesi güne ait müthiş bir plan yaptıktan sonra üstün/özel yetenekli çocukların hemen uykuya dalmasını beklemek çok büyük haksızlık olur. Onların rahatlayabilmeleri için belli bir zaman dilimi gereklidir. Başucu öykü kitapları ya da yatakta uykuya geçmeden önce dinlenen rahatlatıcı müzikler çocuğun uyumasına yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

Alvino, J. (1985). Parent's guide to raising a gifted child. *NY: Ballantine Books.*

Ataman, A. (1998). Üstün *zekâlılar ve üstün yetenekliler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1018,

Ataman, A. (2000). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. Eripek, S., (Ed), Özel eğitim içinde, (151-170). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1411.

Ataman, A. (2007): Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. Ataman, A., (Ed), Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.123140). Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2012). Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. *Ankara: Vize Yayıncılık.*

Ataman, A. (Ed.). (2018). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler (2.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Delisle, J. & Galbraith, M.M.J. (2002). *When gifted kids don't have all theanswers.* USA: Free Siprit Pub.

Ehrlich,V. Z. (1989). *Gifted chidren: A guide for parents and teachers.* Columbia: Trillium Press Columbia Uni.

Feldhusen, J. F., Jarwan, F., A., (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs, In Heller, A., K., Mönks, F., J., Sternberg, R., J., ve Subotnik, R., F., (Eds), *International handbook of giftedness and talented,* (II. Edition), (pp. 271-279), Oxford: Pergamon Press,

Feldhusen, J. F., Asher, J. W. & Hoover, S. M., (2004): Problems in the identification of giftedness, Talent, or ability, In Renzulli, J. S., (Eds), *Identification of students for gifted and talented programs.* California: Sage Publication.

Heward,W. L.(2013). *Exceptional children* (10th Edition). Pearson Education inc USA

Klein, B. (2007). Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exeptional child thrive. New York: Amacom boks.

Kokot-Shirly. J. (1999) Help: *Our child is gifted.* Radfort House Pub. Rep. Of South Africa

Montgomery, D. (1996). Educating the able. London: Cassell Wellington House.

MEB (2018). Özel yetenekli çocuğum var. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları

Renzulli, J. S. (Eds.) (2004). Identification of students for gifted and talented programs, *Corwing Press,*

Robinson, A, Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlıların eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıt temelli bir kılavuz.* (Çev. Ü. Oğurlu, F.Kaya). Ankara: Nobel Yayıncılık

Sak, U. (2008). Üstün zekalı öğrenciler. Diken, İ., H (Editör) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 499-535), Ankara: Pegem Yayınevi.

Sak, U., (2010). Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.

Seeley, K. (1998). Giftedness in early childhood. In Vantassel-Baska, J. (Ed), *Excellence in educating gifted and talented learners,* (III.Edition), (6781), Colorado: Love Publishing.

Shavinina, L. V. (Eds.). (2009). *International handbook on giftedness.* Springer Science+ Business Media B.V.

Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48* (1), 21-29.

Webb.T. J. & Elizabeth A., Meckstroth, M.S.W. Stephanie S., Tolan, M.A. (1994) *Guiding the gifted child.* Arizona: Gifted Pschology Press, Scottsdale.

ÖRNEKLERLE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar için

Prof. Dr. Sezgin VURAN

Semiha ÇELİK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖRNEKLERLE KAVRAM ÖĞRETİMİ Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar için

Yazarlar: Prof. Dr. Sezgin VURAN - Semiha ÇELİK

ISBN: 978-605-7989-10-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2012
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2013
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2020
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42
Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Serti ika No: 41659
Matbaa Serti ika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sokak No: 3/A
Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Kavram öğretimi konusunda gerek özel eğitim bölümlerinde okutulan derslerde ortaya çıkan gerekse özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçlar Semiha Çelik'in yüksek lisans tez çalışmasının başlangıcında çıkış noktamız oldu. Kavram öğretiminde yalnızca doğrudan öğretimin kullanılmış olması kendimize, başka yöntemleri nasıl kullanırız, sorusunu yöneltmemizi sağladı. Bunun üzerine yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eş zamanlı ipucuyla kavram öğretmeyi planladık. Buradaki en önemli kılavuzumuz kavram öğrenmede çocukların yaşadığı süreçler oldu. Hazırladığımız yüksek lisans tezinde bu iki yöntemin etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştırdık. Olumlu ve öğretmenlerin işine yarayacağını düşündüğümüz sonuçlar aldık. Bu kitapta bunları sizlerle paylaşıyoruz.

Hem yüksek lisans tez çalışmasının planlanıp raporlaştırılmasına kadar tüm süreçlerde hem de bu kitabın hazırlanması sırasında birbirimize yansıyan pozitif enerjimizle çalışmaktan büyük zevk aldık. Tez jürisinde, jüri üyeleri bu çalışmanın iyi bir kaynak olacağı konusunda bize cesaret verdi. Bu nedenle, jüri üyeleri Doç. Dr. Yasemin Ergenekon, Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel, Dr. Öğr. Üyesi Ayten Düzkantar ve Dr. Öğr. Üyesi Gülsün Kurubacak ve kitabın yayına hazırlanması sırasında bize cesaret veren değerli hocamız Prof. Dr. Süleyman Eripek'e teşekkür ederiz.

Kitabımızın hazırlanması sırasında, okuyarak ve küçük uygulamalar yaparak uygulamanın akışını ve veri kayıt formlarının kullanılabilirliğini değerlendiren, önerileriyle kitabın daha anlaşılır ve kolay kullanılabilir hale gelmesini sağlayan öğretmen arkadaşlarımıza teşekkürü bir borç biliyoruz.

Çalışmalarımız sırasındaki yardımlarından dolayı arkadaşlarımız Sinem Tanrıkılıcı, Emin Düzbel ve Cem Çuhadar'a ve her zaman görüşleriyle bize destek veren Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak ve Doç. Dr. Şerife Yücesoy Özkan'a teşekkür ediyoruz.

Her zaman yanımızda olan ve yardımlarını esirgemeyen biricik anne ve babalarımıza sonsuz teşekkürler.

Bu Kitabı Sevgili Anne ve Babalarımız
Sevgi - Enver Vuran
Güler - Veli Çelik'e adıyoruz.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BÖLÜM I

KAVRAM ÖĞRETİMİ VE KAVRAM ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Giriş 13
Kavram 14
Kavram Çeşitleri 14
Kavramların Yararları 15
Çocuklar Kavramları Nasıl Öğrenir? 15
Kavram Öğretiminin Unsurları 16
Kavram Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar 18
Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntemler 19
Doğrudan Öğretim (DÖ) 20
Doğrudan Öğretim Modelinde Programın Tasarlanması 22
Doğrudan Öğretim Modelinde Öğretimin Düzenlenmesi 24
Doğrudan Öğretim Programının Unsurları 26
Yanhşsız Öğretim 26
Yanlışsız Öğretim Yöntemlerinin Öğeleri 27
Yanlışsız Öğretim Yöntemlerinin Tercih Edilmesinin Nedenleri 28
Eşzamanlı İpucuyla Öğretim (EİÖ) 29
Araştırmalar 30
Doğrudan Öğretim Kullanılarak Yapılan Araştırmalar 30
Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Kullanılarak Yapılan Araştırmalar 32
Kavram Öğretiminde Doğrudan Öğretimle Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimi Karşılaştıran Araştırma 34
KAYNAKÇA 36

BÖLÜM II

KAVRAM ÖĞRETİMİNİN PLANLANMASI VE UYGULANMASI

Kavram Öğretimini Planlama ve Uygulamada izlenen Basamaklar 41
Önkoşul Davranışları Gözden Geçirme 41
Kavramı Tanımlama 43
Kavramın İlişkili ve İlişkisiz Niteliklerini Belirleme 43
Kavram Basamaklarını Oluşturma 43

Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları Belirleme 44
Kavramın Olumlu ve Olumsuz Örnekleri 44
Araç Setlerini Hazırlama 45
Doğru ve Yanlış Tepkileri Tanımlama 45
Etkili Pekiştireçler Belirleme ve Kullanma 46
Uygun Öğretim Yönteme Karar Verme 46
Doğrudan Öğretimle Kavram Öğretimi ve Öğretim Sonrası
Değerlendirme Döngüsü 47
Kavram Öğretimi 47
Öğretim Sonrası Değerlendirme 50
Basamak Geçişlerini Değerlendirmede
Veri Kayıt Formları ve Kullanımı (Doğrudan Öğretim) 52
Eş Zamanlı ipucuyla Kavram Öğretimi ve Öğretim Sonrası
Değerlendirme Döngüsü 52
Kavram Öğretimi 52
Öğretim Sonrası Değerlendirme 55
Basamak Geçişlerini Değerlendirmede
Veri Kayıt Formları ve Kullanımı (Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim) 57
Başlama Düzeyi ve ilerlemeleri Belirlemek için Kayıt Tutma 57
Yoklama Verisi Toplama 58
Yoklama Oturumu için Araç Setlerini Belirleme 58
Yoklama Oturumu Düzenleme 58
Yoklama ve Öğretim Oturumlarının Sonlandırılması 59
Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu 60
Grafik Çizme 61
Yoklama ve Öğretim Sonrası Değerlendirmeleri Takip Çizelgesi 61
Ebeveynlerin Memnuniyetini Belirleme 62
Kavram Öğretiminde Dil 62

BÖLÜM III
KAVRAM ÖĞRETİM MODÜLLERİ
UZUN KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ

Tanım 66
İlişkili Nitelikler 66
İlişkisiz Nitelikler 66
Basamaklar 66

Amaçlar 66
Uzun Dönemli Amaç 66
Alt Amaçlar 66
Araç Setleri 67
Uzun Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 68
Uzun Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 71
KISA KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 74
İlişkili Nitelikler 74
İlişkisiz Nitelikler 74
Basamaklar 74
Amaçlar 74
Uzun Dönemli Amaç 74
Alt Amaçlar 74
Araç Setleri 75
Kısa Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 76
Kısa Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 79
AZ KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 82
İlişkili Nitelikler 82
İlişkisiz Nitelikler 82
Basamaklar 82
Amaçlar 82
Uzun Dönemli Amaç 82
Alt Amaçlar 82
Araç Setleri 83
Az Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 84
Az Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 87
ÇOK KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 90
İlişkili Nitelikler 90
İlişkisiz Nitelikler 90
Basamaklar 90
Amaçlar 90
Uzun Dönemli Amaç 90
Alt Amaçlar 90

Araç Setleri 91
Çok Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 92
Çok Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 95
ESKİ KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 98
İlişkili Nitelikler 98
İlişkisiz Nitelikler 98
Basamaklar 98
Amaçlar 98
Uzun Dönemli Amaç 98
Alt Amaçlar 98
Araç Setleri 99
Eski Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 100
Eski Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 103
YENİ KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 106
İlişkili Nitelikler 106
İlişkisiz Nitelikler 106
Basamaklar 106
Amaçlar 106
Uzun Dönemli Amaç 106
Alt Amaçlar 106
Araç Setleri 107
Yeni Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 108
Yeni Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 111
KALIN KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 114
İlişkili Nitelikler 114
İlişkisiz Nitelikler 114
Basamaklar 114
Amaçlar 114
Uzun Dönemli Amaç 114
Alt Amaçlar 114
Araç Setleri 115
Kalın Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 116
Kalın Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 119

İNCE KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 122
İlişkili Nitelikler 122
İlişkisiz Nitelikler 122
Basamaklar 122
Amaçlar 122
Uzun Dönemli Amaç 122
Alt Amaçlar 122
Araç Setleri 123
İnce Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 124
İnce Kavramı Eş Zamanlı ipucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 127
AÇIK KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 130
İlişkili Nitelikler 130
İlişkisiz Nitelikler 130
Basamaklar 130
Amaçlar 130
Uzun Dönemli Amaç 130
Alt Amaçlar 130
Araç Setleri 131
Açık Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 132
Açık Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 135
KAPALI KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 138
İlişkili Nitelikler 138
İlişkisiz Nitelikler 138
Basamaklar 138
Amaçlar 138
Uzun Dönemli Amaç 138
Alt Amaçlar 138
Araç Setleri 139
Kapalı Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 140
Kapalı Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 143
DOLU KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 146
İlişkili Nitelikler 146

İlişkisiz Nitelikler 146
Basamaklar 146
Amaçlar 146
Uzun Dönemli Amaç 146
Alt Amaçlar 146
Araç Setleri 147
Dolu Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 148
Dolu Kavramı Eş Zamanlı ipucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 151
BOŞ KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 154
İlişkili Nitelikler 154
İlişkisiz Nitelikler 154
Basamaklar 154
Amaçlar 154
Uzun Dönemli Amaç 154
Alt Amaçlar 154
Araç Setleri 155
Boş Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 156
Boş Kavramı Eş Zamanlı ipucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 159
İÇİNDE KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 162
İlişkili Nitelikler 162
İlişkisiz Nitelikler 162
Basamaklar 162
Amaçlar 162
Uzun Dönemli Amaç 162
Alt Amaçlar 162
Araç Setleri 163
İçinde Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 164
İçinde Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 167
DIŞINDA KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 170
İlişkili Nitelikler 170
İlişkisiz Nitelikler 170
Basamaklar 170
Amaçlar 170

Uzun Dönemli Amaç 170
Alt Amaçlar 170
Araç Setleri 171
Dışında Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 172
Dışında Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 175
BÜTÜN KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 178
İlişkili Nitelikler 178
İlişkisiz Nitelikler 178
Basamaklar 178
Amaçlar 178
Uzun Dönemli Amaç 178
Alt Amaçlar 178
Araç Setleri 179
Bütün Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 180
Bütün Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 183
YARIM KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 186
İlişkili Nitelikler 186
İlişkisiz Nitelikler 186
Basamaklar 186
Amaçlar 186
Uzun Dönemli Amaç 186
Alt Amaçlar 186
Araç Setleri 187
Yarım Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 188
Yarım Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 191
ARKA KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 194
İlişkili Nitelikler 194
İlişkisiz Nitelikler 194
Basamaklar 194
Amaçlar 194
Uzun Dönemli Amaç 194
Alt Amaçlar 194
Araç Setleri 195

Arka Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 196
Arka Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 199
ÖN KAVRAMI ÖĞRETİM MODÜLÜ
Tanım 202
İlişkili Nitelikler 202
İlişkisiz Nitelikler 202
Basamaklar..... 202
Amaçlar..... 202
Uzun Dönemli Amaç 202
Alt Amaçlar 202
Araç Setleri..... 203
Ön Kavramı Doğrudan Öğretim Veri Kayıt Formu 204
Ön Kavramı Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Veri Kayıt Formu 207
YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU..... 210
KAVRAMI DOĞRUDAN ÖĞRETİM VERİ KAYIT FORMU 211
KAVRAMI Eİ ÖĞRETİM VERİ KAYIT FORMU 212
EBEVEYN MEMNUNİYETİ BELİRLEME SORULARI..... 213

Bölüm 1

KAVRAM ÖĞRETİMİ VE KAVRAM ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Giriş

Çağdaş bir toplum olmanın temel koşullarından biri, özel eğitim gerektiren bireylere eğitimde fırsat eşitliği vermek ve onların erken çocukluk döneminden başlayarak yaşama daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktır. Özel eğitim gerektiren bireylerin bir grubunu da zihinsel yetersizlik gösteren bireyler oluşturur. Zihinsel yetersizlik gösteren bireyler, zihinsel yetersizlik durumuna göre hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin, sosyal, öz-bakım, dil ve iletişim becerilerindeki düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazanması amacıyla, destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve olabildiğince yetersizlik göstermeyen akranları ile birlikte, eğitim-öğretim düzenlemelerinden yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, okul öncesi dönemde, ilköğretim için önkoşul niteliğinde olan kavram ve becerileri öğrenirlerse, yetersizlik göstermeyen akranları ile birlikte, ilköğretimin ilk sınıflarında uygulanmakta olan programlardan etkili bir şekilde yararlanabilmekte, bu sınıflarda temel akademik becerileri edinebilmektedirler.

Çocuklar ilkokula başladıklarında renk, şekil, boyut, miktar, yer, yön, nitelik ve eylem bildiren kavramları tanımakta ve bu kavramları yaşantılarıyla pekiştirmektedirler. İlköğretim programının gerektirdiği bu kavramlar, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi eğitim programları aracılığıyla sistemli yaşantılar yoluyla kazandırabilmektedir (Varol, 1992). Ancak, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, okul öncesi eğitim programlarından da zihinsel yetersizlik göstermeyen akranları ile aynı bilgi ve beceri düzeyine sahip olacak şekilde yararlanamayabilirler. Bu nedenle, zihinsel yetersizlik gösteren çocukların, akranlarının sahip olduğu kavram ve becerileri kazanmasını ve yaşantısını kolaylaştıracak şekilde kullanabilir hale gelmesini sağlamak amacıyla özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

Özel eğitim, yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Başarılı bir müdahalenin, yetersizliği olan bireyin öğrenme ortamına, okul ve topluma etkin katılımına ket vuran tüm engelleri kaldırması, o engellerden bireyi koruması ya da engellerin üstesinden gelmesini sağlaması gerekir (Eripek, 2003). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara, kavramların kazandırılması da özel eğitim çalışmaları kapsamındadır.

Kavramlar, bireylerde ortak tepkiye yol açan ilişkili uyaranlar takımıdır (Özyürek, 2004). Kavramların öğrenimi en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru aşamalı olarak sıralanmakta ve sırasıyla somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve

soyut düzey şeklinde dört değişik düzeyde öğrenilmektedir. Bu öğrenme sırasında bir düzeyden diğerine geçişi oluşturan zihinsel süreçler değişmeyen aynı sırayı izlemektedir (Senemoğlu, 2002).

Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, normal gelişim gösteren çocukların aile ve arkadaş ortamlarında doğal süreç içinde kendiliklerinden edindikleri kavramları sistematik bir öğretim sürecinden geçmeksizin öğrenememektedirler (Nelson, Cumming ve Boltman, 1991). Kavram öğrenmede, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, normal akranlarına kavram öğretimi yapılırken kullanılan yöntem ve ortamlardan farklı özellikte yöntem ve ortamlardan yararlanarak başarı gösterebilirler. Zihinsel yetersizlik gösteren bireylere doğrudan öğretim veya yanlışsız öğretim ile beceri ve kavramların kazandırabileceğini gösteren çalışmalar yapılmıştır (Birkan, 2002; Gürsel, 1993; Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 1998; Varol, 1992). Hazırladığımız bu bölümde, sizlere kavram, kavram çeşitleri, kavram öğretimi ve kavram öğretimi yapılırken kullanılan yöntemler ile bu yöntemlerle yapılan araştırmaları sunacağız.

Kavram

Kavramlar, benzer olan nesne, insan, olay, fikir ve süreçleri gruplamada kullanılan ve bireylerde ortak tepkiye yol açan ilişkili uyaranlar takımı olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2004; Senemoğlu, 2002; Uysal, 2003).

Kavram Çeşitleri

Kavramlar genel olarak, somut ve soyut kavramlar olarak iki gruba ayrılırlar. Duyu organları ile algılanabilen kavramlar somut kavramlar kategorisinde yer almaktadır. Duyu organları ile algılanamayan, kişiden kişiye göreli olabilen kavramlar ise soyut kavramlardır. Somut kavramların öğrenilmesi, olumlu ve olumsuz örneklerinin daha belirgin olması nedeniyle daha kolaydır. Farklı kavram çeşitlerinin bilgisi kavram öğretimi yapacak eğitimci için önemlidir; çünkü, kavramın türü, kavramın nasıl öğretileceğini belirler (Erden ve Akman, 2003). Varlıklara ilişkin kavramların öğretim formatı, varlıkların niteliklerine ilişkin kavramların öğretimi formatından farklıdır. Varlıklara ilişkin kavramların öğretimi için izlenen öğretim formatı “Bu... dır”. Şimdi sen söyle “Bu nedir?” “Bu bir... dır” biçimindedir. Varlığın ne olduğunu göstermeyi, söylemeyi ve isimlendirmeyi gerektirir. Varlıkları niteleyen kavramların öğretiminde ise “Bu varlığı niteleyen nedir?” öğretim formatı kullanılır (Özyürek, 2004).

Varlıkları niteleyen kavramları ise kendi içinde farklı bir düzenleme ile sınıflamak olasıdır. Bu düzenleme aşağıdaki şekildedir (Kameenui ve Simmons,1990; Uysal 2003):

a. *Yer bildiren kavramlar (konum kavramları):* Üstünde-altında, arasında, içinde-dışında, sağında-solunda, önünde-arkasında, yakında-uzakta, ilk-son gibi.

b. *Zıtlık bildiren kavramlar:* Sıcak-soğuk, açık-kapalı, temiz-kirli, yumuşak-sert, eski-yeni gibi.

KAYNAKÇA

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on directinstruction: 20years beyond* DISTAR. Seattle, WA: Educational Achievement System.

Alberto, AA, & Troutman, A. C. (1995). *Applied Behavior Analysis for Teachers.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hail.

Batu, S. (2006). Teaching vegetable names to children with Down Syndrome: A small group study. *Eğitim Araştırmaları. EJER..* Summer *(24),* 53-65.

Becker, W. (1976). *Evaluation of İnstruction.* Columbus, OH: McGraw-Hill/SRA.

Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eş-zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(2), 169-186.

Camine, D. W. (2000). *WhyEducation Expert ResistEffective Practices.* Dayton, OH: Thomas B. Fordham Foundation.

Camine, D.W., Silbert, J., & Kameenui, E.J. (2004). *Direct instruction Reading.* (4. Baskı), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hail.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, S., & Vuran, S. (2006) Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Sözlü bildiri. 15-17 Kasım 2006, *17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi,* Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Doğan, O.S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, EskişehirAnadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekergil, İ. (2000). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Engelmann, S. (2003). The benefits of direct instruction: Affirmative action for at-risk students. *Association for Supervision and Curriculum Development,* 57(1), 77-79.

Erden, M., ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme.* (11.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Eripek, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimi. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (ss. 153-173). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Fickel, K.M., Schuster, J.W., & Collins, B.C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education,* 8(2), 219-244.

Friend, B., & Bursuck, W.D. (2006). *Including Students with SpecialNeeds. Apractical Guide for Classroom Teachers.* Boston: Pearson Education Company.

Gallagher, J. J. (1975). *The Application of Child Development Research to Exceptional Children.* A.B.D.: The Council for Exceptional Children.

Gibson, A.N., & Schuster, J.W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 12(2),* 247-267.

Griffen, A.K., Schuster, J.W., & Morse, T.E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 33(1), 42-61.

Gürsel, 0. (1993). *Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları, gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğin-de söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamak/andırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği.* Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hill, J. & MacMillan, B. (2004). *An effective research-based instructional approach to meet the needs of ali students: Direct instruction.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED490519). 4 Ağustos 2006' da tarihinde ERIC veri tabanından ulaşıldı.

Kameenui, E.J., & Simmons, D.C. (1990). *Designing İnstructional Strategies: The Prevention of Academic Learning Problems.* Columbus, OH: Merrill.

Kameenui, E.J., & Simmons, D.C. (1997). *Designing İnstructional Strategies: The Prevention of Academic Learning Problems.* Columbus, OH:Merrill.

Kelly, B., Gersten, R., & Camine, D. (1990). Student error patterns as a function of curriculum design: Teaching fractions to remedial high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 23(1), 23-29.

Kırcaali-iftar, G., Birkan, B., & Uysal, A. (1998). Comparingthe effects of structural and natural language use during direct instruction with children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(4),* 375-385.

Lindsay, J. (2004). *Direct İnstruction: The Most Successful Teaching Model,* http:// jefflindsay.com/EducData.shtml adresinden 8 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

MacFarland-Smith, J., Schuster, J.W., & Stevens, K.B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention,* 17(1), 50-60.

Maciag, K.G., Schuster, J.W., Collins, B.C., & Cooper, J.T. (2000). Training adults with moderate and severe retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(3),* 306-316.

Marchand-Martella, N., Martella, Ronald C, & Ausdemore, K. (n.d.). *An owen/iev of direct instruction.*

http://www.newhorizons.org/spneeds/ınclusion/teaching/marchand%20martella%20ausdemore.htm adresinden 4 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Martella,M.; Martella, Ronald C, & Slocum T. A. (2004). *Introduction to Direct İnstruction.* Boston, MA: Pearson.

MEB. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (26184 Sayılı Resmi Gazete), http://www.meb.gov.tr adresinden 20 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Meyer, L.A. (1984). Long-term academic effects of the direct instruction Project Follow Through. *Elementary School Journal, 84,* 380-394.

Moore, L. J., & Camine, D. (1989). Evaluating curriculum design in the context of active teaching. *Remedial and Special Education, 10(4),* 28-37.

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: a review of the

literatüre. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39(2),* 153-

168. Nelson, R. B., Cummings, J. A., & Boltman, H. (1991). Teaching basic concepts

to students who are educable mentally handicapped. *Teaching Exceptional*

Children, 23(2), 12-15.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi.* (I.Baskı). Ankara: Kök yayıncılık.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Aktaran: M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching,* (ss. 376-391). New York, NY: Macmillan.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* (8.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Schloss, P. J. & Smith, M. A. (1994). *Applied Behavior Analysis in the Classroom.* Allyn & Bacon.

Schug M.C., Tarver, S.G., &Western R.D. (2001). Direct instruction and the teaching of early reading. *Policy Research Institute, 14(2),* 5-21.

Schuster, J.W., Griff en, A.K., & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education, 2(3),* 305-325.

Singleton, K.C., Schuster, J.W. & Ault, M.J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities. 30(3),* 218-230.

Slocum, T.A. (2003). Evaluation of direct instruction implementations. *Journal of Direct İnstruction, 3(2),* 111-117.

Tekin. E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi,* 2(3), 87-102. 38

Tekin, E. (2000). *Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretim ve Eşzamanh Ipucuyla Öğretim Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no: 1241.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Traub, J. (1999). *Better by design? A consumer's guide to schoolwide reform.* http://www.edexcellence.net/doc/bbd.pdf adresinden 4 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Toper, Ö. (2006). *Hafi f düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tuncer, T., ve Altunay, B. (2004). *Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi.* (1.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Uysal, A., (2003). Kavram ve Beceri Analizleri. Gürsel, O.(Ed). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları no: 794.

Varol, N. (1992). *Zihinsel engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, ijfigen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:637.

Watkins, C. (1995). *Follow Through: Why Didn 't We?.* http://darkwing.uoregon.edu/~adiep/ft/watkins.htm adresinden 10 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Watkins, C, & Slocum, T.A. (2003). The components of direct instruction. *Journal of Direct Instruction, 3(2),* 75-110.

Wolery, M., Ault, M.J., & Doyle, P.M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies.* Newyork, NY: Longman.

Wolery, M., Bailey, D.B., &Sugai, G.M. (1988). *Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Student* Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., Holcombe, A., Werts, M.G., & Cipoloni, R.M. (1993). Effects of simultaneous prompting and instructive feedback. *Early Education and Development,* 4(1), 20-31.

Young, Tl. (2006). What is direct instruction? Tulsa Public Schools, Special Education and Student Services Web-site. http://www.tulsaschools.org/depts/specialed/SRA.htm adresinden 4 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Young, T.L. (2006). What is direct instruction? Tulsa Public Schools, Special Education and Student Services Web-site. http://www.tulsaschools.org/depts/specialed/SRA.htm adresinden 4 Ağustos 2006 tarihinde erişilmiştir.

Bölüm 2

KAVRAM ÖĞRETİMİNİN PLANLANMASI
ve
UYGULANMASI

Bir önceki bölümde kavram öğrenme, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için kavram öğrenmede yaşanan zorluklar ve kavram öğretiminin onlar için önemi, doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucu ile kavram öğretimi üzerinde durduk. Bu bölümde, sizlere doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla kavram öğretimi yapabilmeniz için her iki öğretim yöntemine göre kavram öğretimini planlamanızı ve uygulamanızı kolaylaştıracağını düşündüğümüz basamakları 18 kavramın öğretme modüllerini ve yaptığınız öğretim çalışmalarını kayıt edebileceğiniz çoğaltılabilir materyaller sunacağız.

Kavram Öğretimini Planlama ve Uygulamada İzlenen Basamaklar Önkoşul davranışları gözden geçirme

- Kavram öğretimi yapacağınız öğrencinin bu öğretim için gerekli önkoşul özelliklere sahip olup olmadığını ve öğretilecek kavramların onun için işlevsel olup olmadığını gözden geçirin. Bunun için şunları yapabilirsiniz:

➢ Öğrenciyi doğrudan gözleyin.

➢ Öğrenci ile ilgili kayıtları gözden geçirin.

➢ Öğrencinin öğretmeni ve ailesi ile görüşerek ön koşul becerilere sahip olup olmadığını ve hangi kavramların onun için daha işlevsel olacağına karar verin.

Gerekli ön-koşul özellikler:

a. Öğrencinin alıcı dil becerilerinin öğretimin yapılmasını sağlayacak yeterlilikte olması. Öğrencinin “bak, göster, al” gibi basit yönergeleri anlıyor ve yerine getiriyor olması.

b. Öğrencinin öğretim sürecini engelleyecek nitelikte davranış problemlerinin olmaması.

c. Öğrencinin görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilmesi.

d. Öğrencinin nesneler arasından seçim yapabilmesi.

e. Öğrencinin eşleme/ayıretme becerilerine sahip olması.

- Aşağıda sizlere okulöncesi dönemde öğretebileceğiniz kavramların bir listesi sunulmuştur. Bu liste size hangi kavramları öğretebileceğinize ilişkin olarak yardımcı olabilir.

Büyük-orta-küçük	Derin-sığ
İnce-kalın	Parlak
Uzun-kısa	Sivri-küt
Geniş-dar	Tüylü
Şişman-zayıf	Mutlu
Az-çok	Üzgün
Ağır-hafif	Kızgın
Boş-dolu	Korkmuş
Tek-çift	Şaşkın
Bütün-yarım	Aynı-farklı-benzer
Kalabalık-tenha	Açık-kapalı
Parça-bütün	Hızlı-yavaş
Önce-şimdi-sonra	Canlı-cansız
Gece-gündüz	Hareketli-hareketsiz
Sabah-öğle-akşam	Kolay-zor
Dün-bugün-yarın	Karanlık-aydınlık
Uzak-yakın	Ters-düz
Ön-arka	İlk-orta-son
Önünde-arkasında-yanında	Başı-sonu
Aşağı-yukarı	Başlangıç-bitiş
Yukarıda-aşağıda	Kirli-temiz
Uzak-yakın	Alçak-yüksek
İç-dış	Aç-tok
İçinde-dışında	Islak-kuru
İçeri-dışarı	Güzel-çirkin
Sağ-sol	Doğru-yanlış
Sağında-solunda	Para
Arasında	Ana renkler: Kırmızı-Sarı-Mavi
Alt-üst-orta	Ara renkler: Turuncu-Yeşil-Mor
Altında-üstünde-ortasında	Renk tonları
İleri-geri	Siyah
Tatlı	Beyaz
Tuzlu	Koyu-açık
Acı	Kenar-köşe
Ekşi	Düz-eğri
Sıcak-soğuk-ılık	Daire
Sert-yumuşak	Çember
Taze-bayat	Üçgen
Kaygan	Kare
Kokulu-kokusuz	Dikdörtgen
Sesli-sessiz	1-20 arası sayılar
Eski-yeni	Düzenli-dağınık
Yaşlı-genç	

Tablo 2.1. Kavramlar Listesi[(1)]

(1) *MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı'ndan alıntı

ÖYKÜSEL TERAPİ

(Narrative Terapi)

Doç. Dr. Levent YAYCI

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖYKÜSEL TERAPİ (Narrative Terapi)

Yazar: Levent YAYCI

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

Yayın Koordinatörü: Murat KARTAL

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-7-1
1. Baskı: Ankara - Eylül, 2024
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖYKÜSEL TERAPİ

(Narrative Terapi)

Doç. Dr. Levent YAYCI

Vize Akademik

Doç. Dr. Levent YAYCI

Hacettepe Üniversitesi'nde psikoloji eğitimini tamamlayan Levent Yaycı, yüksek lisans ve doktorasını Marmara Üniversitesi'nde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yaptı. Öyküsel Terapi, Gerçeklik Terapisi, Şema Terapi, Bilişsel Davranışçı Terapi ve EMDR gibi farklı terapi ekollerinde eğitimler verdi. Meslektaşlarına yönelik süpervizyon çalışmalarında bulundu. Farklı demografik kesimlere yönelik ebeveyn okulu çalışmaları yürüttü. Halen bireysel ve grup terapi çalışmalarına devam etmekte ve alanına yönelik eğitim çalışmalarını sürdürmektedir.

Çocuklarım Gülce Nil ve Serhan Yiğit'e,

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ vii

GELENEKSEL TERAPİLERDEN ÖYKÜSEL TERAPİYE 1
ÖYKÜSEL TERAPİNİN FELSEFİ KÖKENİ 9

AVUSTRALYA'DA SOSYAL YAPILANDIRMACI BİR YAKLAŞIM GELİŞİYOR 13
ÖYKÜ METAFORU 18
İNSANIN DOĞASI ve KİŞİLİK GELİŞİMİ 20
ÖYKÜSEL TERAPİ NE YAPAR? 22
ÖYKÜSEL TERAPİNİN DİĞER TERAPİLERDEN TEMEL FARKLARI 24

TERAPÖTİK SÜREÇ 27
TERAPÖTİK ORTAM VE TERAPİST- BİREY İLİŞKİSİ 29
ÖYKÜSEL TERAPİ SÜRECİ 31
BASKIN ÖYKÜ (PROBLEME DOYGUN ÖYKÜ) 33
DIŞSALLAŞTIRMA 38
DIŞSALLAŞTIRMA YAPARKEN NELERE DİKKAT ETMELİYİZ? ... 46
NELER DIŞSALLAŞTIRILABİLİR? 47
SORU SORMA (SORUŞTURMA) 50
EŞSİZ ÇIKTILAR 51
YAPI SÖKÜMÜ VE YENİDEN YAZMA 59
DIŞARIDAN TANIK UYGULAMASI 66
TERAPÖTİK DOKÜMANLAR 74
TERAPİ SÜRECİNİN SONLANDIRILMASI 79

ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİ 83
ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİNDE TERAPİSTİN ROLÜ VE TERAPÖTİK ORTAM 89
ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSTİNDE BİR ÖRNEK OLAY 90

ÖYKÜSEL TERAPİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDE KULLANIMI 95

TRAVMALAR VE ÖYKÜSEL TERAPİ 105

TÜM SÜREÇLERİ İLE BİR ÖYKÜSEL TERAPİ SEANSINDAN KESİTLER 117

SON SÖZ 135

KAYNAKÇA 140

ÖNSÖZ

Bu yıl mesleğimde 30. yılım. Bu süreçte çok sayıda eğitime katıldım, süpervizyon aldım, kitap ve makale okudum, video izledim. Bunları iyice içselleştirebilmek için notlar aldım, notları tekrar tekrar okudum. Yeni çıkan bir kitap olup olmadığını öğrenmek için yayınevlerini takip etmeye çalıştım. Sadece terapi odasında değil, yaşamın içinde de insan hikayelerini empati kurmaya çalışarak dinlemekten zevk aldım. Çok sayıda kişiden ve çalışmadan etkilendim. Bilgi birikimine, olaylara yaklaşımına ve disiplinine hayran olduğum çok sayıda kişi oldu. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yolumuzu aydınlatan ve bize farkındalık kazandıran müthiş insanlar var.

Zamanla yaşam bana öğrendiklerimi başkaları ile paylaşabilme fırsatları sundu. Bu kitap böyle bir paylaşıma aracılık ediyor. Bu kitabı yazmaya başladığımda ülkemizde öyküsel terapiyle ilgili birkaç çeviri kitap ve oldukça nitelikli bazı makaleler vardı. Çalışmamı planlarken uygulamaya dönük olması ve örnek olaylarla zenginleştirilmesi gerektiğini düşündüm. Bu nedenle kitabın son söz kısmından önce örnek bir çalışma deşifresi paylaştım. Tüm örnek olaylarda kişilerin isimlerini, kimlik bilgilerini ve olayları değiştirerek asla tanınmamalarını sağlamaya çalıştım. Bu nedenle örnek olaylarda geçen isimlerin, olayların, söylemlerin gerçek yaşamda birebir karşılığı yok. Öyküsel terapiyi geliştiren kişilerden biri olan Michael White "danışan" demek yerine "birey" kelimesini kullanmış. Ben de bu kullanıma sadık kaldım ve genel olarak "danışan" kelimesini kullanmamaya özen gösterdim. White açısından bu ayrımın gerekçesini kitapta bulacaksınız.

Bu kitabın son kontrollerini yaparken geliştirebilecek yanlarını gördüm. Bu yanları geliştirmeyi bu kitabı okuyan kişilere bıraktım. Bu öncü çalışmalardan birisi olsun,

meslektaşlarım ileride bu kitaptaki eksikleri de belirleyerek çok daha kapsamlı çalışmalar ortaya koysunlar lütfen…

Öyküsel terapi yaşadığımız sorunlara ve terapiye bambaşka bakış açıları getiriyor. Okudukça bu özgün bakış açılarını görebileceğinizi ümit ediyorum. Bu kitabı yazma ve bu özgün yanları okuyucularla buluşturma konusunda beni motive eden de bu oldu.

Bu kitabı yayınlama noktasına geldiğimizde kıymetli dostum Tarık Gümüşkaya yine bana ve çalışmama inandı. Bu kitap onun sayesinde sizlere ulaşıyor. Vize Akademi Yayıncılık birçok alanda nitelikli yayınları okurlarla buluşturuyor. Kitabın son halini alması iyi bir tasarım yapılmasını gerektiriyor. Bunu da sevgili Sadık Hangül yaptı. Kendisine çok teşekkür ediyorum. Emeğine sağlık.

Herkese keyifli okumalar diliyorum.

Doç. Dr. Levent YAYCI

Eylül, 2024

GELENEKSEL TERAPİLERDEN ÖYKÜSEL TERAPİYE

Eğer psikoloji tarihini 1879 yılında Wilhelm Wundt'un derme çatma kulübesine "psikoloji laboratuvarı" ismini vermesi ve psikoterapiler tarihi de Sigmund Freud'un psikanaliz yöntemi ile başlatan geleneksel görüşleri temel alacak olursak öyküsel terapinin doğmaya başladığı 1980'li yılları kimilerinin "3. dalga" kimilerinin ise "4. dalga" olarak nitelendirdiğini görürüz. Her yaklaşım uzun bir sürecin sonunda ortaya çıkar. Bilim insanları uzun süredir uygulanan veya o günlerde popüler olan yaklaşımları incelerler. Kuramların etkililiğini araştıran kanıta dayalı çalışmaları analiz ederler. Hangi yaş gruplarında, hangi problem türlerinde, hangi kültürel yapıda, bireyle mi yoksa grupla çalışmada mı da daha etkili gibi sorulara yanıt ararlar. Bilim insanları için psikoterapilerin yaşantıya dönük etkileri ve etkilerin sürdürülebilirliğinin araştırıldığı izleme sonuçları özellikle dikkate alınması gereken çalışmalardır. Psikoterapilerin doğup geliştiği bağlamların, kültürlerin ve geçmişindeki birikimlerin doğru analiz edilmesi gerekir.

Psikoterapileri 1.,2,3. ve 4. dalga diye sınıflandırırken ölçütümüz ne olmalıdır? İnsan doğasına bakış açısı mı?, neye vurgu yaptığı mı?, kişiliğe ve davranışlara etki eden dinamiklerin ne olduğu konusundaki söylemleri mi?, kullandığı yöntemler mi?... Bunların hepsi mi ya da bunlara ilave edilmesi gereken başka faktörler mi? Yaşamda her şey birçok faktörün oluşumuyla ortaya çıkar. Bir şeyi tek bir nedenle açıklamaya çalışan indirgemeci yaklaşımlar bilimin doğasına aykırı düşer. İncelenmesi gereken şey insan davranışları olunca kalıtımla gelen faktörler, genler, hormonlar, sinir sistemi, kültür, coğrafya, ekolojik çevre, yaşantılar, duygular ya da dış dünyanın bizi etkileyen güncel güçleri gibi birçok faktörün sarmalıyla karşılaşırız ve davranışları anlamak için kombinasyonel düşünmemiz gerektiğini fark ederiz. Bu nedenle psikoterapilerdeki te-

AVUSTRALYA'DA SOSYAL YAPILANDIRMACI BİR YAKLAŞIM GELİŞİYOR

Kişilik ve psikoterapi kuramlarının çoğu Avrupa'da doğmuş ve gelişmiştir. Avrupa'da doğan ve gelişimine Amerika'da devam eden kuramlar olduğu gibi özellikle son yıllarda Amerika'da doğup gelişen kuramlar da vardır. Eğer mistik anlayışı merkeze alan doğu temelli meditasyonel yaklaşımları saymazsak bu iki kıta dışında gelişen ve büyük popülerite kazanmış bir kuram yoktur. 1980'li yıllarda bu kuralı bozan bir ses Okyanusya'dan, Avustralya-Yeni Zelanda'dan yükseldi. 1981 yılında Avustralya'da yaşayan Michael White ve Yeni Zelanda da yaşayan David Epson 2. Avustralya Aile Terapisi Kongresi'nde tanıştılar. White, kongre düzenleme kurulu üyesi, Epson ise konuşmacı olarak bu kongrede yer almaktaydı. Michael White o günlerde ayrıca Avustralya Aile Terapisi Dergisi'nin editörlüğünü yapmaktaydı. Kongrede el kitabında yazdığı gibi paralel oturumlar düzenlenmekteydi. Bildiri sunumu ve çalıştay aralarında White'ın bir şey dikkatini çekti. Bir salondan daha fazla dinleyici dışarı çıkıyor ve ara sonrasında yine o salon diğerlerine göre daha çok katılımcı çekiyordu. White, sessizce içeri girdi ve bu salonu çekici kılan şeyin ne olduğunu anlamaya çalıştı. Orta yaşlarda sakallı bir adam bir sandalyede oturuyor ve bir şeyler anlatıyordu. Önünde not ya da arkasında slayt yoktu. Kültürün davranışlarımıza etkisinden ve bunun aile terapisinde nasıl kendini gösterdiğinden ve bunun terapide nasıl değerlendirilebileceğinden bahsediyordu. Sessiz çoğunluk büyük bir dikkatle bu zevkli anlatımı ve özgün görüşleri dinliyordu. Tekrar ara verildiğinde White, Epson'ın yanına gitti ve Epson'la tanıştı. Bu tanışma White'ın 2008 yılındaki ölümüne kadar büyük bir dostluk olarak devam etti. Başlangıçta yeni bir ekol ya da terapi modeli geliştirme gibi bir amaçları yoktu ama tanıştıktan bir yıl sonra öyküsel terapi filizlenmeye başladı ve 1988 yılında belli bir noktaya ulaştı. 1990 yılında "Narrative Means to Therapeutic Ends" adlı ilk kitapları bu terapinin dünyaya yayılmasını sağlayan ilk önemli eserdi.

TERAPÖTİK SÜREÇ

TERAPÖTİK ORTAM VE TERAPİST- BİREY İLİŞKİSİ

Öyküsel terapi yapılandırılmamış bir terapidir. Her oturumda neyin konuşulacağı ve oturumların kaç seans süreceği önceden belli olmamakla birlikte seans süreleri genellikle 50 dakika civarındadır. Fakat seans süreleri daha uzun veya daha kısa olabilir. Bizzat White'ın iki saate kadar süren terapi seansları olduğu bilinmektedir. Öyküsel terapi kısa süreli bir terapi modeli değildir ancak terapinin kısa ve uzun oluşu göreceli bir kavramdır. Örneğin, öyküsel terapi çözüm odaklı terapiye göre daha uzun yönelimli ancak analitik terapi ve bilişsel davranışçı terapi gibi modellere göre daha kısa sürelidir. Birey ve terapist arasında hiyerarşinin olmadığı eşitlikçi bir yapı vardır ve birey hayatının uzmanı olarak görülür. Terapist sadece psikoterapi kuramı ve teknikler konusunda uzmandır. Terapi ortamında hayatı konuşulan bireydir ve kendi hayatını en iyi o bilebilir. Bireyler bugüne kadar kendileri ile en fazla zaman geçiren insanlar olarak şu an bulundukları noktaya nasıl geldiklerine dair inançları ve öngörüleri olan kişilerdir. Terapist dikkatli bir dinleyicidir ve ilgili bir merakla sorular sorar. Tıpkı meraklı bir öğrenci gibidir. Bu sorular bilişsel davranışçı terapideki sokratik sorgulama türü sorulara benzemez. Sokratik sorgulamada terapist soruları ile danışanın akılcı olmayan inançlarını, bilişsel tutarsızlıklarını ortaya çıkarmaya çalışırken öyküsel terapide terapist soruları ile deneyimleri harekete geçirebilmeyi amaçlar. Bu nedenle sorular genellikle saygılı, meraklı, açık bir şekilde sorulur. Seanslar bireycilik karşıtı bir anlayışla yürütülür. Kültür, ilişkiler ve bağlam danışanın hikayesini anlamada hiçbir zaman göz ardı edilmez. Terapide bireyin uzman konumuna getirilmesi bireyin aktif, terapistin pasif olduğu anlamına gelmemelidir. Her ikisi de aktiftir. White (2000) terapistin konumunu, "merkezde olmayan fakat etkili"

ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİ

Öyküsel terapistlerin aileye bakışı sistematik aile terapilerinden ve diğer birçok aile terapisinden farklıdır. Farklı aile terapileri ailede yaşanılan sorunların kaynağı olarak aile bireylerini, sistemin kendisini ya da ailenin işlevsel olmamasını görürken öyküsel aile terapisi daha farklı yaklaşımla problemi ailenin dışına atar.

Öyküsel aile terapistleri sosyal yapılandırmacı anlayışlarının bir sonucu olarak bir ailenin gelişiminin nasıl olması gerektiği, ideal ya da hatalı aile yapıları, aile etkileşimleri, aile dinamikleri, aile özellikleri veya davranış bozuklukları ve onların gelişimi hakkında konuşmaktan kaçınırlar. Çünkü bunlar hakkında varsayımlar üretmenin, etiketleme, sınıflama ve sınırlamadan başka bir şeye hizmet etmediğini düşünürler (Özer, 2020). Yaşanan problemlerin, ailelerin nasıl davranması gerektiğini dayatan ve doğru olarak kabul edilen bir kültürel bağlamın ve söylemin etkisinin sonucu olduğu öne sürerler (Dickerson 2016). Ailelerin yaşadığı sorunlar, sosyal yapısalcılıkla birlikte ilişkisel olarak görülmemeye, politik bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır (White ve Epston, 1990). Sosyal etki olarak değerlendirilen çocuk yetiştirme stilleri, aile yapısı, tarihsel zaman, kişilerarası etkileşimler, din, kültür, alt kimlikler, ekonomik nedenler ve grup ihtiyaçları bireyin yaşam öyküsünü oluşturmaktadır (Karaırmak ve Bugay, 2012).

Eşler, evliliğin ne olduğu, kendilerinden neler beklendiği, ideal eşin nasıl olduğu, eşlerine ve eşlerinin ailelerine nasıl davranmaları gerektiği gibi konuları yaşadıkları kültürler içindeki söylemler yoluyla alabilmektedirler. Örneğin, kayınvalidenin oğluna gelini üzerinde otorite kurmasına yönelik telkinleri aile içi şiddetin nedeni olabilmektedir. Yine "her şeyini eşine anlatma" söylemi eşe karşı açık olmamaya ve bazen de güven problemlerine neden olabilmektedir.

ÖYKÜSEL TERAPİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDE KULLANIMI

Öyküsel terapi, tüm gelişim dönemlerindeki bireylere uygun olup, birçok araştırma tarafından bireysel ve grup formatlarında etkili olduğu desteklenmiştir. En eski çalışmalardan biri olan ve White (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, enkopresiz problemi olan çocuk danışanda "Sneaky Poo (Sinsi Kaka)" olarak adlandırılan dışsallaştırma tekniği uygulanmıştır (İleride bu olguya değinilmiştir). Bu çalışmada çocuğun sorunu isimlendirerek, kendisini suçlamadan sorunla ilişkisinin değiştiği, sorunun kendisinden kaynaklanmadığını fark ettiği ve çözüm seçeneklerini uygulamaya başladığı görülmüştür. Sonraki yıllarda, hastalığa bağlı stres bozukluğu, obezite, öğrenme güçlüğü, depresyon, iletişim zorlukları, duygu düzenleme becerilerini artırma, çocuk ve ergenlerde sosyal kaygı bozukluğu gibi konularda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çocuklar terapiye baskın öyküleri ile getirilirler. Hareketli olma, bir şeylerden korkma, söz dinlememe, yaramazlık yapma, okul problemleri bunlardan bazılarıdır. Bazı çocuklar otokontrollerini sağlamakda güçlük çekmekte, dürtüsel olmakta, davranışlarının sonuçlarını öngöremekte ve bu gibi nedenlerle sorunlar yaşayabilmektedirler. İstenmeyen davranışlarının sonucunda orantısız tepkilerde alabilirler, bu davranışları için uygun olmayan sıfatları sıklıkla işitebilirler. "Çok yaramaz", "tembel", "sorumsuz", çok korkak", "kıskanç", "yalancı" gibi etiketlemelere maruz kalabilirler. Zamanla bunları kendi kimliklerinin bir parçası gibi algılamaya başlayabilirler. Böylece baskın öyküler daha kalınlaşır. Maruz kaldıkları geri bildirimler zamanla çocuklarda öfke, saldırganlık ve içe çekilme gibi duyguların gelişmesine neden olabilir. Kimi zaman ise hissettikleri duyguları ifade edemezler ve seslerini duyuramazlar.

Öyküsel terapide çocukların kullanılan teknikler yoluyla duygularını ifade edebilmeleri, baskın öykülerinden kurtulabilmeleri, benliklerini yeniden inşa edebilmeleri

TRAVMALAR VE ÖYKÜSEL TERAPİ

Travma sözcüğü "yara/yaralanma" anlamına gelmektedir. Bu nedenle ruhsal ve duygusal alanda travma bir olay değil, olay sonrasında ortaya çıkan algılama, hissetme, düşünme, hafıza ya da hayal kurma gibi süreçleri belli dönemlerde ya da uzun vadede, işlevleri belirgin derecede kısıtlayan ya da normal olarak işlev görmeyi engelleyen ruhsal bir yaralanmadır (Ruppert, 2014). Bu anlamda ruhsal travma olayın kendisi değil, olaya verilen duygusal tepkidir.

DSM-5'e (The **D**iagnostic and **S**tatistical Manual of **M**ental Disorders- Ruhsal BozukluklarınTanısal ve İstatistiksel El Kitabı) göre ise travma, bireyin "doğrudan, başkalarının başına gelen olaylara tanıklık etme, aile üyesi ya da yakın arkadaşın başına gelen travmatik olayı öğrenme, örseleyici yaşantının rahatsız edici ayrıntılarına meslek dolayısıyla sürekli maruz kalma yollarından biri ile gerçek ya da göz korkutucu bir ölüm, ağır yaralanma ya da cinsel saldırıya uğramış olma" sonucunda yaşamış olduğu durum olarak açıklanmaktadır.

EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing- Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşlemleme) terapisinde travmalar "büyük T' travmalar" ve "küçük t travmalar" olarak ikiye ayrılır. Bu travma ayrımı günümüzde bu terapi dışında da kabul gören bir ayrım olmaya başlamıştır.

Büyük 'T' travmalar "şok travması", küçük 't' travmalar da "gelişimsel travma" olarak adlandırılabilir. Şok travmasına örnek olarak ciddi kazalar (otomobil ve bisiklet kazası, ciddi düşme vs.), doğal afetler (deprem, fırtına, tsunami, orman yangını, volkanik patlama), insan kaynaklı afetler (yangın, terör), yaşamda önemli değişiklik (ciddi hastalık, sevdiği birini kaybetme), fiziksel ve cinsel saldırı, önemli ameliyat, ciddi hastalıklar (kanser, kalp krizi), de-

TÜM SÜREÇLERİ İLE BİR ÖYKÜSEL TERAPİ SEANSINDAN KESİTLER

Bu bölümde ismini burada Can olarak ifade edeceğimiz 26 yaşında bir erkekle yapılan görüşmeden kesitler sunulmuştur. Can üniversiteye geç başlamış, psikolojik nedenlerden dolayı ara vermiş, sınıf arkadaşlarından yaşça büyük bir öğrencidir. Yaşamda çok geride kaldığını düşünmekte ve kendisini değerli bulmamaktadır. Durgun ve güvensiz bir yüz ifadesi göze çarpmaktadır. Sanki suçlu bir insanmış gibi ürkek bir görünüm sergilemektedir.

Dışsallaştırma ve Haritalama Sürecinden…

Terapist: Bu yaşadığın duruma bir isim koysak… Sence bu durumun ismi ne olsun?

Can: DEĞERSİZLİK

Terapist: Peki, bu değersizlik sence neye benziyor? Bir metafor yapsan… (Burada gerekirse danışana metaforun ne olduğu açıklanır ve iyice kavraması için örnek verilebilir)

Can: ……İçten gelen ve beynimi sarmalayan kötü bir sese benziyor.

Terapist: İstersen değersizliğin adını KÖTÜ SES olarak değiştirebiliriz ne dersin?

Can: Daha iyi olur.

Terapist: Gördüğüm kadarıyla yaşadığın çok fazla şey var, bunları biraz daha açıklığa kavuşturup somutlaştıralım. Bu KÖTÜ SES hayatına nasıl girdi?, Ne zamandı?

Can: Lise son sınıfta girdi, dersaneye gidiyordum. Aylar geçtikçe ben yerimde sayıyordum. Netlerim bir türlü artmıyordu. Hocaların bana yardım etmek için söyledikleri sözler aslında başarısızlığımı tescilliyordu. Önceleri derste anlatılanları anlıyordum. Fakat iş soru çözmeye gelince sanki hiçbir şey bilmiyor gibi yanlışlar yapıyordum. Zamanla derste anlatılanları da anlamamaya başladım. Ge-

SON SÖZ

Bir terapi yaklaşımın terapistlerce kabul görmesinde ve varlığını sürdürmesinde, iyi bir kuramsal zemine oturtulması ve uygulamaya dönük olmasının önemi büyüktür. 1980'li yıllarda doğan ve kanıta dayalı çalışmalarla her gün gelişerek büyüyen öyküsel terapi, sosyal yapılandırmacı bakış açısı, dil ve kültürel söylemler yoluyla şekillenen insan doğasına yaptığı vurgu ve kişi ile problemi birbirinden ayırması nedeniyle terapiler tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Öyküsel terapi, özellikle kültürün bireyin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkisinin daha fazla olduğu toplumlardaki terapistlerce daha çabuk kabul görmüştür. Psikiyatristler, psikologlar, psikolojik danışmanlar, psikiyatri hemşireleri gibi doğrudan ruh sağlığı hizmeti veren meslekler yanında sosyal hizmet uzmanları ve aile danışmanlarınca da tercih edilen bir yaklaşım olmuştur.

Öyküsel terapide problemle benliğin dışsallaştırma yoluyla ayrıştırılması, bireyin ne ile mücadele etmesi gerektiğini somutlaştırmaktadır. Problem, bireyin hayatına giren "davetsiz misafir" metaforu ile ifade edilmektedir. Bu davetsiz misafirin bireyin hayatını nasıl etkilediği, onu ne yapmaya zorladığı ve onun hayatının bir parçası olarak kalabilmek için yaptığı hileler bireyin farkındalık düzeyini artırmaktadır. Eşsiz çıktılar yoluyla baskın öyküsünden kurtulup yeni bir öykü yazmaya doğru yönelen birey kendisi için zihnen ve ruhen daha özgür bir dünyanın kapısını açmaktadır. Yaşamda ileriye doğru gidebilmek için umut ve cesaret gerekir. Öyküsel terapi bunu fazlasıyla verir.

Öyküsel terapi dışarıdan tanık uygulaması ve yansıtıcı takım çalışması gibi başka hiçbir terapide örneği olmayan özgün tekniklere sahiptir. Terapinin son oturumunda verilen sertifikalar, ödüller, madalyalar ve küçük törenler hem terapi sürecinin herkes için olumlu duygularla sonlanmasına hem de bireyin benliğinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Günümüzde hem ülkemizde hem de dünyada öyküsel terapiye yönelik ilgi giderek artmaktadır. Çalışmalarını eklektik tarzda yürüten terapistler için ise öyküsel terapiden alınacak çok sayıda teknik ve bakış açısı vardır. Terapistin DSM'de belirtilen tanı kriterleri konusunda uzman olmasının gerekmemesi de öyküsel terapiyi ayrıcalıklı yapmaktadır.

Her terapi yaklaşımın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük yanları için eleştiriler getirilebilir. Öyküsel terapinin doğduğu günden günümüze kadar gelen süreçte farklı terapistler ya da bilim insanları tarafından yapılan eleştirilerden öne çıkanlar şunlardır:

1. Terapinin kalıcılık etkisi ile ilgili daha fazla nitel çalışmaya ihtiyaç vardır.
2. Fazla entelektüeldir ve eğitim düzeyi düşük olan bireylerde etkili olamayabilir.
3. Fazlaca fenomenolojik bir bakış açısı ile bireyin dış dünyanın nesnel gerçeklerini göz ardı etmesine neden olabilir.
4. Özellikle deneyimsiz terapistler tarafından terapi sürecinin basamakları mekanik bir şekilde uygulanabilir.
5. Bazı kültürlerde bireyler terapistten doğrudan yönlendirme beklerler. Öyküsel terapideki eşitlikçi yapı bazı bireylerin terapiden beklentilerini karşılamayabilir.
6. Bazı kültürlerde insanlar yaşadıkları için sıklıkla başkalarını suçlarlar. Öyküsel terapistlerin kimseyi suçlamayan tarzı bazı bireylerin terapisti yanında hissedememesine neden olabilir. Bu durum terapiye devam oranını düşürebilir.
7. Bazı bireyler dışsallaştırmayı tam kavrayamayıp yaşamları üzerinde sorumluluk almayabilirler.

KAYNAKÇA

Abels, P., & Abels, S. L. (2001). Understanding narrative therapy: A guidebook for the social worker. New York: Springer Publishing Company.

Altan, H.Z. (2021) Televizyondan topluma bir öyküsel terapi girişimi: "Kırmızı Oda" dizisi. Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi e-book.

APA (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM-5). Washington DC, American Psychiatric Association.

Balcıoğllu, İ., & Turan, Ş. (2015). Olgu dosyaları psikiyatri. Nobel Tıp Yayıncılık, İstanbul.

Baştemur, Ş., & Baş, E. (2021) Öyküsel terapinin dışavurumcu sanat uygulamaları ile bütünleşmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13*(1), 146-169 Doi: 10.18863/pgy.771319

Bjorøy, A., Madigan, S., & Nylund, D. (2015). Narrative therapy. In S. Palmer (Ed.), The beginner's guide to counseling and psychotherapy (2nd ed.). London, UK: Sage Publications.

Besley, A. C. (2002). Foucault and turn to Narrative Theraphy. *British Journal of Guidance and Counselling, 30*(2), 125-143.

Brewin, C.R., Andrews, B., & Valentine, J.D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(5), 748. Doi:10.1037//0022-006x.68.5.748.

Buckman, R., Kinney, D., & Reese, A. (2008). Narrative therapies. İçinde N. Coady & P. Lehmann, (Eds), Theoretical perspectives for direct social work practice: A generalist-eclectic approach (369-399). New York: Springer Publishing Company.

Burr, V. (2003). Social constructionism. (2nd ed.). Routledge.

Brown, C., & Augusta-Scott, T. (Eds.). (2007). Narrative Therapy: Making meaning, making lives. London: SAGE Publications.

Combs, G., & Freedman, J. (2012). Narrative, poststructuralism, and social

justice: Current practices in narrative therapy. *The Counseling Psychologist, 40*(7), 1033-1060.

Corey, G. (2005). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çelik, H. (2017). A New Lens in Psychotherapy: Narrative Therapy. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 4*(1), 34-50.

Denborough, D. (2014). Retelling the stories of our lives: Everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience. New York & London: W. W. Norton & Company.

Dyck, T. (2000). Narrative therapy with individual adults. Unpublished Master Dissertation. University of Manitoba. Winnipeg, Monitoba, Canada

Dickerson, V. (2016). What is narrative therapy? Poststructural and narrative thinking in family therapy practice. Poststructural and Narrative Thinking in Family Therapy. Switzerland.

Doan, R.E. (1997). Narrative therapy, postmodernism, social constructionism, and constructivism: Discussion and distinctions. *Transactional Analysis Journal 27*(2), 128-133. doi:10.1177/036215379702700208.

Dollahite, D.C., Marks, L.D., & Olson, M.M. (2002). Fathering, faith, and family therapy: Generative narrative therapy with religious fathers. Journal of Family Psychotherapy, 13(3-4), 259–290. Doi.org/10.1300/J085v13n03_03

Freeman, E.M. (2011). Narrative approaches in social work practice: A life span, culturally centered, strengths perspective. U.S.A: Charles C. Thomas Publisher.

Gonzalez-Vazquez A.I, Rodriguez-Lago, L., Seoane-Pillado, M.T, Fernández, I., García-Guerrero, F., Santed-Germán, MA. (2018) The progressive approach to EMDR group therapy for complex trauma and dissociation: A case-control study. *Front Psychol,* 8, 2377.

Hayward, M. (2003). Critiques of narrative therapy: A personel response. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 24*(4), 183-189.

Hughes, G. (2014) Finding a voice through 'The Tree of Life': A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clin Child Psychol Psychiatry,* 19,139-153.

Işık-Terzi Ş, Ergüner-Tekinalp, B. (2013) Psikolojik danışmada güncel kuramlar. Ankara: Pegem.

İkizer, G. (2020). Travmanın nitel ve öznel yönlerine bir bakış: Öyküsel terapi yaklaşımları. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi. 7*(1), 1-19.

Karaırmak, Ö,. & Bugay, A. (2010). Postmodern dialog: Öyküsel psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4*(33), 24-36.

Karaırmak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 102-115.

Madigan, S. (2016). Naratif terapi. (Çev. Gonca Akkaya). İstanbul: Okyanus Yayınları.

Marlowe M. (2009). Narrative approaches to recovery-oriented psychotherapy with individuals with schizophrenia. Smith College School for Social Work, Northampton, Theses, Dissertations, and Projects.

Mascher, J. (2002). Narrative therapy: Inviting the use of sport as metaphor. *Women & Therapy, 25*(2), 57-74.

McKenzie-Mohr, S., & Lafrance, M. N. (2017). Narrative resistance in social work research and practice: Counter-storying in the pursuit of social justice. *Qualitative Social Work, 16*(2), 189-205.

Morgan, A. (2022). Narrative terapi nedir? (Çev. Aydın İ.E.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Murdock, N.L. (2013). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla (2nd ed.). Ankara: Nobel.

Neuner, F., Schauer, M., Roth, W. T., & Elbert, T. (2002). A narrative exposure treatment as intervention in a refugee camp: A case report. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30*(2), 205-210. Doi: 10.1017/S1352465802002072

Nichols, M.P (2017). Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Özer, İ.Ö. (2020). Pozitivizm, yapılandırmacılık ve sosyal yapısalcılığın aile terapisi üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *3*(2), 1-28.

Payne, M. (2006). Narrative therapy: An introduction for counsellors (2nd ed.). SAGE Publications.

Rice, R.H. (2015). Narrative therapy. The SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychology 2, 695-700.

Riessman, C.K & Quinney, L. (2005). Narrative in social work: A critical review. Qualitative Social Work, *4*(4), 391-412.

Roscoe, K.D. & Madoc, I. (2009). Critical social work practice: A narrative approach. *International Journal of Narrative Practice, 1*(1), 9-18

Rosen., L.V. & Lang, C. (2005). Narrative therapy with couples: Promoting liberation from constraining influences. M, Harway (Ed.) In: Handbook of couples therapy. New Jersey Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Ruppert, F. (2014). Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları. (Çev: F. Zengin). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schauer, M., Neuner, F., & Elbert, T. (2011). Narrative exposure therapy: A short term treatment for traumatic stress disorders (2nd ed.). Cambridge, MA: Hogrefe Publishing

Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress,* 2, 199-223. Doi:10.1002/jts.2490020207

Shapiro F (2001) Eye movements desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures (2nd ed.). New York, Guilford Press.

Shapiro, F. (2002). EMDR 12 years after its introduction: Past and future research. *Journal of Clinical Psychology,* 58, 1-22. Doi:10.1002/jclp.1126

Shapiro E (2009) EMDR treatment of recent trauma. *Journal of EMDR Practice and Research,* 3,141-151.

Weingarten, K. (1995). The small and the ordinary: The daily practice of a postmodern narrative the-

rapy. *Family Process, 37*(1), 3- 15.

White, C. (2009). Where did it all begin? Reflecting on the collaborative work of Michael White and David Epston. *Context*, 59-60.

White M. (1984) Pseudo-encopresis: From avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles. *Fam Syst Med*, 2,150-160.

White, M. K. (1995). Re-authoring lives: Interviews & essays. Adelaide.

White, M. (2000). Reflections on narrative practice: Essays and interviews. Adelaide.

White, M. (2011). Narrative practice: Continuing the conversations. New York & London: W. W. Norton & Company.

White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York & London: W. W. Norton & Company.

Yeni, G., (2014). Öyküsel terapi. A.N. Canel (Ed.) Terapide yeni ufuklar: Modern, postmodern ve kısa terapiler. İstanbul: Pinhan Yayıncılık

Yıldırım Kurtuluş, H., & Kurtuluş, E. (2022). Çocuk gözünden göç hikayesinin öyküsel terapi odağında incelenmesi: Suriyeli mülteci çocuklar. *Humanitas, 10*(19), 318-348.

ÖZEL EĞİTİM

"Her Çocuk Özeldir ve Her Çocuk Başarır."

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Yazarlar

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Doç. Dr. A. Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK
Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİM ***"Her Çocuk Özeldir ve Her Çocuk Başarır."***

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Yazarlar: Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT - Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ - Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ - Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN - Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Doç. Dr. A. Emel SARDOHAN YILDIRIM - Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK - Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN

ISBN: 978-605-7989-40-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2019
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**ÖZEL EĞİTİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR VE KONULAR**
	Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY
BÖLÜM II	**ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME**
	Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT
BÖLÜM III	**ÖZEL EĞİTİMDE SUNULAN HİZMETLER VE YASAL DÜZENLEMELER**
	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
BÖLÜM IV	**ÖZEL EĞİTİMDE TUTUM VE DAVRANIŞLAR**
	Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
BÖLÜM V	**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELER VE AİLE ÖZELLİKLERİ**
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
BÖLÜM VI	**DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER**
	Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ
BÖLÜM VII	**FİZİKSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER**
	Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
BÖLÜM VIII	**SÜREĞEN HASTALIĞI OLAN BİREYLER VE İLK YARDIM**
	Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
BÖLÜM IX	**DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR**
	Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
BÖLÜM X	**ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER**
	Doç. Dr. A. Emel SARDOHAN YILDIRIM
BÖLÜM XI	**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE**
	Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
BÖLÜM XII	**ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA EKİP ÇALIŞMASI VE İŞBİRLİĞİ**
	Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK
BÖLÜM XIII	**ÖZEL EĞİTİMDE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR**
	Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN

ÖN SÖZ

İnsan evrendeki bir varlık olarak fiziksel ve kişisel özellikleri açısından birbirinden farklıdır ve evrenin en değerli varlığıdır. İnsanlar her ne özelliğe sahip olursa olsun, birilerinin en değerlisidir. Ancak, bazı insanlar diğerlerine göre fiziksel, zihinsel, dil, sosyal-duygusal gibi özellikleri açısından oldukça farklı olabilirler. Bu durumu, toplumdaki bazı kişiler bir dezavantaj, bir engel ya da yetersizlik olarak görebilir. Dolasıyla, iki elli, ayaklı, gözlü olma gibi genel özellikleri taşıyan kişiler normal, taşımayanlar ise anormal olarak görülebilir. Normalliğin insanların çoğunluğunun göstermiş olduğu özelliklere göre belirlemiş olması oldukça acımasızdır. Oysaki evrendeki varlıkların çeşitliliği göz önüne alındığında, bazı kişilerin toplumun geneline göre farklı özelliklere sahip olması evrendeki çeşitliliğin bir göstergesi ve bireysel farklılıklar olarak algılanmalıdır.

Bu kitap özel eğitim ile ilgili temel bilgileri içermektedir. Kitap, özel eğitimde temel kavramlar ve konular bölümüyle başlayıp, özel eğitimde değerlendirme, özel eğitim hizmetleri, yasal düzenlemeler, tarihsel süreç, özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutum ve davranışlar konuları ile devam etmektedir. Kitapta özel eğitim ile ilgili temel konuların yanında bazı yetersizlik türleri, özel gereksinimi olan çocukların aileleri ile ilgili bölümlere de yer verilmiştir.

Bu kitaptan, özel eğitimin genel konularını merak eden herkes faydalanabilir. Özel eğitim bölümü öğrencileri, öğretmenleri, özel eğitim dersi veren ya da alan herkes kitabın içeriğinden faydalanabilir. Kitap birinci baskı olarak okuyucuların karşısına çıkmaktadır.

Bu kitabı özgün yapan, 10 farklı üniversitenin özel eğitim bölümlerinde öğretim üyesi olan yazarlarımızın katılımıyla olmasıdır. Ülkemizde özel eğitim bölümleri arasında var olan işbirliğinin güzel bir göstergesidir. Kitabımızda yer alan tüm yazarlarımıza ve yayınevine sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Keyifli Okumalar!

Dr. Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Ağustos 2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **V**

BÖLÜM I

ÖZEL EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLAR VE KONULAR **1**

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY

Giriş 1
Özel Eğitim Nedir? 2
Özel Eğitimin Tanımı 2
Özel Eğitimin Amacı 3
Özel Eğitim ve Genel Eğitim İlişkisi 4
Özel Eğitimin Temel İlkeleri 5
Özel Eğitimde Kullanılan Temel Kavramlar 6
Yetersizlik mi Engel mi? 7
Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi 8
Özel Eğitimde Etiketleme 9
Özel Gereksinimli Bireyleri Sınıflandırma 11
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaygınlığı 11
Özel Eğitimde Personel Yetiştirme 13
Özel Eğitimde Bütünleştirme 15
Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojiler 15
Özel Eğitimde Geleceğe Yönelik Eğilimler 16
Özet 17
Kaynakça 19
Özgeçmiş 21

BÖLÜM II

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME **23**

Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT

Giriş 23
Özel Eğitimde Değerlendirme 23
Tarama 25
Tanılama ve Eğitsel Değerlendirme 27
Uygun Özel Eğitim Ortamına Yerleştirme 28
Öğrenci Gereksinimlerini Değerlendirme ve Eğitim Programlarını Planlama 30
Öğrenci Gelişimini İzleme ve Öğretim Sürecinin Etkililiğini Değerlendirme 31
Değerlendirmenin Amaçları ve İlkeleri 32
Değerlendirme Türleri 33
Formal Değerlendirme 34
Standartlaştırılmış testler 34
İnformal Değerlendirme 35
Gözlem 36
Görüşme 36

Kontrol listeleri....37
Derecelendirme ölçekleri....37
Kaba değerlendirme....37
Ölçüt bağımlı testler....38
Kavram analizi....38
Beceri analizi....39
Alternatif Değerlendirme....39
Müfredata dayalı değerlendirme....40
Çevresel değerlendirme....40
Portfolyo değerlendirme....41
Özet....42
Kaynakça....43
Özgeçmiş....45

BÖLÜM III

ÖZEL EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEMELER VE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ....47

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Giriş....47
Dünden Bugüne Özel Eğitim....48
Dünyada Özel Eğitim....48
Türkiye'de Özel Eğitim....53
Dünyada Yasal Düzenlemeler....55
Tarihsel Değişim....55
Güncel Yasalar....58
Türkiye'de Yasal Düzenlemeler....59
Tarihsel Değişim....60
Güncel Yasalar....62
Özel Eğitim Hizmetleri....66
Özel Eğitim Okulları....67
Özel Eğitim Sınıfları....72
Destek Eğitim Odası....74
Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri....75
Özel Yetenekli Olan Öğrencilere Sunulan Hizmetler....77
Diğer Hizmetler....78
Özet....82
Kaynakça....83
Özgeçmiş....84

BÖLÜM IV

ÖZEL EĞİTİMDE TUTUM VE DAVRANIŞLAR....85

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Giriş....85
Tutum Nedir? Tutumun Öğeleri Nelerdir?....85
Tutumun İşlevleri....87
Tutumun Araçsal (Uyumsal Yarar) İşlevi....87

Tutumların Ego Savunmacı İşlevi 88
Tutumun Değer İfade Edici İşlevi 88
Tutumun Bilgi İşlevi 88
Tutum Davranış İlişkisi 88
Tutumların Oluşumu 90
Tutum Objesiyle Doğrudan Deneyim 90
Ana-Babalar, Arkadaşlar ve Sosyal Çevre 90
Sosyal Öğrenme Kuramı (Gözlem Yoluyla Öğrenme) 91
Klasik Koşullama Kuramı 92
Edimsel Koşullama Kuramı 93
Medyanın Etkileri 94
Kalıtım 94
Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar 95
Tutumların Değiştirilmesi 95
Etkinlik 1: Görme Yetersizliği İle İlgili Etkinlik Örneği 96
Etkinlik 2: İşitme Yetersizliği ile İlgili Etkinlik Örneği 98
Etkinlik 3: Bedensel Yetersizlik İle İlgili Etkinlik Örneği 99
Etkinlik 4: Konuşma Yetersizliği ile İlgili Etkinlik Örneği 100
Etkinlik 5: Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Etkinlik Örneği 101
Özet 102
Kaynakça 103
Özgeçmiş 104

BÖLÜM V

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELER VE AİLE ÖZELLİKLERİ 105

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Giriş 105
Aile Kavramının Tanımı 106
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Özellikleri ve Sorumlulukları 107
Ailelerin Özellikleri 107
Ailelerin Yetersizliğe Uyum Süreci 108
Aşama modeli 108
Sürekli üzüntü (süreğen hüzün) modeli 110
Birleşik model 110
Ailelerin Sorumlulukları 111
Bakım sunma 111
Maddi destek sağlama 112
Özel gereksinimli olmayan diğer çocuklarıyla ilgilenme 112
Eşler arasında yaşanan sorunları çözme 113
Çevredekileri çocuğun durumu hakkında bilgilendirme 113
Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Gereksinimleri 114
Aile Katılımı ve Katılımın Sağlanması 115
Özel Eğitimde Aileler ile İş Birliği 118
Aile Eğitiminde Temel Yaklaşımlar 119
Anne Babaları Ebeveyn Olarak Gören Yaklaşımlar 120
Anne Babaları Öğretici Olarak Gören Yaklaşımlar 120

Anne Babaları Savunucu Olarak Gören Yaklaşımlar 120
Özet 121
Kaynakça 122
Özgeçmiş 124

BÖLÜM VI
DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER 125
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ
Giriş 125
İletişim, Dil ve Konuşmanın Tanımlanması 126
İletişim nedir? 126
Dil nedir? 126
Konuşma nedir? 127
Dilin Bileşenleri 127
Sesbilgisi (Fonoloji) 128
Biçimbirimbilgisi (Morfoloji) 128
Sözdizimi (Sentaks) 128
Anlambilgisi (Semantik) 129
Kullanım bilgisi (Pragmatik) 130
Dil Gelişiminin Aşamaları 130
Söz Öncesi Dönem 130
Tek Sözcük Dönemi 131
Basit Cümle Dönemi 131
Karmaşık Cümle Dönemi 131
Dil ve Konuşma Bozukluklarının Sınıflandırılması 132
Konuşma Bozuklukları 132
Dil Bozuklukları 133
Dil ve Konuşma Bozukluğunun Yaygınlığı 137
Dil ve Konuşma Bozukluklarının Değerlendirilmesi 137
Norma Dayalı Değerlendirme 138
Performansa Dayalı Değerlendirme 138
Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrencilerin Desteklenmesi 140
Alternatif İletişim Becerileri 144
Özet 148
Özgeçmiş 153

BÖLÜM VII
FİZİKSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER 155
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Giriş 155
Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler 156
Fiziksel Yetersizliğin Tanımı 156
Fiziksel Yetersizliğin Nedenleri 156

Doğum Öncesi Nedenler 156
Doğum Sırası Nedenler 157
Doğum Sonrası Nedenler 157
Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerde Tanılama ve Değerlendirme 158
Fiziksel Yetersizliğe Sahip Bireylerin Genel Özellikleri 158
Fiziksel Yetersizliğin Sınıflandırılması 159
Fiziksel Yetersizliklerin Derecesine Göre Sınıflandırılması 160
Fiziksel Yetersizliklerinin Meydana Geldiği Yere Göre Sınıflandırılması 160
Merkezi sinir sistemine bağlı yetersizlikler 161
İskelet ve kas sistemindeki yetersizlikler 166
Fiziksel Yetersizliğin Yaygınlığı 170
Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerde Teknoloji Kullanımı 171
Protezler 171
Ortez 172
Diğer Yardımcı Araçlar 173
Okul ve Sınıf Ortamında Yapılabilecek Düzenlemeler 174
Eğitsel Düzenlemeler 175
Okul İçi Fiziksel Düzenlemeler 176
Ailelere ve Öğretmenlere Öneriler 176
Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Ulaşılabilirliğini Sağlama 177
Özet 179
Kaynakça 181
Özgeçmiş 183

BÖLÜM VIII

SÜREĞEN HASTALIĞI OLAN BİREYLER VE İLK YARDIM 185

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

Giriş 185
Süreğen Hastalıkların Tanımı 186
Süreğen Hastalıkların Sınıflandırılması 186
Kronik Hastalıklar 187
Kronik romatizmal hastalıklar 187
Konjenital kalp hastalıkları 188
Kronik solunum yolu hastalıkları 188
Metabolik hastalıklar 190
Kronik enfeksiyon hastalıkları 191
Kronik nörolojik hastalıklar 192
Çocukluk çağı kanserleri 193
Kistik fibrozis 193
Genetik Geçişli Hastalıklar 194
Multifaktöryel kalıtımla geçen hastalıklar 194
Kromozom hastalıkları 194
Tek gen hastalıkları 195
Enfeksiyon Hastalıkları 196
AIDS (Edinilmiş bağışıklık eksikliği sendromu) 196

Hepatit A, B, C 196
Süreğen Hastalıkların Yaygınlığı 197
Süreğen Hastalığı Olan Çocukların Özellikleri 197
Bilişsel ve Akademik Özellikleri 198
Fiziksel ve Tıbbi Özellikleri 198
Sosyal ve Duygusal Özellikleri 198
Davranış Özellikleri 198
Okul Yaşantıları 199
Süreğen Hastalığı Olan Çocukların Eğitimi 200
Hastanede Eğitim Hizmetleri 200
Süreğen Hastalıklarda İlk Yardım 200
Süreğen Hastalıklarda İlk Yardım 202
Epilepside İlk Yardım 202
Epilepsi nöbetinde ilk yardım 202
Diyabette İlk Yardım 203
Kan şekeri düşüklüğü 203
Kan şekeri düşüklüğünde ilk yardım 204
Komada İlk Yardım 204
Koma nedenleri 204
Koma belirtileri 205
Komada ilk yardım 205
Süreğen Hastalığında Aileler için Öneriler 206
Süreğen Hastalığında Öğretmenler için Öneriler 206
Özet 207
Kaynakça 208
Özgeçmiş 210

BÖLÜM IX

DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR 211

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

Giriş 211
Duygu ve Davranış Bozukluğu 212
Duygu ve Davranış Bozukluğunun Tanımı 212
Duygu ve Davranış Bozukluğunun Sınıflandırılması 214
Duygu ve Davranış Bozukluğunun Yaygınlığı 217
Duygu ve Davranış Bozukluğunu Tetikleyen Faktörler 218
Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri 220
Sosyal ve Duygusal Özellikleri 220
Bilişsel Gelişim Özellikleri 221
Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Tanılanması ve Değerlendirilmesi 222
Tıbbi Tanılama Süreci 222
Eğitsel Tanılama Süreci 223
Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi Konusunda Yaklaşımlar 223
Geleneksel Yaklaşım 224
Bilimsel Dayanaklı Müdahale Yaklaşımları 224
Bilimsel dayanaklı uygulama örnekleri 225
Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı Geliştirme 227

Olumlu Davranış Desteği 228
Eğitim Programları Hazırlamada Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar 229
Öğretmen ve Ailelere Öneriler 230
Özet 231
Kaynakça 232
Özgeçmiş 234

BÖLÜM X

ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER 235

Dr. Öğr. Üyesi Emel SARDOHAN YILDIRIM

Giriş 235
Çoklu Yetersizlik 235
Tanımı 235
Çoklu Yetersizlik Nedenleri 236
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Yaygınlık Oranları 237
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri 238
Motor Beceriler 238
İletişim Becerileri 238
Sosyal ve Duygusal Özellikleri 239
Davranışsal Özellikleri 239
Bilişsel Özellikler 239
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirilmesi 240
Eğitsel Değerlendirme 240
Alternatif Değerlendirme 241
Portfolyo 241
Görüşmeler 242
Gözlemler 243
Geçmiş Kayıtların İncelenmesi 243
Programa Dayalı Değerlendirme 244
Çalışma Örneği Analizi 244
Beceri Analizi 244
Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların BEP Süreçlerinde Dikkat Edilmesi Gerekenler 244
Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimi 246
Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Dönemleri 246
Erken çocukluk dönemi 246
İlkokul dönemi 247
Ortaokul ve lise dönemi 247
Geçiş ve yetişkinlik 247
Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenlerinin Özellikleri 248
Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Yardımcı Teknoloji 248
Uygun Yardımcı Teknolojinin Belirlenmesi 249
Yardımcı Teknoloji Kategorileri 250
Özet 252
Kaynakça 253
Özgeçmiş 256

BÖLÜM XI

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE (DEHB)..... 257

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

Giriş 257
DEHB Tanımı 258
Yaygınlık 259
DEHB'in Nedenleri 260
Kalıtım 260
Nörolojik Faktörler 261
Çevresel Faktörler 261
Tanılama 262
DEHB'in Genel Özellikleri 264
Bilişsel Özellikler 264
Akademik Özellikler 265
Duygusal Özellikler 265
Sosyal Özellikler 266
Davranışsal Özellikler 267
Dikkatsizlik 267
Aşırı hareketlilik 267
Dürtüsellik 268
DEHB'le Birlikte Görülen Duygusal Davranışsal Bozukluklar 268
DEHB'de Tıbbi ve Eğitsel Müdahaleler 271
DEHB ve İlaç Kullanımı 271
DEHB'de kullanılan ilaçların olası yan etkileri 272
Öğretmenlerin ilaç kullanımında dikkat etmeleri gerekenler 272
Eğitsel ve Davranışsal Müdahaleler 273
DEHB ve Aile 276
DEHB ve Yetişkinliğe Geçiş 277
Özet 278
Kaynakça 279
Özgeçmiş 281

BÖLÜM XII

ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA EKİP ÇALIŞMASI VE İŞBİRLİĞİ 283

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Giriş 283
Ekip Çalışması ve İşbirliği 284
İşbirliğine İlişkin Genel Faktörler 285
Dayanışma, sorumluluk paylaşımı ve amaçlar 285
Kişilerarası özellikler 286
Okul kültürü 286
İşbirliğini Etkileyen Faktörler 286
İşbirliği İçin Ekip Üyelerinde Bulunması Gereken Özellikler 287
Vizyon, tutum ve hazırbulunuşluluk 287

Mesleki yeterlilik 287
İletişim becerileri 287
Özel Eğitimde İşbirliği 288
Özel Eğitimde İşbirliğini Engelleyecek Durumlar 288
Özel Gereksinimli Bireyin Sorumluluğu 288
Sınıfa Odaklanma 289
Müfredat Temelli Uygulama 289
Görev Paylaşımı 289
Özel Eğitim Ortamlarında Ekip Üyeleri ve İşbirliği 289
Öğrenciler 290
Anne-Baba 290
Öğretmenler 290
Okul Yöneticileri 291
Destek Hizmet Uzmanları 291
Öğretmen Yardımcıları 291
Özet 293
Kaynakça 294
Özgeçmiş 296

BÖLÜM XIII

ÖZEL EĞİTİMDE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR 297

Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN

Giriş 297
Bilimsel Dayanaklı Uygulama Arayışının Tarihçesi 297
Bilimsel Dayanaklı Uygulamanın Tanımı 299
Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Belirlenmesi 299
Araştırma Deseni 300
Çalışmanın Yöntemsel Kalitesi 300
Yüksek Kaliteli Çalışma Sayısı 301
Etki Büyüklüğü 302
Uygulamaların Bilimsel Dayanak Düzeylerine Göre Sınıflandırılması 304
Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Kullanımı 305
Özel Eğitimde Bilimsel Dayanaklı Uygulamaları Belirlemek Amacıyla Yürütülen Derleme Çalışmaları 307
Amerikan Ulusal Otizm Merkezi'nin Çalışmaları 307
Amerikan Ulusal Otizmde Mesleki Gelişim Merkezi'nin Çalışmaları 310
Bilimsel Dayanaklı Uygulama Örnekleri 311
Ayrık Denemelerle Öğretim 311
Doğal Öğretim Yöntemleri 311
Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi 311
Video Modelle Öğretim 312
Özet 313
Kaynakça 314
Özgeçmiş 317

BÖLÜM I

ÖZEL EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLAR VE KONULAR

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU[1]
Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY[2]

Giriş

Özel eğitim bireysel farklılıkları temel alan ve özel gereksinimi olan bireyler için sunulan hizmetler bütününü ifade eden çok kapsamlı bir kavramdır. Bu nedenle bir eğitimci olarak özel eğitim içinde yer alan başlıca terimleri ve temel konuları tam olarak anlamadan özel gereksinimi olan bireylerin hayatlarına dokunamayız.

Bu bölümde ilk olarak özel eğitim ve özel gereksinimi olan bireylere yönelik temel kavramlar tanımlanmıştır. Daha sonra günümüzde hala tartışma konusu olan özel eğitimde etiketleme üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması ve yaygınlığı açıklanmıştır. Ayrıca yine özel eğitimin iyi anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için bütünleştirme konusu ve teknolojinin özel eğitimde kullanılması üzerinde durulmuştur. Son olarak, özel eğitimde günümüzde yaşanan sıkıntılardan yola çıkarak geleceğe yönelik olarak bu zorlukları ortadan kaldırmak için bazı öneriler sunulmuştur.

Bu bölümün kitaptaki diğer bölümlere temel oluşturacağı ve sunulan bilgilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

[1] Trabzon Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, cakirogluorhan@gmail.com
[2] Trabzon Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, unayebru@gmail.com

Özel Eğitim Nedir?

"Herkes farklıdır ve herkes kendisine özgüdür" diye başlamakta bir şarkı. Evet, hepimiz bizi biz yapan farklılıklarımızla özeliz. Bu farklılıklar saç ya da göz rengimiz, boyumuz, kilomuz gibi fiziksel özelliklerimiz olabileceği gibi okuma hızımız, yavaş ya da hızlı öğrenmemiz gibi öğrenme yeteneklerimiz de olabilmektedir. Ancak farklı olmak, farklı olan birey ve ailesi için hiç de kolay değildir ve toplumda normal karşılanmamaktadır.

Peki, normal olan nedir? Kime ve neye göre normaldir? Gargiulo'ya (2012) göre normallik, başkaları tarafından değerlerine, tutumlarına ve algılarına göre yorumlanan ya da değerlendirilen göreceli bir kavramdır. Budak (2005) ise normal olanı, "genel anlamıyla belli bir grupta tipik, ortalama olan" olarak tanımlamaktadır. Herkesin iki elli, iki kollu olması gibi. O halde normal olmak toplumdan topluma, kuşaktan kuşağa ya da kişiden kişiye gibi çeşitli etkenlere göre farklılık gösterir. Bir toplumda orta yaşlı bir okul yöneticisi tarafından a tipik ya da anormal olarak görülebilen özellikler ya da davranışlar, bir grup lise öğrencisi tarafından oldukça normal kabul edilebilir (Gargiulo, 2012). Başka bir örnek vermek gerekirse birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin heceleyerek okuması normalken, lisedeki bir öğrencinin heceleyerek okuması normal karşılanmaz. Normallik tanımından yola çıkarak özel eğitim gerektiren bireylerin de bir gruptaki ortalama olandan farklı olan bireyler olduğunu söyleyebiliriz. Onları farklı kılan özelliklerinden dolayı da özel eğitime ihtiyaçları vardır.

Özel Eğitimin Tanımı

Özel eğitim ile ilgili farklı kaynaklarda değişik tanımlara rastlamak mümkündür. Bu bölümde bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir. Heward (2013) özel eğitimi, bireysel olarak planlanmış, uzmanlık isteyen, yoğun ve sonuca yönelik öğretim olarak tanımlamaktadır. Gargiulo'ya (2012) göre ise özel eğitim, özel gereksinimi olan bir öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış özel bir öğretim programıdır ve özel malzemelerin, ekipmanların, hizmetlerin ve/veya öğretim stratejilerinin kullanılmasını gerektirebilir. Örneğin, görme bozukluğu olan bir ergen için büyük puntolu kitaplar gerekebilir; fiziksel yetersizliği olan bir öğrencinin özel olarak tasarlanmış sandalyelere ve çalışma masalarına ihtiyacı olabilir ya da öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin sınavı tamamlamak için ek süreye ihtiyacı olabilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayınlanan ABD anayasasının (Public Law [PL]) 94-142 numaralı Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) (1975) özel eğitim alanında özellikle yurt dışında ve Amerika'da hazırlanan en önemli ve temel yasalardandır. IDEA'da özel eğitim tanımı ise "*özel gereksinimli bir çocuğun benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış öğretim"* şeklindedir. Bu tanımda yer alan *özel olarak tasarlanmış*

öğretim, eğitimin içeriğinin ve yönteminin öğrenciye göre uyarlanması anlamına gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise özel eğitim *"bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim"* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakıldığında özel eğitim ile ilgili üç temel vurgudan bahsedildiği görülmektedir.

- *Özel olarak hazırlanan eğitim programı;* her öğrencinin eğitim ihtiyacına göre özel bir ekip tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)
- *Özel yetiştirilmiş personel;* özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, odyolog, fizyoterapist vb.
- *Uygun ortamlarda sürdürülen eğitim;* öğrencinin yetersizliğinin türü ve derecesine göre, genel eğitim sınıfı, destek eğitim odası, özel eğitim sınıfı, evde eğitim, hastanede eğitim, vb.

Bu tanımlardan yola çıkarak, özel eğitimin bir ekip işi ve hizmetler bütünü olduğunu söyleyebiliriz. Eğer özel eğitim gerçekten özel gereksinimli bireylere faydalı olmayı ve öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlıyorsa, öğretmenler diğer disiplinlerden gelen uzmanlarla işbirliği yapmalıdır (Gargiulo, 2012).

Özel Eğitimin Amacı

Ataman (2017) özel eğitimin amacını "*özel gereksinimi olan çocukları, ihtiyaçlarına göre hazırlanmış BEP ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim vererek, bağımsız ve kendine yeterli bireyler olarak yetiştirmek"* şeklinde açıklamaktadır. Ataman'ın belirttiği amaçların benzeri IDEA'da *fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam* ve *ekonomik kendine yeterlilik* olmak üzere dört kategoride toplanmıştır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith & Leal, 2013).

Fırsat eşitliği ile özel gereksinimli bireylerin özel gereksinimi olmayan bireylerle eşit fırsat ve imkânlara sahip olması kastedilmektedir. Bu amaca ulaşmadan diğer üç amaca ulaşılması söz konusu olamaz. *Tam katılım ise;* özel gereksinimli bireylerin toplumun her alanında yer alma fırsatına sahip olmasıdır. Özel eğitimin bu amacı sayesinde özel gereksinimli bireylere yetersizliklerinden dolayı ayrımcılık yapılması önlenebilecektir. Diğer bir amaç olan *bağımsız yaşam* ile özel gereksinimli bireyler kendileri hakkında karar alma sürecine tam olarak katılma fırsatına sahip olacaklardır. Özel gereksinimi olan bireye, *bağımsız yaşam becerileri* kazandırmak, aslında özel eğitimin en temel amacıdır. Ayrıca yaşamları ile ilgili seçimler yaparken özerklik kazanacaklardır. *Ekonomik olarak kendine yeterlilik* ile özel gereksinimli bireylere, ailesine ve topluma katkıda bulunan gelir getirici ya da ücretsiz işlerde tam olarak çalışma imkânı sağlanacaktır. Bir başka

Kaynakça

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, *77*(3), 367-384.

Ataman, A. (2017). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.1-19). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bozkurt, S. S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 37-60.

Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

CEC. (2008). CEC code of ethics and standards for professional practice for special educators. Exceptional Children, 74 (3), 389–393.

Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: an introduction*. John Wiley & Sons.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1995). Sometimes Separate Is Better. *Educational leadership*, *52*(4), 22-26.

Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2004). *Young children with special needs: An introduction to early childhood special education*. United Nations Publications.

Gargilio R. M. (2012). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE.

Gargilio R. M. & Bouck, E. C. (2016). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE.

Gersten, R., & Edyburn, D. (2007). Defining quality indicators for special education technology research. *Journal of Special Education Technology*, *22*(3), 3-18.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional learners: Introduction to special education (10th ed.). Boston: Pearson

Harry, B., & Klingner, J. (2007). Discarding the deficit model. Educational Leadership, 64(5), 16–21.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education.* Boston: Pearson

Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2011). *Handbook of special education*. Routledge.

Kirk, S., Gallagher, J. J. & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Çev. Ed. S. Rakap). Ankara: Nobel.(Orjinal yayın tarihi, 2015)

Kliewer, C., & Biklen, D. (1996). Who wants to be retarded? In W. Stainback & S. B. Stainback (Eds.), Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (pp. 83–95). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Mazurek, K., Winzer, M.A. & Majorek, C. (2000*). Education in a global society: Acomparative perspective.* Allyn & Bacon.

MEB, (2013). Birlikte başaracağız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2014). *Millî Eğitim* İstatistikleri Örgün *Eğitim 2013-2014*. https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatis-

tikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95 adresinden erişilmiştir.

MEB (2015). *Millî Eğitim* İstatistikleri Örgün *Eğitim 2014-2015*. https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153 adresinden erişilmiştir.

MEB (2016). *Millî Eğitim* İstatistikleri Örgün *Eğitim 2015-2016*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden erişilmiştir.

MEB (2017). *Millî Eğitim* İstatistikleri Örgün *Eğitim 2016-2017*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden erişilmiştir.

MEB (2018). *Millî Eğitim* İstatistikleri Örgün *Eğitim 2017-2018*.

https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden erişilmiştir.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb. gov.tr/html/66.html adresinden erişilmiştir.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden indirilmiştir.

Lipsky, D. K., and A. Gartner. (1987). "Capable of Achievement and Worthy of Respect: Education for Handicapped Students As If They Were Full-fledged Human Beings." *Exceptional Children* 54: 69–74.

Stainback, S., and Stainback, W. (1988). "Letter to the Editor." *Journal of Learning Disabilities* 21: 452–453.

Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Schools: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Paul Brookes.

Turnbull, A., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. J., & Leal, D. (2013). *Exceptional lives:Practice, Progress, & Dignity in Today's Schools*. NJ: Pearson

Türkiye İstatistik Kurumu (2015). Dünya Nüfus Günü 2015 Haber Bülteni. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18617 adresinden erişilmiştir.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education. United Nations Educational.* Paris, France: Author.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris, France: Author.

Winzer, M. A., & Mazurek, K. (2000). *Special Education in the 21st Century: Issues of Inclusion and Reform.* Washington, D.C.:Gallaudet University Press.

Zigmond, N., & Kloo, A. (2011). General and special education are (and should be) different. *Handbook of special education*, 160-172. NY: Routledge

BÖLÜM II

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT[1]

Giriş

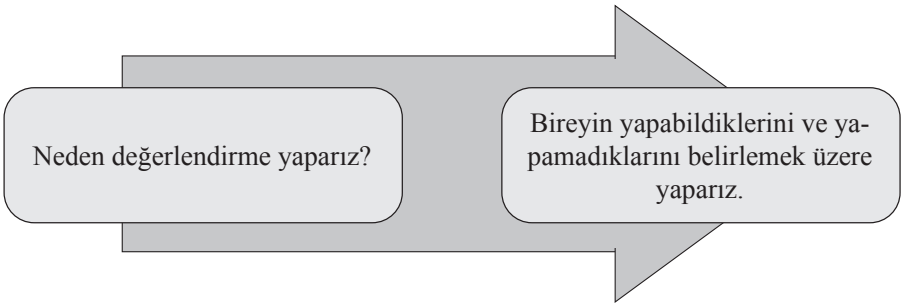
Özel eğitimin temel amaçlarından biri, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsızlık düzeylerini arttırarak tipik gelişen akranlarıyla olabildiğince bütünleşmiş bir şekilde toplumsal hayata katılmalarını sağlamaktır. Özel gereksinimi olan bireylerin bireysel özellikleri doğrultusunda aldıkları eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için uygun amaçların belirlenmesi ve hedef davranışların öğretimi sürecinde etkili yöntemlerin kullanılması kritik önem taşımaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere etkili yöntemlerle ihtiyaçlarına yönelik uygun öğretimin sunulmasının önkoşulu ise sağlıklı bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu noktadan hareketle, bu ünite kapsamında özel eğitimde değerlendirme sürecine, değerlendirmenin amaç ve ilkelerine, değerlendirme türlerine ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.

Özel Eğitimde Değerlendirme

Özel gereksinimi olan bireylerin kendileri için belirlenmiş amaçlara ilişkin bilimsel dayanağı olan yöntemlerle öğretim alabilmeleri çok önemlidir. Gerek genel eğitim ortamlarında gerekse özel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan bireylerin öğrenmeye ihtiyaç duydukları hedef davranışların belirlenerek öğretim sürecinin etkin bir şekilde planlanması için "değerlendirme" sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Aksoy ve Topuz, 2019; Gürsel, 2013; Kargın, 2013).

[1] Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, ozgul.aldemir@omu.edu.tr

Değerlendirme süreci, özel gereksinimi olan bireylerin öğrenmeye gereksinim duydukları tüm gelişim alanlarını belirleyebilmek ve bu alanlara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planlarını (BEP) hazırlayabilmek için farklı disiplinlerin bir arada çalışarak sistematik ve kapsamlı bir şekilde bilgi toplaması olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirmenin (a) "karar vermek için değerlendirme" ve (b) "bir süreç olarak değerlendirme" olarak iki temel öğesi bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere kazandırılacak davranışlara karar verebilmek için öncelikle bireylerin hâlihazırda neleri yapıp neleri yapamadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte değerlendirme özel gereksinimi olan bireylere sadece bazı testlerin uygulanması olarak düşünülmemelidir. Bu süreçte bireylerin eğitim yaşantısı boyunca yaptıkları tüm çalışmalar ve ortaya koydukları ürünler incelenmektedir. Değerlendirme süreci bireylerin gelişmelerine göre yeni hedefler ve uyarlamalar yapmayı gerektiren esnek bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreç farklı ekip üyeleri tarafından çeşitli ortamlarda birden fazla değerlendirme aracının kullanıldığı bir bilgi toplama sürecidir (Aksoy ve Topuz, 2019; Gürsel, 2013; Kargın, 2013).

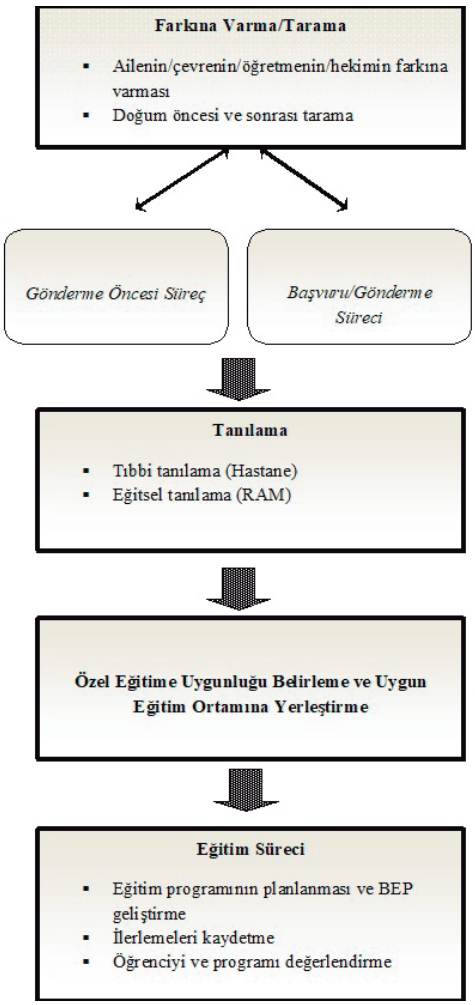


Öğretimin ayrılmaz bir öğesi olan değerlendirme sürecinde özel gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimleri belirlenmektedir. Böylece bu bireylere yönelik öğretim planlanarak etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Değerlendirme sürecinde özel gereksinimi olan bireylerin davranışsal, akademik ve fiziksel özellikleri belirlenerek bireysel özellikleri doğrultusunda kararlar alınabilmesi için sistematik olarak veri toplanmaktadır (Çuhadar, 2013; Gürsel, 2013).

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler (a) duygularını kontrol etmede zorlanabilirler, uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler, kurallara uymada zorluklar yaşayabilirler, uygun sosyal becerileri sergilemeyebilirler, (b) dil ve iletişim becerilerinde sıkıntılar yaşayabilirler, (c) kavramları öğrenmede, okuma-yazma ya da matematik becerilerinde akranlarının performansının altında bir performans sergileyebilirler ve (d) duyularına, fiziksel yapılarına ilişkin sorunlara sahip olabilirler ya da kronik hastalıkları olabilir. Sıralan tüm bu nedenlerden dolayı öğrenme süreçlerine ilişkin sıkıntıları olan özel gereksinimi olan bireyleri tanımak gerekmektedir. Bu bireyleri ve öğrenme özelliklerini iyi bir şekilde tanıyabilmek için farklı ölçme araçları ve yöntemleriyle değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2013; Gürsel, 2013). Değerlendirme

süreci Şekil 1'de yer almaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere ilişkin doğru kararlar alınabilmesi için farklı değerlendirme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen ilk adım farkına varma/tarama aşamasıdır.

Şekil 2.1. Değerlendirme süreci



Tarama

Değerlendirme sürecinin ilk basamağı farkına varmadır. Bireysel ve öğrenme özellikleri akranlarından farklı olan öğrenciler her yıl okul ortamlarına katılmakta ya da bu ortamlarda öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu sebeple gerek okul ortamına gerekse toplumsal ortamlara uyum sağlama sürecinde yetersiz olan çocukların farkına varılması gerekmektedir. Aileler çocuklarının normal bir gelişim içinde olmadıklarını fark etmeyebilirler. Bu süreçte öğretmenlerin akranlarından farklı özellikleri olan öğrencileri fark etme konusunda oldukça dikkatli olmaları gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2013).

Kaynakça

Aldemir, Ö. (2015). Öğrenci gereksinimlerini değerlendirme ve amaç belirleme. S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* (s. 69-99) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Aksoy, V., & Topuz, Ç. (2019). Özel eğitimde değerlendirmenin temelleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* (s. 11-25) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Ayas, B., & Öpengin, E. (2019). Özel eğitimde formel değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* (s. 61-89) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Batu, E. S. (2008). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 21-35) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* (s. 100-141) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Colombus: Pearson Merrill Prentice-Hall.

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 5-30) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Fuchs, L., S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1990). Curriculum-based measurement: A standardized, long-term goal approach to monitoring student progress. *Academic Therapy, 25*(5), 615-631. doi: 10.1177/105345129002500508

Gürsel, O. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 31-56) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O., Vuran, S. (2013). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 193-230) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kalkan, S. (2019). Özel eğitimde tarama ve tanılama amaçlı değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* (s. 27-55) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Kargın, T. (2006). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (s. 117-164) içinde. İstanbul: Morpa.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.77-112) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kargın, T. (2013). Değerlendirme kavramı ve değerlendirme basamakları. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (s. 77-97) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Lowenthal, B. (1994). Types of assessment for young children with special needs. *Early Child Development and Care, 104*, 53-59.doi: 10.1080/0300443941040104

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs (6th Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf] (Erişim tarihi: 12.06.2019)

Millî Eğitim Bakanlığı (2018)

Özel Eğitim *ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı.* [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdestekeitimprogram.pdf] (Erişim tarihi: 12.06.2019)

Özyürek, M. (2012). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi* (Düzenlenmiş 8. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2012). *Assessment in special education: A practical approach (4th Edition)*. USA: Pearson Education.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education* (Eleventh Edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education (3rd Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 47-80) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1) 19-37. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000144

Şahin, Ş., & Topuz, Ç. (2019). Özel eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları. Özel eğitimde yaygın kullanılan informel değerlendirme türleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* (s.125-136) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Tanrıverdi, A. (2019). Özel eğitimde yaygın kullanılan informel değerlendirme türleri. V. Aksoy (Ed.), Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme (s.103-121) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s.69-103) içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2009). Özel gereksinimleri belirleme ve gelişimi izleme. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 73-91) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Vuran, S., & Çelik, S. (2008). Kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılan yöntemler. *Örneklerle kavram öğretimi: Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için* (s. 13-36) içinde. Anakara: Kök Yayıncılık.

Yıkmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 111-128) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Gözlem. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (s. 169-183) içinde. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM III

ÖZEL EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEMELER VE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU[1]

Giriş

Eğitim hizmeti, insanlık tarihinde uzun yıllar sadece sosyoekonomik düzeyi yüksek bireylerin erişebildiği bir hizmet olarak var olmuştur. Sanayi devrimi sonrası modern dünyanın eğitilmiş iş gücü ihtiyacı kitlesel eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Kitlesel eğitim hizmetleri zamanla yaygınlaşmaya başlamış olsa da tarih boyunca uzun yıllar özel gereksinimli bireyler eğitilmeye değer olarak görülmemiştir (Stainback & Smith, 2005). Özel eğitimin babası olarak kabul edilen Jean-Marc Gaspard Itard'ın çabalarıyla yaklaşık 200 yıl önce başlayan sistematik özel eğitim uygulamaları, günümüzde dünyadaki birçok ülkede yaygınlaştırılarak özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerine erişimleri sağlanmaktadır. Özel eğitim hizmetleri sağlanırken ülke çapında uygulama birliğinin sağlanması kaliteli hizmet sağlayabilmek için önemli olduğundan dolayı ülkeler yasal düzenlemelere gitmekte ve yasalar da zamanla evrilerek gelişmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) günümüzde özel eğitim hizmetleri açısından en gelişmiş ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra ABD Özel Gereksinimli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) dünyadaki birçok yasanın oluşturulmasına model olmuştur. Türkiye'de ise özel eğitim hizmetleri 1950'li yıllardan sonra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın sorumluluğuna alınmış ve özel eğitimle ilgili yönetmelikler, yasalar ve diğer yasal düzenlemeler oluşturulmuştur. Türkiye'de oluşturulan yasal mevzuat ABD ve Avrupa Birliği yasal düzenlemelerinden yoğun bir şekilde etkilenerek oluşturulmaktadır. Yasal düzenlemeler kapsamında özel eğitim hizmetlerinin neler olacağı ve nasıl sağlanacağının sınırları belirlenmektedir.

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, macidayhan@gmail.com

Ayrı ve birlikte eğitim uygulamaları olarak sağlanan özel eğitim hizmetleri Türkiye'de hızla yaygınlaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğu kadar tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasını hedefleyen MEB, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına önem vermektedir. Fakat bir yandan da özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı gibi ayrı eğitim hizmetleri sağlanmaya devam etmektedir.

Özel eğitim hizmetlerinin tarihsel gelişiminin bilinmesi gelecekte özel gereksinimli bireylere daha kaliteli eğitim hayatı sağlamak için yapılması gerekenlere ışık tutabilecektir. Ayrıca yasal düzenlemeler konusunda bilgi sahibi olmak görev ve sorumlulukların bilincinde olmanın yanı sıra sağlanacak eğitimin yaygınlaştırılması ve standartların oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Yine bu çerçevede özel eğitim hizmetlerinin içeriği konusunda bilgi sahibi olmak özel eğitim öğretmenlerinin sağlayacakları hizmetler konusunda daha bilinçli olmalarını sağlayacaktır.

Bu bölümde öncelikle özel eğitimin tarihsel gelişimi hem dünya hem de Türkiye bağlamında kısa bir şekilde incelenecektir. Sonra Dünyada ve Türkiye'de yasal düzenlemeler gözden geçirilecek ve güncel yasa ve yönetmelikler açıklanacaktır. Son olarak, Türkiye'de yasalar çerçevesinde özel eğitim kapsamında sağlanan hizmetlerin neler olduğu detaylandırılacaktır.

Dünden Bugüne Özel Eğitim

Özel eğitimin tarihi özel gereksinimli bireylere yönelik toplumda var olan bakış açısının değişimi ya da evrilmesi ile yakından ilişkilidir. Herhangi bir zamanda var olan eğitim programları, kaynaklar ve uygulamalar o zamana ait sosyal atmosferi yansıtmaktadır. Toplumdaki bireylerin özel gereksinim (ya da hâlihazırda toplum içindeki ifadesi ile engellilik) konusundaki fikirleri ve inançları değiştikçe özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetler ve fırsatlar da değişmektedir (Gargiulo & Bouck, 2018).

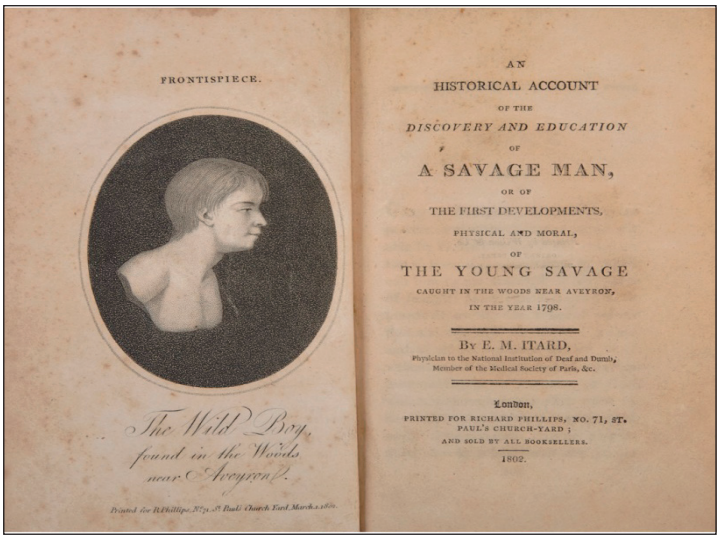
Dünyada Özel Eğitim

Modern dünyada hâlihazırdaki özel eğitim uygulamalarının temelleri Avrupalı filozofların, savunucuların ve yardımseverlerin çabalarına dayanmaktadır. Kendilerini adamış olan bu reformcu ve öncü kişiler toplumlardaki değişim için katalizör görevi görmüşlerdir. Eğitim tarihçileri özel eğitimin tarihinin başlangıcını 18. yüzyılın sonları, 19. yüzyılın başlarına dayandırmaktadır (Gargiulo & Bouck, 2018).

Aslında bireysel çabalar 16. yüzyılın ortalarından itibaren Avrupa'da işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi çerçevesinde görülmeye başlamıştır. Bu çabalardan biri İspanyol bir rahip olan Pedro de Leon'un 1555 yılında işitme yetersizliği olan iki bireyi eğitme çalışmasıdır. Ayrıca İspanyol asıllı Juan Pablo

Bonet 1620 yılında işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi üzerine bir kitap yazmıştır. Bunun yanı sıra 1648 yılında Londra'da John Bulver'in, 1668 yılında İsviçre'de Cohannes Levater'in ve 1755 yılında Fransa'da Abbe'de L'Epee'nin işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik açtıkları okullar bu çabalar çerçevesinde değerlendirilmektedir (Çitil, 2017).

Özel eğitim hizmetlerinin sağlanması konusunda kayıtlı ilk girişimlerden biri, Fransız doktor Jean-Marc Gaspard Itard'ın (1774-1838) 12 yaşındaki "Aveyron'un vahşi çocuğu" olarak bilinen Victor'u yetiştirme çabaları olarak bilinmektedir. Hikâyeye göre Victor, Aveyron kasabası yakınlarındaki bir ormanda bir grup avcı tarafından bulunmuştur. Bulunduğunda, Victor'un üzerinde giysi olmadığı, konuşamadığı, koşabildiği fakat yürüyemediği ve hayvan davranışlarına benzer davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Kulak rahatsızlıkları konusunda uzman olan ve işitme yetersizliği olan gençlere öğretmenlik yapan Itard, 1799 yılında Victor'u "medenileştirme" çalışmalarına başlamıştır. Victor'u duyusal bir eğitim programı ile eğitmeye çalışmıştır ve bu uygulamalar bugün davranış değişikliği olarak adlandırılmaktadır. Beş yıl süren özenli ve özverili bir eğitimin ardından Victor'da dil gelişimi tam anlamıyla oluşmadığı ve sadece temel sosyal beceriler ve kendi kendine yardım becerileri geliştiği için, Itard çabalarını bir başarısızlık olarak değerlendirmiştir. Aslında Itard, meslektaşlarının umutsuz ve tedavi edilemez bir idiot (geri zekâlı) olarak tanımladığı bir birey için bile öğrenmenin mümkün olduğunu başarıyla göstermiştir. İki yüz yıl önce çığır açan çalışmaları nedeniyle 'Özel Eğitimin Babası' unvanı haklı olarak Itard'a verilmiştir (Gargiulo & Bouck, 2018).


FRONTISPIECE.

The Wild Boy, found in the Woods near Aveyron.

AN
HISTORICAL ACCOUNT
OF THE
DISCOVERY AND EDUCATION
OF
A SAVAGE MAN,
OR OF
THE FIRST DEVELOPMENTS,
PHYSICAL AND MORAL,
OF
THE YOUNG SAVAGE
CAUGHT IN THE WOODS NEAR AVEYRON,
IN THE YEAR 1798.

By E. M. ITARD,
Physician to the National Institution of Deaf and Dumb,
Member of the Medical Society of Paris, &c.

London,
PRINTED FOR RICHARD PHILLIPS, NO. 71, ST.
PAUL'S CHURCH-YARD;
AND SOLD BY ALL BOOKSELLERS.
1802.

Şekil 3.1. *Itard'ın Victor'la Gerçekleştirdiği Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Hazırladığı Kitap (Kaynak: https://doyle.com/auctions/16bp01-rare-books-autographs-photographs/catalogue/148-itard-jean-marie-gaspard-historical)*

Kaynakça

Baykoç Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç Dönmez (Ed.), Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 31-49) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2018). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* (6th edition). Los Angeles, LA: Sage.

MEB. (1951). 5822 sayılı sağır, dilsiz ve körler müessesesinin Milli Eğitim Bakanlığına devrine dair kanun, 09.08.1951 tarih ve 7880 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1962). 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu hükümlerine göre hazırlanan özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliği, 27.04.1962 tarih ve 11162 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1968). Özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliği, 18.01.1968 tarih ve 12803 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1975). Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik, 16.02.1975 tarih ve 15151 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1983). 2916 sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu, 15.10.1983 tarih ve 18192 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1985). Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği, 09.12.1985 tarih ve 18953 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2003). *Millî eğitim sayısal veriler 2002-2003*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yönetmeliği, 06.01.2011 tarih ve 27807 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2018a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017/'18*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Şahin, S. (2005). Özel eğitimin tarihçesi. A. Ataman (Ed.), Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 49-70) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Stainback, S. B. & Smith, J. (2005). Inclusive education: Historical perspective. R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (s. 12-26) içinde. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BÖLÜM IV

ÖZEL EĞİTİMDE TUTUM VE DAVRANIŞLAR

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ[1]

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, günlük yaşam içerisinde her gün birçok kişi ile iletişim kurmakta, değişik konular hakkında görüş alışverişi yapmaktadır. Çoğu zaman içtikleri bir kahve, gittikleri bir sinema, aldıkları bir parfüm hakkında konuşurken, bazen bilerek bazen de bilmeyerek aslında o konu hakkındaki tutumlarını ortaya koymaktadırlar. Öyleyse tutum nedir? Tutum, kavram olarak ele alındığında, gözle görülen elle tutulan somut bir şey olmadığı için cevaplanması geçmişte olduğu gibi günümüzde de oldukça zor ve karmaşık bir kavramdır. İzleyen satırlarda tutum kavramı tanımlanmaya çalışılmış, tutumun öğeleri, oluşumu ve değiştirme stratejileri hakkında bilgiler verilmiştir.

Tutum Nedir? Tutumun Öğeleri Nelerdir?

Tutumla ilgili olarak farklı tanımlar bulunmakla birlikte, alan yazında en çok kabul edilen tanımlardan birisi Smith (1968) tarafından yapılmıştır. Buna göre tutum, "bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir". Gerek Smith gerekse alanda yapılan diğer tanımlar incelendiğinde, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğesinin olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1985).

Bilişsel öğe, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup, düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir öğedir (İnceoğlu, 2010). Bireyin tutum objesi hakkındaki inançlarından oluşur (Morgan, 1984). Tutum objesi hakkında sahip olunan bilgileri ve aynı tür objelerle ilgi-

[1] Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, sahbazumut@hotmail.com

li olan düşünce kategorilerini kapsar (Kağıtçıbaşı, 1985). Böylece birey, farklı uyaranları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir (Triandis, 1971). Bilişsel öğe, bir şeye sahip olmak isteyip istemediğimize hızlı bir şekilde karar verebilmemiz için, o nesnenin artı ve eksi yönlerini sınıflandırmamızı sağlar (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Örneğin, bir cep telefonu almayı düşündüğümüzde, cep telefonu markalarının isimleri, özellikleri, fiyatı, garanti süresi, servis hizmetleri gibi değişkenler tutumun bilişsel öğesi ile ilgilidir ve o cep telefonunu alıp almama kararımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

Duyuşsal öğe, tutum objesine yönelik duygular ile ilişkili gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpması, terleme, heyecanlanma, vb.) kapsar (Kağıtçıbaşı, 1985; Triandis, 1971). Kişi herhangi bir tutum objesi hakkında iyi ya da kötü duygular beslerse, o objeye yönelik tutumları da olumlu ya da olumsuz olur (Triandis, 1971). Duyuşsal öğe, bir kişinin bir tutum objesinin artı ve eksilerinin değerlendirilmesi ile ilgili inançlarından çok duygu ve değerlerine dayanır (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Örneğin, A ve B marka iki farklı cep telefonu aynı özelliklere sahip olmasına karşın bazen daha pahalı olandan hoşlanmamız gibi. Öte yandan duyuşsal öğe, bilişsel ve davranışsal öğeden bağımsız olarak varlık kazanmaz. Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, duyuşsal öğenin gelişmesinde önemli bir etkendir (İnceoğlu, 2010).

Davranışsal öğe, bireyin belli bir uyarıcı grubuna karşı davranış eğilimini yansıtır (İnceoğlu, 2010). Dolayısıyla davranışsal öğe, bireyin tutum objesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışlarını kapsar (Kağıtçıbaşı, 1985; Triandis, 1971). Diğer bir deyişle davranışsal öğe, duygu ve kanıya uygun olarak hareket etme eğilimidir. Örneğin, aynı özelliklere sahip olmasına karşın daha pahalı olan cep telefonunu almak gibi. Öte yandan, insanlar çeşitli nedenlerden dolayı her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz veya davranamazlar. Ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi her zaman mevcuttur. Bu nedenle, çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür (Morgan, 1984).

Tutumun öğeleri ile ilgili olarak yukarıda anlatılanları bir örnekle açıklamak gerekirse; örneğin, sınıfınızda zihin yetersizliği olan bir öğrenci bulunduğunu düşünelim.

Bilişsel öğe: Zihin yetersizliği olan öğrenci ile ilgili bilgileri içerir. Öğrencinin adı-soyadı, yetersizliğin türü, derecesi, özellikleri gibi.

Duyuşsal öğe: Zihin yetersizliği olan öğrenci ile ilgili duygularınızı içerir. Sevgi, acıma, üzüntü gibi.

Davranışsal öğe: Zihin yetersizliği olan öğrenci ile ilgili davranışlarınızı içerir. Onunla birlikte oyun oynamak, ondan uzak durmak gibi.

Sonuç olarak, bireyin bir konu hakkında bildikleri tutumun bilişsel öğesini,

ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağı duyuşsal öğesini ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağı ise davranışsal öğesini belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır (İnceoğlu, 2010). Dolayısıyla bir tutumun gücü üç öğenin toplamıdır. Bu nedenle, tüm tutumlar öğeleri ve güçleri bakımından farklılıklar gösterir. Genellikle yerleşmiş köklü tutumların gücü ve öğeleri de yüksektir. Tutum ne kadar güçlü ise onu değiştirmek o kadar zordur. Tutumların öğeleri genellikle birbirleri ile tutarlıdır. Güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılık daha da fazla iken bazı tutumlarda tutarsızlık ve dengesizlik de olabilir (Kağıtçıbaşı, 1985). Örneğin, trafik kazası geçiren bir insanın arabalar hakkındaki tutumunun duyuşsal yönü olumsuz olabilir. Ancak, bu kişi araba kullanmaksızın dolaşamayacağının farkında olabilir ve arabalara yönelik tutumunun davranışsal boyutu olumsuzlaşmayabilir. Böylece, bu kişi araba kullanmaya devam edebilir (Triandis, 1971). İnsanlar değerli buldukları olaylara karşı kabul edici, değersiz buldukları olaylara karşı ise reddedici tutum takınmaktadırlar. Bu nedenle, bireyin çeşitli tutumlarının oluşmasında değer yargılarının önemli bir yeri bulunmaktadır (Başaran, 1982).

Özetle, bir tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbiriyle uyumlu kılarak etkiler. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise davranışsal öğe çok zayıf olabilir (Kağıtçıbaşı, 1985).

Tutumun İşlevleri

Tutumların kişiler için sahip olduğu çeşitli işlevleri vardır. Katz ve Stotland'a göre tutumların araçsallık (uyumsal-yarar) işlevi, ego-savunmacı işlevi, değer ifade edici işlevi ve bilgilendirme işlevi olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır (İnceoğlu, 2010). Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Tutumun Araçsal (Uyumsal Yarar) İşlevi

Tutumun araçsal işlevi, bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır (İnceoğlu, 2010). Bireyin günlük yaşamda sergilediği tutum ve davranışların bazıları ödüllendirilirken, bazıları da cezalara yol açabilir (Hortaçsu, 2012). Birey ödüllendirici durumlara karşı olumlu tutumlar sergilerken, cezalandırıcı durumlara karşı ise olumsuz tutumlar sergiler. Birey için tutumların içerdiği anlam, sağladığı yararlardır (İnceoğlu, 2010). Bireyin belli amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır, başkaları tarafından beğenilip kabul görmelerini sağlar (Hortaçsu, 2012). Bu tür tutumlar, bireye yarar sağlayan araçsallıkları bakımından, içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile bireyi belirli bir uyum içinde tutma özelliğine sahiptirler. Araçsallık, bireyin ya geçmişe dönük yaşam deneyimlerine dayanır ya da geleceğe dönük amaçlarına ulaşmada araç olarak işlev görür. Bu bağlamda araçsal nitelikteki tutumlar daha kolay değişebilir (İnceoğlu, 2010).

Kaynakça

Alberto, P.A. ve Troutman, A. C. Applied Behavior Analysis for Teacher. Üçüncü basım. Columbus, OH: Charles E. Merill, 1990." (Westling ve Fox, 1995, s. 145'deki alıntı.)

Sailor, W. ve Guess, D. Severely Handicapped Students. An Instructional Design. Boston: Houghton Mifflin, 1983" (Westling ve Fox, 1995, s. 145'deki alıntı.)

Aronson, E. Wilson, D.T. ve Akert, R.M. (2012). Sosyal psikoloji. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Başaran, İ.E. (1982). Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri. Ankara: Emel Matbaacılık.

Bordens, K.S ve Horowitz, I.A. (2008). Social psychology (Third Edition). USA: Freeload Press

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gerrig, R.J. ve Zimbardo, G.P. (2013). Psikolojiye giriş. Psikoloji ve yaşam. 19. Baskı. (Çev: Gamze Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Hortaçsu, N. (2012). En güzel psikoloji sosyal psikoloji. İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum, algı, iletişim. (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş. (6. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). Dünden bugüne insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş. (16. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Teacher and student characteristics which influence teacher preferences for resource and consultation approachers. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussim, L. J., & Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 152–163.

Morgan, C.T. (1984). Psikolojiye giriş ders kitabı. 3. Baskı (Çev: Komisyon). Ankara: Meteksan Yayınları.

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2nd ed.). New York: Prentice-Hall.

Özyürek, M. (2000). Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara: Karatepe Yayınları.

Plomin, R. (1989). Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

Plomin, R., Corley, R., DeFries, J. C., & Fulker, D. W. (1990). Individual differences in television viewing in early childhood: Nature as well as nurture. *Psychological Science, 1,* 371–377.

Salend, S.J. (1997). Effective mainstreaming. USA: Macmillan Company.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review, 100,* 129–142.

Triandis, C. H. (1971). Attitude and attitude chage. New York: John Willey and Sons.

BÖLÜM V

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELER VE AİLE ÖZELLİKLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL[1]

Giriş

Aile, toplumu oluşturan birimler arasında geçmişten günümüze varlığını ve önemini sürdüren en önemli unsurlardan biridir. Toplumun geri kalanında meydana gelen değişimlerin tamamından etkilendiği gibi, kendi içinde yaşanan durumlardan da oldukça fazla etkilenmektedir. Aileyi etkileyen durumların başında, bir bebeğin aileye katılması, çocukların eğitim ve sosyal yaşamları ile aileden ayrılma süreçleri gelir. Çocuklar normal gelişim gösterirken dahi sayılan bu süreçler aileleri için karmaşık ve zorlayıcı olabilir. Çocuğun herhangi bir yetersizlik gösteriyor olması durumunda ise aile çok daha farklı yönlerden bu durumdan etkilenecektir. Yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın aile üzerinde oluşturacağı stres, yük ve diğer zorlanmalar, aile yaşamını etkileyen koşullar arasında sayılabilir. Elbette ailelerin bu koşulları çocuklarının yetersizlik türünden, bu yetersizliğin düzeyinden, ailenin ekonomik ve sosyal durumundan, toplumun yetersizliklere bakış açısından farklı şekillerde etkilenebilir. Yetersizliği olan çocukların aileleri ile uygun etkileşim kurulabilmesi ve onlarla uygun şekilde çalışılabilmesi için bu özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Kitabınızın bu bölümünde yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin genel özelliklerinden, yetersizlik durumunun aile bireyleri üzerindeki etkilerinden ve bu bağlamda ailelerle kurulması son derece önemli olan işbirliğinden söz edilecektir.

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, mskartal@ogu.edu.tr

Ai1le Kavramının Tanımı

Aile kavramının sözlükteki karşılığı incelendiğinde "evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, 0kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik" ve "aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü" (Türk Dil Kurumu [TDK] Güncel Sözlük, 2019) tanımları ile karşılaşılmaktadır. Buna göre sıklıkla karşılaşıldığı biçimiyle anne baba ve çocukların; zaman zaman da büyük aile üyelerinin bir araya gelerek oluşturdukları topluluğa aile denildiği söylenebilir. Tanımda da görülen özellikleri sebebi ile ailenin bütünü, onu oluşturan bireylerin özelliklerinden ve durumundan yasal, duygusal, ekonomik ve daha pek çok açıdan etkilenmeye müsaittir denilebilir.

Geçmişten bu güne her toplulukta varlığını koruyan aile; yalnızca anne baba ve çocuklardan oluşan küçük/çekirdek aile ya da büyükanne-büyükbaba ve hala, dayı, teyze, amca gibi diğer akrabaların da bir arada yaşadığı geniş aile düzeniyle kaşımıza çıkabilir. Bununla birlikte toplumsal değişimlerin de etkisiyle, bekâr anne ve bekâr baba ile çocukların birlikte yaşadıkları aile türleri ile yasal evlilik bağı ile bir arada bulunan çiftlerin biyolojik olmayan çocuklarıyla birlikte oluşturdukları aileler de toplumda yer almaktadır. İster yasal bağ ile kurulmuş olsun isterse kan bağı bulunsun, her ailenin genel işlevleri ve kendine özgü dinamikleri bulunmaktadır.

Ailenin işlevleri, yedi grup altında toplanabilir. Bunlar; (a) ekonomik ihtiyaçları karşılamak, (b) statü sağlamak, (c) çocukların eğitimini planlamak, (d) dini değerlerini vermek, (e) boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, (f) aile üyelerinin birbirini koruması ve (g) karşılıklı sevgi ortamı yaratmak olarak sıralanabilir (Ogborn, 1953'ten akt. İçmeli, Ataoğlu, Canan ve Özçetin, 2008). Ailenin sayılan bu işlevleri yerine getirebilmesine yaşantılarının ve sosyoekonomik özelliklerinin etki edeceği düşünülmektedir. Aile kurumunun engelli, hasta ve sağlıklı üyeleriyle bir bütün olduğu düşünüldüğünde, bu bütünü oluşturan üyeler ve işlevler sürekli birbiriyle ilişki halinde olup, birindeki herhangi bir aksama bütünde ve diğer üyelerin işlevlerinde de bozulmaya yol açmaktadır (Bodur ve Durduran, 2009).

Bir çocuğun dünyaya gelmesi, bebek sahibi olmayı bekleyen ailelerin yaşamında önemli bir dönüm noktasıdır. Çok normal olarak hemen hemen bütün anne babalar sağlıklı bir bebeğe sahip olacaklarını beklerler. Bu anlamda düşünüldüğünde, normal ve sağlıklı olması umut edilen çocuklarının gelişiminde ya da genel sağlık durumunda herhangi bir sorun olduğunun öğrenilmesi, bu yetersizlik ya da hastalık hangi düzeyde ortaya çıkmış olursa olsun son derece üzücü, hayal kırıklığı yaşatan ve stres verici bir durumdur (Avşaroğlu ve Çavdar, 2018). Çünkü aile geleceğe yönelik yaşam planlarını normal gelişim gösterecek bir çocuğa göre gerçekleştirmiştir. Doğal olarak hem sosyal yaşamlarında hem de ekonomik anlamda yeniden yaşamın planlanması ve buna uyum sağlanması

beklenmektedir. İzleyen bölümde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin genel özellikleri ve sorumlulukları hakkında bilgiler verilmektedir.

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Özellikleri ve Sorumlulukları

Ailelerin Özellikleri

Kitabınızın farklı bölümlerinde sözü edilen özel eğitim gerektiren durumların yaygınlık oranları incelendiğinde, her bir yetersizlik türünün nüfus içinde farklı oranlarla yer aldığı görülmektedir. Bu yetersizlik türleri elbette yalnızca bireyin kendisini etkilemekle kalmayıp; onların ailelerini, eğitim alacakları ortamları, eğitim sunacak profesyonelleri de yakından ilgilendirmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu ([TUİK], 2011) verilerine göre özel eğitim gerektiren yetersizlik türlerine sahip bireylerin genel nüfusa oranı %6,9'dur. Bu oranı dikkate alınıp, engelli bireylerin çoğunun bir aileye mensup olduğu göz önünde bulundurulduğunda nüfusun çok daha geniş bir oranının yetersizliklerden etkilendiği ve ilişkili hizmetlere gereksinim duydukları söylenebilir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ailelerinin genel özellikleri ile tanınmaları onlara sunulacak ekonomik ve sosyal destekler ile eğitim hizmetlerinin planlanmasında; bu hizmetlerin sunulması için kaynakların ayrılması ve personelin yetiştirilmesinde son derece önemli bir adımdır. Ailelerin tanınması beklenen genel özellikleri eğitim düzeyleri, sosyoekonomik özellikleri, yetersizlik durumuna uyum sürecinde yaşadıkları ve gereksinimleri olabilir. Alanyazın incelendiğinde, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ailelerinin genel özelliklerini inceleyen araştırmaların çok az sayıda olduğu (Ör. Cavkaytar, Batu, Kartal, Beklan-Çetin ve Güllüoğlu, 2004); ancak ailelerin yaşantılarının, sorunlarının, gereksinimlerinin ve belli başlı konular hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmalarda genel özelliklere ilişkin verilerin sunulduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda sunulan verilerin geneline dayalı olarak ailelerin özellikleri izleyen paragraflarda özetlenmektedir.

Araştırmalara katılım gösteren ailelerin genel özellikleri incelendiğinde önemli bir bölümünün ortaöğretim (lise) düzeyinde eğitim almış oldukları; yükseköğrenim düzeyinde eğitim almış ebeveyn sayısının az olduğu görülmektedir. İş ve meslek özellikleri incelendiğinde katılımcılar arasında herhangi bir işte çalışmayan annelerin ağırlıkta olduğu, çalışan ebeveynlerin önemli bir bölümünün işçi olarak görev yaptığı; bunun yanı sıra serbest meslek mensubu olan, devlet memuru olarak çalışan ya da kendi iş yerini işleten aile üyelerinin varlığı da dikkati çekmektedir. Az sayıda anne baba ise öğretmen, akademisyen ve üst düzey yönetici olarak çalışmaktadır. Eğitim ve meslek özellikleri göz önünde bulundurulduğunda gelir düzeyleri açısından ailelerin önemli bir bölümünün orta gelir düzeyine sahip olduğu araştırmalarda belirtilmiştir. Katılımcı ailelerin özellik-

Kaynakça

Aksoy, A. ve Turla, A. (1999). Okul-aile işbirliği: Gazi Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Aksoy, V. (2018). Aileye ilişkin bilgilerin toplanması ve değerlendirme, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Altındağ, Ö., İşcan, A., Akcan, S., Köksal, S., Erçin, M., ve Ege, L. (2007). Anxiety and depression levels in mothers of children with cerebral palsy. Turkish Journal of Physical Medicine & Rehabilitation/Turkiye Fiziksel Tip ve Rehabilitasyon Dergisi, 53(1):22-24.

Ardıç, A. (2018). Özel gereksinimli çocuk ve aile, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Arıcıoğlu, A. ve Gültekin, F. (2017). Zihinsel engelli çocuk ailelerinin sosyal destek ve gelecek algıları: Psikolojik danışmanların rolleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 1-26.

Atagün, M. İ., Balaban, Ö. D., Atagün, Z., Elagöz, M. ve Yılmaz-Özpolat, A. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 3*(3), 513-552.

Avşaroğlu, S. ve Çavdar, İ. (2018). Görme engelli çocuğa sahip anne babaların kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47,* 105-122.

Balkanlı, N. (2008). Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi: İstanbul.

Berger,E.H.(2008).Parents as partners in education: Families and schools working together. New Jersey: Pearson.

Bodur, S. ve Durduran, Y. (2009). Konya'da engelli çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanma ve beklenti durumu. *Genel Tıp Dergisi, 19*(4), 169-175.

Canarslan, H. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 13-31.

Cavkaytar, A. (2010). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. Tülin Güler (Ed.), Anne baba eğitimi (s. 73-89).Ankara: PEGEM.

Cavkaytar, A., Batu, S., Kartal, B., Çetin, O, B ve Güllüoğlu, F. (2004). Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip ailelerin aile özelliklerinin ve yaşadıklarının betimlenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), 213-227.

Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, 25*, 164-168.

Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 111-127.

Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma

tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 18*(52), 37-52.

Er, M. D. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49, 155-168.

Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education, 6*(3), 71-80.

Gürşimşek, I., Kefi, S., ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 181-191.

İçmeli, C., Ataoğlu, A., Canan, F. ve Özçetin, A. (2008). Zihinsel özürlü çocukları olan ebeveynler ile sağlıklı çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması, *Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 3*, 21-28.

Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), Zihin engelliler ve eğitimleri içinde (s. 352- 405). Ankara: Kök Yayıncılık.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(4):315-322.

Mutlu, A., Akmeşe, P.P., ve Günel, M.K. (2010). Değişik özür seviyesindeki serebral palsili çocukların annelerinin depresyon düzeyleri farklı mıdır? *Yeni Tıp Dergisi, 27*(2), 87-92.

Özdemir, O. (2018). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. (2006). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayın No: 43, Ankara.

Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11*(2), 33-40.

Sönmez-Kartal, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği / ekip çalışması. Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi.

Sönmez-Kartal, M. (2018). Aile katılımı, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Sönmez-Kartal, M. (2018). Okul-aile-öğretmen işbirliği, A. Cavkaytar, (Ed.) Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği. Vize Akademik Yayıncılık: Ankara.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2(1), 10-18.

Tezel Şahin, F., ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.

TUİK. (2011). TUİK Nüfus ve Konut Araştırması, https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5677/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilik-arastirma-sonuclari.pdf (Erişim Tarihi: 02.09.2019).

BÖLÜM VI

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ[1]

Giriş

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla iletişime geçmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla sosyal olmak için iletişim kurabilmek önemlidir. İletişime geçmek için de çeşitli yollar geliştirmiştir. Dil bu yolların temelini oluşturur. Kimi zaman görsel işaretler, kimi zamansa işitsel işaretlerle iletmek istediklerini karşısındakine aktarmaya çalışır. Bu nedenle özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm insanların iletişim gereksinimi olduğunu düşündüğümüzde dil ve iletişim becerilerinin ne olduğu, bu becerilere ilişkin güçlüklerin neler olabileceği, nasıl değerlendirilebileceği ve de nasıl desteklenebileceğine ilişkin bilgiye sahip olmak son derece önemlidir. Bu bölümde dil ve iletişim becerilerine ilişkin giriş niteliğinde bilgiler yer almaktadır.

[1] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, ceyhun.servi@adu.edu.tr

İletişim, Dil ve Konuşmanın Tanımlanması

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle çevresiyle etkileşime girme gereksinimindedir ve etkileşimi farklı yollarla yapabilir. Aşağıdaki kısımda etkileşim sırasında insanların kullandıkları bazı kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

İletişim nedir?

İletişim bilgi, fikir, istek ya da duygu içeren mesajların gönderimi ve alımı olarak tanımlanabilir.

İletişim sadece konuşma ile ya da dilin sembolik anlatımı ile sınırlanamaz ve çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir.

Mesaj içeren her türlü davranış ya da hareket karşı tarafa iletilebiliyorsa iletişim sağlanmış demektir. Örneğin boğazında rahatsızlığı olan birinin boğazını temizlemesi bir mesaj içermez ancak acıkan bebeğin ağlayarak acıktığını annesine bildirmesi iletişime örnek olarak gösterebilir. Öte yandan iletişim insanlarla sınırlı da değildir. Hayvanlar da iletişime geçebilir ancak insanı hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerden biri dili ve konuşmayı kullanabilme yetisidir (Loncke, 2011).

Dil nedir?

Dil, anlam kazandırdığımız sembollerden oluşan bir kod olarak tanımlanabilir. Bloom ve Lahey (1978) Dili evrene ilişkin düşüncelerin bir toplumca paylaşıldığı keyfi semboller sistemi olarak tanımlar. Bloom'a göre (1988) kodlanmış semboller, gerçek nesneleri, kavramları ya da fikirleri temsil eder ve sembollerin temsil ettiği bu şeyler ***"gönderge"***lerdir.

Ayrıca dil hangi sembollerin hangi durumlarda kullanılabileceğinin, hangi sembollerin hangi sırayla ve hangi sembollerle bir arada kullanılabileceğinin belirlenmiş olduğu "***kurallı*** ve düzenli bir ***sistem"***dir. Bu düzen ve kurallara dilin kullanımını esnasında öngörülebilir niteliktedir ve bir yapının o dile uygun olup olmadığı bu kurallarla belirlenebilir. Örneğin bir dilde yer alan cümledeki sözcüklerin sırası ya da bir sözcüğe gelen diğer yapıların sırası bu kurallara ve düzene örnek gösterilebilir.

Dilin kullanımını belirleyen sınırlı sayıda kural olmasına rağmen bu kurallara bağlı olarak oluşturulabilecek mesajların sınırı yoktur. Bir dildeki kurallar bir insan tarafından bir kez öğrenildikten sonra, bu kişi dile ilişkin bu kurallar uygun olarak sonsuz sayıda sözce oluşturabilir. Bu dilin ***"yaratıcılık"*** özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu sistematik kurallar sayesinde dili kullanan kişi daha önce hiç kullanmadığı ya da duymadığı bir yapıyı oluşturabilir, aynı dili kullanabilen dinleyici de hiç kullanmadığı ya da ilk kez duyduğu bu yapıyı anlayabilir. İnsanlar her gün hiç konuşulmamış ya da duyulmamış cümleleri konuşuyorlar ya da yazıyorlar ya da hiç karşılaşmadıkları paragrafları duyuyorlar ya da okuyorlar. Dil belirli bir

düzenden ve bir takım kurallardan oluşur. Çocuklar da dâhil olmak üzere o dili kullanan, herkes bu kuralları öğrenir ve dili sahip olduğu düzende kullanır. Dile ilişkin bu kurallar kimin, neyi, kime, ne zaman ve nasıl söyleyeceğini belirler.

Konuşma nedir?

Konuşma dilin sözel olarak ifade edilmesidir. Konuşma, merkezi sinir sisteminde yer alan kodlanmış sembollerin üretimine ilişkin duyu-motor işlemleri içermektedir ve bu sayede mesajın iletileceği taraf kodlanmış sembollerin sözel ifadelerini işitebilir. Dolayısıyla konuşma üretiminde sesler, solunum (respirasyon), sesleme (fonasyon), tınlama (rezonans) ve sesletim (artikülasyon) işlemlerinin sonucu olarak üretilebilmektektedir. Solunum seslerin üretilebilmesi için gerekli havanın elde edilmesi için gereklidir. Sesleme ise gırtlakta (larinks) yer alan ses tellerinin titreşerek seslerin üretimine verilen isimdir. Üretilen bu ses burun boşluğunda ya da yutakta (farinks) tınlayarak iletişim yolculuğuna devam eder. Son olarak da artikülasyonda üretilen ses dudaklar, dil ya da damaklar sayesinde biçimlenir ve o dilde kullanılan sesli ya da sessiz sesbirimlerin üretimi sağlanır. Örneğin sesli-ünlü sesbirimler (vowels) solunumla elde edilen hava akımının ağızdan çıkana kadar hiçbir engelle karşılaştırılmamasıyla elde edilir. Ancak sessiz-ünsüz sesbirimler (consonants) diyaframdan dudaklara devam eden solunum yolunda çeşitli engellere uğratılarak üretilirler. Bu işlemlerin gerçekleşebilmesi için vücudumuzda diyaframdan ağız ve burun boşluğuna kadar olan bölgede birçok organ ya da kas asıl işlevlerine ek olarak ses üretme işlevlerini de üstlenir. Ancak asıl önemli olan dilin bir kod olduğu ve konuşma bu kodların duyu-motor üretimidir (Owens, 2011).

Dilin Bileşenleri

Konuşma dili bileşenlerden oluşmaktadır. Dili tanımlamak için bu bileşenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Konuşma dilini açıklarken sesbilgisi, biçimbirimbilgisi, sözdizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi olmak üzere beş bileşenden (Şekil-1) söz edilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978).



Şekil **6. 1.** *Dilin bileşenleri*

Kaynakça

Acarlar, F (2002) Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1-2) 121-126.

Acarlar F. (2005) Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74.

Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnston, J. R. (2006). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9)[Computer Software]. *Language Analysis Lab. University of Wisconsin-Madison.(Distributed by the Turkish Pscychological Association)*.

Aitchison, J. (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (3rd ed.). Oxford, UK: Blackwell.

Alt, M., & Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fast mapping of young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*, 941–954.

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy.

Balcı, A. (2011) Biçimbilim II: Sözcük yapısı. S. Özoy ve, Z. Erk Emeksiz (ed.) *Genel Dilbilim I.* (s.18-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.

Barkmeier, J (1999) Disorders of voice and swallowing disorders. In *communication and communication disorders* (eds.E. Plant ve Pelagie M. Beeson) Allyn and Bacon.

Black, L. I., Vahratian, A., & Hoffman, H. J. (2015). *Communication disorders and use of intervention services among children aged 3-17 years: United States, 2012*. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.

Beukelman, D., & Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication: Management of severe communication impairments (3rd ed.). Baltimore: Brookes.

Bloom, L. (1988). What is language? In M. Lahey (Ed.), *Language disorders and language development*. Columbus, OH: Merrill/ Macmillan.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York, Wiley.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1975). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 63 (4).

Cress, C. J. (2003). Responding to a common early AAC question: "Will my child talk?" *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, *12,* 10– 11.

Cress, C. J., & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. Augmentative and Alternative Communication, 19, 254–272.

Ege, P., Acarlar, F., Güleryüz, F. (1998) Türkçe kazanımında yaş ve ortalama söze uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (41), 19-31.

Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2005). Ankara artikülasyon testi el kitabı. *Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları*.

Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(6), 1007-1023.

Finneran, D. A., Francis, A. L., & Leonard, L. B. (2009). Sustained attention in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *52,* 915–929.

Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *6*(2).

Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech-and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *34*(6), 1308-1317.

Huber, E. (2008) *Dil Bilimine Giriş* Multilingual Yabanci Dil Yayinları, Istanbul, Türkiye

Johnston, J. R. (1993). Definition and diagnosis of language development disorders, in Blanken, G.; Ditmann, J., Grimm, H., Marshall, J ve Wallesh, C. (Eds.) *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook***,** 574-585, Berlin: De Gruyter.

Kemp, K., Klee, T. (1997) Clinical language sampling practices: Results of a survey of speech language pathologists in the United States. *Child Language Teaching and Therapy*, 13 (2) 161-172.

Klee, T. (1992) *Measuring Children's Conversational Language*. Warren, S. ve Reichle, J. (eds.) Causes and Effects in Communication and Language Intervention. Paul H. Brooks Publication.

Langevin, M. (2009). The peer attitudes toward children who stutter scale: Reliability, known groups' validity, and negativity of elementary school age children's attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, *34*(2), 72–86.

Lee, L. L., Koenigsknecht, R., & Mulhern, S. (1975). Interactive language development teaching: The clinical presentation of grammatical structure. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Leadholm, B.J.& Miller, J.F. (1994) *Language Sample Analysis*: The Wisconsin Guide. Milwaukee: Wisconsin Department of Public Instruction.

Leonard, L. (1998) Children with specific language impairment. Cambridge, MA:MIT Press.

Loncke, F. T. (2011) Communication Disorders In Kauffman J.M. & Hallahan D.D. (eds.) Handbook of Special Education (pp. 221-231) Taylor and Francis Group New York & London.

Mayor, J., & Plunkett, K. (2010). A neurocomputational account of taxonomic responding and fast mapping in early word learning. *Psychological Review*, *117*, 1–31.

Miller, J., & Chapman, R. (1980). Analyzing language and communication in the child. In R. Schiefelbusch (Ed.), *Nonspeech language, and communication: Acquisition and intervention* (pp. 159–196). Baltimore: University Park Press.

Mirenda, P., & Locke, M. (1989). A comparison of symbol transparency in nonspeaking persons with intellectual disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *54,* 131–140.

Namy, L. L., Campbell, A. L., & Tomasello, M. (2004). Developmental change in the role of iconicity in symbol learning. *Journal of Cognition and Development*, *5,* 37–57.

Nelson, N. W. (1998) *Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence.* (2. basım) Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Owens, R. (1999) *Language Disorders* – A functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn & Bacon.

Owens, R. (2011) *Language Development an Introduction* (8th edition) Allyn & Bacon Communication Sciences and Disorders Series.

Özsoy, S. (2011) Dil ve Dilbilim. S. Özoy ve, Z. Erk Emeksiz (ed.) *Genel Dilbilim I.* (ss.2-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.

Paul, R. (2008) *Interventions to improve communication in autism.* Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America 17: 835-856

Reed V.A. (2017) *An introduction to children with language disorders* (5th edition) Boston: Pearson Publishing.

Reichle, J., Beukelman, D., & Light, J. (Eds.). (2002). Implementing an augmentative communication system: Exemplary strategies for beginning communicators. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Rescorla,L., Mirak, J. & Singh, L. (2000) Vocabulary growth in late talkers: Lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language, 27,* 293-311.

Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (1988). Augmentative and alternative communication systems: Considerations for individuals with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, *4,* 83–93.

Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (1996). Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore: Brookes.

Romski, M.,A & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, *18*, 174–185.

Prutting, C. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 47*, 123–134

Smith-Lock, K., Leitão, S., Prior, P., & Nickels, L. (2015). The effectiveness of two grammar treatment procedures for children with SLI: A randomized clinical trial. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 46, 312–324.

Scott C. M., & Windsor,J. (2000) General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 324-339

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2019) Engelli ve yaşlı hizmetleri genel müdürlüğü, engelli ve yaşlı istatistikleri. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/9085/buelten-haziran2019-son.pdf

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J. Landa, R., Lord, C., Paul, R., et al. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52(3), 643-652.

Topbaş, S. S. (2005) Dilin bileşenleri. S. S. Topbaş (Ed.) Dil ve Kavram Gelişimi içinde (ss.21-30) Ankara: Kök Yayıncılık.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2002 Engelli İstatistikleri http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden elde edilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2010 özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması. http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=6370 adresinden elde edilmiştir.

Watkins, R. V., Kelly, D. J., Harbers, H. M., & Hollis, W. (1995) Measuring children's lexical diversity: Differentiating typical and atypical learners. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1349-1355.

Windfuhr,K., Faragher, B. & Conti-Ramsden, G. (2002) Lexical learning skills in young children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders 37,* 415-432.

Zelaznik, H. N., & Goffman, L. (2010). Generalized motor abilities and timing behaviour in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *53*, 383–393.

BÖLÜM VII

FİZİKSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI[1]

Giriş

Her bireyin ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları kendine özgüdür. Özel gereksinimli bireylerin de çağdaş eğitim anlayışı gereği, kendilerine özgü ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları en doğal haklarıdır ve onların bu hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır. Fiziksel engelli bireylerin genel özelliklerinin çeşitlilik göstermesi, yaşam kalitelerinin arttırılması ve var olan eğitim öğretim faaliyetlerinden maksimum düzeyde yararlanmalarını sağlamak için özelliklerini bilmek ve bu özelliklerine uygun uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Çünkü toplumun ayrılmaz bir parçası olan özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla beraber eğitim, çevresel ve toplumsal haklardan yararlanma hakları bulunmaktadır.

Etkili eğitim öğretim, eğitim ortamının bireysel, psiko-sosyal, fiziksel etmenler göz önüne alınarak, özel gereksinimli bireyin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi sonucunda oluşabilmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında almaları oldukça önemlidir. Eğitim ortamını en az kısıtlayıcı eğitim ortamı haline getirmek için, bu bireylerin özelliklerini, yetersizliğin nedenlerini ve eğitimde nasıl düzenlemeler yapılması gerektiğini bilmek büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde, fiziksel yetersizlikleri bulunan çocukların tanımı, yetersizliklerinin nedenleri, değerlendirilmesi, sınıflandırılması, özellikleri ile eğitim ortamlarında yer alacak düzenlemeler ve önerilere yer verilmiştir.

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, zehrasutcu@gmail.com

Fiziksel Yetersizliği Olan Bireyler

Fiziksel Yetersizliğin Tanımı

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (IDEA) (2004) fiziksel yetersizlik "çocuğun eğitim performansını olumsuz şekilde etkileyen ağır düzeydeki fiziksel yetersizlik (örneğin; serebral palsi, kırıklar ve yanıklar)" ifadesi yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018 ise "kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim ihtiyacı olan birey olarak" tanımlanmaktadır. Özyürek (2009) ise fiziksel yetersizliğe sahip olan bireylerin fiziksel yetersizliklerinden dolayı öğretim amaçlarında yer alan davranışları yapmalarının sınırlandığını ifade etmektedir.

Yaşamının herhangi bir döneminde, bir nedene bağlı olarak iskelet (kemik) kas ve sinir sistemindeki yetersizlikler sonucu, bedensel yeteneklerini farklı derecelerde kaybeden, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada zorluk yaşayan, bu nedenlerden dolayı yaşam boyu ya da belirli zamanlarında korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylere fiziksel engelli birey denilmektedir. Fiziksel yetersizlikler bireyin yürüme, oturma gibi kaba motor veya yürüme, oturma gibi hareket becerilerinde ve yazma, tutma gibi ince motor becerilerinin hareketlerin etkilenmesidir. Fiziksel engel nedeni ile normal gelişim gösteren bireylerden farklılık gösteren ve eğitim hizmetlerinden akranları gibi yararlanamayan bu bireylerde bilişsel, psiko-sosyal ve duyusal gereksinimlerin yanında hareket ve fonksiyonel yeteneklerinin de geliştirilmesi çok önemlidir. Bu yetersizliklerin bireylerin üzerindeki etkileri hafif, orta veya ağır derecede olabilmektedir. Burada önemli olan yetersizliklerin bireyin eğitim gereksinimlerini ve hayat akışlarını ne derecede etkilediğidir.

Fiziksel Yetersizliğin Nedenleri

Fiziksel yetersizliğin nedenleri doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında oluşan nedenler olarak üç başlık altında ele alınabilir (Başbakanlık Özel İdare Başkanlığı, 2006; Çağlar,1982; Friend, 2006; Kayıhan, 1995; Sade ve Otman, 1991).

Doğum Öncesi Nedenler

Anne adayının hamile kalmadan önceki ve hamilelik sırasında yaşadıklarını kapsayan dönem doğum öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Doğum öncesi yaşanılan bazı olumsuz durumlar anne karnındaki bebeğin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenlerden bazıları; genetik problemler, bebeğin oksijensiz kalması, annenin madde kullanımı, hamilelikte geçirilen travmalar, hamilelik sırasında radyasyon ışınlarına maruz kalma, kan uyuşmazlığının olması, annenin

hamilelik yaşının risk aralığında olması, annenin yaptığı doğum sayısının fazla olması, hamilelikte geçirilen ateşli hastalıklar, annenin hamileliği sonlandırma çalışmaları, hamilelikte kötü veya yetersiz beslenme, hormonal bozukluklar, hamilikte yaşanan travmalar, annede diyabetin olması ve akraba evlilikleri olarak sıralanabilmektedir.

Doğum Sırası Nedenler

Doğum anında anneye ya da bebeğe başlı olarak gelişebilen doğumu zorlaştıran nedenler doğum sırası nedenler olarak sıralanabilmektedir. Bunlar, doğum travmaları, annenin pelvis açısının dar olması, farklı araçlarla yaptırılan doğumlar, bebeğin doğum esnasında farklı pozisyonlarla gelmesi, doğumun erken ya da geç olması, çoğul gebelik, kordon dolanması gibi komplikasyonlar, doğum şartlarının kötü olması gibi nedenlerdir.

Doğum Sonrası Nedenler

Bebeğin doğumundan sonraki zamanda oluşabilecek komplikasyonları içermektedir. Havale geçirilmesi ya da ateşli hastalıklar, yeterli beslenme şartlarının sağlanamaması, doğumdan hemen sonra görülen sarılığın süresinin uzaması ve tedavinin gecikmesi, kafa travmaları, bulaşıcı hastalıklar, olumsuz çevre koşulları, vücudun belirli bölgelerindeki işlev kaybı, çocuk felci, kanser, yaşlılık, istismarlar gibi nedenler sıralanabilmektedir.

Tablo 7.1. Fiziksel yetersizliğin nedenleri

Doğum Öncesi Nedenler	Doğum Sırasındaki Nedenler	Doğum Sonrası Nedenler
• Anne-baba arasındaki akrabalık, • Kan uyuşmazlığı, • Kalıtım ile geçen bazı hastalıklar • Hamileliğinin özellikle ilk üç ayında geçirilen ateşli hastalıklar, • Annenin alkol, uyuşturucu ve ilaç bağımlılığı, • Hormonal bozukluklar • Kötü ve yetersiz beslenme, • Plasentanın erken ayrılması,	• Doğumun zor olması ve süresinin normalden uzun olması sonucu bebeğin oksijensiz kalması, • Doğum sırasında bebeğin farklı geliş pozisyonuna bağlı olarak oluşan anomaliler • Annenin doğum kanalının dar olması • Forseps ve vakum gibi araçlarla yapılan doğumlar • Olumsuz doğum şartları • Doğum travmaları,	• Yüksek ateşe bağlı geçirilen havaleler, • Tümörler, beyni ve omuriliği etkileyen enfeksiyonlar, kas, kemik ve sinir sistemi hastalıkları, • Kafa travmaları, • Yaralanmalar, • Yetersiz beslenme, • Kazalar, • İhmal ve istismarlar,

Kaynakça

Bek, N. (2018) Gelişimsel kalça displazilerinde ortezleme10. Uluslararası Protez-Ortez Kongresii Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi-ANKARA

Best, S. J., Heller, K. W., & Bigge, J. L. (2010). Teaching individuals with physical or multiple disabilities. Pearson.

Biçer, Z. Ö. P., Yıldırım, E., Gün, I. Ş. I. K., Kuşkaya, İ., & İşbilir, Ç. (2018) Engellilere Yönelik Yapılan Düzenlemelerin Kamu Kurumlarına Maliyeti İçin Örnek İnceleme Alanı; Erciyes Üniversitesi. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi, 34(1), 56-77.

Bozkurt, S. S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 37-60.

BÖDB., (2011)"Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı", T.C Başbakanlık Özürlüler Daire Başkanlığı, 2010-2011, Ankara

Cunningham, M. M. & Wodrich, D. L. (2006). The effect of sharing health information on teachers' production of classroom accommodations. Psychology in the Schools, 43, 553-564.

Çağlar, D. (1982)"Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları no.115-Ankara,

Dünya Engelliler Vakfı, (2015), Engelsiz Şehir Tasarım Raporu, http://www.devturkiye.org/Projeler/Engelsiz-Sehir-Planlamasi/Engelsiz-SehirTasarim-Raporu/

Friend, M. (2006) "Students with Physical and Health Disabilities." Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals, Idea 2004 Update Edition. Pearson Education, Inc. Chapter: 13, pp: 486-527

Geralis, E, & Ritter, T. (1998) Children with Cerebral Palsy, A parents' Guide, 2th ed. Woodbine House, 2-33.

Gleckel, L. K & Lee, R. J. (2006) Children with Physical Disabilities: (Ed:Meyen, E.L. ve Bui, Y.N.) Exceptional Children. In Today's Schools. What Teachers Need to Know (Fourth Edition), Love Publishing Company.

Hallahan, DP. & Kauffman JM. (2003) "Learners with Physical Disabilities." Exceptional Learners: Introduction to Special Education. 9th Edition. Allyn and Bacon Inc. pp: 419-451.

Heward WL. (2003) "Physical Disabilities, Health Impairments, and Traumatic Brain Injury." Exceptional Children: An Introduction to Special Education. 7th Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc. 2003, Chapter:12, pp: 438-479.

Kayıhan, H. (1995) "Cerabral Palsy'li Çocuk ve Bağımsız Yaşam." Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları:15. Ankara

Kobal, G. (2005) "Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan Ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar" Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş, Edit: Ataman A., Bölüm16, Gündüzlü Eğitim ve Yayıncılık Ankara s.361-392

Kurth, J., Gross, M., Lovinger, S., & Catalano, T. (2012). Grading students with significant disabilities in inclusive settings: Teacher perspectives. The Journal of International Association of Special Education, 12(1), 41-57.

Lehmkuhl H, Storch EA, Bodfish JW. & Geffken GR. (2008) Brief report: Exposure and response prevention for obsessive compulsive disorder in

a 12-year-old with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 38:977–981.

Leigh, P.N. (2007) Amyotrophic lateral sclerosis. In: Eisen, A.A., Shaw, P.J. (Eds.), Motor Neuron Disorders and Related Diseases. Edinburg; Elsevier;.p. 249- 78.

Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (2011). Teaching special students in general education classrooms, 7th edition. Columbus, OH: Charles E. Merrill Co

M.E.B, (2013). Bedensel ve süreğen hastalıklar. Ankara. Erişim:19.05.2017 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bedensel%20ve%20S%C3%BCre%C4%9Fen%20Hastal%C4%B1klar.pdf adresinden indirilmiştir.

Mert, GG. (2010) Serebral Palsili Hastalarda Epilepsi Beraberliğini ve Epilepsi Prognozunu Etkileyen Faktörler. Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi,

Northrup, H. & Volcik, K.A. (2000) Spina bifida and other neural tube defects. Pediatr, 30: 317–332.

Özyürek, M. (2005) "Bedensel ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler",Özel Eğitim, Edit:Eripek S., Ünite10, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir-2005, s.137-150

Özyürek, M. (2009). Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Edt.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde (s. 367-395). Ankara. Kök Yayıncılık.

Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use implications for pre-service and in-service teacher preparation. Journal of Teacher Education, 54(4), 297–310.

Sade A., Otman S., (1991) "Cerabral Pals'de Değerlendirme ve Tedavi Yöntemleri", Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları

Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. Intellectual and Developmental Disabilities, 45(5), 297-309.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Aile Eğitimi Rehberi, "Ortopedik Özürlüler, Süreğen Hastalıklar" Aile Eğitim Serisi :2/7, Yayın no:26/31,2006, Ankara

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L. (2007). Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools. (5th. ed) New Jersey: Prentice Hall.

Uysal, H. (2008) "Fiziksel Yetersizliği/ Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler", Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim, Edit: Diken İ., Ünite9, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, s.252-293

Wong DL, Perry SE, Hockenberry MJ, Leonard Lowdermilk D. & Wilson D. (2006) Maternal Child Nursing Care, Congenita Neuromuscular or Muscular Disorders, 3 th ed. Mosby Elsevier, 1841-1848, 156-1859.

BÖLÜM VIII

SÜREĞEN HASTALIĞI OLAN BİREYLER VE İLK YARDIM

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN[1]

Giriş

Süreğen hastalıklar, doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle oluşan, bireyin sürekli bakım ve tedavisini gerektiren ve hastalık nedeniyle; eğitim, mesleki ve sosyal uyumun olumsuz etkilendiği durum olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2008). Süreğen hastalığı olan bireyler özel eğitim gerektiren bireyler içerisinde önemli bir grubu oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre yetersizlik gruplarının içerisinde en büyük grubu %9.7'lik oranla süreğen hastalıklar grubu oluşturmaktadır. Bu grubun içerisinde çeşitli sayıda hastalık bulunmakta, fakat ortak özelliklerin uzun veya aralıklarla tedavi görmeleri nedeniyle okul çağı çocuklarının eğitimlerine ara vermek zorunda kalmaları, eğitimlerine devam etmede güçlük yaşamalarıdır.

Süreğen hastalığı olan okul çağı çocukların "normal olmayan durumdaki normal çocuklar" olarak, ailelerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle gösterdikleri tepkileri de "süreğen hüzün" olarak betimlendiği görülmektedir (Akt. Yıldırım, 2011). Oldukça zorluklarla karşılaşan süreğen hastalığı olan çocukların özellikleri iyi bilinmeli, hastalıklar hakkında bilgi sahibi olunmalı, bu hastalıklarda alınması gereken önlemler, dikkat edilmesi gereken noktalar ile hastalıklarda ilk yardımın nasıl sağlanacağı öğrenilmelidir. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde süreğen hastalıklara, bu hastalıkların sınıflandırılmasına, hastalıkların özelliklerine, çocukların özelliklerine ve eğitimlerine, hastalıklarda ilk yardıma yer verilmiştir.

Kitap bölümünüz süreğen hastalıkları ve bu hastalıklarda ilk yardımı anlamak için tek başına yeterli olmayacaktır. Bu konuda daha fazla kaynak okunmalı, ilk yardım ile ilgili kurslara gidilmelidir. Çünkü süreğen hastalıklar yaşamın her alanında bizim ve çevremizdeki bireylerin karşısına çıkabileceği gibi, okul çağı çocuklarında en sık görülen yetersizlikler arasında gelmektedir.

[1] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, elifsazak@hotmail.com

Süreğen Hastalıkların Tanımı

Süreğen hastalıklar sürekli bakım ve tedavi gerektiren, bu nedenle bireyin eğitim performansını, sosyal uyumunu veya çalışma yeterliliğini olumsuz yönde etkileyen hastalıklardır. Başka bir tanımla; normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakan, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektirmesi beklenen durum olarak tanımlanmaktadır (Baykoç-Dönmez, 1999; Yılmaz Bolat, 2018).

Süreğen hastalığı olan öğrenciler ABD'nin IDEA Yasasında, "diğer sağlık engellileri" başlığı altında "sınırlı güç, dayanıklılık ya da canlılığa sahip olma" olarak tanımlanmakta; astım, diyabet, kalp hastalığı, hemofili, kurşun zehirlenmesi, lösemi, böbrek iltihabı, ateşli romatizma ve orak hücre anemisi gibi hastalıkları kapsamaktadır (IDEA 105-117; aktaran: Friend, 2005). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (http://mevzuat.meb.gov.tr/ dosyalar/1963.pdf., 2018) ise süreğen hastalığı bireylere yönelik bir tanımlamaya veya sınıflandırılmaya rastlanılmamaktadır. Sadece hastanede eğitim hizmetleri başlığı altında sağlık problemleri olan bireyler ifadesine rastlanılmaktadır. Yönetmelikte herhangi bir terim ve sınıflama yer almadığından kitabınızın bu bölümünde alanyazına göre bir sınıflamaya yer verilecektir.

Süreğen Hastalıkların Sınıflandırılması

Süreğen hastalıklarda farklı sınıflamalar yapılabilmekte, bazı kaynaklarda ise herhangi bir sınıflamaya gidilmeden bu hastalıklardan bahsedilmektedir. Ancak hastalıkların daha kolay anlaşılabilmesi için bu kitap bölümünde süreğen hastalıklar üç temel gruba ayrılmıştır. Tablo 8.1'de bu sınıflamaya yer verilmektedir.

Tablo 8. 1. Süreğen hastalıkların sınıflandırılması

Süreğen Hastalıklar		
Kronik Hastalıklar	**Genetik Geçişli Hastalıklar**	**Enfeksiyon Hastalıkları**
• Kronik romatizmal hastalıklar • Konjenital kalp hastalıkları • Kronik solunum yolu hastalıkları (Kronik obstrüktif akciğer hastalıkları; astım vb) • Metabolik hastalıklar (diyabet, vb.) • Kronik enfeksiyonlar (Tbc, Lepra vb.) • Kronik nörolojik hastalıklar (epilepsi vb.) • Kanserler • Kistik fibrozis	Kan hastalıkları (Hemofili, orak hücre anemisi vb.) Doğuştan fiziksel yetersizlikler (tek kol, fazla parmak, uzuvların olmayışı, vs.) Kromozom Hastalıkları (Down sendromu, Trizomi, vb.) Tek Gen Hastalıkları Fenilketonüri	HIV/AIDS Hepatit A, B, C

Kronik Hastalıklar

Kronik hastalıklar, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından sekeller bırakan, geri dönüşümsüz patolojik değişimlerin sebep olduğu, hastanın rehabilitasyonu için özel hasta eğitimine gereksinim duyulan, uzun süreli takip ve bakım gerektiren süreğen hastalıklar" olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre; kronik hastalık; "normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakabilen, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektireceği beklenen durum" olarak tanımlanmaktadır (Bütün Ayhan, 2019).

Günümüzde kronik hastalığı olan çocuk nüfusu gittikçe artmakta ve kronik hastalıklar, dünyada ve bütün sanayileşmiş ülkelerde görülen en önemli sağlık sorununu oluşturmaktadır. Tüm çocuk popülasyonunun %1-2'sinde günlük aktiviteyi etkileyen ya da sık tedavi gerektiren kronik sağlık sorunları bulunmaktadır ve bunların % 10'u ağır kronik hastalıklardır (Bütün Ayhan, 2019).

Çocukluk çağındaki kronik hastalıklar; doğuştan kalp hastalıkları, epilepsi, süreğen böbrek yetersizliği, kanserler, hemofili, karaciğer hastalıkları, diyabet, astım gibi hastalıklardan oluşmaktadır. İzleyen sayfalarda bu hastalıklardan bazılarına yer verilmektedir.

Kronik romatizmal hastalıklar

Romatizmal hastalıklar, kas-iskelet sistemi, kan damarları ve diğer dokuların yapılarını etkileyen, genellikle nedeni bilinmeyen kronik inflamasyonun varlığıyla birleşen çeşitli kronik hastalıklar grubudur (Akt., Pak ve Attepe Özden, 2018). İnflamasyon, vücut bağışıklık sisteminin tahriş edici ajanlara verdiği tepkidir. Halk arasında iltihap ya da yangı diye de bilinen inflamasyon, bağışıklık sisteminin, hasarlı dokuyu onarmak, iyileştirmek ve yabancı istilacılara karşı vücudu korumak için kullandığı bir mekanizmadır. Tahriş edici ajan bir mikroorganizma olabileceği gibi cam, kıymık gibi yabancı bir nesne de olabilir (https://www.medikalakademi.com.tr/inflamasyon-nedir-neden-olur-belirtileri-ve-tedavisi/).

Kronik romatizmal hastalıklarda koşulların çoğu, bağışıklık sistemi bozulduğunda ve bireyin kendi dokularına saldırdığında meydana gelir. Tıbbi çalışmalar bunun nedenini henüz kesin olarak açıklayamasa da genetik aktarım, sigara dumanı, kirlilik, mikrobik ve kimyasal faktörler veya enfeksiyona neden olan diğer etkenlerin hastalıkların oluşmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Pak ve Attepe Özden, 2018).

Kronik romatizmal hastalıklarda döküntü, ateş, artrit, anemi, halsizlik, kilo kaybı, yorgunluk, eklem veya kas ağrısı görülür. Romatizma içinde tanımlanmış hastalıklar yanında boyun ağrısı, tenisçi dirseği, bel ağrısı gibi bölgesel ve fibro-

Kaynakça

Alkan, F. (2013). Astımlı Çocuklarda Astım Hastalığı ile Vücut Kitle İndeksi ve Adipokinlerin İlişkisi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıpta Uzmanlık Tezi.

Baykoç-Dönmez, Ne. (1999). "Hastane Okulları", XXXV. Ulusal Pediatri Kongresi, 19-23 Mayıs 1999, Ankara

Bütün Ayhan, A. (2019). Kronik hasta çocukların özellikleri. https://dergipark.org.tr /download article- file/684816

Erdoğan, (S). 2002. Çocukluk Çağında Diyabet, İçinde Diyabet Hemşireliği Temel Bilgiler, (Ed. Erdoğan S.). İstanbul: Yüce reklam/yayım/dağıtım A.S. Pratt ve Sons, ss.81-96

Ekim, A. (2007). Tip I Diyabetli Çocukların Yaş Dönemlerine Göre İnsilün Uygulama Becerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Friend, M. (2005). Students with physical and health disabilities. In M. Friend (Ed.), Special education: Contemparary Perspectives for School Professionals. (pp. 486-527.). Boston: A Pearson Company.

Fryxell, D., veKennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20, 259-269.

Görgülü, Ü. ve Fesci, H. (2011). Epilepsi ile yaşam: Epilepsinin psikososyal etkileri. Göztepe Tıp Dergisi 26 (1), 27-32.

Hallahan, D. P., & Kauffmann, J. M. (2003). Learner with physical disabilities. In Hallahan, D. P. (Ed.) Exceptioanl learners: Introduction to special Education (pp. 420-449). United States of America: Allyn and Bacon.

Heller, K. W. (2006). Persons with physical or health disabilities. In M. Friend, & W. Bursuck (Eds.), Including students with special needs (pp. 533-599). Boston: A Pearson Education Company.

Işıktekner, F., S. ve Akbaba Altun, S. (2011). Hastane okullarındaki sorunlar ve yaşantılar. Eğitim ve Bilim, 36 (161), 319-331.

Kaçmaz, B. (2003). Ankara ilinde Hepatit B ve Hepatit C infeksiyonu seroprevalansı. Viral Hepatit Dergisi, 8(2), 97-101

Kobal, G. (2005). Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş olan ve sağlık yetersizliği olan çocuklar. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (Ed. A. Ataman), s. 361-392. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Lemanek, K. L., & Hood, C. (1999). Chronic asthma. In: R. T. Brown (Ed.), Cognitive aspects of illness in children, pp. 78–104. New York: Guildford Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Bedensel ve süreğen hastalıklar.

Öztürk M.(2008). Hastalıklı Çocukların Gelişimi ve Eğitimi Süreğen Hastalıklı Çocuklar. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Pak, M. D. ve Attepe Özden, S. (2018). Romatolojik sosyal hizmet uygulamaları. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2 (2), 61-78 .

Saka, N. (2003). Diabetes mellitus. In H. Günöz (Ed.), Pediatrik Endokrinoloji (pp. 415-423). İstanbul: Pediatrik Endokrinoloji ve Oksikoloji Derneği Yayınları.

Sazak Pınar, E. (2013). Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler, Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler ve Çoklu Yetersizli-

ği Olan Öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Y, ve Aydın, D. (2005). Altı yaş ve altı çocuklarda Hepatit B seroprevalansı. Fırat Tıp Dergisi, 10 (4), 169-172.

Taşçı, E. (2007). TiP I diyabetli çocuk ve adölesan hastalarda adoponektin, leptin ve inflamatuvar markırlar ile metabolik kontrol arasındaki ilişki. Adana: Çukurova Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Türkiye Kızılay Derneği (2011). İlk yardım el kitabı. Ankara: Türkiye Kızılay Derneği.

Toparlak, D. (1989). Juvenil diyabetli çocuk ve adolesanlarda psikososyal değerlendirme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Ulusoy, S. (2008). Siyanotik ve asiyanotik konjenital kalp hastalığı olan çocuklarda hemostatik değişiklikler. Sağlık Bakanlığı Haseki Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, Uzmanlık Tezi.

Uysal, H. H. (2008). Fiziksel yetersizliği/ süreğen hastaliği olan öğrenciler. In H.İ.Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (pp. 251-296). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, N. (2011). Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerde görülen süreğen hastalıklar üzerine yönetimsel değerlendirme: Tokat ili örneği. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (25), 69-85.

Yılmaz Bolat, E. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. Milli Eğitim Dergisi, 47 (218), 163-186.

Yoldaş, Ö.; Bulut, A. ve Altındiş, M. (2012). Hepatit A enfeksiyonlarına güncel yaklaşım. Viral Hepatit Dergisi, 8 (3), 81-6.

https://www.medikalakademi.com.tr/inflamasyon-nedir-neden-olur-belirtileri-ve-tedavisi

Astım Çeşitleri ve Tedavisi. https://www.hepgun.com/saglik/astim-cesitleri-ve-tedavisi adresinden indirilmiştir.

Epilepsi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Epilepsi

https://tr.wikipedia.org/wiki/Epilepsi

http://www.yeditepeepilepsisiz.com/epilepsi. Epilepsi nedir?

https://hsgm.saglik.gov.tr/.(2017). Kalıtsal metabolizma hastalıkları kontrol programı 2018-2021

https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/genetik.pdf. Genetik hastalıklar: Sağlık personeli için el kitabı.

https://tr.wikipedia.org/wiki/Fenilketonuri

http://www.tuik.gov.tr

http://sorgunram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/66/07/963633/dosyalar/2018_01/04115150_sYreYen_hastalYklar.pdf. Süreğen hastalığı olan çocuklar için aile ve öğretmenlere öneriler.

http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı: 30471.

BÖLÜM IX

DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU[1]

Giriş

Bireyin yaşam döngüsü içerisinde sosyal ve duygusal gelişim kritik bir öneme sahiptir. Çünkü toplumun kendisinden beklenen uygun davranışları göstermesi bireyin özellikle sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine bağlıdır. Bireyin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi özellikle bu iki alanda da uygun gelişim özelliklerini göstermesi bireyin uygun davranımlarda bulanabilmesi ve uygun sosyal beceriler sergileyebilmesi açısından önemlidir.

Toplumsal olarak, çocuk uygun davranımda bulunmadığında ve uygun sosyal beceriler sergilemediğinde toplum içerisinde uyumsuz çocuk olarak ya da davranış bozukluğu olan birey olarak adlandırılmaktadır. Bu çocuklar bazen kendilerine ve çevrelerindekilere zarar verici davranışlar sergileyebilirler. Bireyler zaman zaman uyumsuz davranabilirler ancak bu uyumsuzluk süreklilik arz ederse, farklı ortam ve durumlarda da bu uygunsuz davranışlar sergilenirse birey, davranış bozukluğu olan birey olarak tanımlanabilir. Kişi özellikle duygu ve davranış bozukluğunun olup olmadığı açısından değerlendirilebilir (Çağlar, 1981).

Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların doğru tanımlanması, sayılarının belirlenmesi, tanılanması, değerlendirilmesi ve bu çocukların ne tür davranışlar sergilediğinin belirlenmesi iyi bir müdahale programının planlanması açısından önemlidir. Buna ek olarak, duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların erken tanımlanması ve önleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu bölümde, duygu ve davranış bozukluğu olan çocuk ve bireylerle ilişkin bilgiler yer almaktadır.

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, meralmelekoglu@gmail.com

Duygu ve Davranış Bozukluğu

Duygu ve Davranış Bozukluğunun Tanımı

Eğitimde ve psikolojide çoğu zaman bazı terimleri açıklamak ve tanımlamak için ortak bir dil oluşturmak oldukça zordur. Bu durum duygu ve davranış bozukluğu olan bireyleri tanımlamak için de geçerlidir. Zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, işitme gibi bazı yetersizlik türlerini tanımlamada ulusal ve uluslararası alanyazında ortak bir dil kullanılabilmekte ve ortak tanımlar yapılabilmektedir. Ancak duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklarla ilgili tanımlarda özellikle uluslararası alanyazında bazı etmenlere bağlı olarak farklılıklar gözlenmektedir. Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları tanımlamada psikiyatrist, psikolog, sosyal çalışmacılar ve eğitimciler arasında dahi fikir ayrılıkları vardır. Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları tanımlama konusunda fikir ayrılıklarının olmasının nedenleri aşağıdaki etmenlere bağlanmaktadır:

- Ruh sağlığının uygun bir tanımının olmaması,
- Uyumsuz davranışları tanımlama da kuramlar arasında fark olması,
- Duygu ve davranışları ölçme konusunda yaşanan güçlükler,
- Davranışlara yönelik sosyal ve kültürel beklentilerdeki farklar olarak sıralanabilir.

Özel eğitimde yetersizlik türlerinin tanımları bazı ulusal ve uluslararası kaynaklar ve yönetmelikler takip edilerek yapılmaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2006) "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" duygu ve davranış bozukluğu olan bireyi, "Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlamaktadır.

Bu tanım incelendiğinde, duygu ve davranış bozukluğu olan bireyi belirlemek için iki önemli ölçütün olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi yaş ölçütüdür. Öncelikle bireyin "yaşına uygun davranması" ne demektir, onu açıklamak gerekir.

Uzmanlar, eğitimciler, çocuğun bakımından sorumlu birincil bakıcılar (anne, baba, teyze, anneanne vb.) çocukların gelişim alanlarına ait kazanımları yaş gruplarına göre inceleyerek çocuklarının yaşına uygun davranış sergileyip sergilemediği konusunda fikir sahibi olabilirler. Bu gelişim alanlarına ait kazanımları incelemek için MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim (OÖE) Programına elektronik ortamda ücretsiz ulaşılabilir.

MEB'in tanımı incelendiğinde, ikinci ölçütün "sosyal ve kültürel normlarla" ilgili olduğu görülmektedir. Bu ölçüte göre bir davranışın problem davranış olarak görülmesi bazen toplumdan topluma, kültürden kültüre göre hatta çağa göre değişiklik gösterebilmektedir. Çocuğun göstermiş olduğu davranış bir toplumda sorunlu davranış olarak tanımlanırken, başka bir toplum davranışı normal olarak görebilir.

Uyumsuz çocuklar, kendi benliği ve çevresiyle dengeli ve etkili ilişki kurma, geliştirme ve sürdürmede güçlük çeken ve bu yüzden gelişimleri sekteye uğrayan, çevresindekilerin olağan ilişkileri ile düzeltilmeyen davranış kalıplarına sahip çocuklar olarak tanımlamıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukları Tanısal ve Sayımsal El kitabı [DSM-5], 2014). Bu tanım incelendiğinde, duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların uyumsuz çocuklar olarak adlandırıldığı ve özellikle sosyal iletişim ve kişilik özelliklerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları tanımlama ile ilgili bazı uluslararası kaynaklar, DSM-5 (2014); Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayınlanan Public Law (PL) 94-142 numaralı Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) (1975) ve Davranış Problemi Olan Çocukların Danışma Birliğidir. IDEA duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları, "Zihinsel, duygusal ve sağlık ile ilgili nedenlere bağlı olmayan, sosyal etkileşim ve iletişim kurmada sorunlar yaşama, toplum tarafından onaylanmayan davranışlarda bulunma, genel olarak mutsuz ve huzursuz olma durumu içerisinde olma ve yaşadığı bu problem durumlarla ilgili fiziksel belirtiler göster ve korkulara sahip olma" olarak tanımlamıştır.

Bu tanıma göre, bir çocuğa duygu ve davranış bozukluğu tanısının konulabilmesi için yukarıda tanımda belirtilen durumların bir ya da birkaçını uzun bir süre göstermesi ve eğitim-öğretim performansını önemli derecede olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir. Bu durum da birçok uzman tarafından eleştirilmiştir.

Bu tanımda vurgulanan belirli bir süre kavramın nasıl somutlaştırılacağı, ne kadar zaman dilimini kapsayacağı net olmadığı için tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle, Amerika Ulusal Akıl Sağlığı ve Özel Eğitim Birliği, duygu ve davranış bozukluğu olan çocuğu farklı bir şekilde tanımlamıştır. Buna göre, "Duygu ve davranış bozukluğu yaş, kültür ve etnik normlara göre farklılık gösteren, okul programlarında akademik, sosyal, mesleki ve kişisel becerileri ve akademik performansını olumsuz etkileyen duygu ve davranışsal tepkilerin yer aldığı bir yetersizlik türüdür" (Webber ve Plotts, 2008).

Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuk stresli olaylar karşısında beklenenden daha sert tepkide bulunabilir, gözlemlenen problem davranışlar okul, aile gibi en az iki farklı ortamda meydana gelir, problem davranışlar belirli müdahalelere rağmen devam edebilir ve bu yetersizlik durumu başka yetersizliklerle birlikte de görülebilir.

Sonuç olarak, duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları tanımlamada küçükte olsa farklılar oluşabilmektedir. Ancak tanımlar incelendiğinde bir davranışın problem davranış olarak anlamlandırılmasında ortak vurgunun çocuğun içinde bulunduğu kültüre, yaşına, bireyin sosyal ve duygusal özelliklerine yönelik olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Alberto, P.A. ve Troutman, A. C. (2009). Applied Behavior Analysis for Teacher (8th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.

Alisinanoğlu F., ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173-198.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Tanı ve ölçütleri başvuru elkitabı (DSM-5) (Çev. Ertuğrul KÖROĞLU). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Çağlar, D. (1981). Uyumsuz çocuklar ve eğitimi (2. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basımevi, S.13, 20, 80.

Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, A. M. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. International Journal of Inclusive Education, 17 (1), 1-12.

Cavkaytar, A., ve Diken, H. İ. (2012). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cole, L. ve Morgan, J. J. B. (2001). Çocuk ve ergenlik psikolojisi. (Çev. Belkı Halim Vassaf), İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi, s.165-186).

Demircioğlu, H. (2016). Sosyal duygusal gelişim. E. N. Baysal Metin (Ed.), Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi içinde (s. 163) /1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Forness, R.S., Freeman, N. F. S., Paparella, T., Kauffman, M. J., & Walker, M. H. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20 (4), 5-19.

Kaner, S.,ve Uçak-Çiçekçi, A. (2000). Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçe' ye uyarlanması. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 23-34.

Kauffman, J. M. (2014). Past, Present, and Future in EBD and Special Education. L. J. Timothy ,C. G. Bryan , T. Melody (Ed) Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field. Vol. 27 içinde (63-87). Emerald Group Publishing Limited

Landrum, T.J., Tankersley, M. ve Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? The Journal of Specıal Educatıon, 37(3), 148–156.

Melekoğlu, M. (2017). Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb. gov.tr/html/66.html adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. 16 Temmuz 2019 tarihinde https://www.onceokuloncesi.com/secoload/uploads/2019-02-01/10-24/okul_oncesi_egitim_programi_tek_sayfali.pdf adresinden indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve United Nations Children Fund (UNICEF) (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf (Erişim Tarihi: 30 Haziran 19) ISBN: 978-975-11-3809-5.

Özdemir, S. (2015). Duygu davranış, bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 369-407) (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, M. (2013). Problem davranışları değiştirme (7. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sakallı Gümüş, S. (2013). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed), Özel eğitim kitabı içinde (s. 103-126). Ankara: Vize Yayıncılık.

Stormont, M., Lewis, J. T., Beckner, R. and Johnson, W. N. (2008). İmplementing positive behavior support systems in early childhood and elementary settings. California, CA: Corwin Press.

Webber, J., ve Plotts, C. A. (2008). Emotional and behvioral disorder: Theory and practice (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

BÖLÜM X

ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER

Doç. Dr. A. Emel SARDOHAN YILDIRIM[1]

Giriş

Çoklu yetersizliğe sahip bireyler yetersizliklerinin birden fazla olmasından dolayı özellikleri, yetenekleri, güçlü yönleri ve öğrenme gereksinimleri nedeniyle heterojen bir grupta yer almaktadır. Birden fazla yetersizlikler, karmaşık gereksinimler ortaya çıkarmakta ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimlerini planlarken gereksinimlerine odaklanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Bu ünitede, çoklu yetersizliği olan bireylerin tanımı, çoklu yetersizliğin nedenleri, yaygınlık oranları, özellikleri, eğitsel değerlendirilmeleri, Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) süreci, eğitimleri, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin özellikleri ve bu öğrencilere yönelik yardımcı teknoloji konularına yer verilmiştir.

Çoklu Yetersizlik

Tanımı

Çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili birçok tanım yapılmasına karşın, genel olarak zihinsel yetersizliği olan, bunun yanında bir veya bir kaç önemli motor veya duyusal alanda yetersizliği olan ve desteğe gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Boon, Spencer, 2010; Best, Wolff-Heller, Bigge ve 2010; Nakken ve Vlaskamp, 2007). Çoklu yetersizliği olan bireyler özel eğitime gereksinim duyan çocuklar grubu içinde görme, işitme, fiziksel, zihinsel yetersizlik gibi çoklu yetersizliği olan bireyler olarak da ifade edilmektedir (Akçamete, 1996; Sarı, 2008; Şafak, 2012; Tekin- İftar, 2005). Ye-

[1] Akdeniz Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, emelsardohan@gmail.com

tersizliğe Sahip Bireyler Eğitim Hareketi, (Individuals with Disabilities Education Act, (IDEA)) 2004'de çoklu yetersizlik terimini bireydeki yetersizliklerin eş zamanlı (örneğin Zihinsel yetersizlik + görme yetersizliği, fiziksel yetersizlik + işitme yetersizliği gibi) olarak görülmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi çoklu yetersizlik terimi içinde birçok yetersizlik türünü kapsayan çatı bir terimdir ve çoğunlukla bir yetersizlik bir diğerinin etkisini arttırmaktadır.

Çoklu yetersizliği olan bireyler, yetersizliklerinden dolayı günlük yaşamlarında sıklıkla yoğun desteğe gereksinim duymaktadır (Wilder ve Granlund, 2015). Çoklu yetersizliği olan bireyler, günlük yaşamda ve tıbbi bakımda örneğin ilaç kullanımının takibi veya oksijen tedavisi gibi konularda uzun süreli desteğe gereksinim duymakta; bu işlerin takibi, müdahalesi, bu bireyleri zorlayabilmekte ve genellikle aile üyeleri tarafından takip edilmektedir (Caicedo, 2014; Tadema ve Vlaskamp, 2010). Dolayısıyla aile işlevlerinin nitelikli olması bu bireylerin gelişimi ve sağlığı açısından önemli olmaktadır.

Çoklu yetersizliği olan bireyler, yetersizliklerinin birden fazla olması ve gereksinimlerine yönelik müdahalelerin gereğince yapılamamasından dolayı hayat akışında karşılaştığı bir takım güçlükler bulunmaktadır. Birçok çoklu yetersizliği olan birey isteklerini ve gereksinimlerini belirtme, hayata dahil olma, isteklerine ulaşma, bağımsız hareket edebilme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve düşüncelerini ifade etmek için çaba harcamaktadır (Kamenopoulou, 2012; Yates, 2012; Horn ve Kang, 2012; Akt. Sardohan Yıldırım, 2017). Çoklu yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin yoğunluğu, bireyin gelişim ve eğitim dönemlerini, ailesini ve çevresini yaygın olarak etkilemektedir. Ayrıca çoklu yetersizliği olan bireyler özellikleri, yetenekleri ve öğrenme gereksinimleri nedeniyle heterojen bir grupta oldukları için birbirlerinden farklı özelliklere sahip olabilmektedirler (Downing, 2008; Orelove, Sobsey ve Silberman, 2004; Kamenopoulou, 2012).

Çoklu Yetersizlik Nedenleri

Çoklu yetersizliği olma durumu, belirli bir nedene bağlı olarak ortaya çıkabildiği gibi bazı durumlarda ise, neden ya da nedenler belirsiz olabilmektedir (Heward, 1996; Tekin-İftar, 2005). Çoklu yetersizliği olan bireylerin çoklu yetersizliği olma nedenleri de doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenler olmak üzere gruplandırılmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 1'de çoklu yetersizliğin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenleri yer almaktadır.

Tablo 10.1. Çoklu yetersizliğin nedenleri (Rosenberg, Westling, McLeskey, 2011'den uyarlanmıştır)

Doğum öncesi nedenler	Doğum anı nedenler	Doğum sonrası nedenler
Kromozom anormallikleri	Bebeğin beynine oksijen gitmemesi	Çocuğun geçirdiği enfeksiyon
Genetik anormallikler	Geç ve güç doğum	Beyin zedelenmesi
Annenin hamileyken geçirdiği enfeksiyonlar	Beyin hasarı	Kurşun zehirlenmesi
Annenin hamileyken kullandığı zararlı maddeler, yetersiz beslenmesi	Düşük doğum ağırlığı	Yanlış ilaç kullanımı
Anneye yönelik fiziksel travmalar, şiddet		Düşme

Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Yaygınlık Oranları

Çoklu yetersizliği olan bireylerin oranı, diğer yetersizlik grupları arasında daha küçük bir yer kaplamaktadır. Ülkemizde çoklu yetersizliği olan bireylerin sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte, her 1000 bireyden 3 veya daha azının bu yetersizlik grubuna dahil olduğu tahmin edilmektedir.

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine nitelikli bir şekilde devam etmeleri için okullaşma çalışmaları devam etmektedir. ABD'de, 1980'den sonra, çoklu yetersizliği olan 3-21 yaş arasındaki çocukların okullaşma oranı giderek artmıştır. Bu gruptaki çocukların oranı, okul çağındaki çocukların nüfusuna göre % 2'dir (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2019). Söz konusu veriler, çoklu yetersizliğin yaygınlığına ilişkin önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Swanson (1982) çoklu yetersizliği olan çocukların yaşadığı bir sorun olarak (akt. Akçamete, 1992) yetersiz tanılamaya dayalı yapılan yerleştirmelerin, hem homojen grupların oluşmasını engellediğini hem de, bir tek yetersizliği olan bazı çocukların çoklu yetersizliğe sahip olarak görünmesine yol açtığını belirtmektedir. Bu bakımdan "yetersizliğe sahip çocukların tanılanması psikolojik ve eğitsel ölçümleri kullanan bir problem çözme süreci olarak algılanmalı, görme, işitme, zihinsel gibi durumların işlevsel bir analizini içermelidir" (akt. Akçamete, 1992). Bu sayede hem çoklu yetersizliğin ne kadar yaygın olduğu tespit edilebilecek hem de yetersizliği olan çocuklar doğru kurum ve kuruluşlara yerleştirilebileceklerdir.

Kaynakça

Akçamete, G. (1992). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24* (1), 145-150.

Bahçeci, B. (2009). Çok Engelli Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Yoğunlaştırılmış Karşılıklı Etkileşim Yönteminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Best, J. S., Wolff-Heller, K., ve Bigge, J. L. (2010). *Teaching Individuals With Physcial or Multiple Disabilities (6th ed.)*. USA: Pearson.

Bonati, M. (2014). *Peer Interactions and Roles of High School Students With Severe Disabilities During Inclusive Service-Learning,* (Unpublished Doctorate Thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Boon, R. T., ve Spencer, V. G. (2010). *Best Practices for the Inclusive Classroom: Scientifically Based Strategies for Success*. Waco; Prufrock Press.

Browder, D. M., Fallin, K., Davis, S., Karvonen, M. (2003). Consideration of What May Influence Student Outcomes on Alternate Assessment. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 38(3), 255-270.

Caicedo, C. (2014). Families With Special Needs Children: Family Health, Functioning, and Care Burden. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, *20* (6), 398–407.

CEC Launches Initiative on Special Education Teaching Conditions, (1998, February/March). CEC Today, *2* (7), 2.

Dennis, R., Williams, W.F., Giangreco, M ve Cloninger, C., (1993). Quality of Life as Context for Planning and Evaluation of Services for People with Disabilities. *Exceptional Children*. *59*. 499-512.

Downing J. E. (2008). *Including Students With Severe and Multiple Disabilities In Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*. 3rd ed. Baltimore (md): Brookes Publishing Co.

Downing, J. E. (2004). Communication Skills, F.P. Orelove, D. Sobsey ve R.K. Silberman (ed.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collaborative Approach.* Baltimore: Paul Brookes Publishing. pp. 529-562.

Eldeniz-Çetin, M. (2013). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Tercihlerinin Değerlendirilmesi ve Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Friend, M. (2011). *Special Education, Contemporary Perspectives for School Professionals* (3rd ed.). Boston: Pearson Custom Education.

Heller, K. W., Mezei, P. J., & Avant, M. T. (2008). Meeting the Assistive Technology Needs of Students with Duchenne Muscular Dystrophy. *Journal Of Special Education Technology*, *23* (4), 15-30.

Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Horn, E., ve Kang, J. (2012). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need to Learn? *Topics in Early Childhood Special Education, 31* (4), 241-248.

https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf 01.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp 01.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm 01.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Jeffs, T. ve Castellani, J. (2010). Assistive Technology, Boon, R. ve Spencer, V.G. (Edt.) *Best Practices for the Inclusive Classroom,* Prufrock Press, 297-313

Kamenopoulou, L. (2012). A Study on the Inclusion of Deafblind Young People in Mainstream Schools: Key Findings and Implications for Research and Practice. *British Journal of Special Education,* 39(3), 137-145.

Kırcaali-Iftar, S ve Tekin-İftar, E. (2009). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi, Akçamete, A. G. (ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara, Kök Yayıncılık, 527-544.

Küçüközyiğit, M.S., ve Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve Alternatif İletişim Teknikleri. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, *4* (1), 27-37.

Marino, M. T., Marino, E. C., & Shaw, S. F. (2006). Making Informed Assistive Technology Decisions for Students With High Incidence Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *38* (6), 18-25.

Mastropieri, A.M., ve Scruggs, T.E. (2010). *The İnclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated İnstruction*. Upper Saddle River NJ: Pearson Education.

Meyen, L. E., ve Skrtic, T. M. (1995). *Special Education Student Disability An Introduction Traditional, Emerging And Alternative Perspectives.* (4th ed.). Colorado: Love Publishing Company

Nakken, H., ve Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *4* (2), 83–87.

Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., ve Maes, B. (2016). Peer Interactions Among Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities During Group Activities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*, 366–377.

Orelove, F. P., ve Sobsey, D. R. N. (2004). *Educating Children With Multiple Disabilities A Transdisciplinary Approach.* Baltimore; Paul H. Brookes Publishig Co.

Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., ve Adler, J. (2007). Integration of Education and Care Given to Children With Profound Multiple Disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4* (2), 141-151.

Rosenberg, M. S., Westling, D., ve McLeskey, J. (2011). *Special Education for Today's Teachers: An Introduction* (2nd edition). New York: Pearson.

Sardohan Yıldırım, A.E. (2017). *Aile Merkezli Eğitim Modeli ile Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Güçlendirilmesi Sürecinin İncelenmesi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara

Sarı, H. (2008). Çoklu Yetersizliği olan Öğrenciler, (Ed. İbrahim Halil Diken), Özel *Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: PegemA Akademi.

Swanson, H. L. (1988). Toward a Metatheory of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21* (4), 196–209.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Çocukların E*ğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tadema, A. C. ve Vlaskamp, C. (2010). The Time and Effort in Taking Care for Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Study on Care Load and Support. *British Journal of Learning Disabilities*, *38* (1), 41–48.

Tekin-İftar, E. (2005). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uyar, D. (2016). Çoklu *Yetersizlikten Etkilenmiş Görmeyen Çocukların Kullandıkları Jestler ile Yetişkinlerin Çocuklarla Etkileşim Davranışlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Westling, D. L. ve Fox, L. (2009). *Teaching Students With Severe Disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Wilder, J. ve Granlund, M. (2015). Stability and Change in Sustainability of Daily Routines and Social Networks in Families of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *28* (2), 133–144.

Yates, A. (2012). *Supporting Parents of Young Children With Severe Disabilities: An Action Research Study*, Doctorate Thesis of Education, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA

Zijlstra, H.P. ve Vlaskamp, C. (2005). The Impact of Medical Conditions on the Support of Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 18*. 151 - 161.

BÖLÜM XI

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE (DEHB)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA[1]

Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, çocuklukta en yaygın görülen yetersizliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Rooney, 2011). Bu bölümde kısaca DEHB olarak bahsedeceğimiz yetersizlik grubuna dahil olan öğrenciler genellikle normal sınıflarda yer alan ve sınıf ya da branş öğretmenleri tarafından baş edilmesi zor öğrenciler olarak tanımlanırlar. Çünkü bu öğrencilerin dikkat süreleri kısadır, yerlerinde duramazlar, arkadaşlarını rahatsız edici davranışlar sergilerler, öğretmenlerine karşı gelebilirler ve genel olarak ***"sorunlu öğrenciler"*** olarak etiketlenirler. Sınıf içinde sık sık tekrarlayan bu davranışlar, hem öğrenciyi hem de öğretmeni, içinden çıkılamaz bir kısırdöngüye sürükleyebilir. Çünkü öğretmenler de bahsedilen davranışlara nasıl yaklaşacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Toplumdaki genel yaklaşım ise DEHB'in psikiyatrinin ve psikolojinin konusu olduğu, eğitim ortamında ne yapılırsa yapılsın ilaç tedavisi olmadan bir yere varılamayacağıdır. Bu durum eğitsel ortamda yapılabilecekleri kısıtlayan bir yaklaşımdır. Eğitim açısından diğer bir sorun ise tanının psikiyatrist ve psikologlar tarafından konulması ve genellikle ilaç tedavisine başlanması nedeniyle ailelerin eğitsel tanılama sürecine girme ve dolayısıyla öğretmenleri sürece dahil etme gereği görmemeleridir (Rooney, 2011). Bu nedenle birçok DEHB'li öğrenci eğitsel düzenlemeler olmadan eğitim hayatını tamamlamak veya sonlandırmak zorunda kalmaktadır. Neyse ki, son yıllarda DEHB'li öğrencilerin tanılanarak kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri ile bu öğrencilerin eğitim ortamındaki varlıkları kabul edilir hale gelmeye başlamıştır. Ancak, bu gelişme sadece sorunun bir ayağını iyileştirmektedir. DEHB'li öğrencilere müdahale etmesi gereken öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri konusunda maalesef sorunlar devam et-

[1] Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, okaya@sakarya.edu.tr

mektedir. DEHB diğer bazı yetersizlikler (örn. Görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik) gibi net ve kesin sınırları olan bir yetersizlik değildir. DEHB'li öğrencinin hayatındaki yetişkinler bireyin bu davranışları bilinçli yaptığını hatta bazen sabırlarını sınadıklarını söyleyebilirler. Hatta DEHB'in gerçek olmadığını söyleyen uzmanlar bile vardır (Friend, 2008). Ancak yıllar içinde yapılan araştırmalar DEHB'in gerçek bir yetersizlik olduğunu ve zaman içinde yok olmadığını ortaya koymuştur (Kauffman ve Laundrum, 2015).

DEHB Tanımı

DEHB geçmişten günümüze farklı ama birbirine yakın terimlerle karşımıza çıkmaktadır. Başlarda "hiperaktivite" olarak adlandırılan bozukluk, daha sonra dikkat eksiklikliği bozukluğu (DEB) olarak adlandırılmıştır. Daha sonra hiperaktivite olan çocukları belirtmek için Hiperaktiviteli DEB olarak, olmayan çocukları belirtmek içinse yine sadece DEB kullanılmıştır. Günümüzde ise psikiyatri uzmanları tarafından yaygın olarak DEHB kullanılmakta ve belirtileri ise DSM 5'te yani Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabında yer almaktadır (Wender ve Tomb, 2017). Bu el kitabındaki DEHB'e ilişkin tanımlar, uzmanlar, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından en genel geçer tanım olarak kabul edilmektedir. DSM-5'te nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu olarak adlandırılmıştır. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm, aşırı hareketliliğin/dürtüselliğin baskın olduğu görünüm ve bileşik görünüm için ölçütler yer almaktadır (APA, 2014). DSM-5'te DEHB Belirtileri/tanı kriterleri aşağıdaki gibi listelenmiştir.

1. Dikkatsizlik: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir:
    - Ayrıntılara özen göstermez ya da derslerde, işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar.
    - İş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.
    - Doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür
    - Verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz.
    - İşleri ve etkinlikleri düzene koymakta güçlük çeker.
    - Sürekli bir zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez.
    - İşi ya da etkinlikleri için gerekli nesneleri kaybeder.
    - Dış uyaranlarla ilgili dikkati kolaylıkla dağılabilir.
    - Günlük etkinliklerinde unutkandır.

2. Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir.
   - Kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.
   - Oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar.
   - Uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır.
   - Boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz.
   - Her an hareket halindedir.
   - Aşırı konuşur.
   - Sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştırır.
   - Sırasını beklemez.
   - Başkalarının sözünü keser ya da araya girer.

Bu belirtilerden birkaçı on iki yaşından önce görülmeye başlanmıştır. Bu belirtilerden birçoğu iki ya da daha fazla ortamda görülür. Bu belirtilerin toplumsal okulla ilgili işlevselliği bozduğuna dair kanıtlar vardır (DSM-5, syf 29).

Yaygınlık

Birçok kaynak DEHB'in yaygınlığının %3-%7 arasında bir değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir (Armstrong, 1995; Friend, 2008; Hallahan ve Kauffman, 2003; Rooney, 2011; Weyandt, 2001). Bununla birlikte, DEHB'in yaygınlığına dair dünya çapında yapılan 175 araştırmanın meta analiz çalışmasının sonuçlarında, 18 yaş ve altında DEHB'in görülme oranının % 7.2 olduğu bulunmuştur (Thomas vd., 2015). Bu orana göre dünya çapında 129 milyon civarında çocuğun DEHB'den etkilendiği tahmin edilmektedir (Chadd.org). Türkiye'de ise bu oranın % 6.5 (Motavallı'dan aktaran Küçük Doğaroğlu, 2013) ve % 8.6 (Şenol ve Şener'den aktaran, Küçük Doğaroğlu, 2013) arasında değiştiği belirtilmesine rağmen güncel resmi ve net rakamlar bulunmamaktadır. Ancak Avustralya, Çin, Hollanda, Arabistan, Japonya, Norveç gibi farklı ülkelerdeki rakamların ABD'de belirtilen rakamlara benzer olduğu bildirilmektedir (Rooney, 2011; Weyandt, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Sağlık Görüşme Anketi (National Health Interview Survey (NHIS)) sonuçlarına göre 4 – 17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerde DEHB'in 1997-2016 yıldaki artışı Tablo 11.1 ve 2'de gösterilmiştir (Xu vd.,2018, chadd.org).

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı, 5. baskı* Ertuğrul Köroğlu (çev.) Ankara. Hekimler Yayın Birliği.

Armstrong, T. (1995). *The myth of the ADD child*. New York: Dutton.

Arslan, G. (2016). Karşı gelme bozukluğu. S. Avşaroğlu (Ed.) Çocuk *ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar* içinde (s. 23-39). Ankara: Vize Yayıncılık

Bagwell, C.L., Molina, B.S.G., Kashdan, T.B., Pelham Jr., W.E. ve Hoza, B. (2006). Anxiety and mood disorders in adolescents with childhood attention-deficit/hyperactivity disorder, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*(3), 178-187.

Barkley, R.A. (2006). A theory of ADHD. In R.A. Barkley (Ed*). Attention-deficit hyperacitvitty disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.)* New York: Guilford.

Barkley, R.A. (2013). *Taking charge of ADHD: The Complete authoritative guide for parents,(3rd ed)*. New York: The Guilford Press.

Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., Morgan, C.L. ve Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention- deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children, *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, *72* (5), 757-766.

Blackman, G.L., Ostrander, R., Herman, K.C. (2005). Children with ADHD and depression: A multisource, multimethod assessment of clinical, social, and academic functioning, *Journal of Attention Disorders*, *8*(4), 195-207.

Brown, T. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive Function impairments*. New York: Taylor & Francis.

Chandler, C. (2011). *The science of ADHD: A guide for parents and professionals,* United Kingdom: Wiley Blackwell.

Conner, D.F., Doerfler, L.A. (2008). ADHD with comorbid oppositional defiant disorder or conduct disorder: Discrete or nondistinct disruptive behavior disorders?, *Journal of Attention Disorders*, *12*(2), 126-134.

Doğan, Ö ve Işıtan, S. (2014). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç. Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 271-287) Ankara: Eğiten.

Dupaul, G.J., Weyandt, L.L., & Janusis, G.M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies, *Theory into Practice*, *50* (1), 35-42.

Efilti, E. (2016). Anksiyete bozuklukları. S. Avşaroğlu (Ed.) Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar içinde (s. 157-179). Ankara: Vize Yayıncılık

Friend, M. (2008). *Special education: contemporary perspectives for school professionals, 2nd Edition*, Boston: Pearson.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learners, 9th ed.* Boston:Allyn and Bacon.

Kauffman, J.M. ve Landrum, T.J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri.* Sema Kaner (Çeviri Ed.) Ankara: Nobel

Kirk, Gallagher ve Coleman (2017). Özel *gereksinimli çocukların eğitimi*, *14.*

Baskı. Salih Rakap (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel.

Küçük Doğaroğlu, T. (2013). Türkiye'de dikkat Eeksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 90-112.

Nikkelen, S.W. C.,Valkenburg, P. M.,Huizinga, M. Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: *A meta-analysis.*

Developmental Psychology, *50* (9), 2228-2241

Öğülmüş, K. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. S. Avşaroğlu (Ed.) Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar içinde (s. 213-231). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ra, C.K., Cho, J., Stone, M., De La Cerda J., Goldensan,N.I., Moroney, E., Tung, I., Lee, S.S. ve Leventhal, A. (2018). Association of digital media use with subsequent symptoms of ADHD among adolescents. *JAMA,320*, 255-263. doi:10.1001/jama.2018.8931

Rief, S. (1998). *The ADD/ ADHD checklist: An easy reference for parents and teachers*. Prentice Hall.

Rooney, K.J. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. M. Kauffman ve D. P. Hallahan (Eds). *Handbook of Special Education* (pp. 198- 208).

Savi Çakar, F. (2016). Davranım bozukluğu. S. Avşaroğlu (Ed.) Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar içinde (s. 157-179). Ankara: Vize Yayıncılık

Schatz, D.B. ve Rostain, A.L. (2006). ADHD with comorbid anxiety: A review of current literatüre, *Journal of Attention Disorders*, *10*(2), 141-149.

Sönmez, N. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.) Özel *e*ğitim içinde (s. 127-145). Ankara: Vize Akademik.

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., ve Langley, K. (2013). Practitioner review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(1), 3-16.

Wender, P. H. ve Tomb, D. A. (2017). *ADHD: A guide to understanding symptoms, causes, diagnosis, treatment, and changes over time in children, adolescents, and adults (5th Ed)*. New York: Oxford University Press.

Weyandt, L.L.(2001). *An ADHD primer*, Boston: Allyn and Bacon.

Zentall, S.S.(2005). Theory and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools, 42* (8), 821-836. https://chadd.org/about-adhd/general-prevalence/

BÖLÜM XII

ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARINDA EKİP ÇALIŞMASI VE İŞBİRLİĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK[1]

Giriş

Özel eğitim hizmetlerine ilişkin uygulamalara bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun genel eğitim sınıflarında akranları ile beraber eğitime alındığı görülmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme olarak ifade edilen bu uygulamalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de benzer şekilde uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016-2017 öğretim yılına ilişkin raporu incelendiğinde ülkemizde özel gereksinimli olan öğrencilerin %71,8'inin kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanmaktadır (MEB, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun eğitim ve destek hizmetlerin sağlanması için ekip çalışması gerekmektedir. Bu ekibin üyelerinin her biri özel gereksinimli öğrencinin gelişiminde etkili rollere sahiptirler. Ekip çalışmasının yürütülebilmesi için başlıca faktör ise işbirliğidir.

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda genel eğitim öğretmenleri görev almaktadır. Bu öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumludur. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda özel eğitim sınıfı veya destek eğitim odası gibi farklı özel eğitim ortamları yer almakta ve bu ortamlarda da özel eğitim öğretmenleri görev yapmaktadırlar (MEB, 2006). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin işbirliği içinde olması eğitim süreçlerini olumlu etkiler.

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine uygun bir eğitim için öğrencinin özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin de özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

[1] Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, hakanozak@hotmail.com

Ancak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görevli sınıf öğretmenleri üniversite eğitimlerinde bu alanda sınırlı düzeyde eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzman olan özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliği yapması kaçınılmaz bir durumdur. Diğer taraftan da öğrenciye uygun eğitimin verilebilmesi için onu en iyi tanıyan ailenin öğretim sürecinde yer alması gerekmekte dolayısıyla aile ile de işbirliği gereklidir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) de özel eğitim hizmetlerinde bir ekip olması gerektiğini yasal olarak zorunlu kılmaktadır. Bu ekipte öğrencinin ailesi ve sınıf öğretmeni başta olmak üzere birçok uzmanın eşgüdümlü çalışması gerekmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyin eğitiminde rol alan ekip üyelerinin işbirliği ve ekip çalışması konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Bu bölümde ekip çalışması, işbirliği ve özel eğitimde işbirliğinin önemine yer verilmiştir.

Ekip Çalışması ve İşbirliği

Yasal düzenlemeler ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının etkisi ile özel gereksinimi olan bireylerin toplum yaşamına katılımlarında yıldan yıla önemli artışlar görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarında eğitim olanaklarından yararlanmaları yasal ve yönetmelikler tarafından düzenlenmiştir (Heward, 2013; MEB, 2018). En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel gereksinimli olan bireylerin gereksinimlerinin en fazla karşılandığı ve akranları ile en fazla beraber olabildiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler gerekli koşullar karşılandığında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim olanaklarından yararlanmaktadırlar. Kaynaştırma ve bütünleştirme olarak ifade edilen bu eğitim uygulamaları özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimleri başta olmak üzere öğrencilerin tüm gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alındığında öğretim sürecinde özel eğitim yaklaşımları, farklılaştırılmış öğretim ve olumlu davranış değiştirme yöntemlerinin kullanılması zorunlu bir durum haline gelmektedir (Friend, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarının fark edilmesi, uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması, doğru davranış müdahale programlarının uygulanabilmesi için öğretmen ve diğer uzmanlar ile ailelerin işbirliği içinde olması gereklidir. Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve diğer uzmanların bilgi ve becerileri öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal vb. alanlardaki gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Sınıf öğretmenlerin öğrencilerin tüm gereksinimlerine yanıt vermede sorun yaşayabilir. Bu nedenle öğretmenler, diğer öğretmen ve uzmanlar ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdırlar (Friend, 2011).

Ülkemizde özel eğitim hizmetlerinin büyük bir bölümü kaynaştırma ortamlarında yürütülmektedir. Bu uygulama birçok ülkede benzer şekilde görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yerleştirildiği kaynaştırma sınıflarında genel eğitim öğretmenleri görev almaktadır (MEB, 2018). Bu öğretmenler sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde diğer uzmanlar ve aileler ile işbirliği içinde olmak durumundadırlar (Melekoğlu, 2017). Özel gereksinimli bireyin eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için yeterli ve yetersizliği olduğu alanların belirlenmesi ve gerektiğinde farklı uygulamalar yapılması gerekmektedir. Kaynaştırma sınıf öğretmenleri bu süreçte özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, branş öğretmenleri ve aynı zamanda da aileler ile işbirliği içinde olmaları gerekmektedir.

Eğitimde "profesyonel işbirliği" özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmen ve diğer uzmanlar için bir yardımcı ve yol göstericidir (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron ve Vanhover, 2006; Ritzman, Sanger ve Coufal, 2006). Profesyonel işbirliği aynı zamanda özel eğitimde de kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alır (Barnes ve Turner, 2001; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Kurjan, 2000; Pena ve Quinn, 2003). Günümüz okullarında öğrencilerin gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayabilmek için işbirliği önemlidir (Gable, Mosert ve Tonelson, 2004). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler için bu durum daha önemli hale gelmektedir. Çünkü özel gereksinimli bireyin performansına uygun eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sınıf öğretmeninin uzman desteğine gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Uzmanlarla işbirliğinin olmadığı bir eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyin gereksinimlerinin karşılanmasında problemler ortaya çıkması kaçınılmaz bir durumdur (Hunt, Soto, Maier, Muller ve Goetz, 2001; Murawski ve Hughes, 2009; Wallace, Anderson ve Bartolomay, 2009). Örneğin; davranış değiştirmeye ilişkin bir müdahale programı için alan uzmanı olarak özel eğitim öğretmeninin rehberliği ve danışmanlığı gerekli olacaktır.

İşbirliği terimi özel eğitimde farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. İşbirliğinin anlaşılması için işbirliği tanımını oluşturan bileşenlerin anlaşılması gereklidir. Çünkü bağlamdan bağlama ya da ortamdan ortama işbirliği tanımı farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. Bu nedenle izleyen bölümde işbirliğine ilişkin öncelikli genel faktörlere yer verilmiştir.

İşbirliğine İlişkin Genel Faktörler

Dayanışma, sorumluluk paylaşımı ve amaçlar

İşbirliği teriminin temeli birlikte iş yapma anlamına dayanmaktadır (Welch, 1998). İşbirliği, mevcut durumda uygulanması gerekli müdahaleleri birlikte planlayan ekip üyeleri arasında uygun bir görev dağılımı, etkileşim ve sorumluluğun paylaşılması olarak tanımlanabilmektedir (Snell ve Janney, 2005). Başka bir ta-

Kaynakça

Barnes, E. J., & Turner, K. D. (2001). Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy, 55*(1), 83-89.

Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.) Özel Eğitim 89-107. Pegem Akademi.

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children: Council for Exceptional Children, 72,* 169-185.Carrea, Jones, Thomas, and Morsink, 2005

Conderman, G., & Johnson-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure, 53*(4). 235-244.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 169-183.

Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, & Dyck, N. (2005). Collaboration, consultation and teamwork (6th ed.). Upper Saddle River: Merrill.

Friend, M. (2011). Special education: Contemporary perspectives for school professionals (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration skills for school professionals (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gable, R. A., Mosert, M. P., & Tonelson, S. W. (2004). Assessing professional collaboration in schools: *Knowing what works. Preventing School Failure, 48*(3), 4-8.

Hantzidimantis, P. A. (2011). A case study examining the collaboration between a general education and a special education teacher in an inclusive classroom. Hofstra University. ProQuest Dissertations and Theses, 1-131.

Heward, W.L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education (10th ed.) Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Muller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and Alternative Communication, 18*(3), 20-35.

Kurjan, R. M. (2000). The role of the school-based speech-language pathologist serving preschool children with dysphagia: A personal perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(1), 42-49.

MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel eğitimde ekip çalışması ve özel eğitim ortamları. V. Aksoy (Ed.) Özel Eğitim. Pegem Akademi.

Murawski, W., & Hughes, C. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change national center for education Sciences. *Integrated Post-Secondary Education Data System (IPEDS), 53*(4), 267-277.

O'Toole, C., & Kirpatrick, V. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(3), 325-352.

Pena, E. D., & Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration teams in speech-language pathology: A case study. *Communication Disorders Quarterly, 24*(2), 53-63.

Prater, M. A. (2007). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities.* Boston, MA: Pearson.

Ritzman, M. J., Sanger, D., & Coufal, K. L. (2006). A case study of a collaborative speech—Language pathologist. *Communication Disorders Quarterly, 27,* 221-231.Smith ve diğ., 2008)

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools (3rd ed).* New Jersey: Merrilll

Vaughn, S. & Bos, C. S. (2009). *Strategies for teching students with learning and behavior problems.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 5*(3), 177-209.

Wallace, T., Anderson, A. R., & Bartolomay, T. (2009). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 349-381.

Welch, M. (1998a). The IDEA of collaboration in special education: An introspective examination of paradigms and promise. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9*(2), 119.

Wiggins, K. C., & Damore, S. J. (2006). Survivors or friends? A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children, 38*(5), 49-56.

BÖLÜM XIII

ÖZEL EĞİTİMDE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR

Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN[1]

Giriş

Özel eğitim alanında öğretim amaçlı kullanılan çok sayıda uygulama bulunmaktadır. Uygulamalardan bazılarının özel gereksinimi olan bireyler üzerinde olumlu etkileri bulunurken bazılarında aynı etkiden bahsetmenin söz konusu olmadığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimi olan bireylerin aileleri ve bu bireylerle çalışan kişiler en doğru uygulamanın hangisi olduğuna karar vermekte güçlük çekmektedirler. Buradan hareketle yirmi yıl önce özel gereksinimi olan bireylerin eğitimde yarar sağladığı, etkisi olmadığı ya da olumsuz etkisi olduğu deneysel olarak kanıtlanan uygulamaları belirlemek amacıyla bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmaların başlatıldığını ve günümüzde bu çalışmaların halen sürdürüldüğünü görmekteyiz. Kitabınızın bu bölümünde bilimsel dayanaklı uygulamaların kısa tarihçesi, bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi, bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımı konuları ele alınacaktır ve özel eğitim alanında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulama örneklerine yer verilecektir.

Bilimsel Dayanaklı Uygulama Arayışının Tarihçesi

Bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar ilk olarak tıp alanında ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda İngiltere'de tıp alanında çalışan uzmanların hastalarını tedavi etme sürecinde güncel bilgileri kullanmıyor olmaları ve her uygulamayı etkili bir tedavi yöntemi olarak görmelerinden hareketle tıp alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Cook ve Odom, 2013; Kurt, 2012; Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson ve Harris, 2005). Bilimsel dayanaklı tıp terimi ise ilk olarak

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, drygnc@gmail.com

1992 yılında Kanada'da McMaster Üniversiesi'nde Gordon Guyatt ve meslektaşları tarafından kullanılmıştır (Buysse ve Wesley, 2006).

Bilimsel dayanaklı tıp (evidence-based medicine) terimine ilişkin yıllar içinde çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Sackett ve meslektaşlarının tanımına göre (2000) bilimsel dayanaklı tıp; güncel araştırma bulgularının, klinik uzmanlık ve hasta tercihleri ile bütünleşmesidir. Araştırma bulguları, klinik uzmanlık ve hasta tercihleri şöyle açıklanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2006; Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg, ve Haynes, 2000).

- *Araştırma bulguları*: Klinik olarak ilgili araştırmalar, tanılama testlerinin doğruluğu ve hassasiyeti, hastalığın seyrine ilişkin belirtilerin gücü, uygulamaların etkililiği ve güvenli olması.
- *Klinik uzmanlık*: Her hastanın kendine özgü sağlık durumunu ve teşhisini, bireysel müdahalelerin risklerini ve potansiyel müdahalelerin faydalarını, kişisel değer ve beklentilerini hızlı bir şekilde belirlemek için klinik becerileri ve geçmiş deneyimleri kullanma yeteneği.
- *Hasta tercihleri*: Klinik kararların alınmasında hastanın tercihlerinin, endişelerinin ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması.

Bilimsel dayanaklı tıp uygulamalarının belirlenmesine yönelik başlatılan çalışmaların sonucunda her yıl bilimsel dayanaklı tıp ile ilgili binlerce makale yayınlanmış ve bu konuya duyulan ilgi tıp alanında birçok bilimsel dayanaklı dergi ve sayısız internet sitesi oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Tıp alanında başlayan bilimsel dayanaklı uygulama arayışı daha sonraki yıllarda psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilimler içindeki farklı disiplinlere de yayılmıştır (Buysse ve Wesley, 2006; Cook ve Cook, 2013; Russu-Campisi, 2017).

Uluslararası alanyazında "bilimsel dayanaklı tıp/kanıta dayalı tıp" (evidence-based medicine) teriminin sosyal bilimlerde farklı şekillerde adlandırıldığı görülmektedir (örn., "evidence-based treatments", "empirically supported treatments", "evidence-based practice"). Her ne kadar bazı araştırmacılar bu terimlerin birbiri yerine kullanılmaması gerektiğini, anlam farklılıkları olduğunu ifade etseler de son yıllarda sosyal bilimlerde "evidence-based practice" teriminin kabul gördüğü söylenebilir (Reichow ve Volkmar, 2011). Ulusal alanyazında ise bu terimin Türkçe'ye iki şekilde çevrildiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar "Kanıta dayalı uygulamalar" terimini kullanmayı tercih ederken, bazı araştırmacıların "Bilimsel dayanaklı uygulamalar" terimini kullandığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde hangi terimin kullanılmasının daha doğru olduğuna ilişkin tartışmalar ise halen devam etmektedir. Bu kitapta bilimsel dayanaklı uygulama terimi kullanılmaktadır.

Bilimsel dayanaklı uygulamaların (BDU) belirlenmesi eğitimin her alanında önemli bir çalışma alanı olsa da, BDU'ları belirlemek ve kullanmak amacıyla ilk çalışmaların özel eğitim alnında yapıldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2001 yılında çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası

(No Child Left Behind) ile eğitim kurumları BDU'ları sınıflarında belirlemek ve kullanmakla yükümlü hale gelmiştir. Mevzuatta öğretmenlerin bilimsel dayanağı olan öğretim stratejilerini kullanmaları gerektiği ifadesinin 111 kez yer aldığı görülmektedir (Reichow ve Volkmar, 2011).

BDU'ları belirleme ve kullanmanın amacı, öğrencilerin araştırmalar yoluyla etkili olduğu kanıtlanan müdahalelere ve uygulamalara maruz kalmasını ve genel olarak öğrencinin öğrenme çıktılarının daha iyi olmasını sağlamaktır. Öğrenci performansını geliştirmeyi hedeflemenin yanı sıra, eğitimde BDU eğiliminin, eğitimcileri ve profesyonelleri deneysel olarak etkisi sınanan ve etkili olduğu kanıtlanan uygulamaları kullanmaya teşvik etmesi amaçlanmıştır (Russu-Campisi, 2017). Ülkemizde BDU'ların belirlenmesi ve kullanılmasına yönelik yasal bir girişim ise henüz bulunmamaktadır.

Bilimsel Dayanaklı Uygulamanın Tanımı

En iyi uygulamalar, etkili uygulamalar, araştırma temelli uygulamalar, tavsiye edilen uygulamalar ve *bilimsel dayanaklı uygulamalar* terimleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak, bu terimlerden herhangi biri için genel olarak kabul edilmiş bir tanım yoktur ve farklı yazarlar tarafından farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Cook, Smith ve Tankersley, 2012).

BDU terimine ilişkin alanyazında farklı tanımlara rastlamak mümkündür ancak yapılan birçok tanımın benzer özellikleri bulunmaktadır. Örneğin, Cook ve Cook (2013), BDU'yu birden fazla yüksek kaliteli araştırmanın desteklediği ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olan uygulama olarak tanımlamaktadır. Slavin (2002) BDU'ları etkililiği araştırmalar tarafından desteklenen, araştırma-uygulama arasındaki açığı kapatan ve öğrenci çıktılarını geliştiren öğretimsel tekniklerdir şeklinde tanımlamaktadır. Özel Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children-CEC, 2019) ise BDU teriminin hem isim, hem de fiil olarak kullanılabildiğini belirtmektedir. Fiil olarak BDU, bir uygulayıcının müdahale/uygulama seçiminin bilime dayandırılması olarak tanımlanmaktadır. Bir isim olarak BDU ise, en kısa tanımıyla bilimsel dayanağa sahip bir uygulamadır.

Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Belirlenmesi

Tüm müdahaleler eşit düzeyde etkili değildir; bazıları öğrenciler üzerinde daha olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, hangi uygulama öğrenci üzerinde daha olumlu etkiler bırakıyorsa o uygulamayı tercih etmelidir. Tipik gelişim gösteren çocuklar çeşitli öğretim koşullarında beklenen düzeyde ilerleme kaydedebilir ancak özel gereksinimi olan bireylerin başarılı olabilmesi için etkili öğretim tekniklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim alanında BDU'ların belirlenmesi kritik önem taşımaktadır (Cook, Tankersly ve Landrum, 2009).

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Ohio: Pearson.

Bellini, S., ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*, 264-287.

Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., ve Klinger, J. (2005). Special education teacher's views of research-based practices. *The Journal of Special Education, 39*, 168-180.

Bondy, A. S. and Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 9, 1-19.

Burns, M. ve Ysseldyke, J. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43,* 3-11.

Buysse, V. ve Wesley, P. W. (2006). Evidence-based practice: Hoe did it emerge and what does it really mean for early childhood field? V. Buysee ve P. W. Wesley (Editörler), *Evidence-based practice in the early childhood field* (s. 1-34). Washington DC: Zero To Three Press

Council for Exceptional Children (2019). Retrieved from https://www.cec.sped.org/Standards/Evidence-Based-Practice-Resources-Original

Cook, B, G., Smith, G, J., ve Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. K. R. Hariris, S. Graham ve T Urdan (Editörler). *APA educational psychology handbook* (Vol 1). Washington, DC: American Psychological Assosiation.

Cook, B. G., & Cook, L. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? Exceptional Children, 79(2), 163–180.

Cook, B. G., Tankersly, M., ve Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children, 75*, 365-383.

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional Children, 29(2), 135–144.

Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., et al. (2014). Council for exceptional children: Standards for evidence-based practices in special education. Teaching Exceptional Children, 46(6), 206–212.

Cooper, J. O., Heron, T. E. , ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today, 4,* 367-377.

Çiftçi-Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., ve Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 15*, 1756-1772.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*, 33-42.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., ve Wallace, F. (2009). Core implemantation components. *Reseach on Social Work Practice*, 19, 532-540.

Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle

öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15,* 37-49.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. Exceptional Children, 71, 149–164.

Greenway, R., McCollow, M. Hudson, R. F., Peck, C., ve DAvis, C. A. (2013). Autonomy and accountability: Teacher perspectives on evidence-based practice and decisionmaing for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 48, 456-468.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71, 165–179.

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*, 101-120.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik özellikler gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 83-120). Ankara: Vize Yayıncılık.

National Autism Center (2009). National Standards Report, Phase 1. Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/

National Autism Center (2015). Findings and conclusions: national standards project, Phase 2. Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, (2009). Evidence-based practices. Retrieved from https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

No Child Left Behind Act (2002). 20 U.S.C. § 6301 et seq.

Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children, 71, 137–148.

Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Editör). Özel Eğitim (s. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.

Reichow, B. ve Volkmar, F. R. (2011). Evidence-based practices in Autism: Where we started. B. REichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, F. R. Volkmar (Editörler), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (s. 3-24). Springer.

Russu-Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *Child Youth Care Forum, 46*, 193-205.

Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W. ve Haynes, R. B. (2000). Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM. Edinburg, UK: Churchill Livingstone.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transform- ing educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15–21.

Sturmey, P. (2003). Video technology and persons with autism and other developmantal disabilities: An emerging technology for PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 3-4.

Sturmey, P., ve Fitzer, A. (2007). *Autism spectrum disorders*. PRO-ED: USA.

Webber, J. ve Schuermann, B. (2008). *Educating students with autism.* USA: PRO-ED.

ÖZEL EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME

Editör

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Yazarlar

Prof. Dr. Seray OLÇAY
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK
Dr. Öğr. Üyesi Oya ARSLAN-ARMUTÇU
Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ
Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR
Doç. Dr. Sertan TALAS
Dr. N. Tuna ŞAHSUVAROĞLU
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME

Editör: Mahmut ÇİTİL

Yazarlar: Seray OLÇAY, Macid Ayhan MELEKOĞLU, Özlem GÜMÜŞKAYA, Zehra ATBAŞI Avşar ARDIÇ, Alpaslan KARABULUT, Hakan ÖZAK, Oya ARSLAN-ARMUTÇU Tamer KARAKOÇ, Hanifi SANIR, Sertan TALAS, N. Tuna ŞAHSUVAROĞLU, Ufuk ÖZKUBAT

ISBN: 978-605-7989-27-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2018
2. Baskı: Ankara - Aralık, 2020
3. Baskı: Ankara - Aralık, 2021
4. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**BÜTÜNLEŞTİRMENİN TEMELLERİ**
	Dr. N. Tuna ŞAHSUVAROĞLU
BÖLÜM II	**ÖZEL EĞİTİMDE YERLEŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE EN AZ SINIRLANDIRILMIŞ EĞİTİM ORTAMI**
	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
BÖLÜM III	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE DESTEKLEYİCİ ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ: DANIŞMANLIK, SINIF İÇİ DESTEK VE KAYNAK ODA**
	Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT
BÖLÜM IV	**DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ VE DESTEK EĞİTİM ODALARI**
	Doç. Dr. Sertan TALAS
BÖLÜM V	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE İŞBİRLİĞİ: TANIMI, ÖNEMİ, TÜRLERİ**
	Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA
BÖLÜM VI	**EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİ**
	Dr. Öğr. Üyesi Oya ARSLAN-ARMUTÇU
BÖLÜM VII	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR I**
	Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR
BÖLÜM VIII	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR II**
	Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT
BÖLÜM IX	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM**
	Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK
BÖLÜM X	**BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ORTAMLARDA DAVRANIŞ VE SINIF YÖNETİMİ**
	Prof. Dr. Seray OLÇAY
BÖLÜM XI	**BÜTÜNLEŞTİRMEDE AİLE EĞİTİMİ**
	Doç. Dr. Avşar ARDIÇ
BÖLÜM XII	**BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**
	Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
BÖLÜM XIII	**BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE İYİ ÖRNEKLER**
	Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

ÖNSÖZ

Tarihsel süreçte, engellilerin sosyal, siyasal ya da ekonomik haklara sahip olmak bir yana, yaşama haklarını bile uzun süre elde edemedikleri görülmektedir. Yüzyıllar boyunca olumsuz koşulların kıskacında kalan engellilerle ilgili ilk eğitim denemeleri 17. yüzyılda başlamıştır. 20. yüzyıldan itibaren ise özellikle Batı toplumlarında engelli bireylerin sağlık ve bakım imkânlarının arttığı görülmektedir. 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar bu çocuklar kentten ve insanlardan uzak yerlerde açılmış ayrı özel eğitim okullarında öğrenim görmüşlerdir. Bu okullar aynı ya da farklı engel gruplarından çocukların bir araya getirildiği, ailelerinden ayrı yaşamak zorunda kaldıkları yatılı okullardır. Bu okulların temel yararı özel eğitimin varlığı ve gerekliliğini ispatlamış olmalarıdır. Fakat buradaki temel çelişki, bireyi topluma yararlı hale getirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarının, özel gereksinimli bireyi toplumdan uzak, toplumla etkileşime girmeden, topluma hazırlamayı amaç edinmiş olmasıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra bu çocukların, toplumdan koparılmadan eğitilmeleri için önce özel sınıflar açılmış, daha sonra da evlerine en yakın genel eğitim kurumlarına yerleştirilmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerin ardından engelli bireyler modern toplumun bir parçası haline gelmeye başlamışlardır.

Özel eğitim alanı, hem kapsamı hem de uygulamalarıyla dünyada ve ülkemizde her geçen gün daha da gelişmekte ve ilerlemektedir. Günümüzde özel gereksinimli çocukların eğitiminde iki temel uygulama olduğu söylenebilir. Bunlardan biri çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarında öğrenim görmesi (kaynaştırma/bütünleştirme) diğeri ise engel türüne göre (görme,işitme, zihin ve ortopedik engelliler) açılmış olan özel eğitim okullarında yatılı veya gündüzlü eğitim uygulamalarıdır. Ayrıca engel derecesine göre de ayrı okullar bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları bir arada eğitim görmeleri ya da toplumsallaşmaları kavramsal olarak kaynaştırma, normalleştirme ve bütünleştirme kavramları ile açıklanabilmektedir. Bu üç kavram bazen birbiri ile karıştırılsa da kapsam ve içerik bakımından farklılaşmaktadır. Bu kapsamda yirminci yüzyılın ikinci yarısında engelli bireylerin "farklı ama eşit" olduğu gerekçesiyle ayrı okul ve sınıflarda eğitim imkânlarına kavuşmasının ardından 1970'li yılların başında "normalleştirme" anlayışının gelişmeye başladığı görülmektedir. Kaynaştırma kavramı genel anlamda engelli bireyin olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak birlikte eğitim görmelerini ifade etmektedir. Normalleştirme kavramı ise eğitim ortamlarının yanı sıra ev kurma, çalışma, sosyal ve boş zaman etkinlikleri gibi imkânlardan engelli bireylerin de engelli olmayanlar kadar yararlanması kavramıdır. Günümüzde kullanılan bütünleştirme kavramı ise kaynaştırma kavramının daha geniş

bir içeriğe kavuşmuş şeklidir. Buna göre bütünleştirme, işbirliğine açık, destekleyici ve öğrenmeye uygun ortamlarda tüm öğrencilerin öğrenmek için gereksinim duyduğu hizmetlerin ve fiziksel koşulların sağlanması, öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklara saygı duyması ve farklılıklardan bir şeyler öğrenmesidir.

Doğru bir şekilde planlanıp uygulandığında olumlu sonuçlar verdiği bilimsel bir gerçek olan bütünleştirme uygulamasına Türkiye'de de bir devlet politikası olarak önem verilmektedir. Böylece tarihsel süreç içerisinde eğitim haklarını yavaş yavaş elde eden özel gereksinimli bireylerin modern gelişmeler ışığında topluma katkı sunan bir duruma geldiği ya da en azından bunun amaçlandığı görülmektedir. Özel eğitim alanındaki bu felsefi ve pratik değişimler Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiştir. YÖK'ün 30 Mayıs 2018 tarihinde güncellediği öğretmen yetiştirme lisans programlarında da daha önceki programlarda yer alan kaynaştırma dersleri "Özel Eğitimde Bütünleştirme" şeklinde yeniden düzenlenmiştir. 2 kredilik alan eğitimi dersi olan *"Özel Eğitimde Bütünleştirme*" dersinin içeriği YÖK tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

> Özel eğitimde yerleştirme yaklaşımları, birlikte ve ayrı eğitim; bütünleştirmenin tanımı; en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı, tarihçesi, yasal dayanakları ve türleri; destekleyici özel eğitim hizmetleri, danışmanlık, sınıf-içi destek ve kaynak oda; bütünleştirmede iş birliği: tanımı, önemi ve türleri; Türkiye'de bütünleştirme süreci, geçmişte ve günümüzde bütünleştirme; Türkiye'de özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerde bütünleştirme; bütünleştirmenin başarısını etkileyen etmenler; bütünleştirmeyle ilgili araştırmalar.

Bu bilimsel kitap hem özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren programlara hem de alan uzmanlarına bir kaynak kitap olması amacıyla hazırlanmıştır. Toplamda 13 bölümden oluşan kitapta yukarıdaki ders içeriğinin yanı sıra bütünleştirme ortamlarında yapılabilecek eğitsel düzenlemeler, farklılaştırılmış öğretim, eğitsel değerlendirme, bütünleştirme ortamlarında sınıf ve davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanda çalışacak uzman ve öğretmenler için genişletilmiş bir içerik sunulmaktadır. Bu kitap 14 özel eğitimci akademisyenin yoğun bir çabası ve emeğinin ürünüdür.

Son olarak kitabın yazılması fikrini veren ve beni bu zorlu sürece sokan Vize Akademik Yayıncılık sahibi Sayın Tarık Gümüşkaya beye, tüm bölüm yazarı meslektaşlarıma, kitabın hazırlanması süresince kendilerinden çaldığım zamana sabır gösteren aileme teşekkür ediyorum. Bu güzel çalışmanın alana ve eğitimcilere yarar sağlamasını temenni ediyorum.

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

3 Aralık 2018 - Ankara

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **V**

BÖLÜM I
BÜTÜNLEŞTİRMENİN TEMELLERİ

Dr. N. Tuna ŞAHSUVAROĞLU

Özet 1
Kavramsal Giriş 2
Engelliliği Açıklayan Modeller 3
Geleneksel Model 3
Medikal Model 4
Sosyal Model 4
Biyo-Psiko-Sosyal Model 5
Engellilik ve İnsan Hakları Modeli (Yaklaşımı) 5
Modellere Eleştirel Bir Bakış 6
Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş 7
Bütünleştirme Nedir? 8
Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi 9
Dünyada Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş 9
Türkiye'de Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş 14
Kaynakça 17
Özgeçmiş 20

BÖLÜM II
ÖZEL EĞİTİMDE YERLEŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE EN AZ SINIRLANDIRILMIŞ EĞİTİM ORTAMI

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Özet 21
Birlikte ve Ayrı Eğitim Uygulamaları 22
Tarihçe 22
Eğitsel Yerleştirme Ortamları 28
En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı 28
Evde Eğitim / Hastane Sınıfı 29
Yatılı Özel Eğitim Okulu 30
Gündüzlü Özel Eğitim Okulu 31
Özel Eğitim Sınıfı 33
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme 34
Destek eğitim odası 35
Kaynakça 38
Özgeçmiş 39

BÖLÜM III
BÜTÜNLEŞTİRMEDE DESTEKLEYİCİ ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ: DANIŞMANLIK, SINIF İÇİ DESTEK VE KAYNAK ODA

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Özet....41
Giriş....42
Özel Eğitim Danışmanlığı ve Danışmanlık Türleri....43
Sınıf İçi Destek Türleri....44
Danışman Destekli Genel Eğitim Sınıfı....45
Özel Eğitim Öğretmeni Destekli Sınıf....46
İş Birlikçi Öğretim Destekli Sınıf vb.....47
Sınıf Dışı Destek Türleri....48
Kaynak Oda, Destek Eğitim Odası-Sınıfı....48
Gezici Özel Eğitim Öğretmeni....50
Kaynakça....52
Özgeçmiş....54

BÖLÜM IV
DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ VE DESTEK EĞİTİM ODALARI

Doç. Dr. Sertan TALAS

Özet....55
Giriş....55
Destek Eğitim Hizmetleri....57
Destek Eğitim Odası....60
Destek Eğitim Odasının Açılması....61
Destek Eğitim Odası Türleri....61
Destek Eğitim Odası Öğretmeni....63
Destek Eğitim Odasının Fiziksel Özellikleri....64
Destek Eğitim Odasında Kullanılabilecek Öğretimsel Uyarlamalar....65
Destek Eğitim Odasında Kullanılabilecek Öğretim Uyarlama Örnekleri..66
Kaynakça....71
Özgeçmiş....73

BÖLÜM V
BÜTÜNLEŞTİRMEDE İŞBİRLİĞİ: TANIMI, ÖNEMİ, TÜRLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

Özet 75
Bütünleştirmede İşbirliği: Tanımı, Önemi, Türleri 76
Gönüllülük 77
Eşitlik 78
Ortak Amaç 78
Katılım ve Karar Verme Sürecinde Sorumluluğu Paylaşmak 79
Kaynakları Paylaşmak 79
Sonuçta Sorumluluğu Paylaşmak 80
İşbirliğinin Başarılı Olabilmesi İçin Gerekli Bireysel Özellikler 80
Bütünleştirmede İşbirliğinin Önemi 81
Okul İdaresinin Görev ve Sorumlulukları 83
Sınıf Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları 84
Sınıf Rehber Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları 89
Alan Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları 90
Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları 91
Rehber Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları 93
Ailenin Sorumlulukları 96
Okul Personelinin Görev ve Sorumlulukları 98
Diğer Uzmanların Sorumlulukları 99
Kaynakça 100
Özgeçmiş 101

BÖLÜM VI
EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Oya ARSLAN-ARMUTÇU

Özet 103
Giriş 104
Eğitsel Değerlendirme 104
Değerlendirme Evreleri 106
Tarama-farkına varma-ilk belirleme: 107
Ayrıntılı değerlendirme 108
Program planlama-uygulama ve değerlendirme 111
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama 112
Kaynakça 115
Özgeçmiş 116

BÖLÜM VII
BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR I

Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR

Özet 117
Giriş 118
İçeriğin ve Ders Planlarının Uyarlanması 118
İçeriğin Uyarlanması 118
Yönergelerin uyarlanması 119
Çalışma kâğıtlarının uyarlanması 119
Not alma sürecinin uyarlanması 121
Çalışma sürecinin düzenlenmesi 123
Ders Planlarının Uyarlanması 123
Ders planlamada işbirliği 124
Ders planı bileşenleri 124
Ölçme Değerlendirme ve Not Vermenin Uyarlanması 130
Testlerin sunumuna ilişkin uyarlamalar 130
Testlerin cevaplanmasına ilişkin uyarlamalar 130
Testin yapılacağı ortamın uyarlanması 131
Zamanlamanın uyarlanması 131
Not Verme ve Değerlendirmenin Uyarlanması 131
Kaynakça 133
Özgeçmiş 134

BÖLÜM VIII
BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR II

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Özet 135
Giriş 135
Öğrenme Çevresinin Uyarlanması 136
Sınıf Yapısını Uyarlama 136
Fiziksel Çevreyi Uyarlama 137
Zaman Yönetimini Uyarlama 139
Öğretim Tekniklerinin Uyarlanması 139
Açıklayıcı Model 140
Sorgulayıcı Model 141
Demonstrasyon Modeli 142
Etkinlik Temelli Model 143
Ek Öğretim Teknikleri 144
Öğretim için Gruplar Oluşturma Uyarlamaları 145
Sınıf Dizaynı 148
Kaynakça 150
Özgeçmiş 151

BÖLÜM IX
BÜTÜNLEŞTİRMEDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Özet 153
Giriş 154
Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihçesi 155
Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri 156
İçerik: 157
Süreç: 157
Ürün: 158
Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri 159
Farklılaştırılmış Öğretimin Yararları 159
Farklılaştırılmış Sınıf Özellikleri 160
Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanması 163
Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri 165
Merkezler 165
İstasyonlar 165
Kademelendirilmiş Etkinlik 166
Öğrenme Sözleşmesi 166
Örnek Öğrenme Sözleşmesi Formu 167
Öğrenme Ajandaları 167
Grup Araştırması 168
Sınıf Ortamının Farklılaştırılması 168
Kaynakça 170
Özgeçmiş 172

BÖLÜM X
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ORTAMLARDA DAVRANIŞ VE SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Seray OLÇAY

Özet 173
Bütünleştirilmiş Ortamlarda Davranış ve Sınıf Yönetimi 174
Problem Davranış 174
Bütünleştirilmiş Ortamlarda Gözlemlenen Problem Davranışlar 175
Problem Davranışların Nedenleri ve İşlevleri 175
Problem davranışın işlevinin değerlendirilmesi 176
Bütünleştirilmiş Ortamlarda Davranış Yönetimi 178
Uygun Davranışların Artırılması 178
Olumlu pekiştirme 178

İzlerlik sözleşmesi ... 181
Model olma ... 182
Problem Davranışların Önlenmesi ... 183
Olumlu davranış desteği ... 183
Olumlu öğrenme iklimi oluşturma ... 184
Davranış zincirini durdurma ... 186
Problem Davranışlarla Başa Çıkma ... 186
Ayrımlı pekiştirme ... 186
Sönme ... 188
Hoşa giden uyaranın geri çekilmesi ... 189
Hoşa gitmeyen uyaranın sunulması ... 191
Kaynakça ... 193
Özgeçmiş ... 195

BÖLÜM XI
BÜTÜNLEŞTİRMEDE AİLE EĞİTİMİ

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Özet ... 197
Ailenin Tanımı, İşlevleri ve Türleri ... 199
Özel Gereksinimli Bireyin Aileye Etkisi ve Sağlıklı Ailenin Özellikleri ... 202
Özel Gereksinimli Bireyin Aileye Etkisi ... 202
Sağlıklı Ailelerin Özellikleri ... 204
Bütünleştirmede Aile Eğitimi ... 205
Aile Sisteminin Aile Eğitimine Etkisi ... 205
Ailenin Yetersizliğe Karşı Tepkisi ile Aile Eğitiminin İlişkisi ... 207
Bütünleştirme Ortamının Aile Eğitimine Etkisi ... 208
Uzman Özelliklerin Aile Eğitimine Etkisi ... 209
Aile Eğitimi Planlanması ... 210
Ailenin Eğitim Sürecine Katılımı ... 213
Aile Katılımına Karşı Ebeveyn Tutumları ... 213
Aile Katılımında Yönetici, Öğretmen ve Ebeveyn Rolleri ... 214
Aile Katılım Türleri ... 216
Aile Katılımını Destekleyen Stratejiler ... 217
Aile ile Görüşme ... 218
Görüşme Öncesi Yapılması Gerekenler ... 219
Görüşme Sırasında Yapılması Gerekenler ... 220
Görüşme Sonrasında Yapılması Gerekenler ... 220
Kaynakça ... 221
Özgeçmiş ... 222

BÖLÜM XII
BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

Özet 223
Giriş 224
Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmenin Rolü ve Sorumlukları 224
Bütünleştirme Uygulamalarında Akranların Rolü 227
Bütünleştirme Uygulamalarında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Hazırlanması 229
Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Yönetiminin Rolü 230
Bütünleştirme Uygulamalarında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleri 231
Bütünleştirme Uygulamalarında Fiziksel Ortam 232
Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme 233
Bütünleştirme Uygulamalarının Olumlu Etkileri 234
- Öğrencilere İlişkin Etkileri 234
- Ailesine İlişkin Etkileri 235
- Okula ve Öğretmene İlişkin Etkileri 235
- Topluma İlişkin Etkileri 236

Kaynakça 237
Özgeçmiş 240

BÖLÜM XIII
BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE İYİ ÖRNEKLER

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Özet 241
Giriş 242
Bütünleştirmeyle İlgili Araştırmalar ve Sonuçları 242
- Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme ile ilgili Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları 242
- Yurt Dışında Kaynaştırma/Bütünleştirme ile ilgili Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları 245

Dünya'dan ve Türkiye'den İyi Örnekler 248
- Dünya'dan İyi Örnekler 248
- Türkiye'den İyi Örnekler 250

Kaynakça 253
Özgeçmiş 255

BÖLÜM I

BÜTÜNLEŞTİRMENİN TEMELLERİ

Dr. N. Tuna ŞAHSUVAROĞLU[1]

Özet

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları 1960'lı yıllardan başlayarak birçok ülkede kabul görmüş ve uygulanmıştır. 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşarak pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır. Türkiye'de kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte; engelliliğin değerlendirilme biçimleri her toplumda eş zamanlı olarak ortaya çıkmamış, ülkelerin toplumsal ve ekonomik yapıları, bu yaklaşımların ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, engelliliği tanımlama ve anlamayla ilgili beş ayrı model vardır. Bunlar: geleneksel, medikal, sosyal, biyo-psiko-sosyal model ve insan hakları yaklaşımıdır. Engellilik durumu açısından insan hakları söylemi, günümüzde literatürde, uluslararası ve ulusal düzeylerde pek çok tartışmalara yol açmış; bu durum ise bu söylemin mutlak bir şekilde kabul görmesine ve eleştirilmesi neredeyse imkânsız olan bir çerçevede ele alınmasına yol açmıştır. Bu yüzden engelliliğe insan hakları açısından yaklaşarak bu hakların hayata geçmesiyle beraber, engellilerin karşılaştığı ekonomik ve sosyal problemlerin de aşılabileceği düşüncesi mutlak ve evrensel bir hale gelmiş ve bu düşüncenin eğitime de yansımasıyla ilk olarak kaynaştırma, daha sonra da bütünleştirme olguları ortaya atılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akran ve aileleri ile en fazla zamanda beraber olabilme, toplumsal bütünleşmelerini ve kişisel gelişimlerini en üst düzeyde sağlama amacıyla benimsenen ve bu çocukların yaşıtları ile beraber sınıflarda ve genel eğitim ortamlarında

[1] Marmara Üniversitesi - Atatürk Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü - tsahsuvaroglu@marmara.edu.tr

eğitim almalarını sağlayan bir eğitim şekli olan kaynaştırma kavramı ilerleyen zamanla birlikte yerini, farklılığı ne olursa olsun yaşamsal, eğitimsel, kültürel, sosyal fırsat ve aktivitelerden herkesin eşit bir şekilde yararlanmasını öngören bir üst kavram olan bütünleştirmeye bırakmıştır. Aşağıdaki bölümde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları tanımlanmaya çalışılmış ve bütünleştirmenin Dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi kronolojik olarak açıklanmıştır.

Kavramsal Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu topluma katılarak yaşamaktadır. Buradaki önemli nokta katılımın gerekliliği veya varlığından ziyade, düzeyi olmaktadır. İnsanlar, içinde bulundukları topluma pek çok düzeyde katılım sağlarken, hem kişisel özelliklerden hem de toplumsal etkenlerden etkilenmekte ve toplumsal kimliğini, içinde olduğu statü ve taşıdığı roller aracılığıyla kazanmakta ve daha sonra yansıtmaktadır. Bunun yanında topluma, farkında olmadan olumsuz ya da olumlu yönde etki etmektedir. Başka bir deyişle insanın toplumsal işlevselliği, kişinin sahip olduğu statü ve toplumsal rollerden etkilenmektedir. Kişinin taşıdığı bu roller, çevre ile kurduğu iletişimin niteliğine; iletişim örüntüsü ise toplumsal rolleri gerçekleştirirken gösterdiği başarıya etki etmektedir.

Bütün insanlar eşit doğmakta, topluma katılımda ve eğitim fırsatlarında eşit haklara sahip olmaktadır. Ancak gerçek hayatta bazı sosyal gruplar, fiziksel ve bilişsel farklılıkları ve sosyal durumları açısından bu haklara sahip olamamaktadır. Engelli bireyler de bu alt grubun bir kategorisidir ve toplumdaki diğer bireyler gibi günlük hayatlarında, sosyal refahları ve mesleki gelişimleriyle ilgili konularda bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar (Subaşıoğlu, 2008).

Doğum öncesinde, doğum esnasında ya da sorasında yaşanan herhangi bir sebeple ilgili olarak beliren anomaliden doğan gelişim tablosu, engellilik olarak isimlendirilmektedir. Bu durum, gelişim süreci devam ettikçe ve yaş ilerledikçe kişinin toplum tarafından kabul edilmesini ve bu kabulün şekli ve derecesine göre de çevreyle kurulan iletişimin niteliğini ve kalitesini etkilemektedir (Şahsuvaroğlu, 2017). Genel anlamıyla engellilik, hem toplumsal hem de bireysel sonuçlara sahip bir olgu şeklindedir. Toplumların sosyal ve ekonomik şartları bir yandan engelliliği ortaya çıkarmakta, öte yandan engellilik yüzünden ortaya çıkan olumsuz sonuçları ortadan kaldırabilme yetisini belirlemektedir. Diğer yandan bu durum da, engelliliği tanımlayan hâkim anlayışı şekillendirmektedir. Dolayısı ile engelliliğe bakış açısını belirleyen kuramsal çerçeve, kapitalizmin öncesindeki tarihsel dönemde, kapitalizmden sonra ortaya çıkan toplumsal yapıda ve günümüzde farklı olmaktadır (Okur & Erdugan, 2010). Bu bilgilerden hareketle bu bölümde, tarihsel süreçte engelliliğe açıklama getiren modellerin çerçevesinde engellilik ve günümüzde bütünleştirme ismi verilen kavramlar açıklanmıştır.

Kaynakça

Albert, B. Hurst, R. (2005). *Disability and a human rights approach to development*, http://www.disabilitykar.net/research/red_pov.html, Erişim tarihi: 28.07.2018

Arıkan, Ç. (2002).Sosyal model çerçevesinde özürlülüğe yaklaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*.2(1),11-25.

Burcu, E. (2007). *Türkiye'de özürlü birey olma: temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Çağlayan, D. (2006). *Özürlü haklarının gelişimi: Merhametten hakka*, Ankara: TODAİE Yayınları.

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim* (1923 – 2007). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Çitil, M. (2017) Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgili yasal düzenlemeler. Ü. (Editör). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (1.Baskı), Ankara: Vize Yayıncılık, sf.225-259

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.

Diken, İ. H. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (2-24). Ankara: Pegem Akademi

Erdil, M. (2010), *Türkiye ve Polonya'daki engelli ailelerinin sosyal sorunlarının sosyolojik olarak karşılaştırılması (Fenilketonüri engelli grubunda),* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

ESKHUS (2003). *Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*. http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm (İngilizce), http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf (Türkçe). Erişim tarihi: 28.07.2018

Feuser, G. (2002). Von der Integration zur Inclusion. *Baden Allgemeinpaedagogische Tagung*'da sunulmuş bildiri, Baden (Wien).

Gül, İ. I. (2009) Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. *E.R. Girişimi, & I. Tüzün* (Dü.) içinde, *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi* (s. 17-100). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö., & Şahsuvaroğlu, T. N. (2013). *Engelsiz Türkiye İçin Yolun Neresindeyiz? Mevcut Durum ve Öneriler.* Editörler: Menda E, Balkan N, Berktay N. Sabancı Üniversitesi Yayınları. İstanbul: İmak Ofset, 174-227.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/13/pusula_bolum2_herkesicinegitim_istanbulbilgiuniversitesiyayinlari.pdf Erişim tarihi: 28.07.2018

Jones, N., & Sumner, A. (2018). *Child poverty, evidence and policy: Mainstreaming children in international development*. Policy Press.

Karçkay, K. (2002). *Toplumsal bir kimlik olarak özürlülük* (Uzmanlık Tezi). An-

kara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02).

Kırcaali-İftar, G. (1992a). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50

Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırmanın temelleri. *Seminer notu*. http:// kaynastirmaprojesitohumotizmvakfierg.edublogs.org/2010/09/06/sunum-1 Erişim Tarihi: 12.09.2011

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi.* Uzmanlık Tezi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17

Inclusion International (2009). *Better education for all: When we're included too. Salamanca: Instituto Universitario de Integracion en la Comunidad (INICO)*. http:// www.inclusiveeducation.ca/documents/BetterEdAllBOOK.pdf. Erişim tarihi: 29.04.2011

MİLLİ EĞİTİM BALANLIĞI (MEB), (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Kanun Numarası*, *1739*.

MEB. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarırız. Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı, Ankara.

MEB. (2017). *"Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi"* Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33).

Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören belediyesi örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 320-344.

Okur, N., & Erdugan, F. (2010). Sosyal haklar ve özürlüler: Özürlülük modelleri bağlamında tarihsel bir değerlendirme. *II. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu (SHUSII 2010) 4-5-6 Kasım 2010 Denizli*, *23*, 2012

Oliver, M. (1990), The politics of disablement, Macmillan, Basingstoke.

Oliver, M. (1992), 'Changing the social relations of research production', *Disability. Handicap and Society*, 7 (2), pp. 101-14.

Oliver, M. (1995), 'Disability, empowerment and the inclusive society', in G. Zarb (ed.), *Removing Disabling Barriers*, Policy Studies Institutes, London, pp. 17-26.

Oliver, M. (1996), *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan, Basingstoke.

Oliver, M. (1997), 'Emanicipatory research: Realistic goal or impossible dreamt, in C. Bames, and O. Mercer (eds), *Doing disability research*, The Disability Press, Leeds, pp. 15-31.

Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer, in *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Edited by Colin Barnes and Geof Mercer Leeds: The Disability Press. 18-31

Palmer, M. & Harley, D. (2012). Models and measurement in disability: An international review. *Health Policy and Planning*. 27. 357-364.

Resmi Gazete (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf Erişim Tarihi: 30.06.2018.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş rapor*., http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77983222.pdf. Erişim tarihi: 20.10.2010

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B., KARGIN, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Stojik, T. (der.). (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Dosije Studio

Şahsuvaroğlu, T. (2017) Zihin yetersizliği ile ilgili temel kavramlar, Sınıflandırma, nedenler, görülme sıklığı. Şahbaz, Ü. (Editör). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (1.Baskı), Ankara: Vize Yayıncılık, sf.9-38.

Şarmış, İ. & ŞAHİN, O (2014). *Avrupa sosyal şartı* (Edt:Fazıl AYDIN), Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayın No:06, Ankara.

Taylor, S. (2004), "*The rigth not to work: Power and disability",* https://monthlyreview.org/2004/03/01/the-right-not-to-work-power-and-disability Erişim tarihi: 11.07.2018

Şenel, A. (1996), *İnsanlık tarihi boyunca insan hakları ve demokrasi ilişkisi*. İzmir, İnsan Hakları ve Hukuk Araştırmaları Merkezi Yayını

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Erişim tarihi: 29.06.2018,

UNESCO (2004). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion*. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf. Erişim tarihi: 15.05.11,

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). http://www.who.int/classifications/icf/en/. Erişim tarihi: 31.07.2018,

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *8*(1), 92-110.

Zajadacz, A. (2015). Evolution of models of disability as a basis for further policy changes in accessible tourism. *Journal of Tourism Futures.* 1, (3). 189-202.

BÖLÜM II

ÖZEL EĞİTİMDE YERLEŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE EN AZ SINIRLANDIRILMIŞ EĞİTİM ORTAMI

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU[1]

Özet

Özel gereksinimli bireyler için ilk eğitim programı 1817 yılında Thomas Gallaudet tarafından Sağır ve Dilsizlerin Eğitim ve Öğretimi İçin Amerikan Bakımevi'nde oluşturulmuştur. 20. yüzyılın başlarında bakımevlerinde eğitim uygulamaları yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen özel gereksinimli bireyler için gündüzlü özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının da başladığı görülmektedir. 1975 yılında kabul edilen ve 1978 yılında yasalaşan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası özel gereksinim alanına bakılmaksızın hiçbir çocuğun en az sınırlandırılmış eğitim ortamında uygun genel eğitimden mahrum bırakılamayacağını garanti altına almıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de özel eğitim ve bütünleştirme alanında hızlı bir gelişim gözlenmektedir. Türkiye'de özel eğitim kapsamında kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili tarihsel gelişim incelendiğinde ise kaynaştırma uygulamalarına yönelik ifadelerin ilk kez 1983 yılında çıkan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda geçtiği görülmektedir. 2018 yılında yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma teriminin yanı sıra bütünleştirme teriminin de yer aldığı görülmektedir. Milli Eğitim İstatistiklerine göre son 8 yılda özel eğitim hizmeti alan öğrenci sayısının %150 artarak toplam 353.610 öğrenciye ulaştığı görülmekte ve kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerinin sayısının %180 artarak 257.770'e çıktığı görülmektedir. Özel eğitim hizmetleri sağlama sürecinde öğrenciler farklı okul ve sınıf türlerine yerleştirilebilmektedir. Bu eğitsel yerleştirme türlerinden bazıları normal gelişim gösteren akranlarla birlikte eğitim ortamları olmaktayken bazıları ise sadece özel gereksinimli öğrencilerin bir arada olduğu ayrı eğitim ortamları olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme sonucunda en az

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, (ÖZHUAM)
macidayhan@gmail.com

sınırlandırılmış eğitim ortamına yerleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de yer alan eğitsel yerleştirme ortamları en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortama doğru evde eğitim, hastane sınıfı, yatılı özel eğitim okulu, gündüzlü özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, yarı zamanlı bütünleştirme ve tam zamanlı bütünleştirme olarak sıralanabilmektedir. Ülkemizde kaynaştırma / bütünleştirme uygulamalarının niceliksel gelişiminin yanı sıra niteliksel gelişiminin de sağlanması gerekmektedir.

Birlikte ve Ayrı Eğitim Uygulamaları

Tarihçe

Uygarlık tarihi boyunca eğitim genellikle üst düzey/elit tabakaya yönelik sağlanan bir hizmet olarak görülmüştür. 1800'lü yıllara kadar özel gereksinimli bireyler eğitilmeye değer görülmemiş ve bu bireylerin eğitimlerine yönelik kapsamlı herhangi bir çaba yer almamıştır (Stainback ve Smith, 2005). Avrupa'da işitme yetersizliği olan bireylere yönelik bireysel çabalarla 16. yüzyılın ortalarından itibaren karşılaşılmaktadır. İspanyol rahip Pedro de Leon'un 1555 yılında işitme yetersizliği olan iki genci eğitme çabaları, İspanyol asıllı Juan Pablo Bonet'in 1620 yılında işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi konusunda bir kitap yazması ile Londra'da 1648 yılında John Bulver'in, 1668 yılında İsviçre'de Cohannes Levater'in ve 1755 yılında Fransa'da Abbe'de L'Epee'nin işitme yetersizliği olanlar için okul açmaları bu çabalardan bazılarıdır (Çitil, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1700'lü yıllarında sonlarına doğru, bir doktor olan Benjamin Rush özel gereksinimli bireylerin eğitimi fikrini ortaya atmıştır. Özel gereksinimli bireyler için ilk eğitim programı 1817 yılında Thomas Gallaudet tarafından Connecticut eyaletinde bulunan Sağır ve Dilsizlerin Eğitim ve Öğretimi İçin Amerikan Bakımevi'nde oluşturulmuştur. 1900'lü yılların başında neredeyse ABD'deki tüm eyaletler görme, işitme veya zihin yetersizliği olan bireylere yönelik bakımevleri inşa etmişlerdir. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın büyük bir kısmında özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim sağlanmıştır fakat sağlanan bu eğitim genellikle yatılı bakımevlerinde ve ayrıştırılmış ortamlarda uygun olmayan şekillerde verilmiştir. Bu bakımevleri şehir merkezlerinden uzak noktalara kurulmuş ve benzer veya farklı özel gereksinimi/engeli olan çocuklar bir arada tutularak ailelerinden ayrı yatılı olarak bu bakımevlerinde kalmışlardır (Çitil, 2017; Stainback ve Smith, 2005). Hatta fiziksel yetersizliği olan bireyler sanki hem de zihin yetersizlikleri varmış gibi kabul edilmiş ve bu tür bakımevlerinde eğitime alınmıştır. Bakımevlerine yerleştirilen birçok birey için eğitim söz konusu olmamış; daha çok insani gereksinimlerin bile yeterince karşılanmadığı ortamlarda zorla tutma/hapsetme şeklinde bir uygulamaya dönmüştür. 20. yüzyılın başlarında bakımevlerinde eğitim uygulamaları yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen özel gereksinimli bireyler için gündüzlü özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının da başladığı görülmektedir (Stainback ve Smith, 2005).

Kaynakça

Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (s. 1-25) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (1983). 2916 sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu. Kabul tarihi: 12.10.1983, Resmi gazete yayım tarihi: 15.10.1983 ve sayısı: 18192.

MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Resmi gazete yayım tarihi: 6.6.1997 ve sayısı: 23011.

MEB. (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi gazete yayım tarihi: 18.1.2000 ve sayısı: 23937.

MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi gazete yayım tarihi: 31.5.2006 ve sayısı: 26184.

MEB. (2011). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2018a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017/'18*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi gazete yayım tarihi: 7.7.2018 ve sayısı: 30471.

Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O. ve Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(3), 287–298.

Rozalski, M., Miller, J. ve Stewart, A. (2011). Least restrictive environment. J. M. Kauffman ve D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (s. 107-119) içinde. New York, NY: Routledge.

Stainback, S. B. ve Smith, J. (2005). Inclusive education: Historical perspective. R. A. Villa ve J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (s. 12-26) içinde. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

U.S. Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016*. Washington, DC: Author.

BÖLÜM III

BÜTÜNLEŞTİRMEDE DESTEKLEYİCİ ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ: DANIŞMANLIK, SINIF İÇİ DESTEK VE KAYNAK ODA

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT[1]

Özet

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, gelişimi normal seyreden öğrencilerle birlikte eğitim ortamlarında bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak bütünleştirme uygulamalarının temel hedeflerinden biridir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi destek eğitim hizmetlerinin hem özel gereksinimli olan çocuk için hem de bu uygulamayı yürüten öğretmen için sağlanması gerekmektedir. Destek eğitim hizmetleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kararı olan öğrenciler ve öğretmenleri için sağlanacak eğitimden en üst şekilde yararlanma olanağı veren özel eğitim hizmetleridir. Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarında sunulan destek eğitim hizmetleri; destek oda/sınıf eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç farklı türde sunulmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Destek eğitim hizmetlerinin sunuldukları yere göre değerlendirildiğinde ise sınıf içinde sağlanan destek eğitim hizmetleri ve sınıf dışında sağlanan destek eğitim hizmetleri olmak üzere iki şekilde sunulmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Destek eğitim odası, özel gereksinimli olan öğrencilerin, bireysel eğitim almak için okul günü boyunca bir veya birkaç saat özel olarak eğitim aldığı ve donanımlı bir sınıftır. Sınıf içi yardım kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına tabi olan öğrencisi bulunan sınıf öğretmeninin, kaynaştırma/bütünleştirmeye tabi olan öğrencisine yönelik aldığı danışma hizmetidir. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri danışman yardımlı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı

[1] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - karabulut_a@ibu.edu.tr

şeklinde sınıflanabilir. Danışman yardımlı genel eğitim sınıfı uygulamalarında özel gereksinimli öğrenci tüm gün genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeni aracılığıyla özel eğitim hizmeti verilmektedir. Özel eğitim öğretmeni destekli sınıf uygulamasında, özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıfında sınıf öğretmenine ek olarak özel eğitim öğretmeninden de eğitim alır. İş birlikçi öğretim destekli sınıf uygulamalarında sınıf öğretmeni/uzman ve özel eğitim öğretmeni genel eğitim sınıfında sürekli birlikte çalışırlar ve öğrencilerin sorumluluklarını paylaşırlar. Sınıf dışı destek türleri destek eğitim odası ve gezici özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Destek eğitim odası, özel gereksinimli olan öğrencilerin, bireysel eğitim almak için okul günü boyunca bir veya birkaç saat özel olarak eğitim aldığı ve donanımlı bir sınıftır. Gezici öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen özel eğitim öğretmeni olarak tanımlanmaktadır.

Giriş

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade etmektedir (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için destek eğitim hizmetlerinin hem özel gereksinimli olan çocuk için hem de bu uygulamayı yürüten öğretmen için sağlanması gerekmektedir. Temelde bütünleştirme uygulamaları yetersizliği olsun ya da olmasın bütün öğrencilerin başarılı iletişim kurmasını amaçlanmaktadır. Geçmiş yıllarda farklı eğitim ortamlarında eğitim verme fikri ile ilgili görüşleri ortadan kaldırmak temelde bütünleştirme uygulamalarının amaçlarından birisidir (Şahbaz, 2016). Bu düşünceden yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin toplum içinde yer edinebilmesi ve eğitim yaşantılarından en üst şekilde yararlanabilmesi için gerekli hizmetlerin sunulması gereklidir (Sarı & Pürsün, 2016).

Ancak bu şekilde, özel gereksinimli bireylerin ileriki yaşantılarında bağımsız olarak hayatlarını sürdürmeleri sağlanabilir. Destek eğitim hizmetleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kararı olan öğrenciler ve öğretmenleri için sağlanacak eğitimden en üst şekilde yararlanma olanağı veren özel eğitim hizmetleridir. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni için destek eğitim hizmetlerinden her birinin içeriği önemlidir. Özel gereksinimli öğrenciler normal sınıfa tam gün için yerleştirilmekte ve normal sınıfta özel eğitim hizmeti almaktadırlar. Genel eğitimdeki sınıf öğretmeni planlama ve diğer hizmetler konusunda özel

Kaynakça

Adams, L. & Cessna, K. (1993). Metaphors of the co-taught classroom. *Preventing School Failure, 37* (4), 28-31.

Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Batı Karadeniz Bölgesi Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Batu , S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma.* (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(*1), 19-29.

Batu, S.(2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, Özel Eğitim Dergisi, 2, 35-45.

Bauwens, J. & Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure, 35* (4), 19-24.

Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.

Bradley, D.F. (1994). A framework for the acquisition of collaborative consultation skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation. 5* (1), 51-68.

Correa, V. I., Jones, H. A., Thomas, C. C., & Morsink, C. V. (2005). *Interactive teaming*: Enhancing programsfor students with special needs (4th ed.).Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Dettmer, P., Thurston, L.P. and Dyck, N.J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M. and Reising, M. (1993). *Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future*. Preventing School Failure, 37 (4), 6-10.

Giangreco, M.F., Carter, E.W., Doyle, M.B. and Suter, J.C. (2010). *Supporting students with disabilities in inclusive classroom: Personnel peers*. R. Rose (Ed.), Conforting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education içinde (s. 247-305). New York: Taylor & Francis.

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2016). *Designing and implementing instruction for inclusive classes.* In F. Brown, M. E. Snell, & J. McDonnell (Eds.) Instruction of students with severe disabilities (8th ed., pp. 190–222). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kargın , T. (2004). *Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (02)

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*, S. Eripek(Ed.). Özel Eğitim, 17-22, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2016, 08 03). *Destek Eğitim Odaları Klavuzu*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf adresinden alındı.

MEB. (2018, Temmuz 09). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden alındı.

Nevin, A.I., Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2009). *A guide to co-teaching with paraeducators*: Practical tips for K-12 educators. California: Corwin Press.

Ploess, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., & Blanks, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic, 45,* 158–168.

Potts, E. A., & Howard, L. (2011). *How to co-teach: A guide for general and special educators.* Baltimore: Brookes.

Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sarı , H., & Pürsün , T. (2016). Özel Eğitimde Etkili ve Kaynaştırma ve Bütünleştirme. Konya: Atlas Yayınevi.

Sheridan, S.M., Richards, J.R. & Smoot, T.Y. (2000). *School consultation.* A. E. Kazdin (Ed.), Encyclopedia of psychology, içinde (s. 167-170). Washington, DC: American

Sucuoğlu, B., & Kargın , T. (2008). İlköğretimde Kaynaştırma uyguşamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şafak, P. (2005*). Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahbaz, Ü. (2016). Özel Eğitimde Bütünleştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Weiss, M.P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions then answers. *Journal of Learning Disabilities, 37* (3), 218-223.

Wilson, G.L. (2005). This doesn't look familiar! A supervisor's guide for observing co-teachers. *Intervention In School And Clinic, 40* (5), 271-275.

BÖLÜM IV

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ VE DESTEK EĞİTİM ODALARI

Doç. Dr. Sertan TALAS[1]

Özet

Dünyada ve ülkemizde yaşanan bilimsel gelişmelerin yansımalarını eğitim ortamlarında görmeye başladığımız şu günlerde, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesine dayalı olarak özel eğitim ortam ve yöntemleri de çeşitlenmektedir. Gelişen ve değişen eğitim sistemi ile birlikte geçmişte özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ayrıştırılması ya da akranları ile birlikte eğitilmesi tartışması yerini kaynaştırmaya ve geçen zamanla birlikte bütünleştirmeye bırakmaktadır. Hem kaynaştırma uygulamaları hem de bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için temel şartın sağlana destek eğitim hizmetleri olduğu alan yazında ki birçok yazar tarafından belirtilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde önemi tartışılmaz olan destek eğitim hizmetlerinin neler olduğu, bu hizmetlerin türleri ve bu hizmetlerden en önemlilerinden birisi olan destek eğitim odalarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş ve destek eğitim odalarında farklı engel türlerine uygun olarak yapılabilecek uyarlama örnekleri size sunulmuştur.

Giriş

Bilgi toplumuna geçişle birlikte tüm alanlarda başlayan değişimin yansımaları eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. Bilgi toplumunun başlangıcından günümüze kadar geçen süre içinde bilgiye verilen önemin artması, bilgiyi aktarım yollarından birisi olan eğitim süreci ve eğitim ortamlarını da yeniden şekillendirmeye başlamış ve bilgi toplumunun doğası gereği eğitim süreçleri yeniden yapılandırılmıştır. Genel eğitim süreçlerinde yaşanan bu değişime paralel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülen özel eğitim faaliyetleri de çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir. Özel eğitim tarihi genel olarak incelendiğinde çok

[1] Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - sertan_talas@hotmail.com

farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Yirminci yüzyılın ortalarına kadar kabul gören özel eğitimde ayrıştırma fikri 1950'li yıllardan itibaren insana ve insan haklarına karşı değişen bakış açısıyla, yerini kaynaştırma uygulamalarına bırakmaya başlamıştır (Şahbaz, 2016). Bu bağlamda gelişen özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim alma hakkına sahip olma düşüncesi yaygınlaşarak uluslararası alanda imzalanan sözleşmelerle bu haklar güvence altına alınmaya başlamıştır. Bu düşünce ilk yıllarda kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, günümüzde özel eğitim alanı içinde yeni gelişmeler ışığında bütünleştirme (inclusion/inclusive education) olarak tanımlanmaya başlamıştır (TOV, 2011a). Ülkemizde de sürecin benzer bir şekilde işlediği görülmektedir. Ülkemizde 1980'li yıllarda gündeme gelmeye başlayan kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) son yıllardaki uygulamaları incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarından bütünleştirme uygulamalarına doğru bir geçiş olduğu gözlemlenmektedir (Şahbaz, 2016).

Bilindiği üzere kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilere sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992). Kitabımızın diğer bölümlerinde ifade edildiği gibi bütünleştirme ise sınıf öğretmeni ile sınıf içi destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2008). Bütünleştirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklara ve gereksinimlere sahip oldukları, fakat bu gereksinimlerin öğrencilerin akranları ile bir arada eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil olmasının önünde engel olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde gerekli fiziksel ve müfredat ile eğitim ve öğretim yöntemlerine ilişkin düzenlemeler yapılır (TOV, 2011a). Bütünleştirme sürecinde ortam, yöntem ve süreç içindeki diğer unsurlarda düzenlemeler yapılarak öğrencinin okula uyum sağlamasından çok, okulun öğrenciye uyum sağlaması amaçlanır. Bütünleştirme eğitiminin temelinde yatan; her öğrencinin bireysel farklılıkları ve gereksinimlerinden dolayı bütün öğrencilerin aynı düzeyde öğrenemedikleri için öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim ortamlarının hazırlanması, eğitim programlarının düzenlenmesi, materyal yöntem ve tekniklerin seçilmesi düşüncesidir (Sarı & Pürsün, 2016).

Ülkemizde yasal olarak bütünleştirme kavramı ilk kez 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunun 15. maddesinde ifade edilmiştir. Yasa koyucu bu yasada engelli bireylerin eğitim almasının hiçbir gerekçe ile engellenemeyeceği, engelli çocuklara özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda engelli olmayan çocuklarla eşit eğitim ola-

Kaynakça

Batu , S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* . Ankara: Vize Yayıncılık.

Bender , W. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies.* Boston: Pearson.

Deshpande, A. (2013). Resource rooms in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 86-91.

EARGED. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi . Ankara.

Friend, M., & Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* Boston: Pearson Educaiton, Inc.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Janney, R., & Snell, M. (2013). *Modifying school work.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kargın , T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02).

Kırcaali- İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*(16), 45-50.

Kurt, Ü. (2015). Görme engelliler ve matematik eğitimi. S*ürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi Dergisi*, 21-28.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

McNamara, B. (1989). *The resource room a guide for special educators.* Albany: State University of New York Press.

MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Görme engelliler.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2016, 08 03). *Destek eğitim odaları klavuzu.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf adresinden alındı

MEB. (2018, Temmuz 09). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden alındı

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran içinde, *Özel Eğitim.* Ankara : Maya Yayıncılık.

Özsoy, Y., Özyürek , M., & Eripek, S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş.* Ankara: Karatepe.

Polat , F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24-32.

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (206). *Best practices in gifted education.* Waco: Prufrock Press.

Sarı , H., & Pürsün , T. (2016). *Özel eğitimde etkili ve kaynaştırma ve bütünleştirme.* Konya: Atlas Yayınevi.

Smith, T., Polloway, E., Patton , J., & Dowdy, C. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings.* Boston: Pearson Education, Inc.

Sucuoğlu, B., & Kargın , T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahbaz, Ü. (2016). *Özel eğitimde bütünleştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Talas, S., & diğ. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat il örneği. *Journal of European Educaiton*, 6 (3), 31-52.

TOV. (Tohum Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı) (2011a). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye›den iyi örnekler.* İstanbul: İmak Ofset.012

TOV. (Tohum Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı) (2011b). *Türkiye'de kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu.* İstanbul: Mega Basım.

BÖLÜM V

BÜTÜNLEŞTİRMEDE İŞBİRLİĞİ: TANIMI, ÖNEMİ, TÜRLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA[1]

Özet

Bütünleştirme özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ve okulun her yönüyle özel gereksinimi olan bireye uygun hale getirilmesidir. Bütünleştirmede, özel gereksinimli öğrencinin yararına işbirliği içinde çalışması gereken birçok öğretmen ve uzman bulunmaktadır. Ancak işbirliği içinde çalışabilmek için işbirliğinin nasıl olması gerektiği konusunda temel bilgilere sahip olmak gereklidir. İşbirliği, katılımcıların gönüllülüğüne dayalı, eşit bir şekilde, ortak amaçlara yönelik, kaynaklar paylaşılarak, katılım, karar verme ve sonuç süreçlerinde sorumluluğu paylaşacakları bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İşbirliği içine girecek olan bireylerin etkili iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmaları ve kendilerinin farkında olmaları işbirliğinin etkili olmasını sağlayacak özelliklerdendir. Bütünleştirmede hem Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanması sürecinde hem de uygulanması sürecinde özel eğitim destek hizmetleri sağlayan birçok uzman bulunmaktadır. Bu uzmanların birlikte işbirliği içinde çalışması özel gereksinimi olan bireyin gelişimi için hayati önem taşımaktadır. Öğrencinin değerlendirilme, tanılanma ve yerleştirilme süreçlerinde bulunan tüm uzmanların aile ile işbirliği içinde olması ve aileyi doğru olarak bilgilendirme ve yönlendirmesi gerekmektedir. Daha sonra bütünleştirmede BEP Geliştirme birimi oluşturulmalıdır. Bu birim okul idaresinin liderliğinde rehber öğretmen, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen bir öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencinin işbirliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendiril-

[1] Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - okaya@sakarya.edu.tr

mesinde ise sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenlerinin işbirliği içinde olması önemlidir. BEP geliştirme biriminde bulunan üyeler haricinde işbirliği içinde olunması gereken destek hizmet verebilecek diğer uzmanlar arasında alan öğretmenleri, doktorlar, dil ve konuşma terapistleri, okul sağlık hemşireleri, fizyoterapistler bulunmaktadır. Öğrencinin bütünleştirmede eğitim alırken tüm bu uzmanların birbirleriyle olmasa da öğrencinin ailesi, okul rehber öğretmeni ve öğrencinin sınıf öğretmeniyle işbirliği içinde olması öğrencinin gelişimi ve verilen eğitimin etkili olabilmesi için önemlidir.

Bütünleştirmede İşbirliği: Tanımı, Önemi, Türleri

Birinci bölümde bahsedildiği gibi, bütünleştirmenin doğası gereği özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bütünleştirmede ana hedef okulun her yönüyle özel gereksinimi olan bireye uygun hale getirilmesidir. Bu da okulların özel gereksinimi olan bireyler için gereken düzenlemeleri yapmalarını gerektirmektedir (ERG, 2011). Bu yönüyle ele aldığımızda 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği bütünleştirmede kitabınızın bir önceki bölümünde bahsedilen destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Bütünleştirme, genel eğitim sınıf ortamında uygulandığından, bütünleştirmede başrol oyuncusu doğal olarak genel eğitim sınıf öğretmenidir. Ancak kaynaştırmada (bütünleştirme) öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmelerinin özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri ile ilgili bilgi ve deneyim yetersizliklerinin bulunduğu ve bu nedenlerle de bütünleştirmeye olumsuz tutum geliştirdiklerine dair bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Kaya, 2008; ERG, 2011; Yıldırım-Erişkin, Yazar-Kırac, & Ertuğrul, 2012). Dolayısıyla, bütünleştirme uygulamalarının etkili ve başarılı olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin desteğe ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç da işbirliğinin ilk halkasını oluşturmak için adımların atılmasını, yani, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin aktif bir şekilde hem sınıf öğretmenine hem de öğrenciye sağlanmasını gerektirmektedir. Bu hizmetlerin sağlanabilmesi için de birçok uzman birbirleriyle **işbirliği** içinde çalışabilmelidir. Peki, iş birliği nedir? Acaba hayatımızın ve yeni nesillerin geleceğini yapılandıran eğitim hayatının içinde gerçekten iş birliğinin ne olduğunu biliyor ve işbirliği içinde çalışabiliyor muyuz?

İşbirliği, Friend ve Cook (2000) tarafından *"en az iki kişinin ortak bir amaca yönelik karar alma süreçlerinde, gönüllü olarak direk etkileşime girmeleri"* olarak tanımlanmıştır. Bu tanım aynı zamanda iş birliğinin özelliklerini de içermektedir. Bu özellikler,

Kaynakça

Batu, E.S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına özel gereksinimi olan çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete içinde, *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E.S. (2013), Özel eğitimde personel işbirliği. A. Cavkaytar içinde, Özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (2011). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. İstanbul: Yapım MYRA.

Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Gürgür, H. (2010). İşbirliği süreci. İ.H.Diken içinde, İlköğretimde kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P. & Martinez, E.A. (2005). *Learning disabilities: Foundations. Characteristics and Effective Teaching.* Boston: Pearson Education Inc.

Kaya, Ö. (2008). *Inclusion and burnout: Examining general education teachers' experiences in Turkey. (Kaynaştırma ve tükenmişlik: Türkiye'de genel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi)* (Doktora tezi). http://search.proquest.com/docview/219985871/130FA6524A-81508E0CA/1?accountid=7181

Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran içinde, Özel eğitim. Ankara: Maya Akademi.

MEB, 2017. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm

MEB,2012. Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2012.../27113614_ozelegitim21temmuz2012

Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2014). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri. N. Baykoç içinde, Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kırac¸ S ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, 193*, 200-213.

Yurttutan, S. ve Altay, N. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda okul sağlığı hemşiresinin rolleri. *Journal of Contemporary Medicine, 8,* 78-84 doi: 10.16899/gopctd.41472

BÖLÜM VI

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Oya ARSLAN-ARMUTÇU[1]

Özet

Değerlendirme sürekliliği olan, sistematik gözlem ve analizin işbirliğine dayalı, çocuğun yeterliliğini, çocuk-aile için var olan kaynakları derinlemesine analiz edebilmek için tasarlanmış, çocuk ve aile tarafından karşılaşılan zorlukların türüne, sorulmakta olan sorulara, sosyal, gelişimsel ve içerikle ilgili faktörlere bağlı olarak değişebilen bir süreçtir. Değerlendirme; çocuğun spesifik gereksinimlerini belirlemeye, öğretmenlere ve/veya ailelere çocuklarına öğretim için nereden başlayacaklarına dair karar vermede, öğretim yöntemleri ya da yaklaşımların seçiminde, müdahalenin etkilerinin değerlendirilmesinde yol gösterici olmalıdır. Değerlendirme özel gereksinimli bireye yönelik bilginin çoklu kaynaklardan, farklı zamanlarda, farklı yöntemler ile toplanması, bireyin farklı ortamlar ve araçlar ile güçlü olduğu yönlerinin ya da gereksinimlerinin çok daha kapsamlı ve geçerli olarak belirlenmesini sağlayabilmektedir. Değerlendirmenin tarama, ayrıntılı değerlendirme, program planlama-uygulama ve program değerlendirilmesi içermekte olan dört evresi bulunmaktadır. Tarama özel gereksinimli ya da risk durumunda olduğundan şüphe edilen öğrencileri belirlemek için yapılırken, ayrıntılı değerlendirme Ayrıntılı değerlendirme süreci formal bir süreçtir, formal değerlendirme araçları olan standart testler kullanılarak yürütülmektedir, formal değerlendirmeler yoluyla elde edilen bilgilerin informal değerlendirme araçlarıyla elde edilen bilgilerle desteklenmesi öğrenci hakkında daha doğru kararlar verilmesine ve bunun sonucunda da daha doğru bir yerleştirme kararı alınmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıntılı değerlendirme, bir çocuğun yerleştirilmesine karar vermek ve BEP' indeki amaçların oluşturulmasını sağlamak için gerek duyulan bilgileri sağlamaktadır. Öğretmenler bir çocuğun BEP'inde yer alan amaçları uy-

[1] Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - oyaarslanarmutcu@uludag.edu.tr

gulamaya ve ilerlemeleri ortaya çıkarmak için öğrencinin davranışlarını değerlendirmeye devam etmelidirler. BEP özel gereksinimli bireylerin zihinsel, duygusal sosyal, dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir programdır. Sonuç olarak, eğitsel değerlendirme ve BEP hazırlama süreci, özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim ve destek hizmetlerin niteliğinde ve hizmet sunmakla yükümlü bireylerin sorumlulukları hakkında oldukça önemli noktalarda belirleyici olmaktadır.

Giriş

Bütünleştirme, her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören, her çocuğun bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim–öğretim planlaması, öğretim programları ve materyallerinin oluşturulması / uyarlanması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve uygun eğitim ortamlarında eğitim olanaklarına erişimde toplumun tüm bireyleri ile eşit düzeyde erişim fırsatları sunulması gibi pek çok alanı içinde bulundurmaktadır. Bütünleştirme, aktif ve kesintisiz olarak adım adım ilerleyen; ihtiyaç, olanak ve fırsatların değişimi ve gelişiminden etkilenerek bu çerçevede sürekli genişleyerek yenilenen bir süreci ifade eden, dinamik bir kavramdır (MEB, 2013). Bütünleştirme, çocuğun özel gereksinimi olsun veya olmasın sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsamaktadır.

Bütünleştirmeyi destekleyenler özel gereksinimi olan öğrencinin tam zamanlı olarak genel eğitim ortamında olması gerektiğine ve sadece uygun destek hizmetler sağlanamadığında genel eğitim sınıfından ayrılabileceğine inanmaktadırlar (Özokçu, 2013). Bütünleştirmenin hedeflendiği şekilde bireyin özelliklerini ve ihtiyaçlarını destekleyici şekilde planlanabilmesi için değerlendirme süreci büyük önem taşımaktadır.

Eğitsel Değerlendirme

Değerlendirme sürekliliği olan, sistematik gözlem ve analizin işbirliğine dayalı, çocuğun yeterliliğini, çocuk - aile için var olan kaynakları derinlemesine analiz edebilmek için tasarlanmış, çocuk ve aile tarafından karşılaşılan zorlukların türüne, sorulmakta olan sorulara, sosyal, gelişimsel ve içerikle ilgili faktörlere bağlı olarak değişebilen bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde uzmanlar çocuğun performansını en iyi ve en yakın şekilde ortaya çıkarabilmek amacıyla çocuk

Kaynakça

Berman,S., Miller, C., Rosen, C. & Bicchieri, S.(2000). Assessment training and team functioning for treating children with disabilities. *Archives Physical Medicine and Rehabilition* , 81, (5) ,628-633

Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,* (2), 526-549 doi:10.24315/trkefd.307946

Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* içinde (81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) 1-13.

Kargın, T.(2009). Özel gereksinimli olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve Bep. A.G. Akçamete(Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık

Lichtenstein, R., & Ireton, H. (1991). Preschool screening for developmental and educational problems. B. A. Bracken (Ed.). *Psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 486-513). Boston: Allyn & Bacon.

Mastropieri M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (5 th ed.). N.J: Pearson Education, Inc.

Mcafee, O.& Leong, D. (2012).Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. B. Ekinci Palut (Ed.) *Belgelendirmek bilgileri toplamak* içinde (sf.47-71) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (1996). Assessment in early intervention: Emerging themes and practices. In S. Odom & M. McLean (Eds.), Early intervention/early childhood special education: Recommended practices (pp. 23-58). Austin, TX: Pro-Ed.

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Meb, Ankara.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. Vuran, S. (Ed.) Özel *eğitim* içinde. Ankara: Maya Akademi

Spinelli, G. C. (2002). Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings. New Jersey: Prentice Hall.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa

Yıkmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması. S.Vuran (Ed.), Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.

Yılmaz, E, & Batu, E . (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. Özel Eğitim Dergisi, 17 (03), 247-268.

BÖLÜM VII

BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR I

Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR[1]

Özet

Bütünleştirme faklı özelliklere sahip öğrencilere eşit ve kaliteli bir eğitim verilmesinin gerekliliği ile birlikte bunun nasıl olabileceği üzerinde durmaktadır. Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için içeriğin öğretimi oldukça önemlidir. Bununla birlikte içeriğin öğretilebilmesi için öğrencilerin özellikleri ile uyumlu hale getirilmesi diğer bir ifade ile uyarlanması gerekmektedir. İçerik müfredat programında yer alan hedeflere yönelik olarak planlanmakta özel gereksinimi öğrenciler için bu planlama bireyselleştirilerek hedeflere uygun yöntem ve materyaller uyarlanmaktadır. Bütün öğrencilerin içeriği öğrendiğinden emin olmak için özel gereksinimli öğrencilerin öncelikli içerik amaçlarını belirlemek ve uygun olanı seçmek oldukça önemlidir. İçeriğin uyarlanması öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından oldukça önemli bir süreci kapsarken öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin çıktılarının değerlendirilmesi de oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yapılan uyarlama, test materyallerinde veya değerlendirme yöntemlerinde yapılan değişiklikleri ifade etmekle birlikte; özel gereksinimli öğrencilerin ölçülmek istenen yeteneklerinin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Test materyallerinin uyarlanması dört farklı alanda uyarlama yapmayı gerektirmektedir. Bunlar: testlerin sunumu, yanıtlanması, düzenlemesi ve zamanlamaya yönelik yapılan uyarlamalardır. Her ölçe ve değerlendirme sonucunda bir not verme durumu gerçekleşmemesine rağmen not verme, değerlendirmeye bağlı bir durumdur. Notlar, değerlendirme sonucundaki başarıyı ve yeniden öğretim yapmanın gerekli olup olmadığını gösterir. Notlar her öğrencinin işlevde bulunma düzeyini yansıtmaz. Bu problemler, geleneksel not verme ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması yoluyla ortadan kaldırılabilir.

[1] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - hanifisanir@gazi.edu.tr

Giriş

Eğitim, tüm öğrencilerin yaşamlarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları beceri ve yeterlilikleri sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak tüm öğrenciler aynı özelliklere sahip okullara gitse, aynı şeklide ve aynı oranda öğrenme fırsatları onlara sunulsa bile eğitimin bu amacını gerçekleştirmek çok zor olabilmektedir. Çünkü bazı öğrenciler çok yetenekli olabilir bazıları olmayabilir, bazıları okula başlamadan önce birinci sınıf müfredatının çoğunu öğrenirken diğerleri aynı beceriyi öğrenmek için çok fazla yardıma ihtiyaç duyabilir, bazıları akıcı okuyabilir diğerleri okuyamayabilir, birçoğu uygun okul davranışlarına sahip iken diğerleri olmayabilir. Ayrıca günümüzde okula devam öğrenciler geçmişteki öğrencilere nazaran çok daha farklı bir grup yapısına sahiptirler.

Bugünün sınıfları çok çeşitli bir öğrenci grubuna sahiptir. Nitekim öğrencilerin demografik olarak gösterdiği bu farklılıklar akademik alanlara da yansımakta birçok öğrencinin gereksinimi farklılaşmaktadır. İstatistiki veriler incelendiğinde çok fazla çocuk ve özel gereksinimli genç (okul çağı nüfusunun yaklaşık %13'ü) özel eğitim hizmeti almaktadır (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2012). Bu öğrencilerin çoğu kendi mahallelerindeki okullara devam etmekte, en az sınırlayıcı ortam olarak da ifade edilen kaynaştırma ortamlarında eğitim görmektedirler.

Kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin de normal akranları gibi genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri ve sunulan müfredatın amaçlarını gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu amaçla tüm öğrencilerin yeterliliği artırılmalı ve bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim sistemleri inşa edilmelidir. Özellikle kaynaştırma sınıflarında farklı özellikleri bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında öğretmenler ve diğer personel önemli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin bireysel farklılıklarını ele almak ve değerlendirmek için eğitsel uyarlamalar yapmak oldukça önemli bir süreçtir. Bu öğrencilerin müfredatta yer alan amaçları gerçekleştirmeleri ve sınıfta gerçekleştirilen öğretim sürecinden faydalanmaları için bazı uyarlamalara ve özel desteğe ihtiyaçları vardır (Özmen, 2012; Salvia vd., 2012; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Sucuoğlu & Akalın, 2010). Bu bölümde içeriğin ve ders planlarının uyarlanması, ölçme değerlendirme ve not vermenin uyarlanması kavramları ele alınacaktır.

İçeriğin ve Ders Planlarının Uyarlanması

İçeriğin Uyarlanması

İçeriğin düzenlenmesi, öğrencilere becerilerin / kavramların / bilgilerin öğretiminde hangi bilgiyi nasıl öğreneceklerine dair bir planın sağlanması olarak tanımlanabilir. Bu nedenle öğretilecek içeriğin belli bir sırada ve öğrencinin düzeyine uygun olarak verilmesi gerekir. Aksi takdirde özel gereksinimli öğrenci

Kaynakça

Aydın, H., Acat, B. (2014). Etkili Öğretmen (İçinde) Acat, B. (Ed). Etkili Öğretim Yöntemleri: Araştırma Temelli Uygulama, (ss. 2-33) (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel.

DeBettencourt, L. U., Howard L. A. (2007) The Effective Special Education Teacher. Prentice Hall.

Gall, M.D., Gall, J.P., Jacopsen, D.R., & Bullock, T.L. (1990). Tools For Learning: A Guide to Teaching Study Skills. Alexandria, VA: Assocation for Supervision and Curriculum Development.

Jacobsen, D. A., Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1993). *Methods for teaching: A skills approach*. Macmillan College.

Kayhan, N. (2016). *Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, E. R.. (2012). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim (kitap bölümü). Öğretim İlkeleri ve Öğretimsel Uyarlamalar Ankara: Vize.

Özmen, E.R. (2017). Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar. Ankara: Eğiten Kitap.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Cengage Learning.

Sucuoğlu, B., Akalın S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommadating . insruction.* (5th. Edition). New Jersey: Prentice Hall.

BÖLÜM VIII

BÜTÜNLEŞTİRMEDE EĞİTSEL UYARLAMALAR II

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT[1]

Özet

Bütünleştirmenin yaygınlaşmasıyla okulların ve sınıfların normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli tüm öğrencileri içerecek biçimde düzenlenmesi ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine, gelişimlerine destek sağlayan uyarlamalara gidilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretilecek konunun özelliğine göre farklı öğretim yöntemlerini kullanması ve hangi öğretim yönteminin hangi konular için daha etkili olacağına karar vermesi öğretimsel düzenlemeler olarak betimlenmektedir. Öğretimsel düzenlemeler dışında, sınıfın ısısı, ışık miktarı, rengi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı öğrencilerin öğrenmelerini etkilemekte ve öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma amacıyla belirtilen etmenlerde de uyarlamalara gidilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme ortamlarında akranları ile birlikte eğitim alabilmesi, okulların ve sınıfların farklı öğrenci gereksinimlerine cevap verecek nitelikte düzenlenmesi, öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini belirleyip, bu gereksinimleri karşılamaya yönelik programda, öğretim amaçlarında, öğretim yöntem ve araçlarında uyarlamalar yapabilmeleri önem taşımaktadır. Bu bölümde öğrenme çevresinin uyarlanması, öğretim tekniklerinin uyarlanması ve öğretim için gruplar oluşturma kavramlarını ele alınacaktır.

Giriş

Bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireyler ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bu uygulamalar kapsamında, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim

[1] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - ufukozkubat@gazi.edu.tr

sınıfına yerleştirilmesinin yanı sıra bazı düzenlemelerin/uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Bütünleştirme yoluyla eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde, akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını artırmak için çeşitli düzenlemelerin yapılması süreci olarak ifade edilen uyarlamalar önem taşımaktadır. Bütünleştirmenin başarıya ulaşmasındaki önemli etmenlerin başında yapılan uyarlamaların geldiği, bu uyarlamaların sadece özel gereksinimli öğrenciye yönelik olmayıp, tüm öğrencilerin yararına olacak şekilde yapılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencinin özellikleri, öğrenme stili ve davranışı hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, çeşitli uyarlamalar yaparak, öğrencinin öğrenmesini üst düzeye çıkarılabilir. Bu bölümde öğrenme çevresinin uyarlanması, öğretim tekniklerinin uyarlanması ve öğretim için gruplar oluşturma kavramlarını ele alınacaktır.

Öğrenme Çevresinin Uyarlanması

Öğrenme ortamının uyarlanması, sınıfın etkililiği açısından temel bir basamak oluşturmaktadır. Öğrenme ortamının, öğrenci başarısı ya da başarısızlığı üzerinde önemli bir etkisi vardır (Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Öğrenciler okulda güçlüklerle karşılaştığında, öğretmenler genellikle öğrencinin akademik olarak yapamadıklarına odaklanmaktadır ama ortaya çıkan problemler öğrenme ortamından kaynaklanabilmektedir. Genel olarak çevresel koşullar (fiziksel düzenlemeler) ve öğretmen davranışları (öğretmenin çevre düzenlemesi, materyal kullanımı, öğretimsel amaçlar belirleme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, uygun yönerge verme, uyarlamalar) yapılarak bütünleştirme uygulamaları etkili bir şekilde uygulanabilir (Özmen, 2012). Okul sadece öğretim yapılan bir yer olarak değil, öğrencinin gelişimini etkileyen bir bütün olarak görülmelidir. Öğrenme ortamı sosyal duygusal ortam, davranışsal ortam ve fiziksel ortamın bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Wood, 2007).

Sınıf Yapısını Uyarlama

Bütünleştirme ortamlarında yer alan sınıflar, farklılaştırılmış öğretim gereksinimi, planlanan etkinlik türleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin sergilediği akademik ve davranışsal problemler göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okul başarısızlığının sınıfın yapısı ve çevresel özellikleri ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Sucuoğlu & Akalın, 2010). Sınıfların uyarlanmış, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak, öğrencilerin birlikte çalışabileceği ve öğrenme için kişisel sorumluluk alabileceği bir şekilde düzenlenmesi gerekir.

Sınıf yapısı nedir? Sıraların nasıl düzenlediği mi? Aynı zamanda ödevlerin nasıl oluşturulduğu ya da verildiği, öğrencilerin zamanlarını nasıl geçirdikleri-

Kaynakça

Bender, W. N. (1992). The bender classroom structure questionnaire: A tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic, 27,* 307-312.

Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction of students with learning disasabilities*. California: Corwin Pres.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse the kanguage of teaching and learning.* Portsmouth: Heinemann.

Cook, L., & Friend, (2010). The state of the art of colloboration behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychogical Consultation, 20,*1-8.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Diffrentiated instructional strategies.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. *Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Karakoç, T. (2002). *Görme engelli* öğrencilere *matematikte sözlü problem* çözümünün öğretiminde *doğrudan* öğretim *yaklaşimina göre hazirlanan* öğretim *programinin akranlar araciliği ile sunulmasinin etkiliği,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kargın, T. (2006). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın., İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler içinde (sf.165-212). İstanbul: Morpa yayınları.

Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms.* New Jersey, Prentice Hall.

Maroney, S. A., Finson, K. D., Beaver, J . B., & Jensen, M. M. (2003). Preparing for succesful inquiry in inclusive science classrooms. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 18-25.

Özmen, E. R. (2012). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar. A. Ataman (Ed.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde. Ankara: Vize.

Özmen, E. R. (2017). Öğrenme *güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Rief, S. & Heimburge, J.A. (2006). How to reach and teach all children in the inclusive classroom: Practical strategies, lessons and activities. Second edition. London: Jossey-Bass.

Sucuoğlu, B., & Akalın S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. S. Eripek (Ed.), İlköğretimde Kaynaştırma içinde (sf.65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommadating . insruction.* (5th. Edition). New Jersey: Prentice Hall.

BÖLÜM IX

BÜTÜNLEŞTİRMEDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK[1]

Özet

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri ve ilgileri doğrultusunda anlamlı öğrenme yaşantıları deneyimleme ve öğrendiklerini sergileme fırsatı sunan bir öğrenme yaklaşımıdır (Tomlinson, 1995). Başka bir deyişle, farklı öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uygun eğitimin planlanması ve uygulanmasına dayanan bir felsefedir (Gregory & Chapman, 2002). Farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesinde bireysel farklılıklar ve öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerine uygun öğretim süreci uygulamaları yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, yaklaşık 15 yıl önce ortaya çıkan bir bakış açısı gibi görünse de temelinde kuramsal ve uygulama açısından bilimsel geçerliliği olan birçok yaklaşım yer almaktadır. Tomlinson tarafından Gardner'ın çoklu zeka kuramı ve beyin temelli birçok öğrenme yaklaşımı incelenerek ortaya konulduğu görülmektedir (Bender, 2008). Temel felsefesinde öğrenme stillerine vurgu yapılan farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin yoğun etkileşim, uygun güçlük düzeyi ve ilgi çekici bir öğretim programı ile öğretimi öğrencilere göre çeşitlendirmesine dayanmaktadır. Türkiye'de uygulanan birleştirilmiş sınıflar ile özel eğitim uygulamaları farklılaştırılmış öğretime örnek uygulamalardır. Tomlinson, farklılaştırılmış öğretimde (1) içerik (ne öğrenilecek), (2) süreç (içerik nasıl öğretilecek), (3) ürün/değerlendirme (öğrenme nasıl ölçülecek ve nasıl değerlendirilecek) olmak üzere üç öğeyi vurgulamaktadır. Bu öğelerin her birinde öğrenci özelliklerine uygun farklılaştırmalar ile öğrenci gereksinimlerine uygun öğretimlerin planlanması ve uygulanması temel yaklaşımdır. Farklılaştırılmış sınıflarda, öğretim programı öğrencilerin performanslarına göre düzenlenir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak ders anlatım düzeyinde ve dersin sunumunda çeşitlilik yaparak farklılaştırma yaparlar. Fark-

[1] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü – hakanozak@duzce.edu.tr

lılaştırılmış sınıflarda her öğrenci kendisi ile yarışarak kendi öğrenme düzeyini değerlendirir. Dolayısıyla her öğrencinin kendi öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun yöntem ve hızı ile öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanır.

Giriş

Öğrenciler farklı yaşantı ve farklı öğrenme özelliklerine sahiptir. Hiçbir öğrenci diğerine benzemez. Her öğrencinin geçmiş yaşantısı, tutumu, duygu durumu, sosyo-ekonomik yapısı, öğrenme stili ve gereksinimleri birbirinden farklıdır. Farklı özellikleri olan öğrencilerin aynı öğretim yönteminden aynı düzeyde öğrenmeleri mümkün değildir. Farklılaştırılmış öğretim sınıflarda farklı özellikleri olan öğrencilere yönelik öğretimin farklılaştırılmasına denir. Diğer bir deyişle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre uyarlanan eğitim olarak ifade edilebilir (Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson & McTighe, 2006). Farklılaştırılmış öğretim öğretmenin öğrenci özelliklerine uygun öğretimi çeşitlendirmesi amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Avcı & Yüksel, 2016).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı Amerikalı eğitimci Tomlinson tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin program içeriğini keşfetmeleri için çeşitli yolların kullanıldığı, etkinlik ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapıldığı ve öğrencilerin öğrendiklerini göstermek ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısıdır (Avcı & Yüksel, 2016). Gregory ve Chapman ise farklılaştırılmış öğretimi farklı öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yönelik planlama yapmalarına yönelik bir felsefe olarak tanımlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, tanımlardan da anlaşıldığı gibi bir yöntem veya strateji olmaktan çok öğrenci, öğretim ve öğrenme konularına bütüncül bir bakış açısıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin programın içeriğini keşfetmeleri için çeşitli yolların kullanıldığı, etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelmek amacıyla yapıldığı ve öğrencilerin öğrendiklerini gösterme ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısıdır (MEB, 2005). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin önbilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden ve bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı sunmak için geliştirilen bir öğrenme sürecini kapsar (Valiande & Tarman, 2011).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ürünleri geliştirmesini sağlayacak etkinlikler oluşturur. Farklılaştırılmış öğretimde müfredattan önce öğrencilerin seviyeleri dikkate alınır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılarak farklı öğrenme modelleri oluşturulur. Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, öğrenme hızları ve stillerini dikkate alarak öğrencilerin kendileri ile yarışmasını sağlayarak öğretimi çeşitlendirir (Tomlinson, 2014)

Kaynakça

Abell, M., Bauder, D. Simmons T. ve Sharon, D. (2003). Using personal digital assistants (PDA) to connect students with special needs to the general curriculum. *Closing the Gap, 22*(1).

Acrey, C., Johnstone, C. ve Milligan, C. (2005). Using universal design to unlock the potential for academic achievement of at-risk learners. *Teaching Exceptional Children, 38*(2), 22-32.

Ankrum, J. ve Bean, R.M. (2008). Differentiated Reading Instruction: *What and How. Reading Horizons 48* (2), pp. 133-146.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Bailey, J.P. ve Williams-Black, T.H. (2008). *Differentiated instruction: Three teacher's perspectives.* College Reading Association Yearbook, 29.

Bender, W. N. (2008). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities.* Corwin Press. London.

Çam, Ş.S. (2013). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Gregory, G. H., ve Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12.* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Joseph vd., 2013

Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. ve Ramsook, L. (2013) The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International Journal of Higher Education.2* (3).

Kanlı, E. (2008) *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üşütün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişi, yaratıcı düşünme ve motivasyon* düzeylerine etkisi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, S., Kaplan, J., Madsen, S. ve Gould, B. (1980). *Change for children: Ideas and activities for individualizing learning.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Kiley, D. (2011). Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate College in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Western Michigan University. UMI Number: 3455173. Kronberg ve York-Barr, 1997;

Pierce R. L. ve Adams, C. M. (2004) Tiered lessons. *Gifted Child Today, 27* (2).

Pisha, B. ve Stahl, S. (2005). The Promise of New Learning Environments for Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic 41*(67).

Roberts, J. L. ve Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom.* Waco, TX: Prufrock Press

Şaldırak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarına etkisi.* Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Cirriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.

Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal, 45*(1).

Tomlinson, C.A., Strickland, C. A. (2005). Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

Tomlison, C. Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey' . Gifted Child Quarterly,1995

Turville, J., Allen L. Ve Nickelsen L. (2010). Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction grades K-8. NY: Eye On Education Larchmont.

Turville, J., Allen L., Nickelsen L. (2010). Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction grades K-8. NY: Eye On Education Larchmont

Valiande, S., Tarman, B. (2011). Karma Sınıflarda Öğretim Teknolojileri Destekli Farklılaştırılmış Öğretim ve Yapılandırmacı Yaklaşım (Differentlated Teaching and Constructive Learning Approach by The Implemetation of ICT in Mixed Ability Classrooms). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (1).

BÖLÜM X

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ORTAMLARDA DAVRANIŞ VE SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Seray OLÇAY[1]

Özet

Alanyazında bütünleştirmenin başarısında ön plana çıkan temel etmenlerden biri bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı ortamlarda etkili davranış ve sınıf yönetiminin sağlanması olmuştur. Araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla problem davranış sergilediğini göstermekte; bu durum ise kimi zaman problem davranışların bu öğrencilerin yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıktığı şeklindeki yanlış algılara yol açabilmektedir. Oysaki problem davranışlar tanıya özgü değildir; her davranışın bir nedeni ve işlevi vardır. Davranışın işlevinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme ve kontrol listeleri gibi dolaylı ya da anekdot kaydı, davranış dağılım çizelgesi gibi doğrudan değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir. Davranışın işlevinin belirlenmesi sürecini etkili ve verimli davranış yönetimi planlamasının yapılması, başvurulacak davranış yönetimi strateji ve tekniklerinin belirlenerek uygulanması süreçleri izler. Bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı ortamlarda problem davranışa odaklanmadan uygun davranışları artırmak, problem davranışa zemin hazırlayan etmenleri kontrol ederek problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek, uygun teknik ve yöntemler kullanarak var olan problem davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak mümkündür. Okuyacağınız bu bölümde bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı ortamlarda uygun davranışların artırılmasında olumlu pekiştirme, izlerlik sözleşmeleri ve model olma stratejilerine; problem davranışların ortaya çıkmasının önlenmesinde olumlu davranış desteği, olumlu öğrenme iklimi oluşturma ve davranış zincirini durdurma başlıkları altında sıralanan teknik ve stratejilere; problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmada ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşa giden uyaranı çekme ve hoşa gitmeyen uyaranı sunma başlıkları altında sıralanan çeşitli teknik

[1] Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

ve stratejilere yer verilmiştir. Sözü edilen teknik ve stratejilerin sınıflarda nasıl kullanılacağı, uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar örneklerle açıklanmıştır.

Bütünleştirilmiş Ortamlarda Davranış ve Sınıf Yönetimi

Bütünleştirmeye ilişkin öğretmen, öğrenci, aile, yönetici görüşlerini ele alan araştırmaların bulguları bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğine sahip olmalarının bütünleştirmenin başarısını engellediğini ortaya koymuştur (Ceylan, 2015). Yine ilgili araştırmalarda öğretmenlerin ve normal gelişim gösteren akranların, problem davranışları olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinin bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasına engel olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Orhan, 2010; Saraç & Çolak, 2012). O hâlde problem davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılmasının bütünleştirmenin başarısındaki rolü yadsınamaz. Bu ise bütünleştirilmiş ortamlarda etkili davranış ve sınıf yönetimiyle mümkündür.

Problem Davranış

Problem davranış, uygun olmayan davranış, sorun davranış, davranış problemi, istenmeyen davranış, olumsuz davranış gibi farklı terimlerle ifade edilen bu davranışlar bireyin içinde bulunduğu yaşam alanlarında etkili işlev görmesini engelleyen, kendisinin ve çevresindekilerin güvenliklerini tehlikeye sokan davranışlardır (Carr ve Durand,1985). Bireyin içinde bulunduğu tüm ortamlarda görülme olasılığı olan bu davranışların öğrencilerin çokça vakit geçirdiği okullarda ve sınıflarda görülme olasılığı daha yüksektir. Sınıf ortamında meydana gelerek okulda ve sınıfta eğitsel etkinliklere engel olan, sınıf düzenini bozan, öğrencinin akranları ve öğretmenleriyle ilişkilerini olumsuz etkileyen, öğrencinin kendisine, akranlarına, öğretmenlerine ya da sınıf eşyalarına zarar vermesi ile sonuçlanan davranışlar, sınıf içi problem davranışlar olarak adlandırılır (Ilgar, 2000; Yüksel ve Ergün, 2005). Charles (2008) bu davranışları saldırgan davranışlar, dersi bölme, etik olmayan davranışlar, otoriteye karşı gelme ve sorumluluktan kaçınma başlıkları altında sıralamıştır. Peki bu başlıklar ne anlam ifade etmekte, hangi problem davranışları kapsamaktadır?

Saldırgan davranışlar: Bu başlık altında fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve eşyalara yönelik saldırganlık davranışları ele alınır. Fiziksel saldırganlık vurma, yumruk atma, tekme atma gibi başkalarına yönelik; kendine vurma, başını duvara vurma gibi öğrencilerin kendi vücutlarına yönelik; sırayı çizme, eşyaları fırlatma gibi eşyalara yönelik olarak ortaya çıkabilir. Ek olarak tehdit etme, küfretme gibi sözel saldırganlık davranışları da bu başlık altında ele alınır.

Dersi bölme: Bu başlık altında sınıfta dolaşma, izin almadan konuşma, yüksek sesle konuşarak başkalarını rahatsız etme, garip ve rahatsız edici sesler çı-

Kaynakça

Alberto, P. A., & Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9. Baskı)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Atıcı, M. (2001) İlköğretimdeki öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *2*(20), 6-11.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and* İmitation. New York Holt, Rinehort and Winston.

Besler, F. ve Süzer, T. (2016). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 213-267). Ankara: Vize Yayıncılık.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126.

Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerininuyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet BaysalÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Charles, C. M. (2008). *Building classroom management* (9. baskı). New York: Longman Publishes.

Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied behaviour analysis*. New Jersey: Pearson Education.

Değirmenci, H. D. (2016). Hoşa giden uyaranı çekme. E.Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 513-565). Ankara: Vize Yayıncılık.

Erbaş, D. (2015). Sınıfta davranış yönetimi. D. Erbaş (Ed.). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)* (s. 291-343). Ankara: Pegem Akademi.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2005). İşlevsel d*eğerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ercan, L. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (12. baskı) (s. 183-210). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi (Yeni programla uyumlu)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ilgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications.* San Diego: Singular Press.

Miltenberger, R. (1997). *Behavior modification: Principles and procedures.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Olçay-Gül, S. (2016). Ayrımlı pekiştirme. E.Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 443-487). Ankara: Vize Yayıncılık.

Olçay-Gül, S. (2017). 6-12 yaş ergenlik öncesi olası davranış sorunlarının yönetimi. S. Vuran (ed.). *6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik olmayan alanlarda destek* (s. 122-144).Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Olçay-Gül, S. (2018). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. F. Silman &

H. Avcıoğlu (Ed.). Özel eğitimde sınıf yönetimi (s. 105-139). Ankara: Eğiten Kitap.

Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 13-28.

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama: Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Scheurmann, B. K., ve Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 245-286). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna* yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etme. H. İ. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma (s. 260-287). Ankara: Pegem Akademi.

Vuran, S. & Olçay-Gül, S. (2017a). Uygun olmayan davranışların azaltılması. S. Vuran (ed.). *Uygulamalı Davranış Analizi* (95-112). Ankara: Eğiten Kitap.

Vuran, S. & Olçay-Gül, S. (2017b). Davranışı azaltma teknikleri. S. Vuran (ed.). *Uygulamalı Davranış Analizi* (113-128). Ankara: Eğiten Kitap.

Walker, J. E., Shea, T. M. ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. bs.). Upper Saddle River,NJ: Merrill/Prentice Hall.

Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism*. Austin, Texas: PRO-ED.

BÖLÜM XI

BÜTÜNLEŞTİRMEDE AİLE EĞİTİMİ

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ[1]

Özet

Aile kavramı tanımlanması son derece zor olan bir kavramdır. Ancak kısaca, aile en küçük toplumsal kurum olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan aile bir sistemdir ve bu sistem üyelerinin toplamından daha fazlasıdır. Bu nedenle her aile benzersizdir. Ailenin bu benzersizliği her ailenin farklı şekilde organize olmasına ve farklı işlevleri yerine getirmesine neden olur. Ancak yine de kültürler üstü bir incelemede ailenin dört temel işlevi olduğu söylenebilir. Bu dört temel işlev Murdock (1949) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; (a) ekonomi, (b) eğitim, (c) cinsellik ve (d) üreme. Aile bu işlevleri yerine getirebilmek için kendi içinde benzersiz organizasyonlar, rol ve sorumluluk dağılımları gerçekleştirir. Aile bir denge sistemi üzerine kuruludur. Aile, çeşitli uyaranlara ve değişimlere karşı bazı tepkiler verir. Bu tepkilerin nihai amacı ailenin tekrar denge durumuna ulaşmasını sağlamaktır. Aile üyelerinden birinin özel gereksinimli birey olarak tanı alması, ailenin bu duruma tepki vermesine neden olur. Bu tepkileri açıklayan ve özel eğitim alanında yaygın kabul gören model aşama modelidir. Bütünleştirme ortamında öğretmenlerin aile eğitimlerini planlarken ailelerin aşama modelinin hangi düzeyinde olduklarını bilmeleri aile eğitiminin içeriğinin belirlenmesinde ve planlanmasında önemlidir. Aile eğitimi süreci, ailenin, özel gereksinimli olan ve doğal gelişim gösteren çocukların özelliklerine ve okulun beklentilerine göre biçimlendirilmesi gereken bir süreçtir. Aile eğitimi planlama süreci; gereksinim analizinin yapılması, program içeriğinin belirlenmesi ve içeriğin hazırlanması, programın uygulanması ve son olarak program çıktılarının değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Bu süreç sistematik bir geri bildirimi içermelidir. Çocukların eğitim sürecine ailelerin katılımı hem okul açısından hem de çocukların gelişimi açısından önemlidir. Bu katılım sürecine ailelerin tutumlarına göre öğretmenlerin

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - avsarardic35@hotmail.com

iletişimi ve etkileşimi düzenlemeleri aile katılımının artmasına katkı sağlar. Aynı zamanda aile katılımı sürecinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin yerine getirmesi gereken roller de bulunmaktadır. Bu rollerin ne olduğunu birçok değişkene göre çeşitlik göstermektedir. Aile katılımın en önemli basamağı ailelerle yapılan görüşmelerdir. Bu görüşmeler yapılmadan önce bütün aşamalarının etkin bir şekilde planlanmasını gerektiren ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen aile katılımı etkinliğidir. Öğretmenlerin görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve sonrasında yapması gerekenleri göz önünde bulundurarak aile görüşmesini aile katılımı açısından etkili ve verimli hale getirmesi önemlidir.

Giriş

İçinde yaşadığımız insan uygarlığının tarihi incelendiğinde aile gibi insanlık tarihine eşlik eden kurumların sayısı son derece azdır. Aile, bilinen bütün insanlık tarihi boyunca farklı özelliklere, rollere ve üyelere sahip olsa da kavramsal olarak insanlık tarihi boyunca var olagelmiştir. Bu nedenle aile; hem tarihsel olarak hem de içinde yaşadığımız dönemde yüklendiği sorumluklar nedeniyle son derece önemli bir kurumdur.

Ailenin bu kadar eski bir kurumsal yapıya sahip olması aile açısından belirli rutinlerin, geleneklerin veya uygulamaların olmasına neden olmaktadır. Kültürden kültüre değişse de ailenin oluşumu, rolleri, sorumlulukları ve görevleri vardır. Bu sorumluluklar, görevler ve roller içinde belki de en önemlisi ailenin toplumun devamlılığı için yeni bireyler yetiştirmesi ve bu bireylere toplumun kültürel öğelerini aktarmasıdır (Althusser, 1970). Bu süreç çocuğun doğumu ile başlar ve neredeyse bireyin yaşamı boyunca devam eder. Ancak aile bu sorumlulukları yerine getirirken toplumun kültürel ve deneyimsel birikiminden yoğun bir şekilde yararlanır. Doğal gelişim gösteren çocukların gelişimsel süreçlerinde her evre bir sonraki evrenin önemli olayına bir hazırlık olarak kaba hatları ile planlanmıştır. Örneğin erken çocuklukta okula ve sosyal ortama hazırlık, okul sürecinde iş hayatına ve evliliğe hazırlık gibi. Bu süreç içinde aile çocuğun gelişimsel süreçlerini psikolojik, sosyolojik, eğitsel, ekonomik vb. açılardan başından sonunda kadar destekler ve toplumda aileyi bu süreci desteklemesi için gerektiği şekilde motive eder.

Doğal gelişim gösteren çocukların sürecinde ailenin rolleri, sorumlulukları ve yapacakları istisnalar ve ebeveynlerin tercihleri dışında neredeyse belirlenmiştir. Ancak aile yetersizliği olan bir çocuğa sahip olduğunda hep toplumsal yapı hem de aile ciddi sorunlarla karşılaşır. Daha önceden kültürel olarak planlanmış rol ve sorumlulukların yerine getirilmesinin önündeki engeller aileyi ve toplumun diğer kurumlarını zorlar ve genel akışın dışında kararlar almaya, uygulamalar yapmaya ve sorumluluklar üstlenmeye mecbur bırakır. Bu durum hem ailenin hem de kurumlarının kaynaklarının etkin kullanılmasını gerektirir.

Kaynakça

Althusser, L. (1970). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları (Çev. A. Timurtekin). Ankara: İthaki Yayınevi.

Ardıç, A. (2013). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed.)., Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği içinde(s. 19-52). Ankara: Vize Yayıncılık.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1990) *1. Aile şurası: Raporlar, görüşmeler, kararlar.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları

Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacker, J., Crnic, K., Edelrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 47,* 217-230.

Benson, P. R. (2006). The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The nediating role of stress proliferation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 685-695.

Berger, (2008). *Parents as partners in education.* New Jersey: Pearson.

Bowen, G. ve Orthner, D. (1990). *The organization family: Work and family linkages in the U.S. Military.* New York: Praeger.

Brown, N. W. (2011). *Pyschoeducational groups.* London: Routledge.

Cavkaytar, A. (2013). Aile eğitimi. (Ed. İ. H. Diken) Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde s.109-134. Ankara: Pegem Akademi.

Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78,* 179-182.

Gladding, S. T. (2011). *Family therapy: History, theory and practice.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Hendriks, A. H. C., DeMoor, J. M. H., Oud, J. H. L., & Savelberg, M. M. H. V. (2000). Perceived changes in well-being of parents with child in a therapeutic toddler class. *Research in Developmental Disabilities, 21,* 455-468.

Kaufman, H. O. (2001). Skills for working with all families. *Young Children, 56*(4), 81-83.

Krysan, M. Moore, K. A. ve Zill, N. (1990). *Identifying successful families: An overview of constructs and selected measures.* Washington: Child Trends.

Nachshen, J. S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Researh, 49*(12), 889-904.

Olson, H. D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22,* 144-167.

Saginak, K. A. ve Saginak, M. A. (2005). Balancing work and family: Equity, gender and marital satisfaction. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 13,* 162-166.

Seligman, M. ve Darling, R. B. (2007). *Ordinary families, special children.* New York: The Guilford Press.

Smith, T. B., Oliver, M. N. I., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(2), 257-261.

Strong, B., DeVault, C. ve Sayad, B. W. (2008). *The marriage and family experience.* Belmont: Wadsworth.

Wilcoxon, S. A. (1985). Healthy family functioning: The other side of family pathology. *Journal of Counseling and Therapy, 1,* 1-15.

BÖLÜM XII

BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI[1]

Özet

Bütünleştirme, fırsat eşitliği ilkesi kapsamında, gereksinimi olan tüm çocukların toplumun her alanında tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimine fırsat verecek düzenlemelerin yapılmasıdır. Demokratik toplumların temel prensiplerinden biri eğitimde fırsat eşitliği ilkesini uygulamaya koymak ve eğitim çağındaki tüm bireyleri eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanır hale getirebilmektir. Fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetlerin planlanması ve yürütülmesi temelinde tüm bireylerin eşit şartlarda eğitim alması sağlanacaktır. Sürecin istenilen düzeyde olması öğrencinin eğitim fırsatlarından zamanında yararlanmasını ve gelişimini destekleyecektir. Bütünleştirme uygulamaları kapsamında yer alan tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirirken uyumlu bir şekilde çalışması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının tüm öğrenciler özellikle özel gereksinimli bireyler için düzenlenmesinde, eğitim ihtiyaçlarına göre müfredat, sınıf düzenlemesi ve gereken uyarlamalar yapma ve uygun davranışlar kazandırılmasında tüm paydaşların rolü son derecede önemlidir. Bütünleştirmenin başarıya ulaşması için normal gelişim gösteren öğrencilerin bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Bütünleştirme uygulamaları kapsamında yer alan tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirirken uyumlu bir şekilde çalışması gerekmektedir. Uyumlu çalışmak önemlidir çünkü ekip çalışmasına dayalı bir sürecin içinde yer alan tüm unsurların görev ve sorumluklarının farkında olarak işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Bu bölümde bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili ve önemli olan unsurların görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir.

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü – zatbasi@konya.edu.tr

Giriş

Her birey, kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu bireylerde, mevcut ortamlarda sunulan genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Acarlar, 2013; Akçamete, 2009; Kırcaali-İftar, 1998). Öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin, zamana, mekâna, koşullara ve her şeyden önemlisi öğrencilerin özelliklerine yani bireysel farklılıklarına göre yapılandırılması gerekmektedir (Aral & Gürsoy, 2009; Kennedy & Horn, 2004). Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler açısından eğitimde dezavantajlı bir duruma dönüşmekte, öğretimde öğrencilerin gereksinimlerine cevap verilemeyerek, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler sistem dışına doğru itilebilmektedir (Özbek, 2005).

Bütünleştirme, özel eğitime ihtiyaç duyan eğitim çağındaki bireylerin akademik ve diğer alanlardaki ihtiyaçlarını akranları ile beraber öğrenerek geliştirmeleri temelinde oluşturulmuş kapsamlı bir süreçtir. Bu eğitim ortamının, genellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için en az kısıtlayıcı ortam görevi gördüğü düşünülmektedir. En az kısıtlayıcı ortam özel eğitimde artık bir ilke gibi kabul edilmektedir. Önceki bölümlerde de açıklandığı üzere, özel gereksinimli öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam, kendi bireysel özelliklerine uygun biçimde akranlarıyla iletişimde bulunabileceği eğitim ortamı olarak düşünülebilir (Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Bütünleştirme, fırsat eşitliği ilkesi kapsamında, gereksinimi olan tüm çocukların toplumun her alanında tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimine fırsat verecek düzenlemelerin yapılmasıdır. Bütünleştirme uygulamaları kapsamında yer alan tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirirken uyumlu bir şekilde çalışması gerekmektedir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Uyumlu çalışmak önemlidir çünkü ekip çalışmasına dayalı bir sürecin içinde yer alan tüm unsurların görev ve sorumluklarının farkında olarak işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir (Sart vd., 2004). Bu bölümde bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili ve önemli olan unsurların görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir.

Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmenin Rolü ve Sorumlukları

Mesleğinin niteliklerine göre yetişme, kendini geliştirmek için çaba içinde olma, işini sevme, öğrenciyi merkeze alma, etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir. Öğretmenler, eğitimin her kademesinde ve her alanında bütünleştir-

Kaynakça

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Bülbin Sucuoğlu & Hatice Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 21-75). Ankara: Kök.

Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 167-175.

Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 30-76). Ankara: Kök.

Aral, N. & Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.

Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (ss. 64-144). Ankara: Nobel.

Batu, S. & Kırcaali- İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45.

Baykoç Dönmez, N. & Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. Necati Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 30-49). Ankara: Eğiten Kitap.

Beck, A. R., & Fritz-Verticchio, H. (2003). Theinfluence of informationand role-playingexperiences on children'sattitudestowardpeerswhouse AAC. *AmericanJournal Of Speech-Language Pathology*, *12*(1), 51-60.

Beck, A.R., & Fritz-Verticchio, H. (2005). The influence of information and role-playing experiences on children's attitudes toward peers who use AAC. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(1), 51-60.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, A., & Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G Akçemete (ed), Üçüncü Basım, *Genel eğitim okullarında ve özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*. Ankara:KökYayıncılık.

Cesar, M. & Santos, N. (2007). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education,* Vol. XXI, nº3, 333-346

Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Doğan, M.K. (2010*). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan*. Pearson Merril Prentice Hall.

Dudek, K., Beck, A.R., &Thompson, J.R. (2006). Theinflucence of AAC devicetype, dynamic vs. staticscreen, on peerattitudes. *Journal of Special EducationTechnology, 21*(1), 17-27.

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ficthen,C.S.,Schipper,F.,&Cutler,N.(2005). Doevolunteerinwitchildren affect attitudes toward adults with disabilities? A prospectivestudy of unequalcontact. *RehabilitationPsychology*, *50*(2), 164-173.

Gokdere, M. (2012). A Comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2800-2806.

Gök, G.,& Erbaş, D. (2014). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of EarlyChildhood Special Education*, *3*(1), 66-87.

Göl, B. (2014*). Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gözün, Ö., & YIKMIŞ, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, *5* (2).

Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1993). Ch*ild Development: A contemporary viewpoint.* New York: McGraw Hill

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). *İstanbul: Evrim Yayınevi*.

Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback,W. (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guidefor educators* (pp. 17–28). Baltimore: Brookes.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-16.

Kennedy, C. H.,&Horn, E. M. (2004). *IncludingstudentswithI severe disabilities*. USA: Pearson.

Kırcaali-İftar, G. & Batu, S. (2007). *Kaynaştırma* (3. Baskı). Ankara: Kök

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Küçük-Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *1*, 460-473.

Lewis, R. B. &Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. (5. edition*). Upper Saddle River*, NJ: Merrill/PrenticeHall.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara. MEB Özel

Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden elde edilmiştir.

Nowicki, E. A.,&Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *49*(3), 243-265.

Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.

Özbek, R. (2005) Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *3* (11), 66-83.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 Sayılı). (1997). 06.06.1997 Tarih ve 23011 Sayılı Resmi Gazete.

Özkan Y. Ö., (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özyürek, M. (2006). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. *Ankara: Kök Yayıncılık*.

Pivik, J.,McComas, J., &Laflamme, M. (2003). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, *69*(1), 97-107.

Saraç, T.,& Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 13-28.

Sarı, H., Atbaşı, Z. & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. KEFAD. 18 (3): 668-684.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?:* Eğitimciye Öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler.* Ankara: Kök.

Yıkmış, N. (2006). İl Millî Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu*.

BÖLÜM XIII

BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE İYİ ÖRNEKLER

Doç. Dr. TAMER KARAKOÇ[1]

Özet

Bütünleştirme olağan gelişim gösteren bireylerin olağandan farklılık gösteren bireylerle destek hizmetler alarak eğitim görmesini sağlayan, ancak okul düzeninin ve sisteminin özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına göre planlandığı bir yaklaşımdır. Bu tanımlamadan yola çıkarak, bütünleştirme, özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin sadece okula yerleştirilmesi olarak görülmeyip, en az kısıtlayıcı ortamda tüm hizmet ve etkileşimde bulunacağı kişilerle entegrasyonunun sağlandığı bir hizmet türüdür. Kitabın bu bölümünde; Türkiye'de okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemine ilişkin araştırmaları özetleyen, kaynaştırma/bütünleştirme çalışmaları ele alınmıştır. Yurt dışında ise farklı ülkelerden örnek araştırmalar seçilerek özetlenmiştir. Yurt içi ve dışı çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bütünleştirme ile ilgili; ailelerin, eğitimcilerin ve yöneticilerin, tutum, bilgi ve beceri, destek eğitim hizmetlerinin sunulması, iş birliği ve iletişim, kaynakların oluşturulması ve kullanılması, politika üretme ve sonuçlarının yansımasında yaşanılan sorunlar ana faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışı bütünleştirme ile ilgili iyi örneklerden, Amerika'da yasalar ve sonuçları, İngiltere'de etkili ve çok yönlü değerlendirme, Finlandiya'da ise etkili öğretmen ve kapsayıcı eğitim faktörleri değerlendirilmiştir. Finlandiya'da neredeyse öğrencilerin tamamının genel eğitim kurumlarında eğitim gördüğü, sadece çok engele sahip öğrencilerin (%1'in altında bir istatistik) ayrı eğitim ortamlarında eğitim aldığı, bu durumun bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımı yansıttığı görülmektedir. Yurt içi bütünleştirme ile ilgili iyi örnekler incelendiğinde, kaynaştırmaya uygulamaların çok fazla gerçekleştirilmesine rağmen, bütünleştirmeye yönelik çalışmalara son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir. Sonuç olarak bütünleştirme alanında araştırma ve iyi örneklerin; yöneticilere, ailelere ve öğrencilere uygulama da daha etkin ve verimli neler yapabileceğine ilişkin öneriler vermesi ve bu çalışmaların artırılması gerekmektedir.

[1] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü - tamerk@gazi.edu.tr

Giriş

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitimi incelendiğinde bir tarafta ayrı eğitim ortamları, diğer tarafta genel eğitim ortamlarında verilen kaynaştırma eğitimi görülmektedir. Ayrı eğitim ortamlarında, özel gereksinimli bireyler özel yetiştirilmiş öğretmenler/uzmanlar tarafından engel türüne ve derecesine göre geliştirilmiş programlar kapsamında eğitim alırken; kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasında ise herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimli olan öğrenciler genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar (Sucuoğlu, 2004). Bu tanımlama ilk yıllarda kaynaştırma (Mainstreaming) olarak adlandırılırken, günümüzde ise daha çok "bütünleştirme" (Inclusion) terimi olarak kullanılmaktadır (Nal &Tüzünoğlu, 2011).

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireyin normal okul düzenine uyum sağlamasını bekleyen bir yaklaşım iken, bütünleştirme ise normal okul düzeninin farklı tür ve düzeylerde özel gereksinimli bireyler için uyarlanmasına imkân tanıyan bir yaklaşımdır (Ataman, 2012). Bütünleştirmede her okul kaynaştırma okulu olmak zorundadır ve okullar farklı tür ve düzeylerde özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar (Feuser, 2002). Sonuç olarak, öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyum sağlaması beklenir.

Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte, hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasından yararlanan öğrenci sayısında artış olmuş, hem de kaynaştırma/bütünleştirme konularına ilişkin yapılan araştırmalar önemli bir ivme kazanmıştır. Bu bağlamda, kitabın bu bölümünde ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılarak Kaynaştırma/Bütünleştirme ile ilgili yapılmış çalışmalar özetlenmiştir.

Bütünleştirmeyle İlgili Araştırmalar ve Sonuçları

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme ile ilgili Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları

Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı kategorilerde çalışmalar ele alınabilir, ancak basit bir yaklaşımla okul öncesi, ilkokul ve ortaokul açısından yapılan çalışmaları incelemek okuyucu açısından kolaylık sağlayacaktır.

Okul öncesi döneme ilişkin birçok araştırma göze çarpmaktadır. Bu araştırmaları (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez & Yalçın 2018) "Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor?" çalışmasıyla özetlemiştir. Yapılan çalışmayla Türkiye'de 1992-2016 yılları arasında okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin, hakemli dergiler taranarak 58 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan araştırmalar derleme,

Kaynakça

Akçamete, G., Kış, A. & Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Bilimsel araştırma projesi raporu, Ankara üniversitesi.

Anati, N.M. (2012). Including students with disabilities in uae schools: a descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 75-86.

Ataman, A. (2012). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 25-54). Ankara: Vize.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor? İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19(1), 119-150.

Bakioğlu, A & Yıdız, A. (2016). Pisa bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi. Ankara: Vize.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırma. Ankara: Kök.

Batu, E.S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve Ortaokullarda Yürütülen Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Araştırmaların Gözden Geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19, 1-38.

Deborah, F. R. & Smith, B. J. (1992). Attitude barries and strategies for preschool mainstreaming, Policyn and Practice in Early Childhood Special Education Series.

Feuser, G. (2002). *Von der Integration zur Inclusion.* Baden Allgemeinpaedagogische Tagung'da sunulmuş bildiri, Baden (Wien).

Grönlund, A., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective Use of Assistive Technologies for Inclusive Education in Developing Countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 6(4), 5-26.

Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. Prospects, 38(1), 77-97.

Jarvinen, R. (2007). Current trends in inclusive education in Finland. Regional preparatory workshop on inclusive education Sinaia, Romania. http://www.ibe. unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_ inclusion_07.pdf. (06.08.2018 tarihinde erişildi).

Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning*, 14(1), 3-7.

MEB (2017). http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-gelistirilmesi-programi-taslak-cerceve-calistayi-yapildi/icerik/619 (15.08.2018 tarihinde erişilmiştir).

Nal, A., & Tüzünoğlu, I. (2011). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. *Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi,* İstanbul: Mega Basım.

Nal, A., & Tüzünoğlu, I. (2011). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde Dünya'dan ve Türkiye'den iyi örnekler. *Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi,* İstanbul: Mega Basım.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa.

Unicef(2017)http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32801&dil=tr&d=1 (15.08.2018 tarihinde erişilmiştir)

ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAN ÇOCUKLARDA

CİNSEL EĞİTİM UYGULAMALARI

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Özel Eğt. Uzm. Sibel ÇAKMAK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAN ÇOCUKLARDA CİNSEL EĞİTİM UYGULAMALARI

Yazarlar: Prof. Dr. Salih ÇAKMAK - Özel Eğt. Uzm. Sibel ÇAKMAK

ISBN: 978-605-7989-12-3

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1., 4. Baskı: Ankara, 2011 - 2014
5. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
6. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
7. Baskı: Ankara - Ekim, 2025

Baskı: Ayrıntı Basımevi
İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No: 105/A
Yenimahalle / ANKARA
Tel.: (0312) 394 55 90-91

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 13987

İletişim:
İncesu Cad. No:50/B Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Kişinin herhangi bir engelinin olması, onun cinsel yönden farklı gelişeceği anlamı taşımaz. Kişinin engeli olsun veya olmasın cinsel gereksinimleri vardır. Bu cinsel gereksinimler çocuk yaşta başlar ve ileri yaşlara kadar devam eder. Hormonel değişikliklerden dolayı ergenlikte vücutta ortaya çıkan değişiklikler, bununla beraber gelen erotik hislerin farkında olmanın artışı diğer insanlar için olduğu kadar engelli kişiler içinde cinselliğin kaynaklarını oluşturur. Doğumdan sonraki süreçte kişideki engel türü ne olursa olsun engelli kişilerde, engeli olmayan diğer kişilerle aynı cinsel gelişim özellikleri göstermektedir. Engelli kişi aynı cinsel gelişim özelliklerini engelli olmayan akranına göre biraz daha geç ya da erken yaş yaşlarda veya gösterebilir.

Elinizdeki kitap engelli çocuğu bulunan ailelere ve engelli kişilere yönelik eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri vermekte olan diğer tüm meslek elemanlarının uygulamalarına yön verebileceği düşünülerek hazırlanmıştır.

Bu kitap üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsel kuramlar, ikinci bölümde cinsel eğitim uygulamalarının içeriği, üçüncü bölümde ise cinsel eğitim programlarının uygulanması konuları yer almaktadır.

Bu eserin hazırlanışında katkılarından dolayı Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a, Zeynep İNCE' ye Cinsel İstismar Programını oluşturan eşim Sibel ÇAKMAK'a ve sabırlarından dolayı çocuklarım Merve ve İbrahim'e teşekkürü borç bilirim.

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

1. CİNSEL GELİŞİM	7
1.1. Çocukluk Dönemi (0-6 yaş) Cinsel Gelişim	7
1.2. Ergenlik Öncesi (6-11 yaş) Cinsel Gelişim	8
1.3. Ergenlik Dönemi (12-18) Cinsel Gelişim	9
2. CİNSEL GELİŞİMLE İLGİLİ KURAMLAR	10
2.1. Psikoanalitik Kuram	11
2.1.1.Oral Dönem (0-2 yaş)	11
2.1.2. Anal Dönem (2-4 yaş)	12
2.1.3. Fallik Dönem (4-6 yaş)	12
2.1.4. Latent Dönemi (6-12 yaş)	13
2.1.5. Ergenlik Dönemi (12- 18 yaş)	14
2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	15
2.3. Bilişsel Kuram	16
3. ENGELLİLERDE CİNSEL GELİŞİM	18

BÖLÜM II

1. CİNSEL EĞİTİM	25
1.1. Cinsellik ve Önemi	25
1.2. Cinsel Eğitim	25
1.3. Cinsel Eğitim Programına Neden İhtiyaç Duyulur	26
1.4. Cinsel Eğitim Programları Hangi Konuları Kapsamalıdır	29
1.4.1. Engelli Öğrencilerin Olumlu Cinsel Kimlik Geliştirmesi	30
1.4.2. Değişim Gösteren Beden Yapısına Uyum Sağlama	32
1.4.3. Cinsel davranışlar sergileme	37
1.4.3.1. Mastürbasyon	37
1.4.3.2. Eşcinsel Davranışlar Sergileme	39
1.4.4. Çocuk, Çocuğun Cinsel İstismarı ve Yasal Tanımı	40
1.4.4.1. Çocuk İstismarının Görülme Sıklığı	42
1.4.4.2. Çocuğun Cinsel İstismarının Önlenmesi	45
1.4.5. Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Bu Hastalıklardan Korunma Yolları	46
1.4.6. Evlilik ve Ebeveynlik Konularında Yeterli ve Uygun Bilginin Sağlanması	47
2. DÜNYADA ve ÜLKEMİZDE CİNSEL EĞİTİM UYGULAMALARI	51
2.1. İsveç' te Cinsel Eğitim Uygulamaları	52
2.2. Danimarka'da Cinsel Eğitim Uygulamaları	53

2.3. Fransa'da Cinsel Eğitim Uygulamaları	54
2.4. Almanya'da Cinsel Eğitim Uygulamaları	54
2.5. ABD'DE Cinsel Eğitim Uygulamaları	55
2.6. Türkiye'de Cinsel Eğitim Uygulamaları	55
BÖLÜM III	
CİNSEL EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA	57
1. GELENEKSEL CİNSEL EĞİTİM PROGRAMI	57
2. BİREYSEL CİNSEL EĞİTİM PROGRAMI	57
Bireysel Cinsel Eğitim Programı Geliştirme Basamakları	58
2.1.1 Öğrencinin Yapabildiklerini Belirleme	58
2.1.2 Gereksinimlerine Uygun Eğitim Ortamlarını Belirleme	65
2.1.3 Amaçların Belirlenmesi	66
2.1.4 Belirlenen Amaçlara Yönelik Öğretim Uygulamalarının Yapılması	67
3. BİREYSEL CİNSEL EĞİTİM UYGULAMALARI	75
3.1. Erkek Cinsiyeti Kavramının Öğretimi	76
3.2. Ped Değiştirme Becerisinin Öğretim Uygulaması	82
4. CİNSEL İSTİSMAR PROGRAMI	88
4.1. Özel Vücut Parçalarının Güvenliğini Kazanmanın Öğretim Uygulamaları	88
4.2. Cinsel İstismar Kavramının ve Korunma Yollarının Öğretimi	88
4.2.1. Güvenilir Kişileri Tanıma	92
4.2.2. İyi ve Kötü Öpme	95
4.2.3. İyi ve Kötü Dokunma	96
4.2.4. İyi ve Kötü Sarılma	98
4.2.5. Evet-Hayır Diyebilme	100
4.2.6. Ortamdan Uzaklaşma	106
4.2.7. Yaşadıklarını Güvendiği Yetişkine Anlatma	109
KAYNAKLAR	115

BÖLÜM I
CİNSEL GELİŞİM

Cinsel yönden gelişim, insan soyunda biyolojik bir süreci kapsar. Cinsel gelişim ise geçerli değer sistemlerine, cinsel kalıplara, cinsel davranış göreneklerine ve yasaklarına, çocuk yetiştirilme sistemlerine bağlı olarak kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca, ailedeki ve toplumdaki deneyimlerde ortaya çıkan bireysel tutumlar ve duygular, yaşam boyunca cinsel gelişmeyi derinden etkileyebilmektedir. Bu bölümde, çocukluk dönemi cinsel gelişimi, ergenlik öncesi ve ergenlik dönemi cinsel gelişim konularına yer verilmiştir.

1.1. Çocukluk Dönemi (0-6 yaş) Cinsel Gelişimi

Cinsel gelişim pek çok kişi tarafından yalnızca cinsel organların gelişimi ve üreme yeteneğinin kazanılması olarak bilinir. Bu nedenle, cinsel gelişimin ergenlik çağıyla başladığına ve üreme yeteneğinin yitirilmesiyle sona erdiğine inanılır.

Daha ilk oluşum anında biyolojik cinsiyetimizin belirlenmesiyle başlayan bu süreç, yaşamımızın sonuna kadar devam eder. Doğumdan sonraki birinci yılda bebeğin ilk cinsel duyguları, emme, yıkanma ve altının değiştirilmesi sırasında ortaya çıkar. Bebek el ve kol hareketlerini daha iyi kontrol edebilecek kadar büyüyünce, kazara cinsel organlarına dokunabilir ve haz verici bir duygunun yeniden yaşanmasını istemek çok doğal ve insana özgü olduğundan, bebek yeniden cinsel organlarına dokunmaya çalışır. Erkek bebekler penislerini çekiştirirler; fakat kız bebekler cinsel organlarının gizli olması nedeniyle dokunmakta daha güçlük çekerler, bu nedenle kız bebeklerde cinsel organlarına dokunma daha az görülür.

Bazı anne babalar bu erken cinsel ilgiden rahatsız olur ve bunun anormal olduğundan endişelenirler. Oysa bebeklerin bu davranışları tümüyle normal ve sağlıklıdır. Cinsel eğitim bu noktada başlar. Anne babaların akıldan çıkarmamaları gereken nokta şudur: Yetişkin tarafından çocuğa yönelik şaşırtıcı ve korkutucu olabilecek öfkeli bir tepkinin gelmesi, çocuğun duygusal gelişimi açısından zararlıdır ve henüz ortaya çıkmamış mastürbasyon için de engelleyici değildir. Bu dönem içerisinde olan bebekler cinsel kimliklerinin farkında değildir. Bundan dolayı cinsel organlarına yönelik davranışları da ahlaki değerlerle sınırlandırılmamıştır.

İlk çocukluk dönemiyle (2-6 yaş) birlikte çocuk cinsellikle ilgili yakın çevresine sorular sormaya başlar. Bu dönemdeki soruların içeriği genellikle cinsel farklılıklarla ilgilidir. Kendi bedenleri ve çevrelerindeki insanların bedenlerini merak ederler. Dört yaşına doğru doğumla ilgili sorular artmaya başlar. Ardından cinsel rollerle ilgili oyunlar oynamaya başlarlar. Kreş ve anaokuluna giden bu dönem çocu

klarında âşık olmak, karşı cinsten çocuklarla el ele tutuşmak gibi davranışlar görülebilir. Çoğu anne-baba çocuklarının cinsellik hakkında soru sormalarını istememektedir. Anne-babaların çocuğun cinsel yönden sağlıklı gelişmesine yardımcı olabilmeleri, öncelikle bu konularda bilgili olmalarına bağlıdır. 0-6 yaş döneminde verilen nitelikli cinsel eğitimle çocuğun diğer gelişim dönemlerinde cinselliğe olumlu bakış açısı geliştirmesi, kendisine olan saygısının yükselmesi ve kendine güvenli bir birey olması sağlanabilir. Çocuklarının cinsel gelişimleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan anne-babalar, çocuklarının başka kaynaklardan meraklarını gidermeye çalışarak yanlış bilgiler edinmesine, ileriki yaşamlarında ortaya çıkabilecek duygusal yaralanmalara, mutsuz evliliklere, davranış bozukluklarına ve cinsel sapmalara zemin hazırlayabilirler.

1.2. Ergenlik Öncesi (6-11 yaş) Cinsel Gelişim

Bu dönem, çocuğun aileden çıkıp dış dünyaya açıldığı dönemdir. Çocuğun anne ve babasına bağımlılığı azalmıştır. Bu dönemde çocuk, erkek veya kız kimliğini iyice kazanmıştır. Bu yaşta çocukların hayranlığı anne ve babadan öğretmene kaymakta ve çocuk öğretmeniyle özdeşim kurmaktadır. İlkokul döneminde çocuk için en önemli konu anne ve babası dışındaki büyüklerle, özellikle öğretmenleri ile özdeşim kurabilmesidir. Bu dönemde, bir önceki dönemin aksine çocuklarda hem cinslerine yakınlaşma başlamış, iletişim ve sosyalleşme artmıştır. Kız ve erkek çocuklar daha çok hem cinsleri ile aralarında oyunlar oynarlar. Oyunların da kız ve erkek oyunları şeklinde ayrıştığı gözlenir. Bu dönemde çocuk büyüklerin dünyasına daha fazla deneyimle girmiştir. Anne- baba rollerini oyunlara yansıtır ve kendisinin de anne baba olacağını hayal eder. Çevresi ile ilgili araştırmalara onun en yakın çevresi olan evden başlar. Karşı cinsten anne babaya karşı cinsel içerikli ilgi gelişir ve yoğunlaşır.

1.3. Ergenlik Dönemi (12-18) Cinsel Gelişim

Çocukluk döneminden, yetişkinliğin ilk basmağı olarak kabul edilen ergenlik dönemine geçiş, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal boyutlarıyla hızlı bir değişim süreci olarak kabul edilir. Ergenlik dönemi cinsiyet salgı bezlerinin aktif hale gelerek cinsiyet hormonu üretimiyle başlar. Bu hormonlar erkeklerde testeron, kızlarda östrojen adını alır. Vücudun hemen hemen tüm organları bu değişikliklerden etkilenir. Bu dönemde oluşan değişiklikler sonucunda insan bedeni, üreme yeteneği kazanır.

Ergenlik biyolojik ve psikososyal değişimlerin çok hızlı gerçekleştiği bir dönemdir. Yorgunluk ve tedirginlik ergenlerde en sık rastlanan yakınmalardır. Vücut hızlı bir gelişim içindeyken cinsel özellikler de gelişmeye devam eder. Bu dönemde düşünce ve toplumsal ilişkilerde yaşanan değişikliklerle birlikte çok yoğun çatışmalar yaşanır.

Ergenlik dönemi, ergenlerin biyolojik yapılarının yanında, bu biyolojik yapıların ortaya çıkardığı çeşitli bilişsel, duyuşsal, toplumsal, törel, cinsel vb etmenlerin etkisiyle kişiden kişiye değişiklikler gösterebilir. Örneğin, yaşadığımız çağdaş kültürler içindeki edebiyat, film ve televizyon yayınlarındaki erotizm baskısının, cinsel bilincin ve olgunluğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Çocukluk döneminden, yetişkinliğin ilk basmağı olarak kabul edilen ergenlik dönemine geçiş, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal boyutlarıyla hızlı bir değişim süreci olarak kabul edilir. 11-17 yaş arasındaki ergen, öncelikle değişen ve gelişen kendi bedenine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Oransız yüz yapısına, sivilcelerine, cinsel eğilimlerine, boyundaki ve ağırlığındaki değişmelere uyum sağlama uğraşı içinde olmaktadır. Ergenlerin, bu dönemde vücutlarında meydana gelen değişiklikler ve yine bu dönemde oluşmaya başlayan cinsel davranışlar şu şekilde özetlenebilir.

a. Koltuk altında, dış üreme organları çevresinde kılların çıkması,
b. Cinsel organların büyümesi,
c. Boy uzaması,
d. Suratta, sırtta vb. yerlerde sivilcelerin oluşması,
e. Ses tonunun kalınlaşması,
f. Göğüslerin büyümesi,
g. Erkeklerde gece boşalmaları,

KAYNAKLAR

Acer, D. (1999), **Üç ve Dört Yaş Grubu Çocukların Annelerine Yöneltilmiş Oldukları Cinsellikle İlgili Sorular ve Annelerin Verdikleri Cevapların İncelenmesi**, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, s: 35-50,67-95 Hacettepe Üniv., Ankara

Acun, S. ve Diğ. (1992). **Çocuk Gelişimi,** Ferin Yayınevi, İstanbul.

Açıkgöz, Ö. N. (1999). **3-6 Yaş çocukları için hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve etkileri.** Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Adams, J. (1995) **Ergenliği Anlamak**. (Çev.:B.Onur) İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, s: 392

Adler, A. (2004). **Genc Kız Psikolojisi ve Cinselliği,** Ekol Yayınları, İstanbul.

Artan, İ. ve Bayhan, P. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi,** Morpa Yayınları, Ankara.

Artan, İ. (2005), **Kişilik Gelişimi,** Sivil Savunma Dergisi Bülteni, Hacettepe Üniversitesi, Sayı: 180, s:47-49.

Ataman, A. (2004). **Gelişim ve Öğrenme,** Gündüz yayıncılık, Ankara.

Bacanlı, H. (2005). **Gelişim ve Öğrenme.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Başaran,İ.E. (1998). **Eğitim Psikolojisi**. Aydan Web. Tesisleri. Ankara, s: 116-117.

Başgül, F. (1997). **12-15 Yaş grubu ergenlerin cinsel eğitim konusundaki görüşleri.** Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Bengü, S. (1999). **Çocukta ve Gençte Cinsel Eğitim.** Esin Yayınevi, İstanbul.

Binbaşıoğlu, C. (1998). **Cinsel Eğitim Sorunu, geleneksel Kültüre Göre Türkiye'de Çocuk Eğitimi Üzerine Bir Araştırma,** Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri, Ankara.

Caspar, Glidden and Masters. (2001). **Sexuality Education for Adults with Developmental Disabilities.** Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,Vol. 36, No. 2, pp172-77.

Colemen, J.C. ve Hendry, L. (1990). **The Nature of adolescence.** London Routledge.

Çakmak, S. (2006). **Gören ve görmeyen ergenlerin cinsel gelişimleri.** Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

d'Ardenne, P. (1996) **Education for Treating Sexual Dysfunction and Infertility.** Paper presented at the 1st National Symposium on Sexual Dysfunction and Infertility.

Davies, S.L., Glaser, D., Kossoff, R. (2000). **Children's Sexual Play And Behaviour In Pre-School Setttings: Staff's Perceptions, Reports And**

Responses. Child Abuse & Neglect. 24 (10), 1329-1343.

Enç, M. (2003). **Görme Özürlüler Gelişim, Uyum ve Eğitimleri**. Gündüz Yayıncılık, Ankara.

Eser, M. (2008). **Ana babaların cinsel kimlik gelişimiyle ilgili tutumların çocuğun cinsel kimlik kazanmasına etkisi.** Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.

Faller-Coulborn, K. (1993). **Symposium Review of "with the best of Intentions: The Child Sexual Abuse Prevention Movement.** Children and Youth Services Review, Vol.15, 21-530.

Feldman, D. (2004). **Addressing issues of sexuality with adolescents with disabilities.** Child. Adol. Soc. Work. J. 21, 513–527.

Finkel, M. ve Finkel, S. (1985). **Sex education in high school.** Society, 23, 48-52.

Finkelhor, D. (1984). **Child Sexual Abuse New Theory and Research.** New York, Free Press, pp 8-18

Finkelhor, D. (1994). **The International Epidemiology of Child Sexual Abuse,** Child Abuse Neglect, Vol, 18 no:5, 409-417.

Finkelhor, D. (2009) The Prevention Of Childhood Sexual Abuse: The Future Of Children.

Foulke E. & Uhde T. (1974). **Do Blind Children Need Sex Education?** The New Outlook For The Blind, 6 (85), 193-200,209.

Gander, Mary J. ve Harry, W. Gardiner. (2004). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Yayıma Hazırlayan: Bekir ONUR. 5. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara,

Girgin, M. (2004). **Özel anaokuluna devam eden 4-6 yaş çocuklarının cinsel kimlik gelişimlerini etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gillooly, J. (1998).**Before She Gets Her Period-Talkig With Your Daughter About Menstruation.** Perspective Publishing.

Ginot, H., Çev: Durak, K., (1999). **Çocuğunuzla Sağlıklı İletişim",** İstanbul. Kuraldışı Yayıncılık.

Goldman, R. ve Goldman, J. (1982). **Childrens sexual thinking.** Routledge and Kegan Paul, London.

İrdem, P.F. (2006). **Görme engelli gençlerin cinsel sağlık bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma.** Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Keff, S.(2002). **Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents.** J. Visual. Imp. Blindness. 96, 22–37.

Keff, S. ve Bos, H. (2006). **Is Love Blind? Sexual Behavior and Psychological Adjustment of Adolescents with Blindness.** Sex Disabil 24:89–100.

Kelly, G.F.(1998). **Sexuality Today The Human Perspective.** Six Education. U.S.A: Mc. Graw-Hill Companies,136.

Konur, H. (2006). **Dört-altı yaşları arasında çocuğu olan anne-babalara verilen "cinsel eğitim programının cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgilerine etkisinin incelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Koşer, N**.** (1999). **0-18 Yaş İnsan Gelişim Evreleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Kristin R. Egemo-Helm, R.G. Miltenberger, P.Knudson, N.Finstrom, C. Jostad and B. Johnson (2007): **An Evaluation of In Sıtu Traning to Teach Sexual Abuse Prevention Skılls to Women With Mental Retardation:Behaviors İnterventions** P.99-119

Kulaksızoğlu, A. (2006). **Ergenlik Psikolojisi**, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Küçükkaraca, N. (1998). **Zihinsel Özürlülük ve Cinsel Yaşam.** Toplumla Bütünleşme Sürecinde Özürlüler ve Sosyal Hizmet: Sosyal Hizmet Sempozyumu. İstanbul, 18-20 Eylül 1997. Ankara. Hacettepe Üniv. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Yayın No: 003.

Linsey, W. ve Lindsey, J. (2001). **Contextual Differences in Parent-Child Play: Implaciation for Children's Gender Role Development.** Sex Roles. 44 (3/4), 155-158.

Lungren, D.E. (1993). **Child Abuse Prevention Handbook.** Crime Prevention Center, Office of the ahorney General California Department of Justice 59-63.

McCabe. (1993). **"Sex Education Programs for People with Mental Retardation."** Mental Retardation, Vol. 31, No. 6: 377-87.

M. C.Kenny, V. Capri, R. R. Thakkar-Kolor, E. Ryan, M. K.Runyan (2008) **Child Sexual Abuse From Prevention to Self- Protection**: Child Abuse Review 17:36-54

Mermer, G. (1993). **Zihin engeli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi

Moore, S. M. and Rosenthal, D. A. (1993). **Sexuality in Adolescence**. London: Routledge.

Moss and Blaha. (2001). **Introduction to Sexuality Education for Individuals Who Are Deaf-Blind and Significantly Developmentally Delayed,** DB-Link Publishers.

Onur, Bekir. (1982). **Ergenlikte Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim,** Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özen, D.,(1992). **Annenin Çalışma Durumu ve Ebeveynin Benimsediği Cinsiyet Rolü Değişkenlerinin Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp Yargılarının Gelişimi Üzerindeki Rolleri,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özyürek, M. (2005). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri.** Kök Yayıncılık. 5. Baskı. Ankara.

Pernould, L., Çev: Denizyoran, K. (1987). **Çocuğun Cinsel Eğitimi,** Dördüncü Basım. İstanbul. E Yayınları.

Poroy A. (2005). **Türkiye'de cinsellik.** 1. Baskı, İstanbul, Alfa Basım Yayın Dağıtım, 15-54.

Salk, L., Çev:Erzen, O. (1993)."**Çocuğun Duygusal Sorunları",** Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul.

Sathe, A.G. (1994). **Introduction of sex education in schools: Perceptions of Indian Society.** The Journal of Family Welfare. 40, 30-37.

Schuster. (1986).**"Sex Education of the Visually Impaired Child: The role of parents"** Journal of Visual Impairment and Blindness Vol. 80: 675-679.

Temel, F. (1991) **Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Doktora Tezi (basılmamış) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Topses, G. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Nobel Yayınevi. Ankara.

Tuncer, T. ve Altunay, B. (2004). **Kavram Öğretimi.** Kök Yayıncılık. Ankara,

Tuzcuoğlu, N. – Tuzcuoğlu S. (2004) **Çocuğun Cinsel Eğitimi.** Morpa Kültür Yayınevi, İstanbul, s: 14 – 15.

V.A. Lumley and J. R. Scotti (2001) **Supporting the Sexuality of Adults With Mental Retardation:** Journal of Positive Behavior Interventions P.109-119.

Wolfe, P., & Blanchett W. (2003). ***Sex education for students with disabilities: An evaluation guide.*** **Retrieved** February 12.

Yavuzer, H. (1999) **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitabevi. İstanbul, s:225-227.

----------(1998). **Ana, Baba ve Çocuk.** Remzi Kitabevi, 11. Basım. İstanbul.

----------(2001). **Çocuğun Cinsel Eğitimi",** Ana Baba Okulu, Dokuzuncu Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ziyalar, N. (1998). **Çocukların cinsel istismardan korunması bir eğitim modeli önerisi.** Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME

Editör

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ

Yazarlar

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU

Uzm. Psk. Dan. Mehmet ATASAYAR

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN

Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN

Doç. Dr. Özlem TOPER

Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL

Dr. Öğr. Üyesi Rıza ÖZDEMİR

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Arş. Gör. Elif TUNÇEL

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME

Editör: Canan SOLA ÖZGÜÇ

Yazarlar: Canan SOLA ÖZGÜÇ - Fikri KELEŞOĞLU - Mehmet ATASAYAR - Uğur YASSIBAŞ
Ahmet FİDAN - Damla ALTIN - Özlem TOPER - Buket KISAÇ - Emre ÜNLÜ
Mustafa ULUYOL - Rıza ÖZDEMİR - Avşar ARDIÇ - Elif TUNÇEL
Hatice ŞENGÜL ERDEM

ISBN: 978-605-7989-36-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2019
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
3. Baskı: Ankara - Ekim, 2021 (Genişletilmiş)
4. Baskı: Ankara - Aralık, 2021
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖN SÖZ

Özel eğitimde değerlendirme, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının tespit edilerek uygun hizmetlerin verilmesi, öğretimde veriye dayalı kararlar alınması açısından çok büyük öneme sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi çeşitli ortamlarda (okul, ev, rehabilitasyon merkezi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, hastane), çeşitli disiplin alanlarından uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir.Bu ders kitabı, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim ortamlarında özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını detaylı aktararak, verilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini hedeflemiştir. Kitap, özel eğitimde değerlendirmeye giriş niteliğinde olup, yalnızca bir dönemlik ders için hazırlanmıştır. Bu nedenle, bir dönemlik ders kitabının neleri kapsayacağına karar vermek ve konular arasında tercih yapmak, konuları sınıflandırmak ve sıralamak oldukça güç bir seçim olmuştur.

Kitap, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, özel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile formal değerlendirme araçlarının tanıtımını içermektedir. İkinci bölümde, infomal değerlendirme teknikleri ve araçları başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme araçlarına ve bilginin uygulamaya dönüştürülebilmesi amacıyla örnek uygulamalara yer verilmiştir. İçerikte verilen örnekler ile öğretmen adaylarına ve göreve yeni başlayan öğretmenlere bu konuda yol gösterici olacağını düşünmekteyim. Üçüncü bölümde, işlevsel değerlendirme, mesleki değerlendirme, değerlendirmede teknoloji kullanımı, değerlendirmede iş birliği, ailelerin değerlendirilmesi üniteleri ile daha genel başlıklara yer verilmiştir. Bu baskıda değerlendirmede iş birliği ünitesi eklenerek kitabımızın içeriği genişletilmiştir.Ulusal kaynaklarda çok fazla yer almayan mesleki değerlendirme, değerlendirmede teknoloji kullanımı ünitelerinin Türkçe alan yazına önemli katkılar sunacağı görüşündeyim. Dördüncü bölümde ise değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin raporlaştırılmasının önemi vurgulanarak, raporlaştırmanın ilkeleri ve raporlaştırma süreci örneklerle açıklanmıştır.

Önceki satırlarda değinildiği gibi değerlendirmenin içeriğinin çok geniş olması, bu içeriğin bir ders kitabına sığdırılması oldukça zorlayıcı olmuştur. Bu gerekçe ile yetersizlik türlerine ilişkin değerlendirme başlıklarına yer vermek yerine, özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli yetersizlik türlerinde kullanabilecekleri informal değerlendirme yöntemlerine ve araçlarına ağırlık verilmiştir.

Bu kitabın en temel amacı özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin artırılması olsa da, alandaki tüm çalışanların başvurabileceği bir kaynak olmasını temenni ediyorum. Kitabın okuyuculara ulaşması sürecinde, kitaba bölüm yazma önerimi içtenlikle kabul eden, dönütleri titizlikle inceleyip nitelikli bir kitap olması için çaba sarf eden tüm yazar arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Kitabın hazırlanması sürecinde benimle birlikte tüm bölümleri inceleyip düzenlemelere katkı veren Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN'a teşekkür ederim. Ayrıca yayınevi çalışanlarına emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ

Ekim, 2021

ÜNİTELER VE YAZARLAR

1. BÖLÜM

Ünite 1
Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ
Sakarya Üniversitesi, csola@sakarya.edu.tr

Ünite 2
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU
Uzman Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
fikrikelesoglu55@gmail.com, mehmetata42@gmail.com

Ünite 3
Formal Değerlendirme Araçları

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU
Uzman Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
fikrikelesoglu55@gmail.com, mehmetata42@gmail.com

2. BÖLÜM: İNFORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Ünite 4
Gözlem

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ
Sakarya Üniversitesi, uguryassibas@gmail.com

Ünite 5
Kontrol Listeleri ve Kaba Değerlendirme Formları

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN
Sakarya Üniversitesi, afidan@sakarya.edu.tr

Ünite 6
Beceri Analizi Kaydı

Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN
Sakarya Üniversitesi, altin@sakarya.edu.tr

Ünite 7
Ölçüt Bağımlı Ölçme Araçları

Doç. Dr. Özlem TOPER
Uludağ Üniversitesi, otoper@gmail.com

Ünite 8
Müfredat Temelli Ölçümleme

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN
Sakarya Üniversitesi, afidan@sakarya.edu.tr

Ünite 9
Görüşme

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ
Sakarya Üniversitesi, uguryassibas@gmail.com

Ünite 10
Çevresel Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ
Bülent Ecevit Üniversitesi, buketkisac@beun.edu.tr

Ünite 11
İş Örnekleri, Hata Analizi ve Portfolyo Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN
Sakarya Üniversitesi, altin@sakarya.edu.tr

3. BÖLÜM

Ünite 12
İşlevsel Değerlendirme

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
Bülent Ecevit Üniversitesi, *eskemre@gmail.com*

Ünite 13
Mesleki Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL
Anadolu Üniversitesi, uluyol26@gmail.com

Ünite 14
Özel Eğitimde Değerlendirmede Teknoloji Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Rıza ÖZDEMİR
Bülent Ecevit Üniversitesi, riza.ozdemir@beun.edu.tr

Ünite 15
Özel Eğitimde Ailenin Değerlendirilmesi

*Doç. Dr. Avşar ARDIÇ - **Arş. Gör. Elif TUNÇEL
**Ege Üniversitesi avsar.ardic@ege.edu.tr*
*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, elif.tuncel@ogu.edu.t*

Ünite 16
Özel Gereksinimli Bireylerin Değerlendirilmesinde İş Birliği

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM
İstanbul Medipol Üniversitesi, herdem@medipol.edu.tr

4. BÖLÜM

Ünite 17
Ölçümleme Verilerini Yorumlama ve Raporlaştırma

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ - Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN
Sakarya Üniversitesi, csola@sakarya.edu.tr; afidan@sakarya.edu.tr

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 [1]

ÜNİTE 1: ÖZEL EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 3

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ

ÜNİTE 2: EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜRECİ.....31

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU

Uzm. Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR

ÜNİTE 3: FORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARI 65

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU

Uzm. Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR

BÖLÜM 2 [99]

ÜNİTE 4: GÖZLEM.....101

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ

ÜNİTE 5: KONTROL LİSTELERİ VE KABA DEĞERLENDİRME FORMLARI 135

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN

ÜNİTE 6: BECERİ ANALİZİ KAYDI 159

Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN

ÜNİTE 7: ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARAÇLARI 183

Doç. Dr. Özlem TOPER

ÜNİTE 8: MÜFREDAT TEMELLİ ÖLÇÜMLEME 229

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN

ÜNİTE 9: GÖRÜŞME 257

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ

ÜNİTE 10: ÇEVRESEL DEĞERLENDİRME 291

Dr. Öğr. Üyesi BUKET KISAÇ1

ÜNİTE 11: İŞ ÖRNEKLERİ, HATA ANALİZİ VE PORTFOLYO DEĞERLENDİRME 311

Arş. Gör Damla ALTIN

BÖLÜM 3 [351]

ÜNİTE 12: İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME 353

Doç. Dr. Üyesi Emre ÜNLÜ

ÜNİTE 13: MESLEKİ DEĞERLENDİRME 383

Arş. Gör Mustafa ULUYOL

ÜNİTE 14: ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDIRMEDE TEKNOLOJİ KULLANIMI 403

Dr. Öğr. Üyesi Rıza ÖZDEMİR

ÜNİTE 15: ÖZEL EĞİTİMDE AİLENİN DEĞERLENDİRİLMESİ 423

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ - Arş. Gör. Elif TUNÇEL

ÜNİTE 16: ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE İŞ BİRLİĞİ 449

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

BÖLÜM 4 [477]

ÜNİTE 16: ÖLÇÜMLEME VERİLERİNİ YORUMLAMA VE RAPORLAŞTIRMA 479

Dr. Öğr. Üyesi Canan SOLA-ÖZGÜÇ

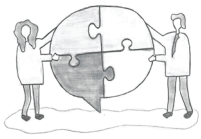
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN

Ünitelerin içerisinde belirli bölümlerde resimli ifadeler ile karşılaşacaksınız. Resimlerin anlamları ve hedefleri aşağıda belirtilmiştir.



Önemli Nokta/ Dikkat

Önemli bilgileri vurgulamak, anlatımı yapılan bölümü özetlemek amacıyla yerleştirilmiştir.



Düşün-Tartış

Anlatımı yapılan konunun sınıf ortamında detaylandırılması, farklı bakış açıları ile irdelenmesi amacıyla örnek tartışma sorularına yer verilmiştir.



Kaynağa Git

Anlatımı yapılan konu hakkında daha detaylı bilgi edinmek isteyen bireylere kaynak önerisi amacıyla yerleştirilmiştir.

BÖLÜM 1

Ünite 1

Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Ünite 2

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

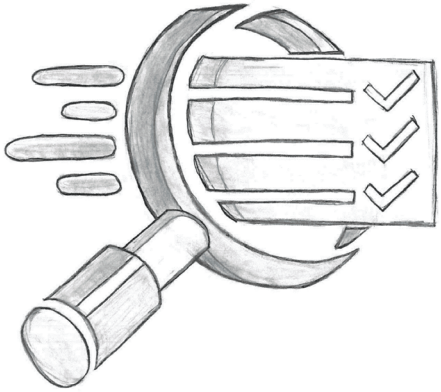
Ünite 3

Formal Değerlendirme Araçları

ÜNİTE 1

ÖZEL EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ



Bu üniteyi tamamladıktan sonra

⇒ Özel eğitimde kullanılan ölçme, ölçümleme ve değerlendirme kavramlarını açıklayabilecek,

⇒ Özel eğitimde değerlendirmenin amaçlarını sıralayabilecek,

⇒ Değerlendirme ilkelerini açıklayabilecek,

⇒ İnformal ve formal değerlendirme yöntemlerini irdeleyebilecek,

⇒ Alternatif ve biçimlendirici değerlendirme kavramlarını betimleyebilecek

⇒ Özel eğitimde değerlendirmeye ilişkin yasal dayanaklar ve etik ilkeler ile ilgili bilgi verebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
- Özel Eğitimde Değerlendirmenin Amaçları
- Değerlendirmenin İlkeleri
- Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Temel Terimler
- İnformal ve Formal Değerlendirme
- Alternatif Değerlendirme
- Biçimlendirici Değerlendirme
- Değerlendirmenin Yasal Dayanakları
- Değerlendirmede Etik İlkeler

Giriş

Değerlendirme, eğitim ve öğretimin hedefine ulaşılıp ulaşılmadığını, ulaşılamadıysa ne tür etmenlerden kaynaklandığını ortaya koyan çeşitli etkinlikleri gerektiren bir süreçtir. Özel gereksinimli bireyler için en temel amacımız bağımsız bireyler olmalarıdır. Bu amaç doğrultusunda, gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitim alacakları öğretim ortamının belirlenmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'nın geliştirilmesi, bireydeki ilerlemelerin kaydedilmesi, sunulan programın değerlendirilmesi, meslek yaşamında ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçları ile özel eğitimde sıkça ölçme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulmaktadır. Araştırmalar ne kadar sık değerlendirme yapılırsa öğrenci/öğrenenlerin daha çok motive olduğunu ve öğrenmenin daha iyi gerçekleştiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında değerlendirmenin öğretim hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesinden öte öğretimde güdüleme, dönüt sağlama gibi işlevlerinin de olduğunu söylemek mümkündür. Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi yalnızca öğretim ortamlarında gerçekleştirilmemektedir. Bunun yanında tarama, tanılama ve yerleştirme amaçları ile farklı ortamlarda (Hastahane, Rehberlik Araştırma Merkezi [RAM]) da yapılmaktadır. Dolayısı ile özel eğitimde sadece sınıf temelli değerlendirme etkinlikleri değil, formal testlerin de kullanıldığı, farklı çalışma disiplinlerinden uzmanların da dahil olduğu değerlendirme süreçleri de görülmektedir. Bu ünitede özel eğitimde değerlendirmenin önemi ve amacı, değerlendirme ilkeleri, özel eğitimde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçları ile özel eğitimde değerlendirmenin yasal dayanakları ve etik ilkeleri ele alınmış, özel eğitimde değerlendirme konusundaki temel kavramlara yer verilmiştir.

ÖZEL EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bir birey için belirlenmiş hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin ne denli etkili olduğunu belirlemek önemlidir. Bu tespit, ölçme ve değerlendirme işlemleri ile gerçekleştirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme yapılmadığı takdirde yapılan uygulamaların etkisinin, bireyin gerçekleştirdiği davranış değişikliğini tespit etmek mümkün değildir. O halde ölçme ve değerlendirme, öğretim ile içe içe olması gereken etkinlikleri içermelidir diyebiliriz (Hosp, 2010; Tekin, 1991). Ayrıca, değerlendirme öğrencilerin var olan performanslarını belirlemek ve bu düzeye göre öğretim etkinliklerini planlamak açısından da önemlidir. Değerlendirme etkinlikleri, öğrencinin gelişimini belirlemenin yanında, öğrencinin kazanması beklenen davranışlar üzerine iletişim kurmayı, öğretim ve öğrenme için bir hedef belirlemeye de hizmet etmektedir (Clancy ve Gardner, 2017).

Ölçme ve değerlendirme kavramları sıkça birbirlerinin yerine kullanılarak yanlış kavram kullanımlarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirmeyi tanımlamaları ve aralarındaki

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Kayhan, N., İşcen Karasu, F., Sardohan Yıldırım, A.

E.ve Şen, M. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 27-44.

Almond, P.J., ve Case, B.J. (2004). Alternate Assessments for Students with Significant Cognitive Disabilities. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/AlternateAssessments.pdf?WT.mc_id=TMRS_Alternate_Assessments_for_Students adresinden 08.07.2019 tarihinde edinilmiştir.

Atılgan, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (4. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve Davranışsal değerlendirilmesi.* Ankara: Vize Basın Yayın.

Bahar, M., Nartgün, Z. Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,5,* 7-74.

Black, P., Wilson, M., ve Yao, S.Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspectives*, *9*, 71–123.

Brookhart, S. M., Moss, C. M., ve Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education, 17*(1), 41-58.

Brookhart, S. Ve Lazarus, S. (2017) Formative Assessment for

Students with Disabilities.Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment, Washington, DC.

Clancy, M., ve Gardner, J. (2017). Using Digital Portfolios to Develop Non-Traditional Domains in Special Education Settings. *International Journal of ePortfolio 7*(1), 93-100.

Cohen, R. J. ve Swerdik, M.E. (2013). Psikolojik test ve değerlendirme. Testler ve ölçmeye giriş.(7. Baskı) [Psychological testing and assessment. An introduction of test and measurment] Çev. Ed. Tavşancıl, E. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Council for Exceptional Children (2015). *What every special educator must know: professional ethics and standards*. Arlington, VA: *CEC*. 1. *Code of Ethics*.

Council for Exceptional Children (CEC) (2019). Content Standards for Special Education Teachers https://www.regent.edu/acad/schedu/pdfs/cec-content-standards.pdf adresinden 26.06.2019 tarihinde edinilmiştir.

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning using classroom Assessment to maximize student learning*. ABD:Sage.

Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasan, P. (2006). *Educational research. competencises for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Ecucation Ltd.

Gillies, R. M. (2014). The role of assessment in informing interventions for students with special education needs. *International Journal of Disability Development and Education. 61* (1). doi. org/10.1080/1034912X.2014.878528

Green, S. Johnson, R., Kim, D. ve Pope, N. (2007). Ethics in classromm assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education, 23*, 999-1011.

Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2005). Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme**.** O. Gürsel

(Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 45-68). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.

Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s.29-58). Ankara: Pegem Akademi.

Hosp, J. L. (2010). Linking assessment and instruction: Teacher Preparation and Professional development. https://eric.ed.gov/?id=ED520827 adresinde 12. 06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 2-37). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*, *8* (1), 1-17.

Korkmaz, H. (2017). *Öğrenci başarısının belirlenmesinde normal dağılım eğrisine göre bağıl değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ.(2017). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2005). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (4. baskı). F. Gencer (Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık .

McMillan, James H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8 adresinden 15.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname,* 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı mükerrer Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğ*i, 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018) *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği,* 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 8* (1), 19-40.

Naset. NASET Assessment in Special Education Series https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/Assessments/Intro_to_Assessment_Overview.pdf

Önder, A. ve Değirmenci Ş. (2018). Örneklerle eğitici drama yoluyla Otantik değerlendirme. A. Önder (Ed.). *İçinde* (s.223-238). *Okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma*. Ankara: Eğiten Kitap.

Özyürek. M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Popham, J. (2011). Classroom assessment: What teachers need to know. Boston: Pearson.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (26. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

ÜNİTE 2

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU

Uzm. Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Eğitsel değerlendirme ve tanılamayı

⇒ Özel eğitim kurullarının çeşitlerini ve görevlerini

⇒ Değerlendirme ve tanılama süreçlerini

⇒ Eğitsel değerlendirme ve tıbbi değerlendirmenin farkını

⇒ Yönlendirme ve yerleştirme sürecinde resmi tedbir çeşitliliğinin neler olduğunu

⇒ Okul ve kurumlarda özel eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen kurul ve komisyonların neler olduğunu ve görevlerini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- ➢ Giriş
  - ✓ Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Tanımı
  - ✓ Özel Eğitim Kurulları
    - Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu
    - Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu
  - ✓ Değerlendirme ve Tanılama Öncesi Süreci
  - ✓ Değerlendirme Süreci
    - Eğitsel Değerlendirme
    - Tıbbi Değerlendirme
  - ✓ Yönlendirme ve Yerleştirme Süreci
    - Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları
    - Özel Eğitim Sınıfları
    - Özel Eğitim Okul ve Kurumları
    - Hastanede Sınıfı
    - Evde Eğitim Hizmetleri
    - Destek Eğitim
    - Bilim Sanat Merkezleri
    - Okul ve Kurumlardaki Kurul, Birim, Komisyon ve Ekipler

Giriş

Değerlendirme kavramı, temelinde birey hakkında karar vermek ve yine birey hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir (Çuhadar, 2017; Taylor, 1997). Değerlendirme ve tanılama süreçleri, birey hakkında karar verebilmek ve onu daha iyi bir noktaya taşıyıp, kendi mevcut durumunda kendisi için yine en doğru kararları alabilmek içindir.

Özel eğitim adına yürütülecek süreçleri doğru bir şekilde planlamak ve yürütebilmek, eğitsel değerlendirme ve tanılamanın kavramsal karşılığını doğru olarak ortaya koymaya ve süreçleri doğru yönetmeye bağlıdır.

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Tanımı

Eğitsel değerlendirme süreci birçok aşamayı içinde barındırır. Bireyin yetersizliğinden veya risk arz eden durumların varlığından şüphelenildiğinde başlayan gönderme öncesi süreçle birlikte daha sonraki ayrıntılı değerlendirme, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP), uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan uzun soluklu bir süreçtir (Kargın, 2007).

Eğitsel değerlendirme sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. **Gönderme öncesi süreç:** Birey için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) gönderilmeden önceki süreçleri kapsar. Bu aşamada genellikle sınıf rehber öğretmenleri aktif rol alırlar. Gereksiz değerlendirmelerin önüne geçmek bu sürecin asıl amacıdır. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyacı olup-olmadığının gözlenmesi bu aşamada gerçekleşir.
2. **Tarama/eleme ve gönderme amacıyla değerlendirme:** Bu aşamada asıl amaç, aile tarafından fark edilememiş bireylerin, özel eğitim hizmetlerine dahil edilebilmesi için erken tespitin yapılabilmesidir. Akranları arasında belirgin farklılıklar gösteren bireyler, gönderme için aday kişilerdir. Bu aşamada elde edilecek veriler üzerinden detaylı bilgi verilemeyeceği gibi, bu verilere dayalı olarak tanılama ve yerleştirme de yapılamaz. Tarama bir grup değerlendirmesidir. Değerlendirme süreçleri açısından zamandan tasarruf sağlar. Her bireyin ayrıntılı değerlendirilmeye tabi tutulması mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında taramalar erken tanılamaları kolaylaştır. Ancak tarama süreçlerinde de hata olabilir. Tarama sonucunda başarısız olarak tespit edilen bir öğrencinin sonraki aşamalarda başarılı olduğu görülebileceği gibi bunun tam tersi de mümkündür.
3. **Tanılama ve yerleştirme amacıyla değerlendirme:** Bu aşamada, bireyde yetersizlik olup olmadığı ve varsa türü ile derecesi netleştirilir. Taramaya göre daha yoğun bir süreçtir. Bireyin yetersizlik türüyle ilgili daha detaylı bilgilendirmeler yapılabilir. Tanı için gözlem dışında görüşmeler ve standartlaştırılmış testlere de yer verilir. Doğru bir tanı, bireyin yetersizlik ala-

KAYNAKÇA

Aksoy, V. ve Diken, İ. (2017). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar için eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızı öngörüsü kayıt formlarının psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online, 16*(1), 60-77.

Avcıoğlu, H. (2011). *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi.* Ankara: Vize Basın Yayın

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45.

Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 526-549.

Eisner, E. (1998). *The Enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* Ohio: Prentice Hall.

Gürsel, O. (2012). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. (Ed.) içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Heward, L. W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

Kirk, A., Gallagher, J., Anastasiow, J., & Coleman, R. (2006). Educating exceptional children (12th *ed).* Boston: Houghton Mifflin.

Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma eğitim ve bilim. *Eğitim ve Bilim, 16*, 45-50.

Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değelendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

MEB. (1997). *Özel eğitim hakkında KHK.* 573 sayılı, Resmi Gazete.

MEB. (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 31213 sayılı, Resmi Gazete

MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* 30471 sayılı, Resmi Gazete.

MEB. (2018). *Rehberlik ve araştırma merkezi klavuzu.* Ankara: Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Peterson, N., & Meier, J. (1988). *Early intevention for handicapped and at risk children an introduction to early childhood-special education.* Assessment and Valuation Processes. N. L. Peterson içinde, (s. 275-326). USA: Love Publishing Company.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. O. S. Eğitimleri içinde, *Elif Tekin İftar (Ed.)*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptional students: Educational and Psychological Procedures* (4. b.). Boston: Allyn and Bacon.

Tindal, G., & Marston, D. (1990). *Classroom-based assessment: Evaluating instructional outcomes.* Columbus: OH: Merrill.

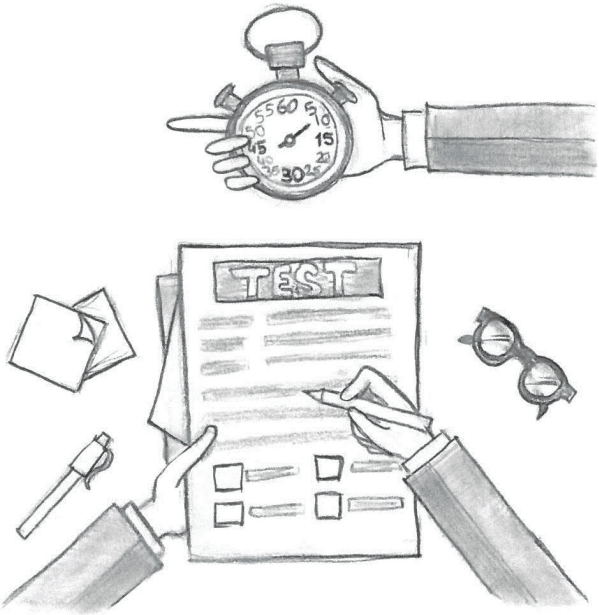
Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives: Special educational in today's schools.* New Jersey: Prentice Hall.

ÜNİTE 3

FORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Dr. Öğr. Üyesi Fikri KELEŞOĞLU

Uzm. Psikolojik Danışman Mehmet ATASAYAR



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Formal Değerlendirme araçlarını

⇒ Eğitsel Tanılamada Kullanılan Zeka Testlerini

⇒ Özel Eğitimde Kullanılan Gelişim Testlerini

⇒ Yetenek ve Başarı testlerini ve bu testlerin birbirleri ile olan ilişkilerini açıklayabilecek ve içeriklerini öğreneceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Zeka Testleri
  - ✓ Stanford Binet Zeka Ölçeği
  - ✓ Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği / WISC-R
  - ✓ Wechsler Nonverbal Yetenek Testi (WNV)
  - ✓ Kaufman Kısa Zeka Testi (KBIT 2)
  - ✓ Anadolu SAK Zeka Ölçeği (ASIS)
  - ✓ Goodenough - Harris Bir İnsan Çiz Testi
  - ✓ Pourteus Labirent Testi
  - ✓ Leiter Uluslararası Performans Testi
  - ✓ Cattel Uluslararası Performans Testi
  - ✓ Bender Gestalt Görsel Hareket Ölçeği
  - ✓ Kohs Küpleri Zeka Ölçeği
- Gelişim Envanterleri
  - ✓ Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)
  - ✓ Denver Gelişim Tarama Testi
  - ✓ Portage Erken Çocukluk Dönemi Gelişim Ölçeği
  - ✓ Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
  - ✓ Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)
  - ✓ Gessel Gelişim Testi
  - ✓ Peabody Resim Kelime Testi
  - ✓ Temel Kabiliyetler Testi (TKT)
- Yetenek ve Başarı Testleri
  - ✓ Yetenek Testleri
  - ✓ Yetenek Testleri
  - ✓ Yetenek ve Başarı Testleri Kıyaslaması

Giriş

Bireyin özel eğitim gereksinimi olup olmadığının belirlenmesindeki en önemli unsurlardan biri uygulanacak olan ölçme araçlarından elde edilen verilerdir. Değerlendirme yapılacak bireyin yaşı, yetersizlik türü, değerlendiricinin yetkinlik düzeyi gibi değişkenler, kullanılacak ölçeklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken durumlardır. Özel eğitim alanında kullanılan formal ölçme araçları tablo 3.1'de sıralanmıştır. İzleyen bölümlerde bu araçlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.



Özel Gereksinimli olduğu düşünülen bireylere yönelik olarak yapılacak tanılamalarda bireyin içinde bulunduğu yaş, gelişim düzeyi ve özellikleri (dil – konuşma becerileri vb.) dikkate alınmalı ve bunlara göre ölçme aracı belirlenmelidir.

Tablo 3.1. *Özel eğitimde kullanılan formal değerlendirme araçları*

Zeka Testleri	**Gelişim Envanterleri**	**Yetenek ve Başarı Testleri**
Stanford Binet Zeka Ölçeği	Ankara Gelşim Tarama Envanteri (AGTE)	Yetenek Testleri
Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği / WISC-R	Denver Gelişim Tarama Testi	Başarı Testleri
WNV	Portage Erken Çocukluk Dönemi Gelişim Ölçeği	Yetenek ve Başarı Testleri Kıyaslaması
KBIT	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	
Anadolu SAK Zeka Ölçeği (ASIS)	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	
Goodenough - Harris Bir İnsan Çiz Testi	Gessel Gelişim Testi	
Pourteus Labirent Testi	Peabody Resim Kelime Testi	
Leiter Uluslararası Performans Testi	Temel Kabiliyetler Testi (TKT)	
Cattel Uluslararası Performans Testi		
Bender Gestalt Görsel Hareket Ölçeği		
Kohs Küpleri Zeka Ölçeği		

ZEKA TESTLERİ

Stanford Binet Zeka Ölçeği

Bireylerin zihinsel gelişim düzeylerini ölçmeye yarayan Stanford Binet Zekâ Testi; Alfred Binet ve Dr. Simon tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'de ilk olarak İbrahim Aleattin Gövsa tarafından Türk çocuklarının kullanımına uygun hale getirilen test 1934 – 1937 ve 1944 yıllarında da çeşitli değişiklikler yapılarak Türkçeye farklı biçimlerde aktarılmış ve kullanılmıştır. 1960 yılında mevcut kullanımına ilişkin son değişiklikler Refia Semin öncülüğünde İstanbul ili sınırlarında yapılmıştır.

Testin uygulama sürecinde ilk olarak test bölümlerinin uygun yaş düzeylerinde sıralanması gereklidir. Binet ve Simon çalışmalarını şekillendirirken bireylere yönelik olarak üç farklı kategoride uygulama basamağı geliştirmişlerdir. İlk olarak 3 – 12 yaş arası; ikinci olarak 12 – 15 yaş arası son olarak 3. kategoride ise yetişkin bireyler için sorular hazırlamışlardır. Stanford Binet Zeka Testi genel zeka puanı hesaplamakta olup sözel - dilsel zeka puanı ve performans puanlarının hesaplandığı WISC - R' dan bu yönü ile farklılaşmaktadır. Öğrenciye bireysel olarak uygulanan bir testtir.

Özellikle küçük çocuklar üzerinde yapılan uygulamalarda 30 – 45 dakika arası süren bu test büyük çocuklar için ortalama olarak 60 – 75 dakika arası sürmektedir. Stanford Binet'in M ve L olmak üzere iki formu mevcuttur. Testin her yaş aralığında 6 farklı çalışma bulunmaktadır. İki yaş ile beş yaş arası zeka düzeyleri altışar ay aralıklarla alınırken 5'den 12 yaşına kadar ise 12'şer ay aralıklarla alınmıştır. Örneğin 2 – 4 yas arasında 2 ile 2,5 (2 yaş 6 ay) gibi şekillenirken ondan sonra 5 – 12 yaş arasında 5. – 6. – 7. yaş gibi düzenlenmiştir.

2 – 4 yaşa kadar her yaş diliminde toplamda 12 soru; 5 yaş ve sonrasında ise her yaşta her birisi 2 ayı temsil eden 6' şar adet soru bulunmaktadır. Sorular; akıl yürütme, cümle ve sayı belleği, örüntüleme, kopyalama, kağıt kesme, katlama, boncuk dizme ve aynı zamanda nesneleri belleğe almayı belirleyen sorulardan oluşmaktadır.

Çocuklar için daha uygun olan Stanford Binet Zeka Testi soruları incelendiğinde:

- 2 – 3 yaş sorularında çocuklar şekiller, küplerle beraber çalışır ve onlardan kule yapımı vb. istenir
- 4 yaş düzeyindeki çocuklardan eşya ve resimleri tanıması istenir
- 7 yaş düzeyindekilerden nesneler arasındaki benzerlikleri bulması istenir
- 8 yaşındakilere zihinde sözcük tutması ve kendisine anlatılan öykülerden çıkarımda bulunması ve hatırlaması istenir

- 9 yaş ve yetişkinliğe kadar ki süreçte çocuktan kendisine anlatılan bir öyküde saçmalıkları bulması ve sayıları tersine tekrar etmesi istenir bu sayede hem muhakeme hem de zihinde tutma becerisi ölçülür.
- Yetişkin bireylere yönelik ise sözcük bilgisini ölçen, atasözlerini anlama algılama ve yön bulma becerisine yönelik soru sorulur.
- Testin sonlandırılması için bireyin yaş dilimindeki tüm soruları yanlış yapması gerekmektedir

Küçük yaşlarda ve testin başlangıç sürecinde daha çok el becerilerine ve üzerinde şekil ve resim olan materyallerin kullanımı ile ilgili somutluk ve görsellik eksenli sorular mevcutken ilerleyen yaşlarda ise sözel içeriğin ve soyut kavram ve teorilerin yer kapladığı sorular yer almaktadır. Thorndike'a göre Stanford Binet Zeka Ölçeği'nin temel mantığında şunlar mevcuttur:

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yanı sıra engeli olmayıp zor öğrenen öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ayırmak
- Alanda çalışan uzmanların özellikle eğitim öğretim sürecinde birebir yer alan öğretmen ve psikolojik danışmanların öğrenciyi anlamalarına yardım etmek
- Özel yetenekleri olan bireylerin erkence tanılanmalarını sağlamak
- Yetişkinliğe kadar ki süreçte bilişsel gelişimi sağlayıcı çalışmalar.

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği / WISC-R

WISC, Wechsler tarafından 1949 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin gözden geçirme çalışmaları 1974 yılında yapılmış ve yeni form Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) adıyla tekrar sürümü yapılmıştır. WISC – R'ın Türk çocuklarına yönelik olarak uygulama sürecine ilişkin standardizasyon çalışması, Savaşır ve Şahin (1995) tarafından 1639 kişilik ve yaş aralığı 6 – 16 arası oluşan örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Testin güvenirlik çalışmalarında ise sözel - dilsel testi için .98; performans testi için ise .96 ve ölçeğin tüm zeka bölümü testi için ise .98 oranında bir güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında ise yapı geçerliği katsayısı her bir alt ölçek bazında .51 ile .86 arasında değişmektedir (Öner, 1997).

WISC – R; Performans ve Sözel - Dilsel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel - Dilsel zekayı ölçmeye dayalı olarak hazırlanan alt testlerde "Genel Bilgi", "Benzerlik", "Aritmetik", "Sözcük Dağarcığı" ve "Yargılama" alt testi ile testin bozulması halinde kullanılacak olan "Sayı Dizisi" yedek testi bulunmakta; Performans Zekasının ölçmeye dayalı olarak hazırlanan alt testlerde ise "Resim Tamamlama", "Resim Düzenleme", "Küplerle Desen", "Parça Birleştirme"

KAYNAKÇA

Anastas, A. (1988). *Pyschological testing,* New York: Macmillan Publishing Company.

Anastasıa, A. (1990). *Psychological testing.* New York: Macmillan Publishing Company. (6th ed.).

Anlar, B. &Yalaz, K. (1996). Denver II gelişimsel tarama testi türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu, *Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu.*

Erol, N., Sezgin, N. ve Savaşır, I. (1994). Ankara gelişim tarama envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi, 8* (29), 16-22

Frankenburg, W.K.; Dodds J.; Archer P.; Shapiro, H. & Bresnick, B. (1992). *The denver II: A*

Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Grandhuis, Sabrina N. (2010). *Comparison of the leiter ınternational performance scale-revised and the stanford-binet ıntelligence scales, 5th edition in children with autism spectrum disorders.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ohio State Üniversitesi

Güven, N., Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi 0–6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Katz, J., Demir, N., Önen, F. & Uzlukaya, A. (1972). *Türkçe konuşan çocuklar için Peabody resim kelime testi resim dizisi.* İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Kiriş, N. & Karakaş, S. (2004). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun zeka testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği, *Klinik Psikiyatri Dergisi, 139-152.*

Korkmazlar, Ü. (1993). *Özel öğrenme bozukluğu (6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri).* İstanbul: Taçe Ofset.

Mccafee, O., & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişimin ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi (Çeviri Editörü: B. Ekinci).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (1994). *Test and measurements.* New York: JohnWiley and Sons.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Öner, N. (2008). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler. (2. bs.)* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı (7. Baskı).* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Özgüven, İ. (2007). Psikolojik testler. Nobel Yayyınları

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkök, E.(2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Palmer, J. (1983). *The psychlogical assesment of children.* New York: John Wiley&Sons Inc.

Porteus, SD. (1965). *Porteus maze tests: fifty years application. palo alto,* CA: Pacific Books

Savaşır, I., & Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği (WISC-R) uygulama kitapçığı.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (2006). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı. (düzeltilmiş 4. baskı).* Ankara: Türk Psikologlar Birliği.

Sezgin, N. (2011). Ankara gelişim tarama envanteri AGTE için iki farklı geçerlik çalışması: ölçüte bağlı ve eşzamanlı ayırdedici geçerliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18* (3), 185-196.

Sparrow, Sara S. & Davis, Stephanie M. (2000). Recent advances in the assessment of ıntelligence and cognition. *Çocuk Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi,* 41 (1).

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2005). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Toğrol, B. Cattell. (1974). *Zeka Testinin 2A ve 3A formları ile Porteus labirentleri testinin 1300 Türk çocuğuna uygulanması.* İstanbul Üniversitesi Tecrübi Psikoloji Çalışmaları, 11, 1-32.

BÖLÜM 2

Ünite 4

Gözlem

Ünite 5

Kontrol Listeleri ve Kaba Değerlendirme Formları

Ünite 6

Beceri Analizi Kaydı

Ünite 7

Ölçüt Bağımlı Ölçme Araçları

Ünite 8

Müfredat Temelli Ölçümleme

Ünite 9

Görüşme

Ünite 10

Çevresel Değerlendirme

Ünite 11

İş Örnekleri, Hata Analizi ve Portfolyo Değerlendirme

ÜNİTE 4

GÖZLEM

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Gözlem kavramını

⇒ Gözlem türlerini

⇒ Gözlemin güçlü ve zayıf yönlerini

⇒ Davranış kayıt tekniklerini

⇒ Hedef davranışa uygun davranış kayıt tekniğinin nasıl seçileceğini açıklayabileceksiniz.

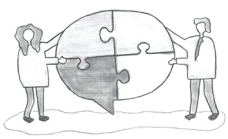
İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Gözlem Nedir?
- Gözlem Türleri
  - ✓ Katılımcı Gözlem
  - ✓ Katılımcı Olmayan Gözlem
  - ✓ Doğal Gözlem
  - ✓ Sistematik Gözlem
- Davranış Kayıt Teknikleri
  - ✓ Gerçekleşme Süresine Dayalı Kayıt Teknikleri
  - ✓ Oluşumuna Dayalı Kayıt Teknikleri
- ABC Kaydı

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), özel eğitim; "*bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*" şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yönetmelikte bireyselleştirilmiş eğitim programı ise; "*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı*" olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Verilen iki tanımda yer alan "*eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları*" ve "*gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları*" ifadelerinin özel gereksinimli bireylerle çalışan personelin özel gereksinimli bireyi derinlemesine tanıması/değerlendirmesi ve tüm planlamasını bireye özgü yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan eğitim programlarının onların eğitsel gereksinimlerine özgü olması eğitimcilerin uygun değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygun şekilde kullanabilmelerine ve elde ettikleri verileri doğru bir şekilde yorumlayarak doğru eğitsel kararlar verebilmelerine bağlıdır (Çuhadar, 2013; Özyürek, 2009).

Özel gereksinimli bir bireyin değerlendirilmesi sürecinde pek çok farklı veri toplama yöntemi (standartlaştırılmış testler, ölçüt bağımlı ölçme araçları, görüşmeler, gözlemler vb.) kullanılabilmektedir (Tekin-İftar, 2009; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde hedef belirleme amacıyla görüşme (bkz. Ünite 9) ve gözlem yapmanın sıklıkla başvurulan veri toplama araçlarından olduğu bilinmektedir (Kargın, 2009; Tekin-İftar, 2012). Gözlem ve görüşmenin pek çok açıdan ekonomik olması ve detaylı veri sağlamasının yanında, bahsedilen iki yöntemin bir arada kullanılması; toplanan verilerin birbirini destekleyici özellik taşımasını sağlamakta ve bunun sonucunda ise eğitsel karar verme sürecini kolaylaştırmaktadır (Patton, 2014). Takip eden kısımda; özel gereksinimli bireylerle çalışan eğitimcilerin çeşitli eğitsel kararlar vermelerini kolaylaştıracak bir yöntem olan gözlem, gözlem türleri ve gözlem ile elde edilen bilgilerin sistematik olarak kaydedilmesine hizmet eden davranış kayıt teknikleri ile ilgili tanım, sınıflama ve örneklere yer verilmiştir.



Bir özel eğitim öğretmeni gözlem aracılığı ile ne gibi eğitsel kararlar verebilir tartışınız.

GÖZLEM NEDİR?

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü, (1998) gözlemi; "*Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahede*" olarak tanımlarken, Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen, (2010) "*bir etkinlik ya da grubu izleyerek anlamaya çalışma. Herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem*" olarak tanımlamıştır. Gözlem doğası gereği eğitimcinin uygun gördüğü pek çok doğal ve yapılandırılmış ortamda veri toplama aracı olarak kullanılabilen, gözlemciye çalışma alanı ile ilgili detaylı bilgiler sunan bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle de bir öğretmenin öğrencisi ile ilgili vermesi gereken pek çok eğitsel kararda öğretmene büyük katkılar sunan bir araç özelliği taşımaktadır. Fakat her veri toplama yönteminin olduğu gibi gözleminde bazı güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Patton, 1987). Bu bahsedilen güçlü ve zayıf yönler eğitimci/uygulamacı tarafından bilinmeli ve buna uygun bir planlama yapılmalıdır. Aşağıda yer verilen Tablo 4.1'de gözlem yönteminin güçlü ve zayıf yanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Gözlemin güçlü ve zayıf yanları*

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
Sözel olmayan davranışların kaydedilebilmesi Verilerin diğer pek çok veri toplama yöntemine göre birinci elden toplanmasına ve ortamda yer alan pek çok bileşenin incelenebilmesine olanak tanıması	***Kontrolü sağlamanın zorluğu*** Gözlemin doğal ortamlarda yapıldığı durumlarda kontrol edilmesi çok zor olan pek çok dış etkenin sürece etki etmesi
Doğal çevrede gerçekleştirilebilmesi Veri toplanacak durumun özelliğine bağlı olarak verinin doğrudan doğal ortamdan toplanabilmesine olanak tanıması	***Verilerin sayısallaştırılmasında yaşanan zorluklar*** Toplanan verinin özelliği nedeniyle sayısallaştırılması zordur, sayısallaştırılabildiğinde ise yapılan işlem yüzde ve frekans belirleme ile sınırlı kalmaktadır.
Gözlem süresinin duruma göre ayarlanabilir olması Gözlem süresinin gereksinim doğrultusunda uzun ya da kısa olarak belirlenebilmesine olanak tanıması	***Küçük örneklemlerle çalışma gerekliliği*** Kalabalık bir grupta gözlem ile veri toplamak için birden fazla gözlemciye gereksinim olabilmektedir. Bu durum ise güvenirlik ile ilgili sorunlar oluşturabilmektedir.

	İzin almanın ve güven sağlamanın zorluğu Gözlem öncesinde ortamdaki kişilerden ve/veya ilgili kurumlardan yasal izinlerin alınması gerekmektedir. İzinler alındıktan sonra ise ortamda gözlenen kişilerin araştırmacıya güvenmesi zaman alabilmektedir.
	Gizliliğin ortadan kalkması Gözlemcinin ortamdaki varlığı gözlenen bireylerin gizliliğini ortadan kaldırmaktadır. Bu durum belirli konuların çalışılmasında ek sorunlara yol açabilir.

Kaynak : Bailey, (1982); Yıldırım ve Şimşek (2008)

Uygulamacının gözlem planlamasına rehberlik eden en önemli yardımcısı gözlem formudur. Gözlem formu gözlemcinin amacına uygun olarak veri toplamasına yardımcı olmak amacıyla hazırladığı bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gözlemin doğasına uygun olarak gözlem formu da odak alana (gözlenmesi hedeflenen davranış, kişi, ortam, vb.), gözlemcinin ve gözlem yapılan çevrenin özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilen esnek yapıda bir araçtır. Alanyazın incelendiğinde gözlem formu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken çeşitli unsurların tanımlandığı görülmektedir, bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Patton, 1987; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008);

- Gözlemlenmesi planlanan odak alanın (ortam, kişi/kişiler vb.) olabildiğince detaylı bir şekilde gözlemlenebilmesi için derinlemesine tanımlanması
- Gözlem yapılan ortamın fiziksel özelliklerinin tanımlanması
- Gözlemlenen ortamın doğası gereği ihtiyaç duyuluyorsa ortamın sosyal atmosferinin tanımlanması (Örneğin, bir bowling salonunda gözlem yapılıyorsa bir grup insanın birbirleriyle rekabet halinde bir bowling hattında oynadıklarının aynı anda diğer bowling hatlarında da başka grupların oyun oynamakta olabileceklerinin ve oyun oynamak için bowling hatlarının boşalmasını bekleyen grupların genellikle oyuncuların arka tarafındaki bekleme alanında bekledikleri gibi bazı durumların açıklanması)
- Gözlemlenen ortamda gerçekleşen olayların/etkinliklerin gözlemlenerek yazılması
- Gözlemlenen ortamın doğası gereği ihtiyaç duyuluyorsa ortama özgü olarak kullanılan beden dilinin ve sözel dilin özelliklerinin açıklanması (varsa ortamda yoğun olarak kullanılan terimlerin ve işaret dilinin betimlenmesi)

Ünite sonu eklerde yer alan örnek gözlem formunun incelenmesinin gözlem formunun nasıl hazırlanması gerektiği konusunda okuyucuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı) NewYork: The Free Press.

Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5.). Boston: Pearson.

Bilmez, H., ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık.

Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cooper, O.C., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2006). *Applied behavior analysis* (2. Baskı). New Jersey: Pearson.

Corrine, G. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çeviri Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 3-29). Ankara: Maya Akademi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. Baskı). New Jersey: Pearson.

Güleç-Aslan, Y. (2014). Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretim (adö) süreci. *Sakarya University Journal of Education*, *4*(1), 24-48.

Houten, R.V., & Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification* (3. Baskı). Austin, Tex.: Pro-ed.

Johnson, B., & Christensen, L.(2014). *Eğitim araştırmaları.* (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 77-109). Ankara: Maya Akademi.

Liu, F., & Maitlis, S. (2010). Nonparticipant Observation. Albert J. Mills, G. Durepos ve E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of Case Study Research* içinde (s. 610-612). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf

Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri.* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). London : Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün, ve Selçuk Beşir Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education* (3. Baskı). Boston: Pearson.

Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, Ş., Ünlü, E., ve Şen, A., (2011). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.

Şirin, N., (2014). Hedef davranış belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 41-98). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. E. Tekin-İftar (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s.239-290). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s.60-103). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Timuçin, E.U. (2013). Özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarının etkili yönetimi. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s.129-170). Ankara: Maya Akademi.

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. (9. Baskı). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu.

Tavil, Y. Z. (1996). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vuran, S. (2017). Hedef davranışı ölçme ve kaydetme. S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 57-73). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÜNİTE 5

KONTROL LİSTELERİ VE KABA DEĞERLENDİRME FORMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Kontrol listelerinin kullanım amaçlarını açıklayabilecek,

⇒ Amaca uygun içerik ve şekle sahip kontrol listelerini karşılaştırabilecek,

⇒ Kontrol listeleriyle elde edilen verileri analiz edebilecek,

⇒ Kaba değerlendirme formlarının içerikleri ve kullanım amaçlarını sıralayabilecek,

⇒ Kaba değerlendirmenin uygulanışını anlatabilecek,

⇒ Kaba değerlendirme sürecinde toplanan çeşitli verilerin analizi ve kullanım ilkelerini sıralayabilecek,

⇒ Mevcut kaba değerlendirme formlarının güçlü ve sınırlı yönlerini tartışabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Kontrol Listeleri
  - ✓ Kontol Listelerinin İçeriğinin Oluşturulması
- Kaba Değerlendirme Formları
- Kaba Değerlendirme
- Sonuç

Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan çok çeşitli teknikler ve araçlar bulunmaktadır. Uygulamacılar ya da öğretmenler bunlar arasından kendi amaçlarına en uygun ve kullanışlı olanı seçerler. Günlük yaşamımızda yaygın olarak kullanılan kontrol listeleri hazırlanması ve kullanılması son derece kolay bir araçtır. Örnek olarak, alışveriş listeleri, günlük planlar, yemek tarifleri, çeşitli yoklama listeleri bir tür kontrol listesidir. Bu tür kontrol listeleri elle, bilgisayarla ya da akıllı telefonlarla kolayca hazırlanabilmektedir. Güvenilir veri toplamanın son derece önemli olduğu özel eğitim uygulamalarında da sık kullanılan kontrol listeleri öğrencinin performansının sürekli olarak izlenmesi ve alınacak kararların veriye dayandırılması için son derece yararlıdır. İlerleyen sayfalarda kontrol listeleri ve kontrol listesi olarak kaba değerlendirme formları hakkında ayrıntılı bilgilere ve örneklere yer verilmiştir.

KONTROL LİSTELERİ

Çetele adıyla da anılan kontrol listeleri bir takım davranış, olay, durum ya da koşulların belirli ölçütlere göre *var*lığına ya da *yok*luğuna ilişkin bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Cohen ve Swerdlik, 2013). Kontrol listeleri madde olarak adlandırılan bir dizi ifadeyi içerir. Bu maddeler bir kişinin (örn., öğrenci, uygulamacı) sergilemesi beklenen davranışlar, bireylerden beklenen ön koşul özellikler, ön hazırlıklar, ortam ve araç-gereç düzenlemesi gibi fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin durumlar olabilir. Bu maddeler *"evet-hayır", "var-yok", "doğru-yanlış"* ya da *"yapıldı-yapılmadı"* gibi iki seçenekten biriyle yanıtlanacak biçimde oluşturulur. Örnek olarak, "*Görsellerle desteklenen olayları anlatır. Yapılacak deneme sayısını belirle. Kullanılacak araç-gereçleri hazırla."* gibi maddeler yukarıdaki seçeneklerden uygun olan biriyle yanıtlanabilir. Kontrol listelerindeki maddelere ilişkin doğrudan gözlem, görüşme ya da kalıcı ürün incelemesi gibi teknikler kullanılarak veri toplanır. Örnek olarak, *doğrudan gözlem* yoluyla okuldaki belirli görevler sırasında ya da ders aralarında öğrencinin sosyal becerilerine ilişkin veri toplanabilir. Aynı öğrencinin okul dışındaki dil ve iletişim becerilerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla belirli aralıklarla annesiyle ya da ilgili kişilerle *görüşme* yapılabilir. *Kalıcı ürün incelemesi* yoluyla ise öğrencinin defterleri incelenerek yazma becerileri ya da toplama işlemindeki performansına ilişkin veri toplanabilir. Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi kontrol listeleri bir değerlendirme ya da veri toplama tekniği değil, bir veri toplama aracı olarak kabul edilir.



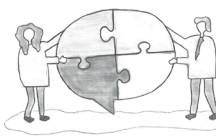
Kontrol listelerinde maddelerde yazılı olan durumların yalnızca var olup olmadığını ilişkin bir değerlendirme yapılır. Bu nedenle sonuçlar maddelerin ne kadar yapıldığına ilişkin bilgi sağlamaz.

Kontrol Listelerinin İçeriğinin Oluşturulması

Kontrol listeleri temel olarak (a) temel bilgiler, (b) maddeler, (c) işaretleme/kaydetme ve (d) açıklamalar/notlar olmak üzere dört bölümden oluşur. Temel bilgiler bölümünde hakkında veri toplanan kişi, veri toplayan kişi, veri toplanan tarih, saat ve varsa ders/oturum bilgilerine yer verilir. İçerik adı da verilen maddeler bölümünde ise *var*lığına ya da *yok*luğuna ilişkin bilgi toplanacak ifadeler sıralanır. İşaretleme bölümü her bir madde için ayrılan hücrelerin olduğu bölümdür. Açıklamalar ya da notlar bölümü ise formun kullanımı sırasında gereken durumlarda not almak için kullanılan bölümdür.

Kontrol listelerinin içeriği, bir başka ifadeyle maddeler, değerlendirmenin amacına ve değerlendirilecek kişilerin özelliklerine göre belirlenir. Örnek olarak, gelişim dönemlerine ve alanlarına özgü kritik beceriler, öğretim süreci için belirlenmiş kısa dönemli ya da öğretimsel amaçlar, müfredattaki bir konu için belirlenen öğretimsel amaçlar, bir becerinin öğretimi için gerekli ön koşul beceriler, zor ya da karmaşık bir becerinin basamakları, davranış değiştirmede davranışın genellenmesi hedeflenen durum, kişi ya da ortamlar, bir etkinlik/ders öncesinde yapılması gereken hazırlıklar, bir ortamda bulunması gereken öğretim materyalleri gibi çok çeşitli maddelere yer verilebilir (Blackburn vd., 2006; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Ancak kullanım sırasında ve verilerin yorumlanmasında kolaylık olması açısından kontrol listelerinde yer verilen maddelerin (a) amaca odaklı ve çok sayıda olmamasına, (b) benzer maddelerin görsel (örn., çizgiyle ayırma, ayrı sayfalarda yer verme, farklı renkle yazma) ya da yazılı (örn., başlıklandırma) ipuçlarıyla gruplandırılmasına, (c) kendi içinde belirli ilkelere göre (örn., kolaydan zora doğru, birbirinin önkoşulu olma, zamansal olarak öncelik-sonralık) sıralanmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca maddelerin sayısı, uzunluğu ve anlaşılırlığı gibi özelliklerinin de uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Kontrol listelerinde maddeler veri toplama ve sonuçların yorumlanmasında kolaylık olması amacıyla gerçekleşme/ortaya çıkma sırası, kolaydan zora doğru, özelden genele ya da genelden özele doğru gibi belirli ölçütlere göre sıralanır. Maddelerin yalnızca varlığına ya da yokluğuna ilişkin bilgi toplanabildiği için ifadelerin buna göre yazılması önemlidir. Örnek olarak, *"Çocuğunuzu ne kadar tanıyorsunuz?"* ya da *"Kullandığım ipucu öğrenci için ne kadar uygun?"* gibi maddeler iki seçenekten biriyle yanıtlamak için uygun değildir. Dolayısıyla bu şekilde ifade edilmiş maddelerin bir kontrol listesinde yer alması doğru değildir.



Yukarıda uygun olmadığı belirtilen maddelerin yer alabileceği değerlendirme teknikleri ya da araçlarını tartışınız. Ayrıca bu maddelerin kontrol listeleri için uygun olarak nasıl değiştirilebileceğini düşününüz.

KAYNAKÇA

Blackburn, M., Townsend, M., Kaiser, L., Martin, A., West, E., Turner, B. ve Joy, A. (2006). Food behavior checklist effectively evaluates nutrition education. *California Agriculture*, *60, 1,* 20-24.

Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerleme.* assessment. An introduction of test and measurement] Çev. Ed. Tavşancıl, E. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Jenkins, A. ve Sheehey, P. (2011). A checklist for implementing service-learning in higher education. *Journal of Community Engagement & Scholarship*, *4, 2,* 52-60.

Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8, 2,* 79-87.

Krug D. A., Arick J. R. ve Almond P. A. (1993) Autism Screening Instrument for Educational Planning. Second Edition, Pro-ed Inc. Austin, Texas.

MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Ankara.

Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., ve Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 2,* 131–143.

ÜNİTE 6

BECERİ ANALİZİ KAYDI

Dr. Öğr. Üyesi Damla ALTIN



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Beceri analizinin özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmede önemini,

⇒ Beceri analizi kayıt türlerini,

⇒ Beceri analizinin nasıl geliştirilebileceğini,

⇒ Beceri analizini geliştirirken dikkat edilmesi gereken unsurları açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Beceri analizi ve önemi
- Becerilerin analiz edilme gerekçeleri
- Beceri analizi kaydı
  - ✓ Tekli fırsat yöntemi
  - ✓ Çoklu fırsat yöntemi
- Beceri analizi geliştirme yolları

Giriş

Yaşamımızı sürdürmek için çeşitli faaliyetlerde bulunuruz. Beslenmek, hareket etmek, kişisel temizliğimizi yerine getirmek gibi günlük yaşamımızda sıklıkla yerine getirdiğimiz bu eylemleri gerçekleştirebilmek için gerekli becerilere sahip olmamız gerekmektedir. Normal gelişim gösteren bireyler insan gelişiminin kendi doğası sürecinde bu becerileri çeşitli gözlemler ve deneme-yanılma yoluyla veya küçük yardımlarla öğrenirken; özel gereksinimli bireyler bu becerileri kazanmak için daha fazla yardıma ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre bir öğretim yolu izlenmesi, onların bu temel yaşamsal becerileri edinmelerini sağlar. Becerilerin bir anda kazandırılması her zaman mümkün olamamaktadır. Bu sebeple beceriler öncelikle küçük adımlara bölünür. Becerileri küçük adımlara bölerek öğretmek için öncelikle her bir adımda bireyin var olan performansını belirlemek gerekebilir. Öğrencilerin becerileri kazanmada hangi öğretimsel ihtiyaçları olduğunu belirlemek ve gelişim süreçlerini takip edebilmek için beceri analizi kayıtlarından yararlanılır. Kitabımızın bu bölümde beceri analizi kaydı ele alınacaktır.

BECERİ ANALİZİ VE ÖNEMİ

Beceri, bireyin sahip olduğu yetenekler doğrultusunda gerçekleştirdiği faaliyetlerdir. Bireyin bu faaliyetleri gerçekleştirebilmesi için, birden fazla tek basamaklı davranışı basamak atlamaksızın ard arda gerçekleştirmesi gerekir. Örneğin çorabımızı giymek için izlediğimiz sıra; çorabı tutmak, ayağımızı geçirmek ve çorabı topuğumuzdan yukarıya doğru çekmek şeklinde sıralanabilir. Oturma, kalkma gibi bazı beceriler tek bir davranışı içerir. Atılan topu tutma, TV'yi açma, giysi katlama gibi bazı beceriler ise birden fazla davranışın art arda sıralı olarak yapılmasını gerektirebilir. Bu tür davranışlara zincir davranışlar denmektedir. Bazı beceriler ise zincir davranışlardan oluşan birkaç beceriyi içerebilir. Bunlara karmaşık beceriler denmektedir. (Uysal, 2004)

Günlük yaşamımızda yemek yemek, diş fırçalamak, ev süpürmek, giysilerimizi giymek gibi birçok beceriyi gerçekleştiririz. Hemen hergün kullandığımız bu beceriler bizim kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan bağımsız şekilde yaşamamızı sağlar. Yaşamımızı bağımsız şekilde yürütmemizi sağlayan bu becerileri herkes kadar özel gereksinimli bireylerin de kazanması önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim almalarındaki temel amaç, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmesidir (Ünlü, 2017). Kazanılması gereken bağımsız yaşam becerileri herkes için aynı olmayabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bir birey için işlevsel olan bir beceri başka bir birey için işlevsel olmayabilir (Tekin, 1996; Vuran, 1996). Örneğin bazı bireyler için el yıkamak, diş fırçalamak, saç kurutmak gibi beceriler işlevselken; özbakım becerilerini bağımsız şekilde yerine getiren bir başka birey için okuduğunu anlama becerileri işlevsel olabilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, F. (2018). Planlama ve değerlendirme. N. Öncül ve İ. Çifci Teknarslan (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi – 1* içinde (s. 23-48). Ankara: Vize Akademik.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). NJ: Pearson.

Avcıoğlu, H. (2011). *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. Baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Horner,R., Keilitz, I. (1975). Training mentally retarded adolescents to brush their teeth, *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*, 301–309.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Storey, K., ve Miner, C. (2011). *Systematic Instruction of Functional Skills for Students and Adults with Disabilities*. Illinois: Charles C Thomas.

Süzer, T. (2014). Zincirleme. E. Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 329-368). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Yanlışsız öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, E. (1996). Etkili ve işlevsel bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 111-122.

Uysal, A. (2004). Kavram ve beceri analizleri. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 99-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ünlü, E. (2017). Yeni davranışları öğretme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 337-362). Ankara: Pegem Akademi.

Varol, N. (2016). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması.* (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (1996). Bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin hazırlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 75-82.

ÜNİTE 7

ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARAÇLARI

Doç. Dr. Özlem TOPER



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Ölçüt bağımlı ölçü aracının ne olduğunu,

⇒ Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının özelliklerini ve kullanım alanlarını

⇒ Zincirleme beceri, kavram ve ünite konuları için ölçüt bağımlı ölçü araçlarının nasıl hazırlanacağını ve uygulanacağını

⇒ Ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken uygulamacı davranışlarının neler olduğunu açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Özellikleri
- Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması
  - ✓ Zincirleme Beceriler İçin Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması
  - ✓ Kavramlar İçin Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması
  - ✓ Üniteler İçin Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması
- Değerlendirme Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Uygulamacı Davranışları

Giriş

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğretmenler tarafından kolayca hazırlanabilir özellikte olan informal değerlendirme araçlarından bir tanesidir. Ölçüt bağımlı ölçü araçları bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirmeye dayalı olup, öğrencinin performansını başka öğrencilerle karşılaştırmak yerine, tamamen bir beceri, kavram ya da konuda kendi içindeki yeterliliklerine göre değerlendirme imkânı vermektedir. Dolayısıyla özellikle de bireyselleştirilmiş öğretimin esas olduğu özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde gerek ayrı özel eğitim okullarında gerekse kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sunulan genel eğitim okullarında öğrencilerin eğitsel performanslarını değerlendirmek amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilecek uygun değerlendirme araçlarından biridir (Gürsel ve Vuran, 2010). Birden fazla olumlu yanı bulunan ölçüt bağımlı ölçü araçlarının, farklı türdeki bilgi, beceri ve kavramların değerlendirilmesine yönelik hazırlanması mümkündür. Kitabınızın bu bölümünde, öncelikle ölçüt bağımlı ölçü araçlarının genel özelliklerine, ardından değerlendirilmesi planlanan konunun özelliğine göre ölçüt bağımlı ölçü araçlarının nasıl hazırlanması ve değerlendirme sırasında nasıl kullanılması gerektiğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARAÇLARININ ÖZELLİKLERİ

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğrencinin performansını, kendi içinde değerlendirmeyi esas alan, bireyin herhangi bir konudaki yeterliliğini (kavram, beceri vb.) belli ilkelere göre önceden belirlenmiş olan bir ölçüt dahilinde değerlendirmek amacıyla kullanılabilen öğretmen yapımı araçlardır. Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının genel özellikleri, bu araçların olumlu yanlarını da gösterir niteliktedir. Aşağıda ölçüt bağımlı ölçü araçlarının genel özelliklerine yer verilmiştir.

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, bireyin performans düzeyinin belirlenmesine imkân verir. Performans düzeyi, değerlendirilecek konuya ilişkin kişinin halihazırda yapabildikleri anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin bir konuya ilişkin sahip olması gereken davranışların ne kadarını gerçekleştirip gerçekleştiremediğinin belirlenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmenin, öğrencisinin bir konudaki davranışların/becerilerin ne kadarını yapabildiğini ne kadarını yapamadığını görmesini sağlar. Bu da öğrencinin o konuya ilişkin performansı hakkında öğretmenin bilgi sahibi olmasına hizmet etmektedir (Özyürek, 1988; Thiagarajan, Droty, Melnyn, 1974).



Ölçüt bağımlı ölçü araçları, formal değerlendirme araçlarının tersine öğrenciyi diğerleri ile karşılaştırmak yerine kendi içinde değerlendirme imkânı vermektedir.

ÜNİTE 8

MÜFREDAT TEMELLİ ÖLÇÜMLEME

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Genel eğitim müfredatı ile bireyselleştirilmiş eğitim programları arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek,

⇒ Öğrenci için belirlenen müfredata ilişkin performansını ölçümleme tekniklerini karşılaştırabilecek,

⇒ Elde edilen sonuçların öğretimsel kararlar almak amacıyla nasıl kullanılacağını tartışabilecek,

⇒ MTÖ amacıyla kullanılabilecek ölçme araçlarını analiz edebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

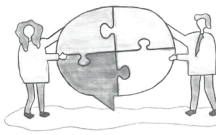
- Giriş
- Genel Eğitim Müfredatı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
- Müfredat Temelli Ölçümleme
- Genel kazanımların değerlendirilmesi
  - ✓ Müfredat temelli ölçme
  - ✓ Müfredat temelli ölçmede elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması
- Özel alt becerilerin değerlendirilmesi
  - ✓ Müfredat temelli değerlendirme
  - ✓ Ölçüt-bağımlı müfredat temelli ölçümleme
  - ✓ Öğretimi planlamaya yönelik müfredat temelli ölçümleme
- Sonuç

Giriş

Öğretmenler öğrencilerinin başarısını arttırmak amacıyla onlara sürekli olarak öğrenme fırsatları sunarlar. Oldukça planlı biçimde yürütülen bu süreçte öğretmenler öğrencilerin performansını belirlemek amacıyla çeşitli bilgiler toplar. Sınıf içinde ve dışında öğrencileri gözlemlemek, onların ev ödevlerini kontrol etmek gibi teknikler öğretmenlerin sürekli olarak kullandıkları teknikler arasındadır. Fazlaca yapılandırılmış olmayan bu tür uygulamalar daha çok günlük öğretim sürecinde öğrenciye geribildirim sunmak ve kısa dönemli kararlar almak amacıyla kullanılır. Daha fazla yapılandırılmış ve planlı olan sözlü ve yazılı sınavlar, portfolyo, kontrol listeleri, kendini değerlendirme gibi teknikler ise genelde sınıftaki tüm öğrencilere uygulanır. Öğrencilerin ve hedef becerilerin özelliklerine göre genellikle öğretmenler tarafından planlanan ve yürütülen bu tür uygulamalar öğrencilerin belirli bir beceri alanına (örn., okuma-yazma, dil ve konuşma) ya da derse (örn., Matematik) ilişkin performansını değerlendirme amacıyla kullanılır.

Okul, ilçe, il ya da ülke çapında sınıf düzeyi ve derse özel *ortak sınavlar* yoluyla da öğrencilerin performansı değerlendirilmektedir. Sınava katılan öğrencilerin öğretmenlerinden başka uzmanlar tarafından hazırlanan bu sınavlar öğrenci performansının bireysel olarak görülmesine ve akranlarıyla karşılaştırılmasına olanak tanır. Genellikle öğretim dönemi içinde yapılan bu değerlendirmeler öğrencilerin ilgili ders ya da beceri alanındaki performansını gösterir. Sonuçlara göre gerekli öğretimsel düzenleme ve uyarlamalar yapıldığı için bu değerlendirmeler öğrencinin performansını biçimlendirmeye ya da yapılandırmaya yardımcı olur. Biçimlendirici değerlendirme sonuçları öğrencilerin akademik ve işlevsel hedeflere ilişkin performansını belirlemek ve sonuçlara göre öğretimsel kararlar almak amacıyla kullanılır (Cohen ve Swerdlik, 2013).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemek ve ders saati, ünite ya da ders boyunca ilerlemelerini izlemek amacıyla süreç içinde kullanılan çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini içerir. Biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin edinmekte güçlük çektiği kavramlar, beceriler ya da erişemediği kazanımlar ve amaçlar belirlenir. Daha sonra öğrencilerin istenen düzeye erişebilmesi için gerekli öğretimsel düzenlemeler yapılır. Dolayısıyla bir değerlendirmeyi "biçimlendirici" yapan, onun türü, uygulama biçimi ya da zamanı değil sonuçların hangi amaçla kullanıldığıdır. Biçimlendirici değerlendirmenin karşıtı olarak kabul edilen genel değerlendirmeler ise öğrencinin genel başarısını belirlemek amacıyla yapılır. Daha fazla hedef beceri, daha fazla ölçme maddesi ya da daha kapsamlı ürünlerin kullanıldığı bu tür değerlendirmeler genellikle eğitim-öğretim dönemlerinin sonunda yapılır. Elde edilen sonuçlar öğrenci için daha önemli kararların alınması (örn., bir ders için başarı notu, sınıf geçme, bir üst eğitim kurumuna karar verme) için kullanılır (https://www.edglossary.org).



Özel gereksinimli öğrenciler için sık kullanılan değerlendirme tekniklerini ve sonuçların hangi amaçlarla kullanıldığını tartışınız.

Genel Eğitim Müfredatı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Müfredat terimi güncel kaynaklarda kullanılmasa da öğretmenler ve uzmanlar tarafından günümüzdeki *öğretim programı*na yakın olarak belirli bir okul kademesi, sınıf düzeyi ya da derse özgü kazanımlar, bir dersin içeriği ve konu listesi gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Müfredat terimi öğretim sürecinde kullanılan ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve ders dışı etkinlikleri de kapsar. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve halen yürürlükte olan öğretim programları okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için bilgi, beceri ve davranış düzeyinde amaçları içermektedir. Bu amaç ve kazanımlara göre öğretim kademeleri için zorunlu ve seçmeli dersler belirlenmiş, her bir derse özel öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlarda ise (a) kazanımlar, (b) kazanımların kapsamı, (c) kazanımlar için ayrılacak ders saati sayısı ile (d) kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri açıklanmıştır (MEB, 2019a). Buna göre öğretim programı ya da müfredat, öğretim sürecinde izlenecek bir yol olarak kabul edilebilir. Ancak bu şekilde geniş bir anlamda kullanılması anlam belirsizliğine yol açabileceğinden bu bölümde müfredat ifadesi, bir sınıf düzeyindeki dersler (örn., Türkçe) ve beceri alanlarındaki (örn., okuma) kazanımlar ve içerdikleri alt beceriler anlamında kullanılmıştır.

Tablo 8.1'de üçüncü sınıf Türkçe öğretim programındaki Okuma alt alanındaki Akıcı Okuma kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2019b). Tablodaki her bir kazanımın daha alt becerileri içerdiğine dikkat ediniz. Örnek olarak, ikinci kazanımda yer alan *noktalama işaretleri*nin her birine dikkat ederek okuma, öğrenci için ayrı bir beceri olarak kabul edilebilir. Benzer biçimde beşinci kazanımdaki sözü edilen *farklı yazı karakterleri* öğrencinin okul ya da günlük yaşamında sık karşılaştığı yazı karakterleridir ve bunları okumak ayrı birer beceri olarak kabul edilir.

Tablo 8.1. *Üçüncü sınıf Türkçe dersinden seçilmiş kazanımlar*

Kazan. No	Kazanım
T.3.3.1.	Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
T.3.3.2.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
T.3.3.3.	Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
T.3.3.4.	Şiir okur.
T.3.3.5.	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
T.3.3.6.	Okuma stratejilerini (sesli, sessiz, tahmin ederek) uygular.

KAYNAKÇA

Anselmo, G. A., Yarbrough, J. L., Kovaleski, J. F. ve Tran, V. N. (2017). Criterion-related validity of two curriculum-based measures of mathematical skill in relation to reading comprehension in secondary students. *Psychology in the Schools*, *54, 9,* 1148-1159.

Ardoin, S. P., Witt, J. C., Suldo, S. M., Connell, J. E., Koenig, J. L., Resetar, J. L., ... ve Williams, K. L. (2004). Examining the incremental benefits of administering a maze and three versus one curriculum-based measurement reading probes when conducting universal screening. *School Psychology Review*, *33, 2,* 218-233.

Christ, T. J., Scullin, S., Tolbize, A. ve Jiban, C. L. (2008). Implications of recent research: Curriculum-based measurement of math computation. *Assessment for Effective Intervention*, *33, 4,* 198-205.

Çiftci Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Codding, R. S., Petscher, Y. ve Truckenmiller, A. (2015). CBM reading, mathematics, and written expression at the secondary level: Examining latent composite relations among indices and unique predictions with a state achievement test. *Journal of educational psychology*, *107, 2,* 437-450.

Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerleme. Testler ve ölçmeye giriş. (7. Baskı)* [Psychological testing and assessment. An introduction of test and measurement] Çev. Ed. Tavşancıl, E. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Conoyer, S. J., Goran, L., Allen, A. A. ve Hoffman, K. E. (2018). Exploring the Reliability of Curriculum-Based Measurement as a Formative Assessment in a College Classroom. *Assessment for Effective Intervention*, 1534508418818883.

Deno, S. L. (1985). Curriculum based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, *52, 3,* 219–232.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The journal of special education*, *37, 3,* 184-192.

Deno, S. L. ve Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data-based special education problem solving. *Focus on Exceptional Children*, *19, 8,* 1-16.

Dykeman, B. F. (2006). Alternative Strategies in Assessing Special Education Needs. *Education*, *127, 2,* 265-273.

Ford, J. W., Conoyer, S. J., Lembke, E. S., Smith, R. A. ve Hosp, J. L. (2018). A comparison of two content area curriculum-based measurement tools. *Assessment for Effective Intervention*, *43, 2,* 121-127.

Fuchs, D. ve Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, *60, 4,* 294-309.

Fuchs, L. S. (2017). Curriculum□Based Measurement as the Emerging Alternative: Three Decades Later. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32, 1,* 5-7.

Fuchs, L. S. ve Deno, S. L. (1991). Effects of curriculum within curriculum-based measurement. *Exceptional Children*, *58, 3,* 232-243.

Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (1997). Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *30, 3,* 1-16.

Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2001). Computer applications to curriculum-based measurement. *Special Services in the Schools*, *17, 1-2,* 1-14.

Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, *39, 5,* 14-20.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. ve Hamlett, C. L. (1989). Effects of instrumental use of curriculum-based measurement to enhance instructional programs. *Remedial and Special Education*, *10, 2,* 43-52.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. ve Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, *9, 2,* 20-28.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5, 3,* 239-256.

Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., Hamlett, C. L. ve Fletcher, J. M. (2008). Effects of preventative tutoring on the mathematical problem solving of third-grade students with math and reading difficulties. *Exceptional Children*, *74, 2,* 155-173.

Fuchs, L. S.. Fuchs, D., Hamlett, C. L.. Phillips, N. B. ve Bentz, J. (1994). Classwide Curriculum-Based Measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptional Children. 60, 6,* 518-537.

Graney, S. B. ve Shinn, M. R. (2005). Effects of reading curriculum-based measurement (R-CBM) teacher feedback in general education classrooms. *School Psychology Review*, *34, 2,* 184-201.

Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, *33,3,* 326-343.

Hintze, J. M., Christ, T. J. ve Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools*, *43, 1,* 45-56.

Hosp, M. K. ve Hosp, J. L. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math: How to do it and why. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *48, 1,* 10-17.

Marchand, G. C. ve Furrer, C. J. (2014). Formative, informative, and summative assessment: The relatıonshıp among currıculum-based measurement of readıng, classroom engagement, and readıng performance. *Psychology in the Schools*, *51, 7,* 659-676.

Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (1994). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. (4. Baskı)*. [Assessing special students]. Çev. Gencer, F. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

MEB, 2018a. Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokullar için). 13.07.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr adresinden erişildi.

MEB, 2018b. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 13.07.2019 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden erişildi.

MEB, 2019a. Öğretim programları. 13.07.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden erişildi.

MEB, 2019b. Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokullar için). 13.07.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr adresinden erişildi.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 1,* 189-206.

Payan, A. M., Keller-Margulis, M., Burridge, A. B., McQuillin, S. D. ve Hassett, K. S. (2018). Assessing Teacher Usability of Written Expression Curriculum-Based Measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 1-14.

Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L. ve Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of school psychology*, *47, 6,* 427-469.

Ritchey, K. D. ve Coker Jr, D. L. (2013). An investigation of the validity and utility of two curriculum-based measurement-writing tasks. *Reading & Writing Quarterly*, *29, 1,* 89-119.

Stecker, P. M. ve Fuchs, L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disabilities Research & Practice*, *15, 3,* 128-134.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, *42, 8,* 795-819.

Tekin-İftar, E. (2012). Grafik ve grafiksel analiz. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. ve Shogren, K. A. (2013). *Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools. (7. Baskı)*. Pearson.

Uysal, M. (2015). *Annemden hikâyeler.* İstanbul: Uysal Yayınevi.

Van Norman, E. R. ve Christ, T. J. (2016). Curriculum-based measurement of reading: Accuracy of recommendations from three-point decision rules. *School Psychology Review*, *45, 3,* 296-309.

Yurtsever, Ş. (2013). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

https://www.edglossary.org 13.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

ÜNİTE 9

GÖRÜŞME

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Görüşme kavramını

⇒ Görüşme türlerini

⇒ Görüşme öncesi hazırlıkları

⇒ Özel gereksinimli bireylerle görüşme sürecinde dikkat edilmesi gereken kuralları

⇒ Özel gereksinimli bireylerin anne babalarıyla görüşme sürecinde dikkat edilmesi gereken kuralları

⇒ Görüşmecinin sahip olması gereken nitelikleri açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Görüşme Türleri
  - ✓ Yapılandırılmamış Görüşme
  - ✓ Yarı-Yapılandırılmış Görüşme
  - ✓ Yapılandırılmış Görüşme
  - ✓ Odak Gup Görüşmesi
- Görüşmelerin Planlanması ve Uygulanması
- Görüşmeci Özellikleri
  - ✓ Görüşmecinin Sahip Olması Önerilen Tutum Özellikleri
  - ✓ Görüşmecinin Sahip Olması Önerilen Davranış Özellikleri
  - ✓ Görüşmecinin Görüşme Sürecini Etkileyebilen Fiziksel Özellikleri
- Özel Gereksinimli Bireyler ile Görüşme

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin etkili ve verimli bir eğitim almalarının hem kendi yaşam kaliteleri hem de ailelerinin yaşam kaliteleri açısından önemli olduğu bilinmektedir (Sucuoğlu, 2009; Turnbull, Turnbull, Erwin ve Soodak, 2007). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin, bu bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitelerinin arttırılmasına katkı sunabilmesi için hem bireyi hem de ailesini tanıması kritik önemdedir. Çünkü eğitimcilerin öğrencilerine etkili ve verimli bir eğitim sunabilmesi için alan bilgisine sahip olmaları oldukça önemli olmakla birlikte her zaman tek başına yeterli olmayabilmektedir. Ailenin kendine özgü inanç, kültür, yaşadığı fiziki çevre ve sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin göz ardı edilmesi gibi durumlar bazen eğitim sürecine istenmeyen etkiler yapabilmektedir (Turnbull, Turnbull, Erwin ve Soodak, 2007). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin aileye ve öğrenciye özgü durumları öğrenmesi ve bu durumlara yönelik planlamalar yapması için çeşitli değerlendirmelerde bulunması gerekir. Bu değerlendirmeler arasında; çeşitli ölçekler, anketler, kontrol listeleri kullanmak, gözlemler ve görüşmeler yapmak gibi pek çok farklı veri toplama süreci yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 2009). Öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim sunabilmek için farklı veri toplama araç ve yöntemleri ile hem öğrencileri hem de aileleri hakkında veriler toplaması ve bu verileri değerlendirerek çeşitli eğitsel kararlar vermesi gerekmektedir. Bu konuda detaylı bilgiye "Değerlendirmede Aile Katılımı ve Ailelerin Değerlendirilmesi" başlıklı 15.Üniteden edinebilirsiniz.

Eğitsel karar verme sürecinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de görüşmeler yapmaktır. Aşağıda yer verilen Tablo.9.1'de bir özel eğitim öğretmenin görüşme ile topladığı verileri ne tür eğitsel kararlar verme sürecinde kullanabileceğine ilişkin örnekler yer almaktadır. Tablo 9.1'de yer verilen örneklerden de anlaşılabileceği gibi özel eğitimde değerlendirme süreçlerinde görüşme pek çok farklı durum için kullanılması uygun bir araçtır. Fakat görüşme sürecinin başarılı olması için yönteme özgü bazı kural ve ilkelerin özel eğitim alanında çalışan personel tarafından bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle takip eden bölümde görüşme türleri, görüşmelerin planlanması ve uygulanması, ideal görüşmeci özellikleri ve özel gereksinimli öğrenciler ile görüşme başlıklarına yer verilmiştir.

Tablo. 9.1 *Eğitsel kararlar verme sürecinde görüşmenin yeri*

Eğitsel Karar Alanları	Görüşmelerin Kimlerle Yapılabileceği ve Olası Etkileri
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama	Özel gereksinimli birey için BEP hazırlama sürecinde; kendisinin/ailesinin çalışılmasını istediği alanların belirlenmesi ve/veya öğretmenin çalışılması gerektiğini belirlediği becerilerin öğretim sırasını belirlemek için öğrenci ve ailesi ile görüşmeler yapılabilir (Özyürek, 2009).
Geçiş Planı Hazırlama	Özel gereksinimli bireyin mevcut yeterliklerinin, gelecek ortamlarının belirlenmesi ve bugünki yeterlikler ile gelecekte gelinmesi istenen durum arasında bir köprü kurulabilmesi için geçiş planlarının başarılı bir şekilde tasarlanabilmesi adına hem aile ile hem de özel gereksinimli birey ile görüşmeler yapılabilir (Bakkaloğlu, 2009; Miller, Lombard, ve Corbey, 2007; Sitlington, Neubert, ve Clark, 2010).
Davranışların İşlevlerini Belirleme	Özel gereksinimli bireyin çeşitli ortamlardaki davranışlarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek için aile, öğretmenler, arkadaşlar ve özel gereksinimli bireyin kendisi ile görüşmeler planlanabilir. Örneğin; okuldaki problem davranışların işlevlerini belirlemek adına öğretmenler ile "İşlevsel Değerlendirme Öğretmen Görüşme Formu" aracılığı ile görüşme yapılabilir (Erbaş, Kırcaali-İftar, ve Tekin-İftar, 2007)
Çeşitli Becerilere İlişkin Performans Belirleme	Özel gereksinimli bireyin çeşitli gelişim alanlarına ait öğretmen olarak gözlemlemenin uygun olmayacağı/ gözlemleme fırsatı bulunamayan durumlarda aile ve/veya özel gereksinimli birey ile görüşmeler yapılabilir. Örneğin; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde çalışan ve haftada bir saat ders verdiği öğrencisinin öz bakım becerileri hakkında bilgi edinmek isteyen bir öğretmen öğrencinin anne ve babası ile yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirebilir.



Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2007). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök Yayıncılık.

GÖRÜŞME TÜRLERİ

Görüşmelerin alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılabildiği görülmektedir. Örneğin; Corrine, (2013), a)yapılandırılmış görüşme, b)yapılandırılmamış görüşme ve c)etkileşimli görüşme; Gay, Mills & Airasian, (2006), a)yapılandırılmış ve b)yapılandırılmamış görüşme; Patton, (1987); a)sohbet tarzı görüşme, b)görüşme formu yaklaşımı ve c)standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak sı-

ÜNİTE 10

ÇEVRESEL DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi BUKET KISAÇ



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Çevresel değerlendirme kavramını

⇒ Çevresel değerlendirmenin geçerliliğini artıracak özellikleri

⇒ Çevresel değerlendirme stratejilerini

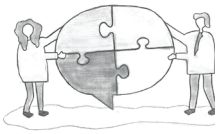
⇒ Çevresel değerlendirme yararları ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Çevresel Değerlendirme
- Çevresel Değerlendirmenin Geçerliliğini Artıracak Özellikler
  - ✓ Çok Boyutluluk
  - ✓ Önemli Kişilerin Dahil Edilmesi
  - ✓ Doğal Ortam ve Bağlamlara Odaklanma
- Çevresel Değerlendirme Stratejileri
  - ✓ Ekolojik Envanterler
    - Müfredat alanları
    - Mevcut ve gelecekteki doğal ortamlar
    - Alt ortamlar
    - İlgili faaliyetler
    - Gerekli beceriler
- Çevresel Değerlendirmenin Yararları ve Sınırlılıkları
- Çevresel Değerlendirme Örneği

Giriş

Değerlendirme, insan-çevre etkileşiminin önemini ve karmaşıklığını yansıtması gereken çok yönlü bir süreçtir (Evans, Gable, & Evans, 1993). Gerçek değerlendirme, birçok ortamda, birden çok ve farklı zamanlarda tekrarlanan, çoklu ölçümlerin bir araya getirilmesinden oluşur. Nitelikli bir değerlendirme ile de nitelikli bir öğretim mümkün olmaktadır. Fakat, geçmişten günümüze hala uygulanmakta olan IQ testleri gibi standart değerlendirme yöntemleri, öğrencinin bağımsız bir şekilde yaşamanı sürdürmesi için ihtiyaç duyduğu tüm becerileri ele alamamaktadır. Bireyin performansının akranlarının performansına göre karşılaştırılıp karar verildiği bu değerlendirme yöntemleri özellikle orta ve ağır yetersizliği olan bireylere bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlarken sınırlı bilgi vermektedir (Snell & Brown, 2011). Bu yüzden özel gereksinimli bireylerin gerçek performanslarının anlaşılabilmesi için ekolojik bir bakış açısına ilgi duyulmaktadır. Çevresel değerlendirme, diğer adıyla ekolojik değerlendirme, birey ile bireyin yaşamış olduğu çevre arasındaki ilişkiyi inceler (Cooper, Heron & Heward, 2007; Snell & Brown, 2011). Bir başka deyişle, özel gereksinimli öğrencinin sadece tepkilerini değil, aynı zamanda yaşamış olduğu çevrenin fiziksel ve psikolojik gibi farklı değişkenlerini değerlendirip analiz etmeye odaklanır (Heron & Heward, 1982). Ekolojik değerlendirmenin önemini vurgulayan Hardin (1978, s.15) "çocuğun ve çevresinin yeterince anlaşılmadan uygun ve etkili öğretiminin yapılamayacağını" belirtmiştir. Bu yüzden, ölçüt bağımlı değerlendirmede olduğu gibi, çevresel değerlendirme yöntemleri bireyin ihtiyacı olan beceri ve destekleri bireyin içinde bulunduğu çevrenin analizini yaparak belirlemektedir ve bireye kazandırılmak istenilen işlevsel becerilerin tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. İlerleyen sayfalarda çevresel değerlendirme ile ilgili daha detaylı bilgilere değinilerek, öğretim ortamlarında bu değerlendirme yönteminden nasıl faydalanılacağı konusunda örneklere yer verilmiştir.



Orta ve ağır yetersizliği olan öğrenciler için standart değerlendirmenin sınırlılıkları nelerdir?

ÇEVRESEL DEĞERLENDİRME NEDİR?

Çevresel değerlendirmede, mevcut ve gelecekteki sosyal-çevresel gerekliliklere göre hedef davranışların seçilmesine vurgu yapılmaktadır (Evans, Gable, & Evans, 1993). Gelişimsel yaklaşıma dayalı değerlendirme, her çocuğun gelişimsel dönemlerde belirli davranışlar gösterdiğini ve özel gereksinimli çocukların da normal gelişim gösteren akranları gibi aynı gelişimsel dönemlerden geçtiğini ve bu tür bir değerlendirmenin onların gelişimi hakkında yararlı bilgi sağlayacağını

savunmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirirken normal gelişim sırasında önce ortaya çıkan becerileri göstermediğinde öğretim o beceriden başlanır, daha sonra ilerleyen yaşlarda ortaya çıkan becerilere geçilir. Fakat çevresel değerlendirmede ise öğrencinin içinde bulunduğu ortamda bağımsız ve aktif katılım gereksinimine odaklanır ve öğretim için amaçlar, öğrencinin aktif katılımı arttırmak için ihtiyaç duyduğu becerilerden başlar. Kısacası, çevresel değerlendirme özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programlarında işlevsel becerilerin tanımlanmasını sağlar. İşlevsel olmayan becerilerin öğretilmesi, özel gereksinimli birey ile normal gelişim gösteren birey arasında başarı performansında tutarsızlıklar oluşturacağından dolayı eğitimcilerin bu değerlendirme yöntemini kullanması büyük önem taşımaktadır.



Gelişimsel yaklaşıma dayalı değerlendirmede normal gelişim sırasında önce ortaya çıkan beceriler hedef alınırken, çevresel değerlendirmede ise öğrencinin içinde bulunduğu çevrede aktif katılımı için ihtiyaç duyduğu becerilere öncelik verilir.

Çevresel değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini artıracak üç önemli özellik bulunmaktadır. Birincisi, kapsamlı bir değerlendirmenin çok boyutlu olması gerekir. Kısacası, değerlendirme özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları için önemli olan çeşitli içerik alanlarını içermelidir. Aynı zamanda bu içerik alanlarının birey ve ailesi için önem ve değer taşıması gerekmektedir. İkincisi, değerlendirme özel gereksinimli birey hakkında bilgi sağlayabilecek farklı kişileri içermelidir. Özel gereksinimli öğrenciyi iyi tanıyan ailesi, öğretmeni, ve bireyin kendisi değerlendirme sürecine katkıda bulunabilir. Üçüncüsü ise, değerlendirme özel gereksinimli bireyin katılım gösterdiği ev, iş, okul gibi doğal ortamları içermelidir (Snell & Brown, 2011).



Şekil 10.1. *Çevresel değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini artıracak üç önemli özellik*

KAYNAKÇA

Billingsley, F.F., Gallucci, C., Peck, C. A., Schwartz, I. S., & Staub, D. (1996). "But those kids can't even do math": An alternative conceptualization of outcomes for inclusive education. *Special Education Leadership Review*, 3, 43-45.

Brown, L., Branston, M.B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N. & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 13, 81-90.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merill/Pearson.

Evans, W.H., Gable, R.A. & Evans, S.S. (1993). Making something out of everything: the promise of ecological assessment. *Diagnostique,* 18, 175-185.

Haney, M. & Cavallaro, C.C. (1996). Using ecological assessment in daily program planning for children with disabilities in typical preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education,* 16, 1, 66-81.

Hardin, V. (1978). Ecological assessment and intervention for learning disabled students. *Learning Disability Quartely*, 1, 2, 15-20.

Heron, T.E. & Heward, W.L. (1982). Ecological assessment: Implications for teachers of learning

disabled students. *Learning Disability Quartely*, 5, 117-125

McLoughlin, J.A., & Lewis, R.B. (1994). *Assessing special students* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merill/Pearson

Snell, M. E. & Brown, F. (2011). *Instruction of Students with Severe Disabilities* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merill/ Pearson

Wolery, M., Brashers, M.S., & Neitzel, J.C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines. *Topics in Early Childhood Special Education, 22, 3, 131-142.*

ÜNİTE 11

İŞ ÖRNEKLERİ, HATA ANALİZİ VE PORTFOLYO DEĞERLENDİRME

Arş. Gör Damla ALTIN



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Öğrenci ürünlerinin nasıl değerlendirileceğini

⇒ Öğrencilerin okuma, yazma ve matematik alanlarındaki hatalarının nasıl değerlendirileceğini

⇒ Öğrencilerin süreç içindeki gelişimini portfolyo değerlendirme ile nasıl takip edileceğini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Hata analizi
  - ✓ Okuma hatalarının hata analizi ile değerlendirilmesi
  - ✓ Yazma hatalarının hata analizi ile değerlendirilmesi
  - ✓ Matematik hatalarının hata analizi ile değerlendirilmesi
- Portfolyo değerlendirme
  - ✓ Portfolyo değerlendirme süreci
  - ✓ Örnek olay

Giriş

Geleneksel eğitimde değerlendirme, genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılır (Birenbaum, M. ve Dochy F., 1996). Geleneksel değerlendirme yöntemleri (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru/yanlış soruları, eşleştirme, açık uçlu sorular) zaman, maliyet ve tarafsızlık gibi temel avantajları nedeniyle hala çok yaygın olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2001). Ancak bu şekilde yapılan değerlendirmeler gerçek öğrenme yaşantılarının boyutlarını göstermede oldukça sınırlıdır. (Demir, 2012)

Öğrencilerin akademik derslerdeki performanslarının değerlendirilmesinde yaygın olarak çoktan seçmeli sorular veya açık uçlu sorulardan oluşan testlerden yararlanılsa da, bu testler öğrencilerin akademik derslerdeki var olan durumları ve gelişim süreçleriyle ilgili bazen yeterli gelmemektedir. Bu durum bazen öğrencilerin kendi özel durumlarıyla ilgili olabilirken, bazen de değerlendirilecek konu, test ile değerlendirmeye uygun olmayabilir. Örneğin sınav heyecanı yaşayan veya dikkatini toplamakta zorlanan bir öğrencinin test esnasında gerçek performansını göstermesi mümkün olamayabilir. Öğrencilerin yalnızca belirli tarihlerde yapılan testlerle değerlendirilmesi, onların süreç içindeki gelişimlerini yeterince yansıtmayabilir. Bu durumda öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirmelerden yararlanılır.

Formal değerlendirmeye alternatif olarak kullanılan informal değerlendirmelerde öğrencilerin yalnızca belirli aralıklarla yapılan sınavlarla gelişimlerini takip etmekten çok, süreç içinde ortaya koydukları ürünler ile değerlendirilmeleri söz konusudur. Bu sebeple öğretmenler, öğrencinin okumasını, yazmasını, okul ödevini, yazdığı herhangi bir yazısını, bilim projelerini ve/veya sınıf içinde söylediklerini, sınıf tartışmalarına katılımı gibi çalışmalarını kaydeder ve analizlerini yaparlar. Öğrencilerin bu alanlardaki performanslarını belirlemek için sıklıkla yaptıkları ürünler, yani iş örneklerinden yararlanılır. İş örnekleri, ya da bir diğer ismiyle çalışma örnekleri, öğrencilerin belirli bir alanda ortaya koydukları çalışmalardan seçilen örnekleri tanımlar. Örneğin öğrencilerin defterleri, hazırladıkları ödevler, çalışma kağıtları vb. o derse yönelik ortaya koydukları ürünlerdir. Bu ürünlerin içinden bazıları örnek olarak seçilir ve öğrencilerin performansları seçilen bu örneklere göre değerlendirilir.

İş örneklerinin değerlendirilmesinde hata analizi ve porfolyo değerlendirme gibi farklı yollardan yararlanılabilmektedir. Bu ünitede bu iki informal değerlendirme yönteminden bahsedilecektir.

HATA ANALİZİ

Hata analizi, okuma, yazma ve matematik alanlarında öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalarda yaşadığı güçlüğü ortaya koymak için yapılan çalışma örneklerini inceleme tekniğidir. Bu teknik, akademik performans düzeyinin belirlenmesinde ve bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesinde öğretmenlere önemli katkılar sağlar (Gürsel, 2008). Hata analizinde dikkatsizlik ya da tesadüfî olarak ortaya çıkan ya da yetersiz öğretim sonucu oluşan hatalardan çok, genellikle kuralların ve kavramların uygun biçimde uygulanmaması sonucunda ortaya çıkan hatalarla ilgilenilir. Oluşan bu hataların sıklıkları hata analizi ile incelenerek hata örüntüleri, yani benzer şekilde tekrarlanan hatalar, belirlenmeye çalışılır.

Hata analizinin önemli bir yanı bir yardım programı hazırlayabilmek için öğrencilerin yapmış olduğu temel yanlışları yine kendilerinin açıklamasıdır (Bülbül, 2010). Öğrencilerin iş örneklerinin dikkatlice incelenmesi, genellikle yaptıkları hata örüntüleri için ipuçları sağlamaktadır. Yakından inceleme ile bir öğretmen bir öğrencinin sergilediği hata örüntüsünü belirleyebilmekte ve sorunu düzeltmek için yeniden öğretim yapabilmektedir. (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014)



Her hata, hata analizinin konusu olmayabilir. Sürekli tekrar ederek örüntü oluşturan, benzer hatalar analiz edilir.

Hata analizlerinden sıklıkla öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerinin değerlendirilmesinde yararlanılmaktadır. Bu alanlarda hata analizlerinin nasıl yapıldığını daha yakından inceleyelim:

1. Okuma Hatalarının Hata Analizi ile Değerlendirilmesi

Okuma hataları, sesli okuma boyunca okuyucunun metindeki sözcüğün yerine başka bir sözcük okuması, var olan sözcüğü okumaması veya yeni bir sözcük eklemesi şeklinde yaptığı beklenmedik yanıtlardır (Davenport, 2002). Okuma esnasında tesadüfen ya da kısa bir dikkatsizlik sebebi ile hatalar yapılabilir. Yapılan basit hatalardan ziyade, sıklıkla tekrarlanan ve oluşan hata örüntüleri, okuma hatası olarak kabul edilir. Örneğin öğrencinin 300 sözcüklü bir metinde bir – iki sözcüğü yanlış okuması hata örüntüsü olarak kabul edilmez. Öğrenci bu metinde belirgin okuma hataları yapıyorsa, örneğin sıklıkla satır atlıyorsa veya bazı sözcükleri atlıyorsa burada tekrarlayan hata durumlarından dolayı hata örüntüleri oluştuğu için yapılan bu hatalar okuma hatası olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

Ağca, B. (2005). *Ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerinin portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Alatlı, R., ve Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 27-43.

Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.

Birel, A., ve Albuz, A. (2014). Viyolonsel öğretiminde performansı değerlendirmeye yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının (rubrik) sınanması ve değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18* (3), 281-207.

Birenbaum, M. & Dochy F. (1996). *Alternatives in assesment of achivment, learning processes and prior knowledge.* London: Kluwer Academic Publishers.

Bülbül, K. (2010). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Car, A. (2006), Portfolyo, *Türk Eğitim Derneği e-Bülten, 2*, 2-5.

Carothers, D., & Taylor, R. (2003). The use of portfolios for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(2), 125-128.

Clancy, M., ve Gardner, J. (2017). Using digital portfolios to develop non-traditional domains in special education settings. *International Journal of ePortfolio 7*(1), 93-100.

Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Demir, H. (2015). *Yanlış analizi envanteri'nin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*(1), 237-259.

Demirören, M., Aytuğ - Koşan, A., M., ve Paloğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 62*(1), 19-24.

Doğan, F. E. (2001). *A suggested portfolyo development model for ELT students at Gazi University* (Yayınlammamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Farr, R. (1990). Setting direction for language arts portfolios. *Educational Leadership, 48* (2), 103.

Gürsel, O. (2008). *Özel eğitimde değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 133-144.

Karabaş, O. (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademede uygulanma düzeyi Sakarya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarısının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasu, P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Lai, C. F. (2012). Error analysis in mathematics. University of oregon. Behavioral research and teaching. Erişim Adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED572252

O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R., ve Hammitte, D. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Önal, H., ve Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanılgıları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*, 1-9.

Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Polat, Ö. (2018). Portfolyo. A. Önder (Ed.), *Örneklerle okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma* içinde (s. 161-194). Ankara: Eğiten Kitap.

Polloway, E., A., Serna, L., Patton, J., ve Bailey, J. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*. (Ş. Y. Özkan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Riccomini, P. (2016). How to use math error analysis to improve instruction. Erişim adresi: https://files.ernweb.com/erroranalysis.pdf

Salend, S. (1998). Using portfolios to assess student performance. *Teaching Exceptional Children, 31* (2), 36-43.

Seitz, H., ve Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal, 36*, 63-64.

Stockall, N., Dennis, L., R., ve Rueter, J., A. (2014). Developing a progress monitoring portfolio for children in early childhood special education programs. *Teaching Exceptional Children, 46*(3), 32-40.

Thompson, S., A., ve Baumgartner, L. (2008). Exploring portfolios in the elementary classroom with students with disabilities/exceptionalities: timely or time-consuming?. *Exceptionality Education Canada, 18*(3), 148-165.

Thompson, J., R., Meadan, H., Fansler, K., W., Alber, S., B., ve Balogh, P., A. (2007). Family assessment portfolios. *Teaching Exceptional Children, 49*(6), 19-25.

Toraman, Ç. (2015). Öğrenci ürün dosyaları ve e-öğrenci ürün dosyaları. A. Arı (Ed.), *Sınıf içi değerlendirme* içinde (s. 299-326). Konya: Eğitim Kitapevi.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., ve Soodak, L. C. (2006). *Families, professionals, and exceptionality* (5. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Walther-Thomas, Ch., ve Brownell, M.T. (2001). Bonnie Jones: using student portfolios effectively. *Intervention in School and Clinic, 36*(4), 225-229.

BÖLÜM 3

Ünite 12

İşlevsel Değerlendirme

Ünite 13

Mesleki Değerlendirme

Ünite 14

Özel Eğitimde Değerlendirmede Teknoloji Kullanımı

Ünite 15

Değerlendirmede Aile Katılımı ve Ailelerin Değerlendirilmesi

ÜNİTE 12

İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ İşlevsel Değerlendirme kavramını,

⇒ İşlevsel değerlendirme ekibini,

⇒ Davranışların işlevlerini,

⇒ Davranışların kaydedilme sürecini,

⇒ Hipotez oluşturma sürecini,

⇒ Davranışsal uygulama planının nasıl geliştirileceğini,

⇒ Davranışsal uygulama planının nasıl yorumlanacağını açıklayabileceksiniz

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- İşlevsel Değerlendirme Nedir?
- İşlevsel Davranış Değerlendirme Süreci
- İşlevsel Davranış Değerlendirmesi Bileşenleri
  - ✓ Problem Davranışın Tanımlanması
  - ✓ Problem Davranışa İlişkin Veri Toplama
  - ✓ Hipotez Oluşturma
  - ✓ Uygulamayı Planı Geliştirme
  - ✓ Uygulama Planının Etkisinin Değerlendirilmesi ve Süreci Sonlandırma

Giriş

Günlük hayatımız içerisinde pek çok davranış sergileriz bazılarının farkında olurken bazılarının ise farkında bile olmayız. Sergilemekte olduğumuz davranışlar çevresel etmenlerden etkilenir ve çevrenin davranışlarımız üzerinde önemli bir etkisi olduğu tartışma götürmeyen bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bizim ya da etrafımızdaki insanların sergiledikleri bazı davranışlar bizim veya toplumun tarafından kabul görmez ve hoş karşılanmayabilir. Bu davranışlar için yaygın olarak problem davranışlar ifadesinin kullanıldığı söylenebilir. Bir davranışın problem olup olmadığına karar vermek için öğrencinin öğrenmesini, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemesi ve kendisi ya da çevresine zarar veriyor olması gibi farklı ölçütlerin olduğu görülmektedir (Vuran, 2018). Bunların yanı sıra problem davranışlar yaşanılan çevre ve kültüre göre farklılık gösterebilmekte ve bir ortam ya da çevrede problem olarak ele alınan bir davranış bir başka çevrede problem olarak ele alınmayabilmektedir. Bu durum problem davranışların nelerden etkilendiği ve çevre ile olan ilişkisinin belirlenmesinin önemini daha da önemli hale getirmektedir. Eğitim ortamı ele alındığında pek çok eğitimcinin problem davranışlar ile mücadele etmek için uygulama arayışında oldukları ve problem davranışların özellikle kaynaştırma ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme sürecine zarar verdiğine dikkat çekilmektedir. Geleneksel yaklaşımlar ile problem davranışlar ile mücadele edilmesine rağmen yasal zorunluluklar ve mevcut yaklaşımların gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlar üzerinde yetersiz kalmaları sebebiyle İşlevsel Davranış Değerlendirmesi ismi verilen davranışsal bir müdahale geliştirilmiştir (Ryan, Halsey ve Matthews, 2003)

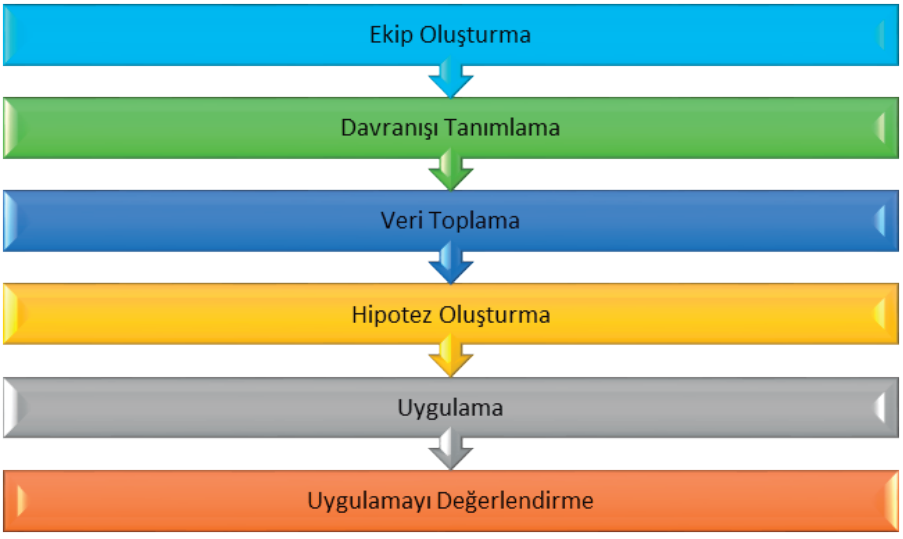
Mete için Şikayetler Gelmeye Başlar

Mete 13 yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bir öğrencidir. Mete bulunduğu mahalledeki bir devlet okulundaki kaynaştırma sınıfında 6. Sınıfa devam etmektedir. Mete akademik becerilerde akranlarına yakın seviyede performans göstermekte ve girdiği derslerin tamamında geçmek için yeterli notları almakta olan bir öğrencidir. Mete'nin akranları ile sosyal etkileşime girme ve iletişimi sürdürme gibi konularda güçlük çektiği ve bu konuda kendisi için hazırlanmış olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında amaçların olduğu okul rehber öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Mete'nin BEP koordinasyonundan sorumlu rehber öğretmeni son günlerde Mete'ye ilişkin öğretmenlerinden şikâyetler almaya başlamıştır. Rehber öğretmen Selen Hanım Mete'nin derslerde etkinlikleri tamamlamadığı ve ayakta gezindiğini, öğretmenlerin uyarmalarına ve yardımcı olmaya çalışmalarına rağmen bu durumun önüne geçemedikleri ve çoğu zaman Mete'yi dersten çıkarıp kendisinin yanına görüşmeye gönderdiklerini belirtmiştir. Selen öğretmen Mete'nin eskiden sadece Türkçe dersinde Gökmen öğretmen tarafından yanına gönderilirken son haftalarda diğer derslerde de benzer şekilde etkinliklere katılım göstermediği ve ayakta gezindiği şikayeti ile yanına gönderildiğini ifade etmiştir. Selen öğretmen Mete yapmış olduğu görüşmeler ve yönlendirmelerin işe yaramadığını gördüğü için Mete'nin bireysel destek aldığı özel eğitim öğretmeni Burçin Hanım ile iletişime geçmiş ve bu konuya ilişkin görüşme talebinde bulunmuştur.

İŞLEVSEL DAVRANIŞ DEĞERLENDİRMESİ

Bir problem davranışın neden gerçekleştiği ve devam ettiğine ilişkin çevresel faktörleri sürece katarak çoklu kaynaklardan veri toplayarak müdahale planı geliştirmeyi amaçlayan ve kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan bir yöntemdir (Collet-Klingenberg,2008; Ryan, Halsey ve Matthews, 2003). Bu yaklaşım davranışçı yaklaşımın temel ilkeleri göz önünde alınarak geliştirilmiştir ve çevresel değerlendirme sürecinin problem davranışların ortadan kaldırılması noktasında büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktada cevabı aranan önemli sorulardan birisini bir öğrencinin neden problem davranış sergilediği sorusunun cevabını bulmak olmaktadır. İşlevsel değerlendirme süreci problem davranış ile çevre arasındaki bağı ve bu bağın özelliklerini ortaya çıkarmak ve davranışın çevre ile olan bağını değiştirerek problem davranışın ortadan kalkmasını sağlamaktır. İşlevsel davranış değerlendirmesi; problem davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde tanımlanması, davranışın ortaya çıkışının tahmin edilmesini sağlayacak öncüllerin belirlenmesi, davranışı sürdüren ya da gelecekte ortaya çıkmasına neden olan sonuçların belirlenmesi ve problem davranışın daha zor bir hale gelmesine neden olan ortam ve faktörlerin belirlenmesini kapsamaktadır (Sugai, Lewis-Palmer ve Hagan-Burke, 2000).

İşlevsel davranış değerlendirmesi sürecinin aşamaları ile ilgili farklı uygulamalar olduğu görülmekle birlikte bu ünitede Şekil 12.1'de belirtilmiş olan aşamalar esas alınacaktır.



Şekil 12.1. *İşlevsel davranış değerlendirmesi süreci*

KAYNAKÇA

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Borgmeier, C., Loman, S. L., Hara, M., & Rodriguez, B. J. (2015). Training school personnel to identify interventions based on functional behavioral assessment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *23*(2), 78-89.

Collet-Klingenberg, L. (2008). *Overview of functional behavior assessment*. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, The University of Wisconsin.

Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, *25*(3), 44-50.

Iwata, B. A., & DeLeon, I. G. (1995). The functional analysis screening tool (FAST). *Unpublished manuscript, University of Florida*.

Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990). Behavioral consultation in applied settings:An individual guide. New York:Plenum.

Lewis, T. J., Scott, T. M., & Sugai, G. (1994). The problem behavior questionnaire: A teacher-based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms. *Diagnostique*, *19*(2-3), 103-115.

Matson, J. L. (2012). *Functional assessment for challenging behaviors*. New York: Springer.

Nugent, Pam M.S., "BEHAVIOR," in *PsychologyDictionary.org*, April 7, 2013, https://psychologydictionary.org/behavior/ (accessed December 24,

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1997). Functional assessment and program development: A practical handbook. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole Publishing Company.

Ryan, A. L., Halsey, H. N., & Matthews, W. J. (2003). Using functional assessment to promote desirable student behavior in schools. *Teaching Exceptional Children*, *35*(5), 8-15.

Shippen, M. E., Simpson, R. G., & Crites, S. A. (2003). A practical guide to functional behavioral assessment. *Teaching Exceptional Children*, *35*(5), 36-42.

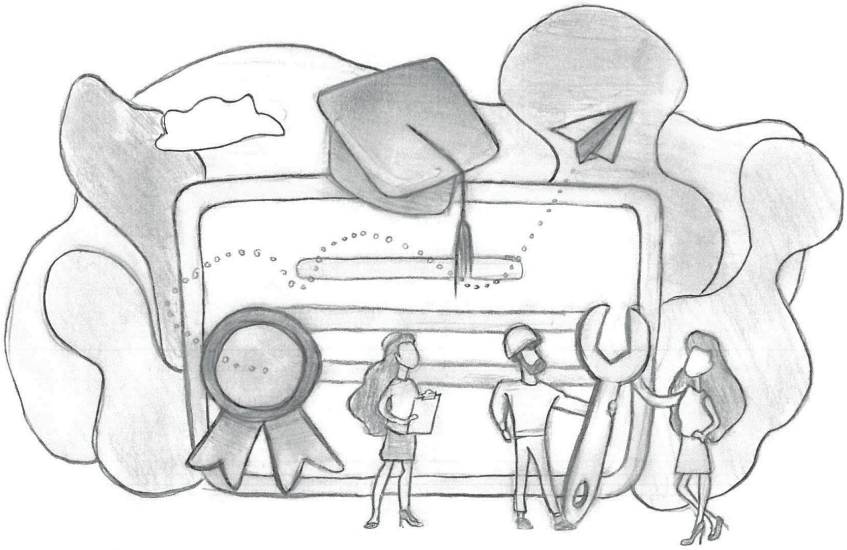
Singh, N. N., Matson, J. L., Lancioni, G. E., Singh, A. N., Adkins, A. D., McKeegan, G. F., & Brown, S. W. (2006). Questions About Behavioral Function in Mental Illness (QABF-MI) a behavior checklist for functional assessment of maladaptive behavior exhibited by individuals with mental illness. *Behavior Modification*, *30*(6), 739-751.

Sugai, G , Lewis-Palmer, T. & Hagan-Burke, S. (2000) Overview of the Functional Behavioral Assessment Process, Exceptionality, 8:3, 149-160, DOI: 10.1207/ S15327035EX0803_22018).

ÜNİTE 13

MESLEKİ DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Mesleki değerlendirme kavramını

⇒ Mesleki değerlendirmenin önemini

⇒ Mesleki değerlendirmenin hangi varsayımlara dayandığını

⇒ Mesleki değerlendirmenin hangi bileşenlerden oluştuğunu

⇒ Mesleki değerlendirme yapılırken kullanılan değerlendirme tür ve yaklaşımlarını açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Mesleki Değerlendirmenin Tanımı ve Önemi
- Mesleki Değerlendirme Varsayımları
- Mesleki Değerlendirme Bileşenleri
  - ✓ İlgi alanları
  - ✓ Eğilimler (yetenekler ve kabiliyetler)
  - ✓ Mizaç (çalışma stili tercihleri)
  - ✓ Öğrenme Stilleri ve Tercihleri
  - ✓ Gelişimsel Geçmiş
  - ✓ Mesleki/İşle İlgili Beceriler
  - ✓ İşlevsel Beceriler / Yaşam Becerileri
- Mesleki Değerlendirme Tür ve Yaklaşımları
  - ✓ İşlevsel Mesleki Değerlendirme
  - ✓ Mesleki Durum Değerlendirmesi
  - ✓ Müfedata Dayalı Mesleki Değerlendirme

Giriş

Bir meslek sahibi olmak özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm bireyler için önemli bir hedeftir. Meslek sahibi olabilen bireyler yetişkinlik ve sonraki dönemlerde ekonomik özgürlük ve özerklik kazanmış bireylerdir. Bu durum bireylerin kendilerine güvenmelerini, başarı duygusunu tatmalarına ve yaşam kalitelerinin artmasına yardım etmektedir (Novak ve Rogan, 2010). Ancak, çalışma yaşına ulaşan her bireyin meslek sahibi olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Genel olarak meslek sahibi olmanın zorlukları düşünüldüğünde özel gereksinimi olan bireylerin bir meslek sahibi olmaları ve bir işte sürekli olarak çalışmaları oldukça zor ve karmaşık olarak görülmektedir.

Bir işte çalışmak; özel gereksinimi olan bireylerin para kazanmaları, toplum içinde yer edinmeleri, kendilerini değerli hissetmeleri ve özsaygılarının artması açısından önemlidir (Alborno ve Gaad, 2012; Levinson, ve Palmer, 2005). Özel gereksinimi olan bireylerin çalışma yaşamına dâhil olması, onların istihdam yoluyla toplumsal hayata katılmalarını sağlayarak kendi kendilerine yeten, üreten bireyler haline gelmelerini sağlamaktadır (Hiperlink, 2010). Bu amaçla özel gereksinimli bireylerin gelecekte meslek sahibi olabilmeleri ve bir işte çalışabilmeleri için bu bireylerin iyi bir mesleki eğitimden geçmeleri gerekmektedir.

İyi bir mesleki eğitimin en önemli bileşenlerinden biri de mesleki değerlendirmedir. Bu bölümde mesleki değerlendirmenin hangi varsayımlara dayandığı, mesleki değerlendirmede hangi bileşenlerin yer aldığı, bu bileşenlerin hangi mesleki değerlendirme yaklaşım ve türleriyle değerlendirileceği yer almaktadır. Bu içerik doğrultusunda bu bölüm, önceki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele alınan değerlendirme türlerinin mesleki değerlendirmedeki kullanımına ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır.

MESLEKİ DEĞERLENDİRMENİN TANIMI VE ÖNEMİ

Mesleki değerlendirme, bireyin mesleki gereksinimlerini, güçlü yönlerini ve kariyer potansiyelini saptamak amacıyla bireyin ilgilerini, eğilimlerini, beceri ve yeteneklerini belirleme sürecidir (Uluslararası Çalışma Örgütü – ILO, 2019). Mesleki değerlendirme farklı amaçlar için kullanılabildiği gibi ülkelere, bölgelere ve sosyal sistemlere göre farklılaşabilir. Bazen bireyin potansiyelini, bazen bir mesleki eğitim programının içeriğini bazen de bireyin farklı iş ortamlarına uyum gösterme becerisini ya da istihdam edilebilirliğini belirlemek amacıyla mesleki değerlendirme yapılabilir. Sitlington, Neubert ve Leconte (1997) mesleki değerlendirmenin yetişkinliğe geçiş kapsamında önemini vurgulayarak mesleki değerlendirmeyi geçiş planlamasının ve geçiş hizmetleri için kritik bir başlangıç noktası olarak ifade etmiştir.



Mesleki değerlendirme; bireyin potansiyelini, bir mesleki eğitim programının içeriğini, bireyin farklı iş ortamlarına uyum gösterme becerisini ya da istihdam edilebilirliğini belirlemek amacıyla yapılabilir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki değerlendirme yapılırken okullar, iş bulma kurumları ve psikolojik ortamlar gibi diğer değerlendirme ortamlarında yaygın olarak kullanılan değerlendirme süreçleri kullanılmalıdır. Bazen bu süreçlerin özel gereksinimli bireyler için uyarlanması gerekebilir. Ayrıca, bu bireyler için özel teknik ve stratejiler geliştirilebilir (ILO, 2019). Özel gereksinimli bireylerin okul dönemi göz önüne alındığında her öğrenci için mesleki değerlendirme yapmak okul yönetiminin sorumluluğu altındadır. Öğrencilerin mesleki hedeflerine dayalı olarak iş yaşamına geçişlerinin planlanması onların ihtiyaçlarına, tercihlerine, ilgilerine bağlıdır. Bunlar da öğrenci merkezli mesleki değerlendirme süreci işe koşularak belirlenebilir (Pierangelo ve Giuliani, 2004).

İyi bir mesleki değerlendirme; öğrencinin anadili, kültürü ve ailesi dikkate alınarak öğrencinin mesleki eğilimleri, becerileri, ilgileri ve kariyer keşfetme geçmişi (stajlar, gönüllü deneyimler, yarı-zamanlı veya yaz tatili iş tecrübeleri, kulüp ve dernek etkinlikleri vb.) hakkında bilgi toplama ve analiz etmeyi içermektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2004).

Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımı okulun dışarıdaki iş dünyasıyla nasıl bağlantılı olduğunu onlara göstermede ve böylece okuldaki çalışmalara motive etmede anahtar bir rol olabilir. Ayrıca değerlendirme süreci boyunca öğrenciler ve aileleri farklı iş alanları ile ilgili bilgi edinme olanağına sahip olacaktır. Öğrencilerin farklı meslekler hakkında yeni şeyler öğrenmeleri, farklı iş rollerini tecrübe etmeleri, ilgilerini keşfetmeleri, performansları ve bireysel becerileri hakkında dönüt almaları öğrencilerin iş dünyasına ilişkin bilgi birikimlerini artıracaktır. Bu da hangi mesleklerin kendilerine uygun olduğunu ve hangilerinin uygun olmadığını belirlemelerine izin verecektir (Pierangelo ve Giuliani, 2004).

KAYNAKÇA

Alborno, N., and Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9(2) 103–111.*

Clark, G. M. (2007). *Assessment for Transitions Planning. PRO-ED Series on Transition*. PRO-ED, Inc., 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin, TX 78757-6897.

Levinson, E.M., and Palmer, E.J. (2005). Preparing students with disabilities for schoolto-work transition and postschool life. *Principal Leadership, 5(8): 11-15.*

Hanley-Maxwell, C., & Collet-Klingenberg, L. (2012). *Preparing students for employment,* İçinde *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (Ed. Wehman, P., & Kregel, J.) PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

Hiperlink. (2010). *İstanbul Özürlüler İstihdam Araştırma ve Geliştirme Raporu.* İstanbul: İTO Yayınları.

Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild disabilities.* Pearson Education, Allyn and Bacon.

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Publications.

Neubert, D. A. (2012). *Transition assessment for adolescents.* İçinde *An introduction to adolescent transition education. Handbook of adolescent transition education for youth with disabilties (*Ed.Wehmeyer, M., & Webb, K.). New York: Routledge, 3-10.

Novak, D., and Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 48, 31–51.*

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2004). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson.

Power, P. W. (2006). *A guide to vocational assessment* (4th ed.). Austin, TX: Pro-ED.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition*. Career Development for Exceptional Individuals, 20(1), 69-79.*

Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Neubert, D. A. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. Prentice Hall.

Uluslararası Çalışma Örgütü – ILO, 2019. Vocational assessment for people with disabilites. *10 Mayıs 2019 tarihinde https://www.ilo.org/global/publications/lang--en/index.htm adresinden alınmıştır.*

ÜNİTE 14

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRMEDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Dr. Öğr. Üyesi Rıza ÖZDEMİR



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Teknolojinin özel eğitimde değerlendirmedeki rolünü tartışabilecek

⇒ Değerlendirme sürecinde teknolojinin avantajlarını ve dezavantajlarını açıklayabilecek

⇒ Eğitimde teknoloji kullanımı hakkındaki teorileri açıklayabilecek

⇒ Değerlendirme sürecinde kullanılan teknolojik uyarlamaları aktararak örneklendirebilecek

⇒ Değerlendirmede kullanılan araçlar hakkında tartışabilecek

⇒ Teknolojik araçları öğrencinin ihtiyacına göre belirleyerek sınıfta uygulayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Özel Eğitimde Değerlendirme ve Teknoloji
  - ✓ Değerlendirmede Teknolojinin Avantajları ve Dezavantajları
  - ✓ Teknoloji için Teorik Altyapılar
    - Öğrenme için evrensel tasarım
    - Teknolojik pedagojik alan bilgisi
  - ✓ Değerlendirmede Teknolojik Uyarlamalar
  - ✓ Sınıfta Kullanılacak Teknolojik Değerlendirme Araçları
    - Düşük Düzey Değerlendirme Araçları
    - Orta Düzey Değerlendirme Araçları
    - Yüksek Düzey Değerlendirme Araçları

Giriş

Ölçme ve değerlendirme özel eğitimde öğrenciye tanı koymadan önceki ve sonraki aşamaları ile başlayan ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere verilen eğitim sürecine kadar uzanan geniş bir zaman dilimi boyunca öğretmenlerin ve uzmanların aktif olarak başvurdukları alanların başında gelir (Pameijer, 2017). Değerlendirme hassas bir şekilde öğrencilerin eğitsel ilerlemelerini ve çıktılarını ortaya koyduğu için, özel eğitim sistemi içerisinde yer alan öğelerin (öğretmen, öğrenci, materyal, içerik, yöntem, ve strateji) işlevselliğini ortaya koymak bakımından ölçme ve değerlendirmenin düzgün ve istikrarlı şekilde yapılması gerekmektedir (Douglas, McLinden, Robertson, Travers, & Smith, 2016).

Özel eğitim değerlendirme sürecinde öğrencilerin ilerlemelerini ve çıktılarını net bir şekilde ortaya koymak için değerlendirme yaparken bazı temel öğelere dikkat etmek gerekir: Bunlar: (a) değerlendirilecek birey, (b) nasıl değerlendirme yapıldığı, ve (c) değerlendirilecek içerik (Douglas ve diğerleri, 2016). İlk olarak, değerlendirme aşamasına özel eğitime ihtiyacı olan veya olmayan bütün öğrenciler katılmalıdır. Bütün öğrencilerden elde edilecek veriler ile uygulanan eğitim programının etkisi daha kolay incelenecektir. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için uygulanacak değerlendirmenin uygulanabilir ve ulaşılabilir olması temel faktörlerden birisidir. Bu yüzden, öğrencinin ihtiyaçlarına göre değişiklikler ve düzenlemeler değerlendirme sürecinde yapılması gerekmektedir. Son olarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde değerlendirme, öğrencinin ihtiyaçlarına ve müfredatın istediklerine göre planlanmalı ve yapılacak değerlendirme geçerlilik ve güvenirlik bakımından uygun seviyede seviyede olmalıdır (Douglas ve diğerleri, 2016).

ÖZEL EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME VE TEKNOLOJİ

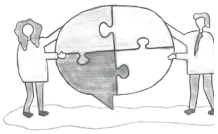
Geçmiş yıllarda meydana gelen teknolojideki hızlı değişimler eğitim sisteminde büyük değişikliklere sebep olmuştur (Drigas & Ioannidou, 2013). Bu teknolojik değişimler özel eğitimde bütün alanlarına tesir etmekte ve günümüzde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Özel eğitimde teknoloji hakkındaki ortak kanı öğrencinin eğitsel, sosyal, ve kültürel gelişimine olumlu katkıları olduğu yönündedir. Bu bakış açısına göre özel eğitimde teknoloji entegrasyonu özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akademik başarılarına destek olmak için büyük bir potansiyele sahiptir (Drigas & Ioannidou). Bu potansiyel özel eğitimde uygulanacak eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması, ve değerlendirilmesi basamaklarında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Teknolojinin özel eğitimdeki ve özellikle değerlendirme aşamasındaki rolünü anlamak için öncelikle teknolojinin sağladığı avantajları ve dezavantajları incelemek gerekmektedir.



Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için uygulanacak değerlendirmenin uygulanabilir ve ulaşılabilir olması temel faktörlerden birisidir.

Değerlendirmede Teknolojinin Avantajları ve Dezavantajları

Teknoloji özel eğitimin eğitim ve öğretim aşamalarında aktif olarak kullanıldığı gibi öğrencilerin değerlendirme sürecinde de aynı rolü üstlenmiştir (Greenwood & Rieth, 1994). Günümüzde, teknolojinin eğitime getirdiği potansiyelin artı ve eksileri tartışılırken, teknolojinin değerlendirme aşamalarında kullanması ile bu alanda birtakım tartışmalara sebep olmuştur (Clancy, & Gardner, 2017). Bu bölümde teknolojinin değerlendirme sürecine getirdiği avantajlardan ve dezavantajlardan bahsedilecektir.



Uzman yetersizliği değerlendirme aşamasında neden bir dezavantajdır?

Teknolojinin değerlendirmedeki avantajları

Öğrenci performans izlenebilirliği

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ulusal sınavlara gerekli düzenlemeler yapılarak girmesi önemlidir. Değerlendirme öğrencilerin aldıkları eğitim ile ne kadar ilerleme kaydettiklerini gösterdiği için, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların aldıkları eğitimin işlevselliğini ortaya koyar (Goo, Watt, Park, & Hosp, 2012). Teknoloji bu süreçte özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yetersizlik/lerini en az seviyeye indirerek ve güçlü yanlarını destekleyerek akranları ile beraber ulusal sınavlarda yer almalarına olanak sağlar.

Bağımsızlık ve üretkenlik

Özel eğitimin temel ilkelerinden olan bireysellik göz önüne alındığı zaman, her öğrencinin farklı bir şekilde bilgisini gösterme yolunun olması gerekmektedir (Pantelis & Tsankov, 2017). Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri bu öğrenciler için kısıtlı olanaklar sağlamaktadır. Fakat teknoloji özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kendilerini farklı şekilde ifade etmelerine yardımcı olarak öğrendiklerini en yüksek seviyede aktarmalarını sağlar (Marina, 2015).

KAYNAKÇA

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

Clancy, M., & Gardner, J. (2017). Using digital portfolios to develop non-traditional domains in special education settings. *International Journal of ePortfolio*, *7*(1), 93-100.

Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers, J., & Smith, E. (2016). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework, *International Journal of Disability, Development and Education 63*(1), 98-121, doi: http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111306

Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs, *International Journal of Emergining Technologies in Learning, 8*(2), 41-47 doi: http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i2.2514

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students learning. *Learning and Teaching in Higher Education. 1*, 3-31.

Goo, M., Watt, S., Park, Y., & Hosp, J. (2012). A guide to choosing web-based curriculum-based measurements for the classroom. *Teaching Exceptional Children*, *45*(2), 34-40.

Greenwood, C. R., & Rieth, H. J. (1994). Current dimensions of technology-based assessment in special education, *Exceptional Children 61*(2), 105-113.

Himmelsbach, V. (2015, March 6). *6 Pros & Cons of Technology in the Classroom in 2018*. Retrieved from: https://tophat.com/blog/6-pros-cons-technology-classroom/

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.

Marina, M. (2015). Information and communication technology (ICT) and its role in educational assessment. *Englisia Journal*, *3*(1), 23-37.

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık

Pameijer, N. (2017). Assessment and intervention: Bridging the gap with a practice-based model, *Educational & Child Psychology 34*(1), 66-82.

Pantelis, E. &Tsankov, N. (2017). Assessment of the efficiency of the integrated application of educational software when teaching children with mild in intellectual disabilities (MID*), Special Education, 37*(2), 151-166.

Peltenburg, M., Heuvel□Panhuizen, M., & Robitzsch A. (2010) ICT□based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics, *Research Papers in Education, 25*(3), 319-334, doi: 10.1080/02671522.2010.498148

Ronan, A. (2017, January 16). *The pros and cons of technology*. Retrieved from: http://www.edudemic.com/technology-pros-cons/

Rose, D. & Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology, 15*(1), 67–70.

The IRIS Center. (2010). *Accommodations: Instructional and testing supports for students with disabilities*. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/acc/

ÜNİTE 15

ÖZEL EĞİTİMDE AİLENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Arş. Gör. Elif TUNÇEL



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Ailenin tanımını yapabilecek,

⇒ Ailenin temel işlevlerini sayabilecek,

⇒ Aile sistem kuramları ve değerlendirme süreciyle ilişkisi açıklayabilecek,

⇒ Özel eğitim sürecinde aile değerlendirmesinin neden kritik derecede önemli olduğu hakkında bilgi sahibi olabilecek,

⇒ Özel eğitimde ailenin değerlendirilmesinde kullanılan informal ve formal değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gerekenleri ifade edebilecek-siniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Ailenin Tanımı ve Sistem Olarak Aile
  - ✓ Genel Sistemler Kuramı
  - ✓ Sosyal Oluşturmacılık
  - ✓ Bağlanma Kuramı
- Özel Eğitimde Ailenin Değerlendirilmesinin Teorik Temelleri
- Ailenin Değerlendirmesinde İnformal Yaklaşımlar
- Ailenin Değerlendirmesinde Formal Yaklaşımlar
  - ✓ Aile Gereksinimleri
  - ✓ Ebeveyn Tükenmişliği
  - ✓ Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi
  - ✓ Aile İşlevleri
  - ✓ Sosyal Destek

GİRİŞ

Toplumun en küçük kurumsal yapısı olarak tanımlanan aile hem tipik gelişim gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların gelişimsel sürecinde önemli roller oynamaktadır. Bu durumun ailenin evrensel işlevleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aile, kültürden kültüre değişse de, evrensel olarak dört temel işlevi yerine getirmektedir. Bunlar; cinsellik, üreme, ekonomi ve eğitim olarak tanımlanmaktadır (Murdock, 1949). Bu dört temel işlev aslında modernite ve modernite sonrası toplumun nitelikli insan kaynaklarını oluşturmak için aileye toplum tarafından yüklenen işlevler olarak değerlendirilebilir. Ailenin temel işlevlerinin evrensel tanımlarının yanında ailenin çocuk açısından da daha detaylı tanımlanan işlevleri söz konusudur. Bu işlevleri burada ifade etmenin değerlendirme sürecinde ailenin gereksinimlerini ve güçlü yönlerini belirlemede uzmanlara yardımcı olacağı düşünülmüştür. Kaufmann ve Landrum (2018) tarafından çocuk açısından ailenin işlevleri şu şekilde ifade edilmiştir.

a. Çocuklarına bakım ve koruma sağlamak
b. Çocukların davranışlarını düzenlemek ve kontrol etmek
c. Fiziksel ve sosyal dünya ile başa çıkabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak
d. İlişkiler ve etkileşim için etkin anlamlar vermek,
e. Çocukların kendilerini anlamaları için olanaklar sağlamak

Yukarıda da ifade edildiği gibi aile hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların gelişimsel süreçlerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak tipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel süreçlerinde aile hem kuşaktan kuşağa aktarılan deneyimden hem de genel nüfusa yönelik hazırlanan kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanabilmektedir. Böylece toplumsal genel akışın içerisinde kaynakların etkin ve verimli kullanımı için özel bir çabaya girilmesine çoğunlukla gerek kalmamaktadır. Fakat çocuklarının özel gereksinimli olması durumunda aile kuşaktan kuşağa aktırılan bilgiden yararlanamadığı gibi toplumun genel nüfusa yönelik kaynaklarından da etkin bir şekilde yararlanamamaktadır. Aynı zamanda ailenin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olması psikolojik ve sosyolojik açıdan bir çok konuda zorlanmasına neden olmakta, bu durumda ailenin işleyişi üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu olumsuz etkilerinin çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile katkısının sağlaması amacıyla tespit edilmesi ve giderilmesi amacıyla destek hizmetlerinin planlanması ve uygulanması için ailenin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.



Ailenin özel gereksinimli çocuğa sahip olması psikolojik ve sosyolojik açıdan birçok konuda zorlanmasına neden olduğu, bu durumda çoğu zaman ailenin işleyişi üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasıyla sonuçlandığı unutulmamalıdır.

İster özel gereksinimli bireyin bireysel değerlendirmesi olsun ister ailenin bütün olarak değerlendirilmesi olsun ailenin değerlendirilmesinin üç temel nedeni olduğu söylenebilir. İlk olarak ailenin değerlendirilmesi çocuğun gelişimsel sürecinin en güçlü olduğu bağlamda değerlendirilmesine olanak sağlaması nedeniyle önemlidir (Krauss, 2011). Böylece çocuklar ve gençler ailenin değerlendirilmesi ile sadece biyolojik ya da bireysel temelde değil içinde gelişimsel süreçleri gerçekleştirdikleri çevreyle de değerlendirilmiş olurlar. Bu ekolojik yaklaşım açısından bireyin bir sistem içerisinde değerlendirilmesinin gerekliliklerini da karşılar (Bronfenbrenner, 1992). İkinci olarak, özellikle özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin değerlendirilmesi ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel süreçlerini besleyici, bilgili ve özenli bir ortam sağlama kapasitelerine odaklanmaları inancına dayanır (Krauss, 2011). Özel gereksinimi olan çocukların aileleri daha öncede belirtildiği gibi kuşaktan kuşağa aktarılan ve genel nüfusa yönelik hazırlanan kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocuklarına ebeveynlik yapabilmek için bilgiye, rehberliğe ve güvenceye duydukları gereksinim onların güçlü yönlerini, kaynakların ve gereksinimlerini belirleyemeye yönelik yapılandırılmış bir değerlendirme ile karşılanabilir (Krauss, 2011). Son olarak, özel eğitim uygulamalarının yoğunluğunun ve bireyselliğinin/özgünlüğünün çocuğun özel gereksinimi temelinde ailenin özelliklerine ve işleyişine göre düzenlenmesinin yararlı olacağına yönelik giderek artan bir yaklaşım söz konudur (Guralnick, 1998). Bu önem, Covid-19 pandemi döneminde toplum sağlığı için getirilen kısıtlamalar döneminde ailenin çocukların eğitim sürecinde bir partner olarak görülmesi ve buna yatırım yapılmasının önemli olduğu fark edilmiştir.



Özel eğitim uygulamalarının yoğunluğunun ve bireyselliğinin çocuğun özel gereksinimi temelinde ailenin özelliklerine ve işleyişine göre düzenlenmesi bu uygulamalardan en üst düzeyde fayda sağlamak açısından önemlidir. Aile özelliklerinin ve işleyişinin belirlenmesinin ancak iyi organize edilmiş bir aile değerlendirme ile mümkün olduğu unutulmamalıdır.

Yukarıda ifade edilen nedenler ve durumlar göz önünde bulundurulduğunda hem özel gereksinimi olan bireyin değerlendirilmesinde aile katılımı hem de ailenin bir bütün olarak değerlendirilmesi özel eğitim uygulamalarının niteliğinin ve verimliliğinin arttırılmasında önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu bölü-

Kaynakça

Aytaç, B., Çen, S. ve Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 25(3), 209-221.

Ardıç, A. ve Olçay, S. (2019). Anne-baba Tükenmişlik Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 619-632.

Akçamete, G. ve Kargın, T. (1998). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2(1), 7-24.

Bailey, D. B. ve Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education, 22*(1), 117-127.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1990). *1. Aile şurası: Raporlar, görüşmeler, kararlar.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Beckman, P. J. ve Bristol, M. M. (1991). Issues in developing the IFSP: A framework for establishing family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 11,* 19-31.

Beckman, P. J., Frank, N. ve Newcomb, S. (1996). Qualities and skills for communicating with families. P. Beckman (Ed.), *Strategies for working with families of young children with disabilities* içinde (31-46. ss.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. E. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulations and current issues* içinde(187-249.ss). London: Jessica Kingsley.

Cavkaytar, A., Ardıç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 1-12.

Chadwick, D. D., Mannan, H., Garcia, I. E., McConkey, R., O'Brien, P., Finlay, F. ve Harrington, G. (2013). Family voices: Life for family carers of people with intellectual disabilities in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *26*(2) 119-132.

Çiftçi, D. (2010). Kişinin ebeveyn ilişki algısı ile yetişkinlik bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gallagher, J. J. ve Bristol, M. (1989). Families of young handicapped children. M. C. R. M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.). *Handbook of Special Education: Research and Practice* (pp. 309-330). New York: Pergamon.

Gladding, S. T. (2011). *Family therapy: History, theory and practice.* New Jersey: Paerson Education.

Findler, L., Jacoby, A. K., Gabis, L. (2016). Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guit and social support. *Research in Developmental Disabilities, 55,* 44-54.

Fonseca, A., Nazare, B. ve Canavarro, M. (2013). Parental pyschological distress and confidence after an infant's birth: The role of attachment representations in parents of infant with congenital anomalies and parents of healthy infants. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 20,* 143-155.

Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vunerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation, 102,* 319-345.

Hetherington, E. M. ve Clingempeel, W. G. (1992*)* Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monog raphs of the Society for Research in Child Development, 57,* 1–207.

Kaner, S. (2010). Yenilenmiş ana-baba sosyal destek ölçeğinin psikometrik özellikleri. Eğitim ve Bilim, 35(157), 15-29.

Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Raporu.

Karababa, A. (2019). Çok Boyutlu Ebeveynlik Stilleri Değerlendirme Ölçeği (ÇEŞDÖ) (Ebeveyn Formu) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46,* 108-131.

Karabulut-Demir, E. (2007). Ebeveyn tutum ölçeği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaufmann, J. M. ve Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disotders of children and youth* (11th ed.). New York: Pearson.

Kendall-Tackett, K. (2001). Motheringburnout: What it is and what you can do. *New Beginings,18*(3), 84-87.

Krauss, M. W. (2011). Family assessment within early intervention programs. J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* içinde (290-308.ss). Cambridge: Cambridge University Press.

Küçüker, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürlü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Melamed, S., Kushnir, T. ve Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavior Med, 18*(2), 53-60.

Mikulincer, M., Florian, V. ve Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 273-280.

Murdock, G. P. (1949). *Social structure.* New York: MacMillian.

Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices.* Boston: Allyn& Bacon.

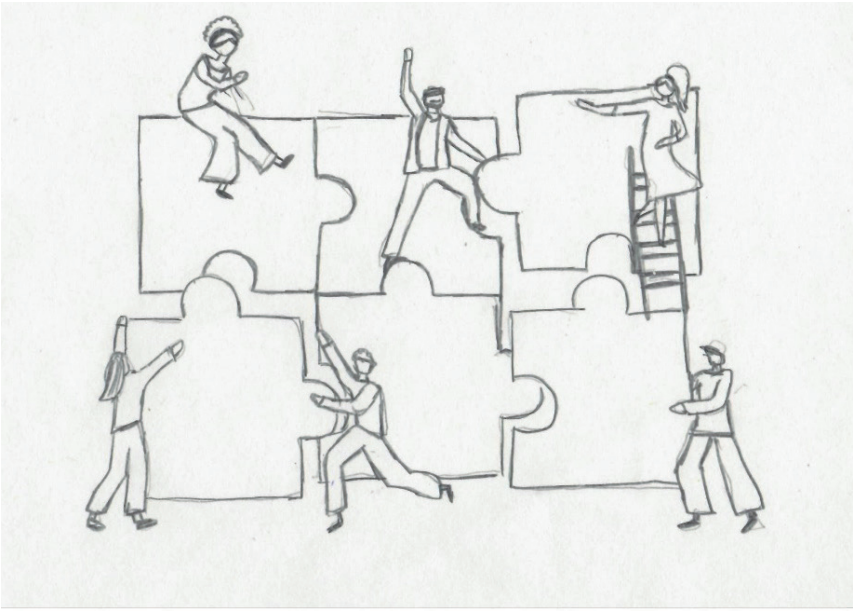
Parent, J. ve Forehand, R. (2017). The multidimensional assessment of parenting scale (MAPS): Development and psychometric properties. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(1), 2136- 2151.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2(1), 10-18.

ÜNİTE 16

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE İŞ BİRLİĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Özel eğitimde değerlendirme sürecinde iş birliğinin önemini,

⇒ Iş birliğinde yer alacak uzmanların kimler olduğunu,

⇒ Değerlendirme için oluşturulabilecek ekiplerin yapılarını ve özelliklerini,

⇒ Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde oluşturulacak iş birliğinde ailenin önemini,

⇒ Değerlendirmede iş birliği ile ilgili ülkemizdeki çalışmaları açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Özel Eğitimde İş birliği
- Özel Gereksinimli Bireylerin Değerlendirilmesinde İş Birliği
  İş Birliğinde Ekip Oluşturma
  - ✓ Değerlendirmede Ekip Modelleri
    - Çok Disiplinli Ekip Modeli
    - Disiplinler Arası Ekip Modeli
    - Geçişli Disiplinler Ekip Modeli
  - ✓ Gönderme Öncesi ve Tanılamada İş Birliği
  - ✓ Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirilmesinde İş Birliği
  - ✓ Geçiş Dönemlerindeki Değerlendirmede İş Bbirliği
  - ✓ Değerlendirmede Aile ile İş Birliği
- Özet
- Özgeçmiş
- Ünite Sonu Değerlendirme Soruları
- Kaynakça

GİRİŞ

Özel gereksinimi olan bireyler için yapılan tüm çalışmalar ya da uygulamalar düşünüldüğünde en büyük amacın bireylerin güçlü yanlarını ve gereksinimlerini doğru anlayabilmek ve eğitsel süreçleri bu amaç doğrultusunda yürütmek olduğunu söyleyebiliriz. Gelişimi bir bütün olarak değerlendirdiğimizde bir gelişim alanında ortaya çıkan risk ya da gerilik diğer gelişim alanlarını da etkilemekte ve karmaşık bir tablo oluşturabilmektedir. Buradan yola çıkarak özel gereksinimi olan çocukların doğru ve zamanında tanılanması için bireyin özel gereksinim alanı ve bununla ilişkili olan tüm alanların ilgili disiplinlerden uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir. Bu ise değerlendirme sürecinde bir iş birliğini gerekli kılmaktadır.

Değerlendirmede iş birliği en etkili şekilde bir ekip oluşturulması ve bu ekipte çeşitli disiplinlerden ve destek hizmet sağlayan alanlardan uzmanların yer alması ile sağlanabilir. Yine Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve bireyin tüm özel eğitim sürecinde izlenebilmesi de iş birliği gerektirmektedir. Aile ise iş birliğini oluşturan ekibin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Ülkemizde eğitsel tanılama Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, tıbbı tanılama ise Sağlık Bakanlığı'na bağlı kurumlar tarafından yapılmaktadır. Her iki bakanlığa bağlı çeşitli kurullar ve birimler oluşturularak iş birliği sağlanmaya çalışılarak değerlendirme yapılmaktadır.

Bu bölümde özel eğitimde değerlendirmede iş birliğinin nasıl sağlanabileceği, etkili ekip modelleri, ailenin değerlendirmede iş birliği içindeki yeri ve önemi ile ülkemizdeki uygulamalara yer verilecektir.

ÖZEL EĞİTİMDE İŞ BİRLİĞİ

İş birliği, ortak bir amacı gerçekleştirmek için uzmanların seçtiği bir etkileşim yöntemidir ve uzmanların nasıl çalışacağını belirler (Gargiulo, 2012). Özel eğitim kapsamında düşünüldüğünde iş birliği, öğrenme ve öğretme ile ilgili karşılaşılan sorunların çeşitli paydaşların katılımı ile çözüldüğü (Clark, 2000) etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreçte özel gereksinimli bireylerin kendilerini geliştirmeleri için genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri, destek hizmetleri sağlayan birim ve uzmanlar, aileler ve bireyin kendisi birlikte yer alır. Bu sürece katılan herkes bireyin gereksinimlerini tanımlamak ve bireyin kendini gerçekleştirmesi için planlama, uygulama, değerlendirme ve izleme çalışmalarını yürütürken uzmanlık ve bilgilerini paylaşırlar (Aldridge, 2015). İş birliği ortak bir amacın gerçekleştirilmesinde tüm katılımcıların katılımı, iletişim kanallarının çok dikkatli kullanımını ve bütün katılımcıların tüm etkileşim boyunca eşit olmasını gerektirir (Friend, 2000). Etkili bir iş birliği koordinasyon, güven, karşılıklı saygı ve karar verme süreçlerine ortak katılım ile gerçekleştirilir (Gargiulo, 2012).

KAYNAKÇA

Aldridge, J. A. (2015). Teacher collaboration: Implications for transitions, student achievement, and inclusion. *Independent Studies and Capstones. Paper*. 719. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/719.

Carpenter, S. L., King-Sears, M. E. ve Keys, S. G. (1998). Counselors + educators + families as a transdisciplinary team = more effective inclusion for students with disabilities. *Professional School Counseling, 2*(1), 1-9.

Choi, B.C. ve Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine, 29*(6), 351-64.

Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *TEACHING Exceptional Children*, *33*(2), 56–66. https://doi.org/10.1177/004005990003300208

Coughlin, S. L. (2017). Collaborative Practices Among Professionals in Special Education Workplaces. Honors Theses and Capstones. 331. https://scholars.unh.edu/honors/331

Edwards, C. C. ve Da Fonte, A. (2012). The 5-point plan: fostering successful partnerships with families of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 44*(3), 6-13.

Eurlyaid - The European Association on Early Childhood Intervention (EAECI) (2019*). Recommended practices in early childhood intervention: A guidebook for professionals.* 219-239. 07.09.2021 tarihinde, https://www.eurlyaid.eu/eci-guidebook-englishversion/ adresinden edinilmiştir.

Filer, J. D. ve Mahoney, G. J. (1996). Collaboration between families and early intervention service providers. *Infants and Young Children* 9(2), 22-30. DOI: 10.1097/00001163-199610000-00005.

Fitzmaurice, E. ve Richmond, J. E. (2017). An investigation of service providers' understanding, perspectives and implementations of the transdisciplinary model in early ıntervention settings for children with disabilities. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 15*(2).

Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education, 21*(3), 130-132.

Gargiulo, R. M. (2012). *Special education in contemporary society : an introduction to exceptionality.* SAGE Publications, Inc

Guralnick, M. J. (Ed.). (2000). *Interdisciplinary clinical assessment of young children with developmental disabilities* (pp. 3-15). Baltimore, MD: Paul H. Broo.

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children, 14* (2), 1-18.

Hallahan, D.P. ve Kauffman, J. M. (2006*). Exceptional learners, introduction to special education*. Pearson.

Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful ımplementation. *US-China Education Review B, 3*(6), 480-498.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children, an introduction to special education*. Pearson.

Hong, S. ve Shaffer, L. (2014). Inter-professional collaboration: early childhood educators and medical therapist working within a collaboration. *Journal of Education*

and Training Studies, 3(1), 135-145. doi:http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.623

Hong, S. B. ve Reynolds-Keefer, L. (2013). Transdisciplinary team building: Strategies in creating early childhood educator and health care teams. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(1), 30-44.

Kellems, R. O, Springer, B., Wilkins, M. K. ve Anderson, C. (2015). Collaboration in transition assessment: School psychologists and special educators working together to ımprove outcomes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,60(*3), 215-221. DOI: 10.1080/1045988X.2015.1075465

Kyarkanaye, T., Dada, S. ve Samuels, A. E. (2017). Collaboration in early childhood intervention services in Gauteng: Caregiver perspectives. *Infants & Young Children, 30*(3),238–254. doi: 10.1097/IYC.0000000000000095

Lohmann, M , Hathcote, A . ve Hogan, K . (2018). Adressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations. *International Journal of Early Childhood Special Education, 10* (1), 26-32. DOI: 10.20489/intjecse.454424.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. No: 30236.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. No: 30471.

Myers, C. L. (1995). *A comparison of the traditional, standardized assessment model with the transdisciplinary, arena assessment model in early childhood special education.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Iowa State University

Myers, C. L., McBride, S. L. ve Peterson, C. A. (1996). Transdisciplinary, play-based assessment in early childhood special education: An examination of social validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(1), 102–126. https://doi.org/10.1177/027112149601600109

Patel, D:R., Pratt, H. D. ve Patel, N. D. (2008). Team processes and team care for children with developmental disabilities. *Pediatric Clinics of North America, 55*(6), 1375-1390.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2008). *Understanding assessment in the special education*. Corwin Press.

Prelock, P. A., Beatson, J., Bitner, B., Broder, C. ve Ducker, A. (2003). Interdisciplinary assessment of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *34*(3), 194-202.

Resmi Gazete (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik No:30692. 09.09.2021 tarihinde, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm adresinden edinilmiştir.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E. ve Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education.* Wadsworth, Cengage Learning.

Stepans, M. B., Thompson, C. L. ve Buchanan, M. L. (2002). The role of the nurse on a transdisciplinary early ıntervention assessment team. *Public Health Nursing, 19,* 238-245. doi:10.1046/j.1525-1446.2002.19403.x

Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs, an applied approach*. Pearson

Yang, C., Hossain, S.Z. ve Sitharthan, G. (2013). Collaborative practice in early childhood intervention from the perspectives of service providers. *Infants and Young Children, 26*(1), 57-73.

BÖLÜM 4

Ünite 17

Ölçümleme Verilerini Yorumlama ve Raporlaştırma

ÜNİTE 17

ÖLÇÜMLEME VERİLERİNİ YORUMLAMA VE RAPORLAŞTIRMA

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN



Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

⇒ Veriye dayalı karar vermenin önemini tartışabilecek,

⇒ Raporlaştırmada dikkat edilmesi gereken ilkeleri sıralayabilecek, sık karşılaşılan hataları analiz edebilecek,

⇒ Sık kullanılan resmi değerlendirme raporları ve içerdiği bilgileri açıklayabilecek,

⇒ Çeşitli değerlendirme raporlarını analiz edebilecek,

⇒ Temel düzeyde grafik yorumlama ve çizme becerilerini uygulayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Veriye Dayalı Karar Verme
- Ölçümleme Verilerinin Raporlaştırılmasında Genel İlkeler
- Ölçümleme Verilerini Düzenleme ve Sunma
  - ✓ Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu
  - ✓ Bireysel gelişim raporu
  - ✓ Var olan performans düzeyi raporu
- Grafik Çizme ve Yorumlama

Giriş

Kitabınızın önceki bölümlerinde özel eğitim uygulamalarında kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri ile araçları hakkında ayrıntılı bilgilere ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bildiğiniz gibi özel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel amacı bireyin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bireyle ilgili kararların bunlara göre alınmasıdır. Özel gereksinimli bireylerin var olan performansının onların eğitim öğretim geçmişi, aldıkları diğer destek hizmetleri, aileleri ve diğer çevresel etmenler tarafından etkilendiği düşünüldüğünde bireylere yönelik değerlendirmenin kapsamlı olmasının önemi daha açık olarak görülecektir.

Özel eğitimde değerlendirmenin amaçları tarama, tanılama, eğitsel programı planlama, ilerlemeleri izleme ve öğretim programını gözden geçirme şeklinde sıralanabilir. Bu bölümde veriye dayalı karar verme, raporlaştırma sırasında dikkat edilmesi gereken temel ilkeler, özel eğitimde sık kullanılan raporlar ve örnekleri, verilerin grafiğe dönüştürülmesi ve grafikleri yorumlama, ayrıca raporlaştırma için yardımcı olabilecek örneklere yer verilmiştir.

Veriye Dayalı Karar Verme

Öğretimsel kararların veriye dayalı olarak verilmesi özel eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasındaki en önemli etmenlerden biridir (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Veriye dayalı karar verme, öğretmenin kendi sezgilerine ya da kişisel görüşlerine göre değil, öğrenci performansına dayalı kararlar verilmesini sağlar. Veriye dayalı karar verme söz konusu olduğunda, *veri* ve *bilgi* terimlerinin açıklanması yararlı olur. *Veri*, kısaca bir konu, kişi ya da durumun gerçek ve birbirinden bağımsız özellikleri olarak tanımlanabilir (Davenport ve Prusak, 1998). Veri, herhangi bir yargı ya da yorum sunmaz ve bir uygulama için dayanak oluşturmaz. Bu nedenle veriler genellikle doğrudan kullanılmaz (Cousins ve Leithwood,1993). Örnek olarak, *Beyza'nın öğretim oturumlarında etkinliğe katılım süreleri sırasıyla 2, 3, 3, 4 ve 2 dakikadır.* ifadesi bir veridir. Sizin de görebileceğiniz gibi bu ifade tek başına bir anlam ifade etmez. Dolayısıyla verinin bir amaca uygun olarak yorumlanıp *bilgi*ye dönüştürülmesi gerekir. Veriler uygun bağlamda analiz etme, sınıflandırma, oranlama, sıralama, ilişkilendirme ya da özetleme gibi çeşitli yollarla yorumlanabilir (Davenport ve Prusak, 1998). Yukarıda verilen etkinliğe katılım süreleri toplam öğretim oturumu sürelerine oranlanarak yorumlandığında ortaya çıkan *"Beyza'nın öğretim oturumlarına aktif katılım süresi, oturum sürelerinin yaklaşık %20'sidir."* ifadesi bir bilgidir. Dönem sonu için %50 düzeyinde aktif katılımın hedeflendiği bir plana göre öğrencinin etkinliğe katılım süresinin arttırılmasına yönelik uygulamaların sürdürülmesi gerektiği görülebilir. Bu örnekte de görüldüğü gibi, veriden farklı olarak bilginin bir anlamı vardır ve karar alma amacıyla doğrudan kullanılabilir. Sonuç olarak veriye dayalı karar vermede doğrudan veri değil, verinin yorumlanmasıyla ortaya çıkan bilgi dikkate alınır.



Veriye dayalı karar verme, yeni uygulamaların yürütülmesini ve sonuçlarının değerlendirilmesini sağlayarak öğretimde verimliliğin ve öğrencilerin başarısının arttırılmasına katkı sağlar.

Özel eğitim uygulamalarında verilerin yorumlanması sonucunda ortaya çıkan bilgilerin belirli belge ya da formatlara göre düzenlenmesi *raporlaştırma* olarak adlandırılabilir. Dolayısıyla raporlaştırma, verilerin olduğu gibi sunulması değil, verilerden elde edilen bilgileri kullanacak kişi ya da kurumların özelliklerine ve amaçlarına uygun olarak düzenlenmesidir. Bilgileri kullanacak kişiler öğretmenlerin kendileri, başka öğretmenler ve uzmanlar, anne-babalar ya da öğrencinin kendisi olabilirken, kurumlar ise genel eğitim okulları, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve destek hizmetler sunan başka kurumlar olabilir.

Öğrenciye ilişkin veriler belirli ilkelere göre analiz edilerek öğretmenler, okul rehber öğretmenleri ve okul yönetimi tarafından çeşitli amaçlarla kullanılabilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde (örn., Breiter ve Light, 2006; Brunner vd., 2005; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek ve Barney, 2006; Young, 2006) öğrenci verilerinin aşağıdaki amaçlar için kullanılabildiği görülmektedir:

1. Veriler öncelikle öğrencilere yönelik bireysel ve grupla ilgili öğretimsel kararların (örn., öğretimsel gruplama, hedeflerin belirlenmesi, destek hizmetler) alınmasında kullanılmaktadır.
2. Öğrenciler, aileler, yöneticiler ve öğretmenlerin kendi aralarında yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşlerini gerekçelendirme, destekleme, somutlaştırma ve karşılaştırma gibi amaçlarla kullanılmaktadır.
3. Öğretmenlerin kendi performanslarını ve uygulamalarının etkilerini yansıtma/izleme amacıyla kullanılmaktadır.
4. Öğrencilerin kendini yönetmesi (öğrenme ve izleme) amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilere geribildirim sunarak onların öğrenmelerini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır.
5. Öğrenciler, öğretmenler, sınıflar ya da okulun başarılarını kutlayarak paydaşları motive etme amacıyla kullanılmaktadır.
6. Belirli gruplar ya da tüm öğrencilere ilişkin veriler analiz edilerek okulun gereksinimlerinin belirlenmesi ve kaynakların sağlanması amacıyla kullanılmaktadır.
7. Okulla ilgili kurumsal kararların (örn., öncelikler, hedefler ve yıllık planlama) alınması amacıyla kullanılmaktadır.
8. Okulların ve öğretmenlerin şeffaflığı ve hesap verebilirliğini destekleme amacıyla kullanılmaktadır.

KAYNAKÇA

Breiter, A. ve Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, *9, 3,* 206-217.

Brunner, C., Fasca, C., Heinze, J., Honey, M., Light, D.,

Mandinach, E. ve Wexler, D. (2005). Linking data and learning: The Grow Network study. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 10, 3,* 241–267.

Clancy, M. ve Gardner, J. (2017). Using Digital Portfolios to

Develop Non-Traditional Domains in Special Education Settings. *International Journal of ePortfolio*, *7, 1,* 93-100.

Cousins, J. B. ve Leithwood, K. A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge*, *14, 3,* 305-333.

Davenport, T. H. ve Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.

Gürsel, O. (2005). Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme**.** O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 45-68). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.

Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H. ve Barney,

H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons fromthree urban districts. *American Journal of Education*, *112, 4,* 496-520.

McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (1994). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. (4. Baskı)*. [Assessing special students]. Çev. Gencer, F. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Schildkamp, K. ve Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, *26, 3,* 482-496.

Tekin-İftar, E. (2012). Grafik ve grafiksel analiz. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education, 112, 4,* 521–548.

ÖZEL EĞİTİMDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

"Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları İçin"

Editörler

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU & Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Yazarlar*

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Doktora Öğrencisi Burak ÖNCÜ
Prof. Dr. Emre ÜNAL
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
Doktora Öğrencisi Ertuğrul ÇAM
Doktora Öğrencisi Esra ÇETİN ALTINTAŞ
Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ
Öğr. Gör. Feyza ÇAVUŞOĞLU
Arş. Gör. Gözde YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Doç. Dr. Üyesi M. Bahadır AYAS
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
Dr. Öğr. Üyesi Murat Vural
Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Prof. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİv
Prof. Dr. Salih ÇAKMAK
Doç. Dr. Şükran CALP

* Yazar listesi yazar isimlerine göre alfabetik sırayla verilmiştir.

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

"Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıfları İçin"

Editörler: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU & Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

ISBN: 978-605-7989-71-0

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2021
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**İlk Okuma Yazma Öğretimine Genel Bakış ve Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi**
	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
BÖLÜM 2	**Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Aile**
	Öğr. Gör. Feyza ÇAVUŞOĞLU - Doç. Dr. Alper KAŞKAYA
BÖLÜM 3	**İlk Okuma Yazmaya Hazırlık**
	Prof. Dr. Emre ÜNAL - Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ
BÖLÜM 4	**İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem ve Teknikler**
	Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
BÖLÜM 5	**Hikâye/Öykü/Metin Çözümleme Tekniği**
	Doç. Dr. Şükran CALP
BÖLÜM 6	**Cümle Çözümleme Tekniği**
	Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
BÖLÜM 7	**Kelime Çözümleme Tekniği**
	Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
BÖLÜM 8	**Harf/Alfabe Tekniği**
	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ - Burak ÖNCÜ
BÖLÜM 9	**Hece Tekniği**
	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ - Ertuğrul ÇAM
BÖLÜM 10	**Ses Temelli Cümle Yöntemi (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi)**
	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ - Esra ÇETİN ALTINTAŞ
BÖLÜM 11	**Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/ Stratejileri**
	Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK - Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL
BÖLÜM 12	**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/Stratejileri**
	Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
BÖLÜM 13	**Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/Stratejileri**
	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

BÖLÜM 14	**İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/ Stratejileri**
	Prof. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE - Doç. Dr. Nilay KAYHAN
BÖLÜM 15	**Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/Stratejileri**
	Prof. Dr. Salih ÇAKMAK
BÖLÜM 16	**Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/Stratejileri**
	Doç. Dr. Üyesi M. Bahadır AYAS - Arş. Gör. Gözde YILMAZ

ÖN SÖZ

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üzerinde titizlikle durulan bir konu olarak güncelliğini korumakta ve özel eğitim hizmetleri ile özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci dinamik biçimde gelişmeye devam etmektedir. Bunun yanı sıra, hem özel eğitim sınıf ve okullarında hem de genel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayılarında sürekli bir artış görülmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bu öğrencilerin öğrenim gördükleri tüm eğitim ortamlarında işlevsel bir akademik beceri olarak kazanmaları hedeflenen becerilerin başında da ilk okuma yazma gelmektedir. Hem öğretmenler hem de ebeveynler özel gereksinimli öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerini kazanabilmesi için yoğun bir çaba harcamaktadır. Fakat var olan ilk okuma yazma öğretim süreçleri her zaman bu öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini edinmelerini sağlamada etkili olamayabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk okuma yazma becerilerini kazandırabilmeleri için tüm ilk okuma yazma öğretim yöntem ve teknikleri ile farklı özel gereksinim alanlarına yönelik strateji ve teknikler konusunda bilgili ve donanımlı olmaları, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapabilmeleri bakımından son derece önemlidir. Bu kitabın da en temel amacı özel eğitimde ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları konusunda okuyucularına kapsamlı bilgi kazandırmaktır. Kitabın "Özel Eğitim Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri" ile bu öğretmenlik alanlarının lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile özel gereksinimli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda bilgi edinmek isteyen tüm okuyuculara yararlı olacağı umulmaktadır.

Bu kitapta öncelikle genel olarak ilk okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği açıklanmakta, sonrasında özel eğitim kapsamında yer alan altı uzmanlık alanının her birine yönelik olarak ne tür teknik ve stratejilerin kullanılabileceğiyle ilgili detaylı bilgiler verilmektedir. Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi kitabında toplam 16 bölüm yer almakta; ilk 10 bölümde genel ilk okuma yazma öğretimi konusunda ayrıntılı bilgiler verilmekte, son 6 bölümde ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik kullanılabilecek teknik ve stratejiler açıklanmaktadır.

Bu bağlamda kitabın birinci bölümü ilk okuma yazma öğretimine genel bakış ve özel eğitimde ilk okuma yazma öğretimi, ikinci bölümü birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğretim sürecinde aile, üçüncü bölümü ilk okuma yazmaya hazırlık, dördüncü bölümü ilk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler, beşinci bölümü hikâye/öykü/metin çözümleme tekniği, altıncı bölümü cümle çözümleme tekniği, yedinci bölümü kelime çözümleme tekniği, sekizinci bölümü harf/alfabe tekniği, dokuzuncu bölümü hece tekniği ve onuncu bölümü ses temelli cümle yöntemi (ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi) konularına odaklanmaktadır.

Kitabın on birinci bölümü zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri, on ikinci bölümü otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri, on üçüncü bölümü özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri, on dördüncü bölümü işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri, on beşinci bölümü görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri ve on altıncı bölümü özel yetenekli öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim teknikleri ve stratejileri konusunda detaylı bilgi vermektedir.

"Eğitimde kaybedilecek hiçbir birey yoktur" ilkesinden hareketle bu kitabın hazırlanma sürecinde emeği geçen tüm bölüm yazarlarımıza değerli katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca kitabın özenli bir şekilde okuyuculara ulaşmasını sağlayan değerli Vize Akademik çalışanlarına da özverili çalışmaları için teşekkür ederiz. Bu kitabın özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katkı sağlaması ve tüm eğitimcilere, uzmanlara, ailelere ve paydaşlara rehber olması dileklerimizle…

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Eş Editörler

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ VE ÖZEL EĞİTİMDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ 1
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

BÖLÜM 2
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE AİLE 19
Öğr. Gör. Feyza ÇAVUŞOĞLU - Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

BÖLÜM 3
İLK OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK 47
Prof. Dr. Emre ÜNAL - Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ

BÖLÜM 4
İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE TEKNİKLER 71
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

BÖLÜM 5
HİKÂYE/ÖYKÜ/METİN ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ 95
Doç. Dr. Şükran CALP

BÖLÜM 6
CÜMLE ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ 121
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

BÖLÜM 7
KELİME ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ 149
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

BÖLÜM 8
HARF/ALFABE TEKNİĞİ 173
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ - Burak ÖNCÜ

BÖLÜM 9
HECE TEKNİĞİ..... 187

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ - Ertuğrul ÇAM

BÖLÜM 10
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi)..... 211

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ - Esra ÇETİN ALTINTAŞ

BÖLÜM 11
ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ..... 241

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK - Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL

BÖLÜM 12
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ 275

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

BÖLÜM 13
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ..... 305

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

BÖLÜM 14
İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ..... 343

Prof. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE - Doç. Dr. Nilay KAYHAN

BÖLÜM 15
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ..... 389

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

BÖLÜM 16
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ 425

Doç. Dr. M. Bahadır AYAS - Arş. Gör. Gözde YILMAZ

BÖLÜM 1

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ VE ÖZEL EĞİTİMDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, macidayhan@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9933-5331

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, anilan.huseyin@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7201-7467

Anahtar Kavramlar

İlk Okuma Yazma, Özel Eğitim, Erken Okuryazarlık, Eğitsel Destek

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- İlk okuma yazma öğretiminin amaç, önem ve gerekliliğini anlayabilecek,
- Okuryazarlık ve ilk okuma yazma öğretimi kavramlarını açıklayabilecek,
- Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için ilk okuma yazma öğrenmenin önemini kavrayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

İlk Okuma Yazma Öğretimine Genel Bakış

Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Geçmişten günümüze okumanın önemi ve gerekliliği halen aynı gücünü ve etkisini korumaktadır. Fakat okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler, karşılaştıkları metinleri anlamlandırmakta zorluklar yaşamaktadır. Aslında okuma becerisinin gelişim süreci okul öncesi dönemde başlamakta ve ilkokul yıllarında hızlanmaktadır. Ancak ilkokulun ilk yıllarından itibaren sınıflarımızda okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri gözlemleyebilmekteyiz. Hatta öğretmenler ortalama seviyedeki öğrenciler arasında da okuma güçlüğü gözlemleyebilmekte, ancak bu güçlükler özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler arasında daha yaygın olarak görülmektedir (Görgün & Melekoğlu, 2021). Öğrencilerde gözlemlenen okuma güçlüklerinin temelinde erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma becerilerinin öğretiminde yaşanan eksiklikler ve sorunlar olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için ilk okuma yazma becerilerinin kazanılması öğrencilerin akademik gelişimlerini, günlük yaşamlarını ve kariyerlerini ciddi düzeyde etkilemektedir. Bunun yanı sıra ilk okuma yazma becerilerinin etkin biçimde öğrenilmesi ebeveynler tarafından da en çok istenen, takip edilen ve çocukları tarafından eksiksiz kazanılması beklenen bir olgudur. Aslında tüm ebeveynlerde olduğu gibi özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynlerinin de en çok önem verdikleri akademik beceri ilk okuma yazma becerisidir. Çünkü ilk okuma yazma becerisi diğer öğrenmeler için de en temel beceridir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için en önemli ve işlevsel akademik becerinin okuma becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla birçok öğretmen bu öğrencilerle yoğun olarak ilk okuma yazma becerilerinin öğretimi üzerine çalışmaktadır. Okuma becerisi hem akademik hayatta hem de günlük yaşamda kritik öneme sahip olmasına rağmen, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin çoğunluğu okullardan yeterli okuma performansına sahip olamadan mezun olmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerimizin bir kısmının ayrıştırılmış eğitim ortamları olan özel eğitim okullarında, diğer kısmının ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim okul ve sınıflarında eğitim aldıkları düşünüldüğünde, hem özel eğitim sınıf öğretmenlerinin hem de genel eğitim ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretimi kapsamında birçok sorun yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretim sürecinde görev alacak tüm öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik hangi ilk okuma yazma yöntemlerini kullanabileceklerini ve hangi yöntem ve stratejileri devreye sokabileceklerini bilmeleri son derece önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu bölüm

DİKKAT

“Öğrenciler arasında gözlemlenen okuma güçlüklerinin temelinde erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma becerilerinin öğretiminde yaşanan eksiklikler ve problemler yatmaktadır.”

kapsamında ilk okuma yazma öğretimine genel bir bakış sağlandıktan sonra özel eğitimde ilk okuma yazma öğretiminin önemi açıklanmıştır.

SIRA SİZDE

Sadece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik hazırlanmış bir ilk okuma yazma öğretim yöntemi olup olmadığını düşünüp tartışınız.

İlk Okuma Yazma Öğretimine Genel Bakış

Hiç kuşkusuz bireyin eğitim ve günlük yaşamında elde edeceği başarı ile okuma yazma becerilerini kullanma arasında doğrusal ve sıkı bir ilişki vardır. Özellikle bilim, teknoloji ve iletişim kanallarındaki hızlı gelişme ve değişmeler ile bireylerin bunlara, beklenen süre ve etkililikte uyum sağlayabilme beklentisi, okuma yazma becerilerinin etkin kullanımını daha da öncelikli hale getirmiştir. Hal böyle olunca artık okuma yazma öğrenmek gereklilikten çok yaşamsal bir zorunluluğa dönüşmüştür. Yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak da temel okuryazarlık ya da geleneksel okuryazarlık kavramlarının dışında farklı okuryazarlık kavramlarından söz edilmeye başlanmıştır. Bu kavramların gelecekte daha da çeşitlenmesinin yüksek olasılık olduğu öngörülmektedir.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi yurt dışında literacy instruction/teaching (okuryazarlık öğretimi) kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Okuryazarlık veya okuryazar olmak ise çeşitli şekillerde tanımlanmakta ve bu tanımlar da sürekli olarak gelişmektedir. Örneğin, "okuryazarlık" kavramı bazen yalnızca okumaya, bazen okuma ve yazmaya, bazen de daha nadiren okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye karşılık gelmektedir (Cambridge Assessment, 2013, s.8). Buna karşın okuryazarlığın birçok tanımı, uygun düzeyde okuma yazma becerisine odaklanmakta; bu bağlamda Blake ve Hanley (1995, s.89) de okuryazarlığı zorunlu eğitimin temel hedeflerinden biri olarak görmekte ve uygun bir akıcılık düzeyinde okuma yazma becerisine dikkat çekmektedirler.

Bununla birlikte okuryazarlık tanımlarında geçen, "uygun bir düzey", "etkili" veya "iyi" olarak belirtilenlerin ne anlama geldiği konusunda da ne yazık ki kabul gören standart bir seviye yoktur (Lawton ve Gordon, 1996, s.138). Yine de Lawton ve Gordon (1996, s.108) okuryazarlığı işlevsel bir eylem olarak değerlendirmekte ve işlevsel okuryazarlığı kişinin yetişkin hayatında bireysel ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için gereksinim duyduğu okuma ve yazma becerisinin düzeyi olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda okuryazarlık çok boyutlu metinlerle etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarmak, inşa etmek, bütünleştirmek ve eleştirmek için okuma, yazma ve sözel dili kullanma süreci olarak (Frankel, Becker, Rowe ve Pearson, 2016, s.7) tanımlanabilir.

Kaynakça

Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması, *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı,* c.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim, 14*(114), 8-34.

Blake, D. & Hanley, V. (1995). *Dictionary of educational terms*, 6th Edition Aldershot, England: Arena.

Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., & Leu, D. J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 91-110), London, UK: Springer.

Cambridge Assessment (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate' *A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment.*

Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 28*(3), 338-352.

Duncan, H., & Parkhouse, S. (2001). Improving literacy skills for children with special educational needs: A guide to helping in the early and primary years. London, UK: Routledge Falmer.

Frankel, K.K., Becker, B.L.C., Rowe, M.W., & Pearson, P.D. (2016). From "what is reading?" to what is literacy? *Journal of Education, 196*(3), 7– 17.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*, 6th Edition. Los Angeles, CA: Sage.

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2021). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA2DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities, *Reading & Writing Quarterly*, Advance online publication. doi: 10.1080/10573569.2021.1954568

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C-K, Hinz, E. & Masten , A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of student facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher,* 41(9), 366-374.

Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.

Lawton, D. & Gordon, V. (1996). *Dictionary of education,* London, Hodder and Stoughton.

Öz, M. F. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 14*(114), 3-7.

Resmi Gazete, (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Sayı: 30827 (Mükerrer)). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710.pdf (10 Temmuz 2019)

Shaul, S., & Leikin, M. (2014). Introduction to the special issue: Early literacy among monolingual and bilingual children. *Reading and Writing,* 27(4), 609-611.

Solari, E. J., Denton, C. A., & Haring, C. (2017). How to reach first-grade struggling readers: An integrated instructional approach. *TEACHING Exceptional Children*, *49*(3), 149-159.

BÖLÜM 2

BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE AİLE

Öğr. Gör. Feyza ÇAVUŞOĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İliç Dursun Yıldırım Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü,
feyza.cavusoglu@erzincan.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7552-5459

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
alperkaskaya@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6695-6422

Anahtar Kavramlar

İlkokul birinci sınıf öğrencileri, gelişim, fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, aile ve çocuk

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Birinci sınıf öğrencilerinin gelişim süreçlerinin farkında olacak,
- Birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ile ilk okuma yazma süreci arasındaki ilişkiyi fark edebilecek ve hazırbulunuşluğu kavrayacak,
- İlkokul çağı çocuğu için ailenin önemini açıklayabilecek,
- İlk okuma yazma sürecinde ailenin rolünü kavrayacaksınız.

İçindekiler

Giriş

Fiziksel Gelişim

Zihinsel Gelişim

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi

İlk okuma Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Okullardaki eğitim ve öğretim programları, ders konuları ve öğrenme alanları bireyin gelişim özelliklerine göre hazırlanmaktadır. Gelişim bireyde büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin bir araya gelmesiyle oluşur. Büyüme, organizmanın vücudunun kilo, boy, hacim olarak artışıdır. Olgunlaşma ise organizmanın vücut organlarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek düzeye gelmesidir.

Eğitim öğretim serüveninin her aşaması ve her yılı heyecan verici olsa da ilkokul birinci sınıfa başlamanın diğer sınıflara göre daha farklı olduğu görülmektedir. Çünkü ilkokul birinci sınıf çocukların zorunlu eğitimle tanıştıkları, özellikle de okul öncesi eğitim almayan çocukların ise okulla ilk karşılaştıkları basamaktır. Bu nedenle birinci sınıfa kadar oyunla daha rahat ve serbest bir ortamda büyüyen çocuk, birinci sınıfın ilk başlarında okula ve derslere uyum konusunda zorlanabilmektedir.

İlkokul birinci sınıfa başlayan her çocuk için temel dil becerileri bağlamında öncelikle ilk okuma yazma öğretimi hedeflendiğinden öğrencilerin bu becerileri kazanmasında etken olan kimi etmenler daha da önemli hale gelmektedir. Bunlardan birisi ve Türk eğitim sistemi için en önemlisi sayılabilecek olanı takvim yaşıdır. Bu kapsamda ülkemizde zorunlu ilkokula başlama yaşı ilgili yönetmelik gereği 69 aydır. Buna göre "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir." (Resmi Gazete, Sayı-30827). Ancak burada dikkat edilmesi gereken bazı noktaların olduğu da göz ardı edilmemelidir. Her ne kadar takvim yaşı uygun olsa da zihinsel ve fiziksel olarak gelişim özellikleri yeterli olmayan çocukların okula kayıtlarının yapılması doğru değildir. Bu durumun aksine çocuk kanunen yaşını doldurmamış olsa da gerekli performans incelemeleri yapılarak zihinsel ve fiziksel olarak gelişimini tamamlayan öğrencilerin okula kayıt yaptırmasında sakınca yoktur (Akyol, 2019).

MAKALE

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme Yaşı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4), 280-298. Makaleyi inceleyiniz.

Çocuğun hayat boyu kullanacağı okuma yazma becerisinin öğretilebilmesi için fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak yeterli olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin de etkili bir öğretim hizmeti verebilmesi için yaş gruplarının gelişim özelliklerini tanımaları ve buna uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda bu bölümde ilkokul birinci sınıfa yeni başlayacak öğ-

rencilerin gelişimsel özellikleri, bu gelişim özellikleri ilk okuma yazma öğretimi arasındaki ilişkiler ile ailenin ilk okuma yazma öğretimindeki rolü ve yeri ele alınacaktır.

DİKKAT

"Çocukların tüm gelişim türlerinde (fiziksel, zihinsel, duyuşsal) bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir."

DİKKAT

"Çocuğa okuma yazma becerisi öğretilebilmesi için fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak yeterli olgunluğa ulaşması gerekmektedir."

Fiziksel Gelişim



İlkokul birinci sınıfa yeni başlayan çocuk gelişimsel olarak okul çağı özelliklerini göstermeye başlamıştır. Fiziksel gelişimin sağlıklı çocuklarda doğumdan itibaren çok hızlı olduğu gözlemlenmektedir. Çocuğun yaşı büyüdükçe kaslar ve kemikler gelişmekte, vücut uzamakta ve genişlemektedir. Bu gelişim ile birlikte çocukların fiziksel becerileri ve yetenekleri de gelişim göstermektedir (Tahiroğlu, 2019).

İlkokula yeni başlayan çocuğun boyunda önemli derecede bir artış görülmez. Boy uzaması oldukça yavaştır ve ortalama 5,5 cm'dir. 10 yaşındaki bir çocuğun boyu yaklaşık olarak 140 cm'dir. 11 yaşına kadar kız çocukları erkek çocuklardan biraz daha kısa olabilir. Kızlar genellikle ergenlik dönemine girdiklerinde erkeklerden biraz daha uzun olabilirler. Genel olarak erkek çocuklar daha hareketlidir ve fiziksel enerji gerektiren etkinliklere daha fazla ilgi duyarlar. Bu dönemde kilo artışı da çok hızlı ilerlememektedir. Çocuk ortalama yılda 2-3 kilo alır. 7 yaşındaki bir çocuğun ağırlığı ortalama 24 kg'dır. Çocuğun kilosundaki artış asıl olarak kas ve iskelet sistemlerinde ve organların boyutundaki artış ile orantılıdır. Bu dönemdeki kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeler kas gelişiminden daha ileri düzeydedir. Bu nedenle 6-12 yaş grubundaki çocuklar sık sık büyüme ağrılarından şikâyet ederler (Santrock, 2012; Selçuk, 2018).



Okula başlangıç yaşlarında çocuklarda fiziksel gelişim önceki dönemlere göre ya-

Kaynakça

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (17. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2019). *Eğitim psikolojisi (26. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Baker, L. (2010). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19(1),* 87-106.

Bartels, M., Cacioppo, J. T., Van Beijsterveldt, T. C. E. M. & Boomsma, D., I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents. *Behavior Genetics*, *43(3)*, 177–190.

Berger, K. S. (2014). *The developing person through the life span* (Vol. 41), s. 373-380. New York, NY: Worth Publishers.

Burt, S. A. (2009). Rethinking environmental contributions to child and adolescent psychopathology: A meta-analysis of shared environmental influences. *Psychological Bulletin, 135(4*), 608–637.

Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L. & Polo T. M. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: Using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology, 40(2),* 149–161.

Coşkun, İ. (2019). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bu özelliklerin ilk okuma yazma öğretimi ile ilişkisi (s.37-52), Ankara: Pegem Akademi.

Cutuli, J. J., Desjardins, C. D., Herbers, J. E., Long, J. D., Heistad, D., Chan, C. & Masten, A. S. (2013). Academic achievement trajectories of homeless and highly mobile students: Resilience in the context of chronic and acute risk. *Child Development, 84(3),* 841–857.

Çelenk, S. (2019). İlk okuma yazma programı ve öğretimi (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Eraslan Çapan B. (2019). Çocuk psikolojisi. N. Ş. Özabacı (Ed.), *İlk çocukluk dönemi gelişim alanları ve özellikleri* (s.89-114), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Georgas, J. E., Berry, J. W., Van de Vijver, F. J., Kağitçibaşi, Ç. E., & Poortinga, Y. H. (2006). *Families across cultures: A 30-nation psychological study*. Cambridge University Press.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1),* 17-30.

Hall, L. K. (2016). Counseling military families: What mental health professionals need to know. Routledge (2. baskı). New York: NY: Taylor and Francis.

Långström, N., Rahman, Q., Carlström, E., & Lichtenstein, P. (2010). *Genetic and environmental effects on same-sex sexual behavior: A population study of twins in Sweden. Archives of Sexual Behavior*. *Springer Science ,39(1),* 75–80.

Lester, P., Leskin, G., Woodward, K., Saltzman, W., Nash, W., Mogil, C., & Beardslee, W. (2011). Risk and resilience in US military families. S.M. Wadsworth ve D. Riggs (Eds.), *Wartime deployment and military children: Applying prevention science to enhance family resilience.* (s.149-173), New York: Springer.

Oktay, A. (2018). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. A. Oktay (Ed.), *Okul öncesi eğitim programlarında ilkokula hazırlık ve etkinlikleri* (s. 71-98), Ankara: Pegem Akademi.

Pilten, G. (2011). İlk okuma ve yazma öğretimi. T. Temur (Ed.), İlk okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler (s.2-23), Ankara: Pegem Akademi.

Polat, Ö. (2018). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. A. Oktay (Ed.), Çocuğun yaşamında okul, okula *hazırbulunuşluk, hazırbulunuşluğu etkileyen*

temel faktörler ve ilkokula hazırlığı boyutları (s. 3-22), Ankara: Pegem Akademi.

Ranganathan, N. (2000). *The primary school child development and education (1. baskı).* Sangam Books.

Resmi Gazete (2019). 10 Temmuz 2019 Çarşamba Tarih ve Sayı:30827 sayılı Resmi Gazete, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm Erişim Tarihi: 27.11.2020.

Santrock, J.W., (2012). *Yaşam boyu gelişim (13. baskı)* (Çev. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schermerhorn, A. C., D'Onofrio, B. M., Turkheimer, E., Ganiban, J. M., Spotts, E. L., Lichtenstein, P. & Neiderhiser, J. M. (2011). A genetically informed study of associations between family functioning and child psychosocial adjustment. *Developmental Psychology,* 47(3), 707–725.

Selçuk, Z., (2018). *Eğitim psikolojisi (23. baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim* öğrenme ve kuram *(27. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tahiroğlu, M. (2019). İlk okuma yazma öğretimi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Eds.), İlk okuma yazmaya *hazıbulunuşlukla ilgili etmenler ve hazırlık süreci* (s.71-105), Ankara: Anı Yayıncılık.

Turner, H. A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R. T., Mercy, J. A. & Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: Variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 209–219.

Wadsworth B. J. (2015). *Piaget'nin bilişsel ve duyuşsal gelişim kuramı (1. baskı)* (Çev. Ed. Ziya Selçuk). Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 3

İLK OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK

Prof. Dr. Emre ÜNAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
dr.emreunal@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-1213-3965

Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde Zübeyde Hanım SHMYO, Çocuk Gelişimi Bölümü,
esraa0124@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-3533-0697

Anahtar Kavramlar

İlk okuma ve yazma, ilk okuma ve yazmaya hazırlık, çizgi çalışmaları, kalem tutma

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- İlk okuma ve yazmaya hazırlık basamaklarından okula hazırlık ve genel hazırlık basamağında neler yapılması gerektiğini kavrayacak,
- İlk okuma ve yazmaya hazırlık basamaklarından okumaya hazırlık basamağı hakkında neler yapılması gerektiğini anlayacak,
- İlk okuma ve yazmaya hazırlık basamaklarından yazmaya hazırlık basamağında neler yapılması gerektiğini tanıyacak,
- İlk okuma ve yazmaya hazırlık basamaklarını nasıl değerlendirebileceği konusunda bilgi sahibi olabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Genel Hazırlık/Okula Hazırlık

Okumaya Hazırlık

Yazmaya Hazırlık

İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık Basamaklarının Değerlendirilmesi

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

İlk okuma yazma öğretimi, hem ilkokulda hem de öğrencinin sonraki öğrenim hayatında gerekli olan eğitim sürecinin temeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskinkılıç, 2002; Ferah, 2001 Akt: Erdoğan, 2009). Okuma yazma, diğer öğrenmelerin temelini oluştururken aynı zamanda uzun yıllar alan eğitim sürecinin ilk ve belki de en önemli adımını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle ilk okuma yazma eğitiminin başarısı, sonrasında devam edecek olan eğitim hayatının başarısının da belirleyicisi olacaktır (Karaçay, 2011; Ogano, 2012; Strickland ve Riley-Ayers, 2006). Okuma yazma sürecinde, öğrenciye hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı okuma zevki, okuduğunu anlama, akıcı olarak okuma, düzgün yazı yazma beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kayıkçı, 2008). İlk okuma yazma öğretimi, bireyin kendini gerçekleştirmesi, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçlardan birisidir (Bay, 2008).

İlk okuma yazma öğretimi, ilkokul birinci sınıf ile başlayan, aile desteğinin çok önemli olduğu, okul ve ailenin birlikte yürüttüğü, okuma ve yazma becerisi kazandırmak için yapılan dil öğretim sürecidir (Baş, 2006). İlkokul birinci sınıfta başlayan ilk okuma yazma öğretiminin amacı; öğrencilere doğru, akıcı ve anlayarak okuma; doğru, güzel, akıcı ve anlaşılır yazma beceri ve alışkanlığını, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak kazandırmaktır (Yangın, 2007). Uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarındandır (Çelenk, 2007). İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlandığı (MEB, 2019) bilinmelidir. Bu nedenle okuma yazma öğretiminin dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak ele alınmaması, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Bay, 2008).

İlk okuma yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta başlayan kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler okula yeni başladığı için çeşitli kaygılar taşımaktadır. Bunun sonucu olarak sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, kaynakları farklı olan birçok

Önemli Noktalar

- Çocukların okula hazırbulunuşlukları ve gelişim düzeyleri okuma yazma öğretimi açısından önemlidir.
- Okuma yazma öğrenmenin ilk basamağı okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır.
- Doğru oturma ve kalem tutma becerisi ilk okuma yazma öğretim süreci acısından önemlidir.
- Ses farkındalığını oluşturmaya yönelik çalışmalar çocukların okuma yazma öğrenmesinde önemlidir.

Özet

Bireyin ilk okuma-yazma öğretimi sonunda kazandığı okuma ve yazma becerileri, çocuğun eğitim ve yaşamı boyunca kullanacağı en temel becerilerdendir. İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretim kademesinde birinci sınıf başlayan, aile desteğinin önemli olduğu, okul ve ailenin birlikte yürüttüğü, okuma ve yazma becerisi kazandırmak için yapılan dil öğretim sürecidir (Baş, 2006). İlkokul birinci sınıfta başlayan ilk okuma yazma öğretiminin amacı öğrencilere doğru, akıcı ve anlayarak okuma; doğru, güzel, akıcı ve anlaşılır yazma beceri ve alışkanlığını, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak, kazandırmaktır (Yangın, 2007). İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme, zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğ*retimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (Yeni programa uygun 6. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (14. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sorularına dayalı not verme (ss. 389-422), (Editör: N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Elhan Yayınları.

Aslan ve Altunova, (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 32-75.

Ataş M. ve Erdoğan T.(2016). *Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları(286-304). İlk Okuma Yazma Öğretimi,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baş, Ö. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, C.1: 215-224*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(3), 8-22.

Canbulat, M., Bıçak, B. ve Uyumaz, G. (2017). Assessment and evaluation approaches used by teachers of Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(1), 462-477.

Coşkun İ. (2016). *Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları*. F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Edt.) İlk okuma yazma öğretimi (141-177). Ankara: Anı yayıncılık.

Coşkun, L., ve Deniz, Ü. (2016). " Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" İçin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty,* 17(1), 147-161.

Çalışkan, E. F. (2019). *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna Ve Okuma Tutumuna Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim Online Dergisi, 2(2), 28- 34.

Çelenk, S. (2007). İlk *okuma yazma programı ve öğretimi (6. Baskı).* Ankara: Maya Akademi.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8 (1), 83-90.

Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.

Çetin, Ö. Ş. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.

Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.

Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim *birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık be-*

cerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan,T., Altınkaynak, Ş.Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin okuma- yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. İlköğretim O*nline,*12(4), 1188-1199.

Göçer A. (2018) *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris: UNESCO.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık

Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2009) Anlama becerilerini geliştirme. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 7(20), 11-19.

Güneyli, A. ve Baykent Özyel, N. (2016). Yazmaya hazırlık temelinde yazı-çizgi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Kıbrıs örneği. *Electronic Turkish Studies,* 11(3), 1203-1228.

Kabaş, (2020). *Sınıf* öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *T*ÜBİTAK *Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi.* Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara.

MEB (2015). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-8 Sınıflar). Ankara

MEB (2019). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-8 Sınıflar). Ankara

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. (2.Baskı)* İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Ogano, J. A. (2012). *Teaching learners with reading and writing problems in the classroom: an interview study with teachers in Norwegian schools*. Master's thesis. Oslo University, Norway.

Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi (2. baskı).* Ankara: Öncü Basımevi.

Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Salgut, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi,* Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool Policy Brief*, 10, 1-12.

Semerci, Z. B. (2005). Okula başlama yaşı çok önemli, (http://www.sabah.com.tr adresinden 30.05.2015 tarihinde erişilmiştir).

Şahin, M. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant* İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.

Tahiroğlu, M. (2016). İlk okuma yazmaya *hazırbulunuşlukla ilgili etmenler ve hazırlık süreci*. F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Edt.) İlk okuma yazma öğretimi (67-93). Ankara: Anı yayıncılık.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 72-81.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 3(2), 118-134.

Ünal B.Ö. ve Coşkun İ. (2019). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32 (32), 294-305.

Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma öğretimi programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

BÖLÜM 4

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE TEKNİKLER

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
ozgur.babayigit@bozok.edu.tr ORCID NO: 0000-0001-6123-0609

Anahtar Kavramlar

Çözümleme/analiz/tümdengelim yöntemi, bireşim/sentez/tümevarım yöntemi, karma/eklektik yöntem

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Çözümleme/analiz/tümdengelim yöntemini açıklayabilecek,
- Bireşim/sentez/tümevarım yöntemini açıklayabilecek,
- Karma/eklektik yöntemi açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Çözümleme/Analiz/Tümdengelim Yöntemi

(Hikâye/öykü/metin; cümle; sözcük/kelime çözümleme teknikleri)

Bireşim/Sentez/Tümevarım Yöntemi

(Harf/alfabe; hece; ses/fonetik bireşim teknikleri)

Karma/Eklektik Yöntem

(Karışık; seçkin; bilinçlendirme teknikleri)

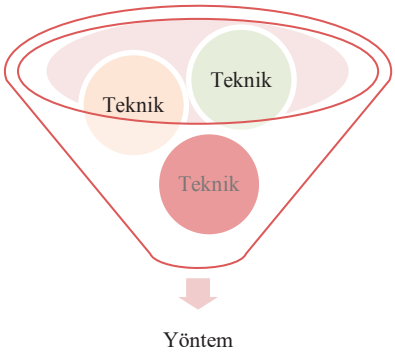
Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikleri açıklamadan önce, ilk olarak yöntem ve teknik kavramlarına değinmekte yarar vardır. Yöntem kavramı, teknik kavramını kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle farklı tekniklerin birleşmesinden yöntem oluşmaktadır. Teknikler farklı olsa bile, yöntem açısından hepsinin benzer bir amacı bulunmaktadır. Örneğin tartışma yöntemi, öğretim yöntemleri içerisinde yer almaktadır. Tartışma yöntemi ise münazara, forum, panel gibi tekniklerden oluşmaktadır. Yöntem ve teknik kavramına ilişkin örnek, Şekil 4.1'de sunulmaktadır.



Şekil 4.1. Yöntem ve teknik

İlk okuma yazma öğretiminde, yöntem veya tekniklerden hangisi uygulanırsa uygulansın, bireylere okuma ve yazma öğretmek mümkündür. Kullanılan yöntem veya teknik sürecin uzamasını veya kısalmasını etkilemektedir. Belirtilen yöntem veya tekniklerin hiçbiri kusursuz veya en mükemmeli değildir. Bu nedenle tüm dünya ülkelerinde farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra dilin yapısı da ilk okuma yazma öğretim yöntem ve tekniğini etkilemektedir.

DİKKAT

Yöntem, tekniklerin birleşmesinden oluşmaktadır. Bir başka ifadeyle yöntem teknikleri kapsamaktadır.

Dünyada ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yüze yakın öğretim tekniği bulunmaktadır (Güneş, 2019, s. 243; Koç, 2012, s. 2261). Bütün bu ilk okuma yazma öğretimi teknikleri birkaç yöntem altında toplanmaktadır (Harris, 1945, s. 28). İlk okuma yazma öğretimi yöntemlerini Şekil 4.2'deki gibi üç başlık altında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007, s. 45):

SIRA SİZDE

Tüm dünya ülkelerinde uygulanmakta olan kaç ilk okuma yazma öğretim tekniği bulunmaktadır?

Kaynakça

Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (16. baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi (7. baskı).* Ankara: Alperen Yayınları.

Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Aukerman, R. C. (1971). *Approaches to beginning reading.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretimi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi (3. baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi.

Demir, C. (2015). *İlkokuma yazma öğretim yöntemleri*. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 117-136). Ankara: Pegem Akademi.

Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma-yazmayı öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Girgin, Ü. (2008). İlköğretimde ilk okuma yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi (2. baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi (ikinci basılış).* (Çev: N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları (6. baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gültekin, M. ve Karadağ, R. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 102-121.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Harris, A. J. (1945). *How to increase reading ability.* London: Longmans, Green and Co. Inc.

Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading.* Cambridge: The M.I.T. Press.

Işıkdoğan Uğurlu, N. (2016). İlkokuma yazmanın tarihsel gelişimi. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi* içinde (s. 1-33). Ankara: Eğiten Kitap.

Karagöz, S. (1976). *Uygulamalı ilkokuma öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kesginci, Ş. (2011). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi (5. baskı).* Ankara: Kök yayıncılık.

Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(4), 2259-2268.

Montgomery, D. (2007). *Spelling, handwriting and dyslexia.* New York: Routledge.

Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma-yazma* öğretimi *(4. baskı).* Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi (5. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu. (6. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sulak, S. E. (2018). İlk okuma-yazma öğretim yöntemleri. F. Güneş ve S. Sidekli (Edl.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 103-155). Ankara: Eğiten Kitap.

Şahin, A. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve E. Demir, İ*lk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 111-124). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 423-433.

Şahin, A. (2016). Geçmişten günümüzde kullanılan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Edl.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s.179-197). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thompson, G. B. (1997). The teaching of reading. V. Edwards ve D. Corson (Edl.), *Encyclopedia of language and education. volume 2: literacy* (s. 9-17). Berlin: Springer Science+Business Media, B.V.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(2), 257-276.

Tok, Ş., Tok, T. N., ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 123-144.

Varol, V. (2017). İlkokuma ve yazma öğretiminde yararlanılabilecek genel öğretim yöntem ve teknikleri. S. Yıldız ve T. Canbulat (Edl.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 83-109). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, G. (2013). *Türkçe öğretimi (4. baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 5

HİKÂYE/ÖYKÜ/METİN ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ

Doç. Dr. Şükran CALP

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
demetsukran_calp@hotmail.com ORCID NO: 0000-0001-6297-9056

Anahtar Kavramlar

Metin, metin çözümleme, hikâye metodu, hikâye tekniği

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Hikâye/öykü/metin çözümleme tekniğini genel hatlarıyla kavrayabilecek,
- Hikâye/öykü/metin çözümleme tekniğinin diğer okuma yazma öğretim teknikleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklayabilecek,
- Hikâye/öykü/metin çözümleme tekniğinin üstün ve sınırlı yanlarını tartışabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Hikâye/Öykü/Metin Çözümleme Tekniğinin Tanımı ve Kapsamı

Tekniğin Üstün ve Sınırlı Yanları

Tekniğin Uygulama Aşamaları

Kullanılabilecek Araç-Gereç ve Materyal Örnekleri

Hikâye Çözümleme Tekniği Uygulama Örneği

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Saussure, dili bir sistem olarak görmekte, söz ve dil, ses ve anlam, dizge ve öge kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Bir dili bilmek onun kurallarını ezberlemekten daha çok, işlevlerini kavramak, o dilde düşünce üretebilmek, en önemlisi o dili, kendini ifade etmek için kullanabilmek anlamına gelir (Holdcroft, 1991).

Dil dağınık bir sözcük ve cümleler bütünü olmanın ötesinde bir söylem olarak ele alınmalıdır. Metindilbilim, dili cümlenin de ötesindeki yapılar bakımından incelemeyi amaçlamakta, dil öğretiminde temel dil biriminin metin olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda dil öğretiminde metinlerin işlevsel olarak kullanımını tavsiye etmektedir. Metinlerin işlevsel kullanımı, öğrencilerin dil yapılarını bağlam içerisinde görmeleri, dil yapılarının anlamla ilişkisini kavramaları ve anlam kurma sürecini metinden hareketle yapılandırmaları bakımından önemlidir (Robbins ve Ehri, 1994; Senechal, 1997).

DİKKAT

"Yazılı veya değil, tutarlı bir bütün oluşturan ve bildirişim işlevi gören her yapıya "metin" adı verilir."

Metin, bir yazıyı şekil ve noktalama özellikleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin tamamıdır. Batı dillerindeki karşılığı "text" (İngilizce) ya da "texte" (Fransızca) olan kelime Oxford yayınlarının sözlüğünde "bir kitabın, derginin ya da benzeri bir materyalin yazılı parçası; konuşma ya da görüşmelerin yazılı dökümü; edebiyatta ya da dil çalışmalarında insanların üzerinde çalıştığı kitap ya da yazılı kısa birimler" olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2000). Ancak metin sadece "yazılı" olabilir kanaati doğuran bu tanımlar, modern dilbilim içinde yetersiz kalmaktadır. Çünkü tutarlı bir bütün sağlayan ve bildirişim işlevi gören her yapıya "metin" adı verilebilir. Dolayısıyla sadece yazılı değil, sözlü ve görsel ürünler de metin oluşturabilir (Rowe, 1987).

Dilbiliminde "söylem ve anlatı ile bunlar arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bütün" şeklinde tanımlanan metin, edebiyatta herhangi bir duygu, düşünce, hayal, durum ve olayın dil aracılığı ile ve estetik bir gaye gözeterek ifade edilmesinden oluşan organik söz bütünüdür. Metnin özünde biçimsel değil, anlamsal bir birlik mevcuttur. De Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre metin, iletişimsel işlevi olan bir olgudur. İletişim özelliği olmayan metinler, metin olarak kabul edilemezler. Bir metin, gerçek değerini insanlar arasındaki iletişimsel değeri yoluyla kazanır.

Metinselliğin ölçütleri metindeki bağlamlardır, yani dilsel araçların metin olarak adlandırılması için gerekli olan cümleler ile içeriğin bağlamıdır. Bu özellikler yinelemeler, bağlaçlar, belirteçler, semantik boyutlar gibi unsurlardır. Diğer önemli ölçüt ise metnin sınırlarını ortaya koyan metin konusu ve metnin işlevidir.

Kaynakça

Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. D. (Eds.). (1991). *Handbook of reading research,* Volume II. New York: Longman.

Burns, B. (2006). *How to teach balanced reading & writing*. California: Corwin Press.

Çelenk, S. (2007). İlk *okuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

De Beaugrande, R. A. & Dressier, W. (1981). *Introduction to text linguistics.* London: Longman.

Gray, W. S. (1969). *The teaching of reading and writing.* Switzerland: UNESCO Scott Foresman and Company. Monographs on Fundamental Education.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). Story-telling: A method for assessing children's creativity. *The Journal of Creative Behavior, 22*(4), 235-246. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1988.tb00502.

Holdcroft, D. (1991). *Saussure: Signs, system, and arbitrariness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86, 139–153. https://ltl.appstate.edu/reading_resources/ROBBINS_EHRI_94.pdf*

Rowe, D. W. (1987). Literacy learning as an intertextual process. *National Reading Conference Yearbook*, 36, 101-112. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283124.pdf.

Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24(1)*, 123–138. https://doi.org/10.1017/S0305000996003005

Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218–229. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218

Smith, N. B. (2002). *American reading instruction*. USA: International Reading Association.

Steel, M. (2000). *Oxford wordpower: Dictionary for learners of English.* Oxford: Oxford University Press.

Tanyolaç Öztokat, N. (2005), *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.

Teale, W. H., & Martinez, M. (1996). *Reading aloud to young children: teachers' reading styles and kindergarteners' text comprehension.* Mahwah, NJ: Erlbaum

BÖLÜM 6

CÜMLE ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
kagankeskin@duzce.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5495-1747

Anahtar Kavramlar

Cümle çözümleme, fiş tekniği, okuma fişleri, çözümleme tekniği

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Okuma ve yazma öğretiminde cümlelerin nasıl kullanıldığını öğrenebilecek,
- Cümlelerin çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve okuma öğretiminde öğrencilerin bütünden parçaya nasıl ulaşabildiklerini açıklayabilecek,
- Cümlelerin sesletim ve tekrar yoluyla en küçük ses birimlerine kadar nasıl ayrıldıklarını kavrayabilecek,
- Cümle çözümleme tekniğinin farklı öğrenci grupları için esnek ve uygulanabilirliğini tartışabilecek,
- Okumayı öğrenme yöntemleri ile anlam kurma arasındaki ilişkiyi değerlendirebileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Cümle Çözümleme Tekniğinin Tanımı ve Kapsamı

Tekniğin Üstün ve Sınırlı Yanları

Tekniğin Uygulama Aşamaları/Adımları

Kullanılabilecek Araç-Gereç ve Materyal Örnekleri

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Ülkemizdeki okuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında 1924 programından önce bireşim yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1992). Bu yöntemin kullanıldığına dair en güçlü kaynak ise 1847'de yayımlanan "Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechiyle İcra Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dair Sıbyan Mektebleri Muallimleri Efendilere İta Olunacak Talimat" isimli yönetmeliktir. Bu yönetmelikte öğretmenlerden "harflerin adını söyleme ve harflerin adı ile şekillerini birlikte öğreten" bir yöntemden (tesmiye usulü) yararlanmaları istemiştir (Binbaşıoğlu, 1992, s. 7; Engin ve Uygun, 2011).

Daha sonra 1892 yılındaki ilkokul programında ilk okuma ve yazma öğretimi, şifahi malumat adlı bir derse bağlanmıştır. Bunun sonucunda öğrenciler yaklaşık bir saat kadar şifahi malumat dersi, 2 saat kadar da okuma yazma öğretimi yaparlardı. Bu durum 1909'a kadar devam etmiştir (Binbaşıoğlu, 1992, s. 8). 1909'da Satı Bey okuma yazma öğretiminde harflerin adının ve sesinin aynı olması gerektiğini ve harfler öğretildikten en az 3-5 hafta sonra hecelemeye ve yeni sözcükler oluşturulmaya geçilmesini önermiştir. Satı Bey'in önerilerinden günümüz uygulamalarında da yararlanılmaktadır. Daha sonraları 1911 yılında M. Şerif (Bilgehan) harflerin öğretiminde o harfi içeren anlamlı bir sözcükle başlanmasının yararlı olacağını belirtmiştir. M. Şerif Bey'in önerdiğin yöntem, öğretilmek istenen harfi içeren sözcüğün okunup hecelere ve harflere kadar bir çözümlemeyi içeren bir süreci kapsamaktadır. Bu yaklaşım bireşim yöntemi olmakla birlikte aynı zamanda sözcük düzeyinde bir çözümlemeyi de kapsamaktadır (Binbaşıoğlu, 1992, 1999).

İstanbul Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey'in bir çağrısı üzerine bir kongre toplanmıştır. Bu kongreye İhsan, Ali Haydar, Sadrettin Celal, Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih beyler katılmışlardır. Bu kongrede Savti (Harflerin seslerinden ve özellikle sesli harflerden hareket etme yöntemi) ve sözcük yönteminin her ikisi de ele anlınmış ve birinin tercih edilmesi noktasında uzun tartışmalar yapılmıştır. Ancak sonuç olarak hangi yöntemin kullanılacağı öğretmene bırakılmıştır. Bu süreçte heceleme yasaklanarak, uygulamada da daha çok sözcük kullanılarak doğal bir okumaya önem verilmiştir. Bu uygulama 1926 programına kadar devam etmiştir. 1926 programında ise Tesmiye, Savti, sözcük ve karma yöntemlere yer verilmiştir. Ancak programda tesmiye ve Savti yöntemlerinin kullanılması istenmemiş, daha çok daha çok cümle yöntemine teşvik edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1992; Öz, 1998). Diğer taraftan, Decroly ve arkadaşı M. Hamaide'den Türkçeye Sadrettin Antel'in çevirdiği "Decroly Usulü" adlı eser bu dönemde tekniğin gelişmesi ve öğretilmesi için katkı sunan çalışmalar arasında gösterilebilir (Binbaşıoğlu, 1999, s. 15).

1926 programı 1930'da yeniden basıldığında yöntemle ilgili kısımlar çıkarılmıştır. Ancak 1936 programında yöntem olarak "terkibi-tahlili" (bireşimsel-çö-

zümsel) bir yöntemden bahsedilmiştir. Bu ilk olarak akla bireşim yöntemini çağrıştırarak bir tereddüt oluşturmuş olsa da uygulamada çözümleme yöntemi ile devam edilmiştir. Bu nedenle 1936 programında cümle çözümleme yöntemine resmen geçiş yapıldığını söylenebilir (Engin ve Uygun, 2011). 1948 programında ise tereddüte yol açan kısımlar kaldırılarak açıkça cümle "çözümleme" yönteminin kullanılması istenmiştir (Binbaşıoğlu, 1989, 1992). 1948 programında ise cümle yönteminin uygulamasında karşılaşılan birtakım güçlükler için açıklamalar yapılmış ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyeleri; okuma ve yazmaya basit sözcük ve cümlelerle başlanması, zaman geçtikçe hecelere bölünmesi, bölünen hecelerle yeni sözcükler oluşturulması ve bu sözcüklerle yeni tekerlemeler, öyküler oluşturulması şeklinde sıralamak mümkündür (Binbaşıoğlu, 1992, 1999).

Çözümleme yönteminin uygulanmasına ilişkin esaslar, uygulama sonuçlarına göre geliştirilmiştir. 1968 programında daha da detaylı bir şekilde açıklanan çözümleme yönteminde büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi istenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999; Tekışık ve Tekışık, 1982). 1968 programı dil becerilerine önem vermesi yönüyle de dikkate değer telkinlerde bulunmaktadır. Özellikle birinci sınıfta öğrenciler okumayı öğrenene kadar araştırma ve inceleme için sözlü hazırlık, resimleme ve sözel ifadelere yer verme, gezi-gözlem sonuçlarının sözel olarak tartışılması ve değerlendirilmesi istenmektedir. Ayrıca kaynak kullanımında daha çok somut görseller levhalar veya kaynak kişilerin dinletilmesi önerilmektedir (Tekışık, 1968, s. 194). Dolayısıyla 1968 programının okuma-yazma eylemine yaklaşımı önceki programlara göre daha kapsamlı ve bütüncül bir yapıdadır. Bu tarihten sonra okuma ve yazma öğretim yöntemlerinde 2004 yılına kadar büyük değişiklikler yapılmamıştır.

MAKALE

Cümle çözümleme tekniğinin daha detaylı tarihçesine yönelik olarak "Binbaşıoğlu, C. (1992). Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Tarihsel Gelişimi. Eğitim ve Bilim(84), 9-13." Makalesini inceleyiniz.

2004 yılında ise ülkemizdeki bazı pilot illerde ses temelli okuma-yazma öğretiminin yapılmasına ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm okullarda uygulanmasına "İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı" kapsamında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından karar verilmiştir (MEB, 2004). 2005 yılından itibaren de *Ses Temelli Cümle Yöntemi* benimsenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma öğretimine belli grup harflerle başlanmaktadır. Harflerin sesletimine yönelik çalışmalar sesi hissettirme aşamasıyla başlamakta ve sesi ayırt etme, tanıma gibi uygulamalarla geliştirilmektedir. Daha sonra okuma altyapısını oluşturmaya yönelik öğrencilerin sesleri birleştir-

Kaynakça

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher, 64*(5), 368-372.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (5 ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.

Binbaşıoğlu, C. (1972). İlk okuma ve yazma öğretiminde niçin cümle metodu. *Eğitim Alanı, 5*(55), 6-7, 28-29.

Binbaşıoğlu, C. (1989). İlk okuma ve yazma öğretiminde yöntem sorunu. Çağdaş Eğitim, 14(150), 3-7.

Binbaşıoğlu, C. (1992). Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim* (84), 9-13.

Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim, 24*(114), 8-32.

Çelenk, S. (2001). İlkokuma-yazma programı ve öğretimi. Ankara: Artım Yayınları.

Dikmen, S. (1986). İlkokuma yazma öğretimi öğretmen rehberi. Ankara: Tekışık Basım-Yayıncılık Sanayii AŞ.

Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 197-216.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

MEB. (2004). İlköğretim Türkçe (1,2,3,4 ve 5. sınıf) dersi öğretim programı TTKB kararı. *Tebliğler Dergisi* (2563), 706.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *Nat Read Panel.*

Oytan, S., & Oytan, S. (1979). *Oyun ve tekerlemelerle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Akademi Matbaası.

Öz, M. F. (1998). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özkan, Z., Ağlı, F., & Çiçek, A. (1987). İlkokuma ve yazma öğretmen klavuzu. İstanbul: Mülli Eğitim Basımevi.

RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Prepared for the OERI.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Read Teach., 32*, 403-408.

Tan, N. (1998). *Oyunlarla ilkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim basımevi.

Tekışık, H. H. (1968). *Yeni ilkokul programı uygulama rehberi* (III ed.). Ankara: Rehber Yayınevi.

Tekışık, H. H., & Tekışık, B. T. (1982). *Birinci sınıfta ünite çalışmaları ve ilkokuma-yazma öğretimi* (VI ed.). İzmir: Ege Yayınevi.

Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(53), 123-144.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.

Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction*. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.

BÖLÜM 7

KELİME ÇÖZÜMLEME TEKNİĞİ

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
ayfersahin1@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-9903-1445

Anahtar Kavramlar

İlk okuma yazma öğretimi, yöntem ve teknikler, çözümleme yöntemi, kelime çözümleme tekniği

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Ülkemizdeki öğetim programlarına göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması öngörülen yöntemleri söyleyebilecek,
- Kelime çözümleme tekniğini aşamalarına göre açıklayabiecek,
- Kelime çözümleme tekniğinin avantaj ve dezavantajlarını sınıflayabilecek,
- Kelime çözümele tekniğini kullanarak ilk okuma ve yazma öğretimi planlayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Kelime Çözümleme Tekniğinin Tanımı ve Kapsamı

Tekniğin Üstün ve Sınırlı Yanları

Tekniğin Uygulama Aşamaları

Kullanılabilecek Araç-Gereç, Materyal ve Oyun Örnekleri

Kelime Çözümleme Tekniği İle Okuma Yazma Öğretimi Etkinlik Örnekleri

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde elde edilen kazanımlar bireyin tüm akademik hayatının temelini oluşturur. Hatta ilk okuma yazma becerilerini tam olarak kazanamamış bir birey ileriki hayatında pekçok alanda sorunlarla karşılaşabilir. Çünkü birey mesleğini icra ederken de günlük hayatında en basıt işlerini yaparken de buradan edindiği yeterlikleri kullanır.

Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Günümüzde okur-yazarlık kavramına yüklenen anlam gelişmiştir. Artık herhangi bir kimsenin okur-yazar olduğu söylendiğinde, o kişinin kendi kültür seviyesine uygun her hangi bir metni okuduğunda anlayabildiği, metinde verilmek istenen mesajı alabildiği kastedilmektedir. Fonksiyonel anlamda okuma-yazma becerisi ile donanan kişinin her alanda başarılı olması doğaldır (Şahin, 2005). Bu nedenle çocuğa kazandırılacak nitelikli bir okuma yazma becerisi onun ileriki yaşamında başarısının temel dayanağı olacaktır.

SIRA SİZDE

Sizce ilk okuma yazma öğretiminin amacı nedir?

İlk okuma-yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Dolayısıyla, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okur-yazar yetiştirmek değil; doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayan, anladıklarını, duygu ve düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilen, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, okuduklarından çıkarımda bulunup yorum katabilen, nesiller yetiştirmektir.

İlk okuma ve yazma öğretiminde de her öğrencinin farklı gelişim düzeyine veya sınıfın genel durumuna ya da öğretmenin beceri ve yatkınlığına göre yöntem farklılığı kaçınılmazdır. Günümüzde etkili bir okuma yazma öğretimi için yöntem zenginliğine gitmek önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerine, bireysel farklılıklarına uygun olarak herbir öğrencinin farklı şekillerde öğrenebildiği gerçeğinden hareketle, daha iyi öğrenebileceği yöntem ve tekniğin işe koşulması önemlidir.

Günümüzde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma-yazma öğretiminin hangi yönteme göre yapılmasının gerektiği, yöntemlerin birbirlerine olan üstünlükleri tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Ancak öğretim yöntemleri amaç olmaktan çıkarılmalı, başarıya götüren araç durumuna getirilmelidir. Çünkü hedefe ulaştıran en kısa ve en etkili yol, en doğru yoldur (Şahin, 2005).

Bireylerin eğitim ve öğretim hayatlarında çok önemli bir yere sahip ilk okuma ve yazmanın öğretiminde, ülkemizde farklı metotlar uygulanagelmiştir. Cumhuriyetin ilanı ve harf ınkılabı ile birlikte okuma-yazma öğretiminde de yöntem arayışları başlamıştır. Cumhuriyetin yenilikçi anlayışı okuma yazma öğretiminde de kendini hissettirmiştir. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili ilk olarak 1924 yılında bir kongre yapılmıştır. Bu kongre de ses ve kelime yöntemine ilişkin birçok açıklama yapılmıştır. Önceleri kelime yöntemi yoğun bir şekilde eleştirilmiş olmasına rağmen kısa sürede birçok taraftar bularak okuma-yazma öğretiminde kendini hissettirmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924 yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde takip edilecek yöntemle ilgili olarak özellikle İstanbul'da çeşitli toplantılar düzenlenmiştir. Bunlardan en önemlisi devrin Maarif Müdürü Saffet Beyin öncülüğünde toplanan "Elifba Kongresi"dir. Yöntemle ilgili geniş tartışmaların yapıldığı bu toplantıda özellikle kelime metodu savunulmuş ve taraftar bulmuştur. Bu toplantıda Nüzhet Sabit'in 1918 yılında kaleme aldığı "Kelime Usulü ile Elifba" adlı kitabı ve kelimeyle başlayan çözümleme yöntemi, tartışılarak kabul edilmiştir. Aynı yıl bu yöntem ilkokul programında da benimsenmiştir. Okuma-yazma öğretiminde ses ya da kelime yönteminin kullanılması 1924 ilkokul programında öğretmene bırakılmıştır (Şahin, 2011).

1926 yılında, yurdumuzun o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına göre "İlk Mektep Müfredat Programı" yeniden hazırlanmıştır. 1926 programında, harf yöntemi yasaklanarak kelime ve cümle yönteminin uygulanması istenmiştir. Bu program 1936 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Şahin, 2005).

Cümle çözümleme tekniği ile okuma-yazma öğretimi ilk kez 1936 tarihli programda ele alınmıştır. Bu programda kelime ya da cümle çözümleme yöntemlerinden birini kullanmak öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Bu programda okuma ve yazma öğretiminin basit cümle ve sözcükler ile bireşim ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesini öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 1936).

1948 ilkokul programında tek yöntem olarak cümle çözümleme tekniğinin kullanılması belirtilmiştir. Programda ilk okuma ve yazma öğretiminde nasıl bir yol izleneceği şu cümlelerle ortaya konulmuştur: "İlkokuma-yazmaya basit cümleler ve kelimeler ile başlanır. Zamanla bu cümleler, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek, çözümlemeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni kelime ve cümleler oluşturulur. Üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle hikâye, tekerlemeler oluşturmaya ilk zamanlardan başlayarak, önem verilir ve okuma-yazma konularının öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olması sağlanır." (MEB, 1948).

Kaynakça

Calp, M. (2009). İlkokuma *yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). İlkokuma *yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Güleryüz, H. (2002).*Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB. (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi

MEB. (1948). İlkokul programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (1968). İlkokul programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Şahin, A. (2011). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. İlk okuma ve yazma öğretimi (Ed. T. Temur). Ankara Pegem Akademi Yayınları

Şahin, A. (2005). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 8

HARF/ALFABE TEKNİĞİ

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
mbastug@istanbul.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5949-6966

Burak ÖNCÜ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi
brkoncu01@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-5706-0448

Anahtar Kavramlar

İlk okuma yazma öğretimi, harf/alfabe tekniği, Elifba yöntemi

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Harf tekniğinin tanımı ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olacak,
- Harf tekniği ile gerçekleştirilecek ilk okuma yazma öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin karşılaşabileceği olumlu ve olumsuz durumları tartışabilecek,
- Verilen uygulama örneklerinden yararlanarak ilk okuma-yazma öğretiminde harf tekniğinin aşamalarını uygulayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Harf/Alfabe Tekniğinin Tanımı ve Kapsamı

Tekniğin Güçlü ve Zayıf Yanları

Tekniğin Uygulama Aşamaları

Harf/Alfabe Tekniğine İlişkin Uygulama Örneği

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Harf, okumanın en temel birimlerindendir. Bir çocuğun okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde harflerin adlarını öğrenmesi, onun gelecekteki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olarak bilinir. Çocukların harflerin adını, seslerini ve sembollerini erkenden öğrenme ve kavrama gücü, onların gelecek yıllardaki okuma başarılarının niteliğinde önemli bir belirleyicidir (Jones, Clark & Reutzel, 2012). Marier'e (2004) göre küçük çocuklar alfabeyi öğrenmeyi sever. Çocuklar için alfabeyle oynamak, onu yazmak, çizmek, karalamak ve seslendirmek oldukça eğlencelidir.

Okumayı öğrenme sürecinde çocukların harf bilgisi ve bilincini kazanması gerekir. Harf bilgisi, çocukların bireysel olarak harflerin adları, sesleri ve şekilleri hakkındaki bilgilerini ifade eder. Dilin işleyişinde harf bilgisi ve işlemleme süreci kritiktir. Örneğin, çocuklar okuma amacıyla bir metinle karşılaştığında, metindeki daha önce bildiği ya da bilmediği kelimeleri okumak için harf ses ilişkilerini kullanır. Bu noktada çocukların harflere ilişkin bilgisi, onların okuma sürecini şekillendirir. Çocuklar, okumayı edinme sürecinde, dilin temel birimi olan harf bilgisini etkin kazanması gerekir. Buna ilişkin bakış açısı çok eski zamanlarda gelişmiş ve harf yöntemi ile okuma yazma öğretiminin geçmişten beri yaygın bir kullanımı olmuştur.

Harf/Alfabe Tekniğinin Tanımı ve Kapsamı

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, harf yönteminin Greko-Romen uygarlığından orta çağ döneminin sonuna kadar dünya genelinde kullanıldığı görülmektedir (Köksal, 2001). Kendi okuma-yazma öğretim tarihimiz açısından ise harf/alfabe tekniği Selçuklular döneminden Harf İnkılâbına kadar olan süreçte etkin bir şekilde kullanılmıştır. Latin alfabesinin kabulünden sonra da okuma yazma öğretiminde kullanılan ilk yöntem yine harf yöntemi olmuştur (Cemaloğlu, 2001). Bu bağlamda harf yönteminin okuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Harf yöntemi, ilk okuma ve yazma öğretimine öncelikle harflerin alfabetik sıraya göre adlarını ve yazılışlarını öğreterek başlanmasını ifade eder. Bu yöntem bazı kaynaklarda "Alfabe yöntemi" bazı kaynaklarda da "Elifba yöntemi" olarak geçmektedir (Parlakyıldız, 2014). Harf yönteminin temeli ilk olarak kelimeyi oluşturan harflerin tanıtılması gerektiğine dayanmaktadır. Bu yöntemde a'dan z'ye sırasıyla tüm harflerin adları ve yazılışları öğrencilere aktarıldıktan sonra harflerin ikişerli, üçerli ve dörderli hecelemelerine geçilir. Yoğun tekrar ve alıştırmalarla geçen heceleme çalışmalarından sonra kelimelere, kelimelerden cümlelere ve cümlelerden de metinler oluşturularak öğretime devam edilir (Şahin, 2011).

Bu bağlamda bu yöntemin bir bireşim yöntemi olduğu söylenebilir. Çünkü bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların bir araya getirilerek bütüne ulaşma etkinliği demektir. Bireşim yöntemlerinde ilk okuma ve yazma öğretimi açısından dilin en küçük birimlerini oluşturan ses, harf ya da heceden başlanarak hareket edilir. Harf yönteminde ise okuma-yazma sürecine harflerden başlanmaktadır.

Tekniğinin Güçlü ve Zayıf Yanları

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Harf yönteminin öğrenciye sağladığı en önemli avantajlardan biri sözlük kullanımını kolaylaştırmasıdır. Bu yönteminin temel olarak harflerin alfabetik sıraya göre öğretimine dayanıyor olması, öğrencilerin alfabetik sıraya daha etkin hâkim olmalarına ve buna bağlı sözlük kullanımı gibi etkinlikleri daha kolay anlayıp uygulamalarını sağlamaktadır (Demir, 2015).

Harf yönteminin en büyük dezavantajı ilk okuma ve yazma öğretimine önce harflerin adlarını öğretmeye başlamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçede her harfin adı ile ona karşılık gelen ses aynı değildir. Özellikle sessiz harflerin adlarının öğretimi sırasında bu harflerin peşine takılan "e" sesi okuma ve yazma öğretimini zorlaştırmaktadır. Örneğin, "masa" kelimesinde "m" harfinin adını "me", "s" harfinin adını "se" olarak öğrenen öğrenci, bu kelimeyi "me-a-se-a" şeklinde okumaya çalışacaktır. Harflerin adları ile sesleri arasındaki bu uyuşmazlık belli bir mantık çerçevesinde öğrencilere öğretilemediği için öğrenciler ezbere itilmektedir. Yapılan ezberler de unutulduğunda öğrencilerin okuma-yazma performanslarında problemler baş göstermektedir.

Harf tekniğinde yaşanan bu problemin üstesinden gelmek için sıkça tekrar çalışmaları yapılmaktadır. Fakat okuma-yazma öğretimi sürecinde sıkça yapılan bu tekrar çalışmaları öğrencilerin belli bir aşamadan sonra sıkılmalarına, okuma-yazma sürecinden zevk almamalarına ve bunun bir sonucu olarak okuma-yazmaya karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine neden olmaktadır. Harf tekniğinin bir diğer zayıf yönü ise öğrencilerin okuduklarından hareketle anlama ulaşmalarında güçlük çekmelerine neden olmasıdır. Harf tekniğinde öğrenciler dikkatlerini kelimenin anlamından çok kelimeyi meydana getiren harflerin dekode edilmesine yoğunlaştırmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları kelimelerdeki harflerin nasıl seslendirildiğine ya da yan yana gelen iki harfin nasıl hecelenmesi

DİKKAT

"Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen Elif Ba Kongresinde özellikle ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntemler üzerinde durulmuştur. Bu kongrede katılımcıların çoğu kelime yönteminin kullanılmasından yana görüş bildirmiştir. Bunun bir yansıması olarak da 1924 ilkokul programında harf tekniğinin ilk okuma-yazma sürecinde kullanılmasının yasaklandığı ve sonraki programlarda da harf tekniğine yer verilmediği görülmektedir."

Kaynakça

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (2001). *İlk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Demir, C. (2015). İlk okuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), ***İlk*** *okuma Yazma öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güleryüz, H. (1997*). Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Keskin, H., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(1).*

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Jones, Cindy D., Clark, Sarah K. & Reutzel, D. Ray. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators, *Teacher Education and Leadership Faculty Publications.*

Marier, L. S. (2004). *101 Alphabet activities*. Totline Publications, An imprint of School Specialty Publishing.

Parlakyıldız, H. (2014). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *İlk okuma ve Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Rasinski, T. (2009). *Introduction fluency: The essential link from phonics to comprehension*. Retrieved from http://www.literacyworldwide.org.

Şahin, A. (2011). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

BÖLÜM 9

HECE TEKNİĞİ

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mbastug@istanbul.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5949-6966

Ertuğrul ÇAM

MEB, Sınıf Öğretmeni-İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi ertgrlcam@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4655-3810

Anahtar Kavramlar

Okuma yazma öğretimi, hece tekniği, okuryazarlık

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Hece tekniği ile okuma yazma öğretimi hakkında bilgi edinecek,
- Hece tekniği ile okuma yazma öğretimi uygulamalarını açıklayabilecek,
- Okuma yazma öğretiminde hece tekniği kullanmanın üstün ve sınırlı yanlarını değerlendirebilecek,
- Örnek uygulamalarla hece tekniğinin öğretim sürecinde nasıl kullanıldığını ifade edebileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Hece Tekniğinde Okuma Yazmaya Hazırlık

Okuma Yazma Öğretiminde Hece Tekniği

Hece Tekniğinin Üstün ve Sınırlı Yanları

Tekniğin Uygulama Aşamaları

Hece Tekniği Uygulama Örneği

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Okuma, en basit tanımıyla yazılı sembollerin sese dönüştürülmesi ve zihindeki anlam yapılarının harekete geçirilmesidir. Okuma bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamını etkileyen önemli bir faktördür (Akyol ve Temur, 2008). Okuma, doğuştan gelen bir edinim olmayıp sonradan eğitimle kazanılır. Bu eğitim hemen hemen her yerde ilkokul birinci sınıfta verilir ve zamanla da geliştirilir. İlkokulun ilk yıllarında okuma yazma öğretimi çalışmaları yapılır. Sonraki dönemde ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilir. Birinci sınıf sonunda öğrenciler büyük oranda okuma yazmayı öğrenirler. Buna rağmen bazı çocuklar çok farklı nedenlerle okuma yazmayı öğrenememektedir. Keskinkılıç (2002), bu başarısızlığın nedenlerini; öğrenci ile ilgili nedenler, öğretmen ile ilgili nedenler, öğrencinin ailesi ve çevresi ile ilgili nedenler olarak ifade etmektedir.

Öğrenci kaynaklı başarısızlıklar; öğrencinin okuma yazma için hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması, öğrenciler arası bireysel farklılıklar, fiziksel ve zihinsel engel durumları gibi faktörler olabilir. Öğretmenden kaynaklı başarısızlıklara; mesleki yetersizlik, sabırsızlık, yöntem-teknik bilgisinin yetersizliği, öğrenci ile etkili iletişim kuramama, öğrencinin ihtiyacına göre eğitimi planlayamama, öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vermeme, öğrencideki öğrenme isteğini harekete geçirememe gibi nedenler örnek olarak verilebilir. Aile ve çevre kaynaklı nedenler; çocuğun uygun çalışma ortamının olmaması, yetersiz veya aşırı ilgi, ailenin eğitime verdiği önemin yetersizliği, aile içi sorunlar, parçalanmış aile yapısı, şiddet ve zorbalık gibi nedenler olabilir.

Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların başarısızlık nedenleri ya da okuma yazmayı öğrenmeyi etkileyecek olan potansiyel nedenler dikkatlice ve etraflıca araştırılmalıdır. Bunlara yönelik gerekli önlemler alındıktan sonra bireye özgü bir plan hazırlanmalıdır. Okuma yazma öğrenemeyen çocuklar için bireysel farklılıklarına uygun ayrı bir okuma yazma çalışması gerekmektedir. Yapılacak çalışmalar öğrenciye görelik ilkesi temel alınarak düzenlenir. Öğrencinin engel durumuna göre -tanısı aynı olsa bile her birey farklıdır- amaç, yöntem ve planlama yapılır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için okuma yazma sürecinde genelde yöntem değişikliğine gidilmektedir. Günümüzde ses temelli cümle yöntemi kullanılırken okuma yazma öğrenemeyen ya da özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için farklı okuma yazma yöntemleri kullanılmaktadır.

DİKKAT

"Bir yazıyı okurken gözlerimiz yazı üzerinde küçük sıçramalarla hareket eder. Gözlerimiz okuma sırasında saniyede dört ya da beş sıçrama yapar."

Okuma, zihinsel ve fiziksel süreçleri barındıran karmaşık bir süreçtir. Okumanın fiziksel sürecinin ilk hareketi "*pürüzsüz, ilerici ve doğrusal olmayan küçük sıçrama"* (Tracey & Morrow, 2017) hareketidir. Okuma sırasında, bu sıçramalar

yoluyla görme alanı içerisindeki harfler, heceler ve kelimeler algılanır. Algılama ile okumanın zihinsel süreci başlar. Zihinsel süreçte algılama ile yazılı semboller anlamlara dönüşür. Okuma öğrenimi sürecinde zihinde oluşan anlam yapıları öncelikle harf ses ilişkisi ile başlar. Harfler ağızdan çıkan seslerle eşleşerek anlam kazanırlar. Ancak seslerin de tek başına bir anlamı bulunmamaktadır. Buna rağmen bazı heceler anlamlıdır. Okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek en önemli husus hecelerin ya da hece gruplarının anlamlı olması gerektiğidir.

Okuma zahmetsiz ve basit bir eylem değildir. Dehaene'ye (2017) göre uzun yıllar yapılan pratikler sonucu okuma bilinçsizce gerçekleşerek otomatikleşir. Okuma işlemi zor olduğu gibi okuma öğretimi de oldukça zor bir süreçtir. Bu zor sürecin iyi organize edilmesi, kullanılan yöntem-tekniklerin etkililiği ve motivasyon faktörü öğrencilerin okuma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Okuma yazma, ilkokul düzeyinde örgün eğitimle Bakanlık tarafından belirlenen yöntemlerle yürütülmektedir. Ancak bazı öğrenciler yeterli zekâ ve uygun öğrenme ortamlarına rağmen okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadır (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015). Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler için özel tedbirler alınmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğrencilerin mevcut performanslarını ve ön koşul becerileri dikkate alan bir okuma yazma öğretimi planı hazırlanmalıdır. Bu plan eğitim öğretim sürecini devam ettirecek olan ve öğrenciyi tanıyan öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Bu plan öğretmenin farklı okuma yazma tekniklerini kullanmasını gerektirebilir. Bu bölümde okuma yazma öğretimi tekniklerinden hece tekniği ele alınacaktır.

KİTAP

"Okumanın beyin süreçleri ile ilgili daha detaylı bilgi edinmek için "Dehaene, S. [Çev. Ozan KARAKAŞ] (2017). Beyin Nasıl Okur? Okumanın Bilimi ve Evrimi. İstanbul: Alfa Bilim." kitabını inceleyiniz."



Okuma yazma öğretimi ulusların dillerine ve kullandıkları alfabelere göre farklılıklar göstermektedir. Kullanılan dilin ses yapıları (yazılış-okunuş ilişkisi) ve harfler (Arap, Latin, Kiril, Çin, İbrani…) farklı olduğundan öğretim yöntemleri de buna göre şekillenmektedir. Banguoğlu'na (1959) göre Türkçe okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan bir fonetik yapıya sahip olduğundan okuma yazma öğretiminde farklı yöntemler kullanılabilir (Çelenk, 1992). Bu nedenle ülkemizde tarih boyunca okuma yazma öğretiminde harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi ve ses temelli cümle

Kaynakça

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95. https://pegem.net/dosyalar/dokuman/48156-20090430104321-06-ses-temelli-cumle-yontemi-ve-cumle-yontemi-ile.pdf adresinden alındı

Benzer, A. (2010). Türk hece yapısındaki değişmeler. *Turkish Studies, 5*(1), 830-842.

Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim, 14*(114), 8-34.

Calın, T. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilkokuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 369-378.

Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilkögretim okulu ve mesleki egitim merkezindeki özel egitim ögretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma ögrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?* (2 b.). (O. Karakaş, Çev.) İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 1*, 42-53.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli ilk okuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Groff, P. (1981). Teaching reading by syllables. *The Reading Teacher, 34*(6), 659-664.

Gunning, T. G. (2001). *Building words: A resource manual for teaching word analysis and spelling strategies.* Boston: Allyn & Bacon.

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (4 b.). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Jones, V. W. (1970). *Decoding and learnilig to read.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED204714.pdf adresinden alındı

Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Nobel.

Kılıç, A. (2003). *Kuramdan uygulamaya ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırmızı, F. S., & Ünal, E. (2016). *İlk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MEGEP. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okuma-yazmaya hazırlık.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Moustafa, M. (2000). Phonics instruction. D. S. Strickland, & L. M. Morrow içinde, *Beginning reading and writing* (s. 121-133). New York: Teachers College Press.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 4-16.

Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 Aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık*

becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Doktora Tezi.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış* (2 b.). (H. Ülper, Dü.) Ankara: Pegem Akademi. doi:DOI 10.14527/9786053188452

Westwood, P. (2001). *Reading and learning difficulties.* Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research Press.

Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi.

BÖLÜM 10

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi)

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ssidekli@mu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3202-6451

Esra ÇETİN ALTINTAŞ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bölümü Doktora Programı Öğrencisi, esractn_48@windowslive.com ORCID NO: 0000-0002-8810-4079

Anahtar Kavramlar

İlk okuma yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Ses temelli cümle yöntemini tanımlayabilecek,
- Ses temelli cümle yönteminin özelliklerini ve ilkelerini açıklayabilecek,
- Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde izlenecek aşamaları öğreneceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Yöntemin Üstün ve Sınırlı Yanları

Yöntemin Uygulama Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yönteminde Kullanılabilecek Araç-Gereç ve Materyal Örnekleri

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve araştırmaların odak noktalarından bir tanesi de öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinedir. Türkiye'de ve tüm dünyada, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etken olarak görülen ilk okuma yazma öğretim yöntemleri üzerine 2000'li yıllarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. PISA ve UNESCO araştırmaları doğrultusunda ülkeler, başarılı olan ülkelerin durumlarını incelemiş ve kendi dillerinin yapısına uygun yöntemler geliştirmeye çalışmışlardır. UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura 2003 ve 2005 yıllarında yaptığı açıklamalar ile okuma yazma öğretiminde yeni yöntemler bulunması gerektiğini, artık eski yöntemlerin geçerli olmadığına dikkat çekmiştir (UNESCO, 2003-2005; Akt. Güneş, 2005, s. 139-140).

Bu gelişmeler ışığında Türkiye'de, 2005 yılından itibaren yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan cümle çözümleme yöntemi yerini ses temelli cümle yöntemine bırakmıştır. Ses temelli cümle yöntemi, çeşitli araştırmalar sonucu geliştirilmiş, öğretmen, müfettiş, yönetici, akademisyen vb. paydaşların görüşleri ile zenginleştirilmiş, 9 ilde seçilen 120 pilot okulda 2004-2005 eğitim-öğretim yılı boyunca denenmiş ve başarılı sonuçlar alınması üzerine ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Ses temelli cümle yöntemi, ülkemiz şartlarına, Türkçenin ses yapısına, geliştirilmesi gereken temel beceri ve kazanımlara, Türkçe öğretim programında ele alınan eğitim yaklaşım ve modellerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi, tamamen ülkemize özgü ve çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayalı bir yöntemdir (Güneş, 2006). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yaklaşımın ismi ses temelli cümle yönteminin yerine "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" olarak ifade edilmiştir. Fakat yaklaşımın içeriği incelendiğinde ses temelli cümle yöntemiyle bir fark olmadığı sadece isim değişikliği olduğu görülmüştür.

DİKKAT

"Birçok kaynakta ses temelli cümle yöntemi olarak ifade edilmesine rağmen burada yöntem sözcüğü yerine teknik ifadesinin kullanılması benimsenmiş ancak alan yazındaki orijinal ifadelere zarar vermemek için yöntem kavramı kullanılmıştır."

DİKKAT

"Ses temelli cümle yöntemi, dünyanın hiçbir yerinde örneği olmayan ülkemize özgü bir ilk okuma yazma yaklaşımıdır."

Ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretimi, alfabetik sıraya göre değil ses gruplarına göre yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta anlamlı bütün oluşturacak kadar ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve cümlelerden metinlere ulaşılmaktadır. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi en kısa sürede anlamlı cümleye ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma süreçlerine aktif olarak katıldıkları için

bu yaklaşım öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi sağlamaktadır. Öğrenciler çok sayıda hece, sözcük, cümle ve metinle karşılaştıkları için cümleleri ezberlemeleri yerine anlayarak okumaları sağlanmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgileri yapılandırmayı hedef almaktadır. Öğrencilerin yaşantısından uzak olmayan, günlük hayatın içinden örneklerle süreç ilerlemektedir.

Ses temelli cümle yönteminde okuma ve yazma birlikte yürütülmektedir. Okunan her şey yazılmakta, yazılanlar ise okunmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi okuma-yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra temel dil becerilerinden dinleme/izleme ve konuşma becerilerin de eşgüdüm içerisinde geliştirilmesi düşünülmektedir. Buna göre ilk okuma yazma öğretimi dört temel dil becerisi ile birlikte sürdürülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ilk okuma yazma öğretimi temel dil becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Buradaki amaç Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimidir.

DİKKAT

Ses temelli cümle yönteminde ses grupları oluşturulurken, anlamlı hece (kelime) üretmedeki işlekliği dikkate alınmıştır. Türkçede en çok kullanılan sesler dikkate alınarak ses grupları oluşturularak sıralanmıştır.

2005 Türkçe Öğretim Programında ses temelli cümleyle birlikte yazı öğretiminde bitişik eğik yazı temel alınmıştır. 2017 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında ilk okuma yazma öğretimi dik temel harfler ya da bitişik eğik yazının kullanılabileceği belirtilerek yazı tercihi öğretmene bırakılmıştır (MEB, 2018). 2019 Türkçe Öğretim Programında ise ilk okuma yazma öğretiminin tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirileceği belirtilmektedir.

SIRA SİZDE

Bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Tartışınız.

Bu bölümde ses temelli cümle yönteminin özellikleri, ilkeleri, üstün ve sınırlı yanları anlatılacaktır. Ayrıca yöntemin uygulama aşamalarına, kullanılabilecek araç-gereç ve materyal örneklerine ve uygulama örneğine yer verilecektir.

Kaynakça

Aktay, S. ve Sidekli, S. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Eds.), İlk *okuma yazma öğretimi yeni programa uygun* içinde (s. 355-380), Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2016). İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,3*(1), 164-181.

Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çiftçi, F. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.*

Duffy, G. G. (2009). Explaining reading: a resource for teaching concepts, skills, and strategies. (2nd ed.). *New York: Guilford Publications, Inc.*

Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi.* (İkinci Basılış). (Çev: N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Gün, A.ve Yıldız, V. (2007) Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri, *16. Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye.*

Güneş. F (2005). Türkçe *öğretim programının yenilikleri*. *Artı Eğitim Dergisi. (2)*

Güneş, F. (2006). İlk okuma yazma öğretiminde yenilikler. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, *57*, 31-34.

Güneş, F. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

İlk okuma yazma çalışmalarında ses temelli cümle yöntemi ile cümle yöntemi uygulama sonuçlarının karşılaştırılması araştırma raporu, (2005). *İzmir İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı 9. İlköğretim Müfettişliği.*

Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu,* Ankara: DKM Basım evi.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu,* Ankara: DKM Basım evi.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu,* Ankara: DKM Basım evi.

Özsoy, U. (2006). S*es temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sidekli, S. ve Balcı, E. (2016). *Okuma yazma öğreniyorum 1. Kitap.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sidekli, S. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şahin, İ. İnci, S. Turan, H. Apak, Ö. (2006). *İlk* okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 171*, 109-129.

BÖLÜM 11

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
hakanozak@duzce.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-0481-1818

Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL

On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
murat.vural@omu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7085-9772

Anahtar Kavramlar

Zihin Yetersizliği, İlk Okuma Yazma, İşlevsel Okuma, İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri, Öğretmen-Aile İşbirliği, Öğretimi Uyarlama

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- İlk okuma yazma öğretiminin amaçları ve önemini açıklayabilecek,
- Okul öncesi dönemin ilk okuma yazma öğretimi açısından önemini açıklayabilecek,
- İlk okuma yazma öğretim sürecine alınacak öğrencilerin değerlendirilmesinde yapılması gerekenleri sıralayabilecek,
- Zihin yetersizliği olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretim teknikleri/stratejilerini ve işlevsel okuma yazma öğretimini açıklayabilecek,
- Öğretmen-aile işbirliğinin okuma yazma öğretimindeki önemini tartışabilecek,
- Zihin yetersizliği olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimini uyarlama sürecinde yapılması gerekenleri açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları ve Önemi

Okul Öncesi Dönem Etkinlikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine Alınacak Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretim Teknikleri/ Stratejileri

İşlevsel Okuma Yazma Öğretimi

Öğretmen-Aile İşbirliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi

Okuma Yazma Öğretiminde Oyun

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimini Uyarlama Süreci

Giriş

En temel bilgi edinme yollarının başında gelen okuma ve duygu, düşünceleri aktarabilmenin bir aracı olan yazma becerileri; bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve toplum içinde kabul görebilmeleri açısından en önemli akademik becerilerdendir. Okuma ve yazma becerilerine sahip olmak bireylerin bağımsız olarak hareket edebilmelerine katkı sağlamakta, kendi kendine bilgi edinme ve düşüncelerini yazılı olarak paylaşabilme olanaklarını sunmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimi olsun veya olmasın okuma yazma becerileri, ilk okuma yazma öğrenmeye hazır olan tüm bireylere kazandırmaya çalışılmaktadır.

Ülkemizde eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını doldurmuş ve gelişim açısından ilkokula hazır olduğu düşünülen her çocuk, birinci sınıfa kayıt olabilmekte ve ilk okuma yazma öğrenme sürecine dâhil edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Kaynaştırma uygulamalarında zihin yetersizliği olan öğrenciler destek eğitim sınıflarında veya normal sınıf ortamında, sınıf öğretmenleri ile birlikte ilk okuma yazma becerilerini edinmeye çalışmaktadır. Bunun dışında kaynaştırma uygulamasına devam etmeyen, özel eğitim okullarına veya rehabilitasyon merkezlerine devam edip farklı sınıf seviyelerinde bulunan ve ilk okuma yazma öğretimi yapılan zihin yetersizliği olan öğrenciler de bulunmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarına, özel eğitim okullarına veya rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretim sürecini yönetmek, tipik gelişim gösteren öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminden daha zorlu olabilmektedir. İlk okuma yazma öğretim sürecinin daha zor hale gelmesine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler içerisinde zihin yetersizliği olan öğrencilerin çalışma becerilerinin zayıf olması, öğrendiklerini çok çabuk unutmaları, ek bir yetersizliğe sahip olmaları, dikkat sürelerinin kısa olması, ailelerden alınabilecek desteklerin sınırlı olması ve daha fazla tekrara ihtiyaç duymaları sıralanabilir. Bununla birlikte zihin yetersizliği olan öğrencilerin farklı kurumlarda eğitim alması ve bu kurumlarda farklı yöntemler kullanarak ilk okuma yazma öğretimine maruz kalmaları, öğretim sürecini öğrenci ve veliler için daha karmaşık bir hale getirebilmektedir. Öğretmenlerimizin, ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri tüm zorlukları en aza indirgemek için iyi bir planlama yapmaya ihtiyaçları vardır.

Bu bölümde zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak ilk okuma yazma öğretim sürecinin daha etkili ve verimli yönetebilme konusunda nelerin yapılması gerektiği ve nerelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır.

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları ve Önemi

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, bireylere bağımsız olarak okuma ve yazma becerisini kazandırmaktır. Temel okuma ve yazma becerilerini edin-

miş bireyler; herhangi birine bağlı kalmadan yaşamları boyunca bilgi edinme ve günlük yaşamda yerine getirilmesi gereken birtakım aktiviteleri bağımsız olarak yapabilme imkânına sahip olurlar. Bu nedenle bireylerin bağımsız olarak hareket edebilmelerinde ilk okuma yazma becerilerini kazandırmak çok önemlidir.

Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim uygulama okulu I. Kademe okuma yazma dersi öğretim programında, okuma yazma dersinin özel amaçları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018)

- Okuma ve yazmaya hazırlayacak görsel, işitsel ve psikomotor becerilerini geliştirmek,
- Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirmek,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru kullanmalarını sağlamak,
- Yaşamları boyunca kullanacakları temel okuma yazma becerilerini kazanmalarını sağlamak,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlamak,
- Sözlü iletişim becerilerini kullanarak iletişim kurmalarını sağlamak,
- Dinleme / izleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- Anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, tahmin etme gibi bilişsel becerilerini geliştirmek,
- Sözcük dağarcıklarını ve anlatım becerilerini geliştirmek,
- Gerçek yaşam uygulamalarında okuma ve yazma becerilerini kullanmalarını sağlamak
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlerin farkına vardırmaktır.

DİKKAT

"Zihin yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde temel amaç günlük yaşama bağımsız katılımlarının sağlanmasıdır."

Programda belirtilen özel amaçlar incelendiğinde, ilk okuma yazma becerilerini bireylere kazandırmanın yanında birçok farklı becerinin de kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru kullanmak, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, sözcük dağarcıklarını ve anlatım becerilerini geliştirmek gibi önemli beceriler de bulunmaktadır. Ayrıca programda; özel eğitim okullarına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin performanslarının birbirinden farklı olması sebebiyle, okuma ve yazmaya temel oluşturan erken okuryazarlık becerileri, okuma ve yazmaya hazırlık becerileri gibi beceri alanlarından da öğretmenlerin hedefler belirleyerek çalışma yapılabilmesine olanak sağlanmıştır.

Kaynaklar

Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara* Ünv. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(2), 735-753.

Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma* öğretimi (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.

Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.

Başal, M., & Batu, S. (2002) Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 3*(2)*,* 85-98.

Başar, M., Göncü, A., & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 327-348.

Beers, C. S., Beers J. W., & Smith, J. O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction.* New York: Guilford Publications.

Binbaşıoğlu, C. (2004). İlk okuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Browder, D. M., & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. In M. E. Snellve & F. Brown (Eds). *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 493-543). New Jersey: Merrill Publishing Company.

Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools.* Houghton Mifflin Company.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçeye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 4(2)*, 509-518.

Calp, M. (2003). İlk okuma yazma öğretimi. (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Cemaloğlu, N. (2001). İlk okuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, *34*, 261-270.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 1(2), 40-47.

Çelenk, S. (2007). İlkokuma *yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Çelenk, S. (2010). İlkokuma *yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Çolak, A., & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 241-270.

Demir, M., & Doğanay-Bilgi, A. (2018). Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. *Elementary Education Online, 17*(1), 450-468

Demirel, Ö., & Şahinel M. (2006). *Türkçe öğretimi.* (7. Baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık.

Deniz, S., & Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntem-

lerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(12), 156-171.

Doğanay-Bilgi, A., & Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 362-397). Ankara: Pegem Akademi.

Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 257-283.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10(2),* 191-219.

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2)*, 193-206.

Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior, 23,* 191–213.

Filiz, N. (2008). Beden eğitimi ve oyun öğretiminde ortamların özellikleri. C. Bayrak (Ed.), *Beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s. 113-134). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 1–13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies, 10*(11), 773-786.

Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2011). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 115-128.

Isaacs, B. (2012). *Understanding the Montessori approach, early years education in practice.* London: Routeldge

Işıl, K., & Candoğan, G. (1990). İlkokuma *yazma öğretimi metot ve teknikleri.* (İkinci baskı). Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(3)*, 237-270.

Keskinkılıç, K. (2002). İlkokuma *yazma öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koç, N. (2008). İlk okuma yazma öğretimi. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 19-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33,* 255-281.

MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2018). Özel *eğitim uygulama okulu I. kademe okuma yazma dersi öğretim programı*. 26.08.2020 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/ icerik/123 adresinden erişilmiştir.

Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39(2),* 87-98.

Sağırlı, M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar, (Ed.), İlkokuma *ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86(1)*, 24–53.

Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 43*(2)*,* 1-26.

Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 43*(2), 1-26.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *7*(2), 257-276.

Tuğrul, B. (2012). Okulöncesi eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri. M. Sağlam (Ed.), Özel öğretim yöntemleri-1 içinde (s. 71-101). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (2013). Çocuk eğitiminde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), Çocukta oyun gelişimi (2. Baskı) içinde (s. 1-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30(5),* 679-689.

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86(4)*, 542-555.

Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., & Coughlan, B. (2002). Do Children With Autism Learn To Read More Readily By Computer Assisted Instruction Or Traditional Book Methods? A Pilot Study. *Autism, 6,* 71–91.

Yıldızlar, M. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yaw, J. S., Skinner, C. H., Parkhurst, J., Taylor, C. M., Booher, J., & Chambers, K. (2011). Extending research on a computer-based sight-word reading intervention to a student with autism. *Journal of Behavioral Education, 20*, 44–54.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54,* 130-138.

BÖLÜM 12

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/STRATEJİLERİ

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
eskemre@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0795-9022

Anahtar Kavramlar

Otizm Spektrum Bozukluğu, Okuma Öğretimi, Yazma Öğretimi, Öğretimsel Uyarlamalar

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Okuma yazmanın
  otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için neden önemli olduğunu açıklayabilecek,
- Okuma yazma öğretiminin önemli bileşenlerini açıklayabilecek,
- Okuma yazma öğretiminde gerçekleştirilebilecek uyarlamalar üzerinde tartışabilecek,
- Farklı okuam yazma öğretim stratejilerinin uygulanması ve değerlendirilmesi üzerinde tartışabilecek,
- Yazma sürecinde yapılabilecek düzenlemeleri açıklayabileceksiniz,

İçindekiler

Giriş

OSB'de Okuma Yazma Becerilerini Etkileyen Faktörler

Etkili Bir Okuma Yazma Sürecinin Bileşenleri

Beceri Analizi Stratejisini Kullanma

Soru Oluşturma Stratejisi Kullanma

OSB Olan Çocuklarda Yazma Becerisinin Kazandırılması

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Çocukların okuma ve okuduğunu anlamlarına ilişkin erken dönemdeki seviyelerinin ilerideki okuma ve okuduğunu anlama üzerinde çok etkisi olmadığı sanılmasına rağmen, ileriki yaşlarda yaşanan okuma güçlüklerinin temelinde geçmiş dönemlerde edinilmesi gereken okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin eksikliği olduğu görülmektedir (RAND, 2002). Bu nedenle eğitimcilerin erken dönemlerden itibaren okuma ve okuduğunu anlama öğretimi üzerinde durması gerektiği görülmektedir (Oakhill & Cain, 2007; RAND, 2002). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin dil ve dil ile ilişkili becerilerde yaşadıkları problemlerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de etkilediği görülmektedir. Bu durum erken dönemde okuma ve okuduğunu anlama üzerinde durulması ve öğretimin OSB gösteren çocuklar için önemli olmasının yanı sıra ileriki kazanımları için oldukça kritik olduğunu göstermektedir (Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2009; Whalon, Hanline, & Woods, 2007).

OSB gösteren çocukların okuma yazma becerilerini kazanmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiş araştırma çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak bununla birlikte gerçekleştirilmiş olan çalışmalar OSB gösteren çocuklara okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında kelime tanımanın ötesine geçilerek Ulusal Okuma Paneli raporunun belirttiği bileşenlerin kazandırılmasına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006). Yine de çoğu çalışmada ve uygulamada OSB gösteren çocuklar ile çalışılırken sadece birkaç konuya odaklanıldığı ve eğiticilerin çoğunun bu çocukların sadece kelime okuma ve ezberlemeyi yapabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Buna rağmen gerçekleştirilmiş olan çalışmalar OSB gösteren çocukların sadece fonetik olarak değil okuma ve harf kodlarını çözme konusunu da öğrenebildiklerini göstermektedir (Al Otaiba & Hosp, 2004; Nation vd., 2006).

Okuma yazma öğretim süreci OSB gösteren çocuğu sınıfa yerleştirmek ve akranları ile aynı stratejiler ile öğrenmesini beklemek ile kazanılabilecek bir süreç değildir. Okuma yazma araç gereçleri ve müfredatın uyarlanması gerekmektedir (Browder & Spooner, 2006). Öğrenciye bağlı olarak okuma yazma öğretim sürecinde iletişim cihazları, Braille, bilgisayar destekli öğretim ve görsel desteklerin kullanılabildiği görülmektedir. Bu süreçte yapılabilecek uyarlamalardan bazıları şunlardır;

DİKKAT

"OSB gösteren öğrenciler için okuma yazma öncesi hazırlık becerilerine sahip olmak büyük önem taşımaktadır."

- Fırsat öğretiminin kullanılması
- Sözel ve görsel formatın birleştirilmesi
- Hızlı rastgele cevaplama kullanımı
- Oyun etkinliklerine kelimelerin gömülmesi (National Research Council, 2001)

Kaynaklar

Alberto, P.A., Fredrick, L., Hughes, M., McIntosh, L., & Cihak, D. (2007) Components of visual literacy: Teaching logos. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22,* 234-243.

Al Otaiba, S., & Hosp, M.K. (2004). Providing effective literacy instruction to students with Down Syndrome. *Teaching Exceptional Children, 36*, 28-35.

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, *36*(2), 109-123.

Baker, J. N., Rivera, C., Devine, S., & Mason, L. (2019). Teaching emergent literacy skills to students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *54*(3), 166-172.

Browder, D. M., & Spooner, F. (2006). *Teaching language arts, math, & science to students with autism.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Browder, D., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*, 206–219.

Carnahan, C. & Williamson, P., & Quill, K. (2010). *Quality literacy ınstruction for students with autism spectrum disorders.* Shawnee Mission KS:Autism Asperger Publishing Company.

Earles-Vollrath, T. L., Cook, K. T., Robins, L., & Ben-Arieh, J. (2008). Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism spectrum disorders. In R. L. Simpson & B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (2nd ed., pp. 222–243). Austin, TX: Pro -Ed.

Education Endowment Foundation. (2016). *Improving literacy in key stage one.* London: Education Endowment Foundation.

Education Endowment Foundation. (2017). *EEF projects*. London: Education Endowment Foundation.

Eurydice Network. (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore, MD: Brookes.

Heller, K.W., Frederick, L.D., Dykes, M.K., Best, S., & Cohen, E.T. (1999). A national perspective of competencies for teachers of individuals with physical and health disabilities. *Exceptional Children*, *65*, 219-234.

Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2005). Current trends in psychological research on children with high-functioning autism and Asperger disorder. *Current Opinion in Psychiatry*, *18*(5), 497-501.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T. … Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years)*. NCCA, Research Report No 15.

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 911-919.

National Research Council (2001). *Educating children with autism.* Washington D.C.: National Academy Press.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and it's implications for reading instruction.* Washington: National Institute of Child Health and

Human Development: US Government Printing Office.

NEPS (2019). Effective interventions for struggling readers; A Good Practice Guide for Teacher. Ireland, National Educational Psychological Service

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3–40). New York, NY: Guilford.

RAND. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, *59*, 206–221.

Raphael, T. E., & Wonnacott, C. A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading and Research Quarterly*, *20*, 282–296.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, *66*(2), 181–211.

Scammacca, N., Vaughn, S. Roberts, G., Wanzek, J., & Torgesen, J. K. (2007). *Extensive reading interventions in grades K-3: From research to practice.* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Centre on Instruction.

Singleton, C. (2009). Intervention for dyslexia. A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching. http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/medial/downloads/articles/13-intervention_for_dyslxia_research_report.pdf adresinden erişilmiştir.

Spooner, F., Rivera, C. J., Browder, D. M., Baker, J. N., & Salas, S. (2009). Teaching emergent literacy skills using cultural contextual story-based lesson. *Research and Practice with Severe Disabilities*, *34*, 102–112.

Spooner, F., Weber, L. H., & Spooner, D. (1983). The effects of backward chaining and total task presentation on the acquisition of complex tasks by severely retarded adolescents and adults. *Education and Treatment of Children*, *6*, 401–420.

Stango, A. (2015). Teaching handwriting to students with autism. Proceedings from 2015: National Autism Conference. State College, PA: Department of Education.

Yu, D., Martin, G. L., Suthons, E., Koop, S., & Pallotta-Cornick, A. (1980). Comparisons of forward chaining and total task presentation formats to teach vocational skills to the retarded. *International Journal of Rehabilitation Research*, *3*, 77–79.

Whalon, K., & Hanline, M. F. (2008). Effects of reciprocal questioning on the question generation and responding of children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*, 367–387.

Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, *24*, 3–16.

Whalon, K., Hanline, M. F., & Woods, J. (2007). Interactive storybook reading: Increasing the reading comprehension of young children with autism. *Young Exceptional Children*, *11*(1), 16–27.

BÖLÜM 13

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
macidayhan@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9933-5331

Anahtar Kavramlar

Özel Öğrenme Güçlüğü, Sesbilgisel Farkındalık, Ses-sembol Eşleme, Kelime Bilgisi, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sesbilgisel farkındalığın önemini tartışabilecek,
- Sesbilgisel farkındalığı geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ses-sembol eşlemenin önemini tartışabilecek,
- Ses-sembol eşlemeyi geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kelime bilgisinin önemini tartışabilecek,
- Kelime bilgisini geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için akıcı okumanın önemini tartışabilecek,
- Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri açıklayabilecek,

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlamanın önemini tartışabilecek,
- Okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Sesbilgisel Farkındalık

Ses-Sembol Eşleme

Kelime Bilgisi

Akıcı Okuma

Okuduğunu Anlama

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler arasında okuma alanında yaşanan güçlükler diğer tüm akademik alanlarda yaşanan güçlüklerden çok daha fazla gözlenmektedir. Dolayısıyla okuma güçlükleri ÖÖG olan öğrenciler arasında en yaygın görülen akademik güçlük türü olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrenciler arasında okuma güçlüğünün görülmesi ile ilgili en düşük tahminler yaklaşık %60'ında, en yüksek tahminler ise yaklaşık %90'ında görüldüğü yönündedir. Uzmanların çoğu ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüğünün yetersiz dil becerileriyle, özellikle de konuşma akışının kelimeler, heceler ve fonemler gibi daha küçük ses birimlerine bölünebileceğini anlama yeteneği olarak açıklanan sesbilgisel (fonolojik) farkındalıkla ilgili olduğuna inanmaktadır (Hallahan & Kauffman, 2003; Heward, 2009; Pierangelo & Giuliani, 2006)

ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlükleri hayatlarının her noktasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Günümüzde yetkin ve iyi bir okur olabilmek o kadar önemlidir ki, zayıf okuma becerilerine sahip bireyler hem akademik hayatta hem de çalışma hayatında büyük bir dezavantaja sahiptir. ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerisini edinme sürecini etkileyebilecek unsurlar şunlardır: (a) işitme yetersizliği olmasa da sorunlu işitsel algı, (b) yavaş işitsel veya görsel işlemleme (c) konuşulan kelimelerin seslerini fark edememe veya ayıramama, (d) okuma amacının oluşmasında eksiklik, (e) bir kelimenin, cümlenin veya paragrafın önemli unsurlarına dikkatini vermede sorunlar, (f) harflerin konuşmanın parçalarını temsil ettiğini anlamada problemler (Çakıroğlu, 2019).

DİKKAT

"Zayıf okuma becerilerine sahip bireyler hem akademik hayatta hem de çalışma hayatında büyük bir dezavantaja sahiptir."

Öğretmenler sınıflarında uygun öğretim sunmalarına rağmen ÖÖG olan öğrenciler beklenmeyen düşük başarı ve öğrenmede sürekli zorlanma özellikleri sergileyebilmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarıları ve ilerlemeleri için okuma becerisi temel bir beceri olduğundan, okuma becerilerini edinme ve geliştirmeye yönelik yapılması gerekenler ve müdahaleler tüm paydaşların ilgi odağı olmuştur. Öğrencilerin bilişsel işlem süreçlerinde yaşadıkları zorluklara hitap eden, geri bildirim ihtiyaçlarını karşılayan ve öğrenme ortamının özelliklerini dikkate alan yoğun müdahaleler, öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde geliştirmekte oldukça etkilidir. Sesbilgisel farkındalık, akıcı okuma, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi temel beceriler okuma becerisini edinme ve geliştirme için çok önemlidir. Sesbilgisel farkındalık ve alfabetik ilke (harf ses ilişkisi) doğrudan ve açık öğretim yoluyla en iyi şekilde öğretilmekteyken kelime öğretimi kelime tanıma üzerine odaklanmaktadır. Okuma akıcılığı ile ilgili sorun tekrarlı okuma veya süre tutarak okumalar gibi etkinliklerle çözülebilmekteyken okuduğunu anlama öğrencilerin özel anlama stratejilerini kullanmalarına yardımcı

olacak eğitimlerle geliştirilebilmektedir. Bu bölüm kapsamında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme, kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ÖÖG olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim teknikleri ve stratejileri açıklanacaktır.

Sesbilgisel Farkındalık

Fonolojik farkındalık olarak da ifade edilen sesbilgisel farkındalık, sözlü dilin daha küçük bileşenlere bölünebileceği ve manipüle edilebileceği farklı yolların anlaşılması olarak açıklanmaktadır. Konuşulan dil, cümlelerden kelimelere (örneğin, sözel olarak ifade edilen "Anne ben geldim." cümlesini /anne/, /ben/, /geldim/ şeklinde kelimelerine ayırarak söyleme), kelimelerden hecelere (örneğin, sözel olarak ifade edilen "kalem" kelimesini /ka/ ve /lem/ şeklinde hecelerine ayırarak söyleme), kelimelerden bireysel fonemlere/seslere (örneğin, sözel olarak ifade edilen "şapka" kelimesini /ş/, /a/, /p/, /k/, /a/ şeklinde seslerine ayırarak söyleme) ve kelimelerden ilk seslere, son seslere ve uyaklara (örneğin, sözel olarak ifade edilen "makas" kelimesinin ilk sesini /m/ geri kalan kısmını /akas/ şeklinde, son sesini /s/ geri kalan kısmını /maka/ şeklinde söyleme, sözel olarak ifade edilen veya görselleri gösterilen eldiven, merdiven ve sandalye kelimelerinden hangilerinin uyaklı olduğunu bulma ve /el/, /diven/ ve /mer/, /diven/ şeklinde kelimeleri uyaklarına göre bölme) bölünebilmektedir. Ayrıca sesleri manipüle etmek, heceleri veya sesleri silmeyi, eklemeyi veya değiştirmeyi içermektedir (örneğin, karpuz kelimesini /k/ sesi olmadan söyle; /k/ sesi yerine /s/ sesini kullanarak söyle). Sesbilgisel farkındalığa sahip olmak, tüm bu seviyelerde genel bir anlayışa sahip olmak anlamına gelmektedir. ÖÖG olan öğrenciler için erken okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalığa vurgu yapmaktadır (Bender & Larkin, 2009; Pierangelo & Giuliani, 2006).

Araştırmalar, sesbilgisel farkındalığın öğretilebileceğini ve fonemlere yani sesbirimlerine yönelik farkındalığın artmasının ÖÖG olan öğrencilerin ilerleyen süreçte okuma kazanımlarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin, okuma yazma öğretimine başlamadan önce ÖÖG olan öğrencilerinin fonemlerin farkına varmalarına yardımcı olabilecek öğretim etkinliklerinin farkında olmaları ve öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe sesbilgisel farkındalığın daha karmaşık hale geleceğini anlamaları gerekmektedir. Sesbilgisel farkındalığa yönelik öğretim süreci ile ilgili bazı öneriler şu şekildedir (Pierangelo & Giuliani, 2006):

- Okul öncesi dönemde ve birinci sınıfın başlarında, çocukların dikkatlerini sözcüklerdeki seslere yönlendiren, kafiye ve aliterasyon (ses yineleme) oyunları gibi, etkinlikler gerçekleştirmelerini sağlayın.
- Öğrencilere sözcükleri seslerine ayırma ve sesleri birleştirip sözcük oluşturma becerilerini öğretin.

Kaynaklar

Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2019). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties strategies for RTI*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N., & Waller, L. (2011). *RTI & differentiated reading in the K-8 classroom.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Çakıroğlu, O. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 35-59). Ankara: Vize Akademik.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2019). DEM-OKU disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler. Trabzon: ogrenmeguclugu.org

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Reading Rockets. (2021a). Blending and segmenting games. https://www.readingrockets.org/strategies/ blending_ games adresinden erişim sağlanmıştır.

Reading Rockets. (2021b). Alphabet matching. https://www.readingrockets.org/strategies/alphabet_matching adresinden erişim sağlanmıştır.

Reading Rockets. (2021c). Possible sentences. https://www.readingrockets.org/strategies/possible_sentences adresinden erişim sağlanmıştır.

Reading Rockets. (2021d). Word maps. https://www.readingrockets.org/strategies/word_maps adresinden erişim sağlanmıştır.

Reading Rockets. (2021e). Concept maps. https://www.readingrockets.org/strategies/concept_maps adresinden erişim sağlanmıştır.

Spear-Swerling, L. (2010). *The power of RTI and reading profiles: A blueprint for solving reading problems.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

BÖLÜM 14

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ

Prof. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
pelinakmese@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-8269-3899

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
nilaykayhan@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0937-8013

Anahtar Kavramlar

İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler, İletişim, Dil ve Konuşma Gelişimi, İlk Okuma Yazma, İlk Okumaya Hazırlık Becerileri, Okuma ve Yazma Stratejileri.

Amaçlar

İşitme yetersizliği olan çocukların iletişim, dil ve konuşma özellikleri, okuma yazmaya hazırlık becerileri ile okuma yazma becerilerinde kullandıkları stratejiler açıklanarak, anne, baba ve öğretmenlere yönelik önerilerin sunulacağı bu bölümün sonunda;

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim, dil ve konuşma özelliklerini tanımlayabilecek,
- Okuma yazmaya hazırlık becerilerini betimleyebilecek,
- Okuma yazma becerilerinde kullanılan stratejileri açıklayabilecek,
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle başedilmesinde anne, baba ve öğretmenlerin yapması önerilen ilkeleri ayırt edebileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan İletişim Yaklaşımları

Okuma Yazma İle İlgili Temel Kavramlar

İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri

Okuma ve Yazmada Kullanılan Stratejiler

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

Okuma yazma becerilerinin gelişimi bireyin iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme gereksinimlerinde rol oynamaktadır. Okuma yazma iletişim ve dil etkinliklerine özgü düşünme, hissetme, hayal etme, konuşma, dinleme, çizim yapma gibi unsurlar ile ilişkilidir (Whithead, 2007). Dolayısıyla okuryazarlık bir dildeki yazılı semboller olan alfabe yoluyla yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme becerileri üzerine inşaa edilmektedir. Konuşma, dinleme, kritik düşünme becerileri ile analiz süreçlerini de kapsayan bir beceridir. Ayrıca bireyin çevresi ile iletişim kurma ve problem çözme, çeşitli bağlamlar arasında ilişki kurma, anlam yaratma aynı zamanda duygu ve düşüncelerini iletmesine dayalıdır (Aşıcı, 2009; Alberta Education, 2010).

UNESCO'ya göre okuryazarlık basılı ve değişen yazılı materyaller üzerinde tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama işlemlerini içeren bir süreçtir. Bu bağlamda okuryazarlık bireyin içinde yaşadığı topluma tam katılımı ile iletişim kurmasına temel oluşturmakta ayrıca öğrenmenin devamlılığını sağlamaktadır (UNESCO, 2019). Okuma yazma becerileri, okul çağı ile birlikte eğitim öğretim ortamlarında kazanılmaktadır (McLoughlin & Lewis, 2005). Alanyazında okuma yazmaya hazırlık becerileri, erken çocukluk dönemi ile ilişkili ele alınır. Bilişsel, sosyal gelişim ve kültürel yaşam deneyimleri, eğitim öğretimde nitelikli uygulamaların varlığı, öğretimsel düzenlemeler gibi birçok ögeyle bağlantılı olan okuma yazma becerileri; temelde dil gelişimi ile yakından ilişkilidir. Dil gelişim özellikleri bir bakıma sözel dil becerileri, ses ve yazı farkındalığı, çocukların sembolleri tanımasını içermektedir. Dolayısıyla okuma yazma iç içe geçmiş, karmaşık bir süreçtir.

Birçok ülkenin eğitim politikalarının temelinde bireylerin okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesine yönelik düzenlemeler dikkati çekmektedir (Griffith, Beach, Ruan, & Dunn, 2008; UNESCO, 2019). UNESCO, 1946 yılından itibaren üye ülkelerin ortak kararı gereğince okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmaktadır. Alınan kararların temeli, okuryazarlık becerilerinin edinimi ile geliştirilmesinin bir eğitim hakkı olduğu ve insan haklarının ayrılmaz bir parçası şeklinde kabul görmesidir. Aynı zamanda okur yazarlık bireylerin tam ve bağımsız katılımları, toplumsal üretimde işgücü piyasasında yer alabilmeleri yönünde de etkili bir bileşendir (UNESCO, 2019).

Okuma ve yazma becerileri dolayısıyla bireyin bağımsız yaşamını sürdürmesine bilgi edinmesine fırsat tanımakta; yaşamındaki olaylara ilişkin anlam çıkarması, eleştirel bir yaklaşımla problem çözme ve hesaplama yapmasını da içeren hayat boyu devam eden becerilerdir. Aynı zamanda diğer disiplinlerde, örneğin Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilimler gibi öğrenmelerin de gerçekleşmesi okuryazarlık becerileri ile ilişkilidir. Ancak gerek okuma gerekse yazma becerilerinin gelişiminde bireyin erken dönemden itibaren içinde doğduğu kültür, aile

içi iletişim özellikleri ve işitme, görme gibi sağlık durumu da önem arz etmektedir. Çünkü okurken sembollerin görülüp farkında olunması, seslerin işitilmesi bireyin bu karmaşık süreçleri analiz edebilmesinde bilişsel gelişim özellikleri ön plandadır (National Reading Panel, 2000). Bu bağlamda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri iletişim ve dil gelişimi ile ilişkili ele alındığında doğum öncesi, sırası ve sonrası herhangi bir nedene bağlı olarak işitme yetersizliği ile karşı karşıya kalan çocuklar için bir takım farklı düzenlemeler gerekmektedir (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA [Amerikan Konuşma Dil İşitme Birliği], 2018a; 2018b). İşitme, dil gelişimi ve ediniminde temel bir rol oynamakta; dil gelişimi ise okuma yazma becerileri açısından kritik bir alan olarak kabul edilmektedir.

İşitme kaybı iletişim alanı açısından erken çocukluk döneminden itibaren bireyin gelişiminde gecikme yaratan biyolojik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocukların anadili edinimi için erken tanı, cihazlama ve eğitim gereklidir (Oliveira, Penna, & Lemos, 2015). İşiten çocuklar için beyin, kendisine ulaşan işitsel sinyali işlemlemekte ve böylelikle işitsel gelişim sağlanabilmektedir. Ancak işitme yetersizliği olan çocuklarda işitsel girdi sınırlılığı başta iletişim, dil ve konuşma olmak üzere, çocuğun öğretim süreci, sosyal ilişkileri ile etkileşiminde sınırlılıklara yol açabilmektedir. Sözel dil işitsel bir olay olarak ele alındığında, işitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde işitmeye dayalı müdahale programlarının, işitsel sözel eğitim sağlayacak özel eğitim uzmanlarının çalışmaları gerekli görülmektedir (Perigoe & Paterson, 2019).

İşitme yetersizliği görülen çocuklarda, hafif derecede (15 dB HL'in üzerinde) işitme kayıplarında dahi hem alıcı hem de ifade edici dil gelişiminde gecikmeler görülmektedir. Ayrıca artikülasyon bozukluğu ve işitsel belleğe ilişkin güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir. İşitme kaybının derecesi arttıkça konuşma üretiminin ve sözcük dağarcığının azaldığı, okuma yazma becerilerinde sınırlılıklar oluştuğu, konuşma algısı ve akademik başarılarında düşüş yaşadıkları vurgulanmaktadır (ASHA, 2018a; 2018b; Işıkdoğan Uğurlu, 2020; Marschark, Rhoten ve Fabich, 2007; Pistav-Akmese & Acarlar, 2016; Piştav Akmeşe ve Kirazlı, 2016a; 2016b). Bu bağlamda işitme yetersizliği olan çocukların erken dönemde tanılanmaları ve cihazlandırılmaları, takipleri önem arz etmekte; öğretim ile birlikte okuma ve yazma becerilerinin de uygun yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekli görülmektedir (Easterbrooks, & Stephenson, 2006; Schleper, 1997).

Sonuç olarak işitme yetersizliği olan çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi erken dönemde tanı ve cihazlama, gerekli durumlarda tıbbi tedavilerinin yapılması, iletişim, dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesi ve aile, okul ortamlarında nitelikli bir öğrenme süreci ile mümkündür. Her çocuk gibi işitme yetersizliği olan çocukların da erken çocukluk dönemi eğitimi almaları gerekmekte, okul çağında nitelikli bir süreç geçirmeleri önerilmektedir. Bu bölümde

Kaynaklar

Acarlar, F. (2013). Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s. 169-185). Ankara: Vize Yayıncılık.

Adams, J. W., & Rohring, P. S. (2004). *Handbook to service the deaf and hard of hearing*. JA Bridge to Accessibility. San Diego: Elsevier Academic Press.

Alberta Education. (2010). Literacy first: A plan for action. https://education.alberta.ca/media/1626397/literacyfirst.pdf

Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In. M. Marschark, & E. P. Spencer (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York, NY: Oxford University Press, Inc.

American Speech-Language-Hearing-Association. (ASHA). (1996). Inclusive practices for children and youths with communication disorders: Position statement and technical report. *Asha, 38*, 35–44.

American Speech, Language, Hearing Association (ASHA). (2018a). Cochlear implants. Retrieved from http://www.asha.org/public/hearing/Cochlear-Implant/

American Speech, Language, Hearing Association (ASHA). (2018b). What is hearing loss? https://www.asha.org/public/hearing/Hearing-Loss/

American Speech, Language, Hearing Association (ASHA). (2020). Hearing Loss - Beyond Early Childhood. 27.07.2020 tarihinde https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/hearing-loss/ adresinden erişildi.

Andrews, J. F., & Manson, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers academic research library. *Exceptional Children, 57*(6), 536 – 545.

Arfe, B., Nicolini, F. & Pozzebon, E. (2014). The Influence of Verbal Working Memory on Writing Skills in Children with Hearing Loss. doi:10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0007. Eds. Barbara Arfe, Julie Dockrell, and Virginia Berninger. *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction*. ISBN-13: 9780199827282 Oxford Scholarship Online: October 2014 doi: 10.1093/acprof:oso/9780199827282.001.0001.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26.

Avrupa Birliği. (2019). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, The Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I), https://www.european-agency.org/projects/TPL4I

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. N., & Wilkinson, B. (2004). The effects of schoolbased writing-to-learn interventions on academic achievements: A meta-analysis. *Review of Educational Research,* 74, 29-58.

Belgin, E. (2011). Çocuklarda işitme kaybı. N. Baykoç (Ed), *Özel eğitim* içinde (s. 187-190). Ankara: Eğiten Kitap.

Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(3), 299–311.

Boons, T., Raeve, L. D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Wieringen, A. (2013).Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Res Dev Dis 2013;* 34, 2008-22.

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy

assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing in Schools, 36*, 33-47.

Cangi, E. (2012). Dil konuşma bozukluğu olan çocuklar. Y. Barut ve M. Vural (Ed). *Özel eğitim* içinde (s. 217-228). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *49*, 278-293. doi: 10.1044/1092-4388(2006/023)

Cicerchia, M., & Freeman, C. (2020). 6 Early literacy skills. https://www.readandspell.com/6-early-literacy-skills adresinden erişim sağlanmıştır.

Ching, T. Y. C., Scarincia, N., Marnane,V., Sjahalam-Kinga, J., Buttona, L., & Whitfield, J. (2018). Factors influencing parents' decisions about communication choices during early education of their child with hearing loss: A qualitative study. *Deafness Educ Int., 20*(3-4), 154–181. doi:10.1080/14643154.2018.1512393

Clark, K. A., & Terry, D. L. (2004). Family and early school intervention for the new era child. In R. J. Roeser, M. P. Downs (Eds), *Auditory disorders in school children* (pp. 211-232). New York, USA: Thieme.

Daza, M., Philips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M., & Lopez-Lopez, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities, 35,* 3526-3533.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 2-25) Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay Bilgi, A. (2020). Erken okuryazarlık becerileri. Disleksi Derneği Kurs Notları.

Doğanay Bilgi, A., Aslan, D. ve Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 24-43.

Easterbrooks, S., & Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *Am Ann Deaf*, 151, 385- 397.

Easterbrooks, S. R., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly, 27*(2), 95–109. https://doi.org/10.1177/15257401060270020701

Easterbrooks, S.R., Lederberg, A.R., Miller, E.M., Bergeron, J.P. & Mc. Donald Connor, C. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: strengths and weaknesses. *The Volta Review, 108*(2), 91–114. https://www.agbell.org/Portals/26/VoltaReview/108-2.pdf

Easterbrooks, A. R., Lederberg, S., Antia, B., Schick, P., Kushalnagar, M. Y. … McDonald Conner, C. (2015). Reading among diverse DHH learners: What, how, and for whom? *Am. Ann. Deaf, 159*, 419–432.

Ege, P. (2007). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s.171-191). Ankara: Kök Yayınevi.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14*, 123–138.

Farrell, L., Hunter, M., Davidson, M., & Osenga, T. (2019). The simple view of reading, https://www.readingrockets.org/article/simple-view-reading (1 Ağustos 2020).

Fellinger, J., Holzinger, D., & Pollard, R. (2012). Mental health of deaf people. *Lancet*, *379*, 1037–1044

Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review, 60*(2), 181–204. https://doi.org/10.17763/haer.60.2.k10410245xxw0030

Gallaudet Üniversitesi (2014). Literacy: It all connects, https://clerccenter.gallaudet.edu/national-resources/info/info-to-go/literacy/literacy-it-all-connects.html.

Geers, A. E., Brenner, C., & Davidson L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing 24,* 24-35.

Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research,* 53, 249-268.

Girgin, C. ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s. 69-96). Ankara: Pegem.

Gormley, K., & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaulating hearing impaired students' writing: A practical approach. *Volta Rewiev, 89*, 157-170.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak Türk işaret dili araştırmaları* içinde (ss. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2001). *Teaching reading in the 21st century* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Griffin, C. C., & Tulbert, B. L. (1995). The effect of graphic organizers on students' comprehension and recall of expository text: A review of the research and implications for practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 11*(1), 73–89. https://doi.org/10.1080/1057356950110106.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L.(2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.

Guiberson, M. (2013). Survey of Spanish parents of children who are deaf or hard of hearing: Decisionmaking factors associated with communication modality and bilingualism. *American Journal of Audiology, 22*(1), 105–119. [PubMed: 23221305].

Gunning, T. G. (2003). *Greating literacy instruction for all children*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde. (s. 189-203). Ankara: Vize Yayıncılık.

Güzel Özmen, R**.** (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 773-793.

Güzel Özmen, R. (2020). Şemalarla okuduğunu anlama, metin yapıları ve öğretimi. Disleksi Derneği Kurs Notları.

Harris, M., & Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(3), 253-268.

Herman, R., Roy, P., & Kyle, F. (2017). *Reading and dyslexia in deaf children*. City, University of London https://www.city.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0011/382529/Reading-and-Dyslexia-in-Deaf-Children-Herman-Roy-Kyle-2017-FINAL.pdf (1 Ağustos 2020).

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An Introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hoffman, M., & Wang, Y. (2010). The use of graphic representations of sign language in leveled texts to support deaf readers. *American Annals of the Deaf, 155*(2), 131-136.

Hoffmeister, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 43–163) Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities, 23,*12-29.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Jo Napoli, D., Rathmann, C., & Smith, S. (2019). Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 118*, 134-142. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.12.036

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.

Işıkdoğan Uğurlu, N. (2020). İşitme yetersizliği ve okuma-yazma eğitimi. P. Pıştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.). *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 99-124). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İlkbaşaran, D. (2016). Türkiye'deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dili'nin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak Türk işaret dili araştırmaları* içinde (ss. 411-443). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Johnson, D. (1999). Balanced Reading Instruction. ED 466 551 https://eric.ed.gov/?id=ED466551

Karasu, P. H. ve Girgin, Ü. (2007). İşitsel-sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 146-156.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 61-87.

Kayhan, N. (2016). Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Kemaloğlu, Y. (2015) İşaret dilleri ve işaret dillerinin odyolojideki yeri ve önemi. M. Gündüz & H. Karabulut (Eds.), *Odyolojide temel kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (s. 1-26) Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Kemaloğlu, Y. (2016a). Türkiye'de sağırların görünürlüğü ve toplumsal ve eğitimsel sorunları üzerine demografik bir inceleme. E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk işaret dili araştırmaları*. içinde (s. 86-105). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s. 1-32). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kirazlı, G. (2020). İşitme kaybı. P. Pıştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.). *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 1-20). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy a conceptual base for teaching reading and writing in school settings*.3rd Edition. New York: Routledge

Kumin, L. (2013). Down sendromlu çocuklarda erken iletişim becerileri (Çev. F. Sezer). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları.

Kushalnagar, P., Bruce, S., Sutton, T., & Leigh, I. W. (2017). Retrospective parent-child communication difficulties and risk for depression in deaf adults. *J. Phys. Dev. Disabil.*, *29*, 25–34. https://doi.org/10.1007/s10882-016-9501-5

Kyle, F., & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(3), 289–304.

LaSasso, C., & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing impaired students. *Volta Review,* 89, 211–220.

Lederberg, A .R.. & Easterbrooks, S. E., Tucci, S., Burke, V. & Goldberg, H. (2016). Effective intervention strategies for teaching early literacy skills to deaf children with cochlear implants. Proceedings of the Annual Symposium of the American Cochlear Implant Alliance. Cochlear Implants International, 17(5), 211-237.

Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. G. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf, 150*, 443–456. doi:10.1353/aad.2006.0008

Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,*

Marschark, M., & Hauser, P.C. (2012). How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know. New York: Oxford Universty.

Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 12, 269-82.

Mathers, C., Smith, A., & Concha, M. (2000). Global burden of hearing loss in the year 2000. 28.07.2020 tarihinde https://www.who.int/healthinfo/statistics/bod_hearingloss.pdf adresinden erişildi.

Mather, N., Wending, B.J., & Roberts, R. (2009). Writing assesment and instruction for students learning disabilities. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingualbicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *1*, 93–107.

McLoughlin, J. A., & Lewis R. B. (2005). *Assessing special students*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.

MEB. (2013). Dil gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi modülü, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf (1 Ağustos 2020).

MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm (27 Temmuz 2020).

Meier, D.R. (2019) *Supporting literacies for children of color: a strength-based approach to pre-school literacy*. London: Routledge.

Menéndez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(*2), 201–223.

Mich, O., Pianta, E., & Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers & Education, 65*, 34-44.

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies, 4*(2), 138-163.

Moeller, M. P., White, K. R., & Shisler, L. (2006). Primary care physicians' knowledge, attitudes, and practices related to newborn hearing screening*, Pediatrics 118,* 1357–1370.

Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read—An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Jessup, MD: National Institute for Literacy. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf (27 Haziran 2020).

National Agenda. (2005). *The national agenda: Moving forward on achieving educational equality for deaf and hard of hearing students*. National Deaf Education Project Now.

Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In C. Plaza-Pust, & E. Morales-Lopez (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 29–50). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Nelson, N. W. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Oliveira, P. S., Penna, L. M., & Lemos, S. M. A. (2015). Language development and hearing impairment: literature review. Revista CEFAC, 17, 2044-2055.

Pakulak, E., & Wray, A. H. (2018). Biological bases of language development, encyclopedia on early childhood development, center of excellence for early child development. *Canadian Language and Literacy Research Network*, 16–20.

Parlak, S. (2011). *Türkiye'de işitme engelliliği ve işletmelerdeki danışmanlık hizmetleri üzerine bir pilot çalışma*. Bursa: Ekin basın Yayın Dağıtım.

Paul, R. (1995). Language disorders. Mosby.

Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-110). New York: Oxford University Press.

Paul, P., & O'Rourke, J. (1988). Multimeaning words and reading comprehension: Implications for special education students. *Remedial and Special Education, 9*(3), 42–52.

Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*, 32-50.

Perigoe, C. B., & Paterson, M. M. (2019). Understanding auditory development and the child with hearing loss. *Auditory Development of Children with Hearing Loss,* 173-204.

Pıştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2), 392-407.

Pıştav Akmeşe, P. (2016). Examination of sign language education according to the opinions of members from a basic sign language certification program. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(4), 1189-1225.

Pıştav Akmeşe, P. (2018a). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. In. Ü. Şahbaz (Ed.) *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (s.71-98). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pıştav Akmeşe, P. (2018b). İletişim, dil ve konuşma yetersizliği olan öğrenciler. In. Ü. Şahbaz (Ed.) *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (s.100-125). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pıştav Akmeşe, P. (2019a). *Eğitimde Türk işaret dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pıştav Akmeşe, P. (2019b). Turkish sign language (TID) as a means of communication and its training. A. Doğanay & Ö. T. Kara (Eds). *Educational science* içinde (s. 95-110). Ankara: Akademisyen Kitapevi

Pıştav Akmeşe P. (2020). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri ve kullandıkları iletişim yaklaşımları. P. Pıştav Akmeşe ve B. Altunay (Eds.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 143–163). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pistav-Akmese, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews, 11*(15), 1367-1381.

Pıştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016a). Opinions of the teachers about the communication modes/approaches used in the education period of the hearing impaired children who are educated at pre-school level, *Ege Journal of Education, 17*(2), 296-332.

Pıştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016b). Opinions of teachers of children with hearing impairment and audiologist and speech pathologists about education of children with hearing loss. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Egitim Fak Derg*, *40*, 88-112.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2018a). Türk İşaret Dili dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre okul öncesi dönemde işaret dili öğretimi. II. International Congress on Early Childhood Intervention (ICECI2018) Özet Kitapçığı s,148-149. 29 Mart – 01 Nisan 2018 Antalya, Türkiye.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2018b). İşitme engelli bireylerin eğitiminde öğretimsel düzenlemeler ve Türk İşaret dili kullanımı hakkında öğretmen görüşleri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 148-156) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). An Examination of Turkish Sign Language Education in Special Education Teaching Programs. Akademisyen Publishing House, Edt. Ahmet Doğanay, Oğuz Kutlu, (1), (pp:67 -179)

Pıştav Akmeşe, P., Kayhan, N., Kirazlı, G., Öğüt, F. & Kirazlı, T. (2018). Odyoloji ve konuşma bozuklukları alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin işitme kayıplı çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eğitimleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1),13-23.

Pıştav Akmeşe, P., & Kirazlı, G. (2016a). Evaluation of receptive and expressive voca bulary development of the children with cochlear implants. 15. Akdeniz Ülkeleri Otoloji Odyoloji Derneği Toplantısı'nda sunulmuş bildiri. Kapadokya, Türkiye.

Piştav Akmeşe, P., & Kirazlı, G. (2016b). İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin incelenmesi ve normal işiten akranları ile karşılaştırılması. 8. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi. Ankara, Türkiye.

Piştav Akmeşe, P., Sezgin, D., & Öğüt, F. (2019). Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing. *Int Electr J Element Educ, 12,* 137-143.

Plessow-Wolfson, S., & Epstein, F. (2005). The experience of story reading: Deaf children and hearing mothers' interactions at story time. *American Annals of the Deaf, 150*(4), 369–378.

Reach Out and Read. (2010). Reading together: Tips for parents of children with hearing loss or deafness. https://www.readingrockets.org/article/reading-together-tips-parents-children-hearing-loss-or-deafness adresinden erişim sağlanmıştır.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.

Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 58,* 52-60.

Saracho, O.N., & Spodek, B. (1998). A play foundation for family literacy. *International Journal of Educational Research, 29,* 41–50

Schleper, D. R. (1997). *Reading to deaf children: Learning from deaf adults.* Washington, DC: Gallaudet University.

Schow, R. L., & Nerbonne, M. A. (2017). *Introduction to audiologic rehabilitation*. The Pearson Communication Sciences & Disorders Series.

Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73* (4), 392-416

Sevinç, S., Aslan, F. ve Özkan, B. (2013). *İşitme engelli öğrenciler için öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(1), 53–78.

Swanwick, R., R. Kitchen & P. J. Clarke (2012). Practitioner talk on deaf children's reading comprehension: Analysing multiple voices. *Deafness and Education International 14(*2), 100–120.

Şahin Calapoğlu, N. (2006). Sendromik olmayan işitme kaybının genetiği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 13*(2), 37-46.

Şahlı, A. S ve Belgin, E. (2011). Ülkemizde işitme kayıplı çocukların profili ve tedavi yaklaşımları. *Hacettepe Tıp Dergisi, 42*, 82-87.

Teale, W. H. (1995). Emergent literacy. In T. L. Harris, & R. E. Hodges (Eds.), *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing* (pp. 71–72). Newark, DE: International Reading Association.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayınevi.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s. 335-358). Ankara: Eğiten Kitap.

UNESCO. (2019). *Literacy*, https://en.unesco.org/themes/literacy (20 Temmuz 2020).

van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. *Child Language Teaching and Therapy, 29*(3), 305-318.

Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing. ISBN:-9-781-4129-3424-4.

Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J., & Saulsburry R. (2015). The writing performance of elementary students receiving Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*(4), 385-398. https://doi.org/10.1093/deafed/env022

Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommadating instruction* (5th.edition). New Jersey: Prentice Hall.

World Health Organization (WHO). (2020). Deafness and hearing loss. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss adresinden erişim sağlanmıştır.

Yücel, E. (2017). İşitme engelli çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s.139-177). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in American's school,* Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann Books. ISBN 0-325-00091-3

BÖLÜM 15

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
salih_cakmak@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9248-0050

Anahtar Kavramlar

Braille alfabesi, Okuma-yazma öğretimi, Teknoloji kullanımı, Değerlendirme

Amaçlar

- Görme yetersizliği olan çocuklar sınıflandırılabilecek,
- Görme yetersizliği olan çocukların okuma yazma ve öğrenme araçlarına karar verebilecek,
- Görme yetersizliği olan çocuklara özgü düzenlemeleri yapabilecek,
- Görme yetersizliği olan çocukları okuma ve yazma becerilerine hazır hale getirebilecek,
- Görme yetersizliği olan çocuklara harf, hece, kelime ve metin okuma-yazma öğretimini öğrenebileceksiniz

İçindekiler

Görme Engelli Tanımı ve Sınıflaması

Braille Alfabesi

Görme Engellilerde Okuryazarlık Becerilerine Genel Bakış

Görme Engellilerde Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Görme Engellilerde Okuma Yazma Öğretimi

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Görme Engelli Tanımı ve Sınıflaması

Türkiye'de görme engeli, çeşitli nedenler sebebiyle gözün yapısında meydana gelen zedelenme ya da yetersizliklerden dolayı gözün işlevini yerine getirememe ve bireyin eğitim performansı ile sosyal uyumunu olumsuz etkileme durumu olarak tanımlanırken; kör ve az gören olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008b; Şafak, 2010). Ayrıca görme engelli bireyler, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Görme engelli terimi, genel olarak az gören ve kör bireyler olmak üzere bütün bireyleri kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2008b; World Health Organization [WHO], 2013). Kör ve az gören bireyler, görme engelinden etkilenme düzeyleri ve görme keskinliklerine göre, yasal ve eğitsel tanımları olmak üzere dünyada yaygın olarak kabul gören iki farklı şekilde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1998; Tuncer, 2005).

Dünya Sağlık Örgütü'nün görme yetersizliği sınıflandırmasına göre, görme işlevi dört düzeye ayrılmaktadır. Bu düzeyler; normal görme, orta düzeyde görme yetersizliği, ağır düzeyde görme yetersizliği ve körlüktür (WHO, 2013). Ayrıca, orta düzey görme yetersizliği ile ağır düzey görme yetersizliğinin birleşimi ise az görme terimi altında ifade edilmektedir (WHO, 2013). Bu düzeylere ek olarak, Hastalıkların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması [ICD-10]'na göre; körlük (ICD: 3. 4. ve 5. kod) mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, iyi gören gözün görme keskinliğinin 20/400 (3/60) ile 20/1200 (1/60) arasında olması ve görme alanı kaybının bulunması olarak tanımlanmaktadır. Az görme ise (ICD: 1. ve 2. kod) mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte iyi gören gözün görme keskinliğinin 20/70 (6/18)'ten az, 20/400 (3/60)'a eşit ya da fazla olması şeklinde tanımlanmaktadır (WHO, 2006). Bu tanımlama ve sınıflamalar yasal nitelikte bir tanımlama ve sınıflama özelliği taşımaktadır.

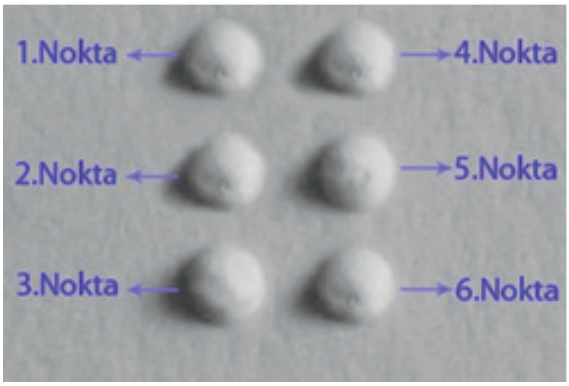
Eğitsel açıdan körlük ve az gören kavramları açıklanmaya çalışıldığında;

Kör: Bireyin ağır derecede görme keskinliği kaybının olması, dokunsal alfabeyle (Braille) okuyarak ve sesli (konuşan) kitaplar ile dinleyerek eğitim-öğretimini sürdürebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Şafak, 2010). Ayrıca eğitsel tanıma göre kör olarak kabul edilen bireyler, akademik faaliyetlerinde dokunsal-işitsel materyallere gereksinim duyarlar ve görme duyularını öğrenme amacıyla kullanamazlar (Tuncer, 2005).

Az gören: Bireyin büyük puntolu ya da normal puntolu yazılı materyalleri büyüteçler yardımı ile okuyabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1995; Şafak, 2010). Ayrıca eğitsel tanıma göre az gören olarak kabul edilen bireyler; gözlük gibi yardımcı araç-gereçlere, aydınlatma gibi çevresel düzenlemelere gereksinim duyarlar ve görme duyularını öğrenme amacıyla kullanabilirler (MEB, 2008a; Tuncer, 2005).

Braille Alfabesi

Braille kabartma yazı, altı noktalı bir sembol ve onun farklı kombinasyonlarından elde edilen sembollerden oluşmaktadır.



Şekil 15.1. Braille yazı kabartma altı noktanın yakından görünümü.

Altı nokta sağdan ve solda olmak üzere dikey sıralanmış üçer noktadan oluşmaktadır. Şekil 15.1'de görüldüğü gibi soldaki noktalar yukarıdan aşağıya 1. 2. ve 3. noktalar olarak, sağdaki noktalar da yukarıdan aşağıya 4. 5. ve 6. noktalar olarak adlandırılmıştır. Bu nokta numaraları kesinlikle değişmemektedir. Basılı yazıda kullanılan harfler, noktalama işaretleri, rakamlar vb. için bu altı noktadan üretilmiş semboller kullanılmaktadır. Ancak her sembol için altı noktanın tamamı kullanılmamaktadır.

Görme Engellilerde Okuryazarlık Becerilerine Genel Bakış

Görme engelli öğrenciler içinde okuryazarlık normal gelişim gösteren akranları gibi benzer bileşenlerden oluşmaktadır (Erickson & Hatton, 2007). Fakat görme engellilik durumu kendi içinde çeşitlendiği için görme engelli öğrenciler için de okuryazarlığın ediniminde çeşitlilik söz konusudur. Görme engelli öğrencilerin görme oranları ve keskinlikleri birbirine benzer bile olsa eğitsel açıdan var olan görme becerilerinin alanı, mesafesi ve ortamına göre kullanabilme durumları farklılık gösterebilir (Koenig & Holbrook, 1995). Bu sebeple görme engelli öğrenciler için okuryazarlığın hangi araçlar ile elde edileceğini belirlemek için ilk olarak işlevsel görme değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler yardımıyla öğrenme aracı değerlendirmesi yapılabilir. Öğrenme aracı değerlendirmesi öğrencinin bilgi edinimi için kullandığı birincil duyu kanalının belirlenmesi, genel öğrenme aracı ve okuma yazma araçlarının belirlenmesi ile sonuçlanır ve öğrencinin okuryazarlık kazanması ve temel müfredata hangi materyaller kullanılarak erişeceğinin seçilmesidir (Pandurevikj & Dimitrova-Radojichikj, 2012).

Kaynaklar

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(5), 255-259.

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 43-55

Argyropoulos, V. S., & Martos, A. C. (2019). Braille literacy skills: An analysis of the concept of spelling. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *100*(11), 676-686. doi:10.1177/0145482x0610001106

Aslan, C. (2013). Görme engellilerin eğitimleri. M. Kök (Ed.), Özel eğitim - I içinde (s. 1-21). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi.

Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde (s. 56-92). Ankara: Vize Yayıncılık.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). *Visual handicaps & learning*. Austin, TX: PRO-ED.

Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgessen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, *27*(5), 287-291.

Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *92*(2), 107-139.

Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *36*(5), 948-958.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, *34*(5), 261-270.

Corn, A., DePriest, L., & Erin, J. (2000). Visual efficiency. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (2nd ed., Vol. II, pp. 464-499). New York: NY: AFB Press.

Çakmak, S., Karakoç, T. ve Şafak, P. (2016) Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1687-1705.

Çakmak, S. (2019). Görme engellilerde erken çocukluk eğitimi. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), Özel *eğitimde erken çocukluk dönemi eğitimi* içinde. Ankara: Vize Akademik.

Dodd, B., & Gillon, G. (2001). Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment and literacy. *Advances in Speech Language Pathology*, *3*(2), 139-147.

Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Literacy and visual impairment. *Semin Speech Lang*, *28*(1), 58-68. doi:10.1055/s-2007-967930

Eskinazi, S. (2011). *Görme engellilere yönelik bilgisayar eğitimi veren bir web sitesi uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Gillon, G., T. (2004). *Phonological awareness from research to practice.* New York: The Guilford Press.

Güzel, R. (1998). *Alt* özel sınıflardaki öğ-

rencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.

Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimantal Child Psychology*, *82*(1), 58-64.

Koenig, A., Holbrook, M. C., Corn, A. L., DePriest, L. B., Erin, J. N., & Presley, I. (2000). Specialized assessments for students with visual impairments. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (2nd ed., Vol. II, pp. 103–172). New York: NY: AFB Press.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers*. Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Küçüközyiğit, M. S. ve Çakmak, S. (2018). 1.Sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin Braille ses tanıma ve yazma seviyeleri. 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.

Küçüközyiğit, M. S. (2017). Braille sistemi ve Braille alfabesi. P. Şafak (Ed.), *Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (s. 24-53). Ankara: Pegem Akademi.

Loeding, B. L. (2011). Assistive technology for visual and dual-sensory impairments. In O. Wendt, R. W. Quist & L. L. Lloyd (Eds.), *Assistive technology: Principles and applications for communication disorders and special education* (pp. 367405). Bingley: BRILL.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2012). *Guidelines for the specialized assessment of students with visual impairments*. [Available online at: http://www.doe.mass.edu/sped/visionguidelines/vision-guidelines-full.pdf], Erişim tarihi: 23 Kasım 2015.

Massof, R. W., & Rubin, G. S. (2001). Visual function assessment questionnaires. *Survey of Ophthalmology*, *45*(6), 531-548.

MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2008a). Çocuk gelişimi ve eğitimi, görme engelliler. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP].

MEB. (2008b). Özel eğitim ve *rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.

MEB. (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2015). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

O'Dywer, P. A., Çakmak, S., Şafak, P., Karakoç, T. ve Er, E. (2014). *Aile eğitim rehberi: Görme engelli çocuklar*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü

ÖEHY. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete. 03 Haziran 2020 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/ 07/20180707-8.htm sayfasından erişilmiştir.

Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 126 152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Pandurevikj, R., & Dimitrova-Radojichikj, D. (2012). Continuous evaluation of the literacy and learning media of students with visual impairment. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *13*(3-4), 20-38.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension, *The Reading Teacher*, *40*(8), 778-784.

Robitaille, S. (2010). *The illustrated guide to assistive technology and devices: Tools and gadgets for living independently*. New York: Demos Medical Publishing.

Rosenshine, B. V. (1980). Skill hierarchies reading comprehension. In J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-552). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates,.

Rvachew, S. (2006). Longitudinal predictors of implicit phonological awareness skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*(2), 165-176.

Segers, K. S. (2014). *Assistive technology for students with visual impairments: In-service teacher training and its relationship to student access and usage across academic subject areas* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA.

Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. *Özel eğitim içinde*, 397-441.

Tebo, L. R. (2016). A resource guide to assistive technology for students with visual impairment. 14 Temmuz 2020 tarihinde http://www.qiat.org/docs/resourcebank/ TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden elde edilmiştir.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz.

WHO. (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems* 10th Revision [ICD-10].

WHO. (2013). Media centre, visual impairment and blindness. 3 Haziran 2020 tarihinde https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment sayfasından erişilmiştir.

Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young-children. Reading Teacher, 45(9), 696-703.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *Reading Teacher*, *54*(2), 130-143.

BÖLÜM 16

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/ STRATEJİLERİ

Doç. Dr. M. Bahadır AYAS

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
mbayas@anadolu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7560-9465

Arş. Gör. Gözde YILMAZ

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
gozdeyilmaz845@anadolu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-8074-4218

Anahtar Kavramlar

Özel Yetenek, Erken Okuma, Hızlandırma, Grup Tartışması, Yaratıcı Okuma, Eleştirel Okuma, Araştırmacı/Bağımsız Okuma

Amaçlar

- Erken dil gelişimi ve zihinsel gelişimin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini açıklayabilecek,
- Okuma yazma becerilerini erken tanılamanın önemini tartışabilecek,
- İlk okuma yazma öğretimini özel yetenekli öğrenciler için uyarlayabilecek,
- Erken okuma yazma becerileri için gruplama stratejisinin önemini tartışabilecek,
- Erken okuma yazma becerileri için hızlandırma stratejisinin önemini tartışabilecek,
- Erken okuma yazma becerileri için zenginleştirme stratejisinin önemini tartışabilecek,

- Okuma yazmada grup tartışması stratejisinin özel yetenekli öğrenciler için önemini tartışabilecek,
- Grup tartışması stratejisinde yer alan teknikleri açıklayabilecek,
- Yaratıcı okuma stratejisinin özel yetenekli öğrenciler için önemini tartışabilecek,
- Eleştirel okuma stratejisinin özel yetenekli öğrenciler için önemini tartışabilecek,
- Araştırmacı/bağımsız okuma stratejisinin özel yetenekli öğrenciler için önemini tartışabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Özel Yetenek Kavramı ve Tanılama

Okuma Yazma Becerilerini Erken ve Çok Yönlü Tanılama

Özel Yetenekli Öğrenciler için İlk Okuma Yazma Öğretimini Uyarlama Süreci

Gruplama

Hızlandırma

Zenginleştirme

Grup Tartışması

Yaratıcı Okuma

Eleştirel Okuma

Araştırmacı/Bağımsız Okuma

Önemli Noktalar

Özet

Kaynakça

Giriş

"Johnny okulun ilk günü sınıfa geldiğinde parlak yüzlü, sevimli bir çocuktu. Utangaç değildi ve dil kullanımı önceki yıllarda okuttuğum diğer birinci sınıf öğrencilerinin çok üzerindeydi. Annesi bana birkaç kelime bildiğini, hatta bazılarını televizyon reklamlarından öğrendiğini söyledi. –Tabii- dedim kendi kendime, -bazı kelimeleri biliyor. Konfor markasının 'rahat' sözcüğü yerine kullanıldığını biliyor mesela...- Johnny'nin okumayı öğrenmek için uzun zamana ihtiyacı olduğundan emindim. Annesi gittiğinde Johnny'ye döndüm, bir ansiklopediye bakmakla meşguldü. Ne yaptığını sorduğumda kömürün nasıl üretildiğini tüm ayrıntılarıyla anlatmaya başladı. Şok olmuştum, henüz birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen bir çocuk için ne yapılabileceği konusunda herhangi bir fikrim yoktu..."

Bonds & Bonds (1983)

Çocukların gelişimlerinde bireysel farklılıklar gözlense de, birçok becerinin sıralı bir şekilde ortaya çıkmasından dolayı, çocukların büyük oranda benzer gelişim rotalarını izlediği görülür. Örneğin normal gelişim gösteren çocuklar bir yaş civarında yürümeye başlarken iki yaş civarında konuşmaya başlarlar. Özel gereksinimli çocukların bazılarında bu becerilerin sergilenmesinde gecikmeler yaşanabilirken, bazılarında erken veya ileri gelişim özelliklerine rastlanabilir. Öğretimin farklılaştırılmasında ise öğrencilerin özel gereksinimlerinin ve gelişim özelliklerinin merkeze alınması gerekmektedir. Bu bakımdan bu bölümde öncelikle özel yetenekli öğrenci kavramı üzerinde durulmuş, daha sonra ise özel yetenekli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek farklılaştırma stratejilerine değinilmiştir.

Özel Yetenek Kavramı ve Tanılama

Özel yetenek kavramı sosyokültürel bir kavramdır. Bu bakımdan tek bir özel yetenek tanımından söz edilemez. Örneğin bazı ilkel kabilelerde iyi avcılar özel yetenekli olarak değer görürken modern toplumlarda liderlik, yaratıcılık ve problem çözme gibi beceriler özel yeteneğin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Tarihsel süreçte baktığımızda ise özel yetenek tanımlarının tek boyutlu geleneksel tanımlardan, çok boyutlu liberal tanımlara doğru evrildiği görülmektedir (Sak, 2014). Örneğin Terman (1925)'a göre özel yetenekli birey standart zekâ testlerinde üst %1'lik dilimde yer alan veya 140 IQ ve üzerinde puan alan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Marland Raporu (1972)'nda ise genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı-üretkenlik, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyele sahip olan veya bu alanlardan en az birinde

olağanüstü başarı gösteren çocuklar özel yetenekli olarak tanımlanmışlardır. Özel yetenek tanımlarındaki çeşitliliğe paralel bir şekilde, özel yetenekli öğrencilere atfedilen özellikler de geniş bir yelpaze oluşturmaktadır.

Güçlü hafıza, bilgiyi hızlı şekilde işleme, geri çağırma, uyaranlara karşı açık olma gibi bilişsel özellikler sayesinde karşılaştıkları ses ve sözcükleri kendi kendilerine tanıyabilme, daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olma, erken dönemlerde dili anlamlı şekilde kullanabilme gibi davranışlar gösterebilmektedirler (Sak, 2014; Wood, 2008). Bu özellikler okuma becerilerine de yansımaktadır. Sahip oldukları genelleme becerileri sayesinde çevrelerindeki televizyon programları, bilgisayar oyunları, reklamlar, işaretler gibi sözel ve görsel uyaranlardan elde ettikleri ipuçlarını kullanarak okumayı herhangi bir eğitim almaksızın kendi kendilerine veya çok az bir destekle okul öncesi dönemde öğrenebilmektedirler (Witty, 1971). Bu süreçte güçlü hafıza becerileri onlara ayrı bir avantaj sağlamaktadır. Çünkü kelime ve kavramların daha kolay hatırlanması, daha az tekrarla öğrenme için ayrılan zamanı kısaltarak, okuma öğrenme sürecini hızlandırmaktadır (Bonds & Bonds, 1983).

DİKKAT

"Özel yetenekli öğrencilerde güçlü hafıza becerileri kelime ve kavramların daha kolay hatırlanmasını sağlayarak okumayı öğrenme sürecini kısaltmaktadır."

Alanyazın incelendiğinde özel yeteneğin işaretçisi olarak çok farklı özelliklere değinilmektedir. Okul öncesi dönemde en sık tekrar edilen özelliklerden bazıları ise aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir;

- Kelimeleri erken ve doğru kullanma,
- Yaşıtlarına göre daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olma,
- Çok erken yaşta bir bütün halinde cümle kurma, hikâye anlatma veya olay örgüsü oluşturma,
- Kitaplara, sözlüklere ve ansiklopedilere ilgi duyma,
- Erken yaşta neden-sonuç ilişkisi kurma,
- Geniş bir ilgi alanına sahip olma,
- Okuma ve yazmaya erken başlama gibi özelliklerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin gelişimleri üzerine yapılan çalışmalarda erken dil gelişimi ve okuma becerilerinden sıklıkla bahsedilse de doğrudan okuma becerilerini ele alan çalışmalarda daha detaylı bilgiler yer almaktadır. Örneğin özel yeteneklilerin eğitiminde öncü psikologlardan biri olan Terman (1925) ve özel yetenekli çocuklarda okuma becerilerini araştıran Witty (1971)'nin çalışmalarında, bu çocukların yaklaşık % 50'sinin okul öncesi dönemde, % 40'ının 5 yaşından önce, bazılarının ise henüz 3 veya 4 yaşlarında okumayı öğrendikleri rapor edil-

Kaynaklar

Adodo, S. O., & Agbayewa, J. O. (2011). Effect of homogenous and heterogeneous ability grouping class teaching on students interest, attitude and achievement in integrated science. *International Journal of Psychology and Counselling*, *3*(3), 48-54.

Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, *2*(3), 40-49.

Barbe, W. B. (1975). Ingredients of a creative reading program. M. Labuda (Ed.), *Creative reading for gifted learners a design for excellence* içinde (s. 25-33). New York, Delaware: IRA.

Bonds, C. W., & Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade?. *Roeper Review*, *5*(3), 4-6.

Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, *5*(3), 6-9.

Caruana, V. (2020). *Literacy strategies for gifted and accelerated readers: A guide for elementary and secondary school educators*. Rowman & Littlefield Publishers.

Cassidy, J. (1981). Inquiry reading for the gifted. *The Reading Teacher*, *35*(1), 17-21.

Catron, R. M., & Wingenbach, N. (1986). Developing the potential of the gifted reader. *Theory into Practice*, *25*(2), 134-140.

Chuska, K. R. (1989). *Gifted learners K-12. A practical guide to effective curriculum and teaching*. Bloomington, IN: National Educational Services.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. E. (2004). Whole-grade acceleration. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, *2*, 77-86.

Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.

Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile *okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 393-411.

Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies?. *Gifted Child Quarterly*, *35*(3), 125-127.

Great Books Foundation. (2017). *Junior great boks K-1: Sample lesson plans.* Chicago: Great Books Foundation. https://www.greatbooks.org/wp-content/uploads/2016/07/Junior-Great-Books-K%E2%80%931-Sample-Lesson-Plans.pdf

Halsted, J. W. (1990). *Guiding the gifted reader*. ERIC Clearinghouse. ERIC Number: ED321486

Hong, G., & Hong, Y. (2009). Reading instruction time and homogeneous grouping in kindergarten: An application of marginal mean weighting through stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *31*(1), 54-81.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, S. ve Güldenoglu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(3), 237-268.

Keskin, H. K. (2015). Eleştirel okuma ve eleştirel okuma becerilerinin desteklenmesi. F. Şahin (Ed.), Üstün *zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 174-186). Ankara: Pegem Akademi.

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, *36*(2), 73-77.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education.* (2nd ed.) (Government Documents, Y4.L 11/2: G36). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf (Erişim tarihi: 25.10.2021).

Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roeper Review*, *21*(4), 315.

MEB, (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5* (Erişim tarihi: 25.10.2021).

Öztürk, E. ve İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1105-1116.

Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, *19*(1), 35-39.

Price, E. H. (1976). How thirty-seven gifted children learned to read. *The Reading Teacher*, *30*(1), 44-48.

Reis, S. M. (2007). *Research-based practices for talented readers*. Pearson Scott Foresman: Research Brief.

Reis, S. M.& Boeve, H.(2007). Appropriate challenge for academically gifted and talented readers in an urban elementary school. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 655- 667). Waco, TX, US: Puffrock Press.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 462-501.

Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Salisbury Üniversitesi. (2020). 7 critical reading strategies and activities to do with students to encourage and develop critical reading ability. https://www.salisbury.edu/administration/student-affairs/counseling-center/ (Erişim tarihi: 11.07.2020).

Smith, R. J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.), *Creative reading for gifted learners a design for excellence* içinde (s. 51-59*).* New York, Delaware: IRA.

Stank, L. A. (1983). Reading programs for the gifted: A necessity!. *Gifted Child Today*, *6*(3), 39-41.

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, *189*(1-2), 23-55.

Tach, L. M., & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, *35*(4), 1048-1079.

Terman, K. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, California: Stanford University Press.

Torrance, E. P. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead

and Company.

Trezise, R. L. (1978). What about a reading program for the gifted?. *The Reading Teacher*, *31*(7), 742-747.

VanTassel-Baska, J., & Stambauh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Allyn and Bacon.

Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom?. *Gifted Child Today*, *25*(2), 14-20.

Witty, P. A. (1971). *Reading for the gifted and creative student.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Wood, P. F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers: A series of unfortunate events or a sequence of auspicious results?. *Gifted Child Today*, *31*(3), 16-25.

Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma. G. Alpar (Ed.), *Dil ve edebiyat araştırmaları* içinde (s. 5-30). İksad Yayın Evi.

ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
Doç. Dr. Sertan TALAS
Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR
Doç. Dr. Cem ASLAN
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN
Doç. Dr. Özlem TOPER
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT
Arş. Gör. Furkan AKDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Editörler: Fatih KOÇAK - Tuğba PÜRSÜN

Yazarlar: Fatih KOÇAK - Tuğba PÜRSÜN - Ceyda TURHAN - Hasan KIZILKAYA
Bekir BURAL - Sertan TALAS - Üzeyir Emre KIYAK - Ahsen Ela KIZILKAYA
Gülcihan YAZÇAYIR - Cem ASLAN - Gülistan YALÇIN - Özlem TOPER - Ufuk ÖZKUBAT
Furkan AKDAĞ - Emine KAHRAMAN - Süleyman ARSLANTAŞ
Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM - Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Cihad ÖZÖNAL

ISBN: 978-625-99453-7-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	**Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi** Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK **ORCID ID:** 0000-0002-0490-3616 Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN **ORCID ID:** 0000-0002-5436-1464
BÖLÜM 2	**Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi** Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN **ORCID ID:** 0000-0002-5301-2844
BÖLÜM 3	**Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi** Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA **ORCID ID:** 0000-0002-2144-3834
BÖLÜM 4	**Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi** Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL **ORCID ID:** 0000-0001-9151-7352
BÖLÜM 5	**Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi** Doç. Dr. Sertan TALAS **ORCID ID:** 0000-0003-1635-9707
BÖLÜM 6	**Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi** Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK **ORCID ID:** 0000-0002-2681-9407
BÖLÜM 7	**Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA **ORCID ID:** 0000-0002-0048-4282
BÖLÜM 8	**İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR **ORCID ID:** 0000-0001-5094-1237
BÖLÜM 9	**Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Doç. Dr. Cem ASLAN **ORCID ID:** 0000-0002-0300-5873 Doç. Dr. Gülistan YALÇIN **ORCID ID:** 0000-0002-9668-0359
BÖLÜM 10	**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Doç. Dr. Özlem TOPER **ORCID ID:** 0000-0002-0243-4844

BÖLÜM 11	**Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT **ORCID ID:** 0000-0002-9626-5112 Arş. Gör. Furkan AKDAĞ **ORCID ID:** 0000-0003-2879-6891
BÖLÜM 12	**Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi** Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN **ORCID ID:** 0000-0001-0721-9545
BÖLÜM 13	**Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi** Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ **ORCID ID:** 0000-0002-4989-2893
BÖLÜM 14	**Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi** Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM **ORCID ID:** 0000-0002-2393-299X Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ **ORCID ID:** 0000-0002-6104-2381

ÖN SÖZ

Türkçe öğretimi ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin dinleme, okuma, okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe dersi çerçevesinde kazandırılması hedeflenen bu beceriler, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin günlük yaşamlarında iletişim kurmaları akademik hayatlarında ise başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları araç niteliğindedir. Bu yönüyle Türkçe dersi özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler açısından oldukça önemli olmasına rağmen öğrencilerin en fazla güçlük yaşadıkları ders olduğu da görülmektedir. Özel eğitim sınıflarında ve okullarında, genel eğitim kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sayısındaki artış dikkate alındığında Türkçe öğretiminin kuramsal ve uygulama bağlamında nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin özel eğitim öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına bilgi sunulması önem kazanmaktadır. Türkçe öğretiminin detayları, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde Türkçe dersi öğretim sürecinin planlanması ve özel gereksinim alanlarına göre bu sürecin ele alınması için gerekli olan bilgilere sahip olunması öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlamaktadır.

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Türkçe Öğretimi kitabının genel çerçevesi Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi verilmesi ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde kullanılan stratejiler, araç-gereçler, öğrenme ortamının tasarlanması ve örnek etkinliklerin/uygulamaların sunulması olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda; kitapta 14 bölüme yer verilmiştir. İlk 6 bölümde Türkçe öğretimi ile ilgili genel bilgiler; geri kalan 8 bölümde ise özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere Türkçe öğretimi detaylı biçimde açıklanmıştır. Bölümler sırasıyla incelendiğinde; kitabın birinci bölümünde özel eğitim ve Türkçe öğretimi, ikinci bölümünde Türkçe dersinde dinleme becerisinin eğitimi, üçüncü bölümünde Türkçe dersinde konuşma becerisinin eğitimi, dördüncü bölümünde Türkçe dersinde okuma becerisinin eğitimi, beşinci bölümünde Türkçe dersinde dil bilgisi kurallarının öğretimi, altıncı bölümünde Türkçe dersinde yazma becerisinin eğitimi, yedinci bölümünde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, sekizinci bölümünde işitme yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, dokuzuncu bölümünde görme yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, onuncu bölümünde otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde Türkçe dersi, on birinci bölümünde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde Türkçe dersi, on ikinci bölümünde özel yetenekli olan öğrencilerde Türkçe dersi, on üçüncü bölümünde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerde Türkçe dersi ve on dördüncü bölümünde çoklu yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi ele alınmıştır. Uzun soluklu bir çalışma ve emek sonucu ortaya çıkan kitabımıza bilgileri ve deneyimleri ile katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza çok teşekkür ederiz. Ayrıca, kitabın yayına dönüşmesini ve okuyuculara ulaşmasını sağlayan VİZE AKADEMİK ekibine de teşekkür ederiz. Kitabın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, uzmanlara, ailelere ve tüm paydaşlara katkı sağlaması dileğiyle…

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi.....1

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

BÖLÜM 2:
Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi..... 17

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

BÖLÜM 3:
Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi..... 41

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

BÖLÜM 4:
Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi..... 67

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

BÖLÜM 5:
Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi.....109

Doç. Dr. Sertan TALAS

BÖLÜM 6:
Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi.....137

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

BÖLÜM 7:
Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi.....159

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

BÖLÜM 8:
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi.....181

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

BÖLÜM 9:
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi 207
Doç. Dr. Cem ASLAN
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

BÖLÜM 10:
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi 229
Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM 11:
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi 257
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT
Arş. Gör. Furkan AKDAĞ

BÖLÜM 12:
Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi 283
Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN

BÖLÜM 13:
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi 311
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

BÖLÜM 14:
Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi 341
Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

BÖLÜM 1

Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

İçindekiler

⇒ Özet
⇒ Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Türkçe Öğretimi
⇒ Türkçe Dersinin Öğretiminde Amaç
⇒ Kaynakça

ÖZET

Dil, insan varoluşunun merkezinde yer almaktadır, zira insanların karmaşık düşünce, duygu ve deneyimlerini kodlayıp iletmelerine olanak tanımaktadır. Bu iletişim sistemi, yalnızca sembollerin ve anlamların soyut bir takasını değil, aynı zamanda insanların kültürel ve sosyal kimliklerini, tarihsel bağlamlarını ve bireysel benliklerini de yansıtmaktadır. Antropolojik ve sosyolojik perspektiflerden bakıldığında dil, bir topluluğun kültürel pratiklerini, normlarını ve değerlerini sürdürebilmesinin ve yeni nesillere aktarabilmesinin temel aracıdır.

Türkçe, köklü tarihi ve kültürel çeşitliliği ile bu sosyolengüistik prensipleri somutlaştıran bir örnektir. Türkiye'nin stratejik coğrafi konumu, dilin tarih boyunca çeşitli kültürel etkileşimlere maruz kalmasına ve bu çok yönlü etkileşimlerin dilin leksikografik, morfolojik ve fonetik özelliklerine yansımasına neden olmuştur. Türkçe, günlük iletişimden edebi eserlere kadar geniş bir yelpazede kullanılan, esnek ve dinamik bir dil olma özelliğini sürdürmüştür. Türk edebiyatının çeşitliliği ve derinliği, dilin bu esnek yapısının ve zengin ifade kapasitesinin bir kanıtıdır.

Eğitimsel açıdan dil öğretimi, bireylerin dünya ile etkileşimde bulunmalarını ve onu anlamlandırmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Türkçe eğitimi, öğrencilere dil becerileri kazandırmakla kalmamakta aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerini pekiştirmekte ve kendi kültürel bağlamlarını anlamalarını sağlamaktadır. Dilin eğitimdeki rolü, sadece akademik başarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de şekillendirmektedir. Gelişmiş dil becerileri, öğrencilerin çevreleriyle etkileşime geçmelerini, farklı perspektiflere açık olmalarını ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler söz konusu olduğunda, dil eğitiminin önemi katlanarak artmaktadır. Bu öğrenciler, dil öğrenimi ve kullanımıyla ilgili benzersiz zorluklar yaşayabilirler, ancak uygun pedagojik stratejiler ve müdahalelerle dil öğrenimi akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için dil eğitimi, sosyal entegrasyon, kendini ifade etme ve toplumla etkileşim gibi alanlarda önemli fırsatlar sunar. Bu nedenle, eğitim yaklaşımlarımızın ve stratejilerimizin, bu öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygun şekilde uyarlanması kritik önem taşımaktadır.

Sonuç olarak; dil eğitimi, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, deneyimlerin ve gözlemlerin sözcüklerle veya işaretlerle diğer bireylere aktarılmasını sağlayan bir sistemdir. İletişimin ve etkileşimin anahtarı olan dil aynı zamanda öğrenmenin de temel yapı taşıdır. Dilin öğrenilebilmesi dile özgü kuralların, seslerin, metin türlerinin başka bir ifade ile dile özgü özelliklerin bilinmesini gerektirmektedir. Türkçe öğretimi öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, etkili iletişim

kurabilmelerinin sağlanması, sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, anadile ilişkin incelikleri bilmeleri ve dili oluşturan dört temel beceride yetkinlik kazanmaları açısından önemlidir. Bu çerçeve doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere de yöneliktir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin hem akademik hem de günlük hayatta ihtiyaç duydukları en önemli ders olan Türkçe dersi ile dinleme, konuşma, okuma, yazma, sözcük bilgisi, dilbilgisi becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kullanarak bireysel, akademik ve sosyal alanlarda gelişmeleri, etkili iletişim kurma becerilerine sahip olmaları, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları, dinleme yetkinliğine sahip olmaları ve kendilerini doğru ifade edebilmeleri mümkün olmaktadır. Bu bölümde Türkçe dersinin, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve Türkçe öğretimi, Türkçe dersinin öğretiminin amaçları konusu alt başlıklarda anlatılmaya çalışacaktır.

Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Türkçe Öğretimi

Dil; bireyin toplumsal yaşam içinde yer almasını ve diğer bireylerle iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır. Ses ve anlam açısından ortak ögeleri ve kuralları kullanarak bir toplumdaki bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini diğerlerine aktarmasını sağlamaktadır (Aksan, 2000). En belirgin özelliği iletişim kurma amacıyla kullanılması olan dil, anlamların ifade edilmesinde kabul edilen ve değişmeyen biçimlerden oluşmaktadır. Dilin bir diğer yönü ise bir toplumun oluşturulduğu yer olmasıdır. Toplumun bütünlüğünü ifade eden kültürel unsurlar dil içinde var olmaktadır (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018). Genel anlamıyla dil, bireylerin yaşamlarını düzenleme; bireyleri bir arada tutarak milletleşmesini sağlama; düşünme, anlamlandırma ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlama işlevi bulunan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Bu durum; dilin iletişim kurma, milli birlik ve beraberlik ve düşünce üretme işlevleri olduğunu göstermektedir.

Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan dil, yapısal unsurlar ve bu unsurların kullanımı olmak üzere iki temel bileşen çerçevesinde açıklanmaktadır. Sesler, sözcükler ve dilin çalışma düzenini belirleyen kurallar sistemi yapısal unsurlar olarak ele alınırken kullanım boyutunda dili anlayabilme, üretebilme, dinleyebilme ve konuşabilme gibi diğer bireylerle sosyal olarak etkileşime girme sürecine yoğunlaşılmaktadır (Özdemir, 2019). Düşünme becerisi üzerine inşa edilen dil aynı zamanda düşünme aracıdır. Piaget'e (2005) göre düşünce ve dil birlikte gelişmekte ancak düşünce gelişimi dilden biraz daha önce başlamaktadır. Karşılıklı etkileşim çerçevesinde dil aracılığıyla düşünce oluşturulabildiği gibi günlük ve akademik hayat içinde temel dil becerileri ile ifade edilen sözler veya yazılar birer düşünce ürünü olarak ortaya çıktığından dile kaynak olmaktadır. Dile özgü olan yapısal özelliklere bağlı kalınarak üretilen düşünceler, o dili kul-

Kaynakça

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(4), 517–532.

Akaydın, Ş., & Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.

Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını.* Bilgi Yayınevi.

Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(2), 1140.

Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Pegem Akademi.

Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300–316.

Alyılmaz, S., & Ürün Karahan, B. (2018). *Okuma eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(6), 639–647.

Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86.

Bryant, D. P., Smith, D.D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* Pearson Education, Inc

Calp, M. (2005). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Eğitim Kitabevi.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues.* National Center for Learning Disabilities.

Demir, C., &Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 177–192.

Diken, İ. H. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. Pegem Akademi.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi.* Pegem Akademi Yayıncılık

Duran, E., & Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 21 31.

Gagnon, R., & Ziarko, H. (2012). The writing of expository texts in early grades: What predicative analysis teaches us. *US-China Education Review A*, 10, 885-891.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi, 3*(12). 178-195.

Göçer, A., & Moğul, S. (2011).Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Journal of Turkish Studies, 6*(3).

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* Pegem A Yayıncılık

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123-148.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 115-130.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching.* Pearson.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, andhow?. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanteri.* Nobel Akademik Yayıncılık

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Anı Yayıncılık,

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi.* Engin Yayınevi.

Kuzu, S. T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 55-77.

Liebfreund, M. D. (2021). Cognitive and motivational predictors of narrative and informational text comprehension. *Reading Psychology, 42*(2), 177 196.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Melekoğlu, M.A., & Anılan, H. (2021). Özel eğitimde Türkçe öğretimi. Eğiten Kitap.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems.* Pearson.

Önal, A., & Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 44-55.

Önler, Z. (2009). *Kültürel etkilenmeler ve dil. Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi.* Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2002). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon).* Remzi Kitabevi.

Özdemir, O. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretmenin anlamı ve önemi.* https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2724/T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%B6%C4%9Fretme%20ve%20%C3%B6%C4%9Frenmenin%20anlam%C4%B1%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alınmıştır.

Özmen, E.R. (2011). Bir Metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 49-62.

Piaget, J. (2005). *The language and thought of the child.* Taylor & Francis e-Library.

Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher, 40*(9), 838-847.

Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi.* Kriter Yayıncılık.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi.* Tudem Yayınları.

Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(4), 218–229.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3*(1), 325-339.

Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi.* Pegasus Yayınları.

Tok, M., & Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 232-247.

Topuzkanamış, E., & Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi,* (27), 655-677.

Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belir-

leme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(39), 200-222.

Uysal, P. K., & Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(2), 161 172.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi.* Nobel Yayıncılık.

Yekeler Gökmen, A. D., & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 726 739.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 281-310.

BÖLÜM 2

Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dinlemenin Tanımı ve Kapsamı
  - ➢ Dinlemenin Türleri
  - ➢ Dinleme Stratejileri
  - ➢ Dinleme Becerisinin Eğitimi
  - ➢ Dinleme Becerisinde Ölçme Değerlendirme ve Örnek Etkinlikler
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Dilin dört işlevinden biri olan dinleme, kişiler arası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası, işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) "İlk okuma yazmaya hazırlık – dinleme eğitimi çalışmaları" kazanımıyla başlamaktadır. Bu nedenle dinleme becerisi diğer beceri alanları için temel oluşturmaktadır. Etkili bir dinleme eğitimi için öncelikle öğrencilerin dinlemeye hazır olmaları gerekmektedir.

Dinleme çalışmalarında öğretmen ve öğrenci kaynaklı engellerin dinleme becerisini daha yoğun biçimde etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin dersin hedeflerinin farkında olmamaları, anlatılan her şeyi not almaya çalışmaları, ders süresini hayal kurarak geçirmeleri, konunun kavranması için gerekli ön bilgilere sahip olmamaları ve yeterince güdülenmemeleri dinleme becerisinin kazanılmasına etki eden faktörlerdir. Öğretmenlerin dersi tek düze anlatmaları, anlatım süresini uzun tutmaları, dersin amacını ve kendi hedeflerini öğrencilere yeterince anlatmamaları, anlatımlarında öğrencilerin bilmediği terimlere fazlaca yer vermeleri öğrencilerin odaklanmalarına engel olmaktadır.

Değerlendirme sürecinde kontrol listeleri, ölçüt bağımlı ölçü araçları, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formlarından yararlanılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisi kazanmaları da önemlidir.

Giriş

Okullarda dinleme en çok ihmal edilen becerilerden biridir. Oysa dinleme becerisi okuma sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Ana dilin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme becerisi aktif olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenler genellikle öğrencilerin dinleme becerisini kazanarak geldiklerini düşünürler. Sınıf içindeki süreyi daha çok okuma ve yazma becerilerine ayırırlar. Oysa dinleme becerisi diğer becerilere zemin hazırlayan önemli bir beceridir ve üzerinde çalışılması gerekmektedir. Dinleme becerisi, düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, karşılaştırma, ayırt etme gibi becerilerin ve konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimi için temel koşuldur. Emiroğlu ve Pınar (2013) çocuklarda anlama becerisinin gelişiminin kelime dağarcığına bağlı olduğunu, kelime dağarcığının da dinleme ve okuma yoluyla geliştiğini ifade etmektedirler. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de gelişemeyeceğini ve dinleme becerisinden kaynaklı anlama becerisindeki eksikliğin de anlatım becerisinin gelişmesine engel olacağını belirtmişlerdir.

Dinleme okul çağında bireyin okuma yazma sürecine başlayana kadar ve bu süreçlerden sonra da en çok kullandığı beceridir. Günlük yaşantımızda önemli bir yeri olan dinleme becerisinin eğitimin ilk basamaklarından itibaren geliştirilmesi gerekmektedir (Ciğerci, 2015).

Kitabımızın bu bölümünde dinleme, dinlemeyi etkileyen faktörler, dinleme becerisinin eğitimi, dinlemenin türleri ve örnek dinleme etkinliklerinden söz edilecektir.

Dinlemenin Tanımı ve Kapsamı

Günlük yaşamda en sık kullanılan beceri dinleme becerisidir. Uzmanlar öğrendiklerimizin yaklaşık %80'ini dinleme yoluyla kazandığımızı belirtmektedirler. Önemli bir beceri olan dinleme becerisinin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Dinleme gelen verilerin alınması ve işlenmesidir. Dinlemek sadece işitmek değil, sözlü ve sözsüz gelen tüm işaretlerin anlamlandırılmasıdır (Hennings ve Cascallar, 1992).
- İşitme fiziksel bir durumken, dinleme içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir (Doğan, 2013).
- Kişiler arası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme

Kaynakça

Akkaya, E. & Ünal, N. (2016). Sözlü iletişim. F. Susar Kırmızı (Ed.). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi - 2015 programına uygun içinde (s:61-73), Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2021). Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma (28. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2012). Dinleme ve konuşma. Türkçe Öğretim Yöntemleri içinde, (s: 2-31). Ankara: Pegem Akademi.

Ayata-Baran, N. (2007). Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Boğa Zengin, S. (2010). Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ciğerci, F.M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Çaylı, C. (2020). Ortaokul Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi ve Gelişim Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.

Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A.Güzel ve H. Karatay (Ed.) Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s:151-175). Ankara: Pegem Akademi.

Emiroğlu, S. & Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 769-782.

Epsaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:11, 331-352.

Girgin, Ü. (2005). Okuma Öğretiminde Kullanılan İki Okuma Yaklaşımının İşitme Engelli çocuklar İçin Kullanımı: Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Dil-Deneyim Yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2), 27-36.

Henning, G. & Cascallar, E. (1992). A preliminary study of the natüre of communicative competence. ETS Research Report Series 1, s:3.

Kocaadam, D. (2011). Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 34-44.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019). 20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf (meb.gov.tr) 02.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özbay, M. (2009). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Becerisi. Ankara: Akçağ Yayınları

Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12, 1-18.

BÖLÜM 3

Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Konuşma
  - ➢ Konuşmanın Aşamaları
  - ➢ Konuşmanın Önemi
  - ➢ Konuşmanın Amaçları
- ⇒ Konuşma Becerisi Eğitimi
- ⇒ Konuşmanın Türleri
- ⇒ Konuşma Becerisinde Ölçme Ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler Ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Konuşma becerilerini öğretmek, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler ve etkinlikler kullanmayı içerir. Rol oyunları, konuşma grupları, telaffuz eğitimi, bilgi boşluğu etkinlikleri, sözlü sunumlar, kelime dağarcığı ve konuşma oyunları için fırsatlar sunarak ve otantik materyaller ile gerçek dünya görevlerini birleştirerek, öğrenciler iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Sonuç olarak, katılımı, alıştırmayı ve geri bildirimi teşvik eden öğrenci merkezli bir yaklaşım, konuşma becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi için çok önemlidir. Yukarıda belirtilen stratejilere ek olarak, öğretmenlerin aktif katılımı ve risk almayı teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturması önemlidir. Konuşma görevleri için net hedefler ve beklentiler sağlamak, öğrencilerin hedeflerini anlamalarına ve ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrenmeyi pekiştirmek ve bütüncül dil gelişimini desteklemek için konuşma etkinliklerini okuma, yazma ve dinleme gibi diğer dil becerileriyle de bütünleştirebilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin konuşma becerilerini farklı bağlamlarda uygulamalarına ve dil kullanımına ilişkin daha derin bir anlayış kazanmalarına olanak tanır. Farklılaştırma, öğrenenlerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerine hitap etmede anahtardır. Farklı zorluk seviyelerinde çeşitli konuşma görevleri sunmak ve bireyselleştirilmiş destek sağlamak, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine ve güven oluşturmalarına yardımcı olur.

Değerlendirme, konuşma becerilerinin öğretiminde çok önemli bir rol oynar. Dereceli puanlama anahtarları, derecelendirme ölçekleri ve diğer değerlendirme araçlarını kullanmak, öğretmenlerin yapıcı geri bildirim sağlamasına, iyileştirme alanlarını belirlemesine ve öğrencileri daha fazla geliştirmeye yönlendirmesine olanak tanır. Düzenli biçimlendirici değerlendirmeler ve öz-değerlendirme fırsatları, öğrencilerin ilerlemelerini izlemelerine ve iyileştirme için hedefler belirlemelerine yardımcı olur. Akran etkileşimini, iş birliğini ve farklı bakış açılarına saygıyı teşvik etmek, kendilerini rahat hisseden ve konuşma becerilerini uygulamak için motive olan destekleyici bir öğrenci topluluğu yaratır. Öğretmenler, bu ek hususları dahil ederek, öğrencilerin kendine güvenen ve yetkin iletişimciler olmalarını destekleyen konuşma becerilerini öğretmek için kapsamlı ve etkili bir yaklaşım oluşturabilir.

Giriş

Dil, iletişim kurduğumuz kelimeler ve simgelerden oluşan bir sistemdir. Konuşarak, dinleyerek, okuyarak ve yazarak dili kullanırız. Dilin doğası gereği, kullanıcılar sonsuz anlamlar yaratma ve paylaşma yeteneğine sahiptir (Cangelosi, 2001; Koçyiğit, 2016). Konuşma, bir dildeki seslerden oluşur ve insanlarla iletişim kurmamızın ana yollarından biridir. Konuşma aynı zamanda sosyal iletişim, cümle yapısı, kelime anlamı ve kelime dağarcığı ve konuşma seslerinin üretimi gibi bir dizi başka beceriyi de içerir. Kafa karıştırıcı gibi görünse de çoğumuz bilinçsiz bir şekilde günlük yaşantımızda bu becerileri kullanırız (Dessalles, 2007; Küçük vd., 2016). Fırından ekmek almak gibi basit bir aktivite düşünün. Siparişinizi vermek için anlamlı bir dil ve konuşma kullanırsınız. Göz teması, sıra alma ve selamlaşma ve görgü kuralları gibi sosyal iletişim gibi ek iletişim becerileri bu etkileşimde kullanılır. Yani, basit bir eylem gibi görünen bir aktiviteyi tamamlamak için çok sayıda iletişim becerisi, dil ve konuşma becerisi kullanırız. Konuşma, dil ve iletişim becerilerimizi doğumdan itibaren geliştirmeye başlarız. Çocuklar genellikle temel konuşma, dil ve iletişim becerilerini ilk 5 yıllarında geliştirirler ve yetişkinlik yıllarına kadar becerilerini geliştirmeye ve iyileştirmeye devam ederler (Güneş, 2011; Gross, 2017; Sharp ve Hillenbrand, 2008).

Çocukların okula başladıklarında, sınıfta ve oyun alanında öğrenmeye katılmak için gerekli olan konuşma, dil ve iletişim temellerini geliştirmiş olmaları beklenir. Konuşma, okulda öğrenilen okuma ve yazma becerilerinin aksine, her çocuğun okulun ilk günü dahi sahip olduğu hazır bir beceridir. Konuşma becerisinin zaten sahip olunan bir beceri olması, öğretimi konusunda çoğu zaman ikinci plana atılmasına neden olmaktadır. Okuryazarlığın özünde hitabet vardır ve okuryazarlığa ulaşmanın yolu da hitabettir. ‹Okuryazarlık› terimine ‘konuşur-dinler’den (Konuşma ve Dinleme anlamına gelir) daha aşina olabilirsiniz, ancak dil becerileri öğretiminde anahtar kavramlardan biridir. Öğrencilerin dinleyicilerin ihtiyaçlarını düşünerek net konuşmayı ve ne söylediklerini ve nasıl söylediklerini amaca ve dinleyicilere göre uyarlayarak, çeşitli bağlamlarda nasıl konuşulacağını öğrenmeleri gerekir (Bahrani ve Soltani, 2012; Kürüm, 2016; Sharp ve Hillenbrand, 2008). Bu bölümde konuşma becerisi eğitiminin çocukların konuşma dilinin gelişimine nasıl yardımcı olabileceğini ve bu gelişimi nasıl tanımlayıp değerlendirebileceğimizi göz önünde bulundurarak konuşma becerisi eğitiminin önemini üzerine odaklanılacaktır.

Konuşma

Konuşma, dil aracılığıyla gerçekleştirilen sesli iletişimdir. Her dil, sözcüklerinin sesini oluşturan ünlü ve ünsüz seslerin fonetik kombinasyonlarından oluşur. Konuşma bu sözcükleri anlamsal karakterleriyle kelime dağarcığındaki kısıtlamala-

Kaynakça

Bachman, L. & Damböck, B. (2017). *Language assessment for classroom teachers.* Oxford University Press

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford University Press.

Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, Konuşma Eğitimi ve Türkçe Programlarındaki Yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 15-24. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67217/1049081

Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of education and Practice*, *3*(2), 25-29.

Cangelosi, A. (2001). Evolution of communication and language using signals, symbols, and words. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, *5*(2), 93-101.

Dessalles, J. L. (2007). *Why we talk: The evolutionary origins of language* (Vol. 5). Oxford University Press.

Douglas, D. (2010). *Understanding language testing.* Hodder Education.

Erdönmez, İ. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi* , 2 (1) , 81-98 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijacc/issue/47197/538122

Feldman, H. M., & Messick, C. (2008). Language and speech disorders. İçinde Judith Fletcher(ed) *Developmental behavioral pediatrics:evidence and practice*, (467-482). Mosby Elsevier.

Fulcher. G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Longman

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment- An advanced resource book.* Routledge

Gross, J. (2017). *Time to Talk: Implementing outstanding practice in speech, language and communication*. Routledge.

Gray, S. D., Smith, M. E., & Schneider, H. (1996). Voice disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, *43*(6), 1357-1384. https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70523-X

Green, A. (2021). Exploring language assessment and testing (2nd Ed.). Routledge.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teachıng Approaches And Theır Applıcatıons In Teachıng Turkısh. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 123-148. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19555/208665

Huber, J. E. ve Spruill J. III., (2008). Age-related changes to speech breathing with increased vocal loudness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 651-668. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/047)

Hughes, R., & Reed, B. S. (2016). *Teaching and researching speaking*. Taylor & Francis.

Huhta, A. (2008). Diagnostic and formative assessment. Içinde B. Spolsky & F. Hult (Eds*), Handbook of Educational Linguistics* (469–82). Blackwell.

Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Salon Yayınları.

Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Eğitim Yayınevi.

Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.

Kuhn, M. R., & Levy, L. (2015). *Developing fluent readers: Teaching fluency as a foundational skill*. Guilford Publications.

Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., & Orhon, N. (2012). İletişim bilgisi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi*.

Kürüm, E. Y. (2016). Teaching speaking skills. *Annals of the University of Oradea: Economic Science*, *25*(1), 264-273.

Laghi, F., & Tobin, M. J. (2003). Disorders of the respiratory muscles. *American journal of respiratory and critical care medicine*, *168*(1), 10-48. https://doi.org/10.1164/rccm.2206020

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press

Neel, A. T., Crisp, K. D., Kishnani, P. S., & Jones, H. N. (2023). Speech Disorders in Children With Pompe Disease: Articulation, Re-

sonance, and Voice Measures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1-16. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00382

O'Brien, T. (2011). *Little Red Book of Effective Speaking Skills*. Rupa Publications.

Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.

Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, *55*(5), 1159-1173. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.07.007

Sihotang, A., Sitanggang, F., Hasugian, N., & Saragih, E. (2021). The Effective Way to Develop Speaking Skills. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 9*(1). https://doi.org/10.24256/ideas.v9i1.1777

Şahin, A. (2008). Konuşma Eğitimi. İçinde Akyol, H., & Şahin, A. (ed) *Türkçe öğretimi* (103-127). Kök Yayınları.

Ulker, V. (2017). The design and use of speaking assessment rubrics. *Journal of Education and Practice*, *8*(32), 135-141.

Ünal, F. T., & Özden, M. (2018). Diksiyon ve konuşma eğitimi. *Ankara: Pegem Yayıncılık*.

Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. ASCD.

Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, *45*(9), 696-703.

BÖLÜM 4

Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Okumanın Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Okumayı Etkileyen Faktörler
- ⇒ Okumanın Birey ve Toplum Hayatındaki Önemi
- ⇒ Okuma Becerisi Eğitimi
- ⇒ Okumanın Türleri
- ⇒ Okuma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Okuma öğrenme sürecinde en önemli araçlardan birisidir. Okuma becerisini kazanamamış ya da yetersiz olan bireyler hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili birleşim yöntemi, çözümleme yöntemi, karma yöntem ve öykü yöntemi gibi birçok yöntemler kullanılmıştır. Çözümleme yöntemi cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin de harflere ayrıldığı bir yöntemdir. Birkaç haftalık hazırlık aşamasından sonra fiş cümleleri öğrencilere öğretilmeye başlanır. Ülkemizde 2005 yılına kadar cümle çözümleme yöntemi kullanılmış 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ses temelli okuma öğretimi kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli okuma öğretiminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. En çok kullanılan okuma türleri sesli ve sessiz okuma türleridir. Okuma eğitiminin başında, öğrencilerin okuma durumlarının belirlenip okumaya ne derece hazır olduklarının tespit edilmesi gerekir. Bunun için tutum ölçekleri, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılabilir. Okuma eğitimi sürecinde ise, karşılaşılan güçlüklerin ve eksikliklerin belirlenmesi üzerinde durulur. Bu amaçla izleme amaçlı testler, okuma gelişim dosyaları, ürün dosyaları, okuma öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, gözlem formu gibi ölçme araçları kullanılabilir. Okuma eğitimi sonunda, öğrencinin başarısı değerlendirilir.

Giriş

Öğrenme için vazgeçilmez bir kavram olan okuma insanların akademik ve duygusal gelişimine önemli katkı sunmaktadır. Okuma öğrenildiği andan itibaren akademik, sosyal ve günlük yaşamın birçok alanında (eğitim öğretim kurumları, iş yerleri, sınavlar, sürücü kursları vb.) kullanılmaktadır. En yaygın iletişim araçlarından bir tanesidir okuma. Örneğin, insanların bir iş yerinde çalışabilmesi için, ehliyet alabilmesi için birçok haklarını elde edebilmesi için okuma becerisi önkoşuldur. Öğrenim hayatının ilk basamağı okuma becerisidir. Okulöncesi dönemde temelleri atılan okuma becerisinin öğretimine ilkokulda başlanmaktadır.

Okuma becerisi «anahtar akademik beceri» olarak da adlandırılabilir. Okumada başarılı olanlar diğer derslerde de avantajlı duruma geçmektedirler. Günümüzde öğrenme araçlarının ve yapılan sınavların tamamına yakını okumayla ilgilidir. Okuduğunu anlayamayan ve iyi okuyamayan bireylerin başarılı olması hemen hemen imkânsızdır. Bilgilere ulaşma okuma yoluyla gerçekleşen bir durumdur. Kişi bilgilere ulaştıkça bilgileri öğrendikçe ufku genişler, böylece okumayı öğrenir ve okuma becerisini geliştirirse dünyaya bakış açısı değişecek, düşünce yapısı değişecek ve yorumlama yeteneği gelişecektir. Okuma tüm bireyler için kazanılması gereken en önemli beceriler arasındadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin de okumayı öğrenmesinin birçok faydası vardır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin okumaya hazırlanmaları ve okumayı öğrenmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla "TÜRKÇE DERSİNDE OKUMA BECERİSİNİN EĞİTİMİ" bölümünde öncelikle okumanın tanımı yapılacak ve kapsamından bahsedilecektir. Daha sonra okumayı etkileyen faktörler ele alınacaktır. Sırasıyla okumanın birey ve toplum hayatındaki önemi, okuma becerisi eğitimi ve okumanın türleri üzerinde durulacaktır. Daha sonra okuma becerisi eğitiminin önemli bir parçası olan okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ele alınacaktır. En son okuma becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik örneklerine ve uygulamalara yer verilecektir.

Okumanın Tanımı ve Kapsamı

"Okumayı sevmek, hayattaki can sıkıcı saatleri güzel saatlerle değiştirmektir."

Montesquieu

Alanyazına baktığımız zaman okumayla ilgili birçok tanımlar yapılmıştır. Başlangıçta harfleri ve şekilleri tanıma, seslendirmeyle sınırlandırılan okuma tanımları giderek kapsamlı bir şekle bürünmüştür (Balcı, 2016 s.4). Bu yüzden okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur. Okumanın tanımı Türk Dil Kurumunda "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak" (TDK, 2019) şeklinde yapılmaktadır. Demi-

Öneriler

1. Okuma becerisini kazanmak bireyin hayatı açısından oldukça önemlidir. Bir çocuk okula başladığı zaman okuma becerisini kazanması gerekir. Çünkü okuma becerisi bireyin tüm hayatını etkiler.
2. Okuma alışkanlığını kazandırmakla ilgili birçok etkinlik yapılabilir. Bu etkinlikler aile içerisinde, üniversitelerde, kafelerde, kütüphanelerde vb. yerlerde gerçekleştirilebilir. Okuma alışkanlığının bilhassa ev ortamında sürdürülmesi çok önemlidir.
3. Okulöncesi dönemden itibaren okuma becerisinin ve alışkanlığının temeli atılmalıdır.
4. Okuma dil gelişimi açısından da önemlidir. Örneğin özel gereksinimli bir bireyin yanında devamlı kitap okunduğunu düşünürsek dil gelişiminde büyük bir ilerleme sağlanacaktır.
5. Çocuk okumayı öğrenip devamlı okumayla meşgul olursa düşünceleri değişecek ve de gelişecektir. Böyle bir durumda yeni fikirler ortaya atacak ve ülkesine faydalı bir birey haline gelecektir.
6. Okuma becerisinin yaşam biçimine dönüşmesi gerekir. Boş zaman etkinliği olarak görülmemelidir.
7. Okuma becerisinde önemli bir faktör olan gözün sağlığına önem verilmelidir.
8. Okuma becerisinde tutum, motivasyon ve kaygı çok önemlidir. Bireylerde bu tutumun oluşması çocukluktan itibaren başlaması gerekir ve bunda da ailenin önemi çok büyüktür. Ailenin okumaya olan tutumu nasılsa çocuğun da tutumu o yönde gelişmektedir. Okuma alışkanlığı kazanıldıktan sonra bu alışkanlığın istekli bir şekilde devam ettirilebilmesi için bireylerin okuma motivasyonuna sahip olması gerekir. Okuma kaygısının sebebi araştırılarak öncelikle bu sorunun çözüme kavuşturulması gerekir.
9. Çocuğun davranışlarına yön verdiği, başkalarıyla ilişkilerini yönlendirdiği, iç dünyasını zenginleştirdiği, bakış açısını genişlettiği için okuma becerisine gereken önem verilmelidir.
10. Okuma göze ve kulağa hitap etmelidir.
11. Çocuğun okuma becerisini kazanabilmesi için yeterli olgunluğa ulaşması gerekir.
12. Birçok okuma türü vardır. Bunların çocuğa katkısını düşündüğümüz zaman tek bir okuma türü yerine birden fazla okuma türünü tercih etmeliyiz.
13. Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Okuma becerinde de öğrencilerin eksikliklerini ve hatalarını belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine önem verilmelidir.
14. Okuma eğitimi çeşitli etkinlik ve uygulamalarla zenginleştirilmelidir.
15. Kitaplar okulöncesi dönemde çocukların yaşamına girmelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arıcı, A.F. (2008). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, A.F. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, E. (2013). Erken çocukluk döneminde okuma. A. Okur (Ed.). Yaşam boyu okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Aytaş, G. (2005). OKUMA EĞİTİMİ . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 3 (4) , 461-470 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180

Balcı, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Başbuğ, M. & Demirtaş Şenel, G. (2020). Her ses /harf için özel uygulamalı-İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Belet Boyacı, D. & Güner Özer, M. (2021). Okuma becerisi eğitimi. (ed. Macid Ayhan Melekoğlu ve Hüseyin Anılan). Özel eğitimde Türkçe öğretimi "Özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Cecil, N.L. Lozano, A. Chaplin, M. (2020) Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy (7th ed.). Routledge

Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi. Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2019). Yabancı dil öğretimi. Pegem akademi.

Demirer, A. (2018). Okumanın toplumsal faydaları nelerdir? https://www.iienstitu.com/blog/ekonomik-toplumsal-ve-siyasi-yonden-okumanin-onemi adresinden 17.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Duran, E. & Bitir, T. (2020). Okuma eğitimi sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için. Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Göçer, A. (2014). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi.

Göksel, A. (2022). Okumayı Etkileyen Psikolojik Faktörler. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (8), 946-962.

Güneş, F. (2019). İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller. Pegem Akademi.

Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi.

https://www.readingrockets.org/article/six-games-reading (Erişim Tarihi: 20.06.2023).

Jalongo, M. R., and Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New insights From Neuroscience. Early Childhood Education Journal, 37 (6), 431-435.

Jennings, J. H., Caldwell, J. S., Lerner, J. W. (2013). Reading problems: Assessment and teaching strategies. Seventh edition.

Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı. Ankara.

Memiş, M.R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A.Z. Güven (Ed.). Türkçe eğitimine genel bir bakış. Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.

Turgut, M.F. (1987). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Saydam matbaacılık.

Yeşilbağ, Z.A. (2019). Okuduğunu Anlama Başarısızlığı Olan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yılar, Ö. (2019). Okuma. (ed. Ömer Yılar). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi (ss. 77-108). Pegem Akademi.

BÖLÜM 5

Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi

Doç. Dr. Sertan TALAS

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dilbilgisinin Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Dilbilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki
- ⇒ Dilbilgisi Öğretiminde Yaklaşımlar
- ⇒ Özel Gereksinimli Öğrencilere Dilbilgisi Öğretimi
- ⇒ Dilbilgisinde Ölçme ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Faaliyetler ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Özel gereksinimli öğrencilere dilbilgisi öğretimi, bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş stratejilere ihtiyaç duyar. Geleneksel yöntemler bu öğrencilere her zaman hitap etmez. Öğretmenlerin, her öğrencinin dilbilgisi kavramlarını anlamasını sağlamak için kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, dil öğreniminde bilişsel, duyusal, fiziksel ve duygusal zorluklar yaşayabilir. Öğretmenlerin bu zorlukları tanıması ve dilbilgisi öğretiminde bu zorluklara nasıl yanıt verileceğini anlaması esastır. Geleneksel dilbilgisi öğretimi, özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirilmelidir; bu, görsel yardımcılar veya etkileşimli multimedya kaynakları gibi araçların kullanılmasını içerebilir. Teknoloji, dilbilgisi öğretiminde yardımcı olabilecek araçlar sunar. İşbirlikçi yaklaşımlar, özel eğitim uzmanları, terapistler ve ebeveynlerin katılımını içererek dilbilgisi öğretiminin daha etkili olmasına yardımcı olabilir. Özetle, özel gereksinimli öğrencilere dilbilgisi öğretimi, bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş yaklaşımlar ve stratejiler gerektirir.

Giriş

Dil, çok yönlü yapısıyla, yalnızca bir iletişim aracı olmaktan çok daha fazlasıdır. Kültürün, tarihin ve kolektif bilincin bir bileşkesi olarak görülmektedir. Bu karmaşık sistemin özünde, dilin yapısını ve akışını yöneten kurallar bütünü olan dil bilgisi yer almaktadır. Chomsky (1965) bir dili anlamak için önce dilbilgisini kavramak gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünce, kendine özgü dilbilgisi kuralları ile bilinen Türkçe için özellikle geçerlidir. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe, sözcüklerin çeşitli biçimbirimlerin eklenmesiyle geliştiği, zengin ve dinamik bir yapı oluşturan karmaşık bir dilbilimsel örüntü oluşturmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu doğal karmaşıklık, Türkçeyi bir dilbilimcinin zevki haline getirirken, eğitimcilere de sayısız pedagojik zorluk sunabilmektedir.

Ülkemiz eğitim anlayışında köklü bir yeri olan Türkçe dersinin, salt dil öğretiminin sınırlarının ötesinde olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde Türkçe dersleri Türk kültürünün, tarihinin ve kimliğinin ruhuna doğru bir yolculuktur. Bu yolculukta dilbilgisi, dilin karmaşık yollarını ve inceliklerini aydınlatan yol gösterici olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe dilbilgisinin pedagojik manzarası on yıllar boyunca önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Öncesinde geleneksel, ezbere dayalı metodolojilerin hakim olduğu alan, günümüzde ezberden ziyade anlamayı vurgulayan daha dinamik, öğrenci merkezli bir paradigmaya dönüşmüştür. Bu değişim, eğitim felsefelerindeki daha geniş çaplı değişiklikleri ve dilbilgisinin bütünsel dil gelişimini desteklemedeki önemli rolünün kabul edilmesini yansıtmaktadır.

Dilbilgisi yalnızca ezberlenmesi gereken bir kurallar bütünü değildir; etkili iletişimin, edebi beğeninin ve kültürel derinleşmenin kapısını açan anahtardır. Küresel ortam bu anlatıya başka bir boyut katmaktadır. Türkiye'nin küresel jeopolitik, ticari ve kültürel alışverişlerde kendini daha belirgin bir şekilde ortaya koymasıyla birlikte, Türk dilinin cazibesi de artmıştır. Bu artan ilgi, dünyanın farklı köşelerinden gelen ve her biri kendine özgü dilsel geçmişleri ve bakış açıları olan çok çeşitli öğrenicileri de beraberinde getirmiştir (Yılmaz ve Schmitt, 2012). Bu çeşitlilik çok yönlü bir zorluk ortaya çıkarmaktadır: Türkçe dilbilgisi küresel bir kitle için nasıl erişilebilir hale getirilebilir? Eğitimsel stratejiler, farklı geçmişlere sahip öğrencilerde yankı uyandıracak şekilde nasıl uyarlanabilir?

Kitabımızın bu bölümde sadece akademik bir çalışma olmanın ötesinde; eğitimciler, öğrenciler ve alana ilgi duyan herkes için bir yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Bu proje, Türkçe dilbilgisi, pedagojik temelleri, pratik uygulamaları ve yenilikçi metodolojileri derinlemesine inceleyerek hem etkili hem de kapsayıcı bir yol çizmeye çalışmaktadır.

Kaynakça

Aarts, B. (2011). Oxford Modern English Grammar. Oxford University Press.

Aitchison, J. (2001). Language Change: Progress or Decay?. Cambridge University Press.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). Language test construction and evaluation. Cambridge University Press.

Andrade, H. G., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. Theory Into Practice.

Aronoff, M., & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* Wiley-Blackwell.

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. Language Arts.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). Language assessment in practice. Oxford University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.

Brown, J. D. (2004). Language assessment: Principles and classroom practices. Pearson Education.

Burston, J. (2015). The reality of MALL: Still on the fringes. CALICO Journal.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research.

Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. Language Testing.

Celce-Murcia, M. (2007). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle.

Chapelle, C. A. (2001). Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. Cambridge University Press.

Chapelle, C. A. (2008). Technology and language testing. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education. Springer.

Chapelle, C. A., & Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology. Language Learning & Technology.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

Eyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. Reading Research Quarterly.

Ellis, R. (2002). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. TESOL Quarterly.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Ergin, M. (1980). Osmanlıca Dersleri. Boğaziçi Yayınları.

Erguvanlı-Taylan, E. (1984). The Function of Word Order in Turkish Grammar. University of California Press.

Ferris, D. (2011). Treatment of Error in Second Language Student Writing. University of Michigan Press.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals. Pearson.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). An Introduction to Language. Cengage Learning.

Gillies, R. M. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Sage Publications.

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Routledge

Harlen, W. (2007). Assessment of learning. Sage.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research.

Heift, T., & Schulze, M. (2007). Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues. Routledge.

Hinkel, E. (2011). Handbook of research in second language teaching and learning. Routledge.

Hopper, P. J. (1998). Emergent Grammar. Cambridge University Press.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). A History of English Language Teaching. Oxford University Press.

Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2005). The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003). Second Language Writing. Cambridge University Press.

Kabak, B., & Vogel, I. (2001). The phonological word and stress assignment in Turkish. Phonology, 18(3), 315-360.

Karoly, P., & Goldenberg, D. (2016). The growing impact of ICT on literacy. World Literacy Summit.

Kunnan, A. J. (2008). Test fairness, test bias, and DIF. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education. Springer.

Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), The handbook of language teaching. Wiley-Blackwell.

Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Language: From Grammar to Grammaring. Heinle & Heinle.

Lee, J., & Spada, N. (2013). Research on second language learning: An introduction. In M. Byram & A. Hu (Eds.), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Routledge.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). How Languages are Learned. Oxford University Press.

Lyons, J. (1971). Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge University Press.

Lyons, J. (1977). Semantics. Cambridge University Press.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction. Merrill.

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching. Teaching Exceptional Children.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. Routledge.

Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest.

Radford, A. (2004). English Syntax: An Introduction. Cambridge University Press.

Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. Language Learning & Technology.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Rost, M. (2011). Teaching and Researching Listening. Pearson Education.

Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. TESOL Quarterly.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research.

Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. Language Learning & Technology.

Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.

Topping, K. (2009). Peer assessment. Theory into Practice.

Underhill, R. (1976). Turkish Grammar. MIT Press.

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), New perspectives on CALL for second language classrooms. Lawrence Erlbaum.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching.

Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. Language Teaching Research.

Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford University Press.

Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities?. Journal of Learning Disabilities.

Yılmaz, E., & Schmitt, N. (2012). *The acquisition of Turkish grammar*. John Benjamins Publishing Company.

BÖLÜM 6

Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Yazmanın Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Yazmayı Etkileyen Faktörler
- ⇒ Yazma Becerilerinin Öğretimi
  - ➢ Doğrudan Öğretim
  - ➢ 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli
  - ➢ Yapılandırılmış Bilişsel Strateji Öğretimi
  - ➢ Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli
- ⇒ Yazmanın Desteklenmesinde Kullanılabilecek Stratejiler
- ⇒ Metni Planlama Stratejileri
- ⇒ Gözden Geçirme Stratejileri
- ⇒ Metin Oluşturma Stratejileri
- ⇒ Yazmanın Değerlendirilmesi
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Yazma becerileri hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır ve toplum hayatında bağımsız yaşayabilmemiz için gerekli kilit becerilerdendir. Yazma becerilerindeki düşük başarı yalnızca akademik bir başarısızlık olarak nitelendirilmemelidir. Pek çok farklı kuralı içeren karmaşık bir süreç olarak açıklanan yazma, yazılı dil ile bireylere düşünce ve fikirleri anlamlı bir şekilde ifade etme fırsatı sağlayan yazar ile okuyucu arasında bir iletişim olan bir işlem olarak tanımlanmaktadır. Yazmaya el yazısı, heceleme, kullanım, söz dağarcığı ve metin yapısı gibi etmenler etki etmektedir ve bu etmenler bireyin yazma performansı konusunda önemli role sahip olabilmektedir. Yazmada güçlükleri olan bireylerin yazma becerileri konusunda desteklenmeleri gerekebilmektedir. Bu nedenle, yazmada güçlükleri olan bireylere bu becerilerin öğretimi için başvurabilecekleri öğretim yöntemleri ile stratejiler bulunmaktadır. Bu yöntemler ve stratejiler yazma aşamalarında yazmada güçlükleri olan bireylere rehberlik etmekte ve daha usta yazarlar olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin değerlendirilmesi için de farklı değerlendirme türleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin yazdıkların metinlerin değerlendirilmesi gerektiği ve öğrencilere geri bildirimlerin sunulmasının yazmada güçlükleri olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

Giriş

Yazma becerileri hayatımızın hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yalnızca bir akademik beceri olarak ele alınmamalıdır. Yazma becerileri, okuma becerileri ile birlikte bağımsız yaşamın anahtarlarından biri olarak değerlendirilebilir. Yazma becerilerindeki düşük başarının sonuçları sınıfın çok ötesine uzanmaktadır. Bağımsız yaşam için, ekonomik karşılık gerektiren pek çok iş yüksek düzeyde okuma ve yazma becerileri gerektirmektedir (Berman, 2009). Emlak, imalat, finans ve sigortacılık gibi pek çok iş alanında maaşlı çalışanların neredeyse %70'inin yazmayı işlerinin bir parçası olarak kullandığı ifade edilmektedir (Ulusal Yazma Komisyonuna [National Commitee on Writing], 2020). Ayrıca Amerikan Ulusal Yazı Projesi'ne (2020) göre beyaz yakalı çalışanların %90'ının, mavi yakalı çalışanların ise %80'inin yazmanın iş başarı için gerekli olduğunu bildirdiğini belirtmektedir.

Yazma, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini desteklemek için güçlü bir araçtır (Klein, 1999). Yazma becerileri, (a) öğrencilerin hangi bilginin en önemli olduğunu seçmesini gerektirmesi nedeniyle açıklığa teşvik etmekte, (b) yazı fikirlerinin tutarlı bir bütün halinde düzenlemek ve aralarında açık ilişki kurmak için bir araç sağlamasından dolayı bütünleştirici olmakta, (c) fikirleri yazıldıklarında gözden geçirmek, yeniden incelemek, bağlantı kurmak, eleştirmek ve yeni anlayışlar inşa etmek daha kolay olduğu için derinlemesine düşünmeyi teşvik etmekte, (d) yazma becerilerinin neyin yazılacağına ve nasıl ele alınacağına ilişkin etkin karar vermeyi gerektirmesi, fikirlerle öznel bir katılıma zorlamakta ve (e) öğrencilerin bir fikri kendi sözcükleriyle yazdıklarında fikrin ne anlama geldiğini düşünmeleri gerektirmesi nedeniyle dönüştürücü olmaktadır. Bununla birlikte yazma becerileri aynı zamanda öğrencilerin okuldaki başarı durumunu ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan birincil mekanizmalardan biridir (Zabala vd., 2007). Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde ev ödevleri için verilen soruları yanıtlamaya, yazılı yoklamalara, dönem ve proje ödevleri ile rapor ve araştırma makaleleri yazmaya kadar değişen yazma becerilerindeki ve farklı yazı etkinliklerindeki performanslarına bağlı olarak değerlendirilmektedir (Graham, 2006).

Yazma tüm bunların yanı sıra topluluk ve sosyal hayata katılımın daha da önemli bir parçası haline dönüşmüş bulunmaktadır. E-posta, kısa mesajlar, sosyal medya uygulamaları vb. diğer elektronik yazı türleri aile, arkadaşlar, iş arkadaşları ve hatta yazarın tanımadığı kişilerle dahi iletişim kurmak için yaygın araçlar haline geldi (Kittle, 2014). Dolayısıyla, yazının sanayi toplumuyla birlikte yaşamın temel dokusunu oluşturduğundan söz edilebilir. Bu nedenle, yazma becerileri zayıf olan bireyler -yetersizliği olan bireyler de dahil olmak üzere- ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına başarılı bir şekilde devam etmekte, iş niteliği ne olursa olsun pek çok işin yazma becerilerini gerektirmesi nedeniyle bir işe girmekte ve sürekli bir işte çalışmakta ve sosyal ve yurttaşlık faaliyetlerine

Kaynakça

Anderson, J. (2014). What writing is & isn't. *Educational Leadership, 71*(7), 10-14.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. The Guilford Press.

Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği) . (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bahap Kudret, Z. (2021). Yazma güçlüğünde yazılı anlatım boyutuna yönelik araştırma temelli müdahale yöntemleri ve stratejileri. İçinde M.A. Melekoğlu, K. Öğülmüş (editörler) *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale.* Eğiten Kitap.

Beyreli, L., ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(*1), 85-125.

Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior, 25*(3), 295-322.

Ellis, E.S. & L.A. Worthington, 1994. Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators (Technical Report No. 5). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators (ERIC Document Reproduction Service No. ED386853).

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication, 31*(1), 21-32.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (ed.). *Yazma eğitimi* içinde (21-48). Pegem Akademi.

Gallagher, C. W. (2014). Staging encounters: Assessing the performance of context in students' multimodal writing. *Computers and Composition, 31*(2), 1-12.

Girmen, P. (2021). Yazma becerisi eğitimi. İçinde M.A. Melekoğlu, H. Anılan (editörler) *Özel eğitimde Türkçe öğretimi.* Eğiten kitap.

Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing

difficulties. Journal of Educational Psychology, 89(1), 223-234.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), Handbook of educational

psychology (pp. 457-477). Erlbaum. Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Writing better. Paul H. Brookes Publishing .

Graham, S., & Harris, K. R. (2011). Writing and students with disabilities. In L. Lloyd, J. Kauffman, & D. Hallahan (Eds.), Handbook of special education (pp. 422-433. Routledge Publishers.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396-407.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Pegem Akademi.

Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-regulated learningprocesses and children's writing. In B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187–202). Routledge Publishers.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication, 29(*3), 369-388.

Robinson-Kooi, S., & Hammond, L. (2020). The Spelling Detective Project : A Year 2 Explicit Instruction Spelling Intervention. *Australian Journal of Teacher Education; 45*(3).63-80. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.226667

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(3), 140-148.

Hyerle, D. (2004). Thinking Maps® as a Transformational Language for Learning. In D.

Hyerle, S. Curtis (Eds.) & L. Alper, *Student successes with thinking maps: School-based research, results, and models for achievement using visual tools* (pp. 1–16). Corwin Press.

Kauffman & D. Hallahan (Eds.), Handbook of special education (pp. 422-433). Routledge.

Himmele, P., & Himmele, W. (2017). *Total participation techniques: Making every student an active learner*. ASCD.

Kellogg, R.T. (2008). Teaching writing skills. A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1). 1-26

Kittle, P. (2014). Teaching the writer's craft. *Educational Leadership, 71*(7), 35-39.

Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review, 11*(1), 203-270.

Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children, 73*(1), 69-89.

Mather, N., & Jaffe, L. E. (2002). *Woodcock-Johnson III: Reports, recommendations, and strategies.* John Wiley & Sons.

Mather, N., Wendling, B. J., Roberts, R. (2009). Writing assessment and instruction for students with learning disabilities (2nd ed.). Jossey-Bass.

Öztürk, H., & Girli, A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 35-47.

Paquette, K. R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal, 35(*2),155-165.

Özbek, A. B., ve Kılıç Tülü, B. (2022). Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 55*(2),1-26.

Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğülmüş, K. (2021). Kendini düzenleme stratejileri ve yazma öğretimi. İçinde M. A. Melekoğlu, K. Öğülmüş (editörler) *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale.* Eğiten kitap.

Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(02), 149-171.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed). The Guilford Press.

Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts, 60(*5), 558-567.

Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild disabilities. *Learning Disability Quarterly, 15*(1), 119-128.

Sousa, D. A. (2001). How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wong, B. Y. L. (2002). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders, 20*(4), 29-44.

Zimmermann, B. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective,* Handbook of Self-Regulation.

Zesiger, P. (1995). *Ecrire: Approaches, cognitive, neuropsychologique et developmeppementale,* PUF.

Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing, 4(*3), 209-222.

Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(*1), 179 - 193.

BÖLÜM 7

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

İçindekiler

⇒ Özet
⇒ Giriş
⇒ Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler
⇒ Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
⇒ Türkçe Dersi Öğretim ve Öğretimi Planlama
⇒ Türkçe Öğretiminde Belirlenen Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
⇒ Ölçme ve Değerlendirme
⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
⇒ Kaynakça

ÖZET

Zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma becerilerini öğretmek hem kişiye özel ve hem de sabırlı bir yaklaşım gerektirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları ve bilişsel seviyelerine uygun bir öğrenme ortamı tasarlamalıdır. Öğretimi tasarlarken; tekrar yapmak, değerlendirmek, işlevsel ve anlamlı hale getirmek ve öğrencinin sergilediği her gelişimi takdir etmek önemlidir. Okuma yazma becerilerini öğretirken ailelerle iş birliği yapmak ve gerektiğinde yardımcı teknolojilerden yararlanmak okuma yazma becerilerinin gelişimini arttırır ve hızlandırır. Düzenli olarak ilerlemeyi izleme ve bireyselleştirilmiş hedefler belirleme çok önemlidir. Sonuç olarak, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi daha zorlu bir süreçtir ancak doğru teknik ve uygulamalarla kazandırılabilir bir beceridir.

Giriş

Okuma-yazma bilmek; okur yazar bir birey olmak toplumda cehalet ile mücadele etmek için önemlidir. Okuma-yazma bilmemek hem toplum tarafından bir kusur olarak görülebilir hem de kişinin toplum içinde kendini yetersiz hissetmesine sebep olur. Bu sebeple okuma-yazma bilmek hem toplum nezdinde önemlidir hem de özellikle özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanması açısından önemlidir. Özel gereksinimli bireyleri bağımsız yaşama hazırlamak için okuma-yazma çalışmaları yapmak; bu çalışmalara ön hazırlık yapmak, özel gereksinimli bireyin performansını belirlemek, eğitim sürecini belirlemek, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirmesini yapmak gibi aşamalardan oluşur. Okuma-yazma çalışmalarına başlamadan önce özel gereksinimli çocuğun özelliklerinin detaylıca bilinmesinde fayda vardır. Çalışmaya nasıl başlamanız konusunda size yol gösterici olur. Ayrıca kullanacağınız yöntem ve tekniklerle ilgili daha doğru karar vermenizi de sağlar. Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Türkçe öğretiminin nasıl olacağına değinilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler, bu öğrencilere okuma yazma öğretimi, uygun öğretim programının hazırlanması, kullanılacak araç gereçler bu ünitenin bazı alt konularıdır.

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik hem zihinsel işlevde bulunma hem de pek çok günlük kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen ve 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizliktir. Zihinsel yetersizlik bir öğrencinin zekâ bölümü (IQ) ile tanımlanır. Zekâ geriliği olan öğrenciler 25-70 arasında değişen bir puana sahiptir. Zekâ bölüm puanı 50-55 puandan 70 arası Hafif düzeyde, 35-40 puandan 50-55 arası Orta düzeyde, 20-25 puandan 35-40 arası Ağır düzeyde, 20-25 puandan daha aşağı ise İleri düzeyde zekâ yetersizliğini gösterir (Hallahan vd., 2020; Widodo vd., 2009). Zekâ testlerinin yanında Denver, Portage gibi gelişim değerlendirme testleri ve uyumsal becerilerin ölçülmesi açısından kullanılan uyumsal davranış ölçekleri de mevcuttur. Zekâ bölüm puanına göre yapılan psikolojik sınıflandırmanın yanı sıra bir de eğitsel sınıflandırma da bulunmaktadır. Eğitsel sınıflandırma önemlidir. Çocuğun performansını değerlendirmek ve çocuğu tanımak içi eğitsel değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğitsel sınıflandırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklar üç grupta toplanır. Bunlar; eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır derecede zihinsel yetersiz çocuklardır. Zihin yetersizliğine sahip çocukların ihtiyaç duydukları destek miktarına göre sınıflandırılması ise hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey olarak yapılmaktadır (Munir vd., 1999; Sugiura ve Kirana, 2004).

Zihinsel engelli öğrenciler, sahip oldukları zihinsel yetersizliğin derecesine ve bundan etkilenme durumuna göre çeşitli özellikler gösterebilirler. Hafif düzeyde

Kaynakça

Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılabilecek okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 130-137. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52864/698424

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, *8*(9), 79-87. https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79

Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.

Başal, M., & BATIT, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067

Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (Eds.). (2010). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.

Cannella-Malone, H. I., Konrad, M., & Pennington, R. C. (2015). ACCESS! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, *47*(5), 272-280. https://doi.org/10.1177/0040059915580032

Carlson, L. (2009). *The faces of intellectual disability: Philosophical reflections*. Indiana University Press.

Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (2016). Teaching reading and literacy skills to students with intellectual disability.İçinde *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 328-350). Routledge.

Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, *33*(3), 162-172. https://doi.org/10.1177/0741932510381651

De Fina, A. A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started. Teaching Strategies*. Scholastic Inc.

Deliveli, K. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretilirken Karşılaşılan Güçlükler ve Geliştirilen Stratejiler. *Electronic Turkish Studies*, *15*(2). http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883

Dessemontet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *26*(3), 575-593. https://doi.org/10.1177/17446295211016170

Elkins, J. (2007). Learning disabilities: Bringing fields and nations together. *Journal of Learning Disabilities, 40*(5), 392–399. https://doi.org/10.1177/00222194070400050201

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Cengage Learning.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., Badar, J. (2020). Exceptional Learners. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926

Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.

McGuire, S. Y. (2023). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Taylor & Francis.

Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education: strategies to tackle the crisis in educating diverse learners*. Routledge.

Moore, R. A., & Brantingham, K. L. (2003). Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis. The Reading Teacher, 56(5), 466-474.

Munir, S. Z., Zaman, S., & McConachie, H. (1999). Development of an independent behaviour assessment scale for Bangladesh.

Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, *12*(3), 241-252. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1999.tb00080.x

Palas, A. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisan Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soto, C., Poblete, M., & de Blume, A. P. G. (2018). Exploring the Meta-Comprehension Abilities of Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 233-247.

Sugiura, A., & Kirana, R. P. (2004). Mentally Retarded Children Detection at an Early Ages using Social Reaction Test. *IEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems*, *124*(7), 1428-1436. https://doi.org/10.1541/ieejeiss.124.1428

Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Universitesi.

Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.

Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.

Widodo, S., Azizah, N., Ikhwanudin, T. (2019). Teaching Mild Mentally Retarded Children Using Augmented Reality. *IJLTER*, 7(18), 184-199. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.7.12

Wong, B. Y. (Ed.). (2004). *Learning about learning disabilities*. Academic press.

BÖLÜM 8

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

İçindekiler

⇒ Özet
⇒ Giriş
⇒ İşitme Kaybının Türleri ve Etkileri
⇒ İşitme Kaybının Nedenleri
⇒ İşitme Kaybının Dereceleri ve Etkileri
⇒ İşitmeye Yardımcı Teknolojiler
⇒ Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretimi Planlama
⇒ İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
⇒ Dilin Bileşenleri ve İşitme Kaybının Etkisi
⇒ Dilin Temel Becerileri ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler
⇒ İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Araç Gereçler ve Ortam Düzenlemeleri
⇒ Kaynakça

ÖZET

İşitme kaybı, işitsel girdinin hem miktarını hem de kalitesini azaltmaktadır. Öte yandan işitme kaybının derecesi, işitme kaybının başlangıç yaşı ve tanılanma yaşı ile birlikte değerlendirildiğinde sözlü ve yazılı dilin, okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu bilinmektedir. Günümüzün dijital işitme cihazları ve koklear implantlar gibi işitmeye yardımcı teknolojiler işitme yetersizliği olan çocuklara işitsel bilgiye erişim olanağı sağlamıştır. Aynı zamanda evrensel yenidoğan işitme tarama programları sayesinde yenidoğanlar erken dönemde tanılanmaktadırlar. Bu sayede erken müdahale olanağı, işitme teknolojisindeki gelişmeler ve bu yeniliklerden yararlanan öğretim uygulamalarıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin konuşma, dil becerilerinin ve akademik başarılarının arttığı belirtilmektedir. Ancak işitme yetersizliği olan çocukların konuşma, dil becerileri ve akademik-sosyal becerilerinin gelişimi konusunda tek başına cihazlandırma yeterli değildir. Cihazlandırma sonrası çocuklara erken dönemde ve düzenli eğitimin sunulması, konuşma dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Eğitimcilerin işitmeye yardımcı cihazların güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak sunacakları öğretim uygulamaları işitme yetersizliği olan çocukların öğrenmesinde daha etkili olacaktır. Aynı zamanda eğitimciler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme tarzları, bireysel ihtiyaçları gibi birçok unsuru göz önünde bulundurarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanmalıdırlar. Bu bağlamda işitme yetersizliği olan öğrencilere Türkçe dersinin öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak ve öğrencilerin performansı ile gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda yürütülmelidir.

Giriş

İşitme yetersizliği, işitme kaybının tüm türlerini, nedenlerini ve derecelerini ifade eden genel bir terimdir. İşitme yetersizliği, bireylerin işitme sisteminde ya da işlevlerinde oluşan bir değişiklik sonucu konuşmayı anlamada ve üretmede, dil becerilerinde ve iletişimde sınırlılığa yol açmaktadır. Buna bağlı olarak bireyin gelişiminde, akademik başarısında ve sosyal uyumunda olumsuz etkilere yol açmaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2009; Marschark ve Spencer, 2006; Northern ve Downs, 2014). Bu bağlamda, işitme yetersizliğine ilişkin her bir konunun detaylı bir biçimde ele alınması işitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde eğitimcilere yol gösterici olacaktır.

İşitme Kaybının Türleri ve Etkileri

İşitme kaybının türleri, lezyon bölgesi olarak da adlandırılan işitsel sistemdeki hasarın yerine göre; *iletim tipi, sensörinöral, karışık* ve *merkezi* olarak dört grupta sınıflandırılmaktadır (Paul ve Whitelaw, 2011).

Genel olarak *iletim* kayıpları, dış ve orta kulaktaki sorunlar veya anormallikler ile ilgilidir (Northern ve Downs, 2014). En ileri iletim tipi kayıplar tıbbi olarak tedavi edilebilir (Paul ve Whitelaw, 2011). Rapin'in (1979) literatür değerlendirmesinde iletim tipi işitme kaybının, okul çağı çocuklarının sözel becerileri ve akademik performansları özellikle de okuma seviyeleri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir.

Sensörinöral yani sinir tipi işitme kaybı ise iç kulaktaki herhangi bir yapıda hatta merkezi işitsel sistemde bile meydana gelen bir hasar sonucu ortaya çıkmaktadır (Cole ve Flexer, 2020; Northern ve Downs, 2014). Sensörinöral işitme kaybının etkilerini azaltmak için işitme cihazları, koklear implantlar veya yardımcı dinleme cihazları kullanılır. Ancak unutulmamalıdır ki; amplifikasyon iç kulaktaki hasarı düzeltmez. Sadece işitsel bilginin beyin tarafından işitilebilir hale getirmek için destekler (Paul ve Whitelaw, 2011). Sensörinöral işitme kaybı olan çocukların çoğunluğunun, hafif derecede olanlar bile, dil gelişiminde ve akademik başarıda önemli gecikmeler yaşanmaktadır (Carney ve Moeller, 1998). Diğer yandan sensörinöral kayıplar, iletim bozuklukları veya anormallikleri ile birlikte meydana gelebilir. Aynı zamanda hem dış veya orta kulakta hem de iç kulakta işitme kaybına neden olabilir.

Bahsedilen iletim ve sensörinöral işitme bozukluklarının kombinasyonu, *karışık (miks) tip* kayıp olarak kabul edilir (Cole ve Flexer, 2020; Northern ve Downs, 2014; Paul ve Whitelaw, 2011). Bir diğer işitme kaybı türü ise işitme kaybının en zorlu ve hala nispeten az anlaşılan türlerinden biri *merkezi kayıp* olandır. Bu tür bir kayıp, beyin sapından işitsel kortekse giden işitsel sinir yol-

Kaynakça

Adams, J. W. ve Rohring, P. S. (2004). *Handbook to service the deaf and hard of hearing: A bridge to accessibility.* Elsevier Academic Press.

Akçamete, G., ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçatepe (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 441-473). Kök Yayıncılık.

Anderson, K.L., ve Goldstein, H. (2004). Speech perception benefits of FM and infrared devices to children with hearing aids in a typical classroom. Lang Speech Hear Serv Sch. 35(2), 169-84. https://*doi*.org/*10.1044/0161-1461*(*2004/017)*

Boothroyd, A. (2008). The acoustic speech signal. In J. Madell ve C. Flexer (Eds.), *Pediatric audiology diagnosis, technology, and management* (pp. 159–167). Thieme.

Brinkley, D. (*2011*). *Supporting deaf children* and young people. Bloomsbury Publishing.

Carney, A. E., ve Moeller, M. P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 41(1), 61–84. https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.s61

Cepdibi, S. (2020). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Clark, M (*2007). A practical guide to quality interaction* with children who have a hearing loss. Singular Publishing

Dahl, K. L., ve Freppon, P. A. (1995). A Comparison of Innercity Children's Interpretations of Reading and Writing Instruction in the Early Grades in Skills-Based and Whole Language Classrooms. *Reading Research Quarterly*, *30*(1), 50–74. https://doi.org/10.2307/747744

Dorn, B., ve Stredler-Brown, A. (2021). Development of listening and language skills in children who are deaf or hard of hearing. In R. H. Hull (Ed.), *Introduction to aural rehabilitation: serving children and adults with ımpaired hearing* (3rd edition). Plural Publishing.

Doyle, M., ve Dye, L. (2002). *Mainstreaming the Student who is deaf or hard of hearing: a guide for professionals, teachers, and parents.* https://www.handsandvoices.org/pdf/mainst_cal.pdf

Easterbrooks, S. R., ve Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing.* Oxford University Press.

Easterbrooks, S.R. ve Maiorana-Basas, M. (2015). Literacy and deaf and hard of hearing students: Research and practice. H., Knoors ve M. Marschark (Ed), In *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base* (pp. 149–172). Oxford University Press

Edelsky, *C*. (*1991*). With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education. London: Falmer Press.

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

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(2), 1-23. https://*doi*.org/*10.1501/Ozlegt_0000000099*

Englert C. S., Mariage T. V., Dunsmore K. (2006).Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208–221). New York, NY: Guilford.

https://*doi*.org/*10.21565/ozelegitimdergisi.330878*

Estabrooks, W. (*2006*). *Auditory*-verbal therapy and practice. AGB Association for the Deaf and Hard of *Hearing*.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24 (1), 161-180. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173512

Flexer C. (1995). Classroom management of children with minimal hearing loss. *The Hearing Journal*, 48(9), 54–58.

Geers, A. (2004). Speech, language and reading skills after early cochlear implantation. *Archives of Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, *130*, 634–638. https://doi.org/10.1001/archotol.130.5.634

Gilbertson, M. ve Kamhi, A. G. (1995). Novel word learning in children with hearing impairment. *J Speech Hear Res.* 38(3), 630-42. https://doi.org/10.1044/jshr.3803.630.

Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.

Girgin, Ü. (2003). *İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma ve yazma eğitimi*. U. Tüfekçioğlu (Ed.). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi (ss. 139-162). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Goodman K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann.

Graham S. (2006). Writing. In Alexander P. A., Winne P. H. (Ed), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Erlbaum.

Graham S., ve Perin D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.

Guthrie, J. ve Humenick, N. (2004). Motivating students to read: evidence for classroom practices that ınrease motivation and achievement. In P. McCardle ve V. Chhabra (Ed.), *The voice of evidence in reading research*. Paul Brookes.

Gutierrez-Sigut, E., Vergara-Martínez, Mç, ve Perea, M. (2017). Early use of phonological codes in deaf readers: An ERP study. *Neuropsychologia,* 106, 261-279. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.10.006

Güldenoğlu, B, Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işlemleme becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *29*(03), 18-38

Hammes, D. M., Novak, M. A., Rotz, L. A., Willis, M., Edmondson, D. M., ve Thomas, J. F. (2002). Early identification and cochlear implantation: critical factors for spoken language development. *Ann Otol Rhinol Laryngol Suppl.* 189, 74-8. https://doi.org/10.1177/00034894021110s516.

Heimlich, J. E. ve Pittelman, S.D. (1986). *Semantic mapping: classroom applications.* International Reading Association.

Herman, R. ve Morgan, G. (2011). Deafness, language and communication. In Katerina Hilari ve Nicola Botting (Eds.), *The impact of communication disability across the lifespan*, (pp. 102-121). JveR Press

James, A. L., ve Papsin, B. C. (2004). Cochlear implant surgery at 12 months of age or younger. *Laryngoscope,* 114, 2191-2195.

Jerger, S., Damian, M. F., Tye-Murray, N., Dougherty, M., Mehta, J., ve Spence, M. (2006). Effects of childhood hearing loss on organization of semantic memory: typicality and relatedness. Ear Hear, 27(6), 686-702. https://doi.org/10.1097/01.aud.0000240596.56622.0c.

Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 467- 488

Karasu, H. P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1) , 65-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1526/18736

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 1–26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Lederberg, A. R., Schick, B., ve Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Dev Psychol.* 49(1), 15-30. https://doi.org/ 10.1037/a0029558.

Lederberg, A. R., ve Spencer, P. E. (2001). Vocabulary development of young deaf and hard of hearing children. In M. D. Clark, M. Marschark, ve M. Karchmer (Ed.), *Context, Cognition, and Deafness* (pp. 73-92). Gallaudet University Press.

Lee, Y., Jeong, S.W., ve Kim, L.S. (2013). AAC intervention using a VOCA for deaf children with multiple disabilities who received cochlear implantation. Int J Pediatr Otorhinolaryngol. 77(12), 2008-13. doi: 10.1016/j.ijporl.2013.09.023.

Levitt, H. (2007). A historical perspective on digital hearing aids: How digital technology has changed modern hearing aids. *Trends in Amplification*, 11(1), 7–24. https://*doi*.org/*10.1177/1084713806298000*

Lomas, G. I., Andrews, J. F. ve Shaw, P.C. (2017). Deaf and hard of hearing students. In Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., ve Pullen, P.C., (Ed), *Handbook of Special Education* (pp. 338–357), Routledge.

Luckner, J.L., ve Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *Am. Ann. Deaf,* 155, 38–67. https://*doi*.org/10.1353/aad.0.0129.

Lybarger S. F., ve Lybarger E. H. (2000). A historical overview. In Sandlin R. E. (Ed.), *Textbook of hearing aid amplification* (2nd ed., pp. 1-53). Singular.

Marschark, M., Lang, H. G. ve Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. Oxford University Press.

Marschark, M., ve Spencer, P. E. (2006). Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children: historical and theoretical perspectives. In P. E. Spencer ve M. Marschark (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 3–21). Oxford University Press.

Mayer, C., ve Trezek, B. (2019). Writing and deafness: state of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185. https://doi.org/10.3390/educsci9030185

McGuckian, M., ve Henry A. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment. Int J Lang Commun Disord. 42 (1), 17-36. https://*doi*.org/10.1080/13682820601171555.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2021). *Destek eğitim programları.* Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130053_Isitme.pdf

Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo homophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(2), 21-38. https://doi.org/10.1093/deafed/enj001

Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B., ve Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with late-identified mild-moderate sensorineural hearing loss. *Ear Hear.* 31(5), 625-35. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181df5cc2.

Moeller, M.P., Tomblin, J.B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C.M., ve Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: language and literacy of children with hearing impairment. *Ear Hear*. 28(6), 740-53. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318157f07f.

Moog, J.S. ve Stein, K.K. (2008). Teaching deaf children to talk. *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders,* 35, 133-142. https://*doi*.org/*10.1044/cicsd_35_F_133*.

Moores, D.F. (2006). Print literacy: The aquisition of reading and writing skills. In Moores, D.F., ve Martin, D.S. (Ed), *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction* (pp. 41–55). Gallaudet University Press.

Myhill, D. (2008). Toward a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, 2(5), 271-288. https://doi.org/10.2167/le775.0

Northern, J. L., ve Downs, M. P. (2014). *Hearing in children* (6th ed.). Plural Publishing.

Owens, R. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (4th ed.).Pearson Education

Parault, S. ve Williams, H. (2010). Reading motivation, reading amount and textcomprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and DeafEducation,* 15(2). http://jdsde.oxfordjournals.org/

Paul, P. V. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Jones and Bartlett Publishers..

Paul, P. V., ve Whitelaw, G. M. (2011). *Hearing and deafness. An introduction for health and educational professionals*. Jones and Bartlett Publishers.

Pence, K., ve Justice, L. (2008). *Language development from theory to practice*. Pearson/ Merrill Prentice Hall

Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphal, L.M.,ve Dolezal, S. (2017). Balanced literacy instruction. Focus on Exceptional Children, 34(5), 1-14. https://doi.org/10.17161/fec.v34i5.6788

Rapin I. (1979). Conductive hearing loss effects on children's language and scholastic skills: a review of the literature. *Annals of Otology, Rhinology ve Laryngology, 88*, 3-12. https://doi.org/10.1177/00034894790880S

Robertson, L. (2014). *Literacy and deafness*: Listening and spoken language (2nd ed.). Plural Publishing

Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61. https://*doi*.org/*10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m*

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Allyn and Bacon, Inc

Schley, S., ve Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: reevaluating a direct assessment of writing. *J Deaf Stud Deaf Educ.* 10(1), 96-105. https://doi.org/10.1093/deafed/eni006

Stahl, *S. A.*, ve *Nagy*, *W. E.* (*2006*). *Teaching word meanings. Lawrence Erlbaum Associates*.

Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*, *2*, 140–149. https://*doi*.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014320

Thibodeau, L. ve *Schaper*, L. (*2014*). Benefits of Digital Wireless Technology for Persons with Hearing Aids, *Seminars in Hearing*, 35 (3), 168-176. https://doi.org/10.1055/s-0034-1383502.

Tolchinsky L. (2016). From text to language and back again: The emergence of written language. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Ed), Handbook of writing research (2nd ed., pp. 144–159). Guilford Press.

Tompkins, G.E. (2004). Teaching writing: balancing product and process (4th ed.). Merrill/ Prentice Hall

Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 6 (2) , 161-186.

Turan, Z. (2007). Setting of classroom environments for hearing impaired children. Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5.

Tuuri, K. ve Eerola, T. (2012) Formulating a revised taxonomy for modes of listening. *Journal of New Music Research*, 41 (2), 137-152. https://doi.org/10.1080/09298215.2011.614951

Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri. İçinde U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (ss. 1-45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzuner, Y. (2003) İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. İçinde U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. (ss. 97- 118). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Wagner, R. K., ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin,* 10(2), 192-212. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192

Webb, M. L., ve Lederberg, A. R. (2014). Measuring phonological awareness in Deaf and hardof-hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 57(1), 131– 142. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0106).

Werfel, K. L. (2018). Morphosyntax production of preschool children with hearing loss: an evaluation of the extended optional ınfinitive and surface accounts. *J Speech Lang Hear Res,* 61(9), 2313-2324. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0406

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161- 1171. https://doi.org/10.1542/peds.102.5.1161

BÖLÜM 9

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Cem ASLAN - Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler
- ⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
- ⇒ Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
  - ➢ Okuma Becerisinin Öğretimi
  - ➢ Yazma Becerisinin Öğretimi
  - ➢ Dinleme Becerisinin Öğretimi
  - ➢ Konuşma Becerisinin Öğretimi
- ⇒ Türkçe Öğretiminde Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
  - ➢ Okuma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
  - ➢ Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
  - ➢ Dinleme Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
  - ➢ Konuşma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Görme yetersizliği olan öğrenciler, gören akranlarından farklı olarak pek çok bilgi, beceri ve davranışın öğretimine gereksinim duyarlar. Bu öğretimlerin ise sistematik olarak sunulması gerekmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler; tamamlayıcı beceriler, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, mesleki beceriler, sosyal etkileşim becerileri, günlük yaşam becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, yardımcı teknoloji kullanımı ve duyuları etkili kullanma becerilerinde öğretim desteğine gereksinim duymaktadırlar. Görme yetersizliği ola öğrencilerin okullarda takip edilen müfredatta yer alan becerileri edinmelerinde söz konusu beceriler önem arz etmektedir. Özellikle Türkçe dersi ile birlikte, tamamlayıcı becerilerin kullanımı, duyuların etkili kullanımı ve yardımcı teknoloji kullanımı son derece önemlidir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, Türkçe gibi akademik derslerde başarılı olabilmeleri için bazı düzenlemelere ihtiyaç duyarlar. Bu düzenlemeler; materyal, ortam ve öğretimsel düzenlemelerdir. Öğrencinin görme yetersizliğinden etkilenme düzeyi, arta kalan görmesini kullanma durumu ve diğer duyuları kullanma düzeyi bu düzenlemelerde çeşitliliğe yol açmaktadır. Dolayısıyla her öğrenci için farklı düzenlemeler gerekebilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olmaları desteklemede öğrenci ihtiyaçlarına uygun strateji/tekniklerin kullanımı kadar, öğrencinin derslere, materyallere, sınıf ortamına, kaynaklara ve sınavlara da erişimi son derece önemlidir. Bu bağlamda yine farklı düzenlemelerin öğretmenler tarafından yapılması beklenilir. Son olarak yapılacak düzenlemelere öğrenci ile karar vermek ve ihtiyaç duyulan durumlarda yeniden düzenlemeler yapmak öğrencinin derslere katılımında son derece önemlidir.

Giriş

Görme yetersizliği olan öğrenciler, var olan görme becerilerini kullanma konusunda sınırlılık göstermektedirler ya da hiç görme kalıntısına sahip olamamaktadırlar. Bu durum görme yetersizliği olan öğrencilerin bazı sınırlılıklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu doğrultuda, görme yetersizliği olan bireylerin çeşitli uyarlamalara gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. Örneğin görme yetersizliği olan öğrenciler, görmede yaşadıkları sınırlılıklardan dolayı pek çok derste (ör. matematik, Türkçe, fen) zorlanabilmekte; aynı zamanda bu derslerde farklı materyallere ve öğretimsel uyarlamalara ihtiyaç duyabilmektedirler.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin zorluk yaşadıkları derslerden biri de Türkçe dersidir. Türkçe dersleri; yazma, okuma, dinleme, konuşma ve işlevsel dil becerilerine odaklanır. Görme yetersizliği olan öğrenciler bu becerilerin öğretiminde başta okuma yazma olmak üzere gören akranlarından farklı materyaller kullanırlar. Örneğin aşağıda detaylı bilgisi verilecek olan *kör* olarak tanımladığımız öğrenciler, okuma yazma materyali olarak braille tablet, braille daktilo gibi araç gereçleri kullanmaktadırlar.

KISA NOT

"Görme yetersizliği olan öğrenciler, braille daktilo veya braille tablet gibi yazma araçları kullanmaktadırlar."

Görme yetersizliği olan öğrencilere; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve işlevsel dil becerilerinin öğretimi gören akranlarına yapılan öğretimlerle benzerlik taşımaktadır. Ancak yapılacak öğretimlerde etkili ortam, materyal ve öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu bölümde öncelikle görme yetersizliği olan öğrenciler tanımlanmış, görme yetersizliği olan öğrencilere Türkçe eğitimi konusuna değinilmiş, görme yetersizliği olan öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılabilecek stratejiler ve yöntemler açıklanmıştır.

Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Görme yetersizliği, küresel anlamda pek çok bireyde görülen bir bozukluktur. Dünya geneline bakıldığında yaklaşık 2.2 milyar insanın çeşitli tür ve derecelerde görme bozukluğuna sahip olduğu belirtilmektedir (World Health Organization, 2019). Benzer şekilde ülkemizde de hemen hemen her yaş düzeyinde göz ardı edilemeyecek sayıda görme yetersizliği olan birey bulunmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

KISA NOT

"Görme yetersizliği olan öğrenciler, kör ve az gören olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır."

Görme yetersizliği olan bireylerin dört alt kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar; *"hafif düzeyde görme yetersizliği", "orta düzeyde görme yetersizliği", "ağır düzeyde görme yetersizliği"* ve *"körlük"*tür

Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Temmuz – 2021*. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf adresinden erişilmiştir.

Argyropoulos, V. S., & Papadimitriou, V. (2017). Spelling accuracy and students with visual impairments: A quantitative and qualitative approach of spelling errors. *International Journal of Educational Research, 83*, 135-141.

Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde (s. 56-92). Ankara: Vize.

Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C. (2021). Analysis of writings of fourth-grade turkish-speaking students with low vision in terms of legibility and spelling errors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 63-77.

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi. Ankara: Vize.

Erin, J. N., & Wright, T. S. (2011). Learning to write in braille: An analysis of writing samples from participants in the alphabetic braille and contracted (ABC) braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(7), 389-401.

Hong, S., & Erin, J. N. (2004). The impact of early exposure to uncontracted braille reading on students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98*(6), 325-340.

Kamei-Hannan, C., & Lawson, H. (2012). Impact of a Braille-note on writing: Evaluating the process, quality, and attitudes of three students who are visually impaired. *Journal of Special Education Technology, 27*(3), 1-14.

Lupetina, R. (2022). The braille system: The writing and reading system that brings independence to the blind person. *European Journal of Special Education Research, 8*(3), 1-13.

Nolan, C. Y., & Morris, J. E. (1969). Learning by blind students through active and passive listening. *Exceptional Children, 36*(3), 173-181.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete (30471).* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden erişilmiştir.

Songkhao, R. (2018). *Writing dictation in students with visual impairments who use contracted braille with an electronic device.* Doctorial Dissertation, California State University, Los Angeles.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P. (2021). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi içinde* (s. 1-23). Ankara: Pegem.

Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for stundents with visual impairment.* http://www.qiat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden erişilmiştir.

Tobin, M. J., & Hill, E. W. (2015). Is literacy for blind people under threat? Does braille have a future? *British Journal of Visual Impairment, 33*(3), 239-250.

Tulumovic, S., & Huremovic, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. *The Journal of International Social Research, 5*(20), 372-378.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz.

Tuncer, A. T., & Altunay, B. (2006). The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*(6), 353-365.

World Health Organization. (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems: Tenth revision [ICD-10].* https://www.who.int/standards/

classifications/classification-of-diseases adresinden erişilmiştir.

World Health Organization. (2007). *Vision 2020. The right to sight. Global initiative for the elimination of avoidable blindness. Action plan 2006-2011*. https://www.who.int/blindness/Vision2020_report.pdf adresinden erişilmiştir.

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570 adresinden erişilmiştir.

World Health Organization. (2021). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics (Version: 05/2021)*. https://icd.who.int/browse11/l-m/en adresinden erişilmiştir.

Yalçın, G. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik Türkçe öğretim teknikleri/stratejileri. M. A. Melekoğlu & H. Anılan (Ed.), Özel eğitimde Türkçe öğretimi "Özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için" içinde (s. 583-614). Ankara: Eğiten.

BÖLÜM 10

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Özlem TOPER

İçindekiler

⇒ Özet

⇒ Giriş

⇒ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretim Programı

⇒ Türkçe Dersi Kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri

⇒ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Uygulamalar

⇒ Öneriler

⇒ Kaynakça

ÖZET

Türkçe dersi gerek genel eğitim gerekse ayrı özel eğitim okullarında okutulmakta olan zorunlu derslerden biridir. İlk yıllarda temel düzeyde ve izleyen yıllarda ise daha üst düzey bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirecek düzeyde okuma-yazma becerilerinin öğretimini hedefleyen Türkçe dersi, öğrencilerin diğer akademik derslerdeki başarılarını doğrudan etkilemekte, ayrıca bireylerin ileridеki bağımsız yaşantıları ve iş fırsatlarından yararlanabilmeleri üzerinde de etkili olmaktadır. OSB olan öğrencilerin sayısındaki artışa bağlı olarak genel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim-öğretim hizmeti almakta olan OSB tanılı öğrencilerin oranı da artmaktadır (Baixauali vd., 2021). Tohum Otizm Vakfı tarafından 2019 yılında yayımlanan "Türkiye Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Bütünleştirme" başlıklı raporda, MEB 2018 yılı verilerine göre ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim-öğretim uygulamalarından yararlan OSB tanılı öğrenci sayısının 2407 olduğu ve bu sayının eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanan toplam OSB olan öğrenci sayısının %75,8'ine karşılık geldiği belirtilmektedir. Bu durum OSB olan ve zihin engelinin eşlik etmediği öğrencilerin de genel eğitim ortamlarına yerleştirilme oranlarının artması ile sonuçlanmakta ve OSB olan öğrencilerin Türkçe dersi gibi akademik derslerde desteklenmesi önemli hale gelmeye başlamaktadır. OSB olan öğrenciler, Türkçe dersi kapsamındaki okuma-yazma becerilerine yönelik özellikleri açısından incelendiğinde ise genellikle güçlükler yaşayabilmektedirler. Araştırmalara göre, OSB olan öğrencilerin ortalama olarak %6'sında okuma güçlüğü ve %60'ında ise yazma güçlüğü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca OSB olan öğrencilerin %40'ı öğrenme güçlüğü ek tanısı da alabilmektedir. Bu durum alanyazında OSB olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli uygulamaların etkililiklerinin sınanmasını gündeme getirmiştir. Bu konuda gerçekleştirilen alanyazın taraması çalışmalarının sonuçları, OSB olan öğrencilerin heterojen yapısı ve gereksinimlerinin karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, tek bir uygulamanın tüm OSB tanılı öğrenciler için uygun olmasının mümkün olmadığı ve etkili sonuçların çok bileşenli öğretimler ile elde edilebileceğidir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (2013), "erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki yetersizlik ile yineleyici davranış, ilgi ve etkinliklerin gözlendiği nörogelişimsel bir bozukluk" olarak tanımlanmaktadır. Kendi içinde heterojen bir grup olan ve zihin yetersizliğinden üstün zekâya kadar zekâ profili açısından farklı performanslar sergileyebilen OSB olan öğrenciler, örgün eğitim-öğretim sürecinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanmak üzere genel eğitim sınıflarına veya özel eğitim sınıfı ya da ayrı özel eğitim okullarına yerleştirilmektedirler. Gerek genel eğitim gerekse ayrı özel eğitim okullarının müfredatında ise Türkçe dersi zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Türkçe dersi, kendi içindeki özel ve genel amaçların yanı sıra pek çok diğer akademik dersin başarısını ve ders kapsamında yer alan okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin ilerideki bağımsız yaşamlarını önemli düzeyde etkilemektedir. Bu nedenle akademik becerilerin öğretimi OSB olan öğrenciler için de üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. OSB olan öğrencilerin karakteristik olarak sergileyebildikleri bazı özellikleri, Türkçe dersi performanslarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, zihin yetersizliğinin eşlik etmediği, genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretimlerine devam eden ve genel eğitim müfredatını takip eden OSB olan öğrenciler için gerektiğinde Türkçe dersi kapsamında gerekli uyarlamaları yaparak öğrencilerin en yüksek düzeyde performans sergileyebilmelerini sağlayabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin, ayrı özel eğitim okullarında eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanan OSB olan öğrenciler için de ileride bağımsız yaşama katılımlarını arttırmak üzere işlevsel akademik becerilerin öğretimine yönelik uyarlamalar yapabilmeleri önemlidir. Bu uyarlamaların yapılabilmesi için öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında sergileyebilecekleri özellikler ile gerektiğinde kullanabilecekleri uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla kitabınızın bu bölümünde, OSB olan öğrenciler ve Türkçe dersi kapsamında özelliklerine, OSB olan öğrenciler için Türkçe Programı hakkında bilgilere, OSB olan öğrencilere Türkçe Öğretimi sırasında kullanılabilecek yöntem ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ve Türkçe Dersi Öğretim Programı

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından 2013 yılında yayımlanan ve Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) tanılanmasında ve sınıflandırılmasında kullanılmakta olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. Baskısında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Kaynakça

Accardo, A.L., Finnegan, E.G., Kuder, S.J. et al. (2020).Writing interventions for individuals with autism spectrum disorder: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 1988–2006, https://doi.org/10.1007/s10803-019-03955-9

Akçin, N. (2013). Comparison of two instructional strategies for students with autism to read sight words. *Eurasian Journal of Educational Research, 51*, 85-106.

Alberto, P.A. & Troutman, A.C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Education

American Psyhiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manuel of mental disorders* (5th.ed). American Psyhiatric Publishing.

Asora-Saddler, K. (2016).Writing instruction and self-regulation for students with autism with autism spectrum disorders: A systematic review of the literatüre. *Topics in Language Disorders, 36*(3), 266-283.

Bailey, B., & Arciuli, J. (2020). Reading instruction for children with autism spectrum disorders: A systematic review and quality analysis. *Rev J Autism Dev Disord* 7, 127–150 https://doi.org/10.1007/s40489-019-00185-8

Baixauli, I., Rosello, B., Berenguer, C., Téllez de Meneses, M., & Miranda, A. (2021). Reading and writing skills in adolescents with autism spectrum disorder without intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 12, 646849. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646849

Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of wh-question graphic organizers on reading comprehension skills of students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(2), 236–244.

Breitfelder L. M. (2008). Quick and easy adaptations and accommodations for early childhood students. *Teaching Exceptional Children Plus, 4*(5), Article 2. http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol4/iss5/art2

Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W..L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited

Çelik, S. (2021). Kanıt temelli uygulamalar I: Odaklanmış müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M.Ç.Ökçün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 505-567). Vize Akademik

Centers for Disease Control and Prevention Center (CDC) (2018). Data & statistic. Retrieved from http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. 2018-04-26.

Dağseven-Emecen, D. (2022). Doğrudan öğretim yöntemi. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (s. 97-118). Vize Akademik

Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (3), 1043-1419.

Değirmenci, H.D. & Olçay, S. (2022). Model olma ve model olmanın bileşen olarak yer aldığı uygulamalar. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (s. 121-154). Vize Akademik

Demirtaş, A. & Aykut, Ç. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemleri 2: Süreli yöntemler. E. Sazak (Ed.) *Yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s.122-143). Pegem Akademi

Dew, T. P., Swanto, S., & Pang, V. (2021). The effectiveness of reciprocal teaching as reading comprehension intervention: A systematic review. *Journal of Nusantara Studies, 6*(2), 156-184. http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp156-184

Eliçin, Ö., Yıkmış, A. & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(13), 255-279

Erniwati, E., Mertosono, S. R., Arid, M., Anggreni, A., & Nirwijayanti, N. (2022). Promoting effective writing through POW+TREE strategy. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 9*(2), 433-439. https://doi.org/10.30605/25409190.429

Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with AutismSpectrum Disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders,48*(3), 868-882. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9

Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(4), 365-382.

Frampton, S. E., Munk, G. T., Shillingsburg, L. A., & Shillingsburg, M. A. (2021). A Systematic review and quality appraisal of applications of direct instruction with children with autism spectrum disorder. *Perspectives on Behavior Science, 44*(2-3), 245–266. https://doi.org/10.1007/s40614-021-00292-0

Fuentes, C. T., Mostofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2009). Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology, 73*(19), 1532–1537. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181c0d48c

Gillespie-Lynch, K., Hotez, E., Zajic, M., Riccio, A., DeNigris, D.,Kofner, B., Bublitz, D., Gaggi, N., & Luca, K. (2020). Comparing the writing skills of autistic and nonautistic university students: A collaboration with autistic university students. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 24*(7), 1898–1912. https://doi.org/10.1177/1362361320929453

Gökmen, C. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde belirle+organize et+yaz stratejisinin etkililiğinin incelenmesi [Determining the effectiveness of the pick my idea+organize my notes+write and say more strategy in improving written expression skills of students of autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 746278) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Gökmen, C. & Çitil, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir alan yazın derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice,4* (2), 1-15. https://doi.org/10.37233/TRS-PED.2022.0130

Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(1), 17-34.

Graham, S. (2006). Writing. P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.) *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457–478). Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 5*3(4), 258-79.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277-303.

Graham, S. (2021). Executive control and the writer(s)-within community model. T. Limpo & T. Olive (Eds.), *Executive functions and writing* içinde (s. 38-76).

Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 72–85. https://doi.org/10.1177/108835760101600203

Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1079-1091

Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2008). Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 116–120. https://doi.org/10.1177/1053451207310346

Hilvert, E., Davidson, D., & Gámez, P. B. (2020). Assessment of personal narrative writing in children with and without autism spectrum disorder. *Res. Autism Spectr. Disord*. 69:101453. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101453

Hilvert, E., Davidson, D., & Scott, C. M. (2019). An in-depth analysis of expository writing in children with and without autism spectrum disorder.

Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger Syndrome. *Autism,* 4, 63–83.

Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L. et al. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *J Autism Dev Disord* 51, 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ibrahim, I. (2020). Specific learning disorder in children with autism spectrum disorder: Current issues and future implications. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 4*(2), 103–112.

Kliemann, K.R., Boesch, M.C. & Lindo, E.J. (2021). Answering "Wh" questions with the support of graphic organizers: Effects on the 8th graders with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 89-109

Kula, S.S. & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10* (2), 493-522. https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.017

Kushki, A., Chau, T., & Anagnostou, E. (2011). Handwriting difficulties in children with autism spectrum disorders: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 41, 1706–1716.

Macdonald, D., Luk, G., & Quintin, E. M. (2022). Early reading comprehension intervention for preschoolers with autism spectrum disorder and hyperlexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(4), 1652–1672. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05057-x

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math,and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learn. Indiv. Diff*er. 16, 145–157. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.00

Nation, K. (2001). Exposing hidden deficits (Spearman Medal Lecture). *The Psychologist*, 14, 238–242.

Newman. T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 760–774.

Ostrolenk, A., Forgeot d'Arc, B., Jelenic, P., Samson, F., & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 79*, 134–149. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.029

Ömür, N. (2019). Üstün zekalı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların özellikleri, davranışları ve eğitim gereksinimlerinin temellendirilmiş teoriyle belirlenmesi [*Exploration of characteristics, behaviors, and educational needs of children with gifted autism spectrum disorders through grounded theory*] (Tez Numarası: 587370). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(1), 117-175.

Pilu, R., Indah, O.D. & Suhardi (2018). Enhancing students writing

performance through POW+TREE strategy. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran, 1*(1), 21-26. https://doi.org/10.30605/jsgp.1.1.2018.17

Pennington, R. C., & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(3),158–167. https://doi.org/10.1177/1088357612451318.

Ramdoss, S., Mulloy, A., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Didden, R. & El Zein, F. (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(4), 1306-1318. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.004

Randi, J., Newman, T. & Grigorenko, E.L. (2010). Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possi-

bilities. *J Autism Dev Disord 40*, 890–902 (2010). https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6

Rayner, C., Denholm, C. & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 291-303, https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.001

Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*(6), 26–33. https://doi.org/10.1177/004005990603800604

Saral, D., Olçay, S. & Gürses, İ. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemleri. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (s.25-61). Vize Akademik

Sazak, P. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemlerine giriş. P. Sazak (Ed.), *Yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s. 4-34). Pegem Akademi

Stenson, B. A. (2006). Programs and methods to improve reading comprehension levels of reading resource special needs students at Austin Road Middle School. *International Journal of Special Education, 21*(2), 37-46.

Sucuoğlu, B. (2019). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve bütünleştirme*, Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları

Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık

Toper, Ö. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemleri 1: Uyaran uyarlamaları. E. Sazak (Ed.) *Yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s.95-117).

Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 555-571.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., et al. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. Retrieved from autismpdc.fpg.edu/content/elop-update.

Zajic, M. C., & Brown, H. M. (2022). Measuring autistic writing skills: Combining perspectives from neurodiversity advocates, autism researchers, and writing theories. *Human Development, 66*(2), 128-148. https://doi.org/10.1159/000524015

BÖLÜM 11

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Arş. Gör. Furkan AKDAĞ

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri
- ⇒ Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Okuma Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
  - ➢ Okuma Öncesi Stratejiler
  - ➢ Okuma Sırası Stratejiler
  - ➢ Okuma Sonrası Stratejiler
- ⇒ Yazma Becerileri
- ⇒ Yazma Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Yazma Becerilerinde Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişim Modeli
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Türkçe öğretimi alanında öğrencilerden her kademe içerisinde farklı kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Türkçe kazanımlarının eğitimdeki rolü, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler söz konusu olduğunda kazanımlar içerisinde yer alan, okuma/yazmanın kazandırılması, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama becerileri, metin türlerinin öğretimi gibi sıralanabilecek beceriler önem kazanmaktadır. Öğrenme güçlüğünün 'yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler' olarak tanımlandığı (Fuchs vd., 2000) göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Türkçe disiplin alanında sınırlılık yaşadıkları ve Türkçe disiplin alanı ile ilgili becerilerin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Belirtilen alanla ilgili okuma, okuduğunu anlama ve yazma süreçlerine ilişkin bilgiler göz önüne alındığında bu kitap bölümünde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf içerisinde uygulanabilecek ve alanyazında etkili oldukları-na yönelik bilimsel çalışmalar bulunan müdahale stratejilerine yer verilmiştir. Kitap bölümünde okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile bu becerilere yönelik müdahale stratejileri başlıklandırılarak sunulmuştur.

Giriş

Türkçe öğretimi alanında öğrencilerden her kademe içerisinde farklı kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Bu kazanımlar arasında, ilk okumanın kazandırılması, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama becerileri, metin türlerinin öğretimi gibi kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2019). Bireylerin hayat boyu öğrenmelerinin meydana gelmesi ve devam etmesi için *okuma*, *okuduğunu anlama* ve *yazma* becerilerini en üst düzeyde gerçekleşmesi gerekmektedir. *Okuma* becerisi, öğrenme sürecinde en önemli beceri olarak belirtilmekte, yazılı her türlü metin üzerinde bulunan sembollerin kodlanması, ses-harf arasındaki ilişkinin kurulması ve bunun ardından da belleğe geçirilen sözcüklerin ve söz gruplarının anlamlı hale getirilerek ihtiyaç duyulan bilgilerin ortaya çıkarılmasını içeren bilişsel bir süreçtir (Ehri, 2005). Okuma becerilerinin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir çünkü bilişsel bir süreç olan okuma, çok bileşenli bir beceridir. Bu bileşenler arasında motivasyon, dil, repertuarda mevcut olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi, dikkat bulunmaktadır (Wagner vd., 2009). Okuma becerilerinin yanı sıra bu beceri ile ilişkili olan *okuduğunu anlama* becerileri de öğrenmede önemli değişkenlerden birisidir. Bu beceri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamalarını kolaylaştıracak temel akademik becerilerden biridir. Öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerinin beklenen seviyelerde olmaması bilişsel becerilerindeki yetersizliklerine ve motivasyonlarının düşük olmasına yordanmaktadır (Sanır, 2017). Başka bir ifadeyle anlama becerilerinde güçlük yaşamalarının nedenleri; akıcı okuyamama, ön bilgilerinin yetersizliği, strateji kullanımında sınırlılık, metin yapı ve kelime bilgisinde var olan yetersizliğine bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sanır vd., 2020; Watson vd., 2012). Sıralanan bu bileşenlerden bir veya daha fazlasında yaşanan eksiklik, zor ve karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama sürecini güçleştirmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra *yazma* becerileri de öğrenmede önemli değişkenlerden birisidir. Bireylerin yazıyı bilinçli olarak kullanmaları ilkokul yıllarında başlamaktadır (Göçer, 2014). Henüz çocukluk çağında olan bireyler ilkokul eğitiminin ilk yıllarında yazma becerilerini geliştirmeye başlarlar. Yazma becerisi oldukça karmaşık bir beceridir. Becerinin karmaşık oluşu öğrencilerin zaman zaman bu beceriyi sergilemede zorluklar yaşamalarına yol açmaktadır. Buraya kadar aktarılan okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde öğrencilerin zorluklar yaşayabilecekleri bilinmektedir. Özellikle bu becerilerde zorluk yaşayan ve bu becerilerin öğretimi üzerinde yoğunlaşılması gereken özel gereksinimli öğrencilerin başında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gelmektedir. Bu öğrenciler tanılanırken dünya genelinde en yaygın olarak kullanılan kaynak Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayımlanan DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'dir. En son 2013 yılında kullanıma sunulan DSM-5,

Kaynakça

Ağca, H. (1999). Yazılı anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akın, U. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.). Hekimler.

Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online, 8*(2), 283-297.

Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 41-57.

Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist, 7*(2), 85.

Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(3), 1133-1141.

Begeny, J. C. & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183-195.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to Comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 489-503.

Chang, K., Sung, Y. & Chen, I. (2002), The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summaarization. *The Journal of Experimental Education, 71*, 1-13.

Clouse, B. F. (2005), 265 troubleshooting strategies for writers. Blacklick, OH, USA: McGrav Hill Companies.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698.

Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Denton, C. A. & Hasbrouck, J. E. (2000). Teaching students with disabilities to read. PEER Project Literacy Series. Boston, MA: Projects Group.

Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the Annual meeting of the Michigan reading association. Grand Rapids. MI.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.

Fırat, T. (2017). *Okuma Öncesinde Sırasında ve Sonrasında Düşün (3D) Stratejisi Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerine Etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 14-20.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., & Lipsey, M. (2000). Reading differences between low-achieving students with and without learning disabilities: A meta-analysis. In R. Gersten & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 81–104). Hillsdale, USA: Erlbaum.

Gambrell, L. B. (1996). What research reveals about discussion, fostering engaged reading, Newark, DE: International Reading Association.

Görgün, B. (2018). *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.

Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties. London: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S. & Harris, K. R. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology 1*(1), 113-135.

Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.

Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmala1rında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(2), 773-793.

Harris, K. R. & Schmidt, T. (1998). Developing self-regulation does not equal self instructional training. The ADHD Report, 6, 7-11. https://cehs.unl.edu/secd/self-regulation/ adresinden erişildi.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. Theory into practice, 41 (2), 110-115. doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip41027.

Harris, K. R., Schmidt, T. & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. K. R. Harris, S. Graham, & D. Deshler (Ed..), Advances in teaching and learning, teaching every child every day: learning in diverse schools and classrooms içinde (ss. 131-167). Cambridge: Brookline Books

Harwell, J. M. & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Readyto-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. NY: John Wiley & Sons.

Haven, K. (2015). Writing workouts to develop common core writing skills. Oxford: Libraries Unlimited.

Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 67-76.

Kaşdemir, B. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Tahmin-İnceleme-Özetleme Örgütleme- Değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi ile Geliştirilmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Lloyd, J. W. (1998). Politics, science, and the future of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 21*(4), 276-280.

Kellogg, R. T. (1994). The psychology of writing. Oxford University Press.

Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Krull, J., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in ınclusive classes. Learning Disabilities-A Contemporary Journal, 12(2), 169-190.

Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3.

LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.

Leki, I. (1995). Coping strategies of esl students in writing tasks across the curriculum. *Tesol Quarterly, 29*(2): 235-260.

Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124-128.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*(4), 198-213.

Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283-306.

Moreillon, J. (2007). Collaborative strategies for teaching reading comprehension: maximizing your impact. Chicago: American Library Association.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Öğülmiş, K. (2018). *Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Öksüz, C., Ak, Ş., ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 270–287.

Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Strateji Öğretimi Yazılımının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özdemir, E. (2008). Sözlü yazılı anlatım sanatı (kompozisyon). Ankara: Remzi Kitabevi.

Pesa, N. & Somers, S. (2007). Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (a research project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), Handbook of self-regulation. Academic Press. doi:

Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: a study of esl college student writers. *Language Learning, 37*, 439-468.

Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*, 180-188.

Rasinski, T. V. & Fredericks, A. D. (1991). The akron paired reading project (working with parents). *Reading Teacher, 44*(7), 514-15.

Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2-3), 192-204.

Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2003). Strategies for reading instruction and assessment: Every child a successful reader. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Saddler, B. ve Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 231– 247.

Sanır, H. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması*: *Aracı Model Testi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sanır, H., Akçayır, İ. & Özkubat, U. (2020). Determining the effect of intervention and intervention packages on the reading fluency and comprehension of lower secondary school students with mental retardation. *Education and Science*, *45*(204), 207-225.

Sanır, H., & Özkubat, U. (2021). Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu

Anlama Müdahaleleri: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. VIII th Internatıonal Eurasian Educational Research Congress (EJER), Aksaray University.

Schunk, D. H. (1996). Learning theories: An educational perspective. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Stecker, S.K., Roser, N.L. & Martinez, M.G. (1998). Understanding oral readingfluency. In T. Shanahan & F.V.Rodriguez-Brown (Eds.),47th yearbook of the National Reading Conference. Chicago, IL:National Reading Conference.

Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(2), 274-290.

Torrance, M., Thomas, G. ve Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education, 27*, 379–392.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S.& Leal, D. (2002). Exceptional Lives: special education in today's schools (3. edition). NJ: Upper Saddle River.

Ünalan, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 70-81.

Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (2009). Promising interfaces. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (Eds.), Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension (pp. 287- 291). New York: The Guilford.

Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 79-89.

WHO (2018). ICD-10.Erişim Adresi: https: // www.who.int/standards/classifications/ classification -of-diseases 24 Temmuz 2023.

Zimmerman B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychology, 48*, 135-147.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183.

Zumbrunn, S. K. (2010). Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

BÖLÜM 12

Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN

İçindekiler

⇒ Özet
⇒ Giriş
⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler
⇒ Türkçe Dersi Kapsamında Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri
⇒ Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretiminin Planlaması
⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Dersi Programının Farklılaştırılması
⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Örnek Eleştirel Okuma Etkinliği
⇒ Öneriler
⇒ Kaynakça

ÖZET

Özel yetenekli öğrenciler, genellikle yaşıtlarından farklı özelliklere sahip bireylerdir. Bu özellikler arasında yüksek bilişsel yetenekler, soyut düşünme yeteneği, ilgi alanlarına derinlemesine bağlılık, hızlı öğrenme yetisi ve yaratıcı düşünme kabiliyeti bulunur. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri sadece akademik alanlarla sınırlı değil; aynı zamanda liderlik, sanat, spor ve diğer alanlarda da gösterebilir. Türkçe dersi özel yetenekli öğrenciler için kritik bir rol oynar. Bu ders, dil becerilerini geliştirmenin ötesinde düşünsel zenginliklerini ifade etmelerine, kültürel anlayışlarını derinleştirmelerine ve bilişsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlamalı ve karşılamalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak içerik açısından zengin materyaller sunmalıdırlar. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı yönlerini teşvik etmeli ve derinlemesine analiz yapmalarını teşvik etmelidirler. Özellikle özel yetenekli çocukların dil gelişimi, erken yaşta başlaması ve hızlı ilerlemesi nedeniyle diğer akranlarından farklıdır. Okuma becerileri genellikle önceden kazanılmıştır ve daha yüksek seviyededir. Bu öğrenciler, geniş bir kelime hazinesine sahiptirler ve karmaşık düşünme yetenekleri ile yazılı ifadelerinde derinlik ve karmaşıklık sağlarlar. Yazma becerileri de gelişmiş olup, yaratıcı yazma etkinliklerinde üstün başarılar gösterebilirler. Özel yetenekli öğrencilere, eleştirel okuma etkinlikleri gibi zenginleştirilmiş üstbilişsel etkinlikler sunularak özel bir öğrenme deneyimi sağlanmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler, geleneksel okullarda kaynaştırma eğitimi veya özel yetenek okullarında özelleştirilmiş eğitim alabilirler. Ayrıca, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), bu öğrencilere özgün yeteneklerini geliştirmek için eğitim fırsatları sunar. Bu uygulamalardaki Türkçe öğretimi, öğrencilere dil becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini artırma fırsatları sunar. Türkçe dersi programı, öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Türkçe öğretimi, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimser. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi programının farklılaştırılması ve eleştirel okuma etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin eğitiminin bireyselleştirilmesine ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine imkân sunar. Farklılaştırma sürecinde öğrencilerin bilişsel kapasitelerine ve ilgi alanlarına uygun bir öğretim programının oluşturulması, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun bir programın tasarlanması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini uygulamalarını gerektiren görevlerin verilmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmalarını ve derinlemesine araştırmalar yapmaları, öğrencileri mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin alternatif çözümler geliştirmelerini ve yenilikçi ürünler oluşturmaları ve öğrencilerin kavramsal bağlantıları kurmaları sağlanır. Bu ilkeler, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi programlarını daha etkili ve bireyselleştirilmiş hale getirmek için kullanılabilir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme potansiyelleri tam olarak ortaya çıkarılabilir ve akademik başarıları için güçlü bir temel oluşturulabilir.

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler, genellikle normalden daha yüksek bir zekâ seviyesine sahip olan ve belirli alanlarda olağanüstü yeteneklere sahip olan öğrencilerdir. Bu alanlar arasında akademik başarı, sanat, spor, müzik, liderlik ve daha pek çok alan bulunabilir. Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel yeteneklerindeki üstünlükleri nedeniyle, ihtiyaçları ve özellikleri bakımından diğer bireylerden farklılık gösterebilirler (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011; Tomlinson ve Hockett, 2008). Bu nedenle, bilişsel yeteneklerindeki bu üstünlükler, onların gereksinimlerini ve özelliklerini şekillendiren önemli bir faktördür. Özel yetenekli öğrenciler, özel eğitim ve destek ihtiyaçlarına sahip olabilirler. Bu nedenle, eğitim sistemi genellikle bu öğrencilere özgü programlar ve kaynaklar sunar. Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini maksimum seviyeye çıkarmak ve onların öğrenme gereksinimlerini karşılamak için kişiye özgü öğrenme planları ve ileri düzeyde öğretim stratejileri gerekmektedir. Bu şekilde, özel yetenekli öğrenciler kendi alanlarında başarılı olabilirler.

Özel yetenekli öğrenciler, yaşıtlarına kıyasla zihinsel olarak daha hızlı ilerleyebilirler. Bu bağlamda Türkçe öğretimi, özel yetenekli öğrenciler için ayrı bir önem taşır. Çünkü iyi bir Türkçe eğitimi, onların dil becerilerini geliştirmelerine ve etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olmanın ötesinde, düşünsel zenginliklerini ifade etmelerini ve kendi kültürlerini daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitimine ihtiyacı, onların bilişsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak ve tam anlamıyla yeteneklerini kullanmalarına olanak sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu sayede, özel yetenekli öğrenciler hem akademik hem de sosyal açıdan daha donanımlı bireyler olarak yetişebilirler. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenler, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için fazladan çaba sarf etmelidirler. Öğretmenler, bu süreçte özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeleri için, içerik açısından zengin materyaller sunarak metinlerin daha karmaşık yönlerini kavramalarına yardımcı olmalıdırlar. Aynı zamanda, öğrencilerin yaratıcı yönlerini teşvik etmeli ve onları daha derinlemesine analiz yapmaya yönlendirmelidirler. Bu uygulamaların yapılabilmesi için, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini tanıması ve bu öğrencilerin gereksinim duyduğu pedagojik yaklaşımları bilmesi esastır. Bu bağlamda, bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve Türkçe dersi kapsamında uygulamalara yer verilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrenciler

Özel yetenekli öğrenciler, genellikle yaşıtlarından belirgin şekillerde farklılaşan özel niteliklere sahip bireyler olarak tanımlanır. Renzulli'ye (1986) göre özel ye-

Kaynakça

Akar, D. (2023*). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri* [*Experiences of gifted students towards philosophy for children activities applied in the resource room*] (Tez Numarası: 792685). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alber, S. R., Martin, C. M., & Gammill, D. M. (2005). Using the literary masters to inspire written expression in gifted students. *Gifted Child Today*, *28*(2), 50-59.

Ataman, A. (2004). *Aileler ve öğretmenler üstün zekalı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı.* Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler.* Vize Yayıncılık.

Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 39-63. Doi: 10.29000/rumelide.1073839

Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı. (2021). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı*. https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* Merill Prantice Hall Press.

Çağlar, D. (2004). Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.

Çelik, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel dinleme becerisi. O. Alevli (Ed.), Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi içinde (s. 1-19). Eğiten Kitap.

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 185-231. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/462740

Destek Eğitim Odası Kılavuzu. (2016). *Destek eğitim odası*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf

Dolunay, S. K., & Saluk, N. (2023). Özel/üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 65-95.

Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(2), 34-48. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1726625

Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 40-50. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.ali_gocer.pdf

Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık.

Köksal, M. S. (2021). Özel yetenek ve BİLSEM'ler. Köksal, M. S. & Barın, M. R. (Eds.), *Bilim ve sanat merkezleri* içinde (s. 165-187). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted, 28*(3-4), 333-360. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746059.pdf

Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented.* Government Printing Office.

Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *3*(2), 80-91. Doi: 10.47477/ubed.777973

Oğuz, B., & Aydın, İ. S. (2016). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(14), 479-508. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9812

Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(14), 119-137. https://doi.org/10.29129/inujgse.701807

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). Özel yetenekliler alanının kuramsal temelleri. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937

Özyaprak, M., & Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 142-154. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93165

Pekdoğan, S., & Bozgün, K. (2017). Examination of postgraduate dissertations within the field of gifted education in Turkey: Content analysis study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *5*(4), 59-70. http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.70

Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., ... & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, *48*(4), 315-338. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505460.pdf

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). University of Cambridge.

Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L. (2014). Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz (Çev. Ü. Oğurlu & F. Kaya). Nobel Yayıncılık.

Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Great Potential Press, Inc.

Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri. Vize Yayıncılık.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness.* Cambridge University Press.

Şahin, F. (2018). Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri. Anı Yayıncılık.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. & Hockett, J. A. (2008). Instructional strategies and programming models for gifted learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (pp. 154–169). Pearson.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice a resource guide for differentiating curriculum.* Association for Supervision and Curriculum Development.

VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted & talented learners*. Love Publishing Company.

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 299-327. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392

Yüreğilli Göksu, D. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretim. Köksal, M. S. & Barın, M. R. (Eds.), *Bilim ve sanat merkezleri* içinde (s. 189-227). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Ziadat, A. H., AL-Alwan, M. S., & Younis, F. B. (2020). The effect of the learning environment of gifted students at resource rooms in Jordan. *TEM Journal*, *9*(3), 1270. https://doi.org/10.18421/TEM93-56

BÖLÜM 13

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dikkat Nedir?
- ⇒ Dikkat Süreçleri
- ⇒ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler ve Özellikleri
  - ➢ Dikkat Eksikliği Gösteren Bireylerin Özellikleri
  - ➢ Dürtüsellik, Hiper-Aktivite ve Hareketlilik
  - ➢ Hiper-aktivite Gösteren Bireylerin Özellikleri
  - ➢ Dikkat Eksikliği ve Hiper-aktivite Bozukluğu Gösteren Bireylerin Özellikleri
- ⇒ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
  - ➢ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Anlama Becerisinin Öğretimi
  - ➢ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Anlatım Becerisinin Öğretimi
  - ➢ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Dil Bilgisi Becerisinin Öğretimi

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Yazı Becerisinin Öğretimi

⇒ Türkçe Öğretimi Programı ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Göre Uyarlamalar

- Öğretim Öncesinde Farklılaştırma ve Uyarlamalar
- Öğretim Sürecinde Farklılaştırma ve Uyarlamalar
- Öğretim Sonrasında Farklılaştırma ve Uyarlamalar

⇒ Örnek Etkinlikler

⇒ Öğretmen ve Ailelere Öneriler

⇒ Kaynakça

ÖZET

Bu bölümde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve Türkçe öğretimi arasındaki ilişki ele alınmaya çalışılmıştır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin diğer akademik alanlarda olduğu gibi Türkçe'nin akademik öğrenme boyutunda da sorunlar yaşamaları doğaldır. Aynı zamanda bir sosyal beceri olan dil öğretiminin ve kullanımının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi sosyal beceri alanlarını olumsuz etkileyen bir durumdan etkilenmemesi mümkün değildir. Bu bölümde sırasıyla önce dikkatin ne olduğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve dil öğretimi boyutlarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özellikleri ve yaşadıkları zorluklar ele alınmaya çalışılmış, buna yönelik olarak öğretmenler ve aileler için öneriler geliştirilmiştir.

Giriş

"Eğitimde feda edilecek bir tek fert yoktur." düsturu hem eğitilecek bireylerin eğitimin kurumsal boyutu tarafından kapsanmasını hem de eğitim süreçleri içine çekilen bireylerin potansiyellerini yansıtacak tedbirler almasını temel almaktadır. Bireyleri eğitim öğretim sürecine katmak kadar, eğitim öğretim niteliğinin süreçte bulunan her bireye, bireyi geliştirecek şekilde ulaşması anlamını da taşımaktadır. Eğitim öğretim süreçlerine dahil edilen her birey, tanınması, anlaşılması ve bunun sonucunda kendini temel alan bir yapıda eğitim alması hakkını kazanmalıdır. Alınacak her tedbir bireysel farklılıkları temel almalı ve bireyin kendini gerçekleştirmesine hizmet ederken sosyal ve duyuşsal bir varlık olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Son dönemin en popüler kavramlarından olan "Öğrenme Güçlüğü" ve öğrenme sorunlarına yol açan en temel başlıklardan "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)", popüler olmanın yanı sıra aynı zamanda toplumun önemli bir bölümünü etkileyen ve potansiyelini yansıtmasını engelleyen bir problem durumudur. Gerek ailelerin gerekse eğitimcilerin profesyonel bir yardıma ve iş birliğine ihtiyaç duyduğu bu alan bireylerin var olan yeterliklerini ortaya çıkarmak için gerekli pek çok çabayı kapsar. Diğer özel eğitim alanlarının birçoğunda potansiyellerinin sınırlanmasında engelleri önemli bir etken iken, DEHB olan bireylerde potansiyellerinin sınırlı olmasından ziyade var olan yüksek potansiyellerini üretime dökememe, potansiyelin gerektirdiği davranışları sergileyememe durumu daha öne çıkmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu kavramını ele almadan önce dikkat nedir kısaca bir bakmak gerekmektedir.

Dikkat Nedir?

Dikkat, bireyin kendisini ilgilendiren bir görevi veya uyaranı seçme, onu diğer uyaranların etkilerinden ayırma ve seçilen uyarana ilişkin görev ve sorumluluklarını sonuçlandırma yeteneğinin bütünüdür (Arslantaş, 2021). Başka bir tanıma göre dikkat, belirli bir süre boyunca düşünceyi bir noktada yoğunlaştırma, onu bir uyarana yönlendirme ve diğer istenmeyen uyaranları göz ardı etme yeteneğidir (Cammann ve Spiel, 1991). Dikkat temelde bilişsel bir süreç olmasına rağmen duyuşsal ve motor beceriler gibi diğer beceri alanlarından da etkilenmektedir. Bu özelliğinden dolayı dikkat bazen motivasyon kavramıyla, bazen ilgi kavramıyla, bazen de öğrenme problemleriyle karıştırılmaktadır. Dikkat, bir grup uyaranı diğer uyaranlardan daha iyi algılama yeteneğidir. Dikkat, hedeflere uygun hareket edebilmenin ve hedeflere uygun görev ve etkinlikleri organize edebilmenin ön koşuludur (Linderkamp ve Lauth, 2011). Her ne kadar dikkat ve algılama süreçleri öğrenme sürecinin kilit noktaları olsa da bunların tek başına yeterli koşullar olduğunu söylemek doğru olmaz. Uyaran karmaşası meydana gelir, hedef uyaranın vurgulanamaması ve onu ön plana çıkaracak şekilde organize edilememesi, bireyin yaşı, ilgisi vb. çocuğun özelliklerinin dikkate alınmaması, dikkat sorunu

Kaynakça

Arslantaş, S. (2021). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri. A.Kurnaz ve G. Şengün (Edt.), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde. (İkinci Baskı). Pegem Akademi.

Brauer, M., & Laamanen, T. (2014). Workforce downsizing and firm performance: An organizational routine perspective. Journal of Management Studies, 51(8), 1311-1333.

Cammann, R., & Spiel, G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von Aufmerksamkeit und Konzentration. Barchman, H., Kinze, W. und Roth, N.: Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Verlag Gesundheit, Berlin, 11-26.

Linderkamp, F., & Lauth, G. (2011). Efficacy of pharmacological versus psychotherapeutic therapies in adults with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): An empirical meta-analysis. Verhaltenstherapie, 21(4), 229-38.

Malkoç, G., & Kırnaz, S. (2018). Moxo sürekli performans testinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17-33

Öztürk, M. (2008). Ergen Psikolojisi. Sosyal Bilimler Konferansları.

Petit, J. (2004). Handbook of emergency psychiatry. Lippincott Williams & Wilkins.

Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. Journal of clinical and experimental neuropsychology, 9(2), 117-130.

Sürücü, A., & Kula, E. (2016). Dikkat becerisinin geliştirilmesi. Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar, 135.

Yazgan, Y. (2002). Hiperaktif çocuk okulda. Evrim Yayınları Psikoloji Dizisi, 13, 118.

BÖLÜM 14

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi

Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

İçindekiler

⇒ Özet
⇒ Giriş
⇒ Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler
⇒ Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
⇒ Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretimi Planlama
⇒ Türkçe Öğretiminde Belirlenen Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
⇒ Ölçme Değerlendirme
⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
⇒ Öneriler
⇒ Kaynakça

ÖZET

Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde Türkçe öğretimi ve okuma kritik önemdedir. Türkçe öğretimi ve okuma becerisi, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin yaşam kalitesini artırmakta ve bağımsızlık sağlamaktadır. Dolayısıyla okuma öğretimi, bu öğrencilerin düzeylerine uygun fırsatlara erişmelerini destekleyebilmektedir. Çoklu yetersizliği olan öğrencilere daha kapsamlı okuma eğitimi verilmeli ve sadece günlük yaşam aktiviteleriyle sınırlı kalmamalıdır. Bu etkinliklerle, okuma becerilerini daha geniş bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu bölümde çoklu yetersizliği olan öğrencilerin tanımı, bu öğrenciler için Türkçe öğretiminin yeri ve önemi, Türkçe dersindeki öğretim programı ve bu öğrencilere yönelik öğretimi planlama, Türkçe öğretiminde belirlenen stratejilerin ve yöntemlerin kullanılması, derste kullanılan araç gereçlere değinilmiştir. Ayrıca öğrenme ortamlarının tasarlanması, ölçme değerlendirme süreçleri ve öğretmenlerin derslerde uygulayabileceği örnek etkinlikler, uygulamalar ve önerilere yer verilmiştir.

Giriş

Çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi, eğitimde öğrencilerin yetersizlik tür ve dereceleri temel alınarak hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Bu öğrenciler, birden fazla yetersizlikle karşı karşıya kaldıkları için geleneksel öğretim yöntemleri onlar için yetersiz kalabilmekte bu nedenle çoklu yetersizliği olan öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda özgün ve etkili stratejilerin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Türkçe öğretimi için başarılı bir öğretim süreci yürütmek, öncelikle çoklu yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamakla başlar. Bu öğrenciler, görme, işitme, fiziksel, zihinsel, otizm ve bazı sağlık sorunları gibi farklı alanlarda yetersizliklerle mücadele edebilirler. Bu karmaşık yetersizlik kombinasyonları, geleneksel öğretim programları ile kolayca ele alınamaz. Türkçe öğretim programı ve öğretimi planlama aşamasında, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme tarzları göz önünde bulundurulmalıdır. Ders planları kısa, açıklayıcı ve özgün olmalı, öğrenme materyalleri, görsel ve işitsel araçlar kullanılarak zenginleştirilmeli ve konular basit ve anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır. Çoklu yetersizliği olan öğrenciler için belirlenen stratejiler ve yöntemler, özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri kademeli olarak geliştirilmelidir. Bu süreçte tekrar ve pratik önemlidir, bu nedenle öğrencilere bolca tekrar fırsatı sunulmalıdır. Araç gereçler ve öğrenme ortamları, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır.

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler

Çoklu yetersizlik, bireyin öğrenme ve çalışma becerisini önemli ölçüde etkileyen durumdur ve birden fazla yetersizliğin bir araya gelmesiyle oluşur (Mastropieri ve Scruggs, 2014). Bu durum, bireyselleştirilmiş eğitim yanı sıra sosyal, psikolojik ve tıbbi destek gerektirir (Heward, 2011). Görme, işitme, fiziksel, zihinsel, otizm ve bazı sağlık sorunları gibi çeşitli alanları kapsayan engeller söz konusudur (Çay ve Eldeniz- Çetin, 2021; Eldeniz-Çetin, 2013). Çoklu yetersizlik durumu, literatürde «görme ve çoklu yetersizlik» veya «işitme ve çoklu yetersizlik» olarak da adlandırılmaktadır (Lancioni vd., 2013). Çoklu yetersizliği olan bireylerin, tek bir engel için tasarlanmış genel veya özel eğitim programları tarafından tam olarak ele alınamayan benzersiz ihtiyaçları vardır (Dunlap vd., 1991). Örneğin, hem görme hem de işitme yetersizliği olan bir öğrenci ya da fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenci birden fazla engel kombinasyonuna sahip olarak değerlendirilebilir. Bu bireyler için genel eğitim veya tek bir engel için tasarlanmış özel eğitim programları, ihtiyaçlarını yeterince karşılamayabilir (Klavina ve Block, 2008).

Kaynakça

Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology*, *102*(2), 281. https://doi.org/10.1037/a0019318

Agran, M., Brown, F., Hughs, C., Quirk, C., & Ryndak, D. (2014). *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Baumgart, D., Brown, L., Punrpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R. & Schroeder, J. (1982), Principle of partial participation and individualized adaptations in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped,* 7(2), 17-27.

Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, *50*(1), 81-94.. https://doi.org/10.1177/0022219415597020.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities*, *35*(1), 39-56. https://doi.org/10.1177/002221940203500104

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzinexya, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional children*, *72*(4), 392-408.

Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.) (2006). *Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Browder, D. M. & Spooner, F. (2011). Teaching students with moderate and severe disabilities. New York, NY: The Guilford Press.

Çay, E. ve Eldeniz Çetin, M. (2021). Çoklu yetersizlikle ilgili temel kavramlar. In A. Emel Sardohan Yıldırım ve Müzeyyen Eldeniz Çetin (Eds.), Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne - Baba El Kitabı Serisi: Çoklu Yetersizlik (s. 1-17). Ankara: Vize Yayıncılık.

Carter, E. W., Brock, M. E. ve Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. The Journal of Special Education, 47(4), 245-255. https://doi.org/10.1177/0022466912456241

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *35*(5), 386-406. https://doi.org/10.1177/002221940203500501 01

Chhabra, V., & McCardle, P. (2004). Contributions to evidence-based research. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (Eds.) (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Demiryürek, P. (2020). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi, , P. Şafak (Ed.) Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler, içinde (s. 249-272) Ankara: Vize Akademik.

Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional children*, *73*(2), 147-164. https://doi.org/10.1177/001440290707300202

Downing, J.E. (2004). Communication skills, In Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (Eds.), Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach (4th ed., pp. 151–192). Baltimore, MD: Brookes.

Downing, J.E. (2005). Are they making progress?: Assessing the skills of students with severe and multiple disabilities in general education classroms. İçinde Downing (Eds), Including Students with severe and multiple disabilities in typical classrooms (2nd. ed. pp. 211-231). Brookes Publishing

Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S. ve Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 387-397. https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387

Ebeling, D.G. , Ed.D., Deschenes, C., M.Ed., & Sprague, J., Ph.D. (1994). *Adapting curriculum and instruction* The Center for School and Community Integration, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, *71*(3), 393-447. https://doi.org/10.3102/00346543071003393

Eichinger, J. ve Downing, J. E. (2005). Instruction in the general education environment, İçinde Downing (Eds), Including Students with severe and multiple disabilities in typical classrooms (2nd. ed. pp. 17-37). Brookes Publishing

Elbaum, B. (2007). Effects of an oral testing accommodation on the mathematics performance of secondary students with and without learning disabilities. The Journal of Special Education, 40(4), 218-229. https://doi.org/10.1177/00224669070400040301

Eldeniz-Çetin, M. (2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (1995). Developing a literacy program for children with severe disabilities. *The Reading Teacher*, *48*(8), 676-684.

Erickson, K. A. (2017). Comprehensive literacy instruction, interprofessional collaborative practice, and students with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(2), 193-205, https://doi.org/10.17161/fec.v42i5.6904

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: *A Review of Research. Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. doi:10.3102/00346543071002279

Heward, W.L. (2011). *Exceptional children; An introduction to special education. Pearson international Edition.* Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Higginbotham, D.J., Lesher, G.W., Moulton, B.J.& Roark, B., (2012): The Application of Natural Language Processing to Augmentative and Alternative Communication, *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA,* 24:1, 14-24 http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2011.648714

Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2021). Teaching strategies to improve students' vocabulary and text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, *36*, 553-572.

Katims, D. S. (2000). Literacy Instruction for People with Mental Retardation: Historical Highlights and Contemporary Analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *35*(1), 3-15. https://doi.org/23879702

Klavina, A. ve Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. Adapted physical activity quarterly, 25(2), 132-158. https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. ve Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. Exceptional Children, 81(3), 312-328. https://doi.org/10.1177/0014402914563697

Kliewer, C. (1998). Citizenship in the literate community: An ethnography of children with down syndrome and the written word. *Exceptional Children*. https://doi.org/10.1177/001440299806400202

Kliewer, C., & Landis, D. (1999). Individualizing literacy instruction for young children with moderate to severe disabilities. *Exceptional children*, *66*(1), 85-100.

Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, *43*(2), 163-192.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and individual differences*, *21*(5), 517-525. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004

Koppenhaver, D. A., Erickson, K. A., Skotko, B. G. (2001). Supporting communication of girls with rett syndrome and their mothers ın storybook reading. *International Journal of Disability, Development and Education, 4*(48), 395-410. https://doi.org/10.1080/10349120120094284

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Green, V. A., Oliva, D., Campodonico, F., ... ve Buono, S. (2013). Technology-aided programs to support exercise of adaptive head responses or leg-foot and hands responses in children with multiple disabilities. Developmental Neurorehabilitation, 16(4), 237-244. https://doi.org/10.3109/17518423.2012.757661

Maier, A., Hacker, C., Noth, E., Nkenke, E., Haderlein, T., Rosanowski, F., & Schuster, M. (2006, August). Intelligibility of children with cleft lip and palate: Evaluation by speech recognition techniques. In *18th International Conference on Pattern Recognition (ICPR'06)* (Vol. 4, pp. 274-277). https://doi.org/10.1109/ICPR.2006.718

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2014). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. Autism, 17(3), 358-372. https://doi.org/10.1177/1362361312470495

Mizuki, R., Kobayashi, T., & Maeda, M. (2021). Disruption of child environments and its psychological consequences after the Fukushima disaster: a narrative review based on the ecological systems model. *Current psychiatry reports*, *23*(8), 49. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01263-7

Nekrash, L., Zamsha, A., Babiak, O., Fedorenko, O., Babych, N., & Drobot, O. (2021). Pedagogical support for families raising children with early developmental disabilities. *Laplage em Revista*, (7), 658-668. https://doi.org/10.24115/s2446-6220202173c1675p.658-668

Irvan, M., Damayanto, A., Jauhari, M. N., & Aqilah, T. S. (2021, September). The effectiveness factors of online learning through learning management system for students with disabilities. In *2021 7th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 107-110). IEEE.

O'Connor, E. A., Briggs, C., & Forbes, S. (2013). Response to intervention: Following three reading recovery children on their individual paths to becoming literate. *Early Education & Development*, *24*(2), 79-97.

Puranik, C. S., & AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and writing*, 7(25), 1523-1546. https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x

Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, *174*(1), 59-79. https://doi.org/10.1080/0300443032000153499.

Rezaei, M., & Davoudi, M. (2016). The Influence of Electronic Dictionaries on Vocabulary Knowledge Extension. *Journal of Education and Learning*, *5*(3), 139-148. https://doi.org/10.5539/JEL.V5N3P139

Richardson, J. T. (2010). Course completion and attainment in disabled students taking courses with the Open University UK. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 25(2), 81-94. https://doi.org/10.1080/02680511003787263

Ryndak, D. L., Morrison, A. P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(1), 5-22.

Salend, S. J. ve Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. Remedial and special education, 20(2), 114-126. https://doi.org/10.1177/074193259902000209

Singleton, K. J., & Neuber, K. S. (2020). Examining how students with visual impa-

irments navigate accessible documents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *114*(5), 393-405. https://doi.org/10.1177/0145482X20953268

Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and hearing*, *24*(3), 236. https://doi.org/10.1097/01.aud.0000069231.72244.94

Şafak, P. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri. Ankara: Vize Akademik.

Töret, Z. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi, P. Şafak (Ed.) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler,* içinde (s. 165-184) Ankara: Vize Akademik.

Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. (2004). *Developing adaptations to promote participation in inclusive environments.* In Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (Eds.), Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach (4th ed., pp. 151–192). Baltimore, MD: Brookes.

Warsihna, J., Dandan, W., Anwas, E. O. M., Suryaman, M., Kosasih, F. R., Amri, A., & Ramdani, Z. (2021). The urgency of using audiobook in general course learning. *Jurnal Kependidikan*, *5*(2), 137-146. https://doi.org/10.21831/jk.v5i2.44482

Wenrich, M. D., Jackson, M. B., Maestas, R. R., Wolfhagen, I. H., & Scherpbier, A. J. (2015). From cheerleader to coach: the developmental progression of bedside teachers in giving feedback to early learners. *Academic Medicine*, *90*(11), S91-S97. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000901.

Willings, C. (2021). Students with multiple disabilities. TeachingVisuallyImpaired.com. Retrieved July 14, 2023, from https://www.teachingvisuallyimpaired.com/students-with-multiple-disabilities.html

Wilkins, J., & Ratajczak, A. (2009). Developing Students' Literacy Skills Using High-Tech Speech-Generating Augmentative and Alternative Communication Devices. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 167–172. https://doi.org/10.1177/1053451208326050

ÖZEL EĞİTİMDE YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Editör

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Yazarlar

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK,

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT

Doç. Dr. Cem ASLAN

Dr. Öğr. Üyesi H. Cansu YILMAZ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Editör: Salih ÇAKMAK

Yazarlar: Salih ÇAKMAK, Pınar ŞAFAK, Tamer KARAKOÇ, Mahmut ÇİTİL, Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT, Cem ASLAN, H. Cansu YILMAZ

ISBN: 978-605-7989-11-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2016
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2022
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Elinizdeki bu kitap, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapmakta olan yedi öğretim elemanı tarafından kaleme alınmıştır. Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojiler adı ile günümüzde basılan ilk yerli kitap olma özelliği taşımaktadır. 2016 yılına kadar özel eğitim bölümlerinde Yardımcı Teknolojiler dersi düzenli olarak açılmayan, alan veya seçmeli ders niteliğinde bazı özel eğitim bölümleri tarafından okutulmaktaydı. Yükseköğretim Kurulunun 2016 yılında özel eğitim programlarında yapmış olduğu yeniden yapılanma kapsamında Zihin, Görme ve İşitme Engelliler Öğretmenliği alanları tek bir alan olarak Özel Eğitim Öğretmenliği çatısı altında toplanmıştır. Bu yapılanma altında yeniden belirlenen dersler arasında Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojiler Dersi yer almaktadır. Elinizdeki bu kitabın hem hizmet öncesi dönemde yer alan öğretmen adaylarına, hem de hizmet döneminde bulunan özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine mesleki anlamda olumlu katkılar sağlayacağını yazarlar olarak ümit etmekteyiz.

Toplumun geniş bir kesmi teknoloji çağında olduğumuzu dillendirmektedir. Gerçekten çok hızlı gelişme gösteren teknoloji, toplum içerisinde yetersizliği olsun olmasın herkesin yaşamını kolaylaştırıcı etkiler sunmaktadır. Bu kitabı kaleme alan yazar arkadaşlarımızla beraber teknoloji alanında ki hızlı ilerlemeleri takip ederek gerekli güncellemeleri zamanında yapabilmeyi hedeflemekteyiz. İnşallah bu hedefimize sadece teknoloji alanında ki güncel gelişmeleri takip ederek değil de siz değerli okuyucuların bu esere yapmış olacağı yapıcı eleştirileri ve destekleri ile daha kısa sürede ulaşabilmeyi umut etmekteyiz.

Emeği geçen yazar arkadaşlarımla beraber, bu kitabı edinmenizden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Editör

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

İÇERİKLER

BÖLÜM 1

Yardımcı Teknoloji, Tarihçe ve Genel Kavramlar 6-17

Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

BÖLÜM 2

Öğretim Teknolojileri 20-54

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT

BÖLÜM 3

Görme Engelliler için Yardımcı Teknolojiler 56--92

Doç. Dr. Cem ASLAN

BÖLÜM 4

Az Görenler için Yardımcı Teknolojiler 94-120

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

BÖLÜM 5

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar için Yardımcı Araç ve Teknolojiler...122-150

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

BÖLÜM 6

Bilişsel Yetersizliği Olan Çocuklar için Yardımcı Teknolojiler.....152-180

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

BÖLÜM 7

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar için Yardımcı Teknoloji Uygulamaları 182-207

Dr. Öğr. Üyesi H. Cansu YILMAZ

BÖLÜM 8

Yazılım ve İnternet Kaynakları 210-239

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT

BÖLÜM 1 YARDIMCI TEKNOLOJİ, TARİHÇE VE GENEL KAVRAMLAR

Giriş

Genel olarak teknoloji kavramı ifade edildiğinde kişilerin zihninde bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar vb araçlar gelmektedir. Yine yardımcı teknolojiler eğitim ortamları düşünülerek sıralanmaya çalışıldığında sıklıkla öğretim teknolojileri (etkileşimli tahta, projeksiyon vb) ile birbirine karıştırılmaktadır. Yardımcı teknolojiler yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin yetersizliklerini telafi etmeyi amaçlamaktadır. Öğretim teknolojileri ise öğretimde sunulmak istenen hedef veya hedeflere ulaştırıcı araçlar olarak bilinmelidir. Örneğin; tablet tek başına bir öğretim teknolojisi örneği taşırken az gören bireyin tablet ekranındaki metni daha iyi görmesini sağlayacak şekilde ekranı büyüterek metni okuyabilmesi, tableti bu özelliği ile yardımcı teknoloji sınıfına sokmaktadır. Kitabımızın birinci bölümünde yardımcı teknoloji kavramı, tarihçesi, yardımcı tekmnolojilerin avantajları, öğretim teknolojisi, erişebişilirlik ve tasarım konuları ele alınmıştır.

Yardımcı Teknoloji

Yardımcı teknoloji kavramı en geniş anlamda *"her şey"* olarak tanımlanabilir. Yetersizliği olan veya olmayan bir kişinin, yaşam içerisinde işlevsel anlamda hayatını kolaylaştırıcı her şey yardımcı teknolojidir. Örneğin; defter, kalem, silgi, yazı tahtası, masa, sıra, bilgisayar vb. türden her türlü materyalin kullanımı kişinin yaşamını kolaylaştırıyor ise bunlar yardımcı teknoloji olma özelliği göstermektedir.

Başka bir tanımlamada ise yardımcı teknoloji kavramı , *"özel gereksinimli bireylerin öğretimin bireyselleştirilmesinde, özel gereksinimli bireyler açısından çevrenin daha ulaşılabilir olmasında, özel gereksinimli bireylerin bağımsızlıklarını artırmak ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla kullanılan özelleştirilmiş araç, hizmet ve yöntemler"* şeklinde ifade edilmektedir (Reed ve Bowser, 2005, s.62; University of Kentucky Assistive Technology Project-UKAT, 2003).

Yardımcı teknoloji araçları, IDEA (2004)'da tanımlandığı üzere "*yetersizliği olan bir çocuğun yeterliklerini geliştirmek ve artırmak için uyarlanan, bireyselleştirilen, ticari yollarla elde edilebilen her türlü araç ya da üretilen sistemlerdir."* Bir başka tanıma göre yardımcı teknoloji araçları, yetersizliği olan bireylerin etkinliklere katılımını artırmak, bireylerin karşılaşabileceği güçlükleri azaltmak amacıyla kullanılan araç-gereçlerdir (Building the Legacy, 2014; Pettersson ve Fahlstrom, 2010). Mobil

yardımlar, bilgisayarlar, özelleştirilmiş bilgisayar programları, tablet bilgisayarlar, resimli kartlar, kalem tutma aparatları yardımcı teknoloji araçlarından sadece birkaçıdır. Yardımcı teknoloji araçları sadece öğretimi iyileştirmek için değil, yetersizliği telafi etmek, bireyin tüm çevresinde bağımsız hareket etmesine engel olacak durumları ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan araçlardır.

Yardımcı teknolojiler; düşük, orta ve yüksek düzeyde teknolojik araçlar olarak üç kategoriye ayrılır.

Düşük Düzeyde Teknolojik Araçlar; Bu kategorideki yardımcı teknolojik araçların elektronik fonksiyonu bulunmamaktadır. Düşük düzeydeki yardımcı teknoloji araçlarına yazı tahtası, tebeşir, kalem tutacağı, takvim, not defteri, sticker, resimli kartlar gibi materyaller örnek olarak verilebilir.

Orta Düzeyde Teknolojik Araçlar; Bu kategorideki yardımcı teknolojik araçlar genelde pil ile çalışan düşük düzeyde ki akıma sahip araçlardır. Bu araçlar arasında; hesap makinesi, basit elektrik devreleri, elektronik sözlük, ses kayıt cihazları gibi araçlar bulunmaktadır.

Yüksek Düzeyde Teknolojik Araçlar; Bu kategorideki araçlar elektronik araçlardır. Bu araçlara; bilgisayarlar, tabletler, akıllı tahtalar ve bilgisayar yazılımları gibi araçlar örnek olarak verilebilir.

Yardımcı Teknolojilere Genel Olarak Tarihsel Bakış

Yardımcı teknolojilerin gelişimi ve kullanımı ilkçağlara kadar dayanmaktadır. Sümerlilerin yazıyı, Çinlilerin kağıdı, Eski Mısırlıların papirüs'ü, takvimi, Antik Yunanlılar tarafından hidroliğin keşfi ve Eski Romalılar tarafından rulmanın icadı geçmişte ve günümüzde modernize edilerek kullanılan önemli yardımcı teknolojiler olma özelliği taşımaktadır.

Görme engelli çocukların veya normal gelişim özelliği gösteren çocukların sayma becerileri esnasında kullandıkları "*abaküs*" eski Çinliler tarafından icat edilen ve günümüzde de hala kullanımına devam edilen ilk mekanik yardımcı teknolojilerden biridir. 1808 tarihinde Pellegrini tarafından icat edilen daktilo da en önemli yardımcı teknolojilerdendir. Yardımcı teknolojilerin tüm dünyada eğitim, iletişim ve diğer alanlarda kullanımı daha çok 1800'lü yılların başı yani Sanayii Devriminden sonraki süreci kapsamaktadır.

1872 tarihinde Alexander Grahambell sağır öğrencilerin öğretmenlerine yardımcı olmak için çalışmalarına başlamış ve 1876 sağır öğrencilere yönelik yaptığı çalışmaların sonucunda telefonu icat etmiştir. 1916'da Harvey Fletcher ve Irving Crandal, Bell

Kaynaklar

Reed, P. ve Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. D.L. Edyburn, K. Higgins, ve R. Boone (Eds.). *Handbook of special education technology research and practice* içinde (s.61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.

Building the Legacy: IDEA .(2004).11 Nisan, 2014 tarihinde http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,statute,I,A,602,1, adresinden alınmıştır.

Pettersson, I., ve Fahlstrom, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: A qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *5*(5), 295–304.

Kışla, T. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2008 (9) 2: 128-154

Lang, R., Ramdoss, S., Raulston., Carnett, A., Sigafoos, J., Didden, Moore, D. & O'Relly, M. F. (2014). Assistive Technology for People with Autism Spectrum Disorders. Assistive Technologies for People with Diverse Abilities (ed. Lancioni & Singh). Autism and Child Psychopathology Series. Springer Science+Business Media New York

Pedrotty-Bryant, D. ve Bryant, B. R. (2012). *Assistive technology for people with disabilities* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Prater, M.A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.

Marino M. T., Sameshima, P. ve Beecher, C. C. (2009). Integrating TPACK in preservice teacher education: Frameworks for promoting inclusive educational practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(2), 186-207.

Newell, A. F., & Gregor, P. (2000). User sensitive inclusive design; in search of a new paradigm. In *CUU '00 Proceedings on the 2000 conference on Universal Usability* (pp. 39–44). Arlington, Virginia, United States: ACM.

Petrie, H., & Bevan, N. (2009). The evaluation of accessibility, usability and user experience. In C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook* (pp. 299–315). Boca Raton, Florida, USA: CRC Press.

Stephanidis, C. (2009). Universal Access and Design for All in the Evolving Information Society. In C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook* (CRC Press.). Boca Raton, Florida, USA: Taylor & Francis.

Vanderheiden, G. C. (2009). Accessible and Usable Design of Information and Communication Technologies. In C. Stephanidis (Ed.), *The universal access handbook* (pp. 31–56). CRC Press.

Brock, A. (2013). Interactive Maps for Visually Impaired People: Design, Usability and Spatial Cognition. *Human-Computer Interaction.*

Edyburn, D. L. (2001). Models, theories and frameworks: contributions to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice, 4*(2), 16-24.

Haines, L. ve Sanche, B. (2000). Assessment models and software support for assistive technology teams. *Diagnostique ,25*(4), 291-305.

Lenker, J. A. ve Paquet, V. L. (2003) A review of conceptual models for assistive technology outcomes research and practice, assistive technology. *The Official Journal of Resna*, *15*(1), 1-15.

King-Sears, M.E. ve Evmenova, A.S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. *Teaching Exceptional Children, 40* (1), 6-14.

Wang, C., Ke, Y. ve Wu, J. (2012). Collaborative action Research on technology integration for sicence learning. *Journal of Science Education and Technology, 21*, 125-132.

Blackhurst, A. E. (2005). Historical perspectives about technology applications for people with disabihties. D. Edyburn, K. Higgins ve R. Boone (Ed.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde (s. 3-31). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.

BÖLÜM 2 ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ

1. Giriş

Yardımcı teknoloji, aralarında akademik, mesleki ve boş zaman becerilerinin olduğu çok çeşitli becerilerin öğretilmesi konusunda önemli bir modalite sağlamaktadır. Akademik becerilerin odak noktasını yazı yazma becerisi oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmacıların, katılımcıların yazılı iletişime katılmalarına olanak tanıyan yenilikçi yardımcı teknolojiler geliştirdikleri çeşitli çalışmaları incelemekteyiz. Boş zaman etkinlikleri söz konusu olduğunda, yardımcı teknolojiler bakımından devasa bir gelişme göze çarpmaktadır ve bireyin engelinin ne olduğu fark etmeksizin, teknolojinin, o bireyin ihtiyaçlarının karşılanabileceği şekilde nasıl ayarlanabileceğini gösteren sayısız çalışma yer almaktadır.

Bir veya birden fazla yetersizliği olan veya yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş bireyler, aktif biçimde kendi refahlarını sürmek yerine, yaşamlarını, edilgen bir hizmet alıcısı olarak sürdürme riski taşımaktadırlar. Ebeveynler ve diğer bakıcıların iyi niyetli çabaları, çoğunlukla, kendini-gerçekleştirme, kendi başına yapma ve bağımsızlık gerekliliği ile çelişmektedir. Bu felsefi yaklaşım, bireyin kendi başına belirlediği davranış bileşenlerine ilişkin eğitimin, tüm engelli bireylere yönelik müdahalelere entegre edilmesini savunmaktadır (Wehmeyer, Agran, Palmer, Mithaug, Martin ve Hughes, 2007). Çok geniş engellilik yelpazesine bakıldığında, şu çok açık görülmektedir ki, engelli bireyler açısından, geleneksel eğitim yöntemleri kendi geleceğini belirleme/kendi kendine yetme bileşenleri içermemektedir. Kendini yönetme, özellikle son dönemlerde teknoloji-temelli eğitimin dikkatini çeken bir kendi geleceğini belirleme bileşenidir. Araştırma alanyazınında, pek çok geleneksel eğitim yönteminin, ciddi ve ağır seviyede zihinsel engel yaşayan bireyler açısından ne derece etkili olduğuna işaret eden çok az destek yer almaktadır. Tipik olarak, bakıcılar ve öğretmenler de bireylerin ihtiyaçlarıyla eşleşen eğitsel teknolojiyi bulmaları gerektiğini düşünmek yerine, bu bireylerin yetersiz bilişsel kapasitelerinin, onları yeni beceriler öğrenmekten alıkoyduğunu kabullenmeyi seçmektedir.

Sadece bir yetersizlikten etkilenmiş bireyler için yapılan uyarlamalar genellikle bilgiyi veya müdahaleyi bireyin yetersizliği olmayan diğer algı türüne dönüştürülmesi ile gerçekleştirilmektedir (Lancioni, Sigafoos, O'Reilly, ve Singh, 2013). Bu genellikle son derece basit ve işlevsel bir yöntemdir. Bu sebeple bu bölümde ağır düzeyde veya birden fazla yetersizlikten etkilenmiş bireyler için yapılan uyarlamalara yer verilmiştir.

Bu bölüm, farklı seviyelerdeki engelli bireylerin yazı yazmayı öğrenmelerine, mesleki etkinliklere katılabilmelerine ve boş zaman etkinliklerini gerçekleştirebilmelerine olanak tanıyan teknolojinin kullanımını değerlendirmiş çalışmalara genel bir bakış sağlamaktadır. Bu bölümün ilk kısmı, çoklu engelleri dolayısıyla kalem veya standart bilgisayar klavyesi gibi uygulamaları kullanamayan bireylerin, yazı yazabilmelerine olanak tanımak amacıyla teknolojik çözümler üretmiş çalışmaları analiz etmektedir. İkinci kısmı, bireylere, mesleki görevlerde bulunabilmeyi öğretmek için teknoloji kullanmış çalışmaları analiz etmektedir. Bu çalışmalar, eğitsel ipucu olarak çok çeşitli teknolojik yardımcılardan faydalanmışlardır:. Üçüncü kısımda ise bireylerin farklı boş zaman etkinliklerine katılmalarını sağlayacak teknolojiyi kullanmış çalışmaları analiz etmektedir.

2. Yazma Becerisi Üzerine Çalışmalar

Yazı yazma, çocukların çocukluk eğitiminde öğrendikleri temel bir akademik beceridir. Genel eğitimin içerdiği beceriler, çocuklar açısından bir şekilde karmaşık olabilirken, bu durum, engeli olan çocuklar için çok daha karmaşık bir hal almaktadır. Engelleri olan bireylerin durumu, yaşadıkları motor-eksikliklerin, etkili şekilde kalem kullanmalarını engelliyor olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sıkıntı, özellikle bilgisayarları içeren teknoloji kullanımı sayesinde bir ölçüde aşılabilmektedir (Lancioni ve arkadaşları, 2013).

Engelleri olan bir birey, standart bir bilgisayar klavyesi kullanabiliyorsa, yazı yazma eylemi, kelime tahmini içeren kelime-işleyen programların kullanımıyla, çok daha etkili bir hale getirilebilmektedir (Williams, 2002). Ancak ne var ki, bu durumun bazı avantajları olsa da, bazı sorunları beraberinde getirdiği de bir gerçektir. Örneğin, öğrenci yazı yazarken, tahmin edilen kelimeler listesinin ekranda görünüyor olması ve öğrencinin de bu kelimeleri seçmek durumunda kalması, özellikle farklı seviyelerdeki, çoklu-engelli öğrenciler açısından önemli bir görsel-bilişsel yüke dönüşebilmektedir (Tam, Reid, Naumann, ve O'Keefe, 2002). Bu yük, kelime tahmin işlevi olan bir yazılım kullanılarak azaltılabilmektedir. Bu yazılım şunları yapmaktadır: (a) görece bakımdan kısıtlı sayıda kelime üzerinde çalışmaktadır – bir başka deyişle, kelime listesini küçültmektedir; (b) tahmini kelimeler listesi içeren ekran penceresinin kullanımından kaçınmaktadır; (c) kelimenin doğruluğundan emin olabilmek için bütün kelimeyi hem yazılı hem de sesli sağlamaktadır (Barnard ve arkadaşları, 2005).

Antonucci, Lancioni, Singh, O'Reilly, Sigafoos, Oliva ve Bosco, (2006), kelime tahmini içeren modifiye bir yazı yazma programı kullandıkları çalışmayı betimlemişlerdir. Çalışmanın katılımcısı, ciddi seviye spastik kuadrlparezi ve çoklu-engeli olan, tekerlekli sandalye kullanan ve konuşamayan, diğer taraftan, yalnızca kendisini tanıyan kişiler tarafından anlaşılabilen olsa da bazı sesleri çıkarabilen 20

Kaynaklar

Agran, M., Fodor-Davis, J., ve Moore, S. (1986). The effects of self-instructional training on job-task sequencing: Suggesting a problem-solving strategy. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 273-281.

Agran, M., Fodor-Davis, J., Moore, S. C., ve Martella, R. C. (1992). Effects of peer-delivered self-instructional training on a lunch-making work task for students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 230-240.

Alberto, P. A., Sharpton, W. R., Briggs, A., ve Stright, M. H. (1986). Facilitating task acquisition through the use of a self-operated auditory prompting system. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 11*(2), 85-91.

Anderson, M. D., Sherman, J. A., Sheldon, J. B., ve McAdam, D. (1997). Picture activity schedules and engagement of adults with mental retardation in a group home. *Research in developmental disabilities, 18*(4), 231-250.

Antonucci, M., Lancioni, G., O'Reilly, M., Oliva, D., Singh, N., Sigafoos, J., ve ark. (2006). A writing program with word prediction for a young man with multiple disabilities: A preliminary assessment. *Perceptual and motor skills, 103*(1), 223-228.

Bache, J., ve Derwent, G. (2008). Access to computer-based leisure for individuals with profound disabilities. *NeuroRehabilitation, 23*(4), 343-350.

Barlow, D. H. N., Hersen, M., Barlow, M. D., Nock, M., ve Hersen, M. (2009). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior for change*.

Barnard, K., Johnson, M., Dominey, P., Boucher, J., Kelleher, J., Costello, F., ve ark. (2005). Protocols from perceptual observations 103–136 reiter, e., s. Sripada, j. Hunter, j. Yu and i. Davy choosing words in computer-generated weather forecasts 137–169 reiter, e., see roy, d. 1–12 roy, d. *Artificial Intelligence, 167*, 246-247.

Betke, M., Gips, J., ve Fleming, P. (2002). The camera mouse: Visual tracking of body features to provide computer access for people with severe disabilities. *IEEE Transactions on neural systems and rehabilitation engineering, 10*(1), 1-10.

Briggs, A., Alberto, P., Sharpton, W., Berlin, K., McKinley, C., ve Ritts, C. (1990). Generalized use of a self-operated audio prompt system. *Education and Training in Mental Retardation*, 381-389.

Brodwin, M. G., Star, T., ve Cardoso, E. (2004). Computer assistive technology for people who have disabilities: Computer adaptations and modifications. *Journal of rehabilitation, 70*(3), 28.

Browder, D. M., ve Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 10*(4), 200-208.

Chen, Y.-L. (2001). Application of tilt sensors in human-computer mouse interface for people with disabilities. *IEEE Transactions on neural systems and rehabilitation engineering, 9*(3), 289-294.

Cihak, D. F., Kessler, K. B., ve Alberto, P. A. (2007). Generalized use of a handheld prompting system. *Research in developmental disabilities, 28*(4), 397-408.

Connis, R. T. (1979). The effects of sequential pictorial cues, self□recording, and praise on the job task sequencing of retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(3), 355-361.

Cuvo, A. J., Leaf, R. B., ve Borakove, L. S. (1978). Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(3), 345-355.

Dattilo, J., ve Schleien, S. J. (1994). Understanding leisure services for individuals with mental retardation. *Mental Retardation, 32*(1), 53.

Davies, D. K., Stock, S. E., ve Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent task performance for individuals with mental retardation through use of a handheld self-directed visual and audio prompting system. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 209-218.

Davies, D. K., Stock, S. E., ve Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent time-management skills of individuals with mental retardation using a palmtop personal computer. *Mental Retardation, 40*(5), 358-365.

Davies, D. K., Stock, S. E., ve Wehmeyer, M. L. (2003). A palmtop computer-based intelligent aid for individuals with intellectual disabilities to increase independent decision making. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(4), 182-193.

Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., ve Burta, M. (1992). The effects of self-operated auditory prompting tapes on the performance fluency of persons with severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 39-50.

Dixon, L. S. (1981). A functional analysis of photo□object matching skills of severely retarded adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(4), 465-478.

Edrisinha, C., O'Reilly, M. F., Choi, H. Y., Sigafoos, J., ve Lancioni, G. E. (2011). "Say cheese": Teaching photography skills to adults with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 32*(2), 636-642.

Egan, J., Chenoweth, L., ve McAuliffe, D. (2006). Email-facilitated qualitative interviews with traumatic brain injury survivors: A new and accessible method. *Brain Injury, 20*(12), 1283-1294.

Evans, D. G., Drew, R., ve Blenkhorn, P. (2000). Controlling mouse pointer position using an infrared head-operated joystick. *IEEE Transactions on rehabilitation engineering, 8*(1), 107-117.

Furniss, F., Ward, A., Lancioni, G., Rocha, N., Cunha, B., Seedhouse, P., ve ark. (1999). A palmtop-based job aid for workers with severe intellectual disabilities. *Technology and Disability, 10*(1), 53-67.

Goodson, J., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., ve Lancioni, G. E. (2007). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 28*(5), 458-467.

Green, C. W., ve Reid, D. H. (1999). Reducing indices of unhappiness among individuals with profound multiple disabilities during therapeutic exercise routines. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*(2), 137-147.

Helm, D. T. (2000). The measurement of happiness. *American Journal on Mental Retardation, 105*(5), 326-335.

Horner, R. H., ve McDonald, R. S. (1982). Comparison of single instance and general case instruction in teaching a generalized vocational skill. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 7*(3), 7-20.

Hughes, C., ve Agran, M. (1993). Teaching persons with severe disabilities to use self-instruction in community settings: An analysis of applications. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 18*(4), 261-274.

Hunter, J. D., ve Bellamy, G. T. (1976). Cable harness construction for severely retarded adults: A demonstration of training technique. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 1*(7), 2-13.

Kagohara, D. M. (2011). Three students with developmental disabilities learn to operate an ipod to access age-appropriate entertainment videos. *Journal of Behavioral Education, 20*(1), 33-43.

Lancioni, G., O'reilly, M., Singh, N., Sigafoos, J., Oliva, D., Smaldone, A., ve ark. (2011). Technology-assisted programs for promoting leisure or communication engagement in two persons with pervasive motor or multiple disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 6*(2), 108-114.

Lancioni, G., O'Reilly, M., Singh, N., Buonocunto, F., Sacco, V., Colonna, F., ve ark. (2011). Technology-assisted messaging opportunities for two persons emerged from a minimally conscious state and showing extensive motor disabilities. *Developmental Neurorehabilitation, 14*(1), 8-14.

Lancioni, G., Singh, N., O'reilly, M., Oliva, D., ve Basili, G. (2005). An overview of research on increasing indices of happiness of people with severe/profound intellectual and multiple disabilities. *Disability and Rehabilitation, 27*(3), 83-93.

Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Chiapparino, C., Stasolla, F., ve ark. (2007). Enabling a young man with minimal motor behavior to manage independently his leisure television engagement. *Perceptual and motor skills, 105*(1), 47-54.

Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Zonno, N., Cassano, G., De Vanna, F., ve ark. (2010). Persons with alzheimer's disease perform daily activities using verbal-instruction technology: A maintenance assessment. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(2), 103-113.

Lancioni, G., Van den Hof, E., Furniss, F., O'Reilly, M., ve Cunha, B. (1999). Evaluation of a computer□aided system providing pictorial task instructions and prompts to people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(1), 61-66.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., ve Oliva, D. (1997). Instruction strategies for promoting vocational activities: A preliminary assessment of preferences with persons with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*(2), 79-89.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Van den Hof, E., Furniss, F., Seedhouse, P., ve Rocha, N. (1999). Task instructions for persons with severe intellectual disability: Reducing the number of instruction occasions after the acquisition phase. *Behavioral Interventions, 14*(4), 199-211.

Lancioni, G. E., ve O'Reilly, M. F. (2001). Self-management of instruction cues for occupation: Review of studies with people with severe and profound developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 22*(1), 41-65.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Groeneweg, J., Bosco, A., Tota, A., ve ark. (2006). A social validation assessment of microswitch-based programs for persons with multiple disabilities employing teacher trainees and parents as raters. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*(4), 383-391.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Oliva, D., Buonocunto, F., ve Belardinelli, M. O. (2011). Technology-assisted writing opportunities for a man emerged from a minimally conscious state and affected by extensive motor disabilities. *Developmental Neurorehabilitation, 14*(2), 123-127.

Lancioni, G. E., ve Oliva, D. (1988). A computer□aided programme for promoting unsupervized activities for multihandicapped adolescents. *Journal of Intellectual Disability Research, 32*(2), 125-136.

Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., ve Singh, N. N. (2013). Instructional technology for promoting writing, work, and leisure skills *Assistive technology* (pp. 73-105): Springer.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., ve Campodonico, F. (2005). Promoting walker-assisted step responses by an adolescent with multiple disabilities through automatically delivered stimulation. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 99*(2), 109.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Oliva, D., Scalini, L., ve Groeneweg, J. (2004). Improving assisted ambulation in a man with multiple disabilities through the use of a microswitch cluster. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 32*(02), 245-249.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., ve Oliva, D. (2011). A verbal-instruction system to help a woman with intellectual disability and blindness manage food-and drink-preparation tasks. *Clinical Case Studies, 10*(1), 79-90.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Chiapparino, C., Stasolla, F., ve ark. (2007). Using an optic sensor and a scanning keyboard emulator to facilitate writing by persons with pervasive motor disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(6), 593-603.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Green, V., Chiapparino, C., ve ark. (2009). A voice-detecting sensor and a scanning keyboard emulator to support word writing by two boys with extensive motor disabilities. *Research in developmental disabilities, 30*(2), 203-209.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Green, V., Oliva, D., ve ark. (2011). Microswitch and keyboard-emulator technology to facilitate the writing performance of persons with extensive motor disabilities. *Research in developmental disabilities, 32*(2), 576-582.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Campodonico, F., ve ark. (2008). Assisting persons with multiple disabilities to move through simple occupational activities with automatic prompting. *Research in developmental disabilities, 29*(5), 439-446.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Piazzolla, G., ve ark. (2007). Automatically delivered stimulation for walker-assisted step responses: Measuring its effects in persons with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 1-13.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Smaldone, A., ve ark. (2011). A verbal-instruction system to help persons with multiple disabilities perform complex food-and drink-preparation tasks independently. *Research in developmental disabilities, 32*(6), 2739-2747.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Smaldone, A., ve ark. (2010). Promoting ambulation responses among children with multiple disabilities through walkers and microswitches with contingent stimuli. *Research in developmental disabilities, 31*(3), 811-816.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Signorino, M., Oliva, D., ve ark. (2010). A special messaging technology for two persons with acquired brain injury and multiple disabilities. *Brain Injury, 24*(10), 1236-1243.

Lancioni, G. E., van den Hof, E., Boelens, H., Rocha, N., ve Seedhouse, P. (1998). A computer-based system providing pictorial instructions and prompts to promote task performance in persons with severe developmental disabilities. *Behavioral Interventions, 13*(2), 111-122.

Lasater, M. W., ve Brady, M. P. (1995). Effects of video self-modeling and feedback on task fluency: A home-based intervention. *Education and treatment of children*, 389-407.

Le Grice, B., ve Blampied, N. M. (1994). Training pupils with intellectual disability to operate educational technology using video prompting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 321-330.

Martin, J. E., Mithaug, D. E., ve Frazier, E. S. (1992). Effects of picture referencing on pvc chair, love seat, and sette assemblies by students with mental retardation. *Research in developmental disabilities, 13*(3), 267-286.

McLean, L. K., Brady, N. C., McLean, J. E., ve Behrens, G. A. (1999). Communication forms and functions of children and adults with severe mental retardation in community and institutional settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*(1), 231-240.

Moore, S. C., Agran, M., ve Fodor-Davis, J. (1989). Using self-management strategies to increase the production rates of workers with severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 324-332.

Riffel, L. A., Wehmeyer, M. L., Turnbull, A. P., Lattimore, J., Davies, D., Stock, S., ve ark. (2005). Promoting independent performance of transition-related tasks using a palmtop pc-based self-directed visual and auditory prompting system. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 5-14.

Rusch, F. R. (1986). *Competitive employment issues and strategies*: Paul H Brookes Pub Co.

Salend, S. J., Ellis, L. L., ve Reynolds, C. J. (1989). Using self-instruction to teach vocational skills to individuals who are severely retarded. *Education and Training in Mental Retardation*, 248-254.

Schleien, S. J. (1995). *Lifelong leisure skills and lifestyles for persons with developmental disabilities*: Paul H Brookes Publishing Company.

Singh, N. N., Oswald, D. P., Ellis, C. R., ve Singh, S. D. (1995). Community-based instruction for independent meal preparation by adults with profound mental retardation. *Journal of Behavioral Education, 5*(1), 77-91.

Sowers, J. A., Rusch, F. R., Connis, R. T., ve Cummings, L. E. (1980). Teaching mentally retarded adults to time-manage in a vocational setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*(1), 119-128.

Sowers, J. A., Verdi, M., Bourbeau, P., ve Sheehan, M. (1985). Teaching job independence and flexibility to mentally retarded students through the use of a self-control package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 81-85.

Steed, S. E., ve Lutzker, J. R. (1999). Recorded audio prompts a strategy to increase independent prevocational task completion in individuals with dual diagnosis. *Behavior Modification, 23*(1), 152-168.

Storey, K., ve Provost, O. N. (1996). The effect of communication skills instruction on the integration of workers with severe disabilities in supported employment settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 123-141.

Tam, C., Reid, D., Naumann, S., ve O'Keefe, B. (2002). Perceived benefits of word prediction intervention on written productivity in children with spina bifida and hydrocephalus. *Occupational Therapy International, 9*(3), 237.

Todis, B., Sohlberg, M., Hood, D., ve Fickas, S. (2005). Making electronic mail accessible: Perspectives of people with acquired cognitive impairments, caregivers and professionals. *Brain Injury, 19*(6), 389-401.

Wacker, D. P., ve Berg, W. K. (1983). Effects of picture prompts on the acquisition of complex vocational tasks by mentally retarded adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(4), 417-433.

Wacker, D. P., ve Berg, W. K. (1984). Training adolescents with severe handicaps to set up job tasks independently using picture prompts. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*(4), 353-365.

Wehmeyer, M., Agran, M., Palmer, S., Mithaug, D., Martin, J., ve Hughes, C. (2007). Promoting self-determination and student-directed learning for students with intellectual and developmental disabilities. *New York: Guilford*.

Wehmeyer, M. L., ve Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*: Corwin Press.

Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children, 34*(3), 72-78.

Wilson, P. G., Schepis, M. M., ve Mason-Main, M. (1987). In vivo use of picture prompt training to increase independent work at a restaurant. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 12*(2), 145-150.

BÖLÜM 3 GÖRME ENGELLİLER İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Giriş

Teknoloji, yüzyıllar boyunca görme engellilere çeşitli fırsatların sağlanması amacıyla kullanılmıştır (Abner ve Lahm, 2002; Kelly ve Smith, 2011). Görme engellilerin görme kaybından etkilenme düzeylerini en aza indirgeyebilmek, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları telâfi edebilmek, bağımsız hareket etmelerini sağlayabilmek ve bilgiye erişim sınırlılıklarını giderebilmek gibi çeşitli amaçlarla yardımcı teknolojilerden yararlanılmıştır (Smith, 2008). Bu teknolojileri kullanmanın görme engellilerin yaşamları üzerinde olumlu yansımaları olmuştur. Teknoloji zaman içerisinde, doğrudan ve dolaylı olarak görme engelli bireylerin hayatlarında daha da önemli bir rol edinmiştir (Cooper ve Nichols, 2007; Sah, 2013). Özellikle son yıllarda, teknolojideki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler görme engellilerin yaşamlarını kolaylaştıracak birçok yeniliği ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplum içerisinde yaygınlaşan teknoloji kullanımı, görme engellilerin günlük yaşamlarında ve akademik ortamlarda gereklilik haline gelmiştir. Gelişen teknoloji, görme engellilerin bilgiye erişimlerini önemli ölçüde kolaylaştırırken; bu bireylerin iletişim süreçlerine de yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Örneğin "web" ortamları ile görme engelli bireylerin iletişim becerilerine yönelik bazı zorlukları ve sınırlılıkları aşmaları mümkün olabilirken; çeşitli bilgisayar yazılımları ve donanımları aracılığıyla internet üzerinden bilgiye erişim olanakları sağlanmıştır. Bu gelişmeler, görme engelli bireylerin görebilen akranları ile eşit bir şekilde rekabet edebilme; aynı zamanda basılı (yazılı) bilgiye eşit erişim imkânı sunmuştur.

Günümüzde, sınıf içi günlük rutinlerin bir parçası olarak çeşitli öğretimsel materyalleri ve yardımcı teknolojileri kullanmayan sınıfları hayal etmek zordur (Segers, 2014). Özel eğitim ya da genel eğitim fark etmeksizin teknolojinin birçok uygulaması ve uygulama alanı vardır. Normal gelişim gösteren, bir diğer ifadeyle görebilen öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda, öğretimsel materyallerin öğrencilere sunulması için sıklıkla dijital formatlar kullanılır. Ancak, görme engelli öğrencilerin bu içeriklere erişebilmeleri için ek düzenlemelere, ortam/materyal uyarlamalarına ve yardımcı (destek) teknolojik cihazlara gereksinimleri vardır. Yardımcı teknolojiler aracılığıyla, görme engelli öğrencilerin sınıf içinde ve dışında bilgiye erişmeleri mümkün olabilmektedir. Yardımcı teknolojiler ayrıca, görme engelli öğrencilerin engelinden -bir diğer ifadeyle görme kaybından- dolayı sınıf ortamında karşılaştıkları zorlukları ve sınırlılıkları aşabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Görme Engelliler ve Yardımcı Teknoloji

Görme engelliler, total görme engelli ve az gören olmak üzere ikiye ayrılır (Alves, Monreiro, Rabello, Gasparetto ve Carvalho, 2009; Aslan, 2015).Total düzeyde görme engelliler, görme algısından yoksundur ve öğrenme sürecinde görme becerilerini işlevsel olarak kullanamazlar. Öğrenme yaşantıları ile çevrelerini keşfetmede başat duyu olarak dokunma ve işitmeyi kullanırlar. Az görenler ise görme becerilerindeki kayba rağmen öğrenme süreçlerinde başat duyu olarak görmeyi kullanırlar. Dünya genelinde, görme engelli tanısına sahip bireylerin büyük çoğunluğunu az görenler oluşturmaktadır (Pascolini ve Mariotti, 2012). Her ne kadar az görenlerin sayısı fazla olsa da, geliştirilen birçok yardımcı teknoloji genellikle yasal olarak görme engelli (total) kabul edilen bireyler için geliştirilmiştir. Aslında, görme engelliler için geliştirilmiş yardımcı teknolojilerin birçoğu ya sesli ya da Braille sistemler ile donatılmıştır. Ancak yinede bu grupların her biri (total görme engelli ve az gören), yer aldığı grubun özelliklerine uygun yardımcı teknolojilerin seçimini etkileyecek ve düzenleyecek belirli özelliklere sahiptir (Wiazowski, 2009).

Yardımcı teknolojiler; ürün, kaynak, uygulama, hizmet, yöntem ve strateji bilgilerini içeren disiplinler arası bir alandır (Alves ve diğ., 2009). Yardımcı teknoloji, yardımcı teknolojik cihazları ve yardımcı teknoloji hizmetlerini içeren geniş ve kapsayıcı bir terimdir. En genel anlamda yardımcı teknoloji; engelli bireylerin işlevsel yaşam becerilerinin kolaylaştırılması, arttırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi amacıyla kişisel olarak uyarlanmış veya özel olarak tasarlanmış teknoloji(ler) olarak tanımlanabilir (Borg, Lindstrom ve Larsson, 2009; Fok, Polgar, Shaw ve Jutai, 2011; Hussin, 2013). Bir diğer ifadeyle yardımcı teknolojiler, engelli bireylerin normal rutinleri içerisinde yerine getiremedikleri işleri yapmalarına imkân sunan mekanik aksanlı, elektrikli veya bilgisayarlı öğeler olarak ifade edilebilir. Bu öğeler ise herhangi bir basit cihaz, bir ekipmanın parçası veya bir ürün sistemi olabilir.

Görme engelli öğrenciler, eğitim ortamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşırlar. Öğrencilerin karşılaştıkları bu zorlukları aşabilmeleri için hem müfredattaki basılı (yazılı) bilgilere erişmeleri, hem de görsel içeriğin yoğun olduğu öğretimlere tam olarak katılmaları gerekir. Yardımcı teknoloji, görme engelli öğrencilerin eğitsel içeriklere, yazılı bilgilere ve müfredatlara erişme sürecinde öğrencilere yardımcı olan son derece önemli bir araçtır. Yardımcı teknolojik cihazları kullanmanın akademik ortamlarda olduğu kadar; görme engelli bireylerin öğrenmeleri, sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri vardır (Hussin, 2013; Wiazowski, 2009). Yardımcı teknolojik cihazlar kullanılarak görme engelli bireylerin öğrenmeleri geliştirilebilir. Aynı zamanda, görebilen akranlarıyla eşit eğitim fırsatları yakalayabilirler. Bu yönüyle yardımcı teknolojiler, görme engelli bireylerin görebilen akranları ile aynı öğretimsel materyallere erişmelerine olanak sağlayan bir katalizör görevi görür. Görme engellilerin

Kaynakça

Abner, G. H., & Lahm, E. A. (2002). Implementation of assistive technology with students who arevisually impaired: Teacher' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 96 (2)*, 98-105.

Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. A.Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 141-176). Ankara: Vize.

Alves, C. C. F., Monreiro, G. B. M., Rabello, S., Gasparetto, M. E. R. F., & Carvalho, K. M. (2009). *Revista Panamericana de Salud Puclica, 26 (2),* 148-152.

American Foundation for the Blind (AFB). (2016). *Living with vision loss, Using technology, Assistive technology*. 21 Haziran 2016 http://www.afb.org/info/living-with-vision-loss/using technology/assistive-technology/123 adresinden elde edilmiştir.

Aslan, C. (2013). Görme engellilerin eğitimleri. M. Kök (Ed.), Özel eğitim - I içinde (s. 1-21). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP* İzleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Borg, J., Lindstrom, A., & Larsson, S. (2009). Assistive technology in developing countries: National and international responsibilities to implement the convention on the rights of persons with disabilities. *Lancet, 374 (28)*, 1863-1865.

Bugaj, C. R., & Norton-Darr, S. (2010). *Practical (and fun) guide to assistive technology in public schools: Building or improving your district's AT team*. Washington: International Society for Technology in Education.

Bülbül, M. Ş., Garip, B., Cansu, Ü., & Demirtaş, D. (2012). Görme engelliler için matematik öğretim materyali tasarımı: İğneli sayfa. *İlköğretim Online,11 (4)*, 1-9.

Cooper, H. L., & Nichols, S. K. (2007). Technology and early Braille literacy: Using the Mountbatten Pro Brailler in primary-grade classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 101 (1)*, 22-31,

Cox, P. R., & Dykes, M. K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children, 33 (6)*, 68-74.

Çakmak, Ç. S. (2005). *Görme engelli öğrencilerin matematik işlemlerini yapmalarında küptaş kasa ve braille daktilonun kullanışlılığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için *bilişim*. 10. Akademik Bilişim Konferans (30 Ocak-1 Şubat), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Eskinazi, S. (2011). *Görme engellilere yönelik bilgisayar eğitimi veren bir web sitesi uygulaması*. üksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

İstanbul.

Fok, D., Polgar, J. M., Shaw, L., & Jutai, J. W. (2011). Low vision assistive technology device usage and importance in daily occupations. *Work, 39 (1),* 37-48.

Gamble, M. J., Dowler, D. L., & Hirsch, A. E. (2004). Informed decision making on assistive technology workplace accommodations for people with visual impairments. *Work, 23 (2),* 123-130.

Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (Eds.). (2008). *Assistive technology for visually impaired and blind people*. London: Springer.

Hume, D. (2011). *Assistive technology use by kentucky students with visual impairments*. Doctoral dissertation, University of Louisville, Kentucky.

Hussin, A. (2013). *Experiences of students with visual impairments in adoption of digital talking textbook: An interpretative phenomenological analysis*. Doctorial dissertation, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.

Kapperman, G., & Sticken, J. (2000). Assistive technology. Alan J. Koenig & M. Cay Holbrook (Eds.), *Foundations of education, Volume II, Instrunctional strategies for teaching children and youth with visual impairments* (pp. 500-528). New York: American Foundation for the Blind (AFB).

Kelly, S. M., & Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the research. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 105 (2)*, 73-83.

Loeding, B. L. (2011). Assistive technology for visual and dual-sensory impairments. In O. Wendt, R. W. Quist & L. L. Lloyd (Eds.), *Assistive technology: Principles and applications for communication disorders and special education* (pp. 367-405). Bingley: BRILL.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim klavuzu*. Ankara: Özel Eğtim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

O'Dywer, P. A., Çakmak, S., Şafak, P., Karakoç, T., ve Er, E. (2014). *Aile eğitim rehberi: Görme engelli çocuklar*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Pal, J., Pradhan, M., Shah, M., & Babu, R. (2011, March). Assistive technology for vision impairments: An agenda for the ICTD community. In *Proceedings of the 20th international conference companion on World Wide Web* (pp. 513-522). ACM.

Park, C. H. (2012). *Robot-based haptic perception and telepresence for the visually impaired*. Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia.

Pascolini, D., & Mariotti, S. P. (2012). Global estimates of visual impairment: 2010. *British Journal of Ophthalmology, 96 (5)*, 614-618.

Robitaille, S. (2010). *The illustrated guide to assistive technology and devices: Tools and gadgets for living independently*. New York: Demos Medical Publishing.

Russotti, J., Shaw, R., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. New York: American Foundation for the Blind (AFB).

Sah, K. P. (2013). Assistive technology competencies: Need, outlook, and prospects (with reference to special educators for children with visual impairment). *European Academic Research, 1 (8)*, 2268-2280.

Segers, K. S. (2014). *Assistive technology for students with visual impairments: In-service teacher training and its relationship to student access and usage across academic subject areas*. Doctoral dissertation, Capella University, USA.

Smith, D. W. (2008). *Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A delphi study*. Doctoral dissertation, Texas Tech University, Texas.

Smith, D. W., & Kelly, S. (2014). A research agenda for assistive technology used by students with visual impairments. *Journal on Technology and Persons with Disabilities*, Santiago, J. (Eds): Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference.

Supalo, C. A., Mallouk, T. E., Rankel, L., Amorosi, C., & Graybill, C. M. (2008). Low-cost laboratory adaptations for precollege students who are blind or visually impaired. *Journal of Chemical Education, 85 (2)*, 243-247.

Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for stundents with visual impairment.* 14 Haziran2016 tarihinde http://www.qiat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden elde edilmiştir.

Texas School for the Blind and Visually Impaired. (2006). *Principles of Assistive Technology for Students with Visual Impairments*. 8 Haziran 2016 tarihinde http://www.tsbvi.edu/resources/1076-principles-of-assistive-technology-for-students-with visual-impairments adresinden elde edilmiştir.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives: Special education in todays schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Wiazowski, J. (2009). Assistive technology for students who are blind or have low vision. In J. Gierach (Ed.), *Assessing students' needs for assistive technology (ASNAT): A resource manual for school district teams* (pp. 1-29). Milton: Wisconsin Assistive Technology Initative.

Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB),105 (4)*, 197-210.

İnternet Adresleri

http://www.bilgiustam.com/louis-braille-braille-alfabesi/

http://www.selimkerim.com/kabartmabilgisayarekrani.html

http://www.bilgiozgurlugu.com/Teknolojik_Araclar/Sensorlu_Kitap_Okuma_Cihazi.

html

http://www.engellilermarketi.com/Cift-tarafli-braille-yazi-tableti,PR-86.html

http://kabartmadaktilo.com/index.php/component/content/category/2-uncategorised

http://www.beyid.com.tr/sites/resimler/evd4v/Everest_v4_04_72dpi.jpg

http://store.humanware.com/hus/braillenote-apex-bt-32-braille-notetaker.html

http://www.zumbara.com/gorme-engelli-bir-ilkokul-ogrencisi-cocuga-matematik-dersi-servisi/12342

http://www.engellilermarketi.com/Kabartma-Matematik-Egitim-Seti-Gorme-Engelliler-icin,PR-157.html

http://www.haberself.com/h/40964/

http://www.beyazbaston.net/

http://www.engellilermarketi.com/Kabartma-ve-Konusan-Saat-Beyaz-Kadran-Hasir-Celik-Kordon,PR-543.html

http://www.selimkerim.com/korlericinuyarlanmisgundelikesyalar.html

http://www.teachingvisuallyimpaired.com/science-materials.html

http://www.scienceforthеblind.com/#!science-gear-kit-for-blind/c24vt

http://yasadikca.com/gorme-engelliler-para-cetveli-ile-artik-parayi-taniyabilecek-6500

http://www.orbitresearch.com/ibill_details.php

http://www.gdp-research.com.au/minig_1.htm

http://www.cellzone.org/products/dynamic-cell-models/

http://www.kulelireklam.com/index.php/gorme-engelli-urunleri/braille-kabartma-harita/hastane-yerleske-ve-kabartma-haritasi

http://www.halilkoseler.com/index.php/tuem-yazlarm/181-goerme-engelller-cn-yararli-arac-ve-chazlar-nelerdr

http://www.yerelbt.com/bu-bulusla-gorme-engelliler-kitap-yazabilecek/

http://www.webtekno.com/telefon/gorme-engellilere-ozel-telefon-braille-phone-h1998.html

https://onedio.com/haber/3-boyutlu-yaziciyla-gelen-mukemmellikler-505050

http://www.engelsizerisim.com/detay/sesli-betimleme-tanitim-ve-tarihcesi/

http://www.dancingdots.com/main/index.htm

https://shop.aph.org/webapp/wcs/stores/servlet/Product_Ruler:%201Foot%20Braille_1033059P_10001_11051

http://www.beyid.com.tr/2010/08/30/standart-kabartma-cizim-tahtasi/

BÖLÜM 4 AZ GÖRENLER İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Giriş

Yardımcı teknolojiler, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek ve yeterliliklerini desteklemek amacıyla kullanılan teknolojik araç ve gereçlerdir (Tuncer 2004; Robitaille 2010). Aynı zamanda yardımcı teknolojiler bireylerin fiziksel ve mental açıdan kapasitelerini kullanmalarına yardımcı olan araçlardır (Robitaille, 2010). Bu tür teknolojiler, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin fonksiyonel kapasitelerini arttırmak, geliştirmek için kullanılan özel üretilmiş, şekillendirilmiş teknolojik ürünlerdir. Örneğin ilkokul 2. sınıfa devam eden az gören bir öğrencinin okuma becerisine sahip olduğu halde okuyamaması onun görsel performansı ile ilgilidir. Bu öğrenciye yardımcı teknoloji araçlarından üç kat büyütme oranına sahip ayaklı ve ışıklı bir büyüteç sağlandığında sınıf düzeyinde okuma performansını sergileyebilmesi hem öğrencinin yeterliliğini artırmasını hem de kapasitesini ortaya çıkarabilmesini sağlayacaktır.

Yardımcı teknolojilerin kullanımı tüm yetersizlik guruplarında önemli olduğu gibi az gören bireyler için de büyük öneme sahiptir. Az gören bireyin görme durumunun dışında başka bir yetersizliği bulunmuyorsa, yardımcı teknolojilerin kullanımı bireyin bilgi ve beceri kazanmasında hayati önem arz edecektir. Az gören bireylerin doğru teknolojik araçlar kullanabilmelerinin ön koşulu ise, doğru fizyolojik ve işlevsel görme değerlendirmelerinin yapılmasına bağlıdır.

Az gören bireyin doktor tarafından fizyolojik değerlendirmesinin yapılmasından sonra uygun optik araç ve gerece karar verilebilir. Fizyolojik değerlendirme sonrasında ise, az gören bireyin yaşamında görmesini etkin kullanabilmesi için işlevsel görme değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir (Lueck, 2004).

İşlevsel Görme Değerlendirmesi (Functional Vision Assessment –FVA) az gören bireylerin işlevsel görme keskinliklerini, görsel alan kaybını, göz motor kontrolü ve el göz koordinasyonun yanı sıra okuma, yazma, okulda gerekli işlevsel yaşam becerilerini ve bu becerilerin kullanımını içeren bir değerlendirmedir (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education [MDESE], 2012). İşlevsel Görme Değerlendirmesinin iki nedenle yapıldığı söylenebilir; (1) Eğitimde ve günlük hayatta yapılacak düzenlemeler ve uyarlamalara karar verebilmek için, (2) Her az gören birey görmesini etkili biçimde kullanmayı kendi başına geliştiremeyebilir. Bilinmelidir ki,

işlevsel görme eğitimle geliştirilebilir (Low Vision Online, 2013). İşlevsel görme değerlendirmesinin amacı; bireyin görsel çevresine verdiği tepkilere bakarak görmesi hakkında karar vermek, bireyin görmesini etkileyen faktörleri tanımlayabilmek için çevresel etmenler yoluyla bireyin görme aralığını belirlemektir. Bu değerlendirmelerden sonra en uygun yardımcı teknolojilerin seçilebilmesi mümkün olabilecektir. En uygun aracın kullanılması ile az gören bireyin işlevsel görmesi doğru desteklenmiş olacaktır.

Yardımcı teknolojiler günlük olarak kullanılan, uyarlanmış herhangi bir alet yada araçtan bilgisayar teknolojilerine kadar geniş bir yelpazeyi oluşturan araçlardır (Kelker, 1997). Bu çerçevede yardımcı teknoloji araçları; az gören bir bireyin yaşadığı ev, okul ve diğer ortamlarda bağımsız olarak işlevde bulunabilme düzeyini artırabilmek için eğitsel ve çevresel düzenlemelerin tamamını kapsamaktadır. Az gören bireyin; yakın ve uzak görme faaliyetlerinde optik bir aracı, akademik faaliyetlerde uyarlanmış materyalleri, bağımsız hareket becerilerinde işaret ve ipuçlarını, bağımsız yaşam becerilerinde uyarlanmış araçları kullanması, yardımcı teknolojilerden yararlanarak işlevsel görmesini etkin ve verimli bir biçimde kullanması anlamına gelmektedir.

Bu bölümde az gören bireyler için yardımcı teknolojilerden ayrıntılı bir şekilde bahsedilmektedir.

Görmenin Tanımı ve Sınıflandırılması

Görme engeli, doğumdan itibaren birçok gelişim alanını olumsuz olarak etkileyebilen, öğrenme becerilerinin kazanımını ve günlük yaşam aktivitelerini etkileyerek kişisel yeteneklerin gelişimini zorlaştıran, görme gücünün normalden daha düşük olmasıyla ortaya çıkan bir engeldir (Cavkaytar ve Diken, 2012).

Öğrenme süreçlerinde ve öğrendiklerimizin temelini oluşturan çevremizdeki uyaranları algılamada en çok ihtiyaç duyulan ve yararlanılan duyu kanalı görmedir. Bireylerin öğrendiği bilgilerin %85'ini görme duyusunu kullanarak kazandığı düşünüldüğünde, bu duyunun herhangi bir şekilde zedelenmesi ya da tamamen kaybolması sonucu, öğrenme süreci ve günlük yaşam becerileri, bu durumdan oldukça olumsuz etkilenmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012).

Görme yetersizliği çeşitli nedenlerden dolayı gözün işlevini yerine getirememesi durumudur. Bu yetersizlikten etkilenme düzeyi her bireyde farklı olabilmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler, kategori olarak eğitsel ve yasal açıdan, kör ve az gören olarak sınıflandırılırlar (Özyürek, 1997). Ancak görme yetersizliği ile ilgili yapılan tanım ve sınıflandırmalar incelendiğinde, çeşitli kurum ve kuruluşlar arasında bir fikir birliğinin oluşturulamadığı, çok çeşitli tanımlara yer verildiği görülmektedir (Karakoç, 2016; Aslan, 2015; Ceyhan, 2006). Ancak, alanyazın incelendiğinde birçok ülkenin Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]'nün tanım ve sınıflamalarını kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Kaynaklar

Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* **içinde** (s. 141-176). Ankara: Vize.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataman, A. (2012). Özel gereksinimli çocuk. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 25-54). Ankara: Vize.

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi. Ankara: Vize.

Burde, R. M., & Slamovits, T. L. (1994). *Advances in clinical ophthalmology (Vol. 2).* Louis Mosby-Year Book.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler. Ankara: Vize.

Ceyhan, D. (2006). *Az gören hastalarda binokülarite ve binokülaritenin okuma işlevi üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2014). Identifing the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT and Engineering (IJITE), 2 (10),* 38-48.

Dickinson, C., 1998, Low Vision: Principles and Practice, Butterworth-Heinemann, U.K: Oxford.

Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gürsel, O. (2011). Görme yetersizliği olan öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 217-249). Ankara: Pegem.

Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (Eds.), (2008). *Assistive technology for visually impaired and blind people*. London: Springer.

Hume, D. (2011). *Assistive technology use by kentucky students with visual impairments*. Doctoral dissertation, University of Louisville, Kentucky.

Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kelker, K. A. (1997). Family guide to assistive technology. 14 Ağustos 2016 tarihinde http://www.pluk.org/Pubs/PLUK_ATguide_269K.pdf adresinden erişildi.

Lueck, A. H. (Ed.). (2004). *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention*. New York: AFB.

Low Vision Online, (2013). *Low vision.* Kasım, 14 Ağustos 2016 tarihinde http://www.

lowvisiononline.unimelb.edu.au/LowVision/index.htm adresinden erişilmiştir.

Manduchi, R., & Kurniawan (Eds.). (2013). Assistive Technology for blindness and low vision. New York: CRC.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, (2012). *Guidelines: For the Specialized Assessment of Students with Visual Impairments*. 14 Ağustos 2016 tarihinde http://www.doe.mass.edu/sped/vision-guidelines/vision-guidelines-full.pdf adresinden erişildi.

O'Dywer, P. A., Çakmak, S., Şafak, P., Karakoç, T., ve Er, E. (2014). *Aile eğitim rehberi: Görme engelli çocuklar*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar: «Özel eğitime giriş». Ankara: Karatepe

Özyürek, M. (1997, Kasım). *Görme özürlülerin eğitimi*. 7. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Özyürek, M. (2000). *Görme özürlülerin eğitimi*. Ankara: Körler Federasyonu.

Robitaille, S. (2010). *The illustrated guide to assistive technology and devices: Tools and gadgets for living independently*. New York: Demos Medical Publishing.

Şafak, P. (2005). *Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. A.G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 397-440). Ankara: Pegem.

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz Eğitim

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz Eğitim

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 289-321). Ankara: Maya

World Health Organization (WHO). (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems: Tenth revision [ICD-10]*. World Health Organization.

World Health Organization (WHO). (2013). *Media centre, visual impairment and blindness*.

İnternet adresleri

http://www.serhaterdalyilmaz.com/az-gorme-teleskopik-gozluk/#.V67fLhJBGDk

http://www.beyid.com.tr/2010/08/30/zoomtext-dokumanlari/

https://www.enhancedvision.co.uk/images/products/Pebble-Mini/600x600/Pebble-Mini1.jpg

BÖLÜM 5	AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN YARDIMCI ARAÇ VE TEKNOLOJİLER

Giriş

Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (AÇYE) bireylerin hayata olabildiğince aktif katılımı hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş ya da tek bir yetersizlikten etkilenmiş bireylere oranla çok daha sınırlanmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş bir bireyin eğitim ihtiyaçları belirlenirken öncelikle seçilen becerinin eğitsel açıdan gerekli olup olmadığına, diğer becerilerin öğrenilmesi için önkoşul olup olmadığına bakılmalıdır. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş bir bireyin yeni becerileri öğrenmesi için çok fazla tekrara gerek duyduğu, daha fazla zamana gereksinimi olduğu, genelleme güçlükleri yaşadıkları düşünülürse seçilecek becerilerin öğretilmesinin anlamlı bir değişikliğe yol açacak becerilerden seçilmesinin önemi anlaşılır. Aynı zamanda öğretilecek becerinin öğrenciye doğrudan öğretilip öğretilemeyeceğine, teknoloji ya da yardımcı araçlara gereksinim duyup duymadığı ve gereksinim duyulan yardımcı araç ve teknolojilere erişimin olup olmadığı da dikkate alınmalıdır (Taylor & Murphy-Herd, 2005).

Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Bireyler ve Özellikleri

Ağır yetersizlik ve çoklu yetersizlik durumları birbirlerinden farklıdır. Ağır yetersizlik durumu bireyin etkilendiği yetersizlik ya da yetersizliklerden ağır düzeyde etkilenmesidir. Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireyler, bağımsız olarak toplumla bütünleşmekte güçlükleri olan, bu nedenle sürekli ve yoğun biçimde desteğe ihtiyaç duyan, akademik ve gelişimsel alanların yanı sıra sağlık hizmetlerine de gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanabilir. Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylere hizmet veren bir sivil kuruluş olan TASH (The Association for Persons with Severe Handicaps), ağır yetersizlikten etkilenmiş bireyleri; bütünleştirilmiş toplum hayatına katılabilmek ve yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş ya da hiç etkilenmemiş bireylerin yaşam kalitesine ulaşmak için, bir temel yaşam aktivitesinden daha fazlasında, geniş çaplı ve sürekli desteğe ihtiyacı olan, her yaştaki bireyler olarak tanımlamaktadır. Belirtilen bu destek bağımsız hareket, iletişim, öz-bakım becerileri ile bağımsız yaşam, meslek edinme ve kendi kendine yeterlilik becerilerini gerektiği gibi öğrenmeyi içermektedir (Şafak, 2012a; Westling & Fox, 2009). Çok yetersizlik ise bireyde aynı anda en az iki yetersizlik ve daha fazla yetersizliğin olması durumudur. IDEA (1997) çoklu

yetersizliği; "Fiziksel, zihinsel ya da duygusal problemlerinin yoğunluğundan dolayı, topluma faydalı olmak ve anlamlı bir katılım sağlamak ve kendi gereksinimlerini karşılamak için var olan potansiyellerinin tamamını kullanabilmeleri amacıyla bireyselleştirilmiş eğitime, sosyal, psikolojik ve tıp hizmetlerine ihtiyaç duyma durumu" olarak tanımlamaktadır (IDEA, 1997). Ağır yersizlikten etkilenmiş birey tek bir yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş olabilir. bu durumun çoklu yetersizlikle bir ilişkisi yoktur. Örneğin ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir bireyin ek bir yetersizliği olmayabilir. Çoklu yetersizlik durumlarında da her zaman ağır düzeyde bir yetersizlik söz konusu değildir. Örneğin hafif düzeyde bedensel yetersizliği olan, bu nedenle bir elini kullanamayan az gören bir birey ağır yetersizlikten etkilenmiş olmayabilir. Ağır yetersizlik durumu için «sürekli ve yoğun desteğe ihtiyaç duyma» anahtar terim olmaktadır. Bu durumda çoklu yetersizlik aynı zamanda ağır yetersizlik grubu altında yer almaktadır (Şafak, 2012a; Westling & Fox, 2009) Çoklu yetersizlik birden fazla yetersizlik olarak tanımlanmakla birlikte bu tanıma körsağır tanımı dahil edilmemekte ve ayrı tanımlanmaktadır. Körsağır olma, aynı anda görme ve işitme yetersizliğinden, hafif ya da ağır farklı derecelerde etkilenmiş olma durumudur. Körsağır olma durumu çoklu yetersizlik grubu dışındadır ancak ağır yetersizlik grubu altında yer almaktadır (Şafak, 2012a; Westling & Fox). Kör sağır bireyler, görme ve işitme yetersizliklerinin ikisinden birden etkilenmiş olmakla birlikte, bu iki yetersizlikten farklı zamanlarda ve farklı derecelerde etkilenmiş olabilirler. Körsağır bir birey total sağır olabilirken çevrede dolaşabilecek ve büyük puntolu yazıları okuyabilecek kadar görmesi olabilir. Aynı şekilde işitme cihazıyla işitebiliyor ancak günlük hayatta ve okuma yazmada kullanabilecek kadar görmesi olmayabilir. Doğuştan görmesini ya da işitmesini kaybetmiş ilerleyen yaşlarda da diğer duyusunu kaybetmiş olabileceği gibi, her iki duyusunu da aynı zamanda (doğuştan ya da ilerleyen yaşlarda) kaybetmiş olabilir. Her durumda da körsağır olma durumu bireylerin tüm gelişim alanlarında özellikle iletişimde ciddi sınırlılıklara yol açtığı bilinmektedir.

AÇYE bireyler birçok alanda güçlükler yaşayabilmektedir. AÇYE bireyler farklı yetersizliklerden farklı derecelerde etkilendikleri, farklı kültürlerde farklı yaşantılarla karşılaştıkları için özelliklerini genellemek kolay değildir. Ancak belirgin bazı özelliklerden söz etmek mümkündür.

AÇYE çocuklar etkilendikleri yetersizliklere bağlı olarak genel anlamda öğrenme güçlükleri, topluma uyum sorunları ve iletişim zorlukları yaşayabilmektedirler (Downing, 2008; Siegel-Causey & Bashinski, 1997; Şafak, 2012a; Westling & Fox, 2009). Genellikle öğrenme hızları yavaştır ve öğrendikleri becerileri genelleme ve sürdürmede güçlükleri vardır (Siegel-Causey & Bashinski, 1997; Şafak, 2012a; Westling & Fox, 2009). Bu da onların daha uzun sürede az beceri edinmelerine neden olabilmektedir. Bu güçlük; çocuklara uygu öğrenme şartlarının sağlanmaması, öğrendiklerini tekrar edebilecek ve uygulayabilecek olanaklara yeterince sahip

Kaynaklar

Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,14*(1), 145-150.

Altınok, M., Kars, M. M. (2010). Tekerlekli sandalye kullanan engellilere yönelik ıslakmekan düzenlemelerinde fonksiyonel yaklaşımlar. *Dumlupınar Üniversitesi FenBilimleri Dergisi, 21*, 107-122.

Beukalman, R. D., & Mirenda, P. (2007). *Augmentative alternative communication:- Supporting children & adults with complex communication needs.* Baltimore: Paul H.Brookes.

Blasco, R., Marco, A., Casas, R., Cirujano, D., & Picking, R. (2014). A Smart kitchen forambient assisted living. *Sensors 14*(1), 1629-1653. doi:10.3390/s140101629

Brady, N. C., & Bashinski, S. M. (2008). Increasing communication in children with concurrent vision and hearing loss. *Published in Final Edited Form As: Res Pract Persons Severe Disabl,33*(1-2), 59-70.

Campbell, P. H., & Forsyth, S. (1993). Integrated programming and movement disabilities.M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (ss. 264- 289). New York: Merrill/Macmillan.

Chen, Y. (2008). *The nature of teacher-student interactions during communication intervention for young children with developmental disabilities including severe/ multiple developmental disabilities* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Universityof Texas, Austin.

De Montfort, G. (2005). *Sensory-Motor Integration and Learning.* Erişim http://www.learningdiscoveries.com.au/SensoryIntegration.htm

DEB-Dünya Engelliler Birliği, (2010). *Engelliler için evrensel standartlar kılavuzu.* DEBakreditasyon merkezi. Erişim www. medis.com

Downing, J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Hamill, L., & Everingron, C. (2002). *Teaching students with moderate ro severe disabilities.*New Jersey: Pearson Education.

Heilbroner P. L. (2015). *Why "sensory integration disorder" is a dubious diagnosis.* Erişimhttp://www.quackwatch.com/01QuackeryRelatedTopics/sid.html

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children; An introduction to special education.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1997). Erişim http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,A,300%252E8

Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(1), 27-37.

Lambe, L. & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling: PAMIS' practice, experience andresearch findings. B. Fornefeld, (Ed.), *Multi- sensory storytelling an idea gets through*içinde (ss. 15-40). Berlin: LIT Verlag.

Light, J., & Drager, K. (2002). Improving the design of augmentative and alternative-technologies for young children. *Assistive Technology, 14*(1), 17-32. doi:10.108 0/10400435.2002.10132052

Mar, H. H., & Sall, N. (1994). Programmatic approach to use of technology in communicationinstruction for children with dual sensory impairments. *Augmentative and AlternativeCommunication, 10*(3), 138- 150. doi: 10.1080/07434619412331276850

MEB, (2012). *Hemşirelik: Kişisel Hijyen ve Vücut mekanikleri.* Erişim http://docplayer.biz.tr/6096824-T-c-milli-egitim-bakanligi-hemsirelik-kisisel-hijyen- ve-vucut-mekanikleri.html

Millar, D.C., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (2006). The ımpact of augmentative andalternative communicationıntervention on the speech production of ındividualswith developmentaldisabilities: A research review. *Journal of Speech, Language,and Hearing Research, 49*(2), 248–264. Erişim http://jslhr.pubs.asha.org/ byKathryn Skulski on 10/30/2014

Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2),83-87.

Pease, L. (2000). Creating a communicating environment. S. Aitken, M. Buultjens, C.Clark, J. T. Eyre& L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind:- Contact, communication and learning* içinde (ss. 37-82). London: David Fulton Publishers.

Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2), 141- 151.

Petry, K., & Meas, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: An overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities. 42*(2), 130-143.

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly, 32*(3), 190-201.

Rowland, C., & Schweigert, P. (2005). *Final report: Establishing the foundations for*

self determination in young children with low-ıncidence disabilities. Erişim http://www.ohsu.edu/xd/research/centers-

Schweigert, P., & Rowland, C. (1992). Early communication and microtechnology:Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities.*Augmentative and Alternative Communication, 8*, 273–286.

Siegel-Causey, E., & Bashinski, S. M. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: A Tri-Focus framework for partners. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,12*(2), 105-120.

Siegel-Causey, E., & Wetherby, A. M. (1993). Nonsymbolic communication. Instruction of students with severe disabilities. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (ss. 290-312). New York: Merrill/Macmillan.

Şafak, P. (2012a). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi.* Ankara: Vize Basın Yayın.

Şafak, P. (2012b). Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarının düzenlenmesi. A.Ataman (Ed.). *Temel Eğitim Öğretmenleri için Kaynaştırma Uygulamaları ve Özeleğitim* içinde (ss. 128-141). Vize yayıncılık Ankara.

Taylor, R. G. & Murphy-Herd, M. (2005). Access technology with computers for studentswho have visual impairments with other disabilities. S. Z. Sacks & R. Silberman (Ed.),*Educating students who have visual impairments and other disabilities* içinde (ss.469-496), Baltimore: Paul H. Brookes.

Uyar, D. (2016). Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile*yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi* (YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

BÖLÜM 6

BİLİŞSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Giriş

Bu bölümde bilişsel yetersizliği olan öğrenciler için kullanılan yardımcı teknolojiler ele alınmıştır. Bilişsel yetersizlik kavramı bu bölümde otizm, zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü olmak üzere üç farklı yetersizlik durumu için kapsayıcı bir başlık olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda ele alınan üç yetersizlik türünün tanımlarına kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

Zihinsel yetersizlik; 18 yaşından önce ortaya çıkan, zihinsel işlevde bulunma, kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Eripek ve Vuran, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2006) göre *zihinsel yetersizliği olan birey;* "zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi" ifade etmektedir. *Otizmli birey* ise "sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006). Öğrenme güçlüğü olan birey ise "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi" ifade etmektedir (ÖEHY, 2006).

Burada ele alınan üç yetersizlik türünün ortak özelliği öğrenme ve zihinsel işlevler bakımından özel bir eğitime gereksinim duyan yetersizlik türleri olmalarıdır. Bu bağlamda eğitimin ne olduğuna değinmekte fayda bulunmaktadır. Eğitim bireyde istendik davranış değişikliği gerçekleştirerek bireyi geleceğe hazırlayan ve topluma yararlı hale getirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Eğitim süreci bireyin doğduğu andan itibaren başlamakta ve hayatı boyunca sürmektedir. Tüm bu süreç boyunca birçok farklı ortam ve biçimde insanlar öğrenme sürecini devam ettirmektedirler. Ancak eğitim, yoğun olarak okul ortamında sürdürülen bir hizmettir. Okullarda ise birçok farklı yöntem, müfredat ve materyaller eğitimin genel çerçevesini oluşturmaktadır.

Yapılandırılmış ortamlardaki bu genel çerçeveye kısaca öğretim de denilmektedir. Eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılanın birçok yardımcı araç bulunmaktadır. Bu kapsamda son dönemde teknoloji de eğitimin vazgeçilmez yardımcılarından biri olmuştur.

Teknoloji "insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Buna rağmen teknoloji kavramının da ortak kabule dayalı tek bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak insanoğlu var olduğu zamandan beri hayatını kolaylaştırmak, çevreye etki sağlamak amacıyla birçok araç-gereç geliştirmiş ya da keşfetmiştir. Bu kapsamda insanın hayatını kolaylaştırmak için ortaya koyduğu her ürün aslında teknolojinin bir parçasıdır. Böylece teknolojinin araç-gereç, alet, silah ve makine gibi bilimsel bilgi ve teknik içeren ürünlerden oluştuğu görülmektedir. Ancak teknolojiyi sadece bir nesne olarak görmek da sınırlı bir bakış açısı olacaktır. Teknolojinin bilgi, etkinlik, yöntem ve sosyo-tekniksel sınıflandırmaları da mevcuttur (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Böylece teknoloji, bilginin yaşama geçirilmesini öngören tüm toplumsal ve ekonomik etkinlikler ve örgütlenmeleri de kapsayan bir alan olarak ele alınmalıdır.

Yardımcı Teknolojilerin Bilişsel Yetersizliği Olan Öğrencilerdeki Etkisi

Bilişsel yetersizlik başlığı altında ele aldığımız zihinsel yetersizliği olan öğrenciler uzun ve kısa süreli bellekte bilgileri kullanmada ve bilgileri depolama stratejisini kullanmada problemleri vardır. Yapılan araştırmalar sonucunda; zihinsel yetersizliği olan öğrenciler konu üzerinde yoğunlaşmada daha fazla zamana ihtiyaç duydukları, bunu başardıklarında uyaranları doğru biçimde ayırt etmede normal bireyler kadar başarılı oldukları belirlenmiştir (Doğan ve Akdemir, 2015). Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılması, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılması açısından destekleyici olmaktadır (Uzun-Demirel ve diğ., 2013). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik olarak tasarlanmış çok fazla yardımcı teknoloji bulunmamaktadır. Ancak zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için algılama ve ilişki kurmaya yönelik basit hafıza ve yönlendirme yardımcılarının kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer yetersizlik türlerinin kullandığı birçok teknoloji zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler tarafından da kullanılabilmektedir (Subaşıoğlu, 2000). Bu kapsamda zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için kullanılan yardımcı teknolojilerin etkisi ile ilgili bazı araştırma sonuçlarını paylaşmakta fayda bulunmaktadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle yapılan araştırmalara göre, etkileşimli bilgisayar programları, videolar, sanal ortamlar gibi teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesine ve aktif olarak sürece katılmasına imkân sunmaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler üzerinde bilgisayar destekli alışveriş simülasyonları kullanılarak yapılan çalışmaların sonucunda öğrencilere

Kaynaklar

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl:2003 (2) Sayı:14, 191-196

Bayram, S. (2008). Bilgisayar destekli özel eğitim. 3. *İstanbul Otizm Eğitim Günleri*: Online Kaynak. www.servetbayram.com/otizmce/http/kongre_makale.doc adresinden elde edilmiştir.

Bloss, R. (2011). High school student goes to class robotically. *Industrial Robot-An Internatıonal Journal*. 38 (5). 465-468. DOI: 10.1108/01439911111154027

Brodin, J. ve Lindstrand, P.(2003) What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communication technology as a learning tool. *Europan Journal of Special Needs Education* 18, 71-87

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bryant, D. P, Bryant, B. R. & Ok, M. W. (2014). Assistive technology for individuals with learning disabilities. Assistive Technologies for People with Diverse Abilities (ed. Lancioni & Singh). Autism and Child Psychopathology Series. Springer Science+Business Media New York

Bugaj, R. C. ve Norton-Darr, S. (2010). the practical guide and Fun guide to assistive technology in public schools. International Society for Technology in Education (ISTE) press

Cavkaytar A. ve Diken İ.H. (Ed.) (2006). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cheein, F. A. A. (Ed.) (2012). Assistive technologies. Published by InTech. Rijeka, Croatia

Coetzee, L. ve Olivrin, G. (2012). Inclusion through the Internet of things. Assistive Technologies (Ed. Cheein, F. A. A). Published by InTech. Rijeka, Croatia

Cook, A. M. ve Polgar, J. M. (2015). Assistive technologies: Principles and practice. (Fourth Edition). Elsevier Inc.

Çağıltay, K., Karasu, N., Çakır, H., Akıllı, G.K., ve Çiçek, F. (2014). Innovative educational technology for special education and usability issues , HCI International Yunanistan

Çatak, A. A. ve Tekinaslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt: 8, Sayi: 2, Yil: 8, Aralik 2008 s.107-124

Çuhadar, S. (2008). Otistik çocukların eğitiminde yardımcı teknolojilerin kullanımı. Use of assıstıve Technologies ın the educatıon of the chıldren wıth autısm. 8th International Educational Technology Conference, Oline paper: http:// ietc2008. home. anadolu.edu.tr/ietc2008/187.doc.

Doğan, İ. ve Akdemir, Ö. (2015). Özel eğitimde bilgisayar destekli öğretim: Üç durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* . DOI: 10.5961/jhes.2015.119

Eizmendi, E. G., Azkoitia, J. M ve Cradddock, G. (Editors) (2007). Challenges for assistive technology. IOS Press. Amsterdam • Berlin • Oxford • Tokyo • Washington, DC

Emiliani, P. L., Burzagli, L., Como, A., Gabbaini, F. ve Salminen, A. (Editors) (2009). Assistive fechnology from adapted equipment to inclusive environments. IOS Press. Amsterdam • Berlin • Oxford • Tokyo • Washington, DC

Eripek, S. ve Vuran, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. A.G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Federici, S. ve Scherer, M. J. (Editors). (2012). Assistive technology assessment handbook. CRC Press-Taylor & Francis Group. New York-London

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v34 n10 p906-11 Oct 1979.

Green, R. A. ve Blair, V. (2011). Keep it simple: A guide to assistive technologies. Libraries Unlimited. Santa Barbara, California

Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kesiktaş, D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2006, 7 (1) 37-48

Kışla, T. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2008 (9) 2: 128-154

Kozima H., Nakagawa C., Yasuda Y., (2005). Interactive robots for communication-care: A case-study in autism therapy. IEEE International Workshop on Robots and Human Interactive Communication.

Lancioni, G. E. ve Singh, N. N. (editors). (2014). Assistive Technologies for People with Diverse Abilities. Autism and Child Psychopathology Series. Springer Science+Business Media New York

Lang, R., Ramdoss, S., Raulston., Carnett, A., Sigafoos, J., Didden, Moore, D. & O'Relly, M. F. (2014). Assistive Technology for People with Autism Spectrum Disorders. Assistive Technologies for People with Diverse Abilities (ed. Lancioni & Singh). Autism and Child Psychopathology Series. Springer Science+Business Media New York

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireyler ve Destek Teknolojileri. PPT Sunu. meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

MEB (2013). Engelsiz Okul Modeli Standartları ve Performans Göstergeleri Yol Haritası (Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Haziran 2013, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri genel Müdürlüğü)

Netherlands S., (2006). Computer technology for autistic students. J*ournal of Autism and Developmental Disorders*, 14(4); 375-382.

Oishi, M. M. K., Mitchell, I. M. ve Van der Loos, H. F. M. (Editors). (2010). Design and use of assistive technology social, technical, ethical, and economic challenges. Springer Science+Business Media Press New York

ÖEHY – Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmelik.

Özdemir, D., Karaman, S., Özgenel, C. ve Özbolat, A. R. (2015). Zihinsel engellilere yönelik robot destekli öğrenme ortamlarında etkileşim alternatiflerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 32 s.332-342

Özgüç, C. S. ve Cavkaytar, A. (2014). Zihin engelli öğrencilerin eğitim aldığı bir özel eğitim uygulama merkezindeki öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanım durumları: Bir durum çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, January 2014, 5(1)

Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmlarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2006, 7 (2) 49-69

Özmen, R. ve Vayiç, Ş. (2007). Oku-Altını Çiz-Böl -Birleştir Stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2007, 8 (2) 1-18

Rıza, E. T. (1997). Eğitim teknolojisi uygulamaları - 1. (Genişletilmiş ve Geliştirilmiş 4. Baskı), Anadolu Matbaası, İzmir, 1997.

Robitaille, S. (2010). The illustrated guide to assistive technology and devices. Demos Health Medical Publishing: New York.

Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Subaşıoğlu, F. (2000). Engellilerin ınternet'e erişimi üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 40, 3-4 (2000), 203-216

Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık

TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). Güncel türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr adresinden elde edilmiştir.

Uzun-Demirel, F., Gülen, Ş. B., Uzun, C., Çakır, H., Çağıltay, K., Karasu, N. ve Akıllı-Kaplan, G. (2013). Beden hareketleriyle kontrol edilen kinect teknolojisinin zihinsel engelli öğrenciler açısından eğitimde kullanım potansiyeli. "ICITS 2013", (2013), 116-118.

Yalın, H. İ. (2000). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yavaş, M., Eryılmaz, S., ve Alabay, N. (2001). Bilgisayar teknolojileri kullanımı (Bilgisayar okur yazarlığı). Ankara: Detay Yayıncılık

Yıldız, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürlüler için geleceğe bir kapı açmak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research Volume* 3 / 11 Spring 2010

İnternet Kaynakları

http://e-abdep.anadolu.edu.tr
http://www.tobii.com
http://www.apple.com/tr/education/special-education
https://tr.wikipedia.org
http://www.ebilge.com/65206/Episkop_nedir.html
http://www.uretimden.com/icerik/yazi-tahtasi-bilgisi.aspx
http://ccitil.blogcu.com/tepegoz-nedir/3246471
http://www.hurriyet.com.tr/ogrenciye-limitsiz-teknoloji-yanlis-27685877
http://snow.idrc.ocad.ca/node/205
www.e http://www.eba.gov.tr/
http://www.beratcelik.com/otizm-ve-ipad.html
http://ogem.gazi.edu.tr
http://yazarlikyazilimi.meb.gov.tr/
http://www.guvenlicocuk.org.tr/index.php
http://www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/index.htm
http://www.3dmekanlar.com/tr/muzeler.html
http://www.nationalgeographic.com.tr/ngkids/index.htm
http://www.cocukca.com
http://www.kulturcocuk.gov.tr
http://www.ba.gov.tr
http://www.onlineanne.com/2015/04/01/otizm-icin-egitici-uygulamalar

BÖLÜM 7

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİ UYGULAMALARI

Giriş

Teknoloji; insanların, gereksinimlerini karşılamak ve becerilerini geliştirmek adına oluşturdukları araç gereçleri üretmek için kullandıkları bilgi ve yeteneklerdir. Yetersizliği olan bireylerin var olan potansiyellerini kullanmalarına olanak tanıyan yardımı teknolojiler ise, bireylerin yetersizlik duydukları gelişim alanlarındaki becerileri yerine getirebilmesi sürdürebilmesi ve geliştirebilmesi amacı ile kullanan araç gereçlerden oluşmaktadır (Sola- Özgüç, 2013; Swann, 2009). Bunlar; bireyin yaşadığı çevreyi etkin kullanmasını sağlayan araçlardan (işitme yetersizliği olan bireyler için ortama konulan görsel uyarıcılar vb.) ileri teknolojik sistemlere kadar (modern koklear implantlar vb.) geniş bir yelpazede sunulmakta ve ihtiyaçlar doğrultusunda aktif olarak kullanılmaktadır (Gürgür, 2009; Sola-Özgüç, 2013). Bu teknolojik uygulamalar sayesinde, yetersizlik türüne özgü olarak gelen sınırlamalar ortadan kalkarak yerini bağımsız yaşam ve etkin iletişime bırakmaktadır.

Günümüz sınıfları, genel eğitim grupları için düzeylerine uygun olarak kullanılan teknolojik ekipmanları ve öğretimsel materyalleri barındırmaktadır. Özellikle son zamanlarda kullanılan akıllı tahta ve bilgisayar teknolojileri sayesinde öğrenciler ders materyallerine çevrimiçi erişebilmekte, ders esnasında farklı kaynaklardan bilgiye ulaşabilmektedir. Böylece bütün duyuların daha aktif olarak kullanıldığı kalıcı öğrenme yaşantıları oluşmaktadır. Yetersizlikten etkilenen bireylerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıflarında ise söz konusu teknolojik ekipmanların ve materyallerin kullanılabilmesi için yetersizliğe göre ek uyarlamalara veya yardımcı teknoloji uygulamalarına-cihazlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede yetersizlikten etkilenen bireyler, normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşabilmekte, sunulan bilgi ve hizmetlerden eşit şekilde yararlanabilmektedirler.

İŞİTME ENGELLİLER VE YARDIMCI TEKNOLOJİ

İşitme yetersizliğine sahip bireyler de, işitme düzeyleri ne olursa olsun, akademik ve sosyal yaşamlarını aktif bir şekilde sürdürebilmek için yardımcı teknolojiyi kullanmaktadırlar.

İşitme yetersizliğinin türü ve derecesine bağlı olarak çeşitlenen teknolojik araçlar, tek başına (koklear implant) ya da birden fazla cihaz ile (FM sistemleri ve bireysel işitme

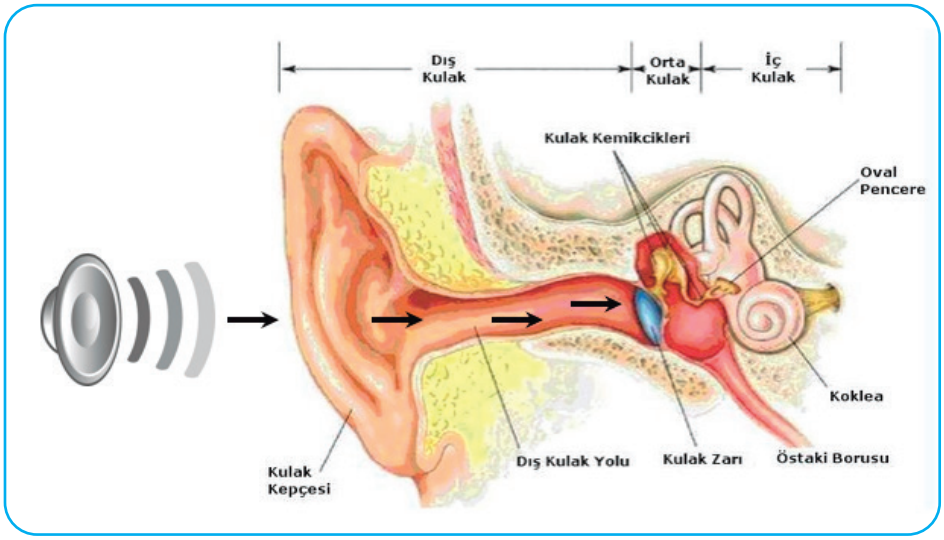
cihazlarının bir arada kullanılması vb.) birlikte kullanılabilmektedir. Genel anlamda işitmeyi sağlayan (işitme cihazları) işitmeyi geliştiren ve iletişimi destekleyen (telekomünikasyon teknolojileri) olarak üç ana kategoride toplanabilen teknolojilerin alt amaçları kullanılan zaman, teknoloji ve ihtiyaca bağlı olarak değişse de işitme ve görsel yolla bilgiye erişimi kolaylaştırma hedefleri ortaktır.

Bu hedef doğrultusunda kullanılan güçlendirilmiş ses enerjisinin iletimi, sesin kaynaktan alıcıya doğrudan iletimi gibi teknolojiler hafif, orta ve ağır işitme kayıpları olan bireylere yardımcı olurken; titreşim sağlayan ve görmeye dayalı (metin tabanlı teknolojiler, işaret dilini çevirici sistemler vb.) teknolojiler ise daha çok işaret dili kullanan bireyler tarafından tercih edilmektedir.

Bireyin, işitme kaybının derecesi ve türü genellikle bir odyolog tarafından yapılan ölçümler sonucu belirlenmektedir. Bu ölçümler sonucu ortaya çıkan sonuç kullanılan yardımcı teknolojilerin seçimini de doğrudan etkilemektedir. Aşağıda, işitmenin nasıl oluştuğu ve işitmeyi sınırlayan fizyolojik etmenler hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

İşitmenin Tanımı ve İşitme Yetersizliği Türleri

İşitme yetersizliğini anlamak için öncelikli olarak normal bir işitmenin nasıl oluştuğunun bilinmesi gerekmektedir. İşitme; dış ortamda bulunan mekanik titreşimlerin (ses) dış kulak yolundan girerek, iç kulağa iletilmesi ve var olan elektriksek potansiyelin işitme sinirleri aracılığı ile beyindeki işitsel kortekse taşınması sonucu algılanması eylemidir (Girgin, 2003;NAD 2011) (Şekil 1)



Şekil 1. İşitmenin Oluşumu

Kaynaklar

ASHA [American Speech Language Hearing Association].(t.y.). *Hearing assistive technology*.

19 Haziran 2016 tarihinde http://www.asha.org/public/hearing/Hearing-AssistiveTechnology/ sayfasından erişilmiştir.

Atcherson, S. R., Franklin, C. E., Smith-Olinde, L. K. (2014). *Hearing assistive and access technology*. San Diego, US: Plural Publishing.

Burrows, D. L. (2010). Bluetooth technology in hearing aids: A clinician's perspective. *Perspectives on Audiology, 6,* 4-8. doi:10.1044/poa 6.l.4

CEI [California Ear İnstitute]. (t.y.). *Classroom assistive listening devices. 18 Haziran 2016 tarihinde* http://www.californiaearinstitute.com/hearing-device-center-listening-device-classroom-bay-area.php sayfasından erişilmiştir.

CICADA [Cohlear Implant Club and Advisory Association]. (2012). *Understanding assistive listening devices* (ALDs). 18 Haziran 2016 tarihinde http://www.cicada.org.au/index.php/facts-a-info/technology-to-help-hearing/59-understanding-assistive-listening-devices-alds sayfasından erişilmiştir.

Çiftçi E. (2009). İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım *becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*, YüksekLisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Girgin, M. C. (2003). İşitme engelli çocukların eğitimine giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 441-473). Ankara: Kök Yayıncılık

Greenemeier, L. (2009). *A loopy idea that works: Using telecoils to turn hearing aids into mini loudspeakers*. 5 Temmuz 2016 tarihinde http://www.scientificamerican.com/article/induction-hear ing-loop/ sayfasından erişilmiştir.

Heckendorf, S. (2009). Assistive technology for students who are deaf or hard of hearing. In J. Gierach, (Ed.), *Assessing students' needs for assistive technology (pp. 1-17).* 12 Temmuz 2016 tarihinde http://www.wati.org/?pageLoad=content/supports/free/index.php sayfasından erişilmiştir.

Henry, P. (2011). *Using fm with dynamic soundfield system*. 20 Haziran 2016 tarihinde http://www.audiologyonline.com/ask-the-experts/using-fm-with-dynamic-soundfield-70 sayfasından erişilmiştir.

Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (2003). *Assistive technology for the hearing-impaired, deafand deafblind*. London: Springer-Verlag London Limited.

Huth, M. E., Popelka, G. R., Blevins, N. H. (2014). Comprehensive measures of sound exposures in cinemas using smart phones. *Ear and Hearing, 35*(6), 680-686.

Ito, A., Saito, K., Takeuchi, Y., Ohnishi, N., Iizuka, S., Nakajima, S. (2008). A study on demonstrative words extraction. In Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler, W. , Karshmer, A. (Eds*.), Computers Helping People with Special Needs, LNCS, vol. 5105.* (pp. 632-639). Heidelberg: Springer.

NAD [National Association for the Deaf].(2011). *Captioning key: described and captioned media program.* 1 Temmuz 2016 tarihinde http://www.dcmp.org/captioningkey/ sayfasında erişilmiştir.

Nast, D. R., Speer, W S., Le Prell, C. G. (2014). Sound level measurement using smartphone "apps": Useful or inaccurate? *Noise and Health, 16*(72), 251-256.

NFC [Near Field Communication]. (t.y.). *About near field communication*. 25 Haziran 2016tarihinde http://www.nearfield communication.org/abou t-nfc.html sayfasındanerişilmiştir.

NIDCD [National Institute on Deafness and Other Communication Disorders]. (2014). *Assistive devices for people with hearing, voice, speech, or language disorders*. 22 Haziran 2016 tarihinde https://www.nidcd.nih.gov/health/assistive-devices-peoplehearing-voice-speech-or-language-disorders sayfasından erişilmiştir.

NTID [National Technical Institute for the Deaf]. (2014). *Assistive listening devices: The role of assistive listening devices in the classroom*. 21 Haziran 2016 tarihinde http://www.necc.mass.edu/academics/support-services/learning-accommodations/deaf-and-hard-of-hearing-services/student-resources/accommodations-tipsheets/assistive-listening-devices/ sayfasından erişilmiştir.

MICHDHH [Michigan Division on Deaf and Hard of Hearing]. (2002). *Hearing assistive technology online guide. 19 Haziran 2016 tarihinde https://www.michigan.gov/documents/HATOnLine_140494_7.pdf sayfasından erişilmiştir.*

Sola-Özgüç, C. (2013). Özel eğitimde yardımcı teknolojiler. A. Cavkaytar (Ed.), Ö*zel eğitim* içinde (ss.391-405). Ankara: Vize Yayıncılık.

Swann, J. (2009). Hearing impairments: problems and assistive devices. *British Journal of*

Healthcare Assistants, 3(10), 474-478.

Thibodeau, L. (2014). Comparison of speech recognition with adaptive digital and FM remote microphone hearing assistance technology by listeners who use hearing aids. *American Journal of Audiology, 23*(2) ,201-210.

Turan, Z. (2005). Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (ss. 47-74). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (1998). *İşitme kaybı ve işitmeyi kolaylaştıran cihazlar.* İşitme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayınları.

Tüfekçioğlu, Ü. (2010). İşitme cihazlarının rutin kontrolü. İşitme Cihazları- I Lisans Ders Notu (Yayınlanmamış). Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitim Öğretmenliği Bölümü.

Uzuner, Y. (2003). İşitme sorunlu çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (ss.97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Wald, M. (2002). *Hearing disability and technology*. Southampton: JISC Techdis Service with

ALT.

Fotoğrafların Alındığı İnternet Kaynakları

http://www.hearinglink.org/living/loops-equipment/fm-systems/what-are-fm-systems/

http://www.tecear.com/Comtek_Personal_FM.htm

http://www.isitmecihazirehber.com/fm/

https://www.chs.ca/corporate-products/phonak-dynamic-soundfield

http://www.odyoshop.com/phonak-dynamic-soundfield-amplification.html

http://www.ampetronic.co/How-do-loops-work

http://www.inloop.tv/personal.html

http://www.idturkiye.com/

http://soundinduction.co.uk/pages/infrared-hearing-systems/

http://successforkidswithhearingloss.com/connecting-hearing-devices/

http://www.harriscomm.com/equipment/telephones.html

https://en.wikipedia.org/wiki/Telecommunications_device_for_the_deaf

http://www.sorensonvrs.com/svrs

http://www.senkronguvenlik.com.tr/tr/129-page-hirsiz-alarm-sistemleri.aspx

http://www.sarabec.com/flashing-and-vibrating-alarm-clocks/c8

http://seekingalpha.com/article/2512515-cochlear-limited-hearing-implant-market-leaders-earnings-recovery-offers-strong-upside-potential

BÖLÜM 8 YAZILIM VE İNTERNET KAYNAKLARI

1. Giriş

İnsanın çevresini denetleme, biçimlendirme, değiştirme çabası ve gereksinimlerini karşılama ihtiyacı sonucunda, sürekli olarak yeni teknolojiler geliştirilmiştir. Belirli hedeflere ulaşmak için, tarih içinde geliştirilen bilgi birikimi üretim sürecine uygulanmakta ve sürekli bir değişim yaşanmaktadır (Bacanak,Karamustafaoğlu ve Sacit, 2003). Teknolojideki gelişmelere her gün bir yenisi eklenmektedir. Eklenen her yenilikle birlikte bireylerin hayatı bu yenilikten her yönü ile etkilenmektedir. İş, teknoloji ve bilgi ihtiyaçları gelişmeye devam ettiği sürece, bilgi iletişim standartları ve yöntemleri de gelişmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri takibi zorlaştıracak şekilde hızlı gelişmeler göstermektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin yaşam kalitelerini arttırmakta, hayatı kolaylaştırmakta ve daha önce mümkün olmayan imkanlar sunmaktadır.

20. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren kullanılmaya başlanan teknoloji okuryazarlığına 21. Yüzyılda bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri eklenmiştir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bilgi toplumunda, herkesin her gün sosyal ve ekonomik hayata katılımının sağlanması ve eşit koşullara sahip olabilmesi için Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) tüm alanlarının erişilebilir olması gerekmektedir (Higgins,Rholes ve Jones, 1977).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi alanları; bilgisayarlar, telefonlar, televizyonlar, internet, çağrı merkezleri, ATM ve bilet makineleri, internet tabanlı web hizmetleri ve daha birçok BİT cihazlarını kapsamaktadır. Bilgi ve iletişim (BİT)teknolojileri her gün daha karmaşık hale gelmektedir (Güngör, Bolat, Cengiz, ve Aslan, 2011). Bu karmaşıklık kullanıcılar açısından birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Teknik sorunlar, yüksek fiyatlar, ergonomik durum bunlardan sadece birkaçıdır. Bireylerin teknoloji okuryazarlığı ve bu teknolojilerin erişilebilirlik durumları faydalanma oranlarını etkilemektedir(Çağlar, 2012).

BİT' de meydana gelen gelişmelerle birlikte insanlara daha önce mümkün olmayan olanaklar sunulmakta ve sunulan bu imkânlar birçok engeli ortadan kaldırmaktadır. Bu gelişmeler, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sınırlılıklarının kaldırılabilmesi, yaşam kalitelerinin artırılması ve toplumla bütünleşmeleri yönünde son derece önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak yetersizlikten etkilenmiş bireyler, tüm bu fırsatlara rağmen çeşitli engellerle de karşılaşabilmektedir. Gelişmiş pek çok teknolojilerin

kullanımı hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş bireyler için bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu durum, özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireylerin teknolojik aygıtlardan soyutlanması anlamına gelmektedir. Mevcut iletişim servislerini kullanmakta zorlanan yetersizlikten etkilenmiş bireyler, çalışma ortamlarında, bilgiye ulaşmada, hayatlarını düzenlemede, sosyal ilişkilerini sürdürmede güçlük çekebilmektedirler (Demircioğlu, 2013). Bunun sebebi ise Bilgi ve İletişimin neredeyse tamamının internet ve birtakım yazılımlar yardımıyla bireysel olarak gerçekleştiriliyor olması bu güçlüğün sebebi olarak düşünülebilir.

2. Yazılım

Bilgisayarlar, yazılım ve donanım olmak üzere iki temel bileşenden meydana gelirler (Norman, 1998). Donanım, bilgisayarın giriş, işleme, çıkış ve diğer bütün fiziksel ve fonksiyon parçalarının tamamına verilen isimdir (Vahid, 2009). Yazılım, değişik ve çeşitli görevler yapma amaçlı tasarlanmış elektronik aygıtların birbirleriyle haberleşebilmesini ve uyumunu sağlayarak görevlerini ya da kullanılabilirliklerini geliştirmeye yarayan makina komutlarıdır (Kan, 2002).

1940'larda (erken elektronik ve dijital dönemlerde) hiçbir işletim sistemi yoktu. Elektronik sistemlerin çok ilkel talimatları genellikle mekanik anahtar satırları veya fiş kurullarında jumper telleri ile programlanırdı (Hodges, 2012). Programlanabilir genel amaçlı bilgisayarlar icat edildikten sonra, makine dilleri (ikili rakam 0 ve 1 delikli kağıt şerit üzerine dizeleri oluşan) programlama sayesinde süreç hızlandı (Tanenbaum ve Bos, 2014). Günümüzde kullanılan birçok mobil cihaz aslında bu kodlama sistemlerini kullanan birer bilgisayardır. Bu bilgisayarlar oldukça küçültülmüş ve batarya ve dokunmatik giriş birimleri ile bugünkü hallerini almışlardır (Brewster, 2002). Yazılım terimi ilk defa Alan Turing tarafından teklif edilmiş ve bu anlamda John W. Tukey tarafından kullanılmıştır (Mahoney, 2002). Yazılım, elektronik aygıtların belirli bir işi yapmasını sağlayan programların tümüne verilen isimdir. Bir başka deyişle, var olan bir problemi çözmek amacıyla bilgisayar dili kullanılarak oluşturulmuş anlamlı anlatımlar bütünüdür. Bilgisayar bilimleri ve yazılım mühendisliğinde bilgisayar sistemleri, programlar ve dataların tamamına yazılım denmektedir (Tanenbaum ve Bos, 2014). Günümüzde Bilgisayar yazılımlarının yanı sıra yürütülebilir olmayan diğer veri dosyaları ve dijital bilgilerde yazılım olarak değerlendirilmektedir. Bilgisayar için donanım ve yazılım birbirini tamamlayan öğeler olarak düşünülmektedir.

Bilgisayar yazılım türleri Bilgisayar yazılımları genel olarak 3 ana grupta incelenebilir (De Souza ve Maia, 2013).Bunlar:

1. Sistem Yazılımları (System Software):
2. Uygulama Yazılımları (Application Software):
3. Çevirici Yazılımlar

Kaynakça

Bacanak, Karamustafaoğlu, ve Sacit. (2003). Yeni bir bakiş: Eğitimde teknoloji okuryazarliği. Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 14(14), 191-196.

BBC. (2015). Microsoft to stop producing windows versions. 12.08.2016 Tarihinde, 2016, http://www.bbc.com/news/technology-32658340 adresinde görüntülenmiştir.

Brewster, S. (2002). Overcoming the lack of screen space on mobile computers. Personal and Ubiquitous Computing, 6(3), 188-205.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve türkiye'de erişebilirlikleri, right of accessibility for persons with disabilities and accessibility in turkey. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 61(2), 541-598.

Dai Zovi, D. A. (2011). Apple ios 4 security evaluation. Black Hat USA, 1-29.

De Souza, L. B. L., ve Maia, M. D. A. (2013). Do software categories impact coupling metrics? Paper presented at the Proceedings of the 10th Working Conference on Mining Software Repositories.

Demircioğlu, E. (2013). Engelliler ve İnsan–bilgisayar etkileşimi.

Denning, P. J. (2016). Fifty years of operating systems. Communications of the ACM, 59(3), 30-32.

Egele, M., Kruegel, C., Kirda, E., ve Vigna, G. (2011). Pios: Detecting privacy leaks in ios applications. Paper presented at the NDSS.

Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için bilişim. X. Akademik Bilişim Konferansı,(30Ocak-1Şubat, 2008), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Goodman, S. E., Press, L. I., Ruth, S. R., ve Rutkowski, A. M. (1994). The global diffusion of the internet: Patterns and problems. Communications of the ACM, 37(8), 27-32.

Guardian, T. (2016). From windows 1 to windows 10: 29 years of windows evolution. 16 Ağustos

Güngör, M., Bolat, A., Cengiz, H., ve Aslan, N. (2011). Özürlülere yönelik teknolojik düzenlemeler. Sektörel Araştırma ve Stratejiler Dairesi Başkanlığı.

Higgins, E. T., Rholes, W. S., ve Jones, C. R. (1977). Category accessibility and impression formation. Journal of Experimental Social Psychology, 13(2), 141-154.

Hodges, A. (2012). Alan turing: The enigma: Random House.

Kan, S. H. (2002). Metrics and models in software quality engineering: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

Kaygısız, E. G., Keskin, İ., ve Oğuz, N. (2011). Görme ve İşitme engellilerin üniversite İnternet sayfalarına erişebilirliği (yedi üniversite İnternet sayfası üzerinde bir değerlendirme).

Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, M. S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen

metin algısı ve türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 28(28), 283-298.

Linnenbank, N., Reader, F., Tanenbaum, A., ve Vogt, D. (2011). Implementing minix on the single chip cloud computer: Master Thesis, Vrije Universiteit.

Liu, J., ve Yu, J. (2011). Research on development of android applications. Paper presented at the 2011 4th International Conference on Intelligent Networks and Intelligent Systems.

Mahoney, M. S. (2002). In our own image: Creating the computer The changing image of the sciences (pp. 9-27): Springer.

Miller, M., ve Slater, D. (1995). Internet: Jackson libri.

Norman, D. A. (1998). The invisible computer: Why good products can fail, the personal computer is so complex, and information appliances are the solution: MIT press.

Saatçi, A. (1993). Bilgisayar işletim sistemleri: Meteksan Yayınları.

Statcounter. (2016). Os,"market share perc. (july 2015 to july 2016)".2.08.2016 Tarihinde, http://gs.statcounter.com/#all-os-ww-monthly-201507-201607-bar adresinden görüntülenmiştir.

Tanenbaum, A. S., ve Bos, H. (2014). Modern operating systems: Prentice Hall Press.

Vahid, F. (2009). What is hardware/software partitioning? ACM SIGDA Newsletter, 39(6), 1-1.

Vikipedi. (2016). Bilgisayarın tarihçesi. 21 Ağustos, 2016 Tarihinde görüntülenmiştir.

İnternet Kaynakları

- http://mcdn01.gittigidiyor.net/8911/tn30/89117651_tn30_0.jpg
- http://sarilauncher.com/wp-content/uploads/2016/06/logo.png
- https://www.dnamatters.co.uk/static/images/resources/balabolka.jpg
- https://lh3.ggpht.com/A9u2Sl3LHKKxHAkKfAlg6n3WFldEBdVaQeLd-LUDBZzxekR45M_5xeHO71cEyGOWsatU=w300
- http://www.dosyamerkezi.net/wp-content/uploads/2015/11/listen-n-write-150x150.png
- http://www.uygulamaca.com/content/images/isaret-uygulamasi.png
- http://proapkmod.com/wp-content/uploads/2016/05/asssistant.png
- http://www.zoomtext.com/wp-content/uploads/2015/04/ZT-Mag-Reader-image-no-shadow.jpg
- http://www.shreve-lib.org/images/pages/N335/JAWS2.jpg
- http://www.aisquared.com/wp-content/uploads/2014/05/WindowEyes.png
- http://www.cepyazilim.com/wp-content/uploads/2012/12/Teknoses-TTS-kucuk.jpg
- http://ati.gmu.edu/wp-content/uploads/NV-Access.jpg

- http://www.synapseadaptive.com/dolphin/images/hal.gif
- https://www.engineeredarts.co.uk/static/media/product/Acapela_Logo_TRANS.png
- https://lh6.ggpht.com/FdKLrVIxFwjRP9rw-7o65n8mAPNJ3JdC5RtEQx-bIQh5f-HhEgPy-5UYlp6uUoRviINM=w300
- http://img.tamindir.com/ti_e_ul/alpercet/p/speaking-icon_256x256.png
- http://image.spreadshirtmedia.net/imageserver/v1/compositions/115485754/views/1,width=280,height=280,appearanceId=1,version=1381505097.png/quick-scope-pro-pixel-art-t-shirt_design.png
- https://lh6.ggpht.com/HEjQHjlwTsgE4SO-PwCxNrXpKMHQkNfpzP3Buo-A-So-0177XypsbQOfO_Ilk6GDGXQ4=w300
- https://lh4.ggpht.com/-_RMoDSbtweRNhvPlrCvksOTLUs7dNn8kCQFeky-BACm1XUHrg0JPPeecTKN3URfVLdJv=w300
- http://www.nuance.com/assets/images/NuanceLogo_200x200_k.png
- http://www.mayerjohnson.com/media/catalog/product/cache/1/image/600x/040ec09b1e35df139433887a97daa66f/m/1/m1mj760_01.jpg
- https://www.modeltalker.org/wp-content/uploads/2014/07/MT_logo_150x268.png
- https://img.utdstc.com/icons/256/smart-audiobook-player-android.png
- http://a1.mzstatic.com/us/r30/Purple60/v4/45/58/56/455856af-a56a-537d-28ba-c86ff66ea0b4/icon175x175.jpeg
- https://lh3.ggpht.com/zLz03mMY1VWt-TRfFB7Q-MijskexmW97pIv5TLEa-A5urirJAJVcfBxpcTaRB1ZZpjw=w300
- https://lh5.ggpht.com/PeOMfegJTliJahQ3Px6BmZ_Jnk3DIexVSpPVcN-5BqOHfaP18hJTcSQ7HSkvFPxRTZA=w300
- http://a3.mzstatic.com/us/r30/Purple49/v4/35/8b/c0/358bc063-e5bb-b4be-4184-924149e2349c/icon175x175.jpeg
- https://lh6.ggpht.com/-ka6VtxKi72YYsvI0klwdrySbcHZGTy6jNbVcJLf7cqG-zmlU7M66b-_AAMVaAKUXPhA=w300
- http://a3.mzstatic.com/us/r30/Purple4/v4/af/ab/46/afab46c0-babd-8c79-9c38-d2a63dd901f6/icon175x175.png
- http://is3.mzstatic.com/image/thumb/Purple/v4/4e/9b/44/4e9b448a-7bb6-351e-de24-f1e98b0e36c0/source/512x512bb.jpg
- http://images.apple.com/euro/accessibility/b/screens/third-party/images/hearing_hero.jpg
- http://a4.mzstatic.com/us/r30/Purple4/v4/55/0c/cb/550ccbec-a747-f867-58b5-ff5b8d674c4c/icon175x175.png
- https://lh3.ggpht.com/jxrrl7lcIj23MBgTut4UaXhQ6lRQVetM-RJgNhWKOFl-GxBaYkO--z5gFJQKrcqTR0Q=w170
- https://lh6.ggpht.com/Qr1iuQY4wWmcpfuKt0t_7Yn82UDuZSFloOHSmR-

sQA1IgYggwBYvnfThNJ3JCP_rlB6A=w300

- https://lh4.ggpht.com/Z1TFrE_L1MZxU8xNExwVTRUgjpT8U5-Obh-hsm-4hJE1fo-7iAkONg0hWsMoVQYng9Sub=w300
- http://www.vodafone.com.tr/img/548x218/engelsiz.jpg
- http://www.mayer-johnson.com/media/catalog/product/cache/1/image/600x/040ec09b1e35df139433887a97daa66f/m/1/m1mj760_01.jpg
- http://myhealthapps.net/files/apps/151/app_icon/Predictable.png
- http://neurogadget.net/wp-content/uploads/2015/08/google-hangouts.png
- https://lh3.googleusercontent.com/JIVLZlu2suh876-mhVQOkzdbms9J6pjFl-hu58fCH7zt9zwN82WyNqcRPpnLYe7N2pw=w300
- http://www.oovoo.com/Content/images/dl-pc.png
- https://support.apple.com/library/content/dam/edam/applecare/images/en_US/iOS/ios9-facetime-icon.png
- https://lh5.ggpht.com/1CxNUEdzrREikWZoaHIU5J63x2gOxTb7R-ZIbJ-d51uPBFt0jUj8AX2bMOhKiIBcuAqtH=w300
- https://lh4.ggpht.com/JSFIeyV8T7ZZyMvgmdukXvNjU3legEhHNdB39ap-NO9OVsPExGL-xvW8-6KY7vOyM0Q=w300
- http://a5.mzstatic.com/us/r30/Purple/v4/e5/25/23/e52523cd-3378-9f5e-f83e-86337268e925/icon175x175.jpeg
- http://www.androhaber.net/wp-content/uploads/2015/07/ceyd-a-uygulamasi.jpg
- https://lh3.ggpht.com/Ul3d8d0SnHp-PTHhUStn4d7BvS8pbTntTgaRm8sml-r5Ag356y0GBlACNylkeYcc1qfE=w300
- https://lh3.ggpht.com/o19hDg4sZBoUGC02Prm7VxEIzGDWF5723F-DXyg-MxWZzL5AShz8mVG35FGGcos2jhlk=w300
- http://www.apknow.com/wp-content/uploads/2015/03/Skyvi--Siri-like-Assistant-.png
- https://www.intesishome.com/wp-content/uploads/2015/09/IntesisHome-VoiceOver-1024x459.jpg
- https://lh4.ggpht.com/Dsm5K6CSaXxXCh6q493iQ_UbAFY97OBW0Uabg-3ZEqE-EJ6In8LSf-Ssy8AAK9jRTzs4=w300
- http://webrazzi.com/wp-content/uploads/2013/06/Untitled-1.jpg

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR

Editörler
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Yazarlar
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER
Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR

Editörler: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Yazarlar: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU -
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER - Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI -
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN - Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ -
Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

ISBN: 978-605-7989-20-8

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2015
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2016
3. Baskı: Ankara - Şubat, 2017
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2017
5. Baskı: Ankara - Eylül, 2018 (Genişletilmiş)
6. Baskı: Ankara - Eylül, 2019
7. Baskı: Ankara - Aralık, 2020
8. Baskı: Ankara - Eylül, 2025

Baskı:
Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1
Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Editörlerin Önsözü

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Aynı artışı özel öğrenme güçlüğü alanında da görmek mümkündür. Ancak bu çabalara rağmen, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek kaynakların sayısının halen sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki okullarımızda bu öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Her ne kadar resmi tanı almış öğrencilerin sayısı diğer özel gereksinim kategorileriyle karşılaştırıldığında yüksek gibi görülmese de, ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında karşılaşılan eksiklikler nedeniyle aslında bu sayının daha da yüksek olduğu ve gün geçtikçe daha da arttığı düşünülmektedir.

Elinizdeki bu kitabın öncelikli amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanıtmaktır. Bu öğrencilerin özelliklerini, bu tanıyı alma nedenlerini ve karşılaştıkları güçlükleri paylaşmaktır. Kitap toplam 13 bölümden oluşmaktadır. Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri, Erken Çocukluk Dönemi Öğrenme Güçlüğü Belirtileri, Öğrenme Güçlüğü Olma Riski Taşıyan Öğrencilere Yönelik Değerlendirme Süreçleri, Öğrenme Güçlüğü Tanılama Süreci, Öğrenme Güçlüğünün Değerlendirilmesi, Öğrenme Güçlüğü ve Okuma, Öğrenme Güçlüğü ve Yazılı Anlatım, Öğrenme Güçlüğü ve Matematik, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Okulda Başarının Temelleri, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Geçiş Hizmetleri, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Yardımcı Teknolojiler ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Gelecek Kaygıları kitapta yer alan bölümlerdir. Kitapta yer alan bu bölümlerin özel öğrenme güçlüğü olan veya bu belirtileri gösteren öğrencilerle çalışacak öğretmenlere ve uzmanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kitabın hedef kitlesi tüm öğretmenler ve eğitimciler olmasına rağmen, ailelerin de özel öğrenme güçlü konusunda ihtiyaç duyabilecekleri bilgilere ulaşabilmeleri de ayrıca amaç edinilmiştir.

Kitabın alana kazandırılmasında büyük emeği geçen bölüm yazarlarımıza değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca kitabın özenli bir şekilde sizlere en iyi şekilde ulaşmasını sağlayan değerli Vize Akademik Yayıncılık çalışanlarına da teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dileğimiz kitabımızın özel eğitim alanına ve özel öğrenme güçlü olan öğrencilerle çalışacak olan eğitimcilere, uzmanlara ve ailelere rehber olmasıdır.

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

İÇİNDEKİLER

Editörlerin Önsözü III
Yazarlara Ait Özgeçmiş Bilgileri IV

I. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE GİRİŞ 1

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı 3
Dünden Bugüne Özel Öğrenme Güçlüğünün Tarihsel Gelişimi 10
Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri 16
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması 22
Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı 24
Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri 26
Özet 28
Önemli Noktalar 29
Tartışma Soruları 29
Değerlendirme Soruları 30
Kaynakça 32

II. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ 35

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri 36
Akademik Başarı Eksikliği 37
Okuma Problemleri 38
Matematik Problemleri 42
Yazılı Anlatım Problemleri 44
Dil ve Konuşma Problemleri 45
Dikkat Eksikliği 46
Bellek Problemleri 48
Sosyal – Duygusal Problemler 50
Motivasyon ve Nedensellik Yükleme/Atfetme Problemleri 51
Algısal Problemler 52
Özet 54
Önemli Noktalar 55
Tartışma Soruları 55
Değerlendirme Soruları 56
Kaynakça 58

III. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİLERİ 61

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

Öğrenme Güçlüklerinin Önlenmesi 61
Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Dönemde Tanılanmasında Genel Yaklaşım Modeli 65
Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Dönemde Tanılanmasında Özel Yaklaşım Modeli 66
Gelişimsel Gecikmeler 67
Tutarsız Performans 69
Öğrenmeye İlginin Kaybı 69
Beklenenden Düşük Başarı 70
Kalıcı Davranış Problemleri/Duygusal Problemler 71
Erken Çocuklukta Müdahale Sağlanması 72
Öğretmenlere Tavsiyeler 74
Ailelere Tavsiyeler 80
Özet 81
Önemli Noktalar 81
Tartışma Soruları 81
Değerlendirme Soruları 82
Kaynakça 84

IV. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLMA RİSKİ TAŞIYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ 87

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Ön İşlemler 89
Ebeveynlerin Değerlendirme Sürecine Katılımı 96
Öncelikli Değerlendirme Alanları 97
Özet 103
Önemli Noktalar 104
Tartışma Soruları 105
Kaynakça 108

V. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILAMA SÜRECİ 109

Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması 110
Tutarsızlık Modeli 114
Müdahaleye Tepki/Yanıt Verme Modeli 114
Öğrenme Güçlüğü Kapsamı Dışında Tutulması Gereken Unsurlar 118
Öğrenme Güçlüğünün Çeşitleri 119
Öğretmenlere Tavsiyeler 120
Ailelere Tavsiyeler 122
Özet 125
Önemli Noktalar 127
Tartışma Soruları 128
Değerlendirme Soruları 129
Kaynakça 132

VI. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ 133

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Değerlendirilmesinin Yasal Dayanakları 134
Performans Gözleme ve Değerlendirme 135
Görüşmeler 145
Test Uygulama 145
Türkiye'de Öğrenme Güçlüğünün Değerlendirilmesi 151
Öğretmenlere Tavsiyeler 167
Ailelere Tavsiyeler 167
Özet 168
Önemli Noktalar 169
Tartışma Soruları 170
Değerlendirme Soruları 171
Kaynakça 173

VII. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE OKUMA 175

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

Okuma Güçlüklerine Genel Bakış 175
Öğrenme Güçlüğünün Olası Nedenleri 176
Okuma Güçlüklerinin Değerlendirilmesi 177
Kelime Tanıma ve Okumanın Gelişimi İçin Önemi 179

Doğru ve Hızlı (Akıcı) Okuma ve Okuma Gelişimi İçin Önemi 179
Okuduğunu Anlama ve Okuma Gelişimi İçin Önemi 180
Kelime Dağarcığı ve Okuma Gelişimi İçin Önemi 180
Okuma Becerilerini Geliştirici Araştırma Temelli Yöntemler 181
Başarılı Sınıf İçi Stratejiler 183
Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Etkili Uyarlamalar 184
Öğretmenlere Öneriler 187
Ailelere Öneriler 190
Özet 191
Önemli Noktalar 191
Tartışma Soruları 192
Değerlendirme Soruları 193
Kaynakça 195

VIII. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE YAZILI ANLATIM 197

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Yazma Güçlüklerine Genel Bakış 197
Öğrenme Güçlüğü Yazmada Nasıl Görünür? 203
Yazma Güçlüklerinin Değerlendirilmesi 206
Yazma Becerilerini Geliştirici Araştırma Temelli Yöntemler 211
Başarılı Sınıf İçi Stratejiler 221
Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Etkili Uyarlamalar 226
Öğretmenlere Tavsiyeler 228
Ailelere Tavsiyeler 231
Özet 231
Önemli Noktalar 232
Tartışma Soruları 232
Değerlendirme Soruları 233
Kaynakça 235

IX. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE MATEMATİK 239

Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

Matematik Güçlüklerine Genel Bakış 239
Öğrenme Güçlüğü Matematikte Nasıl Görünür? 240
Matematik Güçlüklerini Değerlendirme 245
Matematik Becerilerini Geliştirici Araştırma Temelli Yöntemler 248
Matematik Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Etkili Uyarlamalar 252
Başarılı Sınıf İçi Stratejiler 255

Oyun ve Aktiviteler 264
Öğretmenlere Tavsiyeler 266
Ailelere Tavsiyeler 267
Özet 268
Önemli Noktalar 270
Tartışma Soruları 271
Değerlendirme Soruları 272
Kaynakça 274

X. BÖLÜM
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN OKULDA BAŞARININ TEMELLERİ 277

Öğr. Gör. Özlem İLKER

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri 277
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Araştırma Temelli Öğrenme Stratejileri 280
Öğretilmesi Gereken Öncelikli Stratejiler 304
Etkili Öğretim Yöntemleri 311
Öğretmenlere Tavsiyeler 312
Ailelere Tavsiyeler 313
Özet **313**
Önemli Noktalar 314
Tartışma Soruları 314
Değerlendirme Soruları 315
Kaynakça 317

XI. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GEÇİŞ HİZMETLERİ 319

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Özel Durumlar 323
Öğretmenlere Tavsiyeler 324
Ailelere Tavsiyeler 325
Özet 327
Önemli Noktalar 328
Tartışma Soruları 328
Değerlendirme Soruları 329
Ekler 330

XII. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİLER 335

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin "Yardımcı Teknolojiler" Ne Anlama Gelmektedir? 336
Yardımcı Teknolojilerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Sağladığı Katkılar 337
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Faydalanabileceği Yardımcı Teknolojiler 339
Öğretmenlere Tavsiyeler 341
Ailelere Tavsiyeler 341
Özet 342
Önemli Noktalar 343
Tartışma Soruları 345
Değerlendirme Soruları 346
Kaynakça 347

XIII. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN GELECEK KAYGILARI .. 349

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Geçiş Planı 351
Öğretmenlere Tavsiyeler 357
Ailelere Tavsiyeler 357
Özet 358
Önemli Noktalar 359
Tartışma Soruları 360
Değerlendirme Soruları 361
Kaynakça 362

I. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE GİRİŞ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) son yıllarda ülkemiz eğitim sisteminde adından sıklıkla bahsedilen fakat hem aileler hem de öğretmenler tarafından çok fazla bilgiye sahip olunmayan bir özel gereksinim alanıdır. Farklı tanımlar incelendiğinde, ÖÖG'nin sözlü veya yazılı dili anlama ya da kullanma, matematiksel işlemleri yapma, hareketleri koordine etme ya da dikkati yöneltme becerilerini olumsuz etkileyen bir yetersizlik olduğu görülmektedir. Aslında ÖÖG çok küçük yaşlarda oluşmaya başlayabilmekte ancak bu yetersizlik genellikle çocuk okul çağına gelene kadar fark edilmemektedir. Ülkemizde ÖÖG olan öğrenciler hakkında sınırlı istatistiksel veri bulunmaktadır fakat Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) ait son özel eğitim verileri 6-21 yaş arası özel eğitim alan tüm öğrencilerin %40,7'sinin ÖÖG kategorisi altında özel eğitim hizmeti aldığını göstermektedir (U.S. Department of Education, 2014). ABD'deki tüm öğrencilerin %5'inden fazlasında ÖÖG olduğu görülmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005). Bu veriler ÖÖG olan çocukların özel eğitim alanında geniş bir yer kapladığını göstermektedir. Bundan dolayı ÖÖG, özel eğitim alanında görülme sıklığına göre yapılan sınıflandırmada, sık rastlanan yetersizlikler grubunda yer almaktadır. Türkiye'de tanılama problemleri nedeniyle resmi olarak ÖÖG olan öğrenci sayısı oldukça az görülse de (MEB, 2014), ÖÖG özelliği gösteren öğrencilerle okullarda sıklıkla karşılaşılmaktadır (Özmen, 2008; Özyürek, 2009). Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri hakkında bilgi sahibi olmaları, bu öğrencilere yönelik daha etkili eğitim sağlayabilmeleri açısından faydalı olmaktadır. Ayrıca, ÖÖG olan çocukların büyük çoğunluğunun kaynaştırma ortamlarında eğitim gördükleri göz önüne alındığında, hem ilgili sınıf ve branş öğretmenlerinin hem de rehber öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin bu öğrenciler ve eğitimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, bu öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarılı olabilmeleri için oldukça önemlidir.

Genel olarak incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin heterojen bir grup oluşturduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrenciler akademik ve sosyal becerileri açısından birbirlerinden çok farklı özellikler göstermektedir. Bu öğrenciler normal zekâ se-

viyesine sahip olmalarına rağmen sınıf arkadaşları ve akranları gibi kolay ve etkili şekilde öğrenememektedirler. Zekâ seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda kendilerinden beklenen performansı beklenilen düzeyde sergilemekte sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca ÖÖG olan öğrenciler yaşamlarında ortaya çıkan farklı durumlarla başa çıkma becerilerinde de zorluklar yaşayabilmektedirler. Birçok birey için ÖÖG genellikle hayat boyu süren bir durum olabilmektedir. ÖÖG diğer yetersizlik gruplarıyla karşılaştırıldığında çok fazla bir geçmişi bulunmamaktadır, fakat ÖÖG alanı çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve özel eğitimde en geniş öğrenci kategorisini oluşturmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Araştırmalar ÖÖG üzerine bilimsel çalışmaların birçok farklı disiplinden uzmanlar tarafından yapıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle psikoloji, tıp, dil ve konuşma ve eğitim alanları başta olmak üzere birçok alandan araştırmacılar ve uygulamacılar ÖÖG konusundaki temel bilgilerin oluşumuna katkı sağlamaktadırlar. ÖÖG farklı disiplinlerden etkilenerek gelişen bir alan olmasına rağmen aileler, öğretmenler ve araştırmacılar için ÖÖG olan bireyler halen gizemli ve anlaşılmaz kişiler olarak görülmektedirler (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Ayrıca ÖÖG alanında halen birçok önemli tartışma ve kafa karışıklığı yaşanmaya devam etmektedir. Özellikle, belirgin ve gözle görülebilen fiziksel yetersizliği, zihin yetersizliği veya herhangi başka bir yetersizliği olmamasına rağmen sadece akademik başarısızlıklarından dolayı bu öğrencilere özel eğitim sağlanmasının gerekli olup olmadığı tartışılmaktadır. Bu konuda en büyük sıkıntı ÖÖG'nin tanımından kaynaklanmaktadır. Alanda çalışan farklı disiplinlerden uzmanlar arasında, ÖÖG'nin tam ve açık tanımı konusunda önemli anlaşmazlıklar bulunmaktadır (Hallahan ve diğ., 2005).

Uzmanların ÖÖG'nin doğasını açıklama çabaları, ÖÖG olan çocukların eğitimi için etkili yolları belirleme sürecinde karmaşaya sebep olmaktadır. Bu karmaşaya sebep olan önemli iki unsur bulunmaktadır. Öncelikli olarak, çocuklarda zihinsel yetersizlik olmamasına rağmen ciddi akademik problemler görülme durumu, anne babaları ve uzmanları hızlı ve kolay mucize tedaviler aramaya yöneltmiştir. Fakat araştırmalar birçok birey için ÖÖG'nin nasıl başa çıkılması gerektiğinin öğrenilmesi gereken ve hayat boyu süren bir durum olduğunu göstermektedir. Karmaşaya sebep olan diğer bir unsur ise, ÖÖG alanının özel eğitim kategorileri arasında oldukça yeni olmasıdır. Yeni olmasına rağmen, ÖÖG tüm özel eğitim kategorileri arasında sayısal olarak en büyük kategoriyi oluşturmaktadır. Hızla genişleyen bu kategori birçok uzmanın ve medyanın ilgisini çekmiş ve bu durum ÖÖG konusunda farklı tartışmaların doğmasına sebep olmuştur (Hallahan ve Kauffman, 2003).

ÖÖG olan bireylere yönelik en yaygın iyileştirme yöntemi özel eğitim uygulamalarıdır. Özel olarak yetiştirilmiş eğitimciler, çocukların akademik ve zihinsel potansiyellerini ve akademik performans düzeylerini belirleyerek eğitsel tanıya yönelik değerlendirme yapabilmektedirler. Değerlendirme tamamlandıktan sonra bu

Kaynakça

Culatta, R. A., Tompkins, J. R. ve Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Fletcher, J. M. ve Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 185–200). Baltimore; MD: Paul H. Brooks.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston, MA: Allyn and Bacon

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives, executive summary*. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, § 614, 118 Stat. 2706 (2004).

Kock, M. (2004). Disability law in Germany: An overview of employment, education and access rights. *German Law Journal*, *5*, 1373-1392.

Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Editör), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 89-118). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1962). *222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu hükümlerine göre hazırlanan özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliği*, 24.07.1962 tarih ve 11162 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *Özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliği*, 18.01.1968 tarih ve 12803 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*, 16.02.1975 tarih ve 15151 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1985). *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği*, 09.12.1985 tarih ve 18953 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*, 26.12.2008 tarih ve 287 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı. 18.03.2010 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü. 18.03.2009 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/PBF/OOG_Performans_Belirleme_Formu.pdf 'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Özel eğitim bilgileri (2011-12, 2012-13 ve 2013-14). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan tozkilic@meb.gov.tr elektronik posta adresi yoluyla 05 Mayıs 2014 tarihinde gönderilmiştir.

Moats, L. C. ve Lyon, G. R. (1993). Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, *26*, 282–294.

Opp, G. (2001). Learning disabilities in Germany: A retrospective analysis, current status and future trends. D. P. Hallahan ve B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 217-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages – statistics and indicators*. Paris, FRANCE: Author.

Özmen, R. G. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Editör), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş (3. baskı)*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2005). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. A. Ataman (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 215-228). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özyürek, M. (2009). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. A. G. Akçamete (Editör), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pfahl, L. ve Powell J. W. (2011). Legitimating school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, *26*, 449-462.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

U.S. Department of Education. (2014). *35th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2013*. Washington, DC: Author.

II. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar birbirlerinden farklı birçok özellik gösterdikleri için heterojen bir grubu oluşturmaktadır. Bu çocuklar çeşitli alanlarda farklı güçlükler yaşayabilmektedir. ÖÖG olan bir çocuk ciddi okuma problemleri yaşıyorken bir başka ÖÖG olan çocuk okuma alanında başarılı olup sadece yazılı anlatımda zorlanabilmektedir. Ayrıca çocukların yaşadığı öğrenme problemleri hafif, orta ya da ağır düzeyde olabilmektedir. Bu problemler karşısında, öğrencilerin başa çıkma yöntemleri ve seviyeleri de değişiklik göstermektedir. Bazı öğrenciler yaşadıkları öğrenme problemlerine yönelik kendi başa çıkma yöntemlerini geliştirerek ÖÖG'yi çok düşük seviyede sergileyebilmektedir. Fakat bazı öğrenciler ise basit akademik etkinliklerde bile devamlı zorlanabilmekte ve bu özelliklerini yaşam boyu sürdürebilmektedirler.

ÖÖG olan çocukların aileleri ve bu çocuklarla çalışan öğretmenler ve uzmanlar ÖÖG'ye özgü çeşitli özellikler belirlemişlerdir. ÖÖG teriminin ilk ortaya çıktığı 1960'lı yıllarda bu çocukların özellikleri olarak hiperaktivite, dürtüsellik, algı-motor bozukluklar, bellek ve düşünme bozuklukları, duygusal dalgalanmalar, akademik problemler, koordinasyon problemleri, dil becerilerinde eksiklikler, dikkat eksikliği ve şüpheli nörolojik bulgular gibi durumlar ifade edilmiştir. Günümüzde ise araştırma sonuçları ÖÖG olan çocuklar hakkında daha fazla bilgi edinmemizi sağlamakta ve ÖÖG'nin genel özellikleri olarak dikkat eksikliği, okuma problemleri, zayıf motor beceriler, yazılı anlatım problemleri, sözel dil problemleri, sosyal beceri eksikliği, sayısal beceri problemleri, psikolojik işlemleme eksiklikleri ve bilgi işlemleme problemleri gibi durumlar sıklıkla ifade edilmektedir (Heward, 2009; Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Tüm ÖÖG olan öğrenciler yukarıda sayılan özellikleri mutlaka göstermek zorunda değildir. Aynı zamanda okulda bu özelliklere sahip oldukça başarılı öğrenciler de bulunmaktadır. ÖÖG özelliklerinin görülme yoğunluğu, sıklığı ve süresi çocukların okulda ve farklı ortamlarda problemler yaşama durumlarını etkilemektedir. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin farklı özelliklerini tanımalı ve bu çocukların özelliklerine uygun uyarlamalar ve müdahale stratejileri geliştirmelidirler.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri

ÖÖG olan öğrenciler için tek tip bir gruptan bahsetmek mümkün değildir. Erkeklerde ÖÖG tanısı alma oranı kızlara göre yaklaşık 3 kat daha fazladır. Uzmanlar için en büyük zorluk ÖÖG olan çocukla, çalışmadığından dolayı akademik zorluk yaşayan (tembel) çocuğu ayırt edebilmektir. Zihinsel kapasite açısından ÖÖG olan öğrenciler ortalama veya ortalama üstü IQ puanına sahip olmaktadırlar. Fakat ÖÖG olan öğrencilerin neredeyse tümü bir ya da daha fazla alanda akademik başarısızlık yaşamaktadır (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde en sık görülen 10 özellik

ÖÖG olan bireylerde belirgin fiziksel özellikler, hareketler, semptomlar, kesin bir genetik yapı veya başka özel belirtiler bulunmamaktadır. Alanyazında ÖÖG'nin en belirgin 10 özelliği olarak şunlar sayılmaktadır (Culatta ve diğ., 2003):

1. Önemli gelişimsel alanlarda gecikme
2. Dürtüsellik – düşünmeden hareket etme
3. Duygusal dalgalanma – duygularda hızlı değişim (ağlarken birden gülmeye başlama gibi)
4. Genel koordinasyon eksikliği
5. Dikkat bozukluğu
6. Algı-motor bozukluğu
7. Bellek ve düşünme bozuklukları
8. Belirgin akademik problemler (özellikle okuma ve matematik alanlarında)
9. Konuşma ve konuşma seslerini öğrenme bozuklukları
10. Merkezi sinir sistemi düzensizliği ve bozukluğu belirtileri

Normal öğrencilerle özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasındaki farklar

ÖÖG olan öğrenciler özel gereksinimi olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında en belirgin fark akademik başarı alanında kendini göstermektedir. Öncelikli olarak ÖÖG olan çocukların büyük çoğunluğu akranlarıyla karşılaştırıldığında daha zayıf okuma becerisine sahiptir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi okumanın farklı boyutlarında akranlarından daha düşük performans sergilemektedirler. Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri akranlarına göre daha düşük seviyede olmaktadır. Doğru ve okunaklı yazı yazma ve düşüncelerini düzgün ve anlaşılır bir sıra ile yazıya dökme gibi yazılı anlatımın birçok alt boyutunda akranlarından oldukça düşük performans sergileyebilmektedirler. Bunun yanı sıra ÖÖG olan çocukların birçoğunda akranlarıyla karşılaştırıldığında matematik becerilerinde ciddi sorunlar gözlenmektedir. Rakamları tanıma, ritmik sayma ve dört işlem becerileri

gibi matematiksel becerilerin birçoğunda akranlarıyla karşılaştırıldığında çok düşük performans sergileyebilmektedirler. Okuma, yazma ve matematik alanlarındaki bu farklılıklara ek olarak ÖÖG olan çocuklarda akranlarına oranla bellek, üstbiliş, duygu/davranış ve sosyal beceri problemleri gözlenebilmektedir. ÖÖG olan her çocukta yukarıda sayılan özelliklerin hepsinin aynı anda gözlenmeyeceğini unutmamak gerekmektedir. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerini sürekli diğer normal akranlarıyla karşılaştırma içinde bulunmamalıdırlar. Normal akranların hangi seviyede olduğunun bilinmesi ÖÖG olan çocuğun eğitimsel hedeflerinin belirlenmesi açısından yararlı olabilmektedir. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları tüm alanları bütün boyutlarıyla değerlendirmeli ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre gerekli uyarlamaları gerçekleştirmeli ve müdahale yöntemlerini uygulamalıdır.

Akademik Başarı Eksikliği

ÖÖG birçok çocuk için ilkokula başladıktan sonra fark edilen bir durumdur. Bunun temel sebebi ÖÖG'nin çoğunlukla akademik çalışmalarla karşılaşıldığında ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla ÖÖG olan çocuklar genellikle çeşitli akademik performans alanlarında zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle ilkokul yıllarında ÖÖG olan çocukların sahip oldukları yetenekleri ile akademik başarıları arasında tutarsızlık ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bazı alanlarda ÖÖG olan çocukların akranları gibi güçlü özellikler göstermesine rağmen öğrenme hızlarının beklenmeyecek kadar yavaş olması öğretmenleri genellikle şaşırtmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerde gözlemlenen bu problemler ilkokulun ilk yıllarından örgün eğitim sürecinin tamamlanmasına kadar sürebilmektedir. Okuma, matematik ve yazılı anlatım ÖÖG olan çocukların başarısızlık yaşadıkları üç temel akademik alandır. Bazı öğrenciler sadece bir akademik alanda başarısızlık yaşarken diğer öğrenciler her üç alanda da zorluk yaşayabilmektedirler (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

ÖÖG olan öğrenciler özellikle okuma, çözümleme, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve heceleme gibi bazı beceri alanlarında akranlarından birkaç yıl geride performans sergilemektedirler. Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerde rakamları, harfleri ve kelimeleri ters okuma ve yazma görülebilmektedir. Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde ciddi problemler ve matematik alanında oldukça zayıf performans sergileyebilmektedirler. Bunun yanı sıra ÖÖG olan öğrencilerde problem çözme ve uygun çalışma becerilerinde yetersizlikler gözlemlenmektedir (Culatta ve diğ., 2003)

ÖÖG olan öğrenciler akademik konularda genellikle aşağıdaki özellikleri sergileyebilmektedirler (Smith, 2004):

- Beklenmedik başarısızlık
- Müdahaleye direnç gösterme
- Öğretimde zorluk

Kaynakça

Culatta, R. A., Tompkins, J. R. ve Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 53-63.

Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 3-8.

Garnett, K. (1998). *Math learning disabilities*. 29 Temmuz 2013 tarihinde http://www.ldonline.org/article/5896 adresinden elde edilmiştir.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston, MA: Allyn and Bacon

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hunt, N. ve Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth: An introduction to special education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Keeler, M. L. ve Swanson, H. L. (2001). Does strategy knowledge influence working memory in children with mathematical disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 418-434.

Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S. ve Long, C. J. (2004). Specific impairments in developmental reading disabilities: A working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, *37*, 349-363.

Montague, M. (1996). What does the "New View" of school mathematics mean for students with mild disabilities? In M. C. Pugach & C. L. Warger (Eds.), *Curriculum trends, special education, and reform: Refocusing the conversation* (pp.84-93). New York, NY: Teachers College Press.

Njiokiktjien, C. (2004). *Gedragsneurologie van het kind [Behavior neurology of the child]*. Amsterdam: Suyi Publications.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Randall, S. V. (2006). *Learning disabilities: New research*. Hauppauge, NY: Nova Science Pub Incorporated.

Rivera, D. P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, *30*(1), 2-19.

Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. ve Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: Prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *9*(2), 58-64.

Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Swanson, H. L. ve Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education: Contributions of Educational Psychology*, *7*(1), 1-48.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. ve Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Walker, H. M. (2000). Investigating school-related behavior disorders: Lessons learned from a thirty-year research career. *Exceptional Children*, *66*(2), 151-161.

Wiener, J. ve Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 20-32.

Wimmer, H. ve Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 272-277.

III. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar genellikle ilkokul birinci sınıfta okuma yazmada yaşadıkları sorunlarla farkedilmekte ve ikinci veya üçüncü sınıfta akademik etkinliklerde yaşadıkları ciddi güçlüklerden dolayı tanı almaktadırlar. Fakat ÖÖG'ye yönelik belirtiler çok daha erken yaşlarda görülmektedir. Bu bölümde ÖÖG'nin erken çocukluk dönemi belirtileri açıklanmaktadır. Aslında açıklanan belirtiler öğrenme güçlüğü görülme ihtimalini göstermekte fakat bu belirtileri sergileyen çocukların ilerleyen yıllarda kesin olarak ÖÖG tanısı alacağı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla bu bu belirtiler birer risk unsuru olarak görülmeli ve bu belirtilere yönelik erken müdahale konusunda yapılması gerekenler öğrenilmelidir.

Öğrenme Güçlüklerinin Önlenmesi

ÖÖG olan çocuklar okula başladıklarında okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda sorun yaşamaktadır. ÖÖG ile ilgili belirtiler genellikle çocuk ilkokula başlamadan önce çok daha erken dönemlerde kendini göstermektedir. Erken dönemlerdeki belirtiler öğrencinin yaşayabileceği olası problemlere yönelik önlem alınması gerektiğinin habercisidir. Önlem alınmadan belirtilere duyarsız kalınmamalıdır. Çünkü erken belirtilerin akademik başarısızlıkla sonuçlanmasını beklemek, çocuğun akademik ve sosyal hayatında kalıcı problemlere yol açabilmektedir. Dolayısıyla, erken müdahale amacıyla öğrenme güçlüğünün okulöncesi dönemde farklı alanlarda gözlenebilen habercileri dikkate alınmalıdır. Gelişimsel alanlarda farklılık gösteren çocukların ilerleyen yıllarda karşılaşabilecekleri sorunları azaltabilmek veya tamamen ortadan kaldırabilmek için önlemler alınması gerekmektedir. ÖÖG'ye yönelik önlemler, önlemin zamanlanmasına ve amacına göre birincil, ikincil ve üçüncül önlemler olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005):

Birincil önlem: Birincil önlem, yetersizliği çocuktan ve çocuğun yakın çevresinden uzak tutmak anlamına gelmektedir. Birincil önlem beyin hasarlarını önleme, öğretmenin öğretim becerilerini geliştirme ve davranış kontrolü ya da ebeveynlere

çocuk yetiştirme becerilerini öğretme gibi önlemleri içermektedir. Birincil önlemin amacı, öğrenme güçlüklerinin nedenlerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak veya öğrenme güçlüğüne neden olacak etmenlere karşı çocuğu korumaktır. Çocukta öğrenmeyle ilgili problemler ortaya çıktıktan sonra birincil önlemler için geç kalındığı kabul edilmektedir. Bu durumda ikincil önlemler devreye girmelidir.

İkincil önlem: İkincil önlem, yetersizlik ortaya çıktıktan sonra düzeltmek ya da daha kötüye gitmesini engellemek anlamına gelmektedir. İyileştirici müdahaleler ikincil önlem türleri arasında yer almaktadır. İkincil önlem olarak kullanılan birçok yöntem ÖÖG olan çocukların öğrenme problemlerinin fark edilmesinde ve problemlerin çözülmesinde ya da daha kötüye gitmesinin önlenmesinde kullanılabilmektedir. Özel eğitim öğretmeni veya sınıf öğretmeni hem ÖÖG olan öğrencilerle hem de akademik anlamda zorluk yaşayan ancak tanı almamış öğrencilerle, bireysel veya küçük grup olarak çalışıyorsa ikincil önlemi uyguladığından söz edilebilmektedir.

Üçüncül önlem: Üçüncül önlem, problemin ya da yetersizliğin etkisinin günlük yaşamla ilgili diğer beceri alanlarına yayılmasını engellemek anlamına gelmektedir. İyileştirici müdahaleler öğrenme güçlüğü ilerledikten uzun bir süre sonra uygulanırsa bu müdahaleler üçüncül önlem çerçevesinde değerlendirilmektedir. İlkokulun ilk sınıflarından itibaren öğrenme güçlükleri yaşanıyorsa ve bu güçlüklere yönelik herhangi bir uygulama gerçekleşmemişse, lisede üçüncül önlemler devreye girer. Bu önlemler öğrencilerin yetişkinlik hayatlarında iş bulma ve sürdürmede yaşayacağı problemleri önleyebilecektir.

Öğrenme güçlüğüne yönelik alınabilecek önlemlerin doğum öncesi dönemden başlayıp okul dönemine kadar çeşitli dönemlerde uygulanabileceği görülmektedir. Önlemlerin olabildiğince erken dönemde alınması, tanı alınarak erken eğitim programlarına başlama açısından önemlidir (Hallahan ve diğ., 2005).

Bebeklikte ve erken çocukluk dönemindeki risk unsurları

Çocuk dünyaya gelmeden önce ve geldikten sonraki süreçte öğrenme güçlüğü risk unsurlarının tehdidi altında bulunmaktadır (Hallahan ve diğ., 2005). Doğum öncesi ve sonrası dönemlerde gözlenebilen risk unsurları çocuğun öğrenme güçlüğüne neden olabilmekte ve/veya bu olasılığı artırabilmektedir. Annenin gebelik yaşı, hamilelik döneminde yetersiz beslenme, çocuk anne karnındayken maruz kalınan çevresel etmenler, istismar durumları ve yeterli olmayan sosyal destek programları öğrenme güçlüğü gösterme riskini artırmaktadır.

Çocukların öğrenme güçlüğü göstermelerinde yüksek risk yaratan elverişsiz koşullar olarak genellikle aşağıdakiler sıralanmaktadır:

- Fakirlik, yetersiz beslenme, hastalık ve yetersizliğe neden olabilecek çevresel koşullara maruz kalma
- Genç annelik/çocuk yaşta anne olma (özellikle 10'lu yaşların başında ve ortalarında olanlar)
- Yeterli/uygun doğum öncesi bakım almama ve hamilelik süresi boyunca yetersiz beslenme ya da fetüse zarar verebilecek maddeler kullanma
- Kimyasal olarak zararlı maddelere maruz kalma ve sosyal olarak tehlikeli çevresel ortamlarda bulunma
- Çocuklara yönelik istismar, ihmal ve şiddet ile madde kullanımının yaygın olduğu çevrelerde yaşama
- Çocukların ve ailelerinin ihtiyaçları arasında büyük farklılıklar bulunması ve çocuklara ve ailelere yönelik sosyal programların ve sosyal hizmetlerin yetersiz olması (Hallahan ve diğ., 2005).

Öğrenme güçlüğü riskini artıran durumları belirlemek her zaman kolay olmamaktadır. Öğrenme güçlüğü riskini artıran unsurların değerlendirilmesi temelde üç nedenle zordur. Bunlardan birincisi, öğrenme güçlüklerinin olası nedenlerinin çok çeşitli ve karmaşık olması ve diğer yetersizliklerin nedenleri ile örtüşebilmesidir. Öğrenme güçlüğü genellikle tek bir nedene bağlı olmamaktadır. Farklı alanlarda gözlenen olası öğrenme güçlüğü nedenleri dil ve konuşma bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi başka sorunların nedenleri ile kesişebilmektedir. Bu durum öğrenme güçlüğünün nedenleri ile diğer bozuklukların nedenlerini ayırt etmeyi zorlaştırabilmektedir. Risk unsurlarını değerlendirmede karşılaşılan zorlukların ikincisi, öğrenme güçlüklerinin derece olarak oldukça farklılaşabilmesi ve diğer beceri alanlarının büyük bir kısmını etkileyebilmesidir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların oldukça heterojen bir grup olması ve bir alandaki güçlüğün diğer alanlara da yansıması durumu karmaşıklaştırmaktadır. Risk unsurlarının değerlendirilmesindeki üçüncü zorluk ise, çeşitli nedensel unsurlara karşı olan hassasiyetin yaşa göre değişmesidir. Yetersiz beslenme veya uyaran eksikliği gibi unsurlardan etkilenme düzeyi küçük yaş çocuklarında büyük yaş çocuklarına göre daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca, aynı yaştaki çocuklar bu tür unsurlardan aynı düzeyde etkilenmeyebilmektedir. Dolayısıyla, çocukların risk unsurlarından etkilenme yaşlarında bireysel farklılıklar görülmektedir. Bunlarla birlikte öğrenme güçlükleri önlenmek istendiğinde, risk unsurlarının dikkatlice değerlendirilmesi ve riski azaltmak için derhal harekete geçilmesi gerekmektedir (Hallahan ve diğ., 2005).

Ayrıca yetersizliğin kültürel farklılıklardan ve yaşa göre kabul edilebilecek bireysel farklılıklardan ayırt edilmesi gerekmektedir. Değişik kültürlerde çocuk yetiştirme şekillerindeki farklılıklar gelişimsel gecikmelerle karışabilmektedir. Düşük gelirli aile ortamlarından gelen çocuklar okullardaki beklentileri karşılamaya

Kaynakça

Binsted, G., Chua, R., Helsen, W. ve Elliott, D. (2001). Eye–hand coordination in goal-directed aiming. *Human Movement Science*, *20*(4), 563-585.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. ve Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(6), 1142-1157.

Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. ve Harn, B. A. (2004). Beginning reading intervention as inoculation or insulin first-grade reading performance of strong responders to kindergarten intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(2), 90-104.

Foy, J. G. ve Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, *24*(1), 59-88.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 206-224.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H. ve Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *47*(1), 89-105.

Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. Paper presented at the World Congress of the World Organization for Early Childhood Education (ERIC Document Reproduction Service No: ED 351 111).

Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *48*(2), 459-472.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 147-166.

Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.

Snowling, M., Bishop, D. V. M. ve Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(05), 587-600.

Thal, D., Jackson-Maldonado, D. ve Acosta, D. (2000). Validity of a parent-report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech, Langu-*

age, and Hearing Research, *43*(5), 1087-1100.

Vuijk, P. J., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. ve Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(3), 276-282.

Wolery, M., Brashers, M. S. ve Neitzel, J. C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines identifying goals and intervention practices in child-care. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(3), 131-142.

Zigler, E. ve Styfco, S. J. (2000). Pioneering steps (and fumbles) in developing a federal preschool intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 67-70.

IV. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLMA RİSKİ TAŞIYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Bir öğrencide özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olma şüphesi ortaya çıktığında bu öğrencinin özel eğitim hizmeti alabilmesi için eğitsel tanılama ve değerlendirilme sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreç birçok aşamadan oluşmakta ve yasa ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bir öğrenci okulda akademik başarısızlık yaşamaya başlayınca öncelikle öğretmenler bu başarısızlıkları gidermeye yönelik girişimlerde bulunmalıdırlar. Eğer bu müdahaleler faydalı olmaz ise öğrencinin durumu daha etraflıca değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda da eğer öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olduğu ortaya çıkar ise uygun tanı verilmelidir. Ülkemizde bu tanılama süreci Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca yönetmeliğin ikinci kısmı eğitsel değerlendirme ve yerleştirme başlığını taşımakta ve tanılama sürecini ayrıntılı şekilde açıklamaktadır (MEB, 2006). Fakat alanyazın ÖÖG olan çocukların tanılama sürecinin ülkemizdeki yönetmelikte belirtilen süreçten biraz daha ayrıntılı ve sistematik olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Öğrencilerin ÖÖG açısından değerlendirme ve tanılama süreci öncelikle tanılama öncesi yapılması gerekenler adımıyla başlamalıdır. Bu adımda ÖÖG'den şüphelenen öğretmen öğrenci ile görüşme yapma, ek yardım sağlama, ödevleri basitleştirme, aile ile görüşme ve akran desteği sağlama gibi sınıf içi müdahaleler gerçekleştirmelidir. Eğer bu müdahaleler çocukta herhangi bir değişime sebep olmaz ise ikinci adım olan çocukla çalışma ekibi oluşturma ve tanılama öncesi stratejiler adımına geçilmelidir. Bu adımda öğrencinin sınıf öğretmeni okul yönetimine okul içinde çocukla çalışma ekibi oluşturulması için başvurmalıdır. Sınıf öğretmeninin de bir parçası

olduğu bu çalışma ekibi tanılama öncesi stratejiler olarak çocuk için uygun bir müdahale planı hazırlamalıdır. Daha kapsamlı olan bu stratejiler sınıf yönetimi, sınıf içi düzenlemeler, uzman personel tarafından gözlem gerçekleştirilmesi, öğretim metotlarının gözlenmesi ve analizi, okul içi danışmanlık, çevre değerlendirmesi, ek yardım, program uyarlamaları, aile görüşmeleri ve tıbbi değerlendirme gibi çeşitli yöntemleri içermektedir. Eğer bu stratejiler başarısız olursa üçüncü adım olan tarama aşamasına geçilmelidir. Okul içinde oluşturulan çocukla çalışma ekibi, ilgili öğrencide bir yetersizlik durumu olup olmadığına yönelik tarama aşamasını gerçekleştirmelidir. Bu ekipte rehber öğretmen, okul psikoloğu, eğitsel ölçme-değerlendirme uzmanı ve dil ve konuşma terapisti gibi uzmanların yer alması gerekmektedir. Eğer tarama sonucunda öğrencide bir yetersizlik durumu olduğu şüphesi oluşur ise öğrenci daha kapsamlı bir değerlendirmeye yönlendirilmelidir.

Daha kapsamlı bir değerlendirme için dördüncü adım olan çok disiplinli ekip aşamasına geçilmelidir. Bu ekip okul çalışanları, aile üyeleri ve diğer uzmanlardan oluşmaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesinde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini ve hangi uzmanların bu sürece dâhil edilmesi gerektiğini bu ekip belirlemektedir. Çok disiplinli ekip ayrıntılı ve kapsamlı değerlendirme sonucunda muhtemel özel eğitim hizmetlerine karar vermektedir. Standart testler, portfolyo değerlendirmeleri, müfredat temelli değerlendirme ve ölçüt bağımlı değerlendirmeler gibi çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri bu ayrıntılı ve kapsamlı değerlendirme sürecinde kullanılabilmektedir. Çok disiplinli ekip öğrencide bir yetersizliğin olduğu kararına varır ise beşinci adım olan tüm bilgileri bir araya getirip rapor hazırlama adımına geçilmektedir. Çok disiplinli ekip üyeleri öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, muhtemel tanı kategorisini, problemin ciddiyetinin derecesini, okula, öğretmene ve aileye tavsiyeleri ve diğer ilgili durumları belirler. Bu bilgiler ışığında uygun özel eğitim hizmetlerinin neler olabileceğine yönelik tavsiyelerde bulunur.

Daha sonra çok disiplinli ekip altıncı adımda hazırladığı raporu bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) komisyonuna sunmaktadır. Sunulan bu değerlendirme paketinde tüm formlar, raporlar ve değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Yedinci adımda BEP komisyonu toplanmakta ve öğrencinin özel eğitim öğrencisi olarak tanılanması için gerekli ölçütleri sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmektedir. Ayrıca öğrenci ölçütleri sağlamış ise hangi özel eğitim programına yerleştirilmesi gerektiğine ve hangi özel eğitim hizmetlerini almasının uygun olacağına karar verilmektedir. Sekizinci adımda BEP geliştirme ve eğitsel yerleştirme toplantısı gerçekleştirilmektedir. Bu toplantıda BEP geliştirilmekte ve öğrenci uygun programa yerleştirilmektedir. Dokuzuncu adım olarak ilgili öğrencinin geçiş hizmetleri planlanmakta ve okullar arası geçiş ve yetişkinliğe geçiş aşamaları zamanı geldikçe planlanıp uygulanmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Ön İşlemler

Okullarda akademik güçlük yaşayan öğrencilerin özel eğitime ihtiyacının olup olmadığının belirlenmesinden önce öğretmen ve uzmanların gerçekleştirmesi gereken bazı ön işlemler bulunmaktadır. Bu ön işlemlerin amacı çalışmadığından dolayı başarısız olan (tembel) öğrenci ile gerçekten ÖÖG olma ihtimali olan öğrenci arasındaki ayrımı yapabilmek ve özel eğitime uygunluk değerlendirmesi gibi uzun ve masraflı bir sürece sadece gerçekten bu değerlendirmeye ihtiyacı olan kişileri sokmaktır. Ön işlemler sürecinde gerçekleştirilecek adımlar gereksiz tanı koyma ihtimalini azaltmakta ve eğitimde kaynakların yerinde ve etkili kullanımına katkıda bulunmaktadır.

Tanılama öncesi stratejiler

Öğretmenler sınıflarında problem yaşayan öğrenciler tespit ettiklerinde öncelikle bu öğrencilere yönelik basit stratejilerle bu problemleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar. Dolayısıyla akademik başarısızlık yaşayan öğrenciyi derslerde hiçbir uyarlamaya gitmeden derhal özel eğitim değerlendirmesine göndermek uygun ve doğru bir yol olarak kabul edilmemektedir. Öğretmenlerin tanılama öncesi kullanabileceği basit stratejilerin başında öğrenci ile görüşmeler yaparak problemin nedenini öğrenmeye çalışmak ve ona gerekli rehberliği sağlamak gelmektedir. Diğer bir strateji olarak öğretmen derslerde öğrenciye ek yardım sağlayarak destek olmaya çalışabilir. Ayrıca öğrenciye verilen ödev ve etkinlikler basitleştirilerek uyarlamalara gidilebilir. Öğretmenler veli toplantıları gerçekleştirerek öğrenciye ev ortamında ve anne-baba tarafından sağlanabilecek desteklerin neler olabileceği konusunda aileyi bilinçlendirebilir. Bir başka strateji olarak öğretmen öğrenciye akran desteği sağlayabilir. Akran desteği için sınıftan başarılı bir akran belirlenip ilgili öğrenciye ne tür ve nasıl desteklerde bulunabileceğine yönelik eğitim verildikten sonra öğrenci ile çalışması uygun görülmektedir. Sınıf içinde öğretmenin sağlayabileceği basit stratejiler sadece yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Öğretmenler öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre farklı stratejiler geliştirerek öğrencinin akademik başarısızlık problemlerini çözmeye çalışabilirler.

Uygun bir zaman diliminde öğrencide ilerleme görülmez ise öğretmen öğrenciyi okul içinde oluşturulmuş çocukla çalışma ekibine yönlendirebilir. Bu ekip öğrenci resmi olarak özel eğitime uygunluk açısından değerlendirilmeden önce öğrencinin başarısızlık durumuna müdahale edip düzeltmeye çalışmaktadır. Bu ekipte sınıf öğretmeni, müdür/müdür yardımcısı, rehber öğretmen, okul psikoloğu, özel eğitim öğretmeni, okul hemşiresi, sosyal çalışmacı ve dil ve konuşma terapisti gibi uzmanlar yer alabilmektedir. Sınıf öğretmeni bu ekip ile toplantılar yaparak problemin doğasını tartışabilmekte ve öğretimde veya sınıfta yapılması gereken muhtemel uyarlamalar konusunda görüş alışverişinde bulunabilmektedir.

Kaynakça

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

V. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILAMA SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

Özel eğitimin amacı özel gereksinimli bireylerin bağımsız olarak yaşamlarına devam edebilecek bireyler ve topluma faydalı vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu amaçla özel gereksinimli bireylerin belirlenmesi ve destek hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. Bu süreçte bireylerin belirlenmesinde yapılan sınıflandırılma türü ve sayısı ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) bu sınıflandırılma içinde ayrı bir kategori olarak yer almaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act -IDEA) öğrenme problemleri olan çocukların sınıflandırılması ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmakta olan sınıflandırmaya bakıldığı zaman, her iki ülkenin özel eğitimi kapsayan sınıflandırması, bireylerin gelişim alanlarındaki yetersizliklerine göre yapılmakta ve ÖÖG ayrı bir kategori olarak ele alınarak özel eğitim hizmetlerine dâhil edilmektedir.

ÖÖG olan bireylerin okulda başarılı olmaları için özel eğitim hizmetlerine ve uyarlamalara ihtiyacı vardır. Ülkemizde yasal olarak bireylerin devlet tarafından verilen destek hizmetlerinden yararlanabilmesi için tanılanması, dolayısıyla resmi olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bunun için MEB'e bağlı bir kurum olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından formal ve informal değerlendirmeler yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarının tanı alma ölçütleri ile eşleşmesi gerekmektedir. Tanı ölçütleri olarak genelde Amerikan Psikiyatri Derneği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayınlanmış olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) tanılama ölçütleri kullanılmaktadır (Köroğlu, 2013). Tanılamadan sonra birey ve aile yasanın sağladığı ücretsiz özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedir.

Bu bölümde yukarıda kısaca bahsedilen tanılama süreci ayrıntılı olarak incelenmektedir. RAM tarafından yapılan değerlendirmenin nasıl olduğu, doğru bir değerlendirme için nelerin dikkate alınması gerektiği ve nasıl bir özel eğitim hizmeti sağlanması gerektiği bu bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması

Öğrenme güçlüğü beynin bilgiyi alma, işleme, saklama ve bilgiye cevap verme yetisini etkileyen nörolojik bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (NCLD, 2007). ABD'de 2004 yılında yürürlüğe giren Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (IDEA) 602. bölümünde, özel öğrenme güçlüğü şu şekilde tanımlanmaktadır: "*Yazılı ve sözlü dili anlamayı ve kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında oluşan bir bozukluktur. Bu bozukluk dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da aritmetik hesaplama becerilerinde ortaya çıkar ve algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları da kapsar. Fakat görsel, işitsel, fiziksel ve zihinsel yetersizliklerin ya da duygusal bozukluk, çevresel yoksunluk, kültürel farklılık ve ekonomik dezavantaja sahip olma gibi durumların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemlerini kapsamaz.*" (IDEA, 2004).

Amerikan Psikiyatri Derneği de öğrenme güçlüğünü "*Gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri*" olarak tanımlamıştır (APA, 2013). Ülkemizde öğrenme güçlüğü ise, MEB'in 2006 yılında yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Tanımlara bakıldığında, bireyin öğrenme güçlüğü tanısı alabilmesi için yaşadığı öğrenme zorluklarının en az altı aydır devam eden bir durum olması ve yapılan değerlendirmelerin sonucunda genel olarak şu dört ölçütü karşılaması gerekmektedir:

- Bireyin bir ya da daha fazla akademik alanda başarısının var olan potansiyelinden/ performansından düşük olması ya da bireyin sağlanan eğitim müdahalelerine çok düşük tepki vermesi/ göstermesi (beklenen başarıyı sergilememesi)
- Bireyin yetersizliklerinin önemli derecede özel eğitim hizmetini gerektirmesi
- Bireyin değerlendirme sürecine kadar yeterli ve uygun öğrenme fırsatlarının içinde yer almış olması
- Bireyin başarısız olmasının nedenlerinin sağlık problemleri, duygusal problemler, kültürel farklılık ve ekonomik nedenler gibi durumlarla ilişkili olmaması

Yukarıda belirtilen dört ölçüte ilişkin bilgilerin tümünün tek bir test ile elde edilmesi mümkün görülmemektedir. Bu nedenle tanılanma sürecinde disiplinler

arası uzman bir ekibin görev alması gerekmektedir. Bu uzman ekip, birey hakkında bilgi toplayabilmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmalıdır. Bu yöntemler;

- Formal ve informal değerlendirme araçlarını uygulama,
- Bireyin çevresindeki yetişkinlerle görüşme (öğretmen, aile, bakıcı vb.),
- Bireyin eğitim ortamında gözlem yapma ve fiziki ortamın değerlendirilmesidir.

Oluşturulan disiplinler arası uzman ekibin birey hakkında yeterli bilgiye ulaşması için çeşitli değerlendirme araçlarına ve uygun değerlendirme tekniklerine ihtiyaçları vardır. Çok çeşitli değerlendirme araçlarına sahip olmadaki amaç çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını en iyi şekilde belirlemek ve çocuğun gereksinim duyduğu gelişimsel desteği en üst düzeyde sunabilmektir. Yapılacak bu değerlendirmeler uygun bir tutum çerçevesinde ve yeterli bir zaman diliminde gerçekleştirilmelidir. Örneğin, ABD'de ÖÖG olan bireylerin tanılanması için eyalet yasalarına göre 60 gün içinde ailenin de izni alınarak değerlendirme ve tanı sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Ülkemizde de RAM bünyesinde yer alan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, 60 gün içinde bireyin değerlendirme raporunu ve eğitim planını hazırlamakla yükümlüdür.

Kapsamlı bir değerlendirme, sadece çocuğun öğrenmedeki zayıflıklarını değil, aynı zamanda onun güçlü yanlarını görmeyi ve onun performansının farklı öğrenme ortamı ve yaklaşımlarından nasıl etkileneceğine karar vermeye de olanak sağlamaktadır. Değerlendirme aracının seçimi bireyin gereksinimlerine göre değişirken, öğrenme güçlüklerinin değerlendirilmesi şunları kapsamalıdır:

- Okul kayıtlarının ve öğrencinin çalışmalarının incelenmesi
- Bireyin büyüme ve gelişimini kapsayan tıbbi ve sosyal hayat hikâyesinin hazırlanması (hayat öyküsü-anamnez)
- Sınıfta çocuğun gözlenmesi (gerektiği durumda evde de izlenmesi)
- Birey ve bireyin hayatında yer alan önemli yetişkinlerle (aile, öğretmen, bakıcı gibi bireyle önemli zaman geçiren kişiler) görüşme yapılması
- Bireyin potansiyel öğrenme durumunu tespit etmek, akademik başarı seviyesini ve bilgiyi işlemleme yeterliliklerini ölçmek için testlerin ve diğer değerlendirme araçlarının uygulanması
- Mevcut ders programının ve sınıf ortamının koşullarının incelenmesi
- Şimdiye kadar bireyde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin incelenmesi

Ekonomik ve kültürel durumlar öğrenmeyi etkileyebildiği için tanı ekibinin bunun farkında olması ve problem yaşanan durumlarda uygun değerlendirme araç-

Kaynakça

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders/DSM* (5. Baskı). Washington, DC: Author.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6. Baskı). Boston, MA: Pearson.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, § 614, 118 Stat. 2706 (2004).

Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. İstanbul: HYB.

Mercer, C. D. ve Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities* (6. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü*. Ankara. (www.megep.meb.gov.tr)

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2007). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3. Baskı). New York.

Owocki, G. (2010). The RTI daily planning book K-6: Tools and strategies for collecting and assesing reading data and targeted follow up instruction. New Hampshire: Heinemann.

Öner, N. (2008). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.

Vaughn, S. ve Bos, C. S. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (7. Baskı). New Jersey: Pearson.

Vaughn, S. ve Fuchs, L. S. (2006). A response to "computing views: A dialogue on response to intervention". Why response to intervention is necessary but not sufficient for identifying students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention,* 32 (*1*), 58-61.

VI. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların okuma, yazma, matematik gibi farklı alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıkları kitabımızın daha önceki bölümlerinde bahsedilmektedir. Bu çocukların ÖÖG tanısı almadan önce ve tanı aldıktan sonra yaşadıkları zorukların aşılması, verilen görevleri yapıp yapamadıklarının belirlenmesi ve eğitsel kararların alınması için sürekli bir değerlendirme sürecinin içinde olmaları gerekmektedir. Değerlendirme bireyin hayatında yaşadığı zorlukların aşılması, çeşitli eğitsel ve müdahalesel kararların alınabilmesi ve alınan kararların uygunluğunun değerlendirilmesi için sistematik olarak bilgi toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012).

Sadece ÖÖG'li çocukların değil tüm özel gereksinimli bireylerin etkin değerlendirmesiyle elde edilen veriler:

- Bireylerin performanslarının belirlenmesine
- Öğretim programı hazırlanmasına
- Bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesine
- Özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin belirlenmesine
- İlerlemelerin ve değişikliklerin izlenmesine
- Uygulanan programın etkililiğinin ve verimliğinin belirlenmesine
- Bir programdan diğer bir programa geçiş kararlarının verilmesine
- Öğretmen, aile ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasına
- Eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin yapılabilmesine katkı sağlamaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Duhaney, Salend ve Whittaker, 2005).

Özel gereksinimli öğrenciler davranış ve öğrenme özellikleri bakımından belirgin farklılıklar göstermektedirler. Gereksinim türü ve yetersizlikten etkilenme derecesine göre öğrenciler hafif düzeyde ya da ileri düzeyde davranış ve öğrenme sorunu yaşamaktadırlar. Yaşadıkları sorunlara karşın tüm öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrenciler de tüm öğrenme süreçlerinden en iyi şekilde yararlanma hakkına sahiptir. Bu süreçlerden en iyi şekilde yararlanmaları için öncelikli olarak neye

ihtiyaç duyduklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Etkili ve sürekli bir değerlendirme sürecinin gerçekleşiyor olması ihtiyaçların neler olduğunu bize göstermektedir. Ancak gereksinim türü ne olursa olsun değerlendirme sürecinde unutmamamız gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar;

- Değerlendirme için temel beceriler seçilmelidir.
- Veriler sistematik biçimde toplanmalıdır.
- Öğrenci performansı ile ilgili veriler sürekli olarak toplanmalıdır (Gürsel, 2011).

Değerlendirme için temel beceriler seçilmelidir. Öğrenme ortamında öğrenciye öğretilebilecek sayısız beceri bulunmaktadır. Ancak kısıtlı zaman dilimi ve imkânlar çerçevesinde öğretmenin öğretebileceği beceriler sınırlıdır. Bu yüzden öğretmenin öğreteceği ve değerlendireceği beceriyi seçerken; başka bir beceriyi öğrenirken ön koşul olmasına, tek bir ortamda ve sınırlı sayıda gerçekleştirilecek beceri yerine daha çok ortamda ve sayıda gerçekleştirileceği beceri olmasına, öğrencinin özgüvenini artırmasına ve gözleyerek öğrenebileceği bir beceri olmasına dikkat etmesi gerekmektedir.

Veriler sistematik biçimde toplanmalıdır. Eğitim sistemimizin her kademesinde verilerin sistematik biçimde toplanması sorunu yaşanmaktadır. Bu sorun bizi geçerli ve güvenilir değerlendirme yapmaktan uzaklaştırarak öznel öğretmen yargılarına bağımlı bırakmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerde olduğu gibi eğitim sisteminin her kademesindeki her öğrenci için öğretmenlerin öğretim sırasında kayıt tutmaları ve değerlendirmelerini bu kayıtlara göre yapmaları gerekmektedir. Bu kayıtlar önceden belirlenen aralıklarla planlı bir şekilde toplanmalıdır. Veri toplama sürecinde kullanılacak her türlü değerlendirme aracı da önceden tespit edilmeli ve belirli bir plan çerçevesinde uygulanmalıdır.

Öğrenci performansı ile ilgili veriler sürekli olarak toplanmalıdır. Geleneksel öğretim etkinliklerinde öğrenci başarısı sadece belirli dönemlerde yapılan yazılı sınavlarla değerlendirilmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretilen beceri ve kavramlardaki ilerlemeleri tespit etmelerini imkânsız kılmaktadır. Bunun yerine öğrenci performansı ile ilgili sürekli veri toplama ve toplanan veriler ışığında öğretim sürecine yön verme ve bu verilerin aile ile paylaşılarak onların da öğretim sürecini desteklemeleri öğrenci başarısının artmasına katkı sağlamaktadır.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Değerlendirilmesinin Yasal Dayanakları

Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinin yasal dayanakları 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 16. maddesinde ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. ve 31. maddelerinde yer almaktadır. Bu

maddeleri incelediğimizde; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 16. maddesi kaynaştırma öğrencilerinin eğitim planındaki amaçları gerçekleştirme düzeylerine göre değerlendirileceğini, sınavlarda gerekli önlemlerin ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini ve özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören öğrencilerin değerlendirilmesinde öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim planlarında konulan amaçların gerçekleştirilmesinin esas alınması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 1997).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. maddesi; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerektiğini ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı yönetmeliğin 31. maddesi kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılamayacağını ancak; velinin yazılı talebi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi'nin kararı doğrultusunda, ilkokulda kaynaştırma öğrencilerine bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabileceğini belirtmektedir (MEB, 2014).

Yukarıda bahsedilen yasal dayanaklar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde en büyük rolü öğrencinin BEP'ine vermektedirler. Bu durum sağlıklı bir değerlendirme sürecinin yapılması için BEP'in öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış olmasını gerekli kılmaktadır.

ÖÖG'li çocuklar için değerlendirme faaliyetleri kitabımızda çocuğun performansının gözlenmesi, hayatındaki önemli kişilerle görüşülmesi, çeşitli testlerin uygulanması, çocuğun defter, performans ödevi gibi görsel ürünlerinin incelenmesi gibi çeşitli yöntemler ışığında anlatılacaktır. Bu yöntemlerin bir veya bir kaçı uygulanarak ÖÖG'li çocukların eğitiminde ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve öğretime nereden başlanacağı tespit edilebilmektedir.

Performans Gözleme ve Değerlendirme

Ekolojik değerlendirme

Ekolojik değerlendirme çocuğun günlük yaşantısı içinde ev, sınıf ve okul bahçesi gibi ortamlarda gözlemlenmesi ve değerlendirilmesidir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu değerlendirmeyle amaç farklı ortamların çocuğun performansına etkisini belirlemektir. Bu değerlendirmeyi yaparken cevaplanması gereken bazı sorular bulunmaktadır. Bunlar:

1. Hangi ortamlarda çocuk zorluk yaşamaktadır?
2. Çocuktan akademik ve davranışsal olarak hangi ortamlarda, ne beklenmektedir?

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Özürlülük ölçütü, sınıflandırması ve özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmelik*, 30.03.2013 tarih ve 28603 sayılı Resmi Gazete.

Arter, J. A. ve Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *11*(1), 36-44.

Bryant, D. P., Smith, D. D. ve Bryant, B. R. (2008). *Teaching student with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Duhaney, L. M. G., Salend, S. J. ve Whittaker, C. (2005). Inclusive granding practices for diverse studens: Helping all students make the grade. *Teaching Exceptional Children, 34*(3), 8-15.

Gürsel, O. (2011). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-13.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği,* 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Salvia, J., Ysseldyke, J. ve Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T. ve Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik bağlamda zekânın değerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, *14*(28), 49-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

VII. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE OKUMA

Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI

Okuma Güçlüklerine Genel Bakış

Okuma, öğrenildiği andan itibaren akademik, sosyal ve günlük yaşamın birçok farklı alanında yararlandığımız bir beceri halini almaktadır. Okuma becerisinin kullanımı yalnızca eğitim ile sınırlı kalmamakta, sosyal hayat ve iş yaşamında da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Okuma becerisi her türlü eğitim seviyesinden birey tarafından en yaygın iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Örneğin, sosyal yaşamda birçok işyerinde çalışabilmek, sürücü ehliyeti alabilmek gibi çeşitli hakları edinmek için de okuma becerisi ön koşul olabilmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005).

Birçok farklı şekilde tanımlanan okuma, harf ve kelime sembollerinden anlam çıkarmayı içeren görsel-işitsel, karmaşık bir görevdir (Mercer, 1997). Okuma, konuşma seslerini temsil eden yazılı sembolleri seslendirme ve bu sembollerden anlam çıkarmayı içermektedir. (Prater, 2007). Okumanın tanımında aşağıdaki öğeler yer almaktadır:

- Sesbirimler ve konuşma seslerinin yazılı olanlarla nasıl ilişkilendirildiği becerisi ve bilgisi
- Bilmediği sözcükleri çözümleme yeteneği
- Akıcı okuma yeteneği
- Okuduğunu anlamayı geliştirmesi için yeterli ön bilgi ve sözcük altyapısı
- Yazılı metinden anlam oluşturma için uygun aktif becerilerin geliştirilmesi
- Okuma motivasyonun gelişimi ve korunması (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2010).

Okuma becerisi öğrenim hayatının ilk basamağını oluşturmaktadır. Okul öncesinde "okumaya hazırlık becerileri" etkinlikleri ile temelleri atılmaktadır. Ancak okuma becerisinin öğretimine, öncelikli öğrenme alanı olarak ilkokulda başlanmaktadır. Okumanın öğrenilmesi ile birlikte öğrenciler bu beceriyi matematik, fen bilimleri gibi diğer alanlarda başarılı olmanın bir aracı olarak kullanmaktadır.

Okumada başarılı olan öğrenciler yalnızca Türkçe derslerinde değil, tarih, fen bilgisi ve matematik derslerinde de daha avantajlı olabilmektedir (Hallahan ve diğ., 2005). Bu açıdan düşünüldüğünde okuma becerisine "anahtar akademik beceri" benzetmesini yapmak yerinde olabilmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler bu nedenle okulda diğer alanlarda da akranlarına göre geride kalabilmektedir. Buna bağlı olarak akademik etkinliklere olan ilgilerini kaybedebilmektedirler. Bu öğrencilerin derslerindeki başarısızlıkları sosyal yaşamlarını da olumsuz etkilemektedir. Okuma alanında yaşadıkları başarısızlıkları nedeniyle öğrencilerin kendilerine güvenleri ve öz yeterlilikleri azalabilmektedir (Hallahan ve diğ., 2005). Azalan özgüvenleri ve öz yeterlilikleri öğrenilmiş çaresizlik ile sonuçlanabilmektedir. Başarısızlıklarının devam edeceğine inanıp, başarabilecekleri halde bu düşüncelerine yenik düşebilmektedirler. Okumada karşılaşılan güçlüklerin akademik olumsuzluklara eşlik edecek sosyal becerilerde ve günlük yaşamda da sorunlara yol açabileceği görülmektedir.

Okumada karşılaşabilinecek güçlükleri betimleyebilmek için okumanın temel öğelerine değinilmesi gerekmektedir. Okumanın çözümleme ve anlama şeklinde iki temel öğesi bulunmaktadır. Okumanın mekanik yönü olan çözümleme, kelimelerin doğru seslendirilerek sözlü dilin yazılı dile çevrilmesi olarak tanımlanırken anlama, sözcükleri tek başına ya da bağlam içerisinde tanıyarak yazılı dilden anlam çıkarma şeklinde tanımlanmaktadır (Hallahan ve diğ., 2005; Mercer, 1997). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okumanın çözümleme ve anlama öğelerinden herhangi birinde ya da ikisinde de sorun yaşayabilmektedir. Okuma için gerekli olan çözümleme becerisinde karşılaştıkları sorunlar anlama öğesine de olumsuz olarak yansıyabilmektedir.

Okuma sorunlarının oldukça fazla gözlendiği özel gereksinim alanlarından birisi öğrenme güçlükleridir. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin okuma sorunları dili anlama ve sözcük tanıma sorunları şeklinde gözlenebilmektedir (Catts, Hogan ve Fey, 2003). ÖÖG olan bireylerin çoğunluğunun karşılaştıkları temel soru olan okuma güçlükleri, gelişimsel olmaktan çok kalıcı bir sorun olarak bireyin tüm eğitim yaşamı boyunca devam etmektedir. Akademik sorunlar öğrencinin benliğini ve yeterlilik duygularını olumsuz etkilemektedir. Benlik ve yeterlilik sorunları öğrencide olumsuz davranışlara, sinirliliğe ve motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir (Mercer, 1997). Olumsuz okuma deneyimleri okul ile sınırlı kalmayıp öğrencinin tüm yaşamını da olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Öğrenme Güçlüğünün Olası Nedenleri

Temel olarak *fiziksel, çevresel ve psikolojik etmenler* nedeniyle ÖÖG olan bireylerde okuma becerisi olumsuz etkilenmektedir. ÖÖG'ye neden olabilecek bu öğelerden fiziksel etmenler arasında nörolojik, beyinden kaynaklanan (serebral

baskınlık ve laterilizasyon), görsel, işitsel ve genetik sorunlar yer almaktadır. Yetersiz öğrenme, kültürel farklılıklar, dil farklılıkları, sosyal ve duygusal problemler ÖÖG'ye neden olabilecek çevresel faktörler arasındadır. Psikolojik etmenler temelli olabilecek ÖÖG'deki okuma sorunlarında ise işitsel algı, görsel algı, dil bozuklukları, seçici algı ve hafızadan söz edilmektedir (Mercer, 1997).

Okuma Güçlüklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencinin okuma becerilerinden çözümleme ve anlamada bir sorun olduğunun farkına varılır varılmaz öğretmenlere çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yönleri belirleyerek değerlendirme sürecine başlaması önerilmektedir (Mercer, 1997). Öğretmenin okuma becerilerini değerlendirerek öğrencinin durumunu belirledikten sonra öğrenci için öğretimsel uyarlama ve düzenlemeleri yaparak planlama yapması gerekmektedir.

Okumanın değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler İnformal Değerlendirmeler ve Formal Değerlendirmeler olmak üzere iki ana başlıkta toplanabilmektedir.

İnformal değerlendirmeler

İnformal değerlendirmeler norm temelli herhangi bir standart test kullanılmadan yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde informal olarak yapılabilecek değerlendirmeler arasında ölçüt bağımlı testler yer almaktadır. Okuma değerlendirilmesinde yararlanılan ölçüt bağımlı testler öğrencinin değerlendirme yapıldığında hangi becerileri bildiği ve sonrasında hangi becerilerin öğrenciye öğretileceği hakkında öğretmene bilgi vermektedir. Öğretmen ölçüt bağımlı testleri kullanarak öğrencinin gereksinimlerine yönelik özel amaçlar belirleyebilmektedir (Mercer, 1997).

Ölçüt bağımlı testler öğrencinin durumunu başkalarıyla karşılaştırmaktan çok performansını tanımlamakta ve öğrenci için özel öğretimsel amaç belirlemede kullanılabilmektedir. Bu testler sayesinde öğretmen öğrencinin yapabildiklerini ve yapamadıklarını ortaya çıkararak okuma performansını öğrenebilmektedir. Ölçüt bağımlı testler kullanılırken hazırlanan test maddeleri hiyerarşik olarak okuma becerilerini sırasıyla değerlendirmektedir. Ölçüt bağımlı testler öğrencinin belirli becerilerde ne kadar iyi olduğuna, müfredat içeriğini değerlendirmeye ve öğrencinin okuma becerilerini desteklemek için eğitimsel amaçları hazırlamaya odaklanmaktadır. Öğrencinin geçmişteki performansını mevcut performansı ile karşılaştırarak öğrencideki ilerleme ölçüt bağımlı testlerle belirlenebilmektedir. Öğretmen okuma hatalarını analiz ederek öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmektedir.

İnformal değerlendirmelerden olan ölçüt bağımlı testleri okuma becerisinde kullanma öğretmene bazı açılardan kolaylık sağlayabilmektedir. Formal testlerden daha az zaman gerektirmeleri ve normal eğitim süresinde sınıftaki araç-gereçler

Kaynakça

Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2010). *The research building blocks for teaching children to read: Put reading first: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institue for Literacy.

Catts, H. W., Hogan, T. P. ve Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 151–164.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Maheady, L., Mallette, B. ve Harper, G. F. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading & Writing Quarterly*, *22*, 65-89.

Mercer, C. D. (1997). *Student with learning disabilities*. Colombus, OH: Prentice Hall.

Oakhill, J. V., Cain, K. ve Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, *18*(4), 443-468.

Palincsar, A. S. ve Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(4), 211-225.

Prater, M. A. (2007). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Roth, F. P., Speece, D. L. ve Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, *95*(5), 259-272.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 7-26.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. ve Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(1), 33-58.

VIII. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE YAZILI ANLATIM

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Yazma Güçlüklerine Genel Bakış

İnsanlar, zihinlerinde oluşturdukları düşünceleri yazı aracılığıyla kalıcı hale getirmektedirler (Prater, 2006). Yazma, tek boyutlu olarak ele alınamayan, karmaşık bir beceridir. Yazma becerisinin kısa süreli bellek, dil becerileri, motor performans hızı ve yazmanın fiziksel boyutu gibi pek çok beceri ile ilişkisi bulunmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bireyin kısa süreli belleğinde oluşan planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008) ile düşünme, organize etme ve başkalarının düşüncelerini kaydetme gibi beceriler de yazma sürecinde rol oynamaktadır (Prater, 2006).

Yazma, mekanik beceriler ve içerik becerileri olmak üzere iki tür beceriden oluşmaktadır. *Mekanik beceriler*, harflerin biçimi, büyük harf kullanma, boşluk bırakma, yazma hızı, heceleme, noktalama işaretleri, dilbilgisi kurallarına uyma gibi becerileri; *içerik becerileri* ise düşünceleri düzenleme, düşünceleri açıklama, farklı yazma biçimlerini kullanarak yazma, isteyerek yazma, yazarken esnek olma ve okuyucunun bakış açısını da anlayarak yazma gibi becerileri kapsamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Her ne kadar düşüncelerin ifade ediliş biçimi, yazmanın mekanik boyutundan daha önemli gibi görünse de el yazısı, yazım hatası, dilbilgisi hataları ve zayıf düzenleme yapma, yazılanın okuyucu tarafından anlaşılmasını güçleştirebilmektedir. Bu nedenle, yanlış anlaşılmaları en aza indirmek için öğrencilerin iki beceri alanında da yeterli olması beklenmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005).

Yazma becerisinin önkoşulu, iyi bir sözel ifadeye sahip olmaktır. Çocuğun sözcük dağarcığı yeteri kadar genişse, çocuk eksiksiz olarak cümle kurabiliyor ve sorulara cevap verebiliyorsa, iki ya da daha fazla cümleyi birleştirip basit bir hikâye, daha sonra da daha uzun bir hikâye anlatabiliyor ya da yaşadıklarını sözel olarak ifade edebiliyorsa, yazma becerisi için önkoşullar sağlanıyor demektir (Cusimano, 2010). Ayrıca, bir bireyin iyi yazabilmesi için, iyi yazmanın ne demek olduğunu da bilmesi gerekmektedir (Wong ve diğ., 2008). Tüm bu becerilerin okulöncesi dönemde geliştirilmesi ve bu beceriler geliştiğinde yazılı ifadenin öğretimine başlanması gerekmektedir (Cusimano, 2010).

Bugünkü koşullar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim yaşantısında yazma becerisinin öneminin giderek arttığı görülmektedir (Gregg, 2009). Sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerden beklentinin arttığı ve buna bağlı olarak yazılı dildeki sorunlarda da artış olduğu gözlenmektedir. Yazılı dilde sorun yaşayan öğrencilerin yazmaya daha başlamadan bunaldıklar, yazmanın mekanik kısmını gerçekleştirmede zorlandıkları, okunaksız yazdıkları, yazma akıcılıklarının iyi olmadığı, hecelemede sorun yaşadıkları, çok kısa yazılı metinleri tercih ettiği (Pierangelo ve Giuliani, 2006) ve özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olsun ya da olmasın pek çok öğrencinin yazma güçlüğü yaşadığı belirtilmektedir (Cusimano, 2010).

Yazma güçlüğü, okunaksız yazma, uygun olmayan harf büyüklüğü veya harfler arasında boşluk bırakma ya da heceleme sorunları gibi birtakım güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır (Siegel, 2003). ÖÖG olan öğrencilerin yazma performansları incelendiğinde, bu öğrencilerin yazma konusunda daha az üretici oldukları, düşüncelerini yazıya aktarırken yavaş davrandıkları ve düşüncelerini aktarmada sözcük dağarcıklarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu öğrenciler, iyi yazmanın, doğru heceleme yapma ve iyi bir el yazısı yazma olduğunu düşünmektedirler. Yazılı bir metni kopyalamakta ve dilbigisinde fazla hata yapmakta ve yazma becerisini geliştiriken daha çok uygulama yapmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilere etkili bir biçimde yazmayı öğretmek için, öğrencilerin beş beceride ustalık kazanmaları beklenmektedir: el yazısı, heceleme, dilbilgisi, metin yapısı ve kompozisyon (Prater, 2006).

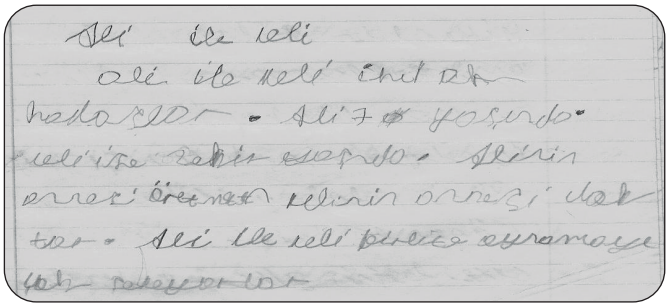
El Yazısı

El yazısı, insanların düşüncelerini kağıda aktarmada kullandıkları temel araçtır (Prater, 2006) ve yazma becerisinin motor yönüne işaret etmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Çocuklar el yazısı becerisini dört evrede edinmektedirler: (a) çocuğun, kopya etme yoluyla yazıyormuş gibi yaptığı *taklit evresi,* (b) çocuğun harfleri öğrenip arada boşluk bırakarak deftere yazı yazdığı *yazı evresi*, (c) çocuğun harfleri daha az çaba sarf ederek yazabildiği *ilerleyen birleştirme evresi* ve (d) çocuğun hızlı, kolay ve etkili bir biçimde yazabildiği *otomatiklik evresi* (Flanagan ve Alfonso, 2011).

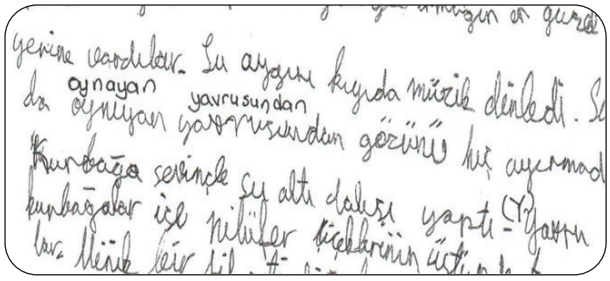
Yurtdışında pek çok öğrenciye önce düzyazı, daha sonra el yazısı öğretilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Türkiye'de ise düzyazının ardından el yazısına geçildiğinde öğrencilerin zorluk yaşadığı gerekçesiyle 2005-2006 eğitim yılından itibaren öğrenciler, el yazısı ile yazmayı öğrenmektedirler (Kırmızı ve Kasap, 2013). El yazısı öğretimindeki amaç, yazının okunaklılığını ve yazma akıcılığını sağlamaktır. İyi bir el yazısı için uygun oturma duruşu, doğru kağıt pozisyonu, uygun kalem tutuşu ve el-göz koordinasyonu gerekmektedir. Öğrenci el yazısı yazarken sadece harflerin biçimini değil, harfleri yazmak için gereken motor hareketleri de hatırlamalıdır (Prater, 2006).

Bazı öğrencilerin, el yazısı becerisinde sorun yaşadığı gözlenmektedir. El yazısı becerisinde sorun yaşayan çocukların kalem tutuşlarının garip olduğu, okunaksız yazdıkları, yazarken harf, hece ve sözcükleri yüksek sesle söyledikleri ve yazma görevlerinden kaçındıkları görülmektedir (Flanagan ve Alfonso, 2011). El yazısı becerisinde öğrencilerin yaşadığı diğer sorunlar ise harf biçiminin bozuk olması, harflerin ters çevrilerek yazılması (b yerine d, d yerine b gibi), harfler ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakılmaması ve çok yavaş yazma olarak ortaya çıkmaktadır (Hallahan ve diğ., 2005).

Özellikle ergen öğrencilerde el yazısı becerisinde iki tür bozukluk olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki *sembolik grafomotor bozukluklar*dır. Bu bozukluğu yaşayan öğrencilerin el yazısı için gerekli olan sesbilgisel, ortografik ve biçimbilgisel (morfolojik) farkındalık becerilerinde sorun olduğu görülmektedir. Sembolik bozukluğu olan öğrenciler çok iyi çizimler yapabilse bile okunaklı bir el yazısı yazmakta güçlük çekmektedirler. ÖÖG olan bu öğrenciler, el yazısında genellikle akranlarına göre düşük bir performans sergilemektedirler. El yazısı becerisinde görülen diğer bir bozukluk *motor hızı bozukluğu*dur. Motor hızı bozukluğunda el yazısı okunaklı ve doğru olmasına rağmen yazının çok yavaş yazıldığı gözlenmekte (Gregg, 2009) ve bu öğrencilerin aynı zamanda heceleme becerilerinin de zayıf olduğu görülmektedir (Hallahan ve diğ., 2005; Flanagan ve Alfonso, 2011).



(Yıldız, 2013)



Şekil 1. El yazısında sorun yaşayan öğrencilerin yazı örnekleri

Kaynakça

Ağca, H. (2003). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy. 5*(4), 1690-1700. ISSN: 1306-3111. Makale numarası: 1C0230.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2000). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı, yeniden gözden geçirilmiş dördüncü baskı* (DSM-IV-TR). Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000'den çeviren Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317-328.

Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Cusimano, A. (2010*). Learning disabilities: There is a cure*. USA: Achieve Publications.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 55-69.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretim çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 817-838.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 93-103.

Flanagan, D. P. ve Alfonso, V. C. (2011). *Essentials of specific learning disability identification*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.

Graham, S., Harris, K. R. ve Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 620-633.

Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD*. New York: The Guilford Press.

Gregg, N. ve Coleman, C. (2005). *Written discourse complexity: A multidimensional analysis*. Society for the Scientific Study of Reading, Toronto.

Gregg, N., Coleman, C., ve Lindstrom, J. (2008). Written expression disorders and the adult population with learning disorders. In L. E. Wolf, H. E. Scribner ve J. Wasserstein (Eds.), *Adult learning disorders: Contemporary issues* (pp. 301–332). London: Psychology Press.

Gregg, N., Coleman, C., Stennet, B. ve Davis, M. (2002). Discourse complexity of collage writers with and without disabilities: A multidimensional analysis. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 23-38.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Harris, K., Graham, S., Mason, L. ve Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Harris, K. R., Schmidt, T. ve Graham, S. (1999). *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms*. USA: Brookline Books Publishing.

İşeri, K ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 35*(155), 104-117.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 59-72.

Keller, C. (2002). A new twist on spelling instruction for elementary school teachers. *Intervention in School and Clinic*, *38*(1), 3-7.

Kırmızı, F. S. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(8), 1167-1186.

Mather, N. ve Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assesment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

NSW State Literacy and Numeracy Plan. (2007). Writing and spelling strategies: Assisting students who have additional learning support needs. 06.09.2015 tarihinde http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentsupport/programs/lrngdifficulties/writespellintro.pdf adresinden elde edilmiştir.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *16*(1), 46-72.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. USA: Pearson Allyn & Bacon.

Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group.

Rennie, J. (2007). *Learning disability: Physical therapy treatment and management. A collaborative approach*. England: John Wiley & Sons Ltd.

Rief, S. F. ve Stern, J. (2000). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rose, M. (1981). Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB). (Eric Reproduction Service No. ED236652).

Siegel, A. L. M. (2003). *Nolo's IEP guide: Learning disabilities*. USA: Delta Printing Solutions Inc.

Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3)*,* 319-337.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 168-179.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. ve Berman, J. (2008). *The ABCs of learning disabilities*. UK: Elsevier Academic Press.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science, 2*(1), 267-289.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 283-311.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

IX. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE MATEMATİK

Dr. Öğr. Üyesi Elife TUĞRUL KALAÇ

Matematik Güçlüklerine Genel Bakış

Bireysel başarılar günlük hayatta matematiğin uygulanmasına bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Saati okuma, faturaları hesaplama, hazırlanmamızın ne kadar süreceği ve buluşmaya gitmenin ne kadar vakit alacağı ya da bir şey almak için cüzdanımızda yeterli paranın olup olmadığını hesaplama gibi. Fakat bu becerileri bütün öğrenciler kolay bir şekilde öğrenmez. Matematik karmaşık bir konu olduğu için öğrencilerin bu alanda başarılı olabilmeleri özel becerilere sahip olmaları kadar bilişsel işlevlerine de bağlıdır.

Matematik güçlüğü olan bireyler genelde aritmetik sayma kurallarını anlamada yetersiz, sayı algısı zayıf olan ve gelişmiş problem çözme stratejilerine yeterince sahip olmayan kişilerdir. Örneğin, "Ali manava gitti. 2 elma, 5 muz, 1 şeker ve 3 portakal aldı. Ali kaç tane meyve satın aldı?" Bir öğrencinin bu soruyu çözebilmesi için dikkatini soruda istenilene vermesi gerekmektedir. Matematik güçlüğü olan öğrenciler için burada genelde yapılan hata istenilen özel cevaba dikkat edilmeden bütün sayıları birbirine eklemektir (Prater, 2006).

Matematik güçlüğü olan bireylerin öncelikle *sayı algısını* geliştirmeye ihtiyacı vardır. Sayı algısı, tüm aritmetik becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Butterworth (2005) sayı algısını, bir sayının diğer sayılarla karşılaştırıldığında çağrıştırdığı niceliği ya da değeri olarak tanımlamıştır. Örneğin, 5 sayısı ile 5 milyon sayısı arasındaki ilişkiye baktığımızda, beş bizde küçük bir değeri hissettirirken, beş milyon çok daha fazla bir nicel değeri hissettirmektedir. Sayı algısı okul öncesi dönemde aile ve kardeşlerle etkileşimle gelişmeye başlamaktadır ve temel aritmetik hesaplamaların yapılmasındaki anahtardır. Butterworth, 4-5 aylık bebeklerle yaptığı bir çalışmada, bebeklerin gösterilen küçük sayısal çoklukları fark ettiklerini, bunun da miktar farklılıklarının algılanmasının (sayı algısı) doğuştan gelen bir yeti olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Bu bölümde matematik güçlüğü olan bireylerin değerlendirilmesi, tanılanması, okul performanslarını artırmak için kullanılabilecek bilimsel dayanıklı müdahaleler ve öğretmenlerin matematik konularını etkili şekilde öğretebileceği stratejiler üzerinde durulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Matematikte Nasıl Görünür?

Matematik, varlıkların birbiri ile olan ilişkisini anlamamızı anlamlı kılmaktadır. Bütün sayılar 0'dan 9'a kadar olan sembollerin kombinasyonuyla meydana gelmektedir. Bu soyut semboller aslında somut objelerin bir miktarıdır ve onların temsilidir. Fakat matematik güçlüğü olan çocuklar için bu sayıların bir anlamı yoktur çünkü onlar numaraların arasındaki ilişkiyi anlamayabilirler Örneğin, bu tip çocuklar, 5'in sadece 4'ten sonra geldiğini değil, 5'in 4'ten bir fazla olduğunu da anlamayabilirler.

Özel öğrenme güçlüklerinden (ÖÖG) biri olan matematik güçlüğü (diskalkuli), sayı algısı bozukluğundan dolayı bireyin aritmetik işlemlerde, dört işlem problemlerinde, ölçmede ve diğer matematik alanlarında yaşadığı zorluklardır. *Sayı algısı*, sayıları, sayısal ilişkileri anlama ve sayı ile ilgili bilgileri matematik işlemlerinde nasıl kullanacağını bilme yetisidir. Matematik güçlüğü, son yıllarda gelişmekte olan fakat araştırmaların az olduğu bir alandır. Okuma güçlüğü (disleksi)'de yapılan araştırmalar ilerlemişken, matematik güçlüğündeki çalışmalar daha başlangıç aşamasındadır. Matematik güçlüğünün nedenleri ve tanılanması, matematik güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri konularındaki araştırmalar ve bu bireylerin matematik becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Matematik güçlüğü bir hastalık değildir. Günümüzde gelişen teknoloji araçlarından Beyin Görüntüleme Tekniği (EEG) ile bu bireylerin beyin yapılarının diğerlerinden nasıl farklı olduğu (parietal lobe) görülebilmektedir fakat neden farklı olduğu hala bilinmemektedir. Dislekside (okuma güçlüğü) olduğu gibi diskalkulinin de nedenlerinin genetik olduğu ve çoğunlukla aileden gelen bir genin bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte diğer nedenlerin de (düşük doğum ağırlığı, doğum anında kordonun bebeğin boynuna dolanması gibi) bu duruma neden olabileceği düşünülmektedir. Genellikle diskalkulinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam ettiği görülmektedir (Shalev, Manor ve Gross-Tsur, 2005). Yaklaşık olarak okul çağındaki çocukların %5-6'i matematik güçlüğüne sahiptir. Özel eğitim alanında, yapılan araştırmalara göre matematik güçlüklerinden dolayı ÖÖG tanısı alan bireylerin sayısı artmıştır (NCLD, 2014). Matematik güçlüğünün ülkemizdeki dağılımı konusunda yapılmış bir istatiksel çalışma bulunmamaktadır. Bireyin akademik hayatını olumsuz etkileyen bu güçlüğün iyileştirilmesi için uygulanması gereken müdahale programlarının nasıl olacağı kritik bir önem taşımaktadır.

Matematik güçlüğü olan bireylerin özelliklerinden biri, algılamanın soyut olduğu matematik alanında nicelik olarak semboller arası ilişki kuramamaktır. Bununla birlikte, matematiğin temel yapıları birbirini yönlendirmekte (2+2=4 ise 2+3=5) ve bir önceki konu anlaşılmadan bir sonraki daha karmaşık konu anlaşılamayabilmektedir. Bu nedenlerle matematik, karışık bir yapıya sahiptir (birçok yolla eşitlik ifade edilebilir; 4/8=3/6=1/2 gibi; Wright, Martland ve Stafford, 2006).

Karışık yapıya sahip olan matematikte başarılı olabilmek için bazı önkoşul becerilerin olması gerekmektedir. İlki, sayı algısı; numaraların neyi temsil ettiğini anlama ve onları problem çözmede kullanma becerisidir. İkincisi, uzun süreli bellek; bilgilerin saklanıp depolandığı ve gerektiği zamanlar bilginin geri çağrıldığı bellektir. Üçüncüsü, kısa süreli bellek; bilgilerin geçici olarak ihtiyaç halinde saklandığı bellektir. Örneğin, yeni telefon numarasının hemen kullanım için saklandıktan sonra, bir kere arama yapılması ve sonrasında hiç kullanılmadığı için unutulmasıdır. Dördüncüsü, çalışma belleği; başka işlerle uğraşırken, zihnin o an bilgiyi tutma kabiliyetidir veya düşünme boyunca zihinsel akıl yürütme ve yöntemleri adım adım uygulamasıdır. Örneğin, bir problem çözerken bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemedir. Son olarak, sayıların dizilişi; yani numaraların bir kural içerisinde örüntü oluşturmak için dizilmesini öğrenebilmedir. Örneğin, numaralar arasındaki kural ilişkisini bilirsen örüntüye devam edebilirsin, yani birer olarak sayarken, kural olarak bir sonraki sayı için bir önceki sayıya 1 eklemesi kuralını bilirsen örüntüye devam edersin ve 1'er sayma işlemini yapmış olursun (3, 3+1=4, 4+1=5…gibi; Bender, 2008).

Birey, belirtilen bu yetilerden birinde zayıflığı varsa, matematik öğrenmede güçlük yaşamaktadır. Eğer zayıf sayı algısı varsa, 5 tane şekerin 5 anlamına geldiğini anlayabilir, fakat 2 ve 3 ya da 4 ve 1 birbirine eklendiğinde de 5 anlamına geldiğini anlamayabilir. Ayrıca bellekte bir bozukluk varsa, önceden çözülen bir problem ya da konu unutulabilir. Çalışma belleğinde zayıflık varsa, birey bir sorunun sonucuna ulaşmaya çalışırken, hangi sıra ile çözdüğünü unutabilir ya da ne yaptığını unutabilir. Diskalkuli, matematik alanında yaşanılan bu değişik zorlukları tanınlayan, tüm özel durumları kapsayan bir şemsiye gibidir ve bireyin aritmetik becerileri edinme kabiliyetini etkileyen bir durumdur. Doğuştan gelen bu durumdan dolayı birey en basit sayı kavramını bile anlamakta zorlanmaktadır. Örneğin, soyut 7 rakamının yedi tane nesnenin bir toplamı olduğunu anlamakta zorlanabilir (Butterworth, 2005).

"Diskalkuli" terimi Yunancadan gelen 'dis=bozukluk' öneki ve Latinceden gelen "kalkuli=sayma/hesaplama" sözcüklerinden oluşur ve 'hesaplama bozukluğu/kötü sayma' anlamına gelmektedir ve terim olarak ilk defa 1974 yılında psikolog Ladislav Kosc tarafından sayı ve aritmetik alanında yaşanılan öğrenme güçlüklerini tanımlamada kullanılmıştır. Daha sonra "aritmetik öğrenme güçlükleri", "özel

Kaynakça

Becker, A., McLaughlin, T., Weber, K. P. ve Gower, J. (2009). The effects of copy, cover and compare with and without additional error drill on multiplication fact fluency and accuracy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 747-760.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (6. Baskı). Boston: Pearson.

Beveridge, B. R., Weber, K. P., Derby, K. M. ve Mclaughlin, T. F. (2005). The effects of a math racetrack with two elementary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education, 20*(2), 58-65.

Bryant, P. D., Bryant, B. R., Gersten, R., Scammacca, N. ve Chavez, M. M. (2008). Mathematics intervention for first and second-grade students with mathematics difficulties: The effects of tier 2 intervention delivered as booster lessons. *Remedial and Special Education*, *29*(1), 20-32. doi: 10,1177/0741932507309712.

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J.I.D. Campbell, (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (455-468). New York, NY: Taylor & Francis.

Castro, M. V., Bissaco, M. A., Panccioni, B. M., Rodrigues, S. C. M. ve Domingues, A. M. (2014). Effect of a virtual environment on the development of mathematical skills in children with dyscalculia. *Plus One, 9*(7), 1-16.

Clarke, B., Doabler, C. T., Cary, M. S., Kosty, D., Baker, S., Fien, H. ve Smolkowski, K. (2014). Preliminary evaluation of a tier 2 mathematics intervention for first-grade students: Using a theory of change to guide formative evaluation activities. *School Psychology Review, 43*(2), 160-177.

Desoete, A. ve Stock, P. (2013). Mathematics instruction: Do classrooms matter? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11*(2), 17-26.

Faramarzi, S. ve Sadri, S. (2014). The effect of basic neuropsychological interventions on performance of students with dyscalculia. *Neuropsychiatria in Neuropsychologia, 9*(2), 48-54.

Flores, M. M. (2010). Teaching subtraction with regrouping to students experiencing difficulty in mathematics. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(3), 145-152. doi: 10.3200/PSFL.53.3.145-152.

Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2005). Enhancing mathematical problem solving for students with disabilities. *Journal of Special Education, 39*(1), 45-47.

Fuchs, L. S., Powell, A. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., Fletcher, J. M., Fuchs, D. ve Hamlett, C. L. (2010). The effects of strategic counting instruction, with and without deliberate practice, on number combination skill among students with mathematics difficulties. *Learning and Individual Differences, 20*, 89-100.

Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., Hamlett, C. L. ve Fletcher, J. M. (2008). Effects of preventative tutoring on the mathematical problem solving of third grade students with math and reading difficulties. *Exceptional Children, 74*(2), 155-173.

Glover, P., McLaughlin, T., Derby, K. M. ve Gower, J. (2010). Using instruction flashcard system with two students with learning disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(2), 457-472.

Hallahan, D. P., Llyod, J. W., Kaufman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2004). *Learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching* (3. Baskı). New Jersey: Pearson.

Haydon, T. (2012). Using functional behavior assessment to match task difficulty for a 5th grade student: A case study. *Education and Treatment of Children, 35*(3), 459-476.

Kaufmann, L. Handl, P. ve Thöny, B. (2003). Evaluation of a numeracy intervention program focusing on basic numerical knowledge and conceptual knowledge: A pilot study. *Journal of Learning Disabilities, 36*(6), 564-573.

Landerl, K., Bevan, A. ve Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8-9 year old students. *Cognition, 93*(2004), 99-125. doi:10.1016/j.cognition.2003.11.004.

Leh, J. M. ve Jitendra, A. K. (2012). Effects of computer-mediated versus teacher-mediated instruction on the mathematical word problem-solving performance of third grade students with mathematical difficulties. *Learning Disability Quarterly, 36*(2), 68-79. doi: 10.1177/10731948712461447.

Mercer, C. D. ve Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities* (6. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Moscardini, L. (2010). "I like it instead of maths": How pupils with moderate learning difficulties in Scottish primary special schools intuitively solved mathematical word problems. *British Journal of Special Education, 37*(3), 130-137. doi: 10.1111/j.1467-8578.2010.00461.

National Center for Learning Disabilities-NCLD (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3. Baskı). New York.

Nelson, P. M., Burns, M. K., Kanive, R. ve Ysseldyke, J. E. (2013). Comparison of a math fact rehearsal and a mnemonic strategy approach for improving math fact fluency. *Journal of School Psychology, 5*, 659-667.

Orosco, M. J. (2014). A math intervention for third grade Latino English language learners at risk for math disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal, 22*(4), 205-225. doi: 10.1080/09362835.2013.865535.

Öksüz, C. (2009*)*. İşlem sırasının kavratılması. *İlköğretim Online, 8*(2), 306-312.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. New Jersey: Pearson.

Powell, S. R., Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2009). Effects of fact retrieval tutoring on third grade students with math difficulties with and without reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 1-11.

Prater, M. N. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey, NJ: Pearson.

Re, A. M., Pedron, M., Tressoldi, P. E. ve Lucangeli, D. (2014). Response to spesific training for students with different levels of mathematical difficulties. *Exceptional Children, 80*(3), 337-352. doi: 10.1177/0014402914522424.

Shalev, R. S., Manor, O. ve Gross-Tsur, V. (2005). Developmental dyscalculia: A propective six- year follow-up. *Developmental Medicine & Child Neurology, 47*(2), 121-125.doi: 10.1017/S0012162205000216.

Shamir, A. ve Lifshitz, I. (2013). E-books for supporting the emergent literacy and emergent math of children at risk for learning disabilities: Can meta-cognitive guidance make a difference. *European Journal of Special Needs Education, 28*(1), 33-48. doi: 10.1080/08856257.2012.742746.

Simon, R. ve Hanrahan, J. (2004). An evaluation of the Touch Math method for teaching addition to students with learning disabilities in mathematics. *European Journal of Special Needs Education*, *19*(2), 191-209.

Stein, M., Silbert, J. ve Carnine, D. (2006). *Designing effective mathematics instruction: A direct instruction approach* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Swanson, H. L., Lussier, C. ve Orosco, M. (2013). Effects of cognitive strategy interventions and cognitive moderators on word problem solving in children at risk for problem solving difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 28*(4), 170-183.

Swanson, H. L., Moran, A. S., Bocian, K., Lussier, C. ve Zheng, X. (2012). Generative strategies, working memory and word problem solving accuracy in children at risk for math disabilities. *Learning Disability Quarterly, 36*(4), 203-214. doi: 10.1177/0731948712464034.

Swanson, H. L., Moran, A., Lussier, C. ve Fung, W. (2014). The effect of explicit and direct generative strategy training and working memory in children at risk for math difficulties. *Learning Disability Quarterly, 37*(2), 111-123. doi: 10.1177/0731948713507264.

Swanson, H. L., Orosco, M. J. ve Lussier, C. M. (2014). The effects of mathematics strategy instruction for children with serious problem-solving difficulties. *Exceptional Children, 80*(2), 149-168.

Tsuei, M. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Educational Technology & Society, 17*(1), 115-127.

Uberti, H. Z., Mastropieri, M. A. ve Scruggs T. E. (2004). Check it off: Individualizing a math algorithm for students with disabilities via self-monitoring checklists. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 269-275.

Wright, R. L., Martland, J. ve Stafford, A. K. (2006). *Early numeracy: Assessment for teaching and intervention* (2. Baskı). London: Paul Chapman Publishing.

Zhang, D., Ding, Y., Stegall, J. ve Mo, L. (2012). The effect of visual-chunking-representation accommodation a geometry testing for students with math disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(4), 167-177.

X. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN OKULDA BAŞARININ TEMELLERİ

Öğr. Gör. Özlem İLKER

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler, genellikle okul yaşantısına başladıklarında davranışlarındaki değişiklik ve/veya öğrenme becerilerindeki güçlükten dolayı fark edilemeyebilmektedirler. Fakat bu öğrenciler farkedilse bile sorunlarının ne olduğu tam olarak anlaşılamamaktadır. ÖÖG olan öğrenciler, okul yaşamında başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerde sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin dil becerilerine bakıldığında, hem yazılı hem de sözlü dilde sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, bir şeyi yazılı ya da sözlü olarak ifade ederken aynı anlama gelen farklı sözcüklerin kullanılabileceğini düşünememektedirler. Bu öğrenciler, sözel bilgileri hatırlama, konuşulanların yalnızca başını ve sonunu yakalama ve ayrıntılarını kaçırma, kullanılan bütün sözcükleri anlayamama ve anlayamadıklarının farkına varamadıkları için konuşulanlarla ilgili soru sormama gibi özellikler sergilemektedirler (Brent, Gough ve Robinson, 2001).

ÖÖG olan öğrencilerin organize olma ve zaman yönetimi becerilerinde de sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrenciler, etkinlik yaparken o etkinliğin kaç bölümden oluştuğunu ayırt edemezken, her bir bölümün ne kadar süreceğini tahmin edememektedirler. Çok uzun olan bir etkinliği bir gecede tamamlayabileceklerini düşünmekte, yaptıkları etkinliği kontrol etmek için zaman bırakmamakta ve beklenmedik şeyleri yapmak için ek zaman gerektiğini algılamakta güçlük çekmektedirler. Aşağıda bu durumlara ilişkin iki örnek bulunmaktadır (Brent ve diğ., 2001):

"Ayşe'nin öğretmeni, Ayşe'ye romanından bir bölümü birlikte okumalarını söylemiştir."

Ayşe: Ben okuyabilirim. Yardıma ihtiyacım yok.

Öğretmen: Sence bu bölümü okuman ne kadar sürer?

Ayşe: 10 dakika kadar.

Öğretmen: Peki, o zaman oku ve ne kadar sürdüğünü görelim.

"Ayşe'nin bölümü okuması 40 dakika, okuduktan sonra okuduğunu anlayıp anlamadığını belirlemek ise 10 dakika sürmüştür."

"11 yaşında olan Fatma'nın dört gün sonra teslim etmesi gereken bir ödevi vardır. Öğretmen, sınıfa gerekli açıklamaları yaptıktan sonra Fatma'nın diğer arkadaşları gibi ödev için hazırlık yapmaya başlamadığını görmüştür."

Öğretmen: Sence bu ödevi ne kadar sürede bitirirsin?

Fatma: Bu gece akşam yemeğinden sonra bitiririm.

Öğretmen: Peki sence diğer arkadaşların bu ödevi ne zaman bitirir?

Fatma: Bilmiyorum.

"Ödev zor olmasına ve uzun sürmesine rağmen Fatma, ödevin karmaşıklığını ve ne kadar uzun sürebileceğini algılamakta güçlük çekmiştir."

ÖÖG olan öğrenciler aynı zamanda sorumlulukları konusunda da kendilerinden beklenenin dışında davranmaktadırlar. Bu öğrencilerin kullandıkları dolaplar genellikle düzensizdir. Okula getirmeleri gereken malzemeleri/materyalleri getirmeyi ya da okuldan eve götürmeyi unuturlar. Hangi derste hangi kitap ve materyalleri kullanacaklarının farkında değildirler. Etkinliklerini düzenli bir şekilde biriktiremez ve sık sık eşyalarını kaybederler. Kaybettikleri eşyalarının genellikle farkına varmazlar ve bulmak için uğraşmazlar. Aşağıdaki örnek bu gibi özelliklere sahip bir öğrenciyi göstermektedir (Brent ve diğ., 2001):

"Ali, İngilizce dersine matematik defterini, matematik dersine fen bilgisi defterini getirmektedir. O derste yanında hangi defter varsa, notlarını o deftere almaktadır. Bazen defterin sayfalarını katlamakta bazen de sayfaları ataçla tutturmaktadır. Bazen kaybetmekten korktuğu sayfaları şeffaf dosyaya koymakta fakat bu dosyaları da klasörün içine gelişigüzel yerleştirmektedir. Bu nedenle klasörlerini eline aldığında içindekiler yere düşmektedir. Ali, yere düşenleri hızlıca toplamakta ve sınıftan çıkmaktadır."

Düşüncelerini organize edemeyen ÖÖG olan öğrenciler, kendilerine açıkça söylenmediği takdirde (yazılı olarak verilse bile) ne yapmaları gerektiğini anlamakta güçlük çekmektedirler. Bu öğrenciler, daha önceden edindikleri bilgileri başka durumlara transfer etmede ve yeni bilgiyle arasında bağlantı kurmakta güçlük çekerler. Neden-sonuç ilişkilerini algılamakta sorun yaşarlar. Bir etkinliği tamamlarken gerekli kaynaklardan bilgi edinme, etkinlik parçalara bölünmediğinde et-

kinliği tamamlama, yardım ve yönergeler olmaksızın bir etkinliği bitirme de ÖÖG olan öğrenciler için zor becerilerdir (Brent ve diğ., 2001).

Bu öğrencilerin aynı zamanda uzun süreli bellek, kısa süreli bellek ve işler bellek alanlarından biri veya birkaçında da güçlükleri olduğu görülmektedir. Uzun süreli belleği zayıf olan öğrenciler, bilgileri günlük yaşamlarının bir parçası haline getiremeyip bu bilgileri uzun bir süre çalışarak belleklerinde tutmaya çalışmaktadırlar. Kısa süreli bellekte sorun yaşayan öğrenciler, günlük hayatta karşılaştıkları bilgileri belleklerinde tutup bu bilgileri kısa süre içerisinde başka bir yere transfer edememektedirler. İşler belleği iyi olmayan öğrenciler ise kendilerine verilen bir yönergenin yalnızca bir bölümünü hatırlamakta, okudukları bir cümlenin başını/sonunu hatırlayamamakta ya da bir etkinlikte kullanacağı materyallerin neler olduğunu unutmaktadırlar (Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teachers, 2011). Bu durum da hem sosyal hem de akademik yaşamlarını olumsuz etkilemektedir.

Akademik becerileri incelendiğinde ise ÖÖG olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerinde akranlarından farklı olduğu görülmektedir. Bu aynı zamanda öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılmasına yol açmış ve öğrenme güçlükleri okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ayrımlaşmıştır. Okuma güçlüğünde öğrenci, konuşma seslerini tanıma ve/veya ayırt etme, sözcükleri çözümleme, okuma hızı, okuma akıcılığı, okuma ritmi, heceleme, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşamaktadır. Yazma güçlüğünde öğrencinin kalemi düzgün bir şekilde tutamadığı, yazarken vücut pozisyonunun doğru olmadığı, yazarken çabuk yorulduğu, harfleri farklı şekillerde yazdığı; harfler/sözcükler arasında boşluk bırakma, satır çizgisi üzerinden yazma, düşüncelerini organize edip kağıda aktarma ve dilbilgisi kurallarına uyma becerilerinde zorlandığı görülmektedir. Sayıları tanıma, sayı sayma, dört işlem yapma, ölçüm yapma, zamanı söyleme, para hesaplama, problem çözme gibi becerilerde sorun yaşama ise matematik güçlüğü olan öğrencilerin sergilediği davranışlar arasında yer almaktadır (Griffiths, 2003).

Yukarıda bahsedilen tüm bu sorunların ortadan kaldırılması ve ÖÖG olan öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle çeşitli araştırmacılar tarafından uygulanmış ve etkililiği ortaya konmuş bazı yöntem ve stratejiler bulunmaktadır. İlerleyen bölümlerde bu yöntem ve stratejiler yer almaktadır.

Kaynakça

Brent, M., Gough, F. ve Robinson, S. (2001). *One in eleven: Practical strategies for teaching adolescents with a language learning disability*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

Erbaş, D., Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *İşlevsel değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Griffiths, R. (2003). *Learning differently: Handbook for students with learning disabilities at Cabrillo College*. 15.06.2015 tarihinde https://www.cabrillo.edu/academics/ learningskills/documents/LD_Student_Book.pdf adresinden elde edilmiştir.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Holt, S. B. ve O'Tuel, F. S. (1989). The effect of sustained silent reading and writing on achievement and attitudes of seventh and eighth grade students reading two years below grade level. *Reading Improvement*, *26*(4), 290-297.

Manzo, K. K. ve Zehr, M. A. (1998). Take note. *Education Week*, *18*(3), 3.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar-yöntemler-teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teachers. (2011). Province of British Columbia, Ministry of Education, http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ docs/ learning_disabilities_guide.pdf adresinden elde edilmiştir.

Symthe, I. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü problemi yaşayanlar için çalışma becerilerini geliştirme rehberi*. Sutton, UK: Ibis Creative Consultants Ltd. 15.06.2015 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/03/963760/dosyalar/2013_08/22090445_dr.%C4%B1ansmythezelrenmeglproblemiyaayanlarinrehber.pdf adresinden elde edilmiştir.

XI. BÖLÜM

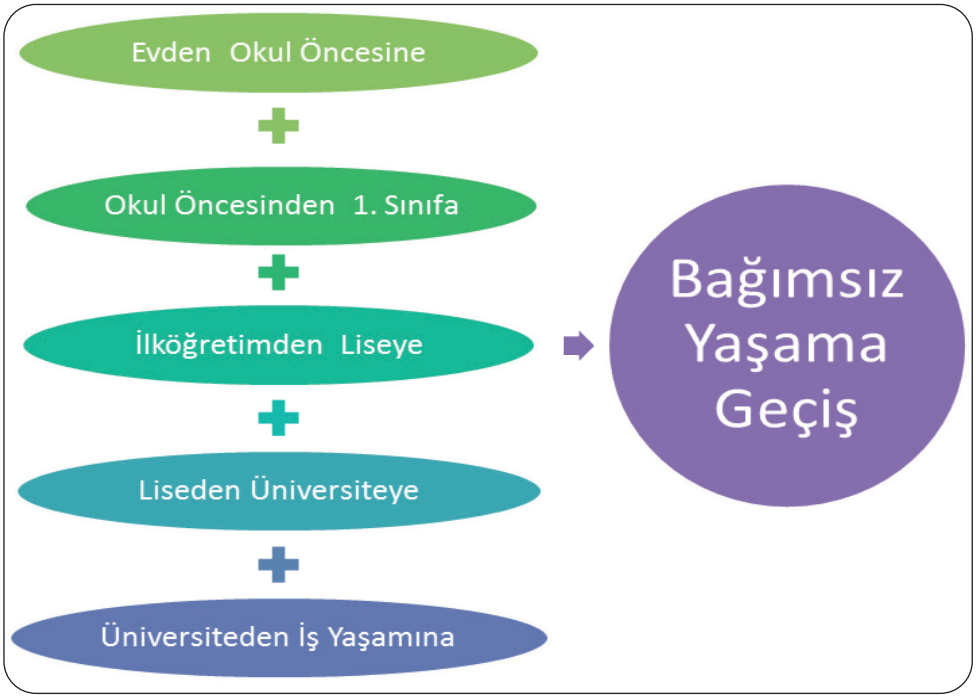
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GEÇİŞ HİZMETLERİ

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İnsanlar içinde bulunduğu ve alışkın olduğu ortamdan farklı bir ortama geçerken özellikle yeni geçeceği ortamın özellikleri konusunda bilgi sahibi değilse merak, kaygı ya da heyecan gibi duygular yaşar ve hayatları boyunca pek çok kez de bu durumla karşı karşıya kalırlar. İnsanların yeni geçeceği ortama sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi sahip olduğu uyum becerileri ile yakından ilgilidir. Bazı bireyler geçiş sürecini hiçbir destek almadan sağlıklı bir şekilde atlatabilirken bazıları bu süreçte ciddi sıkıntılar yaşamakta ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Bütün bireylerin öğrenim çağında okula devamlarının sağlanmasının en önemli sebeplerinden birisi onlara yetişkin rol ve sorumluluklarını kazandırmaktır. Öğrenim çağında normal gelişim gösteren akranları gibi eğitim almalarına rağmen özel gereksinimli bireylerin büyük bir çoğunluğu okuldan bağımsız yaşama başarılı bir şekilde geçiş yapamamaktadırlar (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu bireylerin özellikle farklı kademeler arası ve lise sonrası yetişkinliğe geçiş süreçlerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Türkiye'de Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın 2002 yılında yapmış olduğu araştırmadan elde edilen bulgular geçiş sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediğini doğrular niteliktedir. Bu bulgulara göre özel gereksinimli bireylerin % 36'sının okuma yazma bilmediği ve iş gücüne dâhil olma oranlarının sadece % 6,71 olduğu belirlenmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2002).

Özel gereksinimli bireylerin yeni gireceği ortamlarda sosyal ve akademik beklentileri karşılayarak okul sonrası yetişkinliğe geçişlerinin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için geçiş sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Çünkü geçiş planı özel gereksinimli bireyler için yol haritası niteliği taşımaktadır. Harita ne kadar güzel çizilirse hedefe ulaşmaları da o kadar kolay olacaktır.



Şekil 1. Farklı Geçiş Süreçleri

Geçiş süreciyle ilgili uygulamalar ülkeden ülkeye farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) geçiş süreci ve planlaması öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, tercihleri, ilgileri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak koordine edilirken yasalarda da (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA) öğrencilerin özellikle ilgi ve ihtiyaçlarının geçiş planlamasında göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ifade edilmektedir. ABD'de düzenlenen IDEA yasasında, gerekli olan geçiş hizmetlerinin 16 yaşından büyük olmayan öğrencilerin (uygun olan öğrencilerde 14 yaşından itibaren) Bireysel Eğitim Programlarında (BEP) yer alması bir zorunluluktur. IDEA (2004) yasasında geçiş şu şekilde ifade edilmektedir;

Özel gereksinimli bir bireyin; bağımsız yaşama, toplumsal katılıma, yetişkinlikte alacağı hizmetlere, devam eden yetişkin eğitimine, bütünleştirilmiş istihdama (destekli istihdamı da kapsayan), mesleki eğitime, lise sonrası eğitimin de dâhil olduğu okul sonrası faaliyetlere olan yönelimindeki işlevsel ve akademik başarıyı geliştirmeye odaklanan sonuç temelli bir süreçtir. Çocuğun güçlü yanlarını, tercihlerini ve ilgilerini göz önüne alarak bireysel gereksinimlerine dayanır.

Kaynakça

Autism Society of North Caroline. (2015). Developing an Individual Transition Plan (ITP). 06.06.2015 tarihinde http://autismsociety-nc.org/index.php/get-help/families/autism-adulthood-transition/22-get-help/122-developing-individual-transition-plan adresinden elde edilmiştir.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2002). Özürlüler Araştırması. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayın No: 43. Ankara: Kalemdar Matbaacılık.

Blackorby, J. ve Wagner, M. (1997). The employment outcomes for youth with learning disabilities: A review of the findings from the National Longitudinal Transition Study of special education students. In P.J. Gerber & D.D. Brown (Eds.), *Learning disabilities and employment* (pp. 57-74). Austin, TX: PRO-ED.

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 40-52.

Getzel, E. E. ve Gugerty, J. J. (1996). Applications for youth with learning disabilities . In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp. 337-389). Baltimore, MD: Brookes.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 614, 118 Stat. 2706 (2004).

Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (7th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Levinson, E. M. ve Ohler, D. L. (1998). Transition from high school to college for students with learning disabilities: Needs, assessment, and services. *The High School Journal*, *82*(1), 62-69.

Ohler, D. L., Levinson, E. M. ve Barker, W. F. (1996). Career maturity in college students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, *44*(3), 278-288.

Patton, W. ve McMahon, M. (1999). Career development and systems theory: A new relationship. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Pennsylvania Department of Education. (2015). The secondary education process for students in special education ages 14-21. 06.06.2015 tarihinde http://www.pattan.net/category/ Educational%20Initiatives/Secondary%20Transition/page/the_education_process_for_students_ages_1421.html adresinden elde edilmiştir.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Polloway, E. A., Smith, J. D., Patton, J. R. ve Smith, T. E. (1996). Historic changes in mental retardation and developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *31*(1), 3-12.

Simons, J. (2004). Thinking about tomorrow: The transition to adult life. *Disability Solutions*, 6(1), 1, 4-6.

XII. BÖLÜM

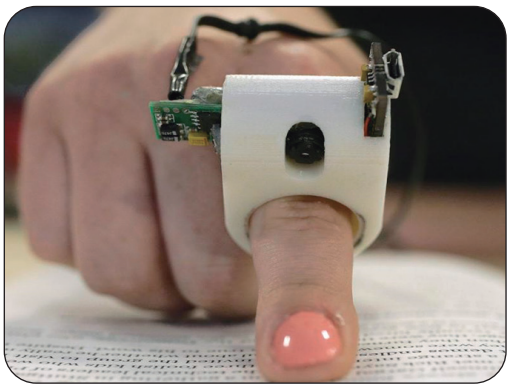
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN YARDIMCI TEKNOLOJİLER

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

"Teknoloji normal gelişim gösteren bireyler için sadece hayatı kolaylaştırırken, özel gereksinimli bireyler için daha önce mümkün olmayan şeylerin artık yapılabilmesi anlamına gelmektedir."

IBM (International Business Machines; Uluslararası İş Makineleri) Eğitim Programı (1991).

Teknolojik gelişme ve yenilikler insan varoluşunun bütün boyutlarında hissedildiği için günümüz dünyası çoğu kişi tarafından "teknoloji çağı" olarak betimlenmektedir. Teknolojinin etkilerinin en yoğun hissedildiği alanlardan birisi de eğitimdir. Özellikle son yıllarda özel eğitim alanında devrim niteliğinde teknolojik gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Çoğu insan yardımcı teknoloji (YT) kelimesini duyduğunda aklına ilk anda bilgisayar gelmektedir. Fakat bu kelime özel gereksinimli bireylere destek olan ve bağımsızlık kazanmalarını sağlayan bilgisayarında dâhil olduğu daha geniş çaplı uygulama ve cihazları kapsamaktadır. Yardımcı teknoloji denildiğinde ilk anda bilgisayarın akla gelmesi diğerlerine göre toplumda yaygınlık oranının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte zaman içerisinde fare, klavye, alternatif klavyeler, dokunmatik ekranlar ve bilgisayarlar artık sesli komut, baş hareketleri, göz hareketleri ve vücut hareketlerinden komut alarak temassız bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmektedir.



Kitabın bu bölümünde özel öğrenme güçlüğü olan (ÖÖG) bireyler için kullanılan yardımcı teknolojiler ele alınacaktır. ÖÖG'nin tanımıyla ilgili daha kapsamlı açıklamalar birinci bölümde yer almaktadır. Yaygın tanımlardan birisi olan Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA, 2014) tanımına göre ÖÖG, zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olması durumu şeklinde tanımlanmaktadır. ÖÖG'de okul öncesi dönemden itibaren dil, algı, kavram, motor koordinasyon, bellek, dikkat-yoğunlaşma, sıralama, organizasyon ve duygusal-sosyal alanlarda güçlükler görülebilmektedir. Bu güçlükler sebebiyle ÖÖG olan bireyler örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşıtlarına oranla düşük başarı göstermektedirler. Bu durum bireyin eğitimini, mesleğini, sosyal ilişkilerini, günlük aktivitelerini ve benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir (MEB, 2008). Yaşadıkları bu sınırlılıkları ortadan kaldırarak eğitim süreçlerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak üzere eğitimciler tarafından çevresel bir takım ek düzenlemelere, özel geliştirilmiş materyallere, öğretim süreci ve değerlendirme uyarlamalarına gereksinim duyulmaktadır. Burada devreye YT girmektedir. MacArthur (1996) yardımcı teknolojilerin yazmada, okumada, matematikte, hecelemede, organizasyonda ve soyal kabülün artırılmasında ÖÖG'li bireylere birçok fayda sağladığını ifade etmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin "Yardımcı Teknolojiler" Ne Anlama Gelmektedir?

ÖÖG olan bireylerin okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasına sebep olan sınırlılıklarını telafi etmek amacıyla kullanılan bütün araçlar YT kapsamında ele alınmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (IDEA, 2004) yardımcı teknolojik cihaz; ister ticari olarak alınsın, isterse değiştirilmiş ya da bireyselleştirilmiş olsun özel gereksinimli bireyin işlevsel fonksiyonlarını geliştirmek, sürdürmek ya da artırmak için kullanılan herhangi bir nesne, bir donanımın bileşeni ya da ürün sistemi olarak tanımlanmaktadır. Aynı yasada yardımcı teknoloji hizmeti; doğrudan bir yardımcı teknolojik cihaz seçiminde, satın alınmasında veya kullanımında özel gereksinimli bireye sağlanan hizmet olarak ifade edilmektedir. Bu hizmet; a) doğal ortamda çocuğun işlevsel değerlendirilmesinin yapılarak ihtiyaçlarının belirlenmesi, b) satın alma, kiralama veya cihazın satın alınmak üzere tedarik edilmesi, c) yardımcı teknolojik cihazın seçil-



mesi, tasarımı, montajı, uyarlaması, adaptasyonu uygulanması, bakımı, onarımı veya değiştirilmesi, d) diğer terapileri, müdahaleleri, yardımcı teknolojik cihaz ile ilgili rehabilitasyon planı ve program hizmetlerini kullanma ve koordine etme, e) çocuğun ya da ailesinin eğitilmesi veya teknik destek sağlanması, f) diğer uzmanlar (eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerini sağlayanların da dâhil olduğu), işverenler ya da bir şekilde çocuğun önemli yaşam fonksiyonlarını sürdürmesine katkı sağlayan bireyler için eğitim ve teknik yardımın sağlanmasını kapsamaktadır. ABD'de özel gereksinimli bireyler için teknoloji ile ilgili ilk adımların 1879 Federal Yasası'nda görme engelli bireyler için Braille materyallerine bir fon ayrılmasıyla atıldığı görülmektedir ve böylece teknolojinin özel gereksinimli bireyler için ne kadar önemli olduğu da kabul edilmiştir (Ohio Yardımcı Teknoloji Ağı, 2015). Günümüzde ise IDEA'da (2004) yukarıda da ifade edildiği gibi özel gereksinimli bireyler için yardımcı teknolojilerin kullanımı ve gereken desteklerin sağlanması kapsamlı bir şekilde yerini bulmuştur. Türkiye'de ise henüz yasalarda yardımcı teknolojilerle ilgili tanımlar ve açıklamalar yer almamaktadır. Bu bağlamda gereken yasal düzenlemelerin yapılarak ÖÖG olan bireylerin yaşamlarını kolaylaştırabilecek yardımcı teknolojilerin belirlenmesi ve bu teknolojilerin ÖÖG olan bireylerin, öğretmenlerin ve ailelerin kullanımına sunulması gerekmektedir.

Yardımcı Teknolojilerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Sağladığı Katkılar



Birçok çalışmada ÖÖG olan çocukların ve yetişkinlerin a) hem okuma hem de yazma becerilerini kazanma ve geliştirmede bilgisayar, hece denetleyici, grafik düzenleyici, konuşma analiz edici, kelime tahmin edici ve optik tarayıcıların, b) okul, ev, soyal çevre ve iş ortamı gibi birçok ortamda daha etkin olmada ve c) ÖÖG'li bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmada yardımcı teknolojilerin katkı sağladığını göstermektedir (Raskind ve Stanberry, 2008). Lewis'e (1998) göre yardımcı teknoloji iki temel amaca hizmet etmektedir; 1) bireyin güçlü yanlarını artırmak, böylece engel durumunun etkilerini dengelemeye ve 2) bir görevi yerine getirebilmek için alternatif imkânlar sağlamaya. Böylece teknoloji bireyin engelini telafi etmeyi ya da tamamıyla ortadan kaldırmayı sağlamış olur.

YT'ler ÖÖG'yi ortadan kaldırmamakta ya da tedavi etmemektedir; YT bireyin var olan potansiyelini kullanarak yaşadığı güçlükleri aşmasına yardımcı olmakta-

Kaynakça

Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 167-191.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 219-235.

Cakiroglu, O. (2015). Response to intervention: Early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(1), 170-182.

Cakiroglu, O. ve Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(8), 798-808.

Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 213-227.

Fuchs, L. S. ve Vaughn, S. (2005). Response to intervention as a framework for the identification of learning disabilities. *The School Psychologist*, *25* (1), 12–19.

Harwell, J. M. ve Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies activities for teaching students with learning disabilities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Karpat, D. ve Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Egitim Dergisi*, *13*(2), 69-85.

Lenz, B. K. ve Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. In B. Y. Wong (Ed.), *Advances in learning disabilities* (pp. 535-564). New York: Guilford.

Melekoğlu, M. A. (2014). Special education today in Turkey. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor, & U. Sharma (Eds.). *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pg. 529-557). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. ISBN: 978-1-78441-096-4

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu, 25.08.2015 tarihinde

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf adresinden elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları. 25.08.2015 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/63/07/742797/dosyalar/2012_12/10082127_millieitimamalar.doc adresinden elde edilmiştir.

Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.

Şahin, N., Altun, H. ve Kara, B. (2014). Özürlü çocuk sağlık kurulu raporlarının değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, *15*(1),48-53.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 27-47.

Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 91-104.

Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi

Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi
Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş

Yazar: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-3-0

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Öğrenim yaşamı açısından bakıldığında Dr. Ali Eryılmaz, 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nden mezun olduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi ABD'da bilim uzmanlığını ve 2009 yılında ise, Eğitim Psikolojisi ABD'da doktorasını tamamlamıştır. Dr. Ali Eryılmaz, 2010-2017 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Kitabın yazarı, 2017 yılından itibaren İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Ayrıca, 1996-2003 yılları arasında sırasıyla; Ankara 112 Acil Kurtarma Birimi, Polatlı Devlet Hastanesi Acil Kliniği ve Niyazi Karabey Sağlık Ocağı gibi sağlık kurumlarında sağlık memurluğu yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Pursaklar Sağlık Meslek Lisesi'nde ve Ankara Lisesi'nde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 2011-2012 yılları arasında TSK 28. Mknz. Barış Gücü Tugayında psikolojik danışman olarak çalışmıştır.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde verdiği çeşitli derslerin yanında üç yıldır kuramsal ve uygulamalı olarak Pozitif Psikoterapi, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Grupla Psikolojik Danışma derslerini yürütmektedir. Akademik ilgi alanları arasında pozitif psikoterapi, süpervizyon modeli, mutluluk, motivasyon ve öğrenme gibi konular yer almaktadır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, çalışmaları bulunmaktadır. Dr. Ali Eryılmaz'ın tek yzarlı olarak kaleme aldığı "Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı" ve "Psikolojik Sorunlara Müdahale Kitabı", "Meta Teori: Bir Psikoterapi ve Gelişim Kuramı Olarak Pozitif Psikoterapi", "Pozitif Psikoterapi Uygulama Kitabı" şeklinde eserleri bulunmaktadır. Ayrıca; Dr. Ali Eryılmaz'ın birden fazla yazarla ortaya koyduğu "Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma", "Bedene Yolculuk"; editörlük yaptığı "Sosyal Beceri", "Bağımlılık"kitapları bulunmaktadır.

Dr. Ali Eryılmaz, 2003 yılından beri, Pozitif Psikoterapi alanında çalışmalarda bulunmaktadır. 2003-2010 yılları arasında Pozitif Psikoterapi alanında temel ve master eğitimini tamamlayarak "Pozitif Psikoterapist" unvanını almıştır. 2016-2018 yılları arasında Pozitif Psikoterapi Temel Eğitmenlik, 2022 yılında ise Master Eğitmenlik sürecini tamamlayarak, Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezi eğitmenleri arasında yerini almıştır. Dr. Ali Eryılmaz'ın Pozitif Psikoterapi ile ilgili çeşitli bilimsel dergilerde yayımlanmış 14 çalışması bulunmaktadır. Dr. Ali Eryılmaz, Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezi tarafından 2010 yılında verilen Yayın Ödülünün de sahibidir.

ÖNSÖZ

İnsan, pek çok gelişim görevini yerine getirmek durumundadır. Bu görevlere toplumsal beklentiler de eklenince, hayat daha da karmaşık hale gelmektedir. Hayatın karmaşıklığı içinde, kendimizi daha iyi anlamak, geliştirmek ve içsel dengemizi sağlamak hepimizin ortak amacıdır. Ancak bu yolculuk, zaman zaman zorlayıcı olabilir. Bu zorluğu aşmak için bir rehbere ihtiyaç duyulur. İşte bu noktada, "Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi: Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş" kitabı önemli bir görevi yerine getirebilir. Bu kitap, içsel gelişim yolculuğumuzu adım adım yönlendirmek ve kendimizi her yönüyle ele almak amacıyla tasarlandı.

Kitabın ortaya çıkış yolculuğu, kitabın yazarının uzun yıllar uygulama alanında çalışmalarda bulunmasının bir sonucu olarak görülebilir. Psikolojik danışman ve eğitim psikoloğu olarak kitabın yazarı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görevler gerçekleştirmiştir. Bu süreçte gerek öğrencilerin gerekse velilerin kendilerini düzenlemek ve geliştirmek için sık sık psikolojik destek aldıklarına şahit olunmuştur. Kitabın yazarı ayrıca, hapishane ve askeri ortamlarda da psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. Psikopatolojik örüntüler sergileyen bireylerin de içsel psikolojik araçlara ihtiyaç duydukları görülmüştür. Kitabın yazarı, yaklaşık 15 yıldır akademide görev yapmaktadır. Pek çok kitabı ve makaleyi kaleme almıştır. Akademik deneyimler ve bilgiler de bu kitabın ortaya çıkmasında önemli etkenler olarak değerlendirilebilir.

Kitabın ortaya çıkmasında önemli nedenlerden biri de yazarın Pozitif Psikoterapsit, Pozitif Pskoterapi Temel ve Master eğitmeni olmasıdır. Pozitif psikoterapi, denge ilkesi üzerine kurulmuştur. Sağlıklı ve mutlu bir yaşamın, dengeli bir yaşamdan geçtiğini savunur. Bu noktada insan; beden, başarı, ilişki ve manevaiyat/fantezi kaynakları ile yaşadığı çatışmalarla başa çıkar. İşte "Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi: Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş" kitabı, dört ana boyutta ele alınmış 52 haftalık bir yolculuğu içerir (beden, başarı, ilişki ve maneviyat boyutları). Kitap her bir hafta, bir konuya odaklanarak, o boyutta daha iyi bir psikolojik duruma gelmemize yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Beden Boyutu: Bu kitabın aracılığı ile ilk haftalarda, duygusal dengeyi sağlamak ve bedenimizi daha iyi anlamak için adımlar atılacaktır. Böylece kendimize fiziksel olarak daha iyi bakmayı öğrenerek, duygusal dengemizi bedenimizle nasıl ilişkilendireceğimizi anlamış olacağız.

Başarı Boyutu: İkinci aşamada, başarı boyutunda kendimizin ne olduğunu anlamak ve bu alanda nasıl daha fazla doyum elde edebileceğimizi keşfetmek için odaklanacağız. Kendi potansiyelimizi açığa çıkaracak ve başarıyı farklı bir perspektiften görmeyi öğreneceğiz.

İlişki Boyutu: Üçüncü aşamada, ilişkilerin karmaşıklığını anlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenmek için çalışacağız. Aile, arkadaşlar, iş ilişkileri ve romantik ilişkilerde daha sağlıklı iletişim kurmak için beceriler geliştireceğiz.

Maneviyat/Fantezi: Son aşamada, manevi değerlerin ve inancın yaşamımızda nasıl bir rol oynayabileceğini keşfedeceğiz. Kendi yaşamımıza anlam katmak için maneviyatı ve hayal gücümüzü kullanmayı öğrenmiş olacağız.

Psikoloji literatüründe inançların ve değerlerin bireylerin; duygusal, zihinsel ve davranışsal sağlıkları üzerinde derin etkileri olduğu konusunda önemli çalışmalar bulunmaktadır. İnançlar ve değerler, bireyin yaşamının anlamını ve amaçlarını şekillendiren temel öğelerdir. Pozitif psikoloji alanındaki araştırmalar, insanların kendi inançlarına ve değerlerine uygun yaşadıklarında daha mutlu, doyum sağlamış ve anlam dolu bir yaşam sürdürme eğiliminde olduklarını göstermektedir. İnancın ve değerlerin, stresle başa çıkma, duygusal dengeyi koruma ve kişisel gelişimi destekleme noktalarında olumlu etkileri vardır. Aynı zamanda, bu içsel rehberlik sistemi, insanların amaçlarına odaklanmalarına, kararlarını şekillendirmelerine ve etik bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olur. Kültüre duyarlı psikolojik danışma ve psikoterapi çalışmaları da inançların önemini vurgular. Ayrıca inançlar, bireylerin kimliklerinin bir parçasıdır. Bu nedendelerden dolayı bu kitapta her hafta ele alınan konulara, inanç temelinde açıklamalar da eklenmiştir. Farklı inançlara sahip olan insanlar da kitapta ele alınan konuları kendi inanç sistemleri üzerinden düşünüp düzenleme yapabilirler. Bu, kişisel gelişim yolculuğumuzun özgün ve anlamlı bir şekilde şekillenmesine yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak bu kitap, bizim kişisel gelişim yolculuğumuzu bir adım öteye taşımak için tasarlandı. Ele alınan konular bizleri; duygusal dengeye, başarıya, sağlıklı ilişkilere ve anlamlı bir yaşama doğru yönlendirecektir. Böylece her hafta yeni bir başlangıç yaparak, kendimizi keşfetmeye ve yeniden doğuş yaşamaya yönelmiş olacağız.

Unutmayalım ki hayatın anlamını bulmak, kendimizi keşfetmek ve daha iyi bir biz haline gelmek için her zaman fırsat vardır. “Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi” ile bu fırsatı yakalayarak kendi özgün yolculuğumuzu başlatabiliriz. Kendimizi yeniden keşfetmeye hazır mıyız? Bu kitapla devam edecek olan bu yolculuk, bize hem kişisel hem de manevi bir dönüşüm vaadediyor. Biz de bu rehberlikle hayatımızı daha fazla anlamlandırmak, kendimizi daha derinlemesine keşfetmek ve pozitif bir değişim yaşamak için adım

atabiliriz. Kendimizi bu benzersiz yolculuğa hazırlayıp ve içsel dönüşümümüzün ilk adımını atmak için "Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi" kitabı bizim için önemli bir araç/rehber olabilir. İnsan olma ve insan kalma yolculuğu devam eden bir baba, bir eş, bir sade vatandaş olan ve sağlık memuru (erkek hemşire), eğitim psikologu, psikolojik danışman, pozitif psikoterapist ve pozitif psikoteterapi eğitmeni, akademisyen gibi meslekleri icraa eden bir yazar olarak kitabın okuyuculara, sağlık, mutluluk, inanç ve başarı getirmesini umut ederim, saygılarımı ve sevgilerimi sunarım.

Prof. Dr. Ali Eryılmaz

İÇİNDEKİLER

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ iii
Önsöz v
GİRİŞ xiii

BEDEN [1]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK VE KUTSAL EMANET: BEDENİMİZ **3**
HAFTA BİR: DUYGULARIMIZI DÜZENLEMEYİ GELİŞTİRMEK 9
HAFTA İKİ: VAROLUŞSAL KAYGI İLE BAŞA ÇIKABİLMEK 15
HAFTA ÜÇ: KORKULARIMIZLA BAŞA ÇIKABİLMEK 20
HAFTA DÖRT: DUYGUSAL AÇIDAN DENGESİZLİKLE BAŞA ÇIKMAK 25
HAFTA BEŞ: SEVGİYİ VE ŞEFKATİ GELİŞTİRMEK 33
HAFTA ALTI: DUYGUSAL AÇLIKLA BAŞA ÇIKMAK 41
HAFTA YEDİ: OLUMSUZ DÜŞÜNCELERLE BAŞA ÇIKMAK 50
HAFTA SEKİZ: DÜRTÜLERİMİZİ KONTROL EDEBİLMEK 56
HAFTA DOKUZ: STRESLE BAŞA ÇIKABİLMEK 66
HAFTA ON: KRİZLERLE VE TRAVMALARLA BAŞA ÇIKMAK 74
TRAVMALARIN OLUŞTURDUĞU GÜVENSİZLİK DUYGUSU İLE BAŞA ÇIKMAK 77
TRAVMALARDAN SONRA YENİDEN KONTROL VE SÜREKLİLİK DUYGUSU OLUŞTURABİLMEK 80
HAFTA ON BİR: ÖFKE İLE BAŞA ÇIKABİLMEK 85
HAFTA ON İKİ: SAĞLIKLI YAŞLANMAK 92

BAŞARI [101]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE KİMLİĞİMİZİ OLUŞTURMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK: BAŞARI **103**
HAFTA ON ÜÇ: HAYATI BİLGİ TEMELLİ DÜZENLEMEK 110
HAFTA ON DÖRT: DENGELİ BÜYÜME ZİHNİYETİNE SAHİP OLMAK 116
HAFTA ON BEŞ: KENDİMİZİ TOPARLAMAYI SAĞLAMAK 121
HAFTA ON ALTI: TEMBELLİĞİN ÜSTESİNDEN GELMEK 126
HAFTA ON YEDİ: ÖĞRENMEYİ ÖĞRENMEK 132
HAFTA ON SEKİZ: UNUTMA İLE BAŞA ÇIKABİLMEK 139
HAFTA ON DOKUZ: ÖZ DÜZENLEMEYİ GELİŞTİRMEK 144
HAFTA YİRMİ: SORUMLULUK KİŞİLİK ÖZELLİĞİNİ GELİŞTİRMEK 150
HAFTA YİRMİ BİR: BENMERKEZCİ DÜŞÜNCEDEN UZAKLAŞMAK 158
HAFTA YİRMİ İKİ: SOMUT DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK 164

HAFTA YİRMİ ÜÇ: SOYUT VE SOYUTÖTESİ DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK 170
HAFTA YİRMİ DÖRT: DENGELİ VE SAĞLIKLI BİR ZAMAN YÖNELİMİNDE BULUNMAK 177
HAFTA YİRMİ BEŞ: ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK 183
HAFTA YİRMİ ALTI: KARAR VERME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK 189
HAFTA YİRMİ YEDİ: İÇSEL MOTİVASYONU ARTIRMAK 195
HAFTA YİRMİ SEKİZ: KİTAP OKUMAK 202
HAFTA YİRMİ DOKUZ: İSRAFI ÖNLEMEK 210
HAFTA OTUZ: SAĞLIKLI LİSE SEÇİMİNDE BULUNMAK 217
HAFTA OTUZ BİR: SAĞLIKLI MESLEK SEÇİMİNDE BULUNMAK 223

İLİŞKİ [231]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSAN GELİŞİMİNDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: İLİŞKİ 233
HAFTA OTUZ İKİ: SEVGİ, ŞEFKAT VE BAĞLANMA 242
HAFTA OTUZ ÜÇ: OTANTİK VE SAMİMİ BİR BİREY OLABİLMEK 251
HAFTA OTUZ DÖRT: KİŞİÇİ VE KİŞİLERARASI FARKLILAŞABİLMEK 258
HAFTA OTUZ BEŞ: YALNIZLIKLA BAŞA ÇIKABİLMEK 266
HAFTA OTUZ ALTI: SAYGI DUYMAYI VE DUYULMAYI GELİŞTİRMEK 273
HAFTA OTUZ YEDİ: HATASIZLIK BEKLENTİSİNDEN UZAKLAŞMAK 280
HAFTA OTUZ SEKİZ: DEDİKODU İLE BAŞA ÇIKABİLMEK 288
HAFTA OTUZ DOKUZ: DUYGUSAL İSTİSMARDAN KORUNMAK 295
HAFTA KIRK: YETKİN EBEVENLER OLABİLMEK 304
HAFTA KIRK BİR: ANNELİK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK 312
HAFTA KIRK İKİ: BABALIK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK 320
HAFTA KIRK ÜÇ: SORUMLU EBEVEYNLER OLMAYI GELİŞTİRMEK 328
HAFTA KIRK DÖRT: ÇOCUKLARIN ÖĞRENMELERİNİ VE MOTİVASYONLARINI DESTEKLEYEN EBEVEYN OLABİLMEK 334

FANTEZİ YA DA MANEVİYAT [339]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSANIN VARLIĞINA ANLAM YÜKLEMEDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: FANTEZİ/MANEVİYAT 341
HAFTA KIRK BEŞ: YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNE SAHİP OLMAK 349
HAFTA KIRK ALTI: UMUDU ARTIRMAK 356
HAFTA KIRK YEDİ: İYİMSERLİĞİ ARTIRMAK 364
HAFTA KIRK SEKİZ: YAŞAMIN ANLAMINI BULMAK 373
HAFTA KIRK DOKUZ: YALAN SÖYLEMEYİ ENGELLEMEK 381

HAFTA ELLİ: VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK VE MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEMEK....388
VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK....388
MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEMEK....395
HAFTA ELLİ BİR: VATANSEVERLİĞİ GELİŞTİRMEK....403
HAFTA ELLİ İKİ: YASLA VE ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMAK....408
ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKABİLMEK....412

GİRİŞ

Bu kitapın şekillenmesinde, pozitif psikoterapinin etkisi çok büyüktür. Bu nedenle pozitif psikoterapiye kısaca değinmekte fayda vardır. Günümüzde, bireylerin sorunlarının yanı sıra yetenekleri ve güçlü yönleri üzerine odaklanan psikoterapi yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu yöntemlerden biri de Pozitif Psikoterapidir. Pozitif Psikoterapi, Peseschkian tarafından kavramsallaştırılan ve kuramsallaştırılan bir psikoterapi modelidir. Bu yaklaşım, olumluya odaklanır, eklektik yaklaşımları içerir ve analitik psikoterapilere dayanan bir kültürlerarası yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Pozitif Psikoterapi'nin temel kavramları ve ilkeleri insan imgesine dayanmıştır. İnsanın pozitif imgesine ilişkin açıklamalar, dini ve felsefi yaklaşımlar tarafından da incelenmiştir. Psikolojide insan doğasına yönelik üç tür bakış açısı bulunmaktadır: yansız, pozitif ve olumsuz. Pozitif Psikoterapi, insanın doğasını pozitif bir şekilde değerlendiren yaklaşımlardan biridir. Pozitif Psikoterapi ile geleneksel psikoterapiler arasındaki farkları görmek için, Pozitif Psikoterapi'nin insan imgesine dayandığını söyleyebiliriz. Bu yaklaşıma göre insanlar, çeşitli yeteneklere sahip varlıklardır. Bireylerin davranışlarının tamamı psikopatolojik değildir, bu nedenle psikoterapide semptomlarla başa çıkmanın yanı sıra işlevselliği artırıcı yetenekler de göz önünde bulundurulur. Pozitif Psikoterapi'nin temel kavramlarını özetleyecek olursak:

a) Sevme ve Bilme Kapasiteleri ile Yetenekler: İnsanlar doğuştan sevme ve bilme kapasitelerine sahiptirler. Bu kapasiteler, yetenek kavramına yol açar. Yetenekler, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri içerir ve bireylerin deneyimlerini yorumlamalarına olanak tanır.

b) Çatışmayla Başa Çıkma Kaynakları ve Model Boyutları: Bireylerin başa çıkma kaynakları beden, başarı, ilişki ve maneviyat/fantezi gibi dört temel alanda incelenir. Model boyutları ise, bireyin benliğinin şekillenmesinde etkili olan faktörleri temsil eder.

c) Etkileşim Basamakları: İnsanların ilişkilerindeki gelişim evrelerini ifade eder. Bağlanma, farklılaşma ve ayrılma basamakları şeklinde sıralanır ve bireylerin ilişkilerindeki gelişimini yansıtır.

d) Kendi Kendine Yardım: Bireyin kendi sorunlarıyla başa çıkma yeteneğini vurgular. Bu ilke, bireyin hasta rolünü bırakıp, kendisine yardım sunan rolünü üstlenmesine yardımcı olur.

e) Çatışmalar: Gerçek çatışma, temel çatışma ve anahtar çatışma olmak üzere çeşitli çatışma türlerini içerir. Bu çatışmalar, bireylerin psikolojik problemlerinin temelini oluşturur.

f) Pozitif Yorumlar: Danışanların semptomlarını olumlu bir bakış açısıyla değerlendirme ve farklı perspektifler sunma yaklaşımıdır.

g) Pozitif Psikoterapinin İlkeleri: Umut, denge ve konsültasyon olmak üzere üç temel ilke üzerine kurulur. Konsültasyon ilkesi, psikoterapi aşamalarını tanımlar ve bu doğrultuda psikoterapi beş aşamada yürütülür.

h) Mikrotravmalar: Bireylerin yaşamlarında küçük travmatik deneyimlerin önemini vurgular. Bu mikrotravmalar, işlevsellik kaybına yol açabilir ve bireyin psikolojik sorunlarının temelini oluşturabilir. Bu nedenle, Pozitif Psikoterapi bu travmaları ele alarak bireylerin işlevselliğini artırmayı hedefler.

Pozitif Psikoterapi, bu temel kavramlar ve ilkeler etrafında şekillenirken, bireylerin daha pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine ve potansiyellerini daha iyi kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Terapi sürecinde pozitif psikpterapi anlayışı, semptomlarla başa çıkmanın yanı sıra bireylerin yeteneklerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve bu yolu kullanarak sorunlarına daha etkili bir şekilde yaklaşmalarını teşvik eder.

Pozitif Psikoterapi, bireylerin kendilerine yardım etme becerilerini geliştirmelerine ve olumlu bir yaşam tarzı oluşturmalarına odaklanır. Bu terapi yaklaşımı, bireylerin kendi sorunlarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda kişisel büyümeye ve gelişmeye de katkı sağlar. Pozitif Psikoterapi, insanların yeteneklerini ve güçlü yanlarını vurgulayarak sorunlarına olumlu bir perspektiften yaklaşmalarını teşvik eden bir terapi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insanların potansiyellerini daha iyi kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar ve bireylerin yaşamlarını daha doyum sağlayıcı bir şekilde yaşamalarına katkı sağlar.

Sonuç olarak bu kitap, kişisel gelişim yolculuğumuzu ileriye taşımak amacıyla tasarlanmıştır. Bu yolculuğun temelini oluşturan unsurlardan biri, pozitif psikoterapinin etkisi ve önemi olarak öne çıkar. Bu doğrultuda bu kitap, pozitif psikoterapinin temel kavramları ve ilkeleri etrafında şekillenmiştir. İnsanın pozitif imgesine dayanan bu yaklaşım, bireylerin kendi sorunlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda kişisel büyümeye ve gelişmeye de katkı sağlar. Bu kitap, pozitif psikoterapinin temel kavramlarına ve ilkelerine derinlemesine bir bakış sunarken, okuyuculara kendi içsel güçlerini keşfetme ve daha olumlu bir yaşam tarzı oluşturma fırsatı sunar. İşte bu yolla, kişisel gelişim yolculuğunun ilk adımını atmaya hazırlıklı olabiliriz.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eren, H. K., & Eryilmaz, A. (2019). Comparison of the adults diagnosed and not diagnosed with anxiety disorder in terms of primary and secondary aptitudes of positive psychotherapy/Pozitif psikoterapinin birincil ve ikincil yetenekleri acisindan anksiyete bozuklugu olan ve olmayan yetiskinlerin karsilastirilmasi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *20*(3), 229-237.
2. Eryilmaz, A. N. (2011). Investigating of the Relationships Between Adults' Subjective Well-being and Primary-Secondary Capabilities with Respect to Positive Psychotherapy. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, *14*(1), 17-28.
3. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, *9*(3), 346-362.
4. Kiliç, N., & Eryilmaz, A. (2019). Investigating narcissistic personality traits in the context of positive psychotherapy. *Archives of Neuropsychiatry*, *56*(1), 40-46.
5. Peseschkian, N. (1990). The five stages of Positive Psychotherapy in organization development. *Organization Development Journal, 8*(1), 27–34.
6. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
7. Peseschkian, H., & Remmers, A. (2020). Positive Psychotherapy: An Introduction. In: Messias, E., Peseschkian, H., Cagande, C. (eds) Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8_2
8. Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, *1*(1), 93-104.
9. Sarı, T. (2015). Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(2), 182-203.
10. Sarı, T., & Eryılmaz, A. (2020). Positive Psychotherapy in PTSD and Post-traumatic Growth. *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology: Clinical Applications*, 153-163.

BEDEN

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK VE KUTSAL EMANET: BEDENİMİZ

İnsanın sahip olduğu en önemli hazinelerden biri onun bedenidir. İnsan bedeninin önemi, saymakla bitmez. Öncelikle insan bedeni, onun için yaşamın temelini oluşturur. Çünkü insan, bedensel işlevler aracılığı ile sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürür. Bedenimiz, aynı zamanda üreme ve neslin devamını sağlama gibi önemli bir işlevi de yerine getirir. Bedenimizde yer alan duyu organları aracılığı ile çevremizi algılarız ve çeşitli duyusal deneyimler yaşarız. Bedenimiz aracılığı ile harekette ve eylemde bulunuruz. Böylece günlük aktivitelerimizi rahatlıkla yerine getiririz. Bedenimiz aynı zamanda, hayatın tadını çıkarmak için birçok zevkin ve keyifin kaynağına ev sahipliği yapar. Bedenimiz aracılığı ile insanlarla iletişim kurarız. Bazı inanç sistemlerine göre, beden manevi deneyimlerin bir parçasıdır. Namaz, oruç, yoga, meditasyon ve diğer manevi uygulamalar, bedenin önemli rol oynadığı alanlardır. İyi bir sağlık, insan bedeninin önemli bir bileşenidir. Sağlıklı bir beden, hastalıklardan korunmamıza, enerjik ve aktif olmamıza, yaşam kalitemizin artırmasına ve uzun ömürlü olmamıza katkı sağlar. Son olarak beden, kişinin kendini tanımladığı bir bileşendir. Beden, kişinin kendine güvenmesine, kimlik oluşturmasına ve benlik saygısını geliştirmesine yardımcı olur.

İnsanlar, çeşitli duygusal deneyimleri de bedenlerinde yaşarlar. İnsanlar sevinçli veya mutlu olduklarında, bedenleri de bu olumlu duygulara yanıt verir. Örneğin, insanlar gülümsediğinde yüz kasları çalışır, vücut daha enerjik hisseder ve kalp atışları hızlanır. Bu, bedenin pozitif duygulara nasıl yanıt verdiğinin bir göstergesidir. Benzer şekilde aşık olduğumuzda veya yakın ilişkiler kurduğumuzda, bedenimiz de bu duygusal bağlantılara yanıt verir. Örneğin, birinin sevdiğiyle vakit geçirirken kalp atışlarının düzelebileceğini, ciltteki sıcaklık değişikliklerini hissedebileceğini veya vücudun rahatladığını fark edebiliriz. Kararlılık veya hırs duyduğumuzda, bedenimiz daha fazla enerjiyle ve motivasyonla tepki verebilir. İnsanlar bu tür duygusal durumlarda daha fazla fiziksel çaba harcayabilirler, daha hızlı düşünebilirler ve odaklanabilirler.

Üzüntü veya hüzün yaşadığımızda, bedenimiz de bu duyguları fiziksel olarak deneyimler. Örneğin, gözyaşları üzüntünün bir yansımasıdır. Ayrıca, üzgün olduğumuzda kaslarımızın gerginleştiğini veya vücudumuzun enerji seviyesinin düştüğünü hissedebiliriz. Korku veya endişe anlarında, bedenimiz savaş veya kaç tepkisine hazırlanır. Bu durumda, kalp hızı artar, kaslar gerginleşir ve vücut daha uyanık bir duruma geçer. Bu, bedenin tehlikeli durumlara karşı nasıl tepki verdiğinin bir örneğidir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Carlson, N. R. (2005). *Foundations of physiological psychology*. Pearson Education New Zealand.
2. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, *9*(3), 346-362.
3. Eryılmaz, A., & Keven-Akliman, Ç. (2017). Bedene yolculuk: Bedenin fizyolojisi, psikolojisi, psikopatolojisi ve psikoterapisi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
4. Kara, A., & Eryılmaz, A. (2018). Beliren yetişkinlerin gözünden olumlu beden imajı oluşturmanın öğeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 394-409.
5. Keven-Akliman, Ç., & Eryilmaz, A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *4*(2), 10-23.
6. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
7. Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, *1*(1), 93-104.
8. Sarı, T. (2015). Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(2), 182-203.
9. Sarı, T., & Eryılmaz, A. (2020). Positive Psychotherapy in PTSD and Post-traumatic Growth. *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology: Clinical Applications*, 153-163.
10. Thompson, R. F., & Robinson, D. N. (2019). Physiological psychology. In *The first century of experimental psychology* (pp. 407-458). Routledge.

HAFTA BİR:
DUYGULARIMIZI DÜZENLEMEYİ GELİŞTİRMEK

"Duygu Düzenleme Yolculuğunda Bir Hemşirenin Hikâyesi"

"42 yaşındaki Neriman, hayatının birçok farklı yönünde başarılar elde etmiş bir hemşire olarak tanınıyordu. Hastalarıyla empati kurma yeteneği ve profesyonel yaklaşımı sayesinde mesleğinde oldukça saygı gören biri haline gelmişti. Ancak, son zamanlarda duygu düzenleme konusunda bazı sorunlar yaşamaya başlamıştı. Birincisi, Neriman'ın çalışma temposu ve yoğunluğu, duygularını kontrol etmesini zorlaştırıyordu. Hastaları için her zaman en iyisini yapmak istemesi, bazen duygusal olarak aşırı tepkiler vermesine yol açıyordu. Özellikle stresli anlarda sabrını kaybetme eğilimi gösteriyordu. İkincisi, Neriman'ın duygusal değişkenlik yaşama eğilimi vardı. Bir gün hasta bakarken son derece pozitif ve neşeli olabilirken, ertesi gün aynı hastayla aynı koşullarda çalışırken birdenbire sinirli ve hüzünlü bir hale gelebiliyordu. Bu ani duygu değişiklikleri, hem meslektaşları hem de hastaları için Neriman'ı tahmin edilemez bir birey haline getiriyordu. Üçüncüsü, Neriman stresle başa çıkmak konusunda zorlanıyordu. Mesleği gereği sık sık yoğun stres altında çalışması, onun duygusal dengeyi kaybetmesine neden oluyordu. Bu durum, iş ve özel hayatı arasındaki dengeyi kurmasını zorlaştırıyordu. Dördüncüsü, Neriman sık sık olumsuz başa çıkma mekanizmalarına başvuruyordu. Özellikle yoğun stres altında alkol tüketme eğilimi gösteriyor ve bu da sorunlarını daha da kötüleştiriyordu. Beşincisi, içinde bulunduğu durumu sürekli olarak olumsuz bir şekilde değerlendiriyordu. Kendine yönelik eleştirel düşünceleri onun duygu düzenlemesini zorlaştırıyordu. Neriman, bu duygu düzenleme sorunlarıyla başa çıkmak için destek arayışındaydı. Kendini daha iyi anlamak ve duygusal dengeyi sağlamak için bir psikoterapistle çalışmaya karar verdi. Ayrıca, stresi azaltmak ve sağlıklı başa çıkma mekanizmalarını geliştirmek için nefes egzersizi ve gevşeme gibi rahatlatıcı aktivitelere zaman ayırmaya başladı. Bu zorluğun üstesinden gelmeye kararlıydı ve kendini daha iyi hissetmek için adımlar atmaya başlamıştı."

İnsanın önemli özelliklerinden biri de duygusal bir varlık olmasıdır. **İnsanların duyguları, olumsuz ve olumlu duygular olarak iki boyutta incelenir.** Olumlu duygular, insanın işlevselliğine katkılar sunarken olumsuz duygular, insanın işlevselliğini engeller. Bu nedenle olumsuz duyguların düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Psikolojide **duygu düzenleme, "istenen sonuçlara veya hedeflere ulaşmak amacıyla kişinin çeşitli uyaranlara verdiği duygusal tepkileri yönetme ve değiştirme süreci"** olarak tanımlanır. Ancak herkes, duygu düzenleme konusunda aynı düzeyde başarılı olamayabilir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 394–402. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394
2. Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, *75*(2), 377-394.
3. Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, *29*(6), 560-572.
4. Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of Emotions*, *3*(3), 497-513.
5. Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health (pp. 13–35). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11468-001
6. Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2(2), 151–164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x
7. Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*, 379-405.
8. Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*, 269-307.
9. Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803–810. https://doi.org/10.1037/a0033839
10. Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *27*(2), 155-168.

HAFTA İKİ:
VAROLUŞSAL KAYGI İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

"Sonsuzluk Arayışında: Bir Sinema Yönetmeninin Varoluşsal Kaygısı"

"78 yaşındaki sinema yönetmeni Selçuk, yaşamının son dönemlerinde varoluşsal kaygılarla başa çıkmak zorunda kalmıştı. Eşini kaybetmiş ve çocukları, onu huzurevine bırakmıştı. Bu değişiklikler, onun iç dünyasında derin izler bırakmıştı. Eşini kaybetmesi, Selçuk'un hayatındaki en büyük travmalardan biriydi. Onunla geçirdiği yıllar, anılar ve paylaşılan deneyimler artık geride kalmıştı. Eşinin kaybı, onun ölüme ve sonsuzluğa yönelik düşüncelerini tetikliyordu. Öldüğünde neler olacağını düşünmekten kendini alamıyordu. Çocuklarının onu huzurevine yerleştirmesi ise, onun için bir diğer büyük darbeydi. Bu karar, Selçuk'un "Ailem beni yalnız mı bırakacak?" gibi endişelerini artırıyordu. Kendini terk edilmiş hissettiği bu dönemde, yaşlanmanın getirdiği fiziksel ve zihinsel değişikliklerle de yüzleşmek zorunda kalmıştı. Selçuk, bu varoluşsal kaygılarla başa çıkmak için kendisine bir yol çizmeye karar verdi. Eşinin anısını yaşatmak için sinemaya daha fazla zaman ayırmaya başladı. Kendisini yalnız hissettiğinde huzurevindeki diğer sakinlerle sohbet etmeye başladı ve yeni dostluklar kurdu. Yaşamın son dönemlerini daha anlamlı ve dolu dolu yaşama çabası içindeydi. Selçuk, ölümlü bir varlık olarak insanın doğasını kabul ederek, varoluşsal kaygılarını azaltmaya çalışıyordu. Yaşamın her anını daha derinlemesine deneyimlemeye ve geçmişi anılarıyla yaşatmaya odaklanarak iç huzuru bulmaya yöneliyordu."

İnsan, mucizevî bir varlıktır. Bedenimizde 100 trilyon hücre bulunur. **Bu, varlığımızın sadece bedensel açıdan devamı için en az 100 trilyonluk hücresel olasılığın kusursuz bir şekilde devam etmesi gerektiği anlamına gelir.** Yiyeceğe, içeceğe, güneşe, denize, bitkilere, hayvanlara, anneye, babaya, eve vb. duyulan ihtiyaçlar da sürece dâhil edilirse insanın varlığının devamı için sonsuz koşul gerekir. **Bu gerçeklik karşısında düşünen bir varlık olan insan, kaygılanır.** İşte yaşanan bu kaygıya varoluşsal kaygı denir.

Varoluşsal kaygı, yaşlanma, ölme ve öldüğümüzde bize ne olacağı konusundaki belirsizlik gibi kişinin varlığıyla ilgili konularda kronik bir rahatsızlık ve korku durumunu içerir. İlaçla tedaviye en dirençli kaygı türü, varoluşsal kaygıdır. Çünkü bu kaygı türü, kişinin kişisel psikolojisini ve biyolojisini aşar. **Varoluşsal kaygının aileyle, kültürel etkenlerle ve dinî inanç sistemleriyle derin ilişkileri vardır.** Ölümlü olduğumuzu kabul etme ve tahmin etme yeteneğimiz, psikolojimizin ve kültürümüzün arkasındaki itici güçtür. **Bu noktada varoluşsal kaygı, diğer tüm kaygıların kaynağı olarak düşünülebilir**.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Baldwin, M. W., & Wesley, R. (1996). Effects of existential anxiety and self-esteem on the perception of others. *Basic and Applied Social Psychology*, *18*(1), 75-95.
2. Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickle, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence*, *35*, 285-292.
3. Evram, G., & Çakici Eş, A. (2020). Investigation of personal factors affecting existential anxiety: A model testing study. *Current Psychology*, *39*(5), 1535-1542.
4. Good, L. R., & Good, K. C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports*, *34*(1), 72-74.
5. Kesebir, P. (2014). A quiet ego quiets death anxiety: Humility as an existential anxiety buffer. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(4), 610–623. https://doi.org/10.1037/a0035814
6. Shumaker, D., Killian, K., Cole, C., Hruby, A., & Grimm, J. (2020). Existential anxiety, personality type, and therapy preference in young adults. *Journal of Humanistic Psychology*, *60*(6), 849-864.
7. Temple, M., & Gall, T. L. (2018). Working through existential anxiety toward authenticity: A spiritual journey of meaning making. *Journal of Humanistic Psychology*, *58*(2), 168-193.
8. Weems, C. F., Costa, N. M., Dehon, C., & Berman, S. L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical examination. *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(4), 383-399.
9. Westman, A. S. (1992). Existential anxiety as related to conceptualization of self and of death, denial of death, and religiosity. *Psychological Reports*, *71*(3_suppl), 1064-1066.
10. Woodgate, R. L., West, C. H., & Tailor, K. (2014). Existential anxiety and growth: an exploration of computerized drawings and perspectives of children and adolescents with cancer. *Cancer Nursing*, *37*(2), 146-159.

HAFTA ÜÇ:
KORKULARIMIZLA BAŞA ÇIKABİLMEK

"Korkuların Gölgesinde Ayşe Teyze: Yaşamın İçindeki Cesaret Hikâyesi"

"65 yaşındaki Ayşe Teyze, hayatının büyük bir bölümünü evde geçirmiş, sıcak bir aile ortamında eşini ve çocuklarını büyütmüş bir ev hanımıydı. Ancak yaş ilerledikçe, içsel korkuları onun günlük yaşamını etkilemeye başlamıştı. Birincisi, Ayşe Teyze, çocukluğundan beri örümceklerden korkuyordu. Evde bir örümcek gördüğünde, özellikle oda değiştirme cesaretini toplamadan odasına giremiyordu. Ancak son zamanlarda torunları, ona örümceklerin zararsız olduğunu ve ona dokunmayacaklarını anlatarak bu korkusunu hafifletmeye çalışıyordu. İkincisi, yaşlandıkça ölüm düşüncesi onu sarıyordu. Ölümün ne zaman geleceğini düşünmek, zamanla onu huzursuz ediyordu. Eşiyle birlikte geçirdiği uzun yılların ardından, "eşinin ölümü" düşüncesi bile onu derinden etkiliyordu. Üçüncüsü, Ayşe Teyze, yıllarca ailesi için varlığını adamıştı, ancak çocukları büyüdükçe ve kendi yollarını çizdikçe, terk edilme korkusu onu sık sık sarıyordu. Yalnızlık düşüncesi, onu endişelendiren bir diğer faktördü. Dördüncüsü, hayatında hep mükemmel olmaya çalışmış biri olarak, başarısız olma korkusu onun için büyük bir yük haline gelmişti. İşler yolunda gitmediğinde veya bir hata yaptığında, bu onun için büyük bir travma haline geliyordu. Ayşe Teyze, bu korkularıyla başa çıkmak için zaman zaman aile desteğine başvuruyor ve onlarla açıkça konuşuyordu. Ayrıca, yaşamın ve anın tadını çıkarmayı öğrenmeye çalışıyordu. Zaman içinde, korkularını hafifletmek ve daha fazla iç huzura ulaşmak için çaba gösteriyordu. Yaşlılık döneminde bile öğrenmeye ve büyümeye devam ediyordu."

İnsan, duygusal bir varlıktır. İnsanın deneyimlediği duyguları, olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki sınıfta toplamak mümkündür. Olumsuz duyguların başında, korku gelir.

Korku, algılanan bir tehdide karşı nörofizyolojik bir tepkidir. Korku; vücudumuzu tehlikeye hazırlamak için sempatik sinir sistemini ve adrenal-kortikal sistemi yönlendirir, hipotalamusu uyararak savaş ya da kaç tepkimizi harekete geçirir. Korku sırasında, nefes almamız ve kalp atışlarımız hızlanır. Terleriz veya titreriz, sindirimimiz yavaşlar.

İnsan nelerden korkar? İlk olarak insanlar; kan, örümcek, yükseklik fobisi gibi fobiler geliştirebilirler. **İkincisi,** ölümden korkmaktır. **Üçüncüsü**, terk edilme korkusudur. **Dördüncüsü,** başarısız olmaktan korkmaktır. **Beşincisi,** reddedilmekten korkmaktır. **Altıncısı,** korkmaktan korkmaktır. **Yedincisi,** insanlar-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Beckers, T., Krypotos, A. M., Boddez, Y., Effting, M., & Kindt, M. (2013). What's wrong with fear conditioning? *Biological Psychology*, *92*(1), 90-96.
2. Calder, A. J., Lawrence, A. D., & Young, A. W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature reviews neuroscience*, *2*(5), 352-363.
3. Collett, L. J., & Lester, D. (1969). The fear of death and the fear of dying. *The Journal of Psychology*, *72*(2), 179-181.
4. Gullone, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review*, *20*(4), 429-451.
5. Lang, P. J., Davis, M., & Öhman, A. (2005). Fear and anxiety: animal models and human cognitive psychophysiology. *Psychology at the Turn of the Millennium, Volume 1*, 365-398.
6. Lang, P. J., Levin, D. N., Miller, G. A., & Kozak, M. J. (1983). Fear behavior, fear imagery, and the psychophysiology of emotion: The problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology, 92*(3), 276–306. https://doi.org/10.1037/0021-843X.92.3.276
7. Maurer, A. (1965). What children fear. *The Journal of Genetic Psychology*, *106*(2), 265-277.
8. Plamper, J., & Lazier, B. (Eds.). (2012). *Fear: Across the disciplines*. University of Pittsburgh Press.
9. Rachman, S. J. (1990). Fear and courage (2nd ed.). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co**.**
10. Sarlo, M., Palomba, D., Angrilli, A., & Stegagno, L. (2002). Blood phobia and spider phobia: two specific phobias with different autonomic cardiac modulations. *Biological Psychology*, *60*(2-3), 91-108.

HAFTA DÖRT:
DUYGUSAL AÇIDAN DENGESİZLİKLE BAŞA ÇIKMAK

"Gözlerin Sessiz Anlatıcısı: Ferda'nın Denge Dolu Hikâyesi"

"Ferda, yaşamın karmaşasında dengeyi bulan bir göz doktoruydu. Onun hikâyesi, stresin üstesinden gelmeyi başaran, küçük sorunlara takılmayan ve işini tutkuyla icra eden bir adamın öyküsüydü. Hastaları için her zaman oradaydı ve onların gözlerindeki dünyayı daha parlak hale getirmek için çabalıyordu. İşte Ferda'nın gözünden hayatın güzellikleri ve zorluklarına dair bir kesit: "Gözlerim, insanların yaşamının bir yansımasıdır. Gözler, hikâyelerin sessiz anlatıcılarıdır. Benim işim, bu hikâyeleri dinlemek ve onları daha iyi hale getirmekle ilgilidir. Bazıları gözlerinde umudu, bazıları ise yaşamın yorgunluğunu taşır. Ama hepsi, bir şekilde benimle iletişim kurar ve gözlerini tedavi etmek için bana güvenir. Stres dolu anlarımızı düşünürken bile, ben her zaman dinginliğimi korumaya çalışırım. Öğrendim ki, küçük sorunları büyütmek yerine, onları çözmeye odaklandığınızda hayat daha kolaylaşır. İşte bu yüzden, her hasta için en iyi tedaviyi bulmaya çalışırken gereksiz endişelere kapılmam. Rahatsızlık ve memnuniyetsizlik hissiyatı hayatı zorlaştırır. Ben ise işimi severim ve hastalarımı iyileştirmenin getirdiği tatmini yaşarım. Kendimi şanslı hissederim, çünkü insanların gözlerini açtıkları anın büyüsünü paylaşabilirim. Güvensizlik ve iç çatışmaların yükünü taşımak yerine, hastalarıma yardımcı olmayı tercih ederim. Empati yapmayı ve insanların sorunlarına anlayışla yaklaşmayı öğrenmek, bu işin en büyük sırrıdır. İş yaşamında stresle başa çıkabilmenin sırrı, onu bir motivasyon kaynağı olarak görmektir. Her yeni hasta, benim için bir öğrenme fırsatıdır. Gözlerin ardındaki dünyayı daha iyi anlamak, benim için sadece bir görev değil, bir tutkudur." Ferda'nın gözünden bakıldığında, yaşamın en karmaşık anlarında bile dengeyi bulabilmenin ve her sorunun altından kalkabilmenin bir yolunun olduğunu gösterir. O, insanların gözlerindeki hikâyeleri daha parlak hale getirme misyonunu her gün yaşamaktadır."

Kişilik özellikleri arasında olumlu özellikler yer aldığı gibi olumsuz özellikler de yer alır. **Bunlardan biri de duygusal açıdan dengesizlik özelliğidir.** Duygusal açıdan dengesiz bireyler hem kendilerini hem de başkalarını mutsuz etme potansiyeline sahip bireylerdir.

Duygusal açıdan dengesizlik nasıl tanımlanır? Duygusal açıdan dengesizlik, psikoloji literatüründe beş faktör kişilik modelinin bir boyutu olarak değerlendirilir. Bu modele göre, duygusal açıdan dengelilik bir boyut iken; duygusal açıdan dengesizlik de bir diğer boyuttur. **Duygusal açıdan dengesiz bireyler;**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bolger, N., & Schilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. Journal of personality, 59(3), 355-386.
2. Eryilmaz, A. (2020). Mutluluğun Başucu Kitabı, 4. Baskı. Pegem Akademi.
3. McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. In R.
4. McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). Personality in adulthood: A five-factor theory perspective (2nd ed.). New York: Guilford.
5. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), Handbook of personality psychology (pp. 825-847). Orlando, FL: Academic Press.
6. Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. American Psychologist, 64(4), 241–256. https://doi.org/10.1037/a0015309
7. Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., & John, O. P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. Journal of Research in Personality, 32(4), 431-453.
8. Martin, M., Ward, J. C., & Clark, D. M. (1983). Neuroticism and the recall of positive and negative personality information. Behaviour Research and Therapy, 21(5), 495-503.
9. Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. Personality and Individual Differences, 127, 54-60.
10. Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. World psychiatry, 16(2), 144.

HAFTA BEŞ:
SEVGİYİ VE ŞEFKATİ GELİŞTİRMEK

"Sevgi ve Şefkat İle Aydınlanan Bir Hayat: Ferhat'ın Serüveni"

"Ferhat, 23 yaşında genç bir inşaat işçisiydi. Ancak hayatı, sevgi ve şefkat eksikliğiyle dolu bir mücadele içerisinde geçiyordu. Çocukluğunda ailesi tarafından ihmal edilmiş ve duygusal olarak desteklenmemişti. Bu eksiklikler, onun hayatının pek çok yönünü etkiliyordu. Ferhat, duygusal boşluğunu doldurmak için farklı yollara başvuruyordu. Genç yaşlarda, arkadaşları arasında kabul görmek için tehlikeli aktivitelere katılmıştı. Sigara, alkol ve hatta uyuşturucu madde kullanmaya başlamıştı. Bu onun için bir tür kaçış ve kabul arayışıydı. Ancak bu yol, onu daha da içinden çıkılmaz bir döngünün içine sürüklemişti. İlişkilerinde de sorunlar yaşıyordu. Sevgi ve şefkat eksikliği, duygusal bağlarını zayıflatmıştı. İlişkileri sürekli olarak çatışmalara ve kopmalara yol açıyordu. Ferhat, insanlarla derin bir bağ kurmakta zorlanıyordu ve bu onun için oldukça acı verici bir deneyimdi. Özgüveni de düşmüştü. Kendine olan güveni yetersizdi ve bu da kariyerinde ve genel yaşamında başarı elde etmesini engelliyordu. İşinde bile sürekli olarak kendini eksik hissediyor ve başarısızlık korkusuyla yaşamını sürdürüyordu. Sevgi ve şefkat eksikliği, Ferhat'ın ruhsal sağlığını da olumsuz etkiliyordu. Stres seviyesi yüksekti ve zaman zaman derin bir depresyona sürükleniyordu. Uyumakta zorlanıyor ve genel olarak hayattan zevk alamıyordu. Toplumda istenmeyen davranışlara da eğilim göstermeye başlamıştı. Özellikle öfke ve şiddet eğilimleri artmıştı. İşte tam bu noktada bir dönüm noktası yaşandı. Bir iş arkadaşı, Ferhat'a ona yardım edebilecek bir terapist hakkında bilgi verdi. Ferhat, terapiye başladığında duygusal sorunlarını anlamaya ve işlemeye başladı. Terapisti, geçmişindeki travmaları ve duygusal yaraları anlamasına yardımcı oldu. Aynı zamanda duygusal becerilerini geliştirmesi için çalıştı. Uzun bir süreçten sonra, Ferhat'ın hayatı yavaşça düzelmeye başladı. İlişkileri daha sağlam hale geldi, özgüveni arttı ve ruhsal sağlığı iyileşti. Sevgi ve şefkatin eksikliği yüzünden kaybettiği empati yeteneği de geri döndü. Ferhat, bu zorlu mücadelesinden güçlenmiş olarak çıktı. Artık kendi duygusal ihtiyaçlarını anlamış ve karşılamayı öğrenmişti. Hayatı boyunca sevgi ve şefkate olan bu ihtiyacını artık kendisi karşılayabiliyor ve başkalarına da sevgi ve şefkat sunabiliyordu. Bu, onun hayatını tamamen değiştiren bir dönüm noktasıydı ve artık o geleceğe daha umutlu bir şekilde bakabiliyordu."

İnsan, sevme ve bilme kapasiteleri ile dünyaya gelir. İnsanın sevme kapasitesi, onun duygusal bir varlık olduğunun kanıtıdır. Sevme yeteneği, bireyin

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryilmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(3), 346-362.
2. Eryilmaz, A., & Dogan, T. (2013). The mediator role of need satisfaction between Subjective well-being and romantic relationships quality. *Eurasian Journal of Educational Research,* 53, 79-96.
3. Fromm, E. (1939). *Selfishness and self-love.* William Alanson White Psychiatric Foundation.
4. Hatfield, E., & Rapson, R. L. (1993). *Love, sex, and intimacy: Their psychology, biology, and history.* HarperCollins College Publishers.
5. Hendrick, S. S. (2004). *Understanding close relationships.* Boston, MA: Pearson Education.
6. Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review,* 31(7), 1126-1132.
7. Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. Human Development, 52(4), 211-214.
8. Moss, B. F., & Schwebel, A. I. (1993). Defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations, 41*,1,31-37.
9. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method.* Springer Science & Business Media.
10. Sternberg, R. J., & Barnes, M. L. (Eds.). (1988). *The psychology of love*. Yale University Press.

HAFTA ALTI:
DUYGUSAL AÇLIKLA BAŞA ÇIKMAK

"Duygusal Açlık ve Özgüven Krizi: Bir Diyetisyenin Zafer Hikâyesi"

"Elif, 38 yaşında deneyimli bir diyetisyendi. Mesleğinin zirvesinde olmasına rağmen, kendisi için her zaman sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemek ve danışanlarına iyi bir örnek olmak önemliydi. Ancak, kendi yaşamında bir süredir başa çıkmakta zorlandığı bir sorun vardı: duygusal yeme bozukluğu. Elif'in duygusal açlıkla baş etme biçimi, işten yorgun geldiği veya stres yaşadığı her an, yüksek kalorili ve işlenmiş atıştırmalıklara yönelmekti. Bu, onun dengeli beslenme planını sık sık aksatmasına ve sağlıksız yiyeceklere olan isteğinin önüne geçememesine yol açıyordu. Her seferinde kendini "sadece biraz daha" yemeye devam ederken buluyor ve sonra pişmanlıkla baş başa kalıyordu. Bu sorunlarıyla yüzleşmek Elif için zorlu bir süreçti. Duygusal açlığı nedeniyle kilo alımı ve obezite riski artmıştı. Kendine güveni sarsılmıştı ve bu sorunu aşmak için çaresizdi. Daha da kötüsü, bir diyetisyen olarak başkalarına sağlıklı yaşam tarzını öğretmekle yükümlü olduğunu bilmek, bu sorunuyla başa çıkmayı daha da zorlaştırıyordu. Sonunda, Elif bu sorunu çözmek için bir karar verdi. Kendi duygusal yeme alışkanlıklarını anlamak, onları ele almak ve başkalarına yardımcı olabilmek için kişisel bir dönüşüme ihtiyacı vardı. Profesyonel bir terapistten yardım almaya karar verdi ve duygusal yeme bozukluğunu ele almak için bir tedavi planı geliştirdi. Tedavi süreci boyunca, Elif kendi duygusal açlık tetikleyicilerini tanımaya başladı. Stres, kaygı ve işten kaynaklanan baskı onun için önemli tetikleyicilerdi. Terapisti, sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmesine yardımcı oldu. Gevşeme ve nefes egzersizi gibi stres azaltma tekniklerini denemeye başladı ve zamanla daha sağlıklı bir şekilde duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı öğrendi. Elif'in bu süreçte yaşadığı zorluklar ve zaferler, kendi danışanlarına daha iyi yardımcı olmasına katkı sağladı. Kendi deneyimleri sayesinde, duygusal açlık ve yeme bozukluklarıyla mücadele eden kişilere daha iyi anlayış ve destek sunabiliyordu. Ayrıca, kendi özgüveni de arttı ve hem kişisel hem de mesleki olarak daha tatmin edici bir yaşam sürmeye başladı. Elif'in hikâyesi, duygusal açlıkla mücadele eden bir diyetisyenin içsel dönüşümünü ve bu deneyim sayesinde hem kendisinin hem de danışanlarının hayatlarını nasıl iyileştirebileceğini gösteren ilham verici bir öyküydü"

Modern dünyada, her yıl yaklaşık dokuz yüz milyon ton yiyecek israf edilmektedir. Bu yiyecek miktarı, insan bedenine girmeyen yiyecekler için geçerlidir. Oysaki insan bedenine giren yiyeceklerin bir kısmı da israf ediliyor. Bu noktada

Yararlanılan Kaynaklar

1. Armitage, C. J. (2015). Randomized test of a brief psychological intervention to reduce and prevent emotional eating in a community sample. *Journal of Public Health,* 37(3), 438-444.
2. Campfield, L. A., Smith, F. J., Rosenbaum, M., & Hirsch, J. (1996). Human eating: evidence for a physiological basis using a modified paradigm. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 20(1), 133-137.
3. Ekim, A., & Ocakci, A. F. (2021). Emotional eating: Really hungry or just angry? *Journal of Child Health Care,* 25(4), 562-572.
4. Friedman, M. I., & Stricker, E. M. (1976). The physiological psychology of hunger: A physiological perspective. *Psychological Review,* 83(6), 409–431. https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.6.409
5. Ganley, R. M. (1988). Emotional eating and how it relates to dietary restraint, disinhibition, and perceived hunger. International *Journal of Eating Disorders*, 7(5), 635-647.
6. Haase, L., Cerf-Ducastel, B., & Murphy, C. (2009). Cortical activation in response to pure taste stimuli during the physiological states of hunger and satiety. *Neuroimage*, *44*(3), 1008-1021.
7. Mackay, P. S. E. (2014). Psychological determinants of emotional eating: The role of attachment, psychopathological symptom distress, love attitudes and perceived hunger. *Current Research in Psychology,* 5(2), 77-88.
8. Spoor, S. T., Bekker, M. H., Van Strien, T., & van Heck, G. L. (2007). Relations between negative affect, coping, and emotional eating. *Appetite,* 48(3), 368-376.
9. Stellar, E. (1967). Hunger in man: Comparative and physiological studies. *American Psychologist,* 22(2), 105–117. https://doi.org/10.1037/h0024347
10. Tan, C. C., & Chow, C. M. (2014). Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation. *Personality and Individual Differences*, *66*, 1-4.

HAFTA YEDİ:
OLUMSUZ DÜŞÜNCELERLE BAŞA ÇIKMAK

"Olumsuz Düşüncelerin Üstesinden Gelme Mücadelesi: Rana'nın İlham Verici Serüveni"

"Rana, 36 yaşında genç bir kadındı ve hayatının en büyük sınavıyla karşı karşıya kalmıştı: kanser. Genç yaşta böyle bir teşhis almak, onun için duygusal bir fırtına oluşturmuştu. Rana, kanser teşhisi aldığında, ölüm korkusu, tedavi başarısızlığı endişesi, vücut görünüşü ve estetik kaygılar, geleceğe dair belirsizlik ve sosyal yalıtım gibi bir dizi olumsuz düşünceyle mücadele etmek zorundaydı. Her gece yatağında, hastalığın neden olabileceği ölüm korkusuyla uyanırken, tedavi sırasındaki başarısızlık endişesi onu rahatsız ediyordu. Aynaya baktığında vücut görünüşündeki değişiklikler onu üzüyordu ve işini, ailesini ve geleceğini düşünerek belirsizlik duygusu içinde kayboluyordu. Aynı zamanda bağışıklık sistemi zayıfladığı için arkadaşlarından ve ailesinden uzak hissetmek, sosyal yalıtım ve yalnızlık duygusu oluşturuyordu. Rana, bu duylarla ve düşüncelerle başa çıkmak için çaba gösteriyor ve destek arayışında oluyordu. Ancak, Rana'nın yaşamındaki olumsuz düşüncelerle başa çıkmak için güçlü bir irade ve destek ağı vardı. Kanser teşhisi konulduğunda, Rana'nın başına hemen kötümserlik ve endişe bulutları çöktü. Kendisini "Neden ben?" diye sorguladı ve gelecekteki belirsizlikler hakkında sürekli düşünceye daldı. Kötümser bir tavır içine girdi ve hastalığına karşı çaresiz hissetti. Geçmişteki olumsuzlukları hatırlamaktan da kendini alıkoyamadı. Ancak Rana, bu zorluğun üstesinden gelmek için mücadele etmeye kararlıydı. İlk adım olarak, terapiye gitmeye başladı. Terapisti, olumsuz düşüncelerini tanımlamasına ve bu düşüncelerle nasıl başa çıkacağını öğrenmesine yardımcı oldu. Rana, gelecekteki belirsizlikleri kabul etmeye ve bu belirsizliklerle başa çıkmak için daha iyi bir şekilde hazırlanmaya başladı. Aynı zamanda, Rana yakın dostları ve ailesi tarafından desteklendi. Sosyal destek ağı, onun için büyük bir güç kaynağıydı. Arkadaşları ve ailesi, onun yanında durdu ve ona moral verdi. Bu desteği hissetmek, Rana'nın olumsuz düşüncelerle mücadele etmesine yardımcı oldu. Rana, zamanla kendini daha fazla bilinçli hale getirdi. Olumsuz düşüncelerinin farkına varmak ve onları kontrol altına almak için stres azaltma tekniklerini denedi. Ayrıca, geleceğe dair umutlu bir bakış açısı geliştirmeye çalıştı. Bu süreçte Rana, kendini çözümsüz bir sorunla baş başa kalmış gibi hissetmekten kurtuldu. Kanseri kabul etmeye başladı ve tedaviye odaklandı. Her yeni günün getireceği belirsizliklerle savaşmak yerine, günün tadını çıkarmayı öğrendi. Rana'nın hikâyesi, olumsuz düşüncelerle mücadele etme ve umutla ilerleme yolunda bir ilham kaynağıdır. Kanser gibi zorlu bir teşhisle karşı karşıya kalan bir kişi, destek, bilinçli çaba ve olumlu bir bakış açısıyla zorlukların üstesinden gelebilir. Rana, kendi iç gücünü ve çevresindeki sevgi dolu insanların gücünü keşfetti ve bu onun hayatının en büyük başarılarından biriydi."

HAFTA DOKUZ:
STRESLE BAŞA ÇIKABİLMEK

"Yoğun Trafiğin ve Sorumlulukların Altında Ezilen Mehmet: Bir Stres Hikâyesi"

"Mehmet, 45 yaşında, 5 çocuk babasıydı ve hayat onun için oldukça zorlu bir mücadele haline gelmişti. Günün büyük bir kısmını acil yardım merkezinde şoför olarak geçiriyor, ancak bu yetmezmiş gibi aynı zamanda ek iş yaparak ailesinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyordu. Yoğun iş temposu ve aile sorumlulukları Mehmet'i sürekli olarak stres altında tutuyordu. Mehmet'in stresle başa çıkma konusunda sorunları vardı. İlk olarak, kendine güvenmekte zorlanıyordu. Her gün yaşadığı yoğun trafiğin stresi ve sürekli olarak iş yetiştirmek zorunda olmanın getirdiği baskı altında, kendisini stresle başa çıkacak güce sahip hissetmiyordu. Her gün yolda geçirdiği saatler boyunca, kontrolünü kaybedeceği ve başarısız olacağı korkusuyla yaşamak zorunda kalıyordu. Ayrıca, Mehmet negatif düşüncelere sıkça kapılıyordu. Gelecek hakkında karamsar senaryolar üretiyor, maddi sıkıntılarının ailesini nasıl etkileyebileceğini düşünüyordu. Kendine dair olumsuz inançlar taşıyordu ve bu da stresle başa çıkma konusundaki sorunlarını derinleştiriyordu. Mehmet'in duygusal dengesizlikleri vardı. Trafiğin yoğunluğu, iş baskısı ve aile sorumlulukları onu kolayca öfkelendirebiliyordu, endişeli veya üzgün hale getirebiliyordu. Duygusal tepkilerini kontrol etmekte zorlanıyor ve bu da işini ve aile hayatını olumsuz etkiliyordu. Sorunları aşırı büyütüyor ve alternatif çözüm yollarını görmekte zorlanıyordu. İş yükü arttıkça, sorunlar daha da karmaşık hale geliyor ve bu da onun stresini artırıyordu. Geçmişteki travmalar, günlük yaşamında onu hala etkiliyordu. Bu deneyimler, onun stresle başa çıkma yeteneğini kullanmasını engelliyordu. Yoğun çalışma temposu nedeniyle arkadaşlarıyla ve ailesiyle zaman geçirmeye pek fırsatı yoktu. Sürekli olarak iş ve aile sorumluluklarına odaklandığı için, kendi fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını ihmal ediyordu. Son olarak, sürekli olarak iş yetiştirmek ve ailesini geçindirmek zorunda olmanın getirdiği baskı altında, kendisini yetersiz görüyordu. Mehmet, stresle başa çıkma konusunda birçok olumsuz faktörle karşı karşıyaydı. Sonuç olarak Mehmet'in Stresle başa çıkma konusunda profesyonel yardım almak ve sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmek için adım atmaya karar vermesi gerekiyordu."

İnsan, yetenekler ve beceriler açısından oldukça geniş kapasiteye sahip bir varlıktır. Öte yandan insan, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmediği zaman kapasitesini dar bir alanda kullanmak durumunda kalır. **İnsanın kapasitesinin üzerinde çeşitli yaşam olaylarına maruz kalması durumunda, insan zorlanır.**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 20-37.
2. Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 839–852. https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839
3. Folkman, S. (2009). Commentary on the special section "theory-based approaches to stress and coping" questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist,* 14(1), 72-77.
4. Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Gloe, D., Thomas, L., Papathanasiou, I. V., & Tsaras, K. (2017). A literature review on stress and coping strategies in nursing students. *Journal of Mental Health,* 26(5), 471-480.
5. Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*(6), 665–673. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665
6. Lazarus, R. S., & DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist,* 38(3), 245–254. https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.3.245
7. Lonner, W. J. (2006). Handbook of multicultural perspectives on stress and coping (pp. XXVI-636). P. T. Wong, & L. C. Wong (Eds.). New York: Springer.
8. Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology,* 1(2), 115-144.
9. Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and practice,* 4(4), 271-317.
10. Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist,* 55(6), 620–625. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620

HAFTA ON:
KRİZLERLE VE TRAVMALARLA BAŞA ÇIKMAK

"Kurtuluşun İzinde: Kadir Albay'ın Güven Duyma Yolculuğu"

"Kadir Albay, hayatının karanlık gölgeleriyle mücadele eden bir adamdı. 42 yaşına geldiğinde, geçmişindeki travmatik deneyimler onun ruhunu derinden sarsmıştı. Genç yaşta askerlik kariyerine başlamış olan Kadir, acımasız savaş sahnelerinde sıklıkla bulunmuştu. Silah sesleri, patlamalar ve arkadaşlarının acı çığlıkları onun kâbuslarına geceleri hükmetti. Bu travmatik deneyimler, onun güven duygusunu paramparça etmişti. Her operasyona gittiğinde, kendi hayatının ne kadar kısa bir süre içinde sona erebileceğini düşünerek şüpheler içinde boğuluyordu. Bir deprem felaketi, Kadir'in yaşadığı şehri yerle bir etti. Kadir, göçük altında sıkışmış ve ölümün soğuk nefesini ensesinde hissetmişti. Kurtuluşu bir mucizeydi, ancak bu deneyim onun güvenini sarsmıştı. Artık her an bir tehditle karşılaşabileceğini düşünüyordu. Uykusuz geceler ve sürekli bir tetikte olma hali, onun ruh sağlığını derinden etkiliyordu. Travmatik olaylar, Kadir'in kendine olan güvenini tüketiyordu. Kendisini suçluyor, başkalarından uzaklaşıyor ve toplumsal etkileşimlerden kaçınıyordu. İnsanların kendisine yaklaşmasına izin vermek yerine, her an bir tehdit olduğunu düşünerek izole bir yaşam sürdürmeye başlamıştı. Karar verme yeteneği zayıflamıştı, kendini sürekli olarak sorguluyordu ve korkularının esiri olmuştu. Ancak Kadir Albay, bu karanlık deneyimlerle başa çıkmak için umutsuzluğa kapılmamıştı. Terapi ve destek gruplarına katılarak, içsel gücünü yeniden keşfetmeye ve travmalarını aşmaya kararlıydı. Belki de, karanlık geçmişiyle yüzleşerek ve yardım arayarak, güven duygusunu yeniden inşa edebilirdi."

Hayat akıp giderken insanın kontrol edemediği gerçeklerle yüzleşmesi ve başa çıkması gerekmektedir. Yüzleşmemiz gereken travmalar ya insanların eliyle ya da doğal afetler sebebi ile gerçekleşmektedir. Bu noktada insanlar, yaşadığı travma durumu ile başa çıkmak ve bu krizi çözmek durumundadır.

Öncelikle kriz ve krizle başa çıkma konusunu ele almak gerekir. **Kriz, bireylerin başa çıkma kapasitelerinin üzerinde problemler yaşamaları ve ilgili problemleri hemen çözememeleri durumunda yaşanan gerçekliktir.** Kriz durumunun üç önemli özelliği vardır: **Bireye zarar verici bir olayın ya da durumun gerçekleşmesidir; bireyin yaşam amaçlarının tehdit edilmesidir ve bireyde başa çıkma mekanizmalarının yetersizliğinden dolayı duruma tepki vermede yetersizliğin olmasıdır.** Bu kriz süreci, insanlarda hayal kırıklığı ve gerginlik oluşturur. Kriz durumunda olan bireyler, durumu oldukça tehdit edici

olarak değerlendirirler ve de bu durumla başa çıkma yollarının olmadığını düşünürler. **Ancak bireyler, eninde sonunda kriz durumundan daha iyi bir durumda olacak bir denge ve uyum sürecini yaşarlar.**

Kriz sürecinin aşamaları nelerdir? İlk aşamada, birey bir problemle karşı karşıya kalır. Bu problem, homeostatik-denge durumu için bir tehdit oluşturur. Kişi, duygusal dengesini yeniden kurma çabasıyla alışılmış problem çözme önlemlerini ileri sürerek artan gerginlik duygularına yanıt verir. **İkinci aşamada,** bireyin alışageldiği problem çözme durumunun yetersiz kalmasından dolayı bireyde artan bir gerginlik durumu söz konusudur. Kişinin işlevselliği bozulmuştur. Kişide üzgün olma ve etkilenme duyguları ortaya çıkmaktadır. **Üçüncü aşamada,** bireyin devam eden çabalarının başarısızlıkla sonuçlanması, yeni ve gerginliği azaltıcı acil ve problem çözücü önlemlerin uygulanması söz konusudur. Bu aşamada problem yeniden tanımlanabilir. Birey, bu problem karşısında pes edebilir ya da yeni çözümler bulabilir. **Dördüncü aşamada,** eğer sorun devam ederse gerginlik miktarı daha da artar. Sonuç olarak, bireyin ruhsal ve toplumsal bütünlüğünde büyük bir çöküş olabilir.

Krize müdahale sürecinde neler yapılmalıdır? Bunlardan ilki, acil müdahaledir. Bu, acil servisleri arayarak veya ilk yardım sağlayarak kriz durumundaki birine anında yardım ve destek sağlamayı içerir. **İkincisi ise, istikrardır.** Bu, krizdeki kişinin sıkıntısını azaltmasına ve güvenliğini sağlamasına yardımcı olmayı içerir. **Üçüncüsü, aktif dinlemedir.** Krize müdahale eden kişi, krizdeki kişiyi dikkatle dinler, onun bakış açısını ve duygularını anlamaya çalışır. **Dördüncüsü, empatidir**. Krize müdahale eden kişi, kişinin deneyimini anladığını ve ilgilendiğini ona ifade eder. **Beşincisi, değerlendirme yapmaktır.** Bu süreç, en iyi hareket tarzını belirlemek için kişinin ihtiyaçlarını, kaynaklarını ve potansiyel risk faktörlerini değerlendirmeyi içerir. Krize müdahale eden kişi, krizin niteliğini ve şiddetini ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyulduğunu belirlemek için durumu değerlendirir. **Altıncısı, sorun çözmedir.** Krize müdahale eden kişi, kişinin acil sorunlarına çözüm bulmasına ve bunları uygulamasına yardımcı olur. **Yedincisi, sevktir.** Bu, krizdeki kişiyi ruh sağlığı hizmetleri, madde bağımlılığı tedavisi veya adli yardım gibi uygun kaynaklarla buluşturmayı içerir. **Sekizincisi ise, takiptir.** Bu, kişinin ihtiyaçlarının karşılandığından ve krizin çözüldüğünden emin olmak için sürekli destek sağlamayı ve izlemeyi içerir.

Kriz süreciyle yakından ilişkili bir diğer konu travmadır. Travma yaşayanlarda üç önemli belirti görülür. Bunlardan **ilki, aşırı uyarılmışlık halidir.** İkincisi; **istemeden, devamlı, bir şekilde olayın tekrar tekrar bireyin zihninde yaşanmasıdır.** Üçüncüsü ise, **travmayı hatırlatan uyaranlardan kaçınmadır. Travma ile nasıl başa çıkılır?** Öncelikle travma ile başa çıkmak için travma yaşayanlara anında destek ve yardım sunmak gerekir. Bu desteğe ve yardıma psikolojik ilk yardım denir. **Psikolojik ilk yardımda öncelikle, güvenlik ve rahatlık**

sağlanır. Bu, kişinin güvende olmasını ve su veya oturacak bir yer gibi fiziksel rahatlık sağlamayı içerir. **İkinci olarak, bilgi toplama gerçekleşir**. Bu, en iyi hareket tarzını belirlemek için kişinin deneyimi, ihtiyaçları ve kaynakları hakkında bilgi toplamayı içerir. **Üçüncüsü, güven ve destek sunmaktır.** Bu, empatik bir şekilde endişeyi yansıtarak kişiye duygusal destek ve güvence sağlamayı içerir. **Dördüncüsü, pratik yardımdır.** Bu, kişinin ulaşım veya kaynaklara erişim gibi acil ihtiyaçlarını yönetmesine yardımcı olmak için pratik yardım sağlamayı içerir. **Beşincisi, sosyal destekle bağlantıdır.** Bu; ek destek ve rahatlık sağlamak için kişiyi ailesi, arkadaşları veya toplum kaynakları ile buluşturmayı içerir. **Altıncısı,** başa çıkma hakkında bilgi sunmaktır. Bu, kişinin travmatik bir olayın ardından duygularını ve düşüncelerini yönetmesine yardımcı olabilecek başa çıkma stratejileri ve kaynakları hakkında bilgi sağlamayı içerir. **Yedincisi,** bireyin sunulan hizmetlere yönlendirilmesidir. Bu, kişiyi ruh sağlığı hizmetleri veya afete müdahale kuruluşları gibi uygun kaynaklarla ve hizmetlerle buluşturmayı içerir.

Psikolojik ilk yardımın dışında yapılacaklar da ele alınabilir. **Sekizinci olarak, bireylerin kişisel bakımla meşgul olmaları gerekir.** Bu, yemek yemek, yeterince uyumak, fiziksel aktivite yapmak gibi etkinliklerle bedeni ve duyguları düzenlemeye, genel refahı iyileştirmeye yardımcı olabilir. **Dokuzuncusu, gevşeme tekniklerini uygulamaktır.** Derin nefes alma veya ibadet, stres ve kaygıyı yönetmeye yardımcı olabilir. **Onuncusu, doğru bilgilerden haberdar olmaktır.** Durum hakkında doğru bilgilerle güncel kalmak, belirsizlik ve korku duygularını azaltmaya yardımcı olabilir. **On birincisi, neyi kontrol edebileceğimize odaklanmaktır.** Acil güvenlik önlemlerini belirlemek ve yönetmek için adımlar atmak, kontrol duygusunun yeniden kazanılmasına yardımcı olabilir. **On ikincisi, yeniden inşa etmektir ve planlamaktır.** Yeniden inşa sürecine katılmak ve gelecekteki güvenlik için planlar yapmak, bir amaç duygusu ve ileriye doğru bir umut oluşturabilir. **On üçüncüsü, destek grupları içerisinde yer almaktır.** Benzer travmayı yaşamış bireylerle bir destek grubuna katılmak, kişinin ait olma ihtiyacını doyurarak kişiyi yalnızlık duygusundan kurtarır**. On dördüncüsü, profesyonel yardım almaktır.** Anksiyete, depresyon veya kabuslar gibi travma belirtileri devam ederse bir ruh sağlığı uzmanından yardım almak gerekir.

Sonuç olarak insan için travma ve kriz, kaçınılmaz bir gerçekliktir. Önemli olan bu gerçeklik karşısında bilinçli farkındalığımızın artmasıdır. **Felakete yakalanmadan önce, gerekli önlemleri almak birincil görevimizdir. Felaket esnasında ise, toplumsal olarak bütünleşip ihtiyaç duyanlara gerekli yardımı sunmak, insanlığımızın tecellisidir. Felaket sonrası ise, bu olumsuz durumdan güçlenerek çıkmak gerekir.** Hepimize sabır, sağlık ve huzur dolu günler dilerim.

TRAVMALARIN OLUŞTURDUĞU GÜVENSİZLİK DUYGUSU İLE BAŞA ÇIKMAK

"Travmatik Anılar: Kadir'in Güven Duygusunun Kaybı"

"Kadir Albay, hayatının çoğunu gölgesi altında yaşadığı güven zedelenmesiyle geçirdi. Bu travmatik deneyimler, onun ruhunu derinlemesine etkiledi ve hayatının bir dönemindeki zorluklarını aşmak için büyük bir mücadeleye neden oldu. Kadir, cesurca birçok operasyona katıldı, fakat savaşın acımasızlığına tanık olmak ve yakın arkadaşlarının kaybını yaşamak, onun güven duygusunu sarstı. Her gün, zarar göreceği ve tehlikelerle karşılaşacağı düşüncesi onu sardı. İşte bu, Kadir'in ilk adımı olan şüphe duygusunun başlangıcıydı. Güven duygusu zedelenen biri olarak, başkalarından uzak durmayı tercih etti. Toplumsal etkileşimlerden kaçınarak, yavaşça içine kapanan biri haline geldi. Yalnızlık, onun güven eksikliğini daha da artırdı. Her an bir tehditle karşılaşabileceği düşüncesi, Kadir'i korkunun pençesine sürükledi. Gece kâbuslar onu rahat bırakmadı. Kendi yeteneklerine ve kararlarına olan güveni azaldı ve sürekli olarak kendi yeteneklerini sorguladı. Kadir, zorluklarla karşılaştığında artık mücadele etmek yerine kaçınma eğilimindeydi. Sorunlar karşısında çözüm aramak yerine, onlardan uzaklaşmayı tercih ediyordu. Güven duygusu zedelenen biri olarak, her durumu aşamayacağını düşünüyordu. Başkalarını ve kendini suçlama eğilimi, Kadir'in yaşamını daha da karmaşıklaştırıyordu. Travmatik deneyimlerini içselleştirdi ve hataları sadece kendisine yükledi. Kadir Albay, karar vermekte zorlandığı için iş ve özel hayatında ilerlemekte güçlük çekti. Güvensizlik ve korku, onun hareketlerini ve kararlarını engelliyordu. Samimiyet eksikliği, Kadir'in başkalarıyla derin ilişkiler kurmaktan kaçınmasına neden oldu. Güven duygusu eksik olduğu için, duvarlarını yükseltti ve iç dünyasını başkalarıyla paylaşmaktan kaçındı."

Güven duygusu, insanın yaşamına uyum sağlayarak devam etmesinde çok önemlidir. **Doğduğumuz andan itibaren dünyanın ve etrafımızdaki bireylerin güvenilir olup olmadığını düşünen varlıklar olmamız, güven konusunda bizi daha hassas bireyler haline getirir.** travmatik olayların en önemli özelliği, güven duygumuza zarar vermesidir.

Travmatik olaylar neden güven duygumuzu zedeler? İlk olarak; travmatik deneyimler, bireylerin savunmasız olduklarına yönelik algı oluşturur. **İkincisi,** travmalar belirsizliklere neden olur. Belirsizlik durumunda bireyler, yönlerini bulmada zorluk yaşadıkları için güven duyguları zedelenir. **Üçüncüsü;** travmalar, destek kaynaklarının kaybına neden olduğu için bireylerin gevenlerini zedeler. **Dördüncüsü;** bireyler, travmalar karşısında onu önleyemediklerini, kendilerini

Yararlanılan Kaynaklar

1. Briere, J. (1997). Psychological assessment of adult posttraumatic states. Washington, DC: American Psychological Association.
2. Briere, J., Agee, E., & Dietrich, A. (2016). Cumulative trauma and current posttraumatic stress disorder status in general population and inmate samples. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 8(4), 439–446. https://doi.org/10.1037/tra0000107
3. Briere, J., Kaltman, S., & Green, B. L. (2008). Accumulated childhood trauma and symptom complexity. Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 21(2), 223-226.
4. Cook, J. M., Elhai, J. D., & Areán, P. A. (2005). Psychometric properties of the PTSD Checklist with older primary care patients. Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 18(4), 371-376.
5. Coombs, W. T. (2000). Crisis management: Advantages of a relational perspective. In J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Public relations as relationship management: A relational approach to the study and practice of public relations* (pp. 73–93). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
6. Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 41(4), 412–425. https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.4.412
7. Courtois, C. A., & Ford, J. D. (2012). Treatment of complex trauma: A sequenced, relationship-based approach. Guilford Press.
8. Elliott, D. M. (1997). Traumatic events: Prevalence and delayed recall in the general population. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65(5), 811–820. https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.5.81
9. Oberauer, K., & Lewandowsky, S. (2019). Addressing the theory crisis in psychology. Psychonomic Bulletin & Review, 26, 1596-1618.
10. Taylor, S. (2017). Clinician's guide to PTSD: A cognitive-behavioral approach. Guilford Publications.

HAFTA ON BİR:
ÖFKE İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

"Öfke Fıçısı: Halil"

"Halil, 26 yaşında ve dokuz kardeşiyle büyüdüğü zorlu bir çocukluk dönemi geçirmişti. Ailesi yoksulluk içinde yaşarken, Halil ve kardeşleri istismara ve ihmale uğramışlardı. Bu travmatik deneyimler, özellikle Halil'in hayatını etkilemişti. Halil, öfke patlamaları yaşamaktaydı. Örneğin, geçmişte yaşadığı istismarla ilgili bir tartışma veya iş yerindeki stresli bir olay gibi küçük bir tetikleyici olay, hızla öfke patlamalarına yol açmıştı. Sabırsızlık, Halil'in beklemek zorunda kaldığında isteklerinin hemen gelmemesini tolere etmekte zorlandığını gösteriyordu. Örneğin, trafik sıkışıklığına takılmak veya bir hizmetin gecikmesi, onun için büyük bir öfke kaynağı olabiliyordu. Beklemek, öfkesini daha da artırabiliyordu. Problem çözme becerileri zayıf olduğu için, Halil yaşadığı sorunları etkili bir şekilde çözme konusunda güçlük çekmişti. Örneğin, bir arkadaşıyla yaşadığı bir anlaşmazlığı çözme yerine, öfke patlamaları yaşayabilirdi. Sosyal beceri düzeyinin düşük olması, Halil'in insan ilişkileri konusunda zorlandığını gösteriyordu. Örneğin, arkadaşlarıyla veya ailesiyle iletişim kurarken anlaşmazlıkların sıkça yaşandığı ilişkilere sahipti. İletişim konusundaki eksiklikler, ilişkilerinin gelişimini engelliyordu. Travmatik deneyimler, Halil'in duygusal sağlığını olumsuz etkilemişti. Çocukluğunda yaşadığı istismar ve ihmal, duygusal zorluklarının temel nedenlerinden biriydi ve yaşamını etkileyen önemli bir faktördü."

İnsan olumlu ve olumsuz pek çok duyguyu deneyimleyen varlıktır. Deneyimlenen olumsuz duyguların başında da öfke gelir. **Öfkeyi yönetememek pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olur.** Hemen her gün TV haberlerinde karşılaştığımız, hastane, ölüm ve hapishane haberlerinin arkasında bu duygunun yönetilememesi yatmaktadır. Sağlıklı bir birey ve toplum olmak için öfkemizi yönetmemiz gerekir.

Öfke; çevresel uyaranlarla tetiklenen, bireylerin kas ve sinir sistemlerinin harekete geçmesine neden olan, bireylerde bir takım olumsuz düşüncelerin ve tepkilerin de ortaya çıkmasının önemli bir nedeni olan olumsuz duygulardan biridir. Öfke anında, otonom sinir sisteminin sempatik parçası devreye girer. **Bu, öfkelendiğimizde; kalp atımının hızlanması, yüzde kızarmanın olması, adrenalin salınımının artması, sindirimin yavaşlaması, ağız kuruluğu, elin ve ayağın titremesi ve kas gerginliği gibi bir takım fiziksel belirtilerin yaşanması anlamına gelir.** Öfkenin doğası değerlendirildiğinde kendisinin herhangi bir duygu olarak zararlı olmadığı görülür. **Öfkeye pozitif açıdan bakıldığında, insanların**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist, 38*(11), 1145–1160. https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.11.1145
2. Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist, 45*(4), 494–503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494
3. Berkowitz, L. (1999). Anger. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 411–428). John Wiley & Sons Ltd.
4. Cummings, E. M., Simpson, K. S., & Wilson, A. (1993). Children's responses to interadult anger as a function of information about resolution. *Developmental Psychology, 29*(6), 978–985. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.978
5. Dahlen, E. R., & Deffenbacher, J. L. (2001). Anger management. In W. J. Lyddon & J. V. Jones, Jr. (Eds.), *Empirically supported cognitive therapies: Current and future applications* (pp. 163–181). Springer Publishing Company.
6. Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., & DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles of empirically supported interventions applied to anger management. *The Counseling Psychologist*, *30*(2), 262-280.
7. Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S., Thacker, S., & Eiswerth-Cox, L. (1996). State–Trait Anger Theory and the utility of the Trait Anger Scale. *Journal of Counseling Psychology, 43*(2), 131–148. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.2.131
8. Eryılmaz, A. (2018). Psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-460.
9. Stevick, E. L. (1971). An empirical investigation of the experience of anger. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, *1*, 132-148.
10. Veenstra, L., Bushman, B. J., & Koole, S. L. (2018). The facts on the furious: a brief review of the psychology of trait anger. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 98-103.

HAFTA ON İKİ:
SAĞLIKLI YAŞLANMAK

"Yaşlandıkça Yaşamın Değerini Anlamak"

"Ali, 65 yaşında bir akademisyendi ve yaşlanmaya karşı olağanüstü bir direnç sahipti. Yaşlandıkça ortaya çıkan psikolojik olumsuz değişimlere rağmen, o bu zorlu sürecin üstesinden gelmeyi başarmıştı. İşte Ali'nin yaşam yolculuğu: Birinci olarak, bilişsel değişikliklerle başa çıkma konusundaki başarısı dikkat çekiciydi. Yaşlandıkça bazı insanlar bellek kaybı yaşarlar ve bilgiyi daha yavaş işlerler. Ancak Ali, bu değişikliklere karşı koyarak kendini zihinsel olarak aktif tutmayı başardı. Her gün okuma yaparak, bulmaca çözerek ve öğrenmeye devam ederek bilişsel işlevlerini korudu. İkincisi, benlik ve kimlik değişiklikleriyle başa çıkmakta ustalaşmıştı. Emeklilik dönemi geldiğinde, birçok insan kariyerlerinde bir çöküş dönemi yaşarken, Ali bu süreci yeni bir başlangıç olarak gördü. Kendi kimliğini sadece bir akademisyen olarak tanımlamaktan çıkardı ve bu dönemi yaşamın yeni bir aşaması olarak kabul etti. Üçüncüsü, emeklilik sürecine uyum sağlama konusunda da başarılıydı. Emeklilikle birlikte mali kayıplar ve yaşam düzeninde değişiklikler yaşandı, ancak Ali bu süreci planlayarak ve yeni ilgi alanları geliştirerek kolayca atlattı. Dördüncüsü, toplumsal yalıtım ve yalnızlıkla mücadele etti. Bazı yaşlılar, arkadaşlarını veya aile üyelerini kaybedebilirler, ancak Ali, sosyal bağlarını güçlendirmek için çaba sarf etti. Yeni arkadaşlar edinmek ve toplumsal etkinliklere katılmak için zaman ayırdı. Beşincisi, aile ilişkilerindeki değişikliklere uyum sağlama konusunda esnek bir yaklaşıma sahipti. Farklı nesillerden aile üyeleri arasındaki çatışmaları minimize etmek için iletişim becerilerini geliştirdi ve aile bağlarını korudu. Altıncısı, kayıp ve yas süreçlerini sağlıklı bir şekilde yaşadı. Yaşlandıkça, Ali sevdiklerini kaybetti, ancak bu kayıplarla başa çıkabilmek için destek aldı ve duygusal olarak güçlü kalmayı başardı. Yedincisi, ölüm korkusunu kabul etti ve bununla başa çıkmak için içsel bir yolculuğa çıktı. Ölümün kaçınılmaz olduğunu kabul etti ve yaşamın tadını çıkarmaya devam etti. Sekizincisi, yaşlanmanın getirdiği depresyon ve kaygı gibi psikolojik sorunlarla başa çıkmak için profesyonel destek aldı. Bu sorunlarla yüzleşmeyi reddetmedi ve duygusal sağlığını önemsedi. Ali, yaşlanmayı sadece bir sayı olarak görmeyip, hayatın bir parçası olarak kabul etti. Kendi içsel gücünü keşfetti ve yaşamın her anının tadını çıkarmayı öğrendi. Yaşlandıkça yaşamın yeni fırsatlarla dolu olduğunu gördü ve bu ona sonsuz bir enerji ve yaşama sevgi verdi."

İnsan, çeşitli gelişim dönemlerinden ilerleyerek hayatına devam eder. Bu dönemlerden biri de yaşlılık dönemidir. **Ortalama bir ömre sahip her insan, bu**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashendorf, L., Vanderslice-Barr, J. L., & McCaffrey, R. J. (2009). Motor tests and cognition in healthy older adults. *Applied Neuropsychology*, *16*(3), 171-176.
2. Barnes, D. E., Yaffe, K., Satariano, W. A., & Tager, I. B. (2003). A longitudinal study of cardiorespiratory fitness and cognitive function in healthy older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *51*(4), 459-465.
3. Chang, Y. K., Pan, C. Y., Chen, F. T., Tsai, C. L., & Huang, C. C. (2012). Effect of resistance-exercise training on cognitive function in healthy older adults: a review. *Journal of Aging and Physical Activity*, *20*(4), 497-517.
4. Duffy, J. F., Willson, H. J., Wang, W., & Czeisler, C. A. (2009). Healthy older adults better tolerate sleep deprivation than young adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *57*(7), 1245-1251.
5. Havighurst, R. J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist, 1,* 8–13. https://doi.org/10.1093/geront/1.1.8
6. Keogh, Justin WL, et al. "Physical benefits of dancing for healthy older adults: a review." *Journal of Aging and Physical Activity* 17.4 (2009): 479-500.
7. Rebok, G. W., Carlson, M. C., & Langbaum, J. B. (2007). Training and maintaining memory abilities in healthy older adults: traditional and novel approaches. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *62*(Special_Issue_1), 53-61.
8. Reijnders, J., van Heugten, C., & van Boxtel, M. (2013). Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: a systematic review. *Ageing Research Reviews*, *12*(1), 263-275.
9. Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, *37*(4), 433-440.
10. Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996). A life span model of successful aging. *American Psychologist,* 51(7), 702–714. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.702

BAŞARI

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE KİMLİĞİMİZİ OLUŞTURMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK: BAŞARI

İnsanın yaşamındaki önemli kaynaklardan biri de başarı alanıdır. Başarı alanı, hem yaşadığımız sorunların belirtilerinin yansıdığı hem de yaşadığımız içsel çatışmalarla baş ettiğimiz bir alandır**.** Başarı alanı denildiğinde iki önemli alt alan karşımıza çıkar. Bunlardan biri eğitim yaşantılarının devam ettiği okuldaki başarıdır. Bir diğeri de iş yaşamındaki başarıdır.

Eğitim, insan yaşamının temel taşıdır. Okuldaki başarı, bu yaşamsal sürecin merkezinde yer alır. Okul, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, toplumsal değerleri öğrenmeleri ve gelecekteki kariyerlerine hazırlanmaları için kritik bir yerdir. Okulun insan başarısında pek çok önemli yeri vardır. **Öncelikle,** okullar insanlara çeşitli bilgilerin ve becerilerin kazandırıldığı yerlerdir. Okullardan alınan matematik, bilim, edebiyat gibi dersler, öğrencilere düşünme ve problem çözme yetenekleri kazandırır. Bu bilgi ve beceriler, gelecekteki yaşamın pek çok alanındaki başarılar için temel oluşturur. **İkinci olarak,** okuldaki başarı bireylerin kariyerlerini yapılandırmalarında önemli rol oynar. Yaşamın ilerleyen yıllarında daha iyi iş pozisyonlarına yükselmek ve kariyer hedeflerine ulaşmak, okuldaki başarıyla gerçekleşir. **Üçüncüsü,** okuldaki başarı bireylerin özsaygıları ve özgüvenleri için önemli kaynaklardandır. Başkalarının takdirini kazanmak ve zorlukları aşmak, özgüvenin ve özsaygının temelini oluşturur. **Dördüncüsü,** okul insanlara sosyal beceriler kazandırarak insanların kendilerini ilişki alanlarında da başarılı hissetmelerine neden olur. Arkadaşlık kurma, işbirliği yapma, iletişim becerileri gibi beceriler okulun insanlara kattığı önemli becerilerdir. **Beşincisi,** okuldaki başarı topluma katkı sunmak anlamına da gelir. Edinilen bilgilerle ve becerilerle insanlar, daha iyi bir dünya inşa etme yolunda ilerlerler. **Altıncısı,** okuldaki başarı bireylerin öğrenme tutkularının artmasına neden olur. İyi notlar alan öğrenciler, daha fazla öğrenmeye istekli olurlar ve bu da yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder. **Son olarak** okuldaki başarı, bireyin geleceğini şekillendirmesinde önemli etkiye sahiptir. Kariyer seçimleri, yaşam tarzı ve kişisel hedefler, okuldaki performansa dayalı olarak belirlenir.

İş yaşamı da insanın kendisini ifade ettiği önemli alanlardan biridir. Bu alan birçok farklı hedef, amaç ve tutkunun gerçekleşmesinde önemli rol oynar. İş yaşamındaki başarının da insan yaşamı için pek çok katkısı vardır. **Bunlardan ilki,** kişisel gelişime ve doyuma katkıda bulunmasıdır. Başarı, bize kendi yeteneklerimizi keşfetme ve geliştirme fırsatı sunar. İşimizdeki başarı, kendimize güvenimizi artırır ve yaşam doyumumuzu yükseltir. **İkincisi;** iş yerindeki başarı, bize maddi güvence sağlar. İş yerindeki başarı, genellikle daha yüksek maaşlar, primler ve kariyer fırsatları ile ödüllendirilir. Bu da maddi açıdan güvencemizi artırır ve geleceğe daha emin adımlarla ilerlememizi sağlar. **Üçüncüsü,** toplumsal saygı

Yararlanılan Kaynaklar

1. Astill, R. G., Van der Heijden, K. B., Van IJzendoorn, M. H., & Van Someren, E. J. W. (2012). Sleep, cognition, and behavioral problems in school-age children: A century of research meta-analyzed. *Psychological Bulletin, 138*(6), 1109–1138.
2. Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology, 47*(4), 469–477.
3. DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, *31*(3), 293-297.
4. De Cieri, H., Holmes, B., Abbott, J., & Pettit, T. (2005). Achievements and challenges for work/life balance strategies in Australian organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, *16*(1), 90-103.
5. Dousin, O., Collins, N., Bartram, T., & Stanton, P. (2021). The relationship between work-life balance, the need for achievement, and intention to leave: mixed-method study. *Journal of Advanced Nursing*, *77*(3), 1478-1489.
6. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, *9*(3), 346-362.
7. Kelm, J. L., McIntosh, K., & Cooley, S. (2014). Effects of implementing school-wide positive behavioural interventions and supports on problem behaviour and academic achievement in a Canadian elementary school. *Canadian Journal of School Psychology*, *29*(3), 195-212.
8. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
9. Stoner, G. (1991). *Interventions for Achievement and Behavioral Problems*. National Association of School Psychologists, 8455 Colesville Rd., Suite 1000, Silver Spring, MD 20910.
10. Quick, T. L. (1990). Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life. *National Productivity Review*, *9*(4), 475-479.

HAFTA ON ÜÇ:
HAYATI BİLGİ TEMELLİ DÜZENLEMEK

"Bilgi Hasadı: Hasan'ın Değişen Yaşamı"

"Hasan, 38 yaşında bir çiftçiydi. Hayatı, topraklarını işleyerek ve mahallesindeki insanlarla etkileşimde bulunarak geçiyordu. Her gün tarlasına gidip ekim-dikim işlerini yapar, komşularıyla hasat zamanlarında bir araya gelir ve topluluk etkinliklerine katılırdı. Hasan için hayat, toprak ve insanlarla kurduğu bağlantıların bir yansımasıydı. Ancak, bilgi temelli bir yaşam tarzı benimsememişti ve bu onun için bazı zorlukları da beraberinde getiriyordu. Zamanının büyük bir kısmını tarlasında geçiren Hasan, yeni bilgilere ve teknolojiye ayırabilecek vakti bulamıyordu. Tarımsal işler ve günlük yaşamın sorumlulukları zamanının çoğunu alıyordu. Öğrenme ve kendini geliştirme için isteği vardı, ancak motivasyon eksikliği ve zaman yetersizliği bu isteğini gerçekleştirmesini zorlaştırıyordu. Hasan, teknoloji ve bilgisayarlar konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle bilgiye erişim sorunları yaşıyordu. Çevrimiçi kaynakları kullanarak yeni şeyler öğrenme fikri onu korkutuyordu. Ayrıca, yeni bilgilere ulaşmanın gerektirdiği dikkat ve zaman, tarla işleri ve topluluk etkinlikleri arasında bölünmüştü. Hasan, çiftçi kimliği ve toplumsal bağlantıları nedeniyle alışkanlıklarını değiştirmekte de zorlanıyordu. Bilgi temelli bir yaşam tarzına uyum sağlamak, onun için büyük bir adım gibi görünüyordu. Ancak, Hasan'ın içindeki öğrenme isteği hiçbir zaman sönmüyordu. Bir gün, mahallesindeki genç bir çiftçi, tarım teknolojisi hakkında yeni bilgiler paylaşmaya başladı. Hasan, bu fırsatı kaçırmamak için dinledi ve daha fazla öğrenme isteğiyle doldu. İşte o andan itibaren, bilgi temelli bir yaşam tarzını benimsemeye karar verdi. Hasan, bilgiye erişmek için interneti kullanmayı öğrendi, tarımsal yenilikleri takip etmeye başladı ve yeni bilgilere açık bir zihniyet geliştirdi. Zaman yönetimi becerilerini geliştirmeye başladı ve tarla işlerini daha verimli hale getirdi. Hasan, topluluk etkinliklerini ve ilişkilerini hala önemsiyordu, ancak artık bilgi temelli bir yaşam sürdürmek için de zaman ayırabiliyordu. Topluluğundaki diğer çiftçilere yeni bilgiler aktarmaya başladı ve bu sayede topluluk olarak daha fazla bilgiye erişim sağladılar."

Psikolojide önemli kavramlardan biri ***"öz düzenlemedir".*** Öz düzenleme; bireyin kendini gözlemlemesi, kendini kayıt altına alması ve değerlendirmesi olmak üzere üç önemli aşamada gerçekleşir. Kendini düzenlemenin sayısız faydaları vardır. İnsanların kendilerini düzenlemeleri bir gerçeklikken toplumların da kendilerini düzenlemeleri bir diğer gerçekliktir. Daha sağlıklı, üretken, gelişmiş bireylere ve toplumlara ulaşmanın en önemli aracı öz düzenlemedir. ***Ancak***

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barkema, H. G., Bell, J. H., & Pennings, J. M. (1996). Foreign entry, cultural barriers, and learning. Strategic Management Journal, 17(2), 151-166.
2. Deckert, G. D. (1982). Sociocultural barriers to the reading habit: The case of Iran. Journal of Reading, 25(8), 742-749.
3. Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education,* 29(3), 303-318.
4. Gregory, E., & Williams, A. (2002). *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. Routledge.
5. Hernández-Mogollon, R., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., & Leal-Millán, A. (2010). The role of cultural barriers in the relationship between open-mindedness and organizational innovation. Journal of Organizational Change Management, 23(4), 360-376.
6. Maxted, P. (1999). *Understanding barriers to learning: A guide to research and current thinking*. London: Campaign for Learning.
7. McDermott, R., & O'dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. Journal of Knowledge Management, 5(1), 76-85.
8. Michael, J. (2007). Faculty perceptions about barriers to active learning. *College Teaching,* 55(2), 42-47.
9. Khan, I. A. (2011). An analysis of learning barriers: The Saudi Arabian context. *International Education Studies,* 4(1), 242-247.
10. Wiljer, D., Tavares, W., Mylopoulos, M., Campbell, C., Charow, R., Davis, D., ... & Sockalingam, S. (2018). Data and lifelong learning protocol: understanding cultural barriers and facilitators to using clinical performance data to support continuing professional development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *38*(4), 293-298.

HAFTA ON DÖRT:
DENGELİ BÜYÜME ZİHNİYETİNE SAHİP OLMAK

"Zorlukları Fırsata Çevirmek: Mehmet'in Büyüme Yolculuğu "

"Mehmet, şehirdeki büyük bir üniversitede okuyan bir üniversite öğrencisiydi. Genç yaşına rağmen, hayatın zorluklarından kaçmak yerine onlardan öğrenmeye istekli bir ruha sahipti. Bu, onun karakterini şekillendiren ilk özellikti. Bir gün, üniversitedeki hocalarından biri, Mehmet'in sınıf içindeki yeteneklerini sınırlı gördüğünü ve daha fazla çaba harcaması gerektiğini söyledi. Mehmet, yeteneklerini değiştirilemez birer sınırlama olarak görmek yerine, kişisel çaba ile geliştirilebileceğine inanıyordu. Bu nedenle, bu geri bildirimi bir motivasyon kaynağı olarak gördü ve kararlı bir şekilde çalışmaya başladı. Bir dönem boyunca, Mehmet sık sık zorlu derslerde başarısız olma deneyimi yaşadı. Ancak bu başarısızlıkları, büyümek ve gelişmek için birer araç olarak kullandı. Her başarısızlık, ona daha fazla öğrenme fırsatı sunuyordu ve bu fırsatları değerlendirmek için çaba harcadı. Mehmet'in sabrı ve isteği sonunda meyvelerini vermeye başladı. Zorlu derslerdeki başarıları arttıkça, daha fazla özgüven kazandı ve bu süreçte sebat gösterdi. Kendi gelişimini ve büyümesini sabırla bekledi. Bir gün, üniversitenin kütüphanesinde çalışırken, yan masada oturan deneyimli bir profesörle sohbet etmeye başladı. Mehmet, başkalarından öğrenebileceğine inanarak ona danıştı ve değerli tavsiyeler aldı. Profesörün rehberliği, Mehmet'in akademik ve kişisel gelişimine büyük katkı sağladı. Sonunda, Mehmet daha iyi öğrenme ve gelişme konusundaki motivasyonunu sürdürmek için kendini motive etmeyi ve düzenlemeyi öğrendi. Daha etkili bir öğrenme yöntemi geliştirdi, ders çalışma alışkanlıklarını düzenledi ve sonuçlarını gördü. Mehmet, üniversiteyi başarıyla tamamladı ve daha fazla öğrenme ve büyüme fırsatları arayarak hayatına devam etti. Onun hikayesi, zorlukları aşma isteği, sabrı, açık fikirli olma ve kişisel gelişim için sürekli bir çaba gösterme örnekleriyle doluydu. Bu özellikler, onun başarısının temelini oluşturuyordu ve gelecekteki başarıları için güçlü bir temel oluşturuyordu."

Toplumsal kalkınmanın ve değişimin en önemli etkeni, gelişimi ve değişimi istemek ve bunun için çaba harcamaktır. Ancak söylem olarak herkes, gelişimin önündeki engelleri çok rahat bir şekilde ifade ederken yapılması gerekenleri ise, davranışa dönüştürememektedirler. Bu bağlamda insanları iki sınıfa atamak mümkündür. **Bunlardan biri, kişisel açıdan büyümekten ve gelişmekten kaçma sınıfıdır. Bir diğeri ise, kişisel açıdan gelişmeyi ve büyümeyi isteme sınıfıdır.** İşte psikolojide, kişisel açıdan büyümeyi ve gelişmeyi isteyen bireylere, büyüme zihniyetine sahip bireyler denilmektedir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. Education Week, 35(5), 20-24.
2. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random house.
3. Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. Educational Leadership, 68(1), 16-20.
4. Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664-8668.
5. Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. Child development, 88(6), 1849-1859.
6. Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. Perspectives on Psychological Science, 10(6), 721-726.
7. Rege, M., Hanselman, P., Solli, I. F., Dweck, C. S., Ludvigsen, S., Bettinger, E., Crosnoe, R., Muller, C., Walton, G., Duckworth, A., & Yeager, D. S. (2021). How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries. American Psychologist, 76(5), 755–767. https://doi.org/10.1037/amp0000647
8. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist, 75*(9), 1269–1284. https://doi.org/10.1037/amp0000794
9. Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., ... & Dweck, C. S. (2022). Teacher mindsets help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. Psychological Science, 33(1), 18-32.
10. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369.

HAFTA ON BEŞ:
KENDİMİZİ TOPARLAMAYI SAĞLAMAK

"Kendini Toparlamak ve Yeniden Başlamak: Terzi Melahat"

"Terzi Melahat, yaşamın ona sunduğu zorluklara rağmen, kendini toparlamak için kararlı bir ruha sahipti. İçinde bulunduğu zorlu yaşam koşulları, onun güçlü bir iradeye sahip olmasına neden olmuştu. Melahat, özellikle çocukları için yaşamın sıkıntılarına göğüs germişti. Kocasının alkolizmi, ailesini sürekli olarak strese sokuyordu. Ancak Melahat, çocuklarının geleceği için mücadele etmekten vazgeçmedi. Bu süreçte, toplumsal destek ağlarından yeterince faydalanamadığı için yalnız hissetti, ancak kararlılığı ona güç veriyordu. Bir gün, bir arkadaşı Melahat'i yerel bir destek grubuna katılmaya davet etti. Bu grup, benzer zorluklarla başa çıkmaya çalışan insanlar için bir dayanışma ve paylaşım platformuydu. Melahat, bu grup sayesinde duygusal destek buldu ve olumsuz düşünceleriyle başa çıkmayı öğrendi. Aynı zamanda Melahat, kocasının alkolizmi nedeniyle çocuklarını etkili bir şekilde büyütemeyeceğini fark etti. Bu nedenle, çocuklarını korumak ve onlara daha iyi bir gelecek sağlamak için cesur bir karar aldı. Kocasının tedaviye ihtiyacı olduğunu anlamıştı ve ona yardım etmek için adım attı. Melahat, kocasını tedaviye götürdü ve ona destek olmaya devam etti. Bu süreçte, ailesini kaybetmekten korksa da, sevdiklerini ve kendini toparlamak için bu adımı atmıştı. Hayatının bir amacının ve anlamının olmadığını düşünmüş olsa da, çocuklarının geleceği için mücadele etmenin ve kocasına yardım etmenin, yaşamına anlam kattığını keşfetti. Kendini toparlamak için bu zorlu yolu seçti ve sonunda ailesini daha sağlıklı bir yaşam tarzına yönlendirmeyi başardı. Melahat, yaşadığı zorluklara rağmen, örseleyici yaşam deneyimlerini birer öğrenme fırsatı olarak görmeyi başardı. Kendine bakım sorunlarına ve fiziksel sağlık sorunlarına rağmen, içindeki güçlü irade ve kararlılık sayesinde hayatın zorluklarının üstesinden gelebildi".

İnsanın ihtiyaçlarının sonsuz olması ve kendisini korumasına neden olacak etkenlerin sayısız olması, insanı incinebilir bir varlık hâline getirir. **İnsan için krizlere ve stres faktörlerine maruz kalmak, insanın yaşam dengesinin bozulması anlamına geli**r. İnsan, kendisini toparlayarak bozulan dengeyi yeniden sağlamaya çalışır.

Kendini toparlamak ne demektir? Kendini toparlamak; insanların zihinsel, duygusal ve bedensel durumlarını daha olumlu bir konuma getirmek için çabada bulunması demektir. Bazı insanlar, yaşanan kriz ya da stres durumundan sonra normal bir duruma hızlı bir şekilde geri dönerken bazıları için ise,

Yararlanılan Kaynaklar

1. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. European Psychologist, 18(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124
2. Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. Australian Psychologist, 39(1), 3-13
3. Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology,* 107(2), 338-358.
4. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
5. Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. Psychological Inquiry, 26(2), 187-196.
6. Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology,* 2(4), 425-444.
7. Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy (pp. 13-25). Boston, MA: Springer US.
8. Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina,* 55(11), 745.
9. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338.
10. Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), Positive psychology in practice (pp. 521–539). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch32

HAFTA ON ALTI:
TEMBELLİĞİN ÜSTESİNDEN GELMEK

"Aşağılamaların Gölgesinde: Fırat'ın Tembellikle Mücadelesi"

"Fırat, lise öğrencisi olarak hayatın getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışan bir gençti. Kendisini "tembel" olarak tanımlamış olsa da, iç dünyasında onun için oldukça haklı gerekçeler vardı ve bu gerekçeler, çevresel faktörlerle de daha da karmaşık hale geliyordu. Fırat'ın öz yeterlilik algısı oldukça düşüktü. Derslerde başarılı olabileceğine dair inancı sarsılmıştı. Özellikle matematik ve fen bilimleri konularında kendisini yetersiz hissediyor ve bu konuları ertelemeye eğilim gösteriyordu. Babası, Fırat'ı sık sık aşağılayarak ve ona "senden zaten bir şey olmaz" diyerek özsaygısını daha da zedeliyordu. Fırat'ın arkadaşları da düşük not aldığında dalga geçiyor ve ona "en tembel öğrenci sensin" diye takılıyorlardı. Bu durum, Fırat'ın kendisini daha da değersiz hissetmesine neden oluyordu. Duygusal destek konusunda da eksiklik yaşayan Fırat, çevresinden yeterince desteklenmediği zaman içsel motivasyonunu kaybetmeye başlıyordu. Dışsal motivasyona ihtiyaç duyuyor ve bazen birinin kendisine "Sen yapabilirsin!" demesi gerekiyordu. Ancak babasının aşağılayıcı tutumu, bu motivasyonu zayıflatıyordu. Fırat, bazı görevleri sıkıcı ve anlamsız buluyordu. Bu nedenle, sıkıcı işlerden kaçma eğilimindeydi. Arkadaşlarının düşük notlar alması ve onunla dalga geçmeleri, bu görevleri daha da tatsız hale getiriyordu. Ancak, bu işlerin aslında onun kişisel gelişimi için önemli olduğunu anlaması gerekiyordu. Fırat'ın içsel dünyasındaki en büyük düşmanlardan biri de başarısızlık ve reddedilme korkusuydu. Babasının sürekli eleştirileri ve arkadaşlarının dalga geçmeleri, bu korkularını daha da artırıyordu. Ancak Fırat, içsel dünyasındaki bu zorluklarla savaşarak, kendisini "tembel" olarak tanımlamak yerine potansiyelini gerçekleştirmeye ve başarıya ulaşmaya başlayabilirdi. Belki de bu zorluklarla yüzleşmeye başlayarak öz yeterliliğini artırabilirdi, duygusal destek bulabilirdi, özsaygısını geliştirebilirdi ve sıkıcı görevlere anlam katabilirdi. Başkalarından destek alarak başarısızlık ve reddedilme korkusunu aşabilirdi. Ve belki de bir gün, babası ve arkadaşları, Fırat'ın gerçek potansiyelini gördüklerinde ona daha fazla destek olacaklardı."

Günlük yaşam içerisinde, pek çok insanı tanımlamak için kullanılan önemli kavramlardan biri de tembelliktir. İnsanların; işçileri, öğrencileri, kendilerini ve çocukları tembel olarak tanımladıklarına şahit oluruz. **Gerçekten tembellik nedir?**

Tembelliğin psikolojisine değinmeden önce tembel ve tembellik kavramını tanımlamak gerekir. Tembel, Türk Dil Kurumu Yayınları'nın Türkçe Sözlük'ün-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. The Journal of social psychology, 149(2), 195-212.Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
2. Dempsey, M., Foley, S., Frost, N., Murphy, R., Willis, N., Robinson, S., ... & McCarthy, J. (2022). Am I lazy, a drama queen or depressed? A journey through a pluralistic approach to analysing accounts of depression. *Qualitative Research in Psychology*, *19*(2), 473-493.
3. Gelperin, R. (2017). Addiction, Procrastination, and Laziness: A Proactive Guide to the Psychology of Motivation. Self-Help, Relationships & Lifestyle - The Art of Communication
4. Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. Journal of Contextual Behavioral Science, 3(2), 81-88.
5. Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. Journal of Experimental Psychology: General, 144(2), 400–409. https://doi.org/10.1037/xge0000050
6. Kessels, U., & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive classroom behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education*, *23*(3), 583-613.
7. Madsen, T. (2018). The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy. *Human Arenas*, *1*(3), 288-304.
8. Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). On the psychology of time in action: Regulatory mode orientations and procrastination. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(6), 1317–1331. https://doi.org/10.1037/a0025943
9. Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46.
10. Ying, X., Li, H., Jiang, S., Peng, F., & Lin, Z. (2014). Group laziness: The effect of social loafing on group performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *42*(3), 465-471.

HAFTA ON YEDİ:
ÖĞRENMEYİ ÖĞRENMEK

"Merve'nin Öğrenme Macerası: Zorlukları Aşmak"

"Ortaokul beşinci sınıf öğrencisi Merve'nin öğrenme serüveni, çeşitli zorluklarla dolu bir hikayeye benziyordu. Merve, birçok öğrencinin karşılaştığı yaygın sorunlarla mücadele ediyordu. Merve'nin öğrenme sürecini zorlaştıran ilk engel, dikkat dağıtıcı faktörlerdi. Okulda sınıfta dikkatini çeken dışsal faktörler ve sürekli olarak telefonuna bakma alışkanlığı, derse odaklanmasını zorlaştırıyordu. Ancak Merve, bu sorunu aşmak için daha sessiz bir ortamda çalışmaya ve telefonunu ders çalışma saatlerinde kullanmamaya karar verdi. Bir diğer zorluk, Merve'nin motivasyon eksikliğiydi. Bazı derslerde ilgisiz hissediyor ve konuları sıkıcı buluyordu. Bu, öğrenme isteğini düşürüyordu. Merve, bu konuda öğretmenlerine ve ailesine danışarak daha ilgi çekici hale getirmek için ders materyallerini değiştirmeye çalıştı. Zaman yönetimi konusundaki sorunlar da Merve'nin öğrenme sürecini etkiliyordu. Ders çalışma sürelerini daha düzenli hale getirmek ve öğrenme saatleri oluşturmak, Merve'nin zamanı daha etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı oldu. Merve'nin kaynak eksikliği yaşaması, öğrenme sürecini olumsuz etkiliyordu. Bazı konularda daha güncel ve kapsamlı kaynaklar bulmak için kütüphaneyi ve interneti kullanarak bu sorunu aştı. Stres ve anksiyete, Merve'nin öğrenme kapasitesini azaltıyordu. Derste başarısız olma korkusu ve sınav stresi, öğrenme isteğini azaltıyordu. Merve, stresle başa çıkmak için gevşeme ve derin nefes alma tekniklerini uygulayarak daha sakin bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştı. Merve'nin bu zorluklarla başa çıkma süreci, onun özgüvenini artırarak ve daha pozitif bir öğrenme tutumu benimsemmesini sağladı. Açık fikirli olma ve öğrenme sürecini daha olumlu bir şekilde ele alma çabaları, Merve'nin öğrenme deneyimini geliştirmesine yardımcı oldu. Sonuç olarak, Merve, öğrenme sürecini zorlaştıran pek çok faktörle karşı karşıya olsa da, kararlılığıyla, Motivasyonuyla ve çabalarıyla bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışıyordu. Öğrenme sürecini iyileştirmek için çeşitli stratejileri uygulayarak kendi öğrenme potansiyelini keşfetmeye çalışıyordu."

İnsanın en önemli özelliği, öğrenebilen bir varlık olmasıdır. Pek çok insan, bu özelliğini kullanmaktadır. Bu noktada gerek velilerin gerek yetişkinlerin gerekse öğrencilerin **"öğrenmeyi öğrenmelerine"** ihtiyaçları vardır. Eğitim psikolojisi araştırmaları ve kuramları, öğrenmeyi öğrenme konusunda bakış açımızı genişletebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryilmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'in Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (10), 79-93.
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2017). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. Başkent University Journal of Education, 1(1), 34-40.
3. Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N., & Wright, T. (2005). Self-regulated learning about university teaching: An exploratory study. Teaching in Higher Education, 10(1), 75-97
4. Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Routledge.
5. Schmeck, R. R. (Ed.). (2013). *Learning strategies and learning styles*. Springer Science & Business Media.
6. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Routledge.
7. Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology,* 11(4), 307-313.
8. Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York, NY: Springer New York.
9. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational psychologist, 25(1), 3-17.
10. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice,* 41(2), 64-70.

HAFTA ON SEKİZ:
UNUTMA İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

"Ahşap Sanatının Unutulan Büyücüsü: Mehmet Usta'nın Hafıza Macerası"

"Küçük kasabanın marangozu, Mehmet Usta, uzun yıllardır kasabanın sembolü haline gelmişti. Her işini özenle yapar, elinden çıkan her mobilya parçasına özen gösterirdi. Ancak son zamanlarda kasabada ilginç bir şey olmaya başlamıştı: Mehmet Usta, aniden unutkanlık sorunları yaşamaya başlamıştı. Bir sabah, atölyesine gelen genç bir müşteri, yeni bir mobilya siparişi vermek istedi. Ancak Mehmet Usta, genç müşterinin isteklerini bir türlü hatırlayamıyordu. Ne not alabiliyor ne de müşterinin verdiği talimatları takip edebiliyordu. Bu durum, kasabada hızla yayıldı ve insanlar bu değişikliği hayretle izliyordu. Mehmet Usta için bu durum oldukça üzücüydü. Çünkü eskiden her detayı hatırlar, işleri mükemmel bir şekilde yapardı. Ancak şimdi bile basit bilgileri hatırlamakta zorlanıyordu. Hafızasının gitgide zayıfladığını fark etti ve bu durum onu oldukça endişelendiriyordu. Bir gün, kasabanın eski bir öğretmeni olan Ayşe Hanım, Mehmet Usta'nın yanına geldi. Ayşe Hanım, ona hafıza egzersizleri ve teknikleri öğretmeye kararlıydı. Mehmet Usta, Ayşe Hanım'ın yardımıyla hafızasını güçlendirmeye başladı. Hafıza oyunları oynadı, yeni bilgiler öğrenmeye çalıştı ve not almayı yeniden öğrendi. Bu süreç zorlu olsa da, Mehmet Usta pes etmedi. Kasaba halkı, onun bu değişimine hayran kaldı ve destek vermek için sırayla atölyesine uğramaya başladı. Gençler, ona yeni siparişleri hatırlatmak için yardım etti. Birlikte çalışmaları, kasabadaki dayanışmayı artırdı. Birkaç ayın ardından, Mehmet Usta unutkanlık sorununu aşmıştı. Artık her detayı hatırlayabiliyor, siparişleri eksiksiz bir şekilde tamamlayabiliyordu. Kasaba halkı, onun bu zorlu dönemdeki kararlılığına ve kasabanın dayanışmasına hayran kaldı. Mehmet Usta'nın hikâyesi, yaşın ne kadar ilerlemiş olursa olsun, insanın kararlılıkla ve destekle her zorluğun üstesinden gelebileceğini gösteriyordu. Kasabada Mehmet Usta'nın yeniden hatırlayan kişi olduğunu söylemek için birçok neden vardı ve bu, onun için büyük bir zaferdi."

İnsanın önemli özelliklerinden biri de unutabilen bir varlık olmasıdır. **Unutmak, insan yaşamı için bazen gerekli görülürken bazen de en önemli problemlerden biri olarak algılanmaktadır.** Bu bağlamda unutmanın psikolojisine değinmek gerekir.

Unutma, psikolojinin pek çok alt alanı tarafından ele alınmaktadır. **Örneğin öğrenme psikolojisi** açısından bakıldığında davranışçılara göre unutma, davranışın sönmesi demektir. **Gestalt yaklaşımına göre ise**, bellek izlerinin kaybol-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Brockmeier, J. (2002). Remembering and forgetting: Narrative as cultural memory. *Culture & Psychology,* 8(1), 15-43.
2. Carpenter, S. K., Pashler, H., Wixted, J. T., & Vul, E. (2008). The effects of tests on learning and forgetting. *Memory & cognition, 36*(2), 438-448.
3. Davis, R. L., & Zhong, Y. (2017). The biology of forgetting—a perspective. *Neuron*, 95(3), 490-503.
4. Erdelyi, M. H. (2008). Forgetting and remembering in psychology: Commentary on Paul Connerton's Seven Types of Forgetting. *Memory Studies,* 1(3), 273-278.
5. Michaelian, K. (2011). The epistemology of forgetting. Erkenntnis, 74, 399-424.
6. Middleton, D., & Brown, S. D. (2005). T*he social psychology of experience: Studies in remembering and forgetting.* Sage.
7. Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review,* 64(1), 49–60. https://doi.org/10.1037/h0044616
8. Storm, B. C. (2011). The benefit of forgetting in thinking and remembering. *Current Directions in Psychological Science,* 20(5), 291-295.
9. Wixted, J. T. (1990). Analyzing the empirical course of forgetting. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,* 16(5), 927–935. https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.5.927
10. Wixted, J. T. (2004). The psychology and neuroscience of forgetting. *Annual Review of Psychology,* 55, 235-269.

HAFTA ON DOKUZ:
ÖZ DÜZENLEMEYİ GELİŞTİRMEK

"Çatışmalarla Dolu Bir Yolculuk: Neriman'ın Öz Düzenleme Serüveni"

"Lise ikinci sınıf öğrencisi Neriman, hayatında bazı sorunlar yaşamaktaydı. Dışarıdan bakıldığında oldukça zeki ve yetenekli bir genç kızdı, ancak kendini düzenleme konusunda büyük zorluklarla karşı karşıyaydı. Öncelikle, Neriman'ın öz farkındalığı oldukça düşüktü. Kendi yeteneklerini ve değerini keşfetme konusunda zorlanıyordu. Bu nedenle, okuldaki başarılarını düşünmek yerine, sık sık kendini yetersiz hissediyordu. Bu düşük öz farkındalık, onun öz düzenleme konusundaki motivasyonunu da olumsuz etkiliyordu. Neriman ayrıca, hayata ve yaşama anlam yükleme konusunda da sıkıntılar yaşıyordu. Nedenleri ve hedefleri konusunda belirsizdi, bu da kendini düzenleme amacını zayıflatıyordu. Sık sık, "Neden çalışmalıyım?" veya "Bu neden önemli?" gibi sorularla boğuşuyordu. Kendini düzenlemekteki bir diğer engel, Neriman'ın irade gücüne olan inancının düşük olmasıydı. Görevleri büyük ve ürkütücü birer dağ gibi görüyor, kendi yeteneklerini küçümsüyordu. Bu nedenle öz düzenleme becerisi kazanmak yerine, işlerden kaçmaya daha yatkındı. Neriman aynı zamanda anlık dürtülere kolayca kapılarak ve dikkati dağıtarak da öz düzenleme konusunda sıkıntılar yaşıyordu. Ödev yaparken telefonu sürekli kontrol etmek veya televizyon izlemek gibi alışkanlıkları, dikkatini dağıtarak çalışma verimini azaltıyordu.

Sosyal destek eksikliği de Neriman'ın öz düzenleme becerilerini geliştirmesini zorlaştırıyordu. Okulda arkadaşları arasında biraz izole hissediyordu ve bu, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi için gereken destek ve motivasyondan yoksun olmasına neden oluyordu. Neriman, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye çalışırken, ailesiyle yaşadığı çatışmalar da hayatını daha karmaşık hale getiriyordu. Bir gün, annesi ve babası ile bir akşam yemeğinde otururken, aile içi gerilimler bir kez daha yüzeye çıktı. Ailesinin beklentileri ve onun kendi hayalleri arasındaki çatışma, öz düzenleme konusundaki motivasyonunu daha da zayıflatıyordu. Annesi, Neriman'dan daha fazla çalışmasını ve notlarını yükseltmesini istiyordu. Sürekli olarak, "Daha çok çalışmalısın, gelecekte başarılı olmalısın." şeklinde baskı yapardı. Babası ise, Neriman'ın ilgi duyduğu konuları takip etmesi gerektiğini düşünüyor ve onu daha özgür bırakmaya çalışıyordu. Bu, aile içindeki iletişim eksikliği ve farklı beklentiler nedeniyle sık sık tartışmalara yol açıyordu. Bu çatışmalar, Neriman'ın öz düzenleme becerilerini geliştirmesini zorlaştırıyordu çünkü ailesi ile uyumsuzluk içindeydi. Aynı zamanda, kendi hedeflerini belirlemekte ve kendi istikametini seçmekte de zorlanıyordu. Sürekli ailesinin beklentileri arasında sıkışmış hissediyor, kendini ifade etmekte zorlanıyordu. Ancak Neriman'ın hikayesi burada sona ermedi. Bir gün okulun rehberlik servisine gitti ve

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2, 64-82.
2. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. Handbook of self and identity, 1, 197-217.
3. Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). Handbook of self-regulation. Elsevier.
4. Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. Annual Review of Psychology, 62, 363-390.
5. Herman, C. P., & Polivy, J. (2004). The self-regulation of eating. Handbook of self-regulation, 492-508.
6. McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). Self-regulation. *Handbook of Life Course Health Development*, 275-298.
7. Ogus, A. (1995). Rethinking self-regulation. Oxford J. Legal Stud., 15, 97.
8. Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2013). Self-Regulation. In Handbook of approach and avoidance motivation (pp. 489-503). Psychology Press.
9. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. Handbook of Psychology, Second Edition, 7.
10. Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. Handbook of self-regulation, 19.

HAFTA YİRMİ:
SORUMLULUK KİŞİLİK ÖZELLİĞİNİ GELİŞTİRMEK

"Hasta Bakıcının Sessiz Çığlığı: Sorumluluk ve Değişim"

"Rıfat, hastanede bir hasta bakıcı olarak çalışıyordu, ancak iş yerindeki sorumsuz tavırları, hemşireler ve doktorlar arasında onunla ilgili kötü bir üne yol açmıştı. Rıfat'ın sorumsuzluğu, hastalarla, meslektaşlarıyla ve doktorlarla arasında çeşitli çatışmaları da beraberinde getiriyordu. Hastalarla olan sorunları, Rıfat'ın zaman yönetimindeki eksikliklerinden kaynaklanıyordu. Görevlerini erteleme alışkanlığı, hastaların ihtiyaçlarını karşılamada sık sık gecikmelere neden oluyordu. Hastalar, randevuların ve ilaçların zamanında verilmemesinden şikâyetçi oluyorlardı. Bu durum, hastalarda güvenin kaybolmasına ve Rıfat'ın hasta bakıcı olarak güvenilmez biri olarak algılanmasına neden oluyordu. Hemşireler ve doktorlarla yaşadığı sorunlar ise, Rıfat'ın verdiği sözleri tutmaması ve görevlerini düzenli bir şekilde yerine getirmemesinden kaynaklanıyordu. Özellikle acil durumlarda, Rıfat'ın eksiklikleri nedeniyle hastaların sağlığı tehlikede olabilirdi. Hemşireler ve doktorlar, Rıfat'ın işbirliği yapmaya isteksiz olduğunu ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz davrandığını düşünüyordu. Rıfat'ın bu sorunları nedeniyle meslektaşları arasında çatışmalar sık sık patlak veriyordu. Hemşireler ve doktorlar, hastaların sağlığı ve güvenliği için endişeliydiler ve Rıfat'ın bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorlardı. Bu, hastane personeli arasında tansiyonun yükselmesine ve sık sık tartışmalara yol açıyordu. Ayrıca, Rıfat'ın bu sorumsuz tavırları kendi özsaygısını da etkiliyordu. Sürekli olarak başkalarının tepkileriyle karşılaşmak, onun kendini yetersiz hissetmesine neden oluyordu. Bu da iş performansını daha da olumsuz etkiliyordu. Rıfat'ın yaşadığı bu sorunlar, hem iş yaşamında hem de kişisel yaşamında stres ve endişe oluşturuyordu. Kendi sağlığını ve toplumda etkisini kaybediyor gibi hissediyordu. Ancak bir gün, bir hastanın hayatını kurtarmak için harekete geçtiğinde, Rıfat kendi sorumluluklarının farkına vardı. Bu deneyim, onun kendi davranışlarını gözden geçirmesine ve değiştirmesine neden oldu. Rıfat, daha sorumlu bir hasta bakıcı olma yolunda adımlar atmaya başladı ve meslektaşlarıyla daha iyi bir iletişim kurmaya çalıştı. Zamanla, Rıfat'ın çabaları takdir edildi ve hastane personeli arasındaki çatışmalar azaldı. Rıfat, sorumluluk alarak güvenilir bir çalışan haline geldi ve hemşireler ve doktorlarla daha iyi bir işbirliği içine girdi. Bu deneyim, onun kişisel gelişimine de olumlu bir katkı sağladı ve kendi özsaygısını yeniden kazandı. Sorumluluk almanın ve verilen sözleri tutmanın önemini öğrenmişti, ve bu yeni bilgiyle işinde daha başarılı bir şekilde ilerlemeye devam etti."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R. E., Di Blas, L., Boies, K., & De Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions from Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 356–366. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356
2. Cramer, P. (1999). Personality, personality disorders, and defense mechanisms. *Journal of Personality*, *67*(3), 535-554.
3. Eysenck, H. J. (1979). Crime and personality. *Medico-Legal Journal*, *47*(1), 18-32.
4. Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, *13*(2), 90-126.
5. Jourard, S. M. (1963). *Personal adjustment: An approach through the study of healthy personality* (2nd ed.). Macmillan.
6. Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, *74*(6), 1587-1618.
7. Kurtz, J. E., & Tiegreen, S. B. (2005). Matters of conscience and conscientiousness: The place of ego development in the five-factor model. *Journal of Personality Assessment*, *85*(3), 312-317.
8. Porter, S. (1996). Without conscience or without active conscience? The etiology of psychopathy revisited. *Aggression and Violent Behavior*, *1*(2), 179-189.
9. Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(1), 55–66. https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.55
10. Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(3), 330-349.

HAFTA YİRMİ BİR:
BENMERKEZCİ DÜŞÜNCEDEN UZAKLAŞMAK

"İş ve İlişkilerdeki Değişim: Cüneyt'in Benmerkezci Tutumları"

"Cüneyt, 23 yaşında genç bir otomobil tamircisiydi, ancak benmerkezci bir düşünce tarzına sahipti. Cüneyt'in benmerkezci düşünce alışkanlıkları, hem iş hem de kişisel ilişkilerinde sorunlar yaratmıştı. Ancak bu sorunların farkına varması, onun yaşamını ve davranışlarını değiştirmek için bir fırsat olarak ortaya çıktı. Bir süre sonra, iş yerindeki çatışmalar artmaya başladı. Diğer işçiler, Cüneyt'in kendini her zaman öne çıkarmaya çalıştığını ve başkalarının fikirlerini dikkate almadığını fark etti. Ustası ise onun kendine güveninin yüksek olmasını, sorumluluk almasını ve işin başına geçmesini değerli buluyordu, ancak iletişim eksikliği ve empati konusundaki zorluklar konusunda endişeliydi. İşte bu aşamada Cüneyt, bir müşteri ile yaşadığı büyük bir problemle karşı karşıya kaldı. Müşterinin otomobilinde yaptığı işler sonucu araç daha da kötü hale gelmişti. Müşteri, sinirli bir şekilde geri döndü ve işin tekrar yapılmasını talep etti. Ancak Cüneyt, hala benmerkezci yaklaşımından vazgeçmekte zorlanıyordu ve müşteriye ters bir tavır sergiledi. Müşterinin şikâyeti sonucunda, iş yeri müdahale etmek zorunda kaldı. Cüneyt'in işini düzeltmesi ve müşterinin taleplerini yerine getirmesi gerekiyordu, ancak bu olay iş yeri itibarına da zarar vermişti. Bu durum, Cüneyt'in kendini sorgulamasına yol açtı. Cüneyt, iş arkadaşlarının ve müşterilerinin tepkilerini düşünmeye başladı. Kendi davranışlarının insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini görmeye başladı ve bu onun için bir dönüm noktası oldu. Bir süre düşündükten sonra, kendi benmerkezci düşüncelerini değiştirmeye karar verdi. Önce, kendini geliştirmeye karar verdi ve empati yeteneğini güçlendirmeye çalıştı. İş arkadaşları ve müşterileriyle daha fazla iletişim kurmaya ve onların bakış açılarına saygı göstermeye başladı. İşyerinde daha işbirlikçi bir yaklaşım benimsemeye karar verdi ve diğer işçilerin fikirlerine daha fazla değer vermeye başladı. Ayrıca, kendisini eleştiriye daha açık hale getirmeye çalıştı. İş yaparken yanlış yapma olasılığının olduğunu kabul etti ve bu hataları düzeltmeye istekliydi. Böylece, iş yerindeki stresi ve çatışmaları azaltmaya başladı. Zamanla, Cüneyt'in çabaları meyve vermeye başladı. İş arkadaşları, onun daha açık fikirli ve işbirlikçi biri olduğunu gördüler. Müşteriler ise, onun daha dikkatli ve sorumluluk sahibi bir şekilde çalıştığını fark ettiler. İş yeri itibarı tekrar yükselmeye başladı. Cüneyt'in yaşadığı bu dönüşüm, sadece iş hayatında değil, kişisel hayatında da olumlu sonuçlar doğurdu. Daha iyi bir iletişim kurma becerisi, hem işte hem de kişisel ilişkilerinde daha sağlam temellere dayalı ilişkiler kurmasına yardımcı oldu. Sonuç olarak, Cüneyt'in benmerkezci düşünce alışkanlıklarını değiştirmesi, hem işinde hem de kişisel yaşamında daha başarılı ve tatmin edici bir

Yararlanılan Kaynaklar

1. Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology,* 5(2), 263–269. https://doi.org/10.1037/h0031267
2. Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1025-1034.
3. Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review,* 5(3), 218-226.
4. Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.
5. Ford, M. E. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin,* 86(6), 1169–1188. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.6.1169
6. Hoffmann, F., Banzhaf, C., Kanske, P., Gärtner, M., Bermpohl, F., & Singer, T. (2016). Empathy in depression: Egocentric and altercentric biases and the role of alexithymia. *Journal of Affective Disorders,* 199, 23-29.
7. Kelley, C. M., & Jacoby, L. L. (1996). Adult egocentrism: Subjective experience versus analytic bases for judgment. *Journal of Memory and Language,* 35(2), 157-175.
8. Kruger, J., Epley, N., Parker, J., & Ng, Z.-W. (2005). Egocentrism over e-mail: Can we communicate as well as we think? Journal of Personality and Social Psychology, 89(6), 925–936. https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925
9. Liotti, G. (1992). Egocentrism and cognitive psychotherapy of personality disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly,* 6, 43–58.
10. Schwartz, P. D., Maynard, A. M., & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: a contemporary view. *Adolescence,* 43(171), 441-448.

HAFTA YİRMİ İKİ:
SOMUT DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK

"Biyokimya ve Mantıklı Düşünce: Saadet'in Yolculuğu"

"Saadet, 38 yaşında bir biyokimya uzmanı olarak hayatını somut düşünce tarzıyla şekillendiriyordu. Saadet, güneşli bir sabahta laboratuvarında mikroskopun başında geçti. Gözleri dikkatle lam üzerindeki hücreleri inceleyerek, her detayı göz ardı etmeden analiz ediyordu. Biyokimyanın karmaşıklığını çözmek için her zaman somut verilere ihtiyaç duyardı ve detaylara odaklanma yeteneği onun en büyük güçlerinden biriydi. Bu sabah, laboratuvarındaki deney sonuçlarını değerlendirmek için bilgisayarının başına oturdu. Gözlem ve deneyimlere dayalı düşünerek, geçmiş deneylerden elde ettiği verileri kullanarak yeni bir hipotez geliştirmeye başladı. Mantıksal düşünme yeteneği, bu hipotezi destekleyen somut kanıtlarla desteklenmiş bir sonuca yol açtı. Öğleden sonra, laboratuvarındaki bir sorun hızla çözülmesi gerekiyordu. Saadet'in laboratuvarında karşılaştığı sorun, bir deneyin sonuçlarını değerlendirirken ortaya çıkmıştı. Deneyin sonuçları beklenenden farklıydı ve bu, Saadet'i şaşırtmıştı. Sorun, hücre kültürlerinin üzerindeki mikroskopik incelemelerle ilgiliydi. Saadet, deney sonuçlarını incelediğinde, hücrelerin normalde görmesi gereken reaksiyonları sergilemediğini fark etti. Bu durum, laboratuvarında yürüttüğü önemli bir projenin ilerlemesini engelliyordu. Sorunun kaynağını bulmak ve çözmek için hızla harekete geçmesi gerekiyordu. Detaylara odaklanarak, deneyin her aşamasını yeniden gözden geçirdi. Herhangi bir hata veya dikkatsizlik olup olmadığını tespit etmek için özenle çalıştı. Ayrıca deneyin yapıldığı ortamın koşullarını ve kullanılan malzemeleri de titizlikle inceledi. Mantıksal düşünme yeteneğini kullanarak, deney sonuçlarının neden böyle olduğunu anlamaya çalıştı. Gözlem ve deneyimlerine dayalı düşünerek, hatalı bir işlem veya dış etkenlerin sonuçları etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalıştı. Sonunda, bir malzeme eksikliğinin ve deneyin yapıldığı ortamın sıcaklık dalgalanmalarının sonuçları etkilediğini keşfetti. Hızla bu sorunları gidermeye ve deneyi yeniden düzenlemeye karar verdi. Pratik bir yaklaşımla, eksik malzemeleri temin etti ve ortamın sıcaklık kontrolünü iyileştirdi. Saadet, bu sorunu başarıyla çözerek deneyin sonuçlarını istediği doğrultuda elde etti. Saadet, gerçek dünya problemleriyle karşı karşıya kaldığında pratik bir yaklaşım benimserdi. Somut verileri hızlıca gözden geçirerek, çözümü bulmak için doğrudan bir yol izlemeye karar verdi. Detayları göz önünde bulundurarak, her aşamayı titizlikle uyguladı. Akşam saatleri geldiğinde, laboratuvarındaki işlerini tamamlamış olan Saadet, eve döndü. Ancak somut düşünce tarzı sadece iş hayatında değil, günlük yaşamında da etkiliydi. Akşam yemeğini planlamak için markette alışveriş yaparken, gerçekçi bir yaklaşım benimseyerek sağlıklı ve dengeli bir menü

Yararlanılan Kaynaklar

1. Beirne, K., & Kirchberger, M. (2021). Concrete thinking about development. Trinity College Dublin, Department of Economics.
2. Dey, S., Newell, B. R., & Moulds, M. L. (2018). The relative effects of abstract versus concrete thinking on decision-making in depression. *Behaviour Research and Therapy*, *110*, 11-21.
3. Förster, J., Friedman, R. S., & Liberman, N. (2004). Temporal Construal Effects on Abstract and Concrete Thinking: Consequences for Insight and Creative Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 177–189. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.177
4. Gridley, M. C. (2006). Concrete and abstract thinking styles and art preferences in a sample of serious art collectors. *Psychological Reports*, *98*(3), 853-857.
5. Hobson, R. P. (2012). Autism, literal language and concrete thinking: Some developmental considerations. *Metaphor and Symbol*, *27*(1), 4-21.
6. Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, *71*(5), 366-371.
7. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge university press.
8. Tsai, C. I., & Thomas, M. (2011). When does feeling of fluency matter? How abstract and concrete thinking influence fluency effects. *Psychological Science*, *22*(3), 348-354.
9. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 179-195.
10. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, *22*(3), 331-348.

HAFTA YİRMİ ÜÇ:
SOYUT VE SOYUTÖTESİ DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK

"Fizikten Psikolojiye: Bahri Hoca'nın Rüya Keşfi"

"Bahri Hoca, üniversitenin fizik bölümünde tanınmış bir profesördü. Hem öğrencileri hem de meslektaşları, onun somut ve soyut düşünme yeteneklerine saygı duyardı. Bir gün, bir öğrencisi olan Ayşe, dersin sonunda Bahri Hoca'ya bir soru sordu: "Hocan, rüyaların fiziksel bir açıklaması var mıdır?" Bahri Hoca, bu soruyu somut bir şekilde ele almak istedi. Önce bilimsel bilgiyi hatırladı ve rüyaların beynin belirli bölgelerinde meydana gelen elektriksel aktiviteler olduğunu açıkladı. Ancak Bahri Hoca daha ileriye gitmek istedi. Soyut düşünme yeteneği devreye girdi. Bir gece, laboratuvarında çalışırken aklına bir fikir geldi. Rüyaların sadece fiziksel bir açıklamadan ibaret olmadığını düşündü. Rüyaların insanların iç dünyasını, duygusal ve psikolojik durumlarını yansıttığını anladı. Birkaç hafta boyunca Bahri Hoca, rüyaların sembolizmini ve insan psikolojisini inceledi. Daha sonra öğrencisi Ayşe ile bir araya geldi ve rüya konusunu tekrar ele aldılar. Ayşe'nin kendi rüyalarını anlatmasını istedi ve onları analiz etti. Bu, soyut ve soyutötesi düşünme yeteneğini birleştirerek farklı bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı oldu. Sonunda, Bahri Hoca ve Ayşe, rüyaların hem fiziksel hem de duygusal bir açıklamasının olduğuna karar verdiler. Rüyalar, beyin aktivitelerinin yanı sıra insanların içsel düşünce dünyalarını ve duygusal durumlarını yansıtan karmaşık fenomenlerdi.

Bahri Hoca'nın rüyalarla ilgili bu derin düşünceleri sadece öğrencisi Ayşe'nin sorusuyla sınırlı kalmamıştı. Bir gece, Bahri Hoca kendisi de oldukça ilginç bir rüya gördü. Rüyasında, laboratuvarı ve ders notları ile dolu kitaplığını ziyaret ediyordu. Ancak bu sıradan bir laboratuvar veya kitaplık değildi. Her kitap kendi kendine sayfalarını çeviriyor ve deney malzemeleri laboratuvar masasında kendiliğinden reaksiyonlara giriyordu. Bahri Hoca bu rüyanın ardındaki sembolizmi anlamaya çalıştı. Soyut düşünme yeteneği, rüyanın anlamını araştırmaya başladı. Kitapların açılan sayfaları, bilginin sürekli bir akışını temsil ediyor olabilirdi. Deneylerin kendiliğinden reaksiyonları ise insan düşüncelerinin beklenmedik sonuçlara yol açabileceği fikrini çağrıştırıyordu. Rüyanın sonunda, Bahri Hoca laboratuvar masasının üzerinde duran bir deney tüpünü eline aldı. Tüpün içindeki sıvı, rengini değiştirirken bir anda tüm odanın aydınlık bir ışıkla dolduğunu gördü. Bu anı, rüyanın en net ve güzel anıydı ve Bahri Hoca'ya içsel bir aydınlanma yaşattı. Sabah uyandığında, rüyanın etkisi hala üzerindeydi. Gördüğü semboller ve metaforlar, rüyaların fiziksel dünyanın ötesinde bir anlam taşıyabileceği fikrini daha da güçlendirdi. Rüya, ona insan düşüncelerinin ve duygusal durumlarının karmaşıklığını anlamak için sadece somut bilginin değil,

Yararlanılan Kaynaklar

1. Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, *21*(6), 785-801.
2. Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1993). A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, *63*(3), 296-321.
3. Scott-Janda, E., & Karakok, G. (2016). Revisiting Piaget: Could postformal thinking be the next step. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, *30*(1), 1-11.
4. Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, *71*(5), 366-371.
5. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge university press.
6. Tsai, C. I., & Thomas, M. (2011). When does feeling of fluency matter? How abstract and concrete thinking influence fluency effects. *Psychological Science*, *22*(3), 348-354.
7. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 179-195.
8. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, *22*(3), 331-348.
9. Wu, P. L., & Chiou, W. B. (2008). Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach. *Adolescence*, *43*(170), 237.
10. Wynn, C. T., Mosholder, R. S., & Larsen, C. A. (2016). Promoting postformal thinking in a US history survey course: A problem-based approach. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *13*(1), 1-20.

HAFTA YİRMİ DÖRT:
DENGELİ VE SAĞLIKLI BİR ZAMAN YÖNELİMİNDE BULUNMAK

"Dengeli Zaman Yönelimi ve İçsel Huzur: Sadık'ın Sırrı"

"Sadık, makine mühendisi olarak yoğun bir iş temposuna sahipti. Her gün karmaşık projelerle uğraşıyor ve yeni teknolojiler geliştirmeye çalışıyordu. Ancak Sadık, iş hayatının dışında da birçok ilgi alanına sahipti. Bir gün, Sadık işten dönüp evine geldiğinde, masa lambasının altındaki not defterini alarak düşündü. "Zamanımı daha iyi nasıl değerlendirebilirim?" diye kendi kendine sordu. O gece, geçmişte yaşadığı olumlu deneyimlerden ve gelecekteki hedeflerinden ilham aldı. İlk adım olarak, geçmişin olumlu yöneliminde bulunmaya karar verdi. Hatırlardan bir not defteri oluşturdu ve bu deftere her gün geçmişte yaşadığı olumlu anıları ve başarıları yazmaya başladı. Bu, ona günlük hayatında daha fazla mutluluk getirdi. İkinci adımda, ailesine ve arkadaşlarına minnettarlığını ifade etmek istedi. Özel mektuplar yazarak, sevdiklerine teşekkür etti ve onların desteğini takdir etti. Bu küçük jestler hem Sadık'ın hem de sevdiklerinin günlerini daha parlak hale getirdi. Şimdinin mutluluğu için, Sadık sevdiği aktiviteleri listeledi ve bu aktiviteleri günlük hayatına dâhil etmeye başladı. Haftalık yürüyüşler, hobileri ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek ona anın tadını çıkarmayı öğretti. Gelecekteki hedefleri planlamak ve bunlara doğru ilerlemek Sadık'ın en büyük motivasyon kaynaklarından biriydi. Her gün, hafta ve ay için ulaşılabilir hedefler belirledi. Bu hedefleri not alıp düzenli olarak gözden geçirmek, onun gelecek için olumlu bir vizyon geliştirmesine yardımcı oldu. Bir gün, Sadık arkadaşıyla dağa tırmanma fikrini paylaştı. Beraber zorlu bir dağın zirvesine tırmandılar ve bu deneyim hem fiziksel hem de zihinsel olarak onları güçlendirdi. Sadık ayrıca gönüllü faaliyetlere katılmaya devam etti ve insanlara yardım etmek ona büyük bir memnuniyet verdi. Hem toplumuna katkı sağlamak hem de insanların hayatlarına olumlu bir etki yapmak, Sadık'ın dengeli zaman yöneliminin ve yaşam tarzının bir parçasıydı.

Sadık'ın, rutin sağlık kontrolleri sırasında alınan bir biyopsi sonucunda kanser teşhisi konulduğunda, hayatı tamamen değişti. Bu, onun için beklenmedik ve korkutucu bir dönemin başlangıcıydı. Ancak Sadık, bu zorlu süreci dengeli bir yaklaşımla karşılamaya kararlıydı. İlk adım olarak, geçmişteki olumlu deneyimlerini hatırladı. Geçmişte sağlıklı yaşam tarzına dikkat ettiği günleri düşünerek kendine umut verdi. Bu olumlu deneyimleri not alıp bir deftere kaydetti ve bu defteri sık sık gözden geçirmeye başladı. Sadık'ın ikinci adımı, destek sistemini oluşturmak ve minnettarlık ifade etmek oldu. Ailesi ve arkadaşları, onun yanın-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 223-236.
2. Crockett, R. A., Weinman, J., Hankins, M., & Marteau, T. (2009). Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples. *Psychology and Health*, *24*(3), 333-350.
3. de Volder, M. (1979). Time orientation: A review. *Psychologica Belgica, 19*(1), 61–79.
4. Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, *101*(2), 173-188.
5. Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, *18*(1-4), 443-461.
6. Goldrich, J. M. (1967). A study in time orientation: The relation between memory for past experience and orientation to the future. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*(2), 216–221. https://doi.org/10.1037/h0024556
7. Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 703-718.
8. Jason, L. A., Schade, J., Furo, L., Reichler, A., & Brickman, C. (1989). Time orientation: Past, present, and future perceptions. *Psychological Reports*, *64*(3_suppl), 1199-1205.
9. LeShan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *47*(3), 589.
10. Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 551-563.

HAFTA YİRMİ BEŞ:
ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK

"Aile, İş ve Kişisel Zaman Dengesi: Fuat'ın Hikâyesi"

"Fuat, 55 yaşında deneyimli bir fabrika müdürü olarak iş dünyasında saygın bir konuma sahipti. Ancak onun için asıl zorluk, zamanı etkili bir şekilde yönetmekti. Bu sorun, hem iş hem de özel yaşamını olumsuz etkiliyordu. Fuat'ın zaman yönetimindeki zorlukları, iş verimliliğini etkiliyordu. Birçok toplantıya yetişmekte güçlük çekiyor, raporları zamanında yetiştiremiyordu. İş yerindeki karmaşa ve zaman kaybı, fabrika ekibinin performansını da olumsuz etkiliyordu. Bununla birlikte, Fuat işle sınırlı değil, aynı zamanda kişisel yaşamında da zamanı etkili kullanmakta zorlanıyordu. Hafta sonu ailesi ile geçirecek zaman bulamıyor, uzun vadeli hobilerini ertelemek zorunda kalıyordu. Bu, aile ilişkilerini olumsuz etkiliyordu. Fuat'ın dikkat ile ilgili sorunlar yaşadığı da açıktı. Sürekli olarak yeni iş mailleri ve toplantılarla meşgul olduğu için, kendini işe adadığı anlar dışında bile düşünceleri hep işe kayıyordu. Bu, hem işte hem de kişisel hayatta mutlu ve huzurlu anların yaşanmasını engelliyordu. Öz denetim sorunları da Fuat'ın zaman yönetimi sorunlarının bir sonucuydu. Kendisine verdiği işi zamanında tamamlamakta zorlandığı için, iş yerindeki otoritesi ve saygınlığı da sarsılmıştı. Bu da ekibinin performansını olumsuz etkiliyordu. Fuat, zamanı etkili bir şekilde yönetemediği için başarısızlık hissi yaşamaya başlamıştı. İşte ve kişisel hayatında sürekli olarak yetiştiremediği işler nedeniyle kendini suçluyordu. Bu da özsaygısını zedeliyordu. İş ve özel yaşam dengesi konusunda yaşadığı zorluklar, Fuat'ın ailesiyle geçireceği zamanı azaltıyordu. Bu da aile ilişkilerini gerilimli hale getiriyordu. Tüm bu sorunlar, Fuat'ın daha fazla stres yaşamasına neden oluyordu. İş yerinde yetişmeyen işler, iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından fark edildiğinde, stresi daha da artıyordu. Fuat, bu stresle başa çıkmakta zorlanıyor ve sakinliğini kaybediyordu. Ancak Fuat, iş ve özel yaşamında zamanı daha etkili bir şekilde yönetmek için bir çözüm bulmaya karar verdi. Bir gün, zamanı bir dolap gibi düşünmeye başladı. Bu zaman dolabında, her güne ayrılmış zaman dilimleri vardı ve her iş için ayrılmış bir bölüm bulunuyordu. Fuat, zaman dolabını kullanarak işlerini düzenlemeye başladı. Her günün başlangıcında, o günkü işleri ve öncelikleri belirledi ve zaman dolabının ilgili bölümüne koydu. Bu, ona işlerini daha iyi planlama ve önceliklendirme fırsatı sağladı. Aynı zamanda, zaman dolabının bir bölümünü ailesi ve kişisel hobileri için ayırdı. Bu, ailesi ile daha fazla vakit geçirebilmesini ve kendisine zaman ayırabilmesini sağladı. Fuat'ın zaman yönetimi düzenlemeleri, iş ve özel yaşamında büyük bir fark oluşturdu. İşte daha verimli hale geldi, iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından daha fazla takdir edildi. Aile ilişkileri düzeldi ve kişisel hobilerine daha fazla zaman ayırarak mutlu

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bluedorn, A. C., & Denhardt, R. B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, *14*(2), 299-320.
2. Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology,* 83(3), 405–410. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405
3. Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, *36*(2), 255-276.
4. Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Ströhle, S. (2014). Stress prevention through a time management training intervention: An experimental study. *Educational Psychology*, *34*(3), 403-416.
5. Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of social Behavior and Personality*, *8*(4), 647-662.
6. Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79*(3), 381–391. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381
7. Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 760.
8. Mackenzie, A., & Nickerson, P. (2009). *The time trap: The classic book on time management*. Amacom.
9. Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occupational and Environmental Medicine*, *59*(1), 67-72.
10. Waterworth, S. (2003). Time management strategies in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, *43*(5), 432-440.

HAFTA YİRMİ ALTI:
KARAR VERME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK

"Karar Verme Engelleri: Derya'nın İş Hayatındaki Sınavı"

"Derya, 37 yaşında başarılı bir bilgisayar işletmeniydi. Ancak son zamanlarda, işinde karar verme konusunda zorluklar yaşamaya başlamıştı. Sabah güneş doğmadan önce iş yerine gelmişti. Önündeki masanın üzerinde birçok proje dosyası vardı ve her biri önemliydi. İlk engel, bilgi eksikliğiyle başlamıştı. Hangi projenin öncelikli olduğunu belirlemek için daha fazla bilgiye ihtiyacı vardı. Ancak zaman sıkıntısı da onu zorluyordu, çünkü tüm bu projeleri tek tek analiz etmek için çok fazla zamanı yoktu. Derya'nın kararsızlığını artıran bir diğer faktör, önyargısıydı. Bazı projeleri daha önce başarılı bir şekilde tamamlamıştı ve bu nedenle bu projelere aşırı güveniyordu. Diğer projeleri ise göz ardı etmeye meyilli oldu. Masasının karşısına oturduğunda, analiz felci yaşamaya başladı. Projeleri uzun uzun düşünüp analiz etmeye başladı, ancak seçenekler arasında bir türlü karar veremiyordu. Her birinin avantajları ve dezavantajları arasında gidip geldi, ancak sonuç alamadı. Bu sırada, iş arkadaşlarından bazıları yanına geldi ve grup düşüncesine uydu. İş arkadaşları, kendi projelerini savundular ve Derya'nın zihnini daha da karıştırdılar. Derya, bu karmaşık durumda, kendi düşüncelerini net bir şekilde ifade edemedi. Sonunda, Derya aşırı güven eksikliği yaşamaya başladı. İşlerin kontrolünü kaybetme korkusuyla dolup taşıyordu. Bir proje üzerinde karar verdiğinde, "Acaba diğerleri daha iyi bir seçenek miydi?" diye düşünmeden edemedi. Gün boyunca, Derya birçok karar vermeye çalıştı, ancak hiçbirinde tatmin edici bir sonuca varamadı. Sürekli olarak erteleme eğilimindeydi ve bu da işlerin gecikmesine neden oldu. Kararsızlık, kendisini bir döngü içinde sıkışmış hissettiriyordu. Derya'nın bu zorlu günü, karar verme sürecindeki birçok engelin onu nasıl etkilediğini gösteriyordu. Bilgi eksikliği, önyargı, zaman kısıtlılığı, analiz felci, grup düşüncesine uyma, aşırı güven eksikliği ve bağlama etkisi gibi faktörler, onu kararsızlığa sürüklemişti. Derya, bu zorlukların üstesinden gelmek ve daha etkili kararlar vermek için çaba harcamak zorundaydı."

Bilişsel kapasite, insanın sahip olduğu önemli kapasitelerden biridir. Bu kapasite aracılığı ile insan, yaşamında sürekli kararlar verir. Verilen kararların bir kısmı doğru iken bir kısmı da yanlış olur. Yanlış kararların gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan pek çok olumsuz sonucu vardır. Güzel haber şudur ki: **"Karar verme, geliştirilebilen bir özelliktir."**

Karar verme nedir ve onun aşamaları nelerdir? Karar verme, bireylerin birtakım ölçütler ya da amaçlar doğrultusunda çeşitli seçenekler arasından en iyi

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ajzen, I. (1996). The social psychology of decision making. *Social psychology: Handbook of basic principles*, 297-325.
2. Bhushan, N., & Rai, K. (2004). Strategic decision-making. In *Strategic Decision Making: Applying the Analytic Hierarchy Process* (pp. 3-10). London: Springer London.
3. Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin, 51*(4), 380–417. https://doi.org/10.1037/h0053870
4. Eisenführ, F., Weber, M., & Langer, T. (2010). *Rational decision making* (pp. 357-368). Berlin: Springer.
5. Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic Management Journal*, *13*(S2), 17-37.
6. Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
7. Jonassen, D. H. (2012). Designing for decision making. *Educational Technology Research and Development*, *60*, 341-359.
8. Wierzbicki, A. P., & Wessels, J. (2000). *The modern decision maker* (pp. 29-46). Springer Netherlands.
9. Shanteau, J. (1988). Psychological characteristics and strategies of expert decision makers. *Acta Psychologica*, *68*(1-3), 203-215.
10. So, J., Achar, C., Han, D., Agrawal, N., Duhachek, A., & Maheswaran, D. (2015). The psychology of appraisal: Specific emotions and decision-making. *Journal of Consumer Psychology*, *25*(3), 359-371.

HAFTA YİRMİ YEDİ:
İÇSEL MOTİVASYONU ARTIRMAK

"Denizlerdeki Aşk ve Aile Bağları: İçsel Motivasyonun Yeniden Canlanışı"

*"Rahmi, yaşına rağmen denizciliğe olan aşkını hiç kaybetmemiş bir gemi kaptanıydı. Yıllarca denizlerde dolaşmış, birçok fırtınayı, sakin denizleri ve güneşin batışını deneyimlemişti. Ancak son zamanlarda, denizci ruhu giderek sakinliğini kaybetmiş, içsel motivasyon sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştı. Rahmi'nin içsel motivasyonunu azaltan faktörlerin başında, artan iş stresi ve dışsal baskılar geliyordu. Denizcilik sektörü, son yıllarda büyük değişikliklere uğramış ve rekabet daha da artmıştı. Rahmi, işini yaparken sadece maddi kazanç için değil, aynı zamanda denizlerde özgürce dolaşma arzusuyla başlamıştı. Ancak son zamanlarda, özellikle yönetim tarafından getirilen daha fazla kural ve baskılarla, bu özgürlüğünü kaybetmiş gibi hissediyordu. Buna ek olarak, Rahmi, denizlerdeki rutinleşmiş görevler ve monotonluk hissiyle başa çıkmak zorlanıyordu. Artık denizlerde daha fazla yeni macera ve meydan okuma arıyordu. Ayrıca, denizciliğin onun için anlamını yeniden keşfetme ihtiyacı duyuyordu. Belki de bu, içsel motivasyonunu yeniden canlandırmanın anahtarıydı. Rahmi'nin içsel motivasyonunu yeniden kazanmak için birkaç adım atmaya karar verdi: **Amacını Yeniden Tanımlama:** Rahmi, denizciliğin onun için neden bu kadar önemli olduğunu hatırlamak için zaman ayırdı. Kendi içsel amaçlarını ve değerlerini gözden geçirdi. **Yeni Meydan Okumalar:** Denizde yeni rotalar denemeye ve daha zorlu seyahatler yapmaya karar verdi. Bu, monotonluğa ve rutine meydan okuma fırsatı sağlayacaktı.* İletişim ve Destek: *Rahmi, denizcilikle ilgili tutkusu olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmeye ve deneyimlerini paylaşmaya başladı. Onlardan aldığı destek, motivasyonunu artırıcı bir etki yarattı.* Ödül Odaklılıktan Kurtulma: *Daha önce sadece maddi kazançlar için çalışan Rahmi, artık işini keyifle yapmanın ve denizlerin tadını çıkarmanın önemini anlamıştı. Ödül odaklılığı bir kenara bırakarak, denizciliğin kendisine getirdiği içsel ödülleri tekrar keşfetmeye başladı.*

Rahmi'nin içsel motivasyonunu zayıflatan bir diğer önemli faktör, ailesi ile yaşadığı çatışmalardı. Gemide geçirdiği uzun süreler nedeniyle, ailesiyle zaman geçirmesi giderek azalmıştı. Bu, ailesi ile arasındaki ilişkileri gerilmiş ve içsel motivasyonunu olumsuz etkilemişti. Rahmi'nin eşi ve çocukları, onun denizdeki tutkusunu anlasalar da, onun sürekli olarak uzakta olmasından dolayı duygusal olarak eksiklik hissediyorlardı. Özellikle çocuklarının büyüdüğü ve önemli anlarına tanıklık edemediği zamanlar, Rahmi'nin içinde içsel bir çatışma yaratmıştı. Rahmi, ailesi ile olan bu çatışmanın kendisini içsel olarak tükenmiş hissettirdiğini fark etti. İşinin ve ailesinin arasında denge kurmanın önemini anlamıştı. Ailesiyle daha fazla vakit geçirmek ve onların duygusal ihtiyaçlarına daha fazla

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bower, G. H. (1979). *Psychology of learning and motivation*. Academic Press.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 14.
3. Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (Eds.). (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Guilford Press.
4. Hall, J. F. (1961). *Psychology of motivation.* Lippincott.
5. Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*, *12*(3), 29-36.
6. Korman, A. K. (1974). *The psychology of motivation*. Prentice-Hall.
7. Lepper, M. R., & Greene, D. (Eds.). (2015). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Psychology Press.
8. Olafsen, A. H., Deci, E. L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, *42*, 178-189.
9. Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, *95*(1), 27-35.
10. Waschull, S. B. (2005). Predicting success in online psychology courses: Self-discipline and motivation. *Teaching of Psychology*, *32*(3), 190-192.

HAFTA YİRMİ SEKİZ:
KİTAP OKUMAK

"Babanın Büyülü Kitap Masalı: Hayri Bey'in Hikâyesi"

"Hayri Bey, 40 yaşında, iki çocuk babası bir mühendis olarak hayatın hızlı tempolu teknoloji dünyasında yaşamanın getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışıyordu. İşinin yoğunluğu, ailesiyle geçirdiği zamanı sınırlıyor ve sosyal etkinliklere ayıracağı vakiti neredeyse imkânsız hale getiriyordu. Kitap okuma alışkanlığını sürdürmek içinse birçok engelle mücadele etmek zorundaydı. Teknolojik araçlar, özellikle internet, televizyon ve sosyal medya, Hayri Bey'in günün büyük bir bölümünü kaplıyor ve dikkatini sürekli dağıtıyordu. Ayrıca, görsel ve işitsel uyarıcılara maruz kalmaktan dolayı dikkat süresi de giderek kısalıyordu. Hayri Bey, bu zorluklara karşı direnç göstermeye kararlıydı. Onun için kitaplar, sadece kelimelerden ibaret değildi; onlar yaşamın içindeki paha biçilmez hazinelerdi. Her akşam, çocuklarını yatağa koymadan önce onlara bir masal okumaya başladı. Bu, hem aile zamanını değerlendirmesine hem de çocuklarına kitapları sevdirmesine yardımcı oldu. İşten arta kalan zamanlarda sessiz bir köşede kitap okuma ritüelini sürdürdü. Teknolojinin gürültüsünden uzaklaşıp kendi dünyasına dalmayı başardı. Kitaplar sayesinde, sanki farklı dünyalara yolculuk ediyormuş gibi hissediyordu. Bu, onun için sadece bir hobi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzıydı. Kitaplarla arasındaki bağ, teknolojinin hızlı akışına rağmen daha da güçlenmişti. Kitaplar, ona bilgiye ulaşmanın yanı sıra düşünme yetisi kazandırıyor, kendini ifade etme konusunda daha yetkin hale getiriyor ve stresle başa çıkma yeteneğini geliştiriyordu. Hayri Bey, çocuklarına sadece kitap okuma alışkanlığı kazandırmıyor, aynı zamanda onlara kitapların büyülü dünyasını keşfetme fırsatı sunuyordu. Her akşam masal okuma ritüeli, çocuklarının hayal gücünü canlandırıyor ve onların dil becerilerini geliştiriyordu. Ailece geçirdikleri bu özel zaman, bağlarını güçlendiriyor ve çocuklarına kalıcı bir sevgiyle kitapları sevdirmeyi başarıyordu. Hayri Bey'in kitaplarla dolu evi, çocukları için bir hazineler yuvasıydı. Onlara, hayat boyu öğrenme ve keşfetme tutkusunu aşılayarak, onların gelecekte de bilgiye aç olan bireyler olmalarına katkı sağlıyordu."

Bilginin çok hızlı bir şekilde üretildiği, tüketildiği ve değiştirildiği bir dünyada yaşıyoruz. **Öyle ki bilgi için otorite kaynaklarının da sürekli değiştiği görülmektedir**. Özellikle yapay zekânın hayatımıza girmesi ile birlikte, taşlar yerinden oynamış durumdadır. **Öğretmenlerin yarışmacı bir şekilde öğretim sürecini yapılandırmaları yerine öncelikle öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarını değiştirmeleri gerekmektedir.** Çünkü bilgi toplumu olmayı kaçırdık, bari teknoloji üreten bir toplum olmayı kaçırmayalım.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barr, R., Pearson, P. D., Kamil, M. L., & Mosenthal, P. B. (Eds.). (1996). *Handbook of Reading Research* (Vol. 1). Psychology Press.
2. Crowder, R. G., & Wagner, R. K. (1992). *The psychology of reading: An introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
3. Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 134–146.
4. Kim, J. S., & Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 20–31
5. Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 332.
6. Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton, C., Jr. (2012). Psychology of reading (2nd ed.). London UK: Routledge.
7. Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in The Public Interest*, *2*(2), 31-74.
8. Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, *35*(1), 20-28.
9. Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243–250.
10. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

HAFTA YİRMİ DOKUZ:
İSRAFI ÖNLEMEK

"Bir Miras, Bir Genç ve Israfın Acı Gerçeği"

"Muharrem, genç yaşta büyük bir servet mirası almış olan bir oto galericiydi. Babasının vefatından sonra, ailesinin otomobil işine olan bu mirası ona devretti. Bu miras, lüks arabaların, gösterişli yaşam tarzının ve rahatlığın kapılarını ona açtı. Ancak, Muharrem'in sahip olduğu bu zenginlik ve rahatlık, zamanla onun hayatını israf etmesine neden oldu. Öncelikle, Muharrem zamanı etkili bir şekilde kullanmıyordu. Günlerini gereksiz aktivitelerle ve boşa harcamalarla dolduruyordu. Televizyon izlemek, sosyal medyada saatlerce takılmak ve lüks partilere katılmak gibi aktiviteler, onun zamanını alıp götürüyordu. Bu, işini ve kişisel gelişimini ihmal etmesine yol açtı. İkinci olarak, Muharrem sahip olduğu yetenekleri ve işi gerektiği gibi kullanmıyordu. Oto galerisi işini, sadece lüks arabaların sergilenmesi ve satılması olarak görmek yerine, daha büyük bir iş haline getirmek için çaba sarf etmiyordu. Sahip olduğu yetenekleri geliştirmek ve işini daha iyi yapmak için zaman harcamak yerine, lüks ve gereksiz harcamalara yöneliyordu. Üçüncü olarak, sağlığına gereken özeni göstermiyordu. Sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapmak yerine, aşırı yemek yemek ve spor yapmamak gibi kötü alışkanlıklarını sürdürüyordu. Bu da onun fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkiliyordu. Dördüncü olarak, kişisel gelişimine ve öğrenmeye zaman ayırmıyordu. Kitap okumak, yeni beceriler öğrenmek veya kendini geliştirmek için herhangi bir çaba sarf etmiyordu. Bu da onun potansiyelini tam olarak kullanmasını engelliyordu. Beşinci olarak, Muharrem anlamsız ilişkilere zaman harcıyordu. Değer verilmeyen ve onunla ilgilenmeyen insanlarla vakit geçirmek, onun duygusal olarak tatmin olmasını engelliyordu.

Ancak bir gün, Muharrem yaşamının bu israf edilen potansiyeli fark etti. Babasının servetini daha iyi kullanmak ve daha anlamlı bir yaşam sürmek için karar verdi. Zamanını daha etkili kullanmaya, işine ve kişisel gelişimine daha fazla odaklanmaya, sağlığına daha fazla önem vermeye ve değerli ilişkilere yönelmeye başladı. İlk başta zorluklarla karşılaştı, ancak kararlılığı ve azmi sayesinde hayatında olumlu değişiklikler görmeye başladı. Muharrem, israf ettiği potansiyelini geri kazanmaya başladığında, hem kişisel hem de profesyonel olarak daha tatmin edici bir hayat yaşadı. Artık zamanını daha iyi kullanıyor, yeteneklerini geliştiriyor, sağlığını koruyor ve anlamlı ilişkilere odaklanıyordu. İsraf ettiği servetini daha verimli bir şekilde kullanarak, hem kendisi hem de çevresi için olumlu bir etki oluşturmayı başardı. Bu, onun hayatını bir israf alanından daha anlamlı ve verimli bir yere dönüştürdü."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Arkes, H. R. (1996). The psychology of waste. *Journal of Behavioral Decision Making*, *9*(3), 213-224.
2. Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: A UK case study of household waste management. *Environment and behavior*, *39*(4), 435-473.
3. Bar-Hillel, M., & Guy, N. (2010). When being wasteful appears better than feeling wasteful. *Judgment and Decision Making*, *5*(7), 489-496.
4. Davison, S., Thompson, K., Sharp, A., & Dawson, D. (2013). Reducing wasteful household behaviours: Contributions from psychology and implications for intervention design. In *Designing for Zero Waste* (pp. 67-88). Routledge.
5. Hamilton, C., Denniss, R., & Baker, D. G. (2005). *Wasteful consumption in Australia*. Canberra, Australia: Australia Institute.
6. Schanes, K., Dobernig, K., & Gözet, B. (2018). Food waste matters-A systematic review of household food waste practices and their policy implications. *Journal of Cleaner Production*, *182*, 978-991.
7. Sintov, N., Geislar, S., & White, L. V. (2019). Cognitive accessibility as a new factor in proenvironmental spillover: Results from a field study of household food waste management. *Environment and Behavior*, *51*(1), 50-80.
8. Stancu, V., Haugaard, P., & Lähteenmäki, L. (2016). Determinants of consumer food waste behaviour: Two routes to food waste. *Appetite*, *96*, 7-17.
9. Stangherlin, I. D. C., & De Barcellos, M. D. (2018). Drivers and barriers to food waste reduction. *British Food Journal*, *120*(10), 2364-2387.
10. Taylor, S., & Todd, P. (1995). An integrated model of waste management behavior: A test of household recycling and composting intentions. *Environment and behavior*, *27*(5), 603-630.

HAFTA OTUZ:
SAĞLIKLI LİSE SEÇİMİNDE BULUNMAK

"Kararsızlık Labirentinde: Meltem'in Lise Seçim Macerası"

"Meltem, 13 yaşında, ortaokulun son sınıfında okuyan bir öğrenciydi. Henüz lise tercihleri için zamanı olduğunu biliyordu, ancak geleceğini şekillendirme sorumluluğuyla doluydu. Lise tercihleriyle ilgili birçok sorunla karşı karşıya gelmişti. Meltem, gelecekte hangi mesleği yapmak istediğine dair net bir fikre sahip değildi. Bir gün doktor olmayı düşünüyor, ertesi gün öğretmenlik hayali kuruyordu. Bu belirsizlik, onun için büyük bir sorun haline gelmişti. Örneğin, bir gün arkadaşları ona, "Senin hangi liseye gitmeyi düşündüğünü sormak istiyoruz," dediklerinde, Meltem sadece omuzlarını silkmekten başka bir şey yapamıyordu. Lise seçenekleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildi. Bir gün sınıf arkadaşı Ayşe, bir fen lisesinin ne kadar harika olduğunu anlattığında, Meltem bu okulu neden seçmesi gerektiğini bile bilmiyordu. Araştırma yapmaya çalıştı, ancak okulların sunduğu fırsatları anlamak ve değerlendirmek zordu. Örneğin, bir gün internet üzerinde "Meslek Seçimi Testleri" aramaya başladı, ancak sonuçlar onu daha fazla kararsızlığa yönlendirdi. Ailesi, Meltem'den belirli bir mesleği seçmesini istiyordu. Babası mühendisti ve Meltem'in de aynı yolu izlemesini umuyorlardı. Meltem'in annesi, evhanımıydı. Annesi ise, avukatlık mesleğini öneriyordu. Bu baskılar altında, Meltem kendi isteklerini ifade etmekten kaçınıyordu. Örneğin, bir gün ailesiyle yemek yerken "Gelecekte ne olmak istersin?" diye sorduklarında, "Henüz bilmiyorum," diyerek konuyu değiştirmeye çalışıyordu. Meltem, bazı meslekler hakkında yanlış önyargılara sahipti. Bir öğrenci toplantısında, okulun sanat kulübü hakkında bir sunum izledi. Ancak Meltem, "Sanatçı olmak çok kararsız bir meslek seçeneği," diye düşünüyordu. Bu nedenle, gerçek ilgi alanlarını ve yeteneklerini göz ardı etmek zorunda kalıyordu. Ailesinin geliri sınırlıydı ve bu da Meltem'in seçeneklerini daraltıyordu. Özel okullara veya programlara katılma şansı yoktu. Örneğin, bir gün okuldan bir öğretmeni: "En iyi özel liseyi seçmeye çalışmalısın," dediğinde, Meltem bunun maddi olarak mümkün olmadığını söyledi. Okulunda psikolojik danışmanlık hizmetleri bulunmuyordu. Bu nedenle, gelecekteki meslek seçimi konusunda profesyonel yardım alamıyordu. Örneğin, bir gün mahalleden arkadaşı Ali, okulun bir kariyer danışmanından nasıl yardım aldığını anlattığında, Meltem kendi okulunda böyle bir hizmetin olmadığını fark etti. Meltem, bu zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla araştırma yapmaya, kendi isteklerini ve yeteneklerini keşfetmeye ve rehberlik aramaya karar verdi."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Altonji, J. G., Blom, E., & Meghir, C. (2012). Heterogeneity in human capital investments: High school curriculum, college major, and careers. *Annual Review of Economics, 4*(1), 185-223.
2. Asiye, C. A. N., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 321-346.
3. Bifulco, R., Ladd, H. F., & Ross, S. L. (2009). Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research,* 38(1), 71-85.
4. Dick, T. P., & Rallis, S. F. (1991). Factors and influences on high school students' career choices. *Journal for Research in Mathematics Education*, *22*(4), 281-292.
5. Egalite, A. J., & Wolf, P. J. (2016). A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education*, *91*(4), 441-454.
6. Goldhaber, D. D. (1996). Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem? *Economics of Education Review*, *15*(2), 93-109.
7. Lauen, L. L. (2007). Contextual explanations of school choice. Sociology of Education, 80(3), 179-209.
8. Neild, R. C. (2005). Parent management of school choice in a large urban district. *Urban Education*, *40*(3), 270-297.
9. Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, *26*(1), 83-100.
10. Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional School Counseling*, *11*(5), 2156759X0801100502.

HAFTA OTUZ BİR:
SAĞLIKLI MESLEK SEÇİMİNDE BULUNMAK

"Kararlar Labirentinde Kaybolan Genç: Salih'in Meslek Seçim Macerası"

"Salih, 18 yaşına bastığında, hayatının en önemli kararlarından birini vermek zorundaydı: Üniversiteye gitmek ve hangi bölümü seçmek. Ancak bu kararlar, onun için bir labirent gibi görünüyordu. Salih'in hikayesi, yukarıdaki özellikleri somutlaştıran bir dizi deneyimle şekilleniyordu. Salih, kendini tanımak konusunda büyük bir zorluk yaşıyordu. Genç yaşlarından itibaren bilim ve sanatla ilgileniyordu. Kimya deneyleri yapmayı seviyordu, ancak aynı zamanda resim yapmaktan da keyif alıyordu. Bu ilgi alanlarının onun gelecekteki mesleğini belirlemesine yardımcı olması gerekiyordu, ancak hangi yolu seçeceğini bilemiyordu. Bilgi eksikliği de Salih'i sıkıştırıyordu. Psikolojik danışmanlar ve ailesi, ona farklı meslekler hakkında bilgi vermeye çalışıyordu, ancak her meslek hakkında yeterli ayrıntıya sahip değildi. İnşaat mühendisliği mi yoksa grafik tasarım mı? Sorular arasında kayboluyordu. Gerçekçi olmayan beklentiler, Salih'i zorluyordu. Ailesi, ondan her zaman "en iyi ol" beklentisi içindeydi ve bu da onun üzerinde büyük bir baskı oluşturuyordu. Başarılı olmak istiyordu, ama neyi başarılı sayacağını bilemiyordu. Salih, farklı ilgi alanlarına sahip bir insandı. Hem kimya laboratuvarında saatlerce vakit geçirebiliyor hem de bir sanat galerisinde kendini kaybedebiliyordu. Hangi alana yönelmesi gerektiğini seçmekte zorlanıyordu. Ailesi, özellikle annesi ve babası, onun karar verme sürecine müdahale ediyordu. Babası inşaat mühendisliğini öneriyor, annesi ise grafik tasarımı savunuyordu. Salih, kendi isteğiyle doğru mesleği seçmekte özgür değilmiş gibi hissediyordu. Kariyer hedefleri belirsizdi. Henüz ne yapmak istediğine dair net bir vizyonu yoktu. Sadece istediği şeyin başarılı olmak olduğunu biliyordu, ancak bu onun için yeterli değildi. Gelecek kaygısı, Salih'i daha da strese sokuyordu. İş piyasasındaki belirsizlikler ve ekonomik değişimler, onun meslek seçimi konusundaki endişelerini artırıyordu. Salih, belirsizlik ve kararsızlık içinde kaybolmuş gibiydi. Hangi alanda çalışmak istediğine karar veremiyor, bir yandan diğerine savruluyordu. Karar alma becerileri yetersizdi. Karar verme sürecini düşünme, değerlendirme ve seçme yeteneğini geliştiremiyordu. Her seçenek arasında gidip gelmek, onun için norm haline gelmişti. Salih, psikolojik sorunlarla da başa çıkmak zorundaydı. Depresyon ve anksiyete, karar verme sürecini daha da karmaşık hale getiriyordu. Hayatın anlamını bulmak da Salih için bir mücadeleydi. Bu, meslek seçimi konusundaki kararsızlığını daha da derinleştiriyordu."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Altonji, J. G., Blom, E., & Meghir, C. (2012). Heterogeneity in human capital investments: High school curriculum, college major, and careers. *Annual Review of Economics, 4*(1), 185-223.
2. Aycan, Z., & Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, *30*, 129-144.
3. Bacanli, F. (2016). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *16*, 233-250.
4. Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 9(2), 227-249.
5. Ferry, N. M. (2006). Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania. *Journal of Extension*, *44*(3), 1-6.
6. Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational Behavior*, *54*(2), 244-258.
7. O'Brien, K. M., & Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology, 40*(4), 456–469
8. Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, *36*(2), 122-131.
9. Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional School Counseling*, *11*(5), 2156759X0801100502.
10. Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kurumdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi

İLİŞKİ

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSAN GELİŞİMİNDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: İLİŞKİ

İnsan İlişkileri İle İlgili Özlü Sözler

"Bir insanın karakterini tanımak istiyorsanız, onun arkadaşlarına bakın."

"Dost kazanmak, arkadaşlığı sürdürmekten daha kolaydır."

"Dostlarımız, yolculuğumuzdaki yıldızlardır. Onları her zaman göremeyiz, ama her zaman var olduklarına inanırız."

"Bir insanın sizi nasıl tedavi ettiği, onun karakterini değil, sizin karakterinizi yansıtır."

"Dostluk, bir kişinin diğerine, 'Sen olduğun gibi olabilirsin, benim için önemli olan senin kalbindir' dediği yerdir."

"Büyük dostluklar, küçük kusurları görmezden gelmeyi gerektirir."

"Bir insanın değeri, başkalarıyla olan ilişkilerinde yatar."

"Dostluğun gücü, zor zamanlarda kendini gösterir."

"Bir insanı tanımak için onunla birlikte iş yapın."

İnsan yaşamındaki önemli kaynaklardan biri de ilişki alanıdır. İlişki alanı hem yaşadığımız sorunların belirtilerinin yansıdığı hem de yaşadığımız içsel çatışmalarla baş ettiğimiz bir alandır**.** İlişki alanının insan gelişimindeki yeri yadsınamaz. Bu noktada ilişkilerin etkilerini olumlu ve olumsuz olarak iki bağlamda ele alabiliriz.

İnsan ilişkilerinin, insanın psikolojik gelişimine olumlu etkileri oldukça geniştir. Sağlıklı ve destekleyici insan ilişkileri, birçok şekilde kişinin psikolojik sağlığını ve gelişimini olumlu yönde etkiler. **Öncelikle,** insan ilişkileri ve insanlar çok önemli duygusal destek kaynaklarıdırlar. Duygusal desteğin varlığı, kişinin stresle başa çıkma yeteneğini artırır ve depresyon gibi duygusal sorunları azaltır. **İkincisi,** sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Olumlu bir ilişki, iletişim, işbirliği ve çatışma çözme gibi becerilerin artmasına katkı sağlar. **Üçüncüsü,** empati ve anlayış geliştirir. Olumlu insan ilişkileri, kişinin başkalarını daha iyi anlamasına ve empati geliştirmesine yardımcı olarak kişilerarası ilişkileri daha anlayışlı ve destekleyici hale getirir. **Dördüncüsü,** olumlu ilişkiler özsaygının gelişimesinde önemli bir kaynaktır. Sağlıklı ilişkilerde olumlu bir geri bildirim döngüsü oluşur ve bu da bireylerin özsaygılarını artırır. **Beşincisi,** olumlu ilişkiler stresle başa çıkmada önemli bir kaynaktırlar. Paylaşılan sorumluluklar ve stresli

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2004). *Ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde romantik yakınlığı başlatmada algılanan kontrol* (Master›s thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(34), 119-125.
3. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, *9*(3), 346-362.
4. Fromm, E. (2014). The Escape from Freedom. *An Introduction to Theories of Personality* (pp. 121-135). Psychology Press.
5. Prager, K. J. (1997). *The psychology of intimacy*. Guilford Press.
6. Prager, K. J. (2000). Intimacy in personal relationships. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (pp. 229–242). Sage Publications.
7. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
8. Poucher, J., Prager, K. J., Shirvani, F., Parsons, J., & Patel, J. (2022). Intimacy, attachment to the partner, and daily well-being in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *39*(6), 1574-1601.
9. Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119–135.
10. Sternberg, R. J. (1995). Love as a story. *Journal of Social and Personal Relationships*, *12*(4), 541-546.

HAFTA OTUZ İKİ:
SEVGİ, ŞEFKAT VE BAĞLANMA

"Geçmişin İzleri: Duygusal Yaralanmalardan Kendine Doğru Adım"

"Emekli Mehmet, 75 yaşına geldiğinde, kendini sevmeme ve kendisine şefkat göstermeme konusundaki içsel mücadelesi, birçok somut deneyimle şekillenmişti. Mehmet'in gençlik yıllarında yaşadığı olumsuz bir deneyim, kendine olan güvenini sarsmıştı. Üniversite yıllarında başarısızlık yaşadığı bir matematik sınavı sonucu, kendisini yetersiz hissetmesine yol açmıştı. Bu deneyim, onun hayat boyu taşıdığı "Ben başarısızım" inancının temelini atmıştı. Emeklilik dönemine geldiğinde, finansal sıkıntılarla karşı karşıya kaldı. Yıllar boyunca biriktirdiği tasarrufların yetersiz olduğunu düşünüyor ve bu durum, kendisini daha fazla eleştirmesine neden oluyordu. "Daha iyi tasarruf yapmalıydım" düşüncesi, kendisini sevme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki engelleri daha da artırıyordu. Mehmet, çocukluğunda duygusal olarak ihmal edilmişti. Ailesinin duygusal ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermemesi, onun duygusal yaralanmalar yaşamasına yol açmıştı. Bu, yetişkinlik döneminde sağlıklı ilişki kurma ve kendine güvenme konusundaki zorluklarının temelini atmıştı. Kendini eleştiri alışkanlığı, günlük yaşamında da kendini gösteriyordu. Örneğin, evinde bir bardak su dökse, kendisini "her zaman beceriksizim" diye eleştiriyordu. Bu olumsuz düşünceler, kendisini sevme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki engelleri daha da güçlendiriyordu. Mehmet, etrafındaki insanlara karşı önyargılı davranıyordu. Genç yaşta olan komşuları taşındığında, onları hemen yargılamış ve kendi kendine "Bu gençler gürültü yapacaklar ve beni rahatsız edecekler" düşüncesini sık sık tekrarlıyordu. Bu tür önyargılar, Mehmet'in kendisini ve başkalarını sevme kapasitesini zayıflatıyordu. Empati eksikliği de Mehmet'in sorunlarına katkıda bulunuyordu. Çevresindeki insanların duygusal ihtiyaçlarını anlamakta güçlük çekiyor, bu nedenle onlara duygusal destek sağlama konusunda zorlanıyordu. Bu durum, kendi duygusal zorluklarına daha da odaklanmasına neden oluyordu. Son olarak, iletişim eksikliği de Mehmet'i izole ediyordu. Duygularını paylaşmak yerine, içsel sıkıntılarına kapanıyor ve bu sıkıntıları kimseyle paylaşmıyordu. Bu da duygusal yükünü hafifletmek ve destek aramak konusundaki engelleri daha da güçlendiriyordu. Ancak, yaşının ilerlemesine rağmen, Mehmet sonunda bu sorunlarla yüzleşmeye karar verdi. Bir psikoterapistle çalışmaya başladı ve kendini sevmeme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki içsel zorluklarına odaklandı. Somut deneyimleri ve inançları üzerinde çalışarak, zamanla kendi değerini görmeye ve kendisine şefkat göstermeye başladı. Empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalışarak, çevresindeki insanlarla daha sağlam ilişkiler kurdu. Emekli yaşamının son döneminde, içsel huzur ve kabul bulmayı başardı ve bu, onun yaşamının sonbaharında bile değişim ve kişisel büyüme mümkün olduğunu gösterdi."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2004). *Ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde romantik yakınlığı başlatmada algılanan kontrol* (Master›s thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(34), 119-125.
3. Eryilmaz, A., & Atak, H. (2011). Investigation of Starting Romantic Intimacy in Emerging Adulthood in Terms of Self-Esteem, Gender and Gender Roles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 595-600.
4. Fromm, E. (2014). The Escape from Freedom. *An Introduction to Theories of Personality* (pp. 121-135). Psychology Press.
5. Prager, K. J. (1997). *The psychology of intimacy*. Guilford Press.
6. Prager, K. J. (2000). Intimacy in personal relationships. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (pp. 229–242). Sage Publications.
7. Prager, K. J., & Buhrmester, D. (1998). Intimacy and need fulfillment in couple relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *15*(4), 435-469.
8. Poucher, J., Prager, K. J., Shirvani, F., Parsons, J., & Patel, J. (2022). Intimacy, attachment to the partner, and daily well-being in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *39*(6), 1574-1601.
9. Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119–135.
10. Sternberg, R. J. (1995). Love as a story. *Journal of Social and Personal Relationships*, *12*(4), 541-546.

HAFTA OTUZ ÜÇ:
OTANTİK VE SAMİMİ BİR BİREY OLABİLMEK

"Mükemmeliyetçi Anne ve Otoriter Baba: Nurhayat'ın Hikâyesi"

"Nurhayat, 43 yaşında deneyimli bir psikologdu. Mesleği gereği insanların duygusal dünyalarını incelemek ve anlamak konusunda uzmandı, ancak kendi duygusal dünyasını ihmal etmişti. Her zaman başkalarını memnun etmeye odaklanmış, toplumun beklentilerine ve diğerlerinin onayına çok fazla önem vermişti. Bu yüzden, kendi otantik benliğinden uzaklaşmıştı. Nurhayat, mükemmeliyetçi bir anne ve otoriter bir baba tarafından büyütülmüştü. Anne, her zaman çocuğunun en iyi olmasını istiyor ve herhangi bir hata veya başarısızlık karşısında sert eleştirilerde bulunuyordu. Baba ise otoriter bir tavırla kuralları ve beklentileri belirliyor, sık sık kontrolcü bir şekilde davranıyordu. Bu koşullar altında büyüyen Nurhayat, başkalarını memnun etme ihtiyacını erken yaşlarda geliştirdi. Uzun yıllar boyunca, Nurhayat, ebeveynlerinin beklentilerine ve toplumsal normlara uymaya çalışarak büyüdü. İyi bir öğrenci, iyi bir kız çocuğu, iyi bir meslek seçimi yapmış bir birey olmalıydı.

Ancak içsel bir huzursuzluk onu her zaman rahatsız etti. Kendi gerçek benliğini ifade etme ve kendi değerlerine sadık kalma fırsatı bulamıyordu. Bir gün, bir arkadaşıyla yaptığı uzun bir sohbet sırasında, içsel değişim yolculuğunu başlatmaya karar verdi. Arkadaşı, kendi deneyimlerini paylaşarak ve içsel büyüme yolculuğunun önemini vurgulayarak Nurhayat'ı cesaretlendirdi. Bu noktada, içsel huzursuzluğunu ele almak ve otantik benliğini keşfetmek için harekete geçti. Nurhayat, her zamanki gibi yoğun bir iş gününden sonra eve döndü. Oturma odasında sessizce oturup düşünmeye başladı. Kendisini sürekli olarak başkalarına göre ayarlamaktan yorgun düşmüştü. Artık kendi gerçek kimliğini bulma zamanı gelmişti. Birkaç hafta boyunca, kendisiyle içsel bir yolculuğa çıktı. Gece yıldızları altında uzun yürüyüşler yaparak, günlük tutarak, gevşeme egzersizleri yaparak ve en önemlisi, kendi duygusal dünyasını keşfetmeye çalışarak zaman geçirdi. Bu süreçte bazen hüzünleniyor, bazen kızıyor, ancak hissettiği duyguları inkâr etmek yerine kabul etmeyi öğrendi. Nurhayat, kendisini olduğu gibi kabul etmeye ve başkalarının onayı yerine kendi değerlerine sadık kalmaya başladı. Bu değişim, hem kişisel hem de mesleki hayatında olumlu etkiler yarattı. Artık daha otantik bir insan olarak, danışanlarına daha iyi yardımcı olabiliyordu. Ayrıca, daha içsel bir huzur ve mutluluk hissetti."

Her şeyin tüketildiği bir çağda, insanî özelliklerin de tüketildiğini görmekteyiz. Bu özelliklerin başında da dürüstlük gelmektedir. **Ayrıca dürüstlük ko-**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bader, M. J. (1995). Authenticity and the psychology of choice in the analyst. *The Psychoanalytic Quarterly*, *64*(2), 282-305.
2. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory] Nobel Yayın Evi: Ankara*.
3. Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382–394). Oxford University Press
4. Ilicic, J., & Webster, C. M. (2016). Being true to oneself: Investigating celebrity brand authenticity. *Psychology & marketing*, *33*(6), 410-420.
5. Kim, J., Joseph, S., & Price, S. (2020). The positive psychology of relational depth and its association with unconditional positive self-regard and authenticity. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, *19*(1), 12-21.
6. Newman, G. E. (2019). The psychology of authenticity. *Review of General Psychology*, *23*(1), 8-18.
7. Medlock, G. (2012). The evolving ethic of authenticity: From humanistic to positive psychology. *The Humanistic Psychologist*, *40*(1), 38-57.
8. Orange, D. M. (2002). There is no outside: Empathy and authenticity in psychoanalytic process. *Psychoanalytic Psychology, 19*(4), 686–700.
9. Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: Exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, *23*(1), 99-112.
10. Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, *55*(3), 385.

HAFTA OTUZ DÖRT:
KİŞİÇİ VE KİŞİLERARASI FARKLILAŞABİLMEK

"Duygusal ve Düşünsel Deneyimlerin Birbirine Karıştığı Anlar"

"Meryem, 46 yaşında deneyimli bir hâkimdi ve mesleğini de seviyordu. Ancak, kişisel hayatında ve iş yaşamında bazı sorunlarla karşı karşıya kaldığının farkındaydı. Onun hikâyesi, duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirinden ayırt etmekte zorlanan bir kişi olarak başladı. Meryem, mahkemede davaları değerlendirirken duygusal patlamalar yaşama eğilimindeydi. Özellikle stresli dava süreçlerinde, öfke ve kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler veriyordu. Bu durum, iş yerinde zaman zaman kararlarını etkileyerek, daha objektif ve mantıklı bir perspektiften bakmasını zorlaştırıyordu. Mahkeme içindeki iletişimde de sorunlar yaşanıyordu. Duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirine karıştırması, dava süreçlerinde taraflar arasındaki iletişimi olumsuz etkiliyordu. Tarafların isteklerini ve taleplerini anlamakta zorlanıyor, bu da davanın adil bir şekilde sonuçlanmasını engelliyordu. Evdeki sorunlar da kendini gösteriyordu. Meryem, eşiyle olan iletişimde de benzer sorunlar yaşıyordu. Özellikle aile içindeki tartışmalarda, duygusal tepkileri kontrol etmekte zorlanıyor ve bu, aile içi ilişkilerde gerilimlere neden oluyordu. Kendi istekleri ile eşinin beklentileri arasındaki dengeyi kurmakta güçlük çekiyordu. Meryem'in duygusal patlamaları ve düşünsel karmaşası, aile içindeki atmosferi de etkiliyordu. Eşi ve çocukları, Meryem'in değişken duygusal tepkilerine uyum sağlamakta zorlanıyorlardı. Bu, aile içindeki ilişkilerde gerilimlere yol açıyor ve çatışmalara neden oluyordu. Meryem, duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirinden ayırt edemediği için kişisel olarak da huzursuzdu. İçsel düşüncelerini ve isteklerini net bir şekilde tanımlayamadığı için kendiyle barışık olmakta zorluk yaşıyordu. İş ve aile yaşamındaki sorunlar, Meryem'in stres seviyelerini artırıyor ve zaman zaman anksiyete yaşamasına neden oluyordu. Bu, hem işindeki performansını hem de kişisel yaşamını olumsuz etkiliyordu. Meryem, bu sorunlarını anladı ve çözmeye karar verdi. Bir psikoterapistten yardım almaya başladı ve terapi süreci boyunca duygusal farkındalığını artırmayı ve duygusal tepkilerini daha iyi kontrol etmeyi öğrendi. Aynı zamanda ailesiyle olan ilişkilerini iyileştirmek için iletişim becerilerini geliştirmeye odaklandı. İş yaşamında, duygusal ve düşünsel deneyimlerini daha iyi ayırt etmeyi öğrenerek daha objektif kararlar almaya başladı. Mahkemede daha etkili bir hâkim olabilmek için duygusal patlamalarını kontrol etmeyi öğrendi. Aile yaşamında ise, duygusal zorluklarıyla daha açık bir iletişim kurmaya başladı. Ailesiyle duygusal ihtiyaçlarını ve beklentilerini paylaşarak daha sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrendi. Ayrıca, kendi istekleri ile ailesinin istekleri arasındaki dengeyi bulmada daha başarılı oldu. Meryem, zamanla duygusal ve düşünsel deneyimlerini daha iyi ayırt edebilir hale geldi ve bu değişiklikler hem iş hem de aile yaşamında daha tatmin edici sonuçlar doğurdu."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory] Nobel Yayın Evi: Ankara*.
2. Jankowski, P. J., & Vaughn, M. (2009). Differentiation of self and spirituality: Empirical explorations. *Counseling and Values*, *53*(2), 82-96.
3. Jenkins, S. M., Buboltz, W. C., Schwartz, J. P., & Johnson, P. (2005). Differentiation of self and psychosocial development. *Contemporary Family Therapy*, *27*, 251-261.
4. Krycak, R. C., Murdock, N. L., & Marszalek, J. M. (2012). Differentiation of self, stress, and emotional support as predictors of psychological distress. *Contemporary family therapy*, *34*, 495-515.
5. Murdock, N. L., & Gore, P. A. (2004). Stress, coping, and differentiation of self: A test of Bowen theory. *Contemporary Family Therapy*, *26*, 319-335.
6. Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, *24*, 355-369.
7. Skowron, E. A. (2004). Differentiation of self, personal adjustment, problem solving, and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling & Development*, *82*(4), 447-456.
8. Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling & Development*, *82*(1), 69-78.
9. Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy*, *31*, 3-18.
10. Thorberg, F. A., & Lyvers, M. (2006). Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors*, *31*(4), 732-737.

HAFTA OTUZ BEŞ:
YALNIZLIKLA BAŞA ÇIKABİLMEK

"Yalnızlığın Gölgesinde Özkan"

"Özkan, hayatının büyük bir bölümünü sayılar ve hesaplar arasında geçiren maliye uzmanı bir adamdı. 47 yaşında bekâr bir birey olarak, mesleğine olan bağlılığı ve çalışkanlığıyla tanınırdı. Ancak, bu yoğun iş temposu onu giderek yalnızlık duygusuyla baş başa bırakmıştı. Özkan'ın yalnızlık serüveni, genellikle işten eve gelip sadece bilgisayar başında zaman geçirmesiyle başlar. Yoğun çalışma saatleri, arkadaşlarıyla vakit geçirmesini zorlaştırırken, ailesi ise uzak bir şehirde yaşamaktaydı. İş arkadaşları ile ilişkileri de profesyonel düzeydeydi ve özel hayatlarına pek fazla dâhil olmazdı. Duygusal olarak içe dönük olan Özkan, duygularını ve düşüncelerini içine atma eğilimindeydi. İş yerinde bile duygusal deneyimlerini paylaşmaktan kaçınır, bu da onun diğer insanlarla bağ kurmasını zorlaştırırdı. Kendini daha çok çalışmaya verir ve düşüncelerini işine odaklar. Sosyal yalıtımı artıran bir diğer faktör, yalnızlığını derinleştiren düşünce durağında kalma eğilimiydi. Gece gündüz işini düşünmek, negatif düşüncelere yol açar ve bu da yalnızlık hissini daha da artırırdı. Özkan, yalnızlık hissinin artmasıyla birlikte iletişimde de sorunlar yaşamaya başladı. Duygusal ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlandı, çünkü duygusal olarak kendini ifade etmeye alışkın değildi. Empati yeteneği de sınırlıydı, çevresindekilerin duygusal deneyimlerini anlamak onun için güçtü. Sosyal kaygı, Özkan'ın yeni insanlarla tanışma ve ilişki kurma konusundaki çekincelerini artırdı. Bu da onun daha da izole olmasına neden oldu. Sosyal etkileşimlerden kaçındıkça, özsaygısı azalmaya başladı. Kendini değersiz hissetti ve bu da yalnızlık duygusunu daha da artırdı. Stres ve anksiyete, yalnızlık yaşayan Özkan'ı daha fazla etkisi altına aldı. Duygusal destek ağından yoksun olmanın yükünü taşıyordu ve bu da ruh sağlığını olumsuz etkiliyordu. Özkan, bir zamanlar yoğun iş temposunun kendisini tatmin ettiği bir dönemdeyken, şimdi yalnızlık ve içsel çatışmalarla mücadele eden bir bireydi."

Psikologlara göre, modern dünya ile ilkel dünya arasında inanılmaz boşlukların olduğu bir yaşam sürmekteyiz. Bu boşluğa ek olarak birinin kazanıyorken diğerinin kaybettiği bir sistemle yaşamımıza devam etmekteyiz. **Bu yaşam tarzı, beraberinde kıskançlık ve yalnızlık gibi pek çok sorunu getirmektedir.**

Her asrın kendine özgü sorunları bulunur. **Günümüzün önemli sorunlarından biri de yalnızlıktır.** Yalnızlık, çeşitli şekillerde tanımlanır. Yalnızlık, **insanların toplumsal ilişkilerinin sayısının az olması ve toplumsal ilişkilerden**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryilmaz, A., & Atak, H. (2011). Ailesiyle Yaşayan Yaşlılarda Mutluluk Modeli. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, *48*(4), 227-233.
2. Eyılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı? *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(34), 119-125.
3. Beam, C. R., & Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S58–S60.
4. Ernst, J. M., & Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, *8*(1), 1-22.
5. Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, *26*(6), 695-718.
6. Jackson, J., & Cochran, S. D. (1991). Loneliness and psychological distress. *The Journal of Psychology*, *125*(3), 257-262.
7. Nilsson, B., Lindström, U. Å., & Nåden, D. (2006). Is loneliness a psychological dysfunction? A literary study of the phenomenon of loneliness. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *20*(1), 93-101.
8. Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships*, *3*, 31-56.
9. Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, *23*, 24-40.
10. Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, *89*(2), 302.

HAFTA OTUZ ALTI:
SAYGI DUYMAYI VE DUYULMAYI GELİŞTİRMEK

"Murat'ın Hikâyesi: Saygısızlık ve Suçla Dolu Gençlik"

"Murat, hayatının büyük bir kısmını yanlış yollarda geçirmiş genç bir adamdı. Empati eksikliği ve sürekli eleştirel bir tutum, onun ilişkilerini ve yaşamını derinden etkilemişti. Onun hikâyesi, suçlarla dolu bir geçmişle başladı. Murat'ın işlediği suçlardan biri mala zarar vermekti. Maddi sıkıntılarından dolayı evini kaybetme tehdidiyle karşı karşıya kalan Murat, çaresizce eski evini tahrip etti. Duvarlarına zarar vermek, kapıları kırıp dökmek gibi eylemler, mülk sahibine büyük zararlar verdi ve hukuki bir soruna yol açtı. Finansal zorluklarının üstesinden gelemeyen Murat, birkaç kez gasp olaylarına karıştı. Bu olaylarda silahla tehdit ederek insanlardan para veya değerli eşyalarını alarak kaçtı. Bu suçlar, hem mağdurları hem de polisi endişelendiren ciddi suçlar olarak kayıtlara geçti. Üçüncü olarak, işlediği suçlardan biri de adam öldürmeye teşebbüstü. Finansal sıkıntıları arttıkça, Murat daha da çaresizleşti ve kendi yaşamını sonlandırmayı düşündü. Ancak, bu düşüncelerini bir adım ileri götürerek başkalarının yaşamlarına zarar verme girişiminde bulundu. Bir kişiyi ciddi şekilde yaraladı, ancak ölümle sonuçlanan bir olayı engellemek için zamanında müdahale edildi.

Çocukluğunda, Murat›ın ailesi ona her zaman sevgi ve ilgi göstermedi. Bu yetersiz ilgi, onun empati yeteneklerini zayıflattı. Kendi duygusal ihtiyaçlarına dikkat etmeyi öğrenemedi ve başkalarının hissettiklerini anlama konusunda zorlandı. Gençlik yıllarında, Murat arkadaşları arasında sık sık eleştirel ve olumsuz bir tavır sergiledi. Onun arkadaşları sürekli eleştirilmekten yoruldular ve bir bir ilişkileri koparıp gittiler. Bu, onun yalnızlığını artırdı ve kendisini daha fazla izole hissetmesine neden oldu. Murat, her zaman kendi çıkarlarını diğerlerinin önünde tuttu. Bu benmerkezci yaklaşımı, onu başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini göz ardı etmeye sürükledi. Sonuç olarak, insanlar arasındaki ilişkileri çatışma ve anlaşmazlıkla dolu oldu. Suçlarla dolu bir geçmişi, sınırları ihlal etme ve hileli yönlendirme davranışlarını sergilemesine yol açtı. Mahkemede olan suçları, başkalarının bağımsızlıklarını ihlal etmesi ve duyarsızlığı ile bağlantılıydı. Kendisinin veya başkalarının hissettiği acı veya stres karşısında empati gösterme yeteneği yoktu. Murat›ın pişmanlık duymadığı gerçeği ailesi ve arkadaşları için oldukça yıkıcıydı. Mahkeme süreci boyunca, ailesi ve yakın arkadaşları, onunla olan ilişkilerinin nasıl derin bir şekilde etkilendiğine tanık oldular. Ancak Murat›ın bu duruma duyarsızlığı ve pişmanlık duymama hali, herkesi şaşırtıyordu. Ailesi, Murat›ı defalarca suçlarının sonuçlarını ve bu suçların kendi yaşamına ve geleceğine nasıl zarar verdiğini anlatmaya çalıştı. Ancak Murat, hala duygusal bir tepki vermiyormuş gibi davranıyordu. Onun bu tutumu ailesini derin

Yararlanılan Kaynaklar

1. Dixon, S. V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 1–10.
2. Dunning, D., Anderson, J. E., Schlösser, T., Ehlebracht, D., & Fetchenhauer, D. (2014). Trust at zero acquaintance: More a matter of respect than expectation of reward. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(1), 122–141.
3. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the *Steps to Respect* Program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479–490.
4. Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(2), 200-212.
5. De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(10), 1335-1341.
6. Massey, S. J. (2013). Is self-respect a moral or a psychological concept? In *Dignity, character and self-respect* (pp. 198-217). Routledge.
7. Luchies, L. B., Finkel, E. J., McNulty, J. K., & Kumashiro, M. (2010). The doormat effect: When forgiving erodes self-respect and self-concept clarity. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(5), 734–749
8. Pullon, S. (2008). Competence, respect and trust: Key features of successful interprofessional nurse-doctor relationships. *Journal of Interprofessional Care*, *22*(2), 133-147.
9. Sheerer, E. T. (1949). An analysis of the relationship between acceptance of and respect for self and acceptance of and respect for others in ten counseling cases. *Journal of Consulting Psychology, 13*(3), 169–175.
10. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(2), 261-272.

HAFTA OTUZ YEDİ:
HATASIZLIK BEKLENTİSİNDEN UZAKLAŞMAK

"Beklentiler ve Baskı: Ahmet'in Mücadelesi"

"Akademisyen Ahmet 49 yaşında ve bir erkek bir de kız olmak üzere iki çocuk babasıydı. Ahmet, mükemmel bir sonuç elde etme isteğiyle yaşayan biriydi. Her zaman kendisinden ve başkalarından mükemmel bir performans bekler, hata yapmaktan kaçınırdı. Ahmet'in aile yaşamı, bu tavırları nedeniyle zaman zaman çatışmalarla doluydu. Örneğin, çocuklarının okul projeleri veya ev ödevleri konusunda sürekli olarak detaylara takılır ve her şeyin mükemmel olmasını beklerdi. Bu durum, çocuklarının üzerinde büyük bir baskı yaratırken, onların özgün düşünce ve yaratıcılıklarını engelliyordu. Aile içindeki bu beklentiler, zaman zaman gerilimli anların yaşanmasına neden olurdu. Öğrencileriyle olan ilişkileri de benzer bir şekilde etkileniyordu. Derslerinde yüksek başarı elde etmek istemesine rağmen, öğrencilerine karşı eleştirel ve talepkar bir tutum sergiliyordu. Öğrencilerin projelerini veya ödevlerini incelediğinde, her detayı titizlikle kontrol ediyor ve hataları affetmiyordu. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini zedeliyor ve derslerden zevk alamamalarına yol açıyordu. Ahmet'in bu tutumu, aile yaşamında ve öğrencileriyle ilişkilerinde sık sık çatışmalara yol açıyordu. Kendisinden ve başkalarından sürekli hatasız bir performans beklemesi, çevresindekilerin üzerinde baskı hissetmelerine neden oluyordu.

Ahmet, üniversitenin prestijli bir bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapıyordu. Akademik başarıları ve sayısız makalesi onun saygın bir konumda olmasını sağlıyordu. Ancak Ahmet, bu başarıları elde etmek için her gün kendisine aşırı baskı yapardı. Derslerini hazırlarken saatlerce çalışır, her detayı en iyi hale getirmeye çalışırdı. Bir gün üniversitenin önemli bir konferansına davet edildi. Sunumu için aylarca önceden hazırlıklara başladı. Her slaytı ince eleyip sık dokuyor, her kelimenin doğru olduğundan emin oluyordu. Konferans günü geldiğinde sahneye çıktığında, izleyicilerin gözleri önünde kusursuz bir sunum sergiledi. Ancak bu başarı onu tatmin etmedi. Konferans sonrasında bile, Ahmet kendi sunumunu incelemeye devam etti. Kendisini sürekli olarak eleştiriyor, "Daha iyi yapabilirdim" diye düşünüyordu. Bir arkadaşı ona tebrik ettiğinde bile, "Hayır, aslında çok fazla hata yaptım" diyerek kendi başarısını küçümseyen bir tavır sergiliyordu.

Ahmet'in bu yaklaşımı sadece iş hayatını etkilemiyordu. Evde de aynı şekilde davranıyordu. Çocuklarının okul projeleri üzerinde titizlikle çalışır, her şeyin düzenli ve kusursuz olmasını isterdi. Bu nedenle aile içinde bazen gerilimli anlar yaşanıyordu. Arkadaşları ve meslektaşları Ahmet'i sık sık eleştirici ve talepkar

Yararlanılan Kaynaklar

1. Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, *50*(12), 1003.
2. Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). American Psychological Association.
3. Eryılmaz, A. (2018). Psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-460.
4. Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, *6*(1), 14-9.
5. Greenspon, T. S. (2000). "Healthy perfectionism" is an oxymoron!: Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 197-208.
6. Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
7. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449-468.
8. Kara, A., & Eryilmaz, A. (2022). Investigation of the Effectiveness of the Program for Coping with Negative Perfectionism. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *8*(4), 283-293.
9. Stoeber, J. (Ed.). (2017). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. Routledge.
10. Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *18*(5), 663-668.

HAFTA OTUZ SEKİZ:
DEDİKODU İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

"Leyla'nın Dedikodu Cehennemi: Mahalledeki Dengeyi Sarsan Fırtına"

"Leyla, mahallenin en renkli kişiliklerinden biriydi, ancak ne yazık ki bu renklilik dedikodu yapma tutkusuyla yan yana gidiyordu. 36 yaşında olmasına rağmen, mahalledeki dedikodu konusundaki itibarı çoktan yerleşmişti. İnsanlar, Leyla'nın yanında dikkatli olmaları gerektiğini biliyorlardı, çünkü bir şeyi söylediğinizde, onun ağzından bir şekilde tüm mahalleye yayılıyordu. Mahalledeki sakinlerin hayatları, Leyla'nın dedikodu tutkusunun gölgesinde sıkışıp kalmış gibiydi. Leyla, mahalledeki herkesin yaşamına dair kısa sürede en ufak bir detayı yakalayıp o ağzından çıkardığında, bu dedikodu hızla yayılıyor ve herkesin dilinde oluyordu. Başkalarının duygularını ve bakış açısını anlamak yerine, Leyla bir şekilde insanları eleştirmenin ve onlar hakkında konuşmanın daha kolay olduğuna inanmıştı. Özellikle boş zamanlarını, komşularının yaşamları hakkında daha fazla bilgi edinmek ve ardından bu bilgileri dedikodu yapmak için kullanıyordu. Ona göre, bu, kendini daha önemli ve güçlü hissetmesini sağlıyordu. Ancak bu tutku, mahalledeki birçok insanın hayatını olumsuz etkiliyordu. Mahalledeki ilişkiler giderek geriliyordu. Kimse Leyla'nın dedikodu yapma alışkanlığını daha fazla tolere etmek istemiyordu. Ancak birçok kişi, Leyla'nın neden bu şekilde davrandığını anlamıyordu.

Leyla'nın dedikodu yapma ihtiyacı, onun kendine güvensizliğinin bir yansıması gibiydi. Kendi değerini başkalarını eleştirerek veya küçümseyerek artırmaya çalışıyordu. Bu, mahalledeki birçok insanın onunla ilişkilerini zorlaştırıyordu. Leyla'nın dedikodu yapma eğilimi, onun empati eksikliğinden kaynaklanıyordu. Başkalarının duygularını veya bakış açısını anlamakta zorlanıyor, bu nedenle insanları eleştirmek ve hakkında konuşmak daha kolay geliyordu. Boş zamanlarını, komşularının yaşamları hakkında bilgi toplamak ve dedikodu yapmak için harcıyordu. Ona göre, bu, kendini daha önemli ve güçlü hissetmesini sağlıyordu. Mahallede Leyla'nın dedikodu yapma alışkanlığından muzdarip olanlar vardı. Bu, ilişkilerini bozmuş ve birçok insanı rahatsız etmişti. Ancak Leyla, bu konuda bir popülerlik kazandığını ve gruplar içinde dikkat çektiğini düşünüyordu. Bu, onun kendine güvensizliğini bastırmak için bir yol haline gelmişti. Birçok kişi, Leyla'nın dedikodu yapma ihtiyacını anlayamıyor ve mahalledeki ilişkiler daha fazla geriliyordu. Herkes, bir şeylerin değişmesi gerektiğini biliyordu, ancak bu değişikliği başlatmak ve Leyla'nın dedikodu alışkanlığını sona erdirmek daha kolay söylenen bir şeydi. Mahalle sakinleri, bu sorunu nasıl ele alacaklarını düşünüyorlardı. Leyla'nın içinde bulunduğu bu dedikodu döngüsünü nasıl kırabileceklerini anlamak için çaba harcayacaklardı. Belki de ona daha iyi bir anlayış ve empati göstererek, Leyla'nın bu alışkanlığını değiştirmesine yardımcı olabilirlerdi."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barkow, J. H. (1992). Beneath new culture is old psychology: Gossip and social stratification. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 627–637). Oxford University Press.
2. Fine, G. A., & Rosnow, R. L. (1978). Gossip, gossipers, gossiping. *Personality and social psychology bulletin*, *4*(1), 161-168.
3. Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, *8*(2), 78-99.
4. McAndrew, F. T., & Milenkovic, M. A. (2002). Of tabloids and family secrets: The evolutionary psychology of gossip 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *32*(5), 1064-1082.
5. Peters, K., & Fonseca, M. A. (2020). Truth, lies, and gossip. *Psychological Science*, *31*(6), 702-714.
6. Rosenbaum, J. B., & Subrin, M. (1963). The psychology of gossip. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *11*(4), 817-831.
7. Rosnow, R. L. (1977). Gossip and marketplace psychology. *Journal of Communication, 27*(1), 158–163.
8. Stirling, R. B. (1956). Some psychological mechanisms operative in gossip. *Social Forces*, 262-267.
9. Wert, S. R., & Salovey, P. (2004). Introduction to the special issue on gossip. *Review of General Psychology*, *8*(2), 76-77.
10. Wu, J., Balliet, D., & Van Lange, P. A. (2016). Reputation, gossip, and human cooperation. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(6), 350-364.

HAFTA OTUZ DOKUZ:
DUYGUSAL İSTİSMARDAN KORUNMAK

"Lüks ve Gözyaşı: Yeter'in İki Yüzü"

"Yeter, şehrin en gözde mahallesinde bulunan geniş ve zarif bir dairede yaşamaktaydı. Evinde, parlıyan ahşap zeminler, pencere kenarlarında büyük saksılarda yetişen egzotik bitkiler ve dikkatlice seçilmiş sanat eserleri vardı. Her şey, Yeter'in mükemmel zevkine uygun, adeta bir kraliyet sarayını andırıyordu. Ancak bu lüks ve dikkatlice düzenlenmiş dairenin duvarları arasında, birçok insanın göremediği duygusal istismarın izleri saklıydı. Çocukları Aylin ve Emir, Yeter'in ani öfke patlamaları yüzünden sürekli bir yürüyen mayın tarlasında gibiydiler. Aylin, okuldan geldiği bir gün matematik sınavından aldığı notun beklenenden düşük olduğunu itiraf etti. Yeter, ona sertçe bakarak, "Neden bu kadar düşük bir not aldın? Sınıfındaki diğer öğrenciler, özellikle Elif, senin gibi tembel mi?" diye sordu. Aylin, sadece birkaç puan alamadığı için kıyaslanmanın haksızlık olduğunu düşünerek, gözleri dolu dolu, "Üzgünüm anne, bir daha tekrarlamayacağım" dedi. Fakat Yeter bu cevabı kabul etmedi ve kızını birkaç gün boyunca bu hata için suçlamaya devam etti. Öte yandan Emir, futbolu çok seviyordu ve her antrenmanda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyordu. Ancak bir gün eve geldiğinde takım kaptanlığının başka bir arkadaşına, özellikle Mehmet'e verildiğini üzülerek anlattı. Yeter, bu durumu onun yetersiz olduğu ve takım arkadaşlarının onu sevmediği şeklinde yorumlayarak, "Eğer daha çok çalışsaydın, seni kaptan yaparlardı. Ama belki de Mehmet'in liderlik yeteneği senden daha fazladır" diye eleştirdi. Yeter'in kontrol ihtiyacı sadece akademik ve sportif başarılarla sınırlı değildi. Aylin, okuldan yeni tanıştığı Zeynep'le sinemaya gitmeyi planladığında, Yeter bu plana engel oldu. "Zeynep'in annesiyle aramızda bazı sorunlar var. O yüzden senin onunla görüşmene izin veremem" dedi. Ancak aslında Yeter'in Zeynep'in annesiyle hiçbir sorunu yoktu. Tek amacı, Aylin'in hayatını tamamen kontrol altında tutmaktı. Yeter'in kocasıyla ilişkisi gün geçtikçe kötüleşiyordu ve bu durumu Yeter, çocukları üzerinde bir baskı aracı olarak kullanıyordu. Özellikle kavga ettikleri günlerde, "Eğer babanızla ben ayrılırsak, bu senin yüzünden olacak Aylin. Belki de daha başarılı olsaydın, bu kadar gerilim yaşamazdık" ya da "Emir, eğer antrenmanda daha iyi performans gösterseydin, belki de baban bizi terk etmezdi" gibi sözlerle çocuklarına aşırı suçluluk duygusu yüklüyordu. Ancak Yeter, tüm bu davranışlarının onlara zarar verdiğini göremiyordu. Ona göre, bu tavrı, çocuklarını hayata daha hazır hale getiriyordu. Ancak gerçekte, bu baskıcı ve eleştirel tutumu, onların özsaygılarını zedeliyor ve duygusal olarak onları yaralıyordu."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2019). A developmental process analysis of the contribution of childhood emotional abuse to relationship violence. In *The Effect of Childhood Emotional Maltreatment on Later Intimate Relationships* (pp. 180-203). Routledge.
2. Berzenski, S. R. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and Psychopathology*, *31*(2), 483-496.
3. Dance, C., Rushton, A., & Quinton, D. (2002). Emotional abuse in early childhood: Relationships with progress in subsequent family placement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(3), 395-407.
4. Engel, B. (2023). *The emotionally abusive relationship: How to stop being abused and how to stop abusing*. John Wiley & Sons.
5. Follingstad, D. R., Rutledge, L. L., Berg, B. J., Hause, E. S., & Polek, D. S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, *5*, 107-120.
6. Karakurt, G., & Silver, K. E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and Victims*, *28*(5), 804-821.
7. Kuo, J. R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., & Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: The role of difficulties with emotion regulation. *Child abuse & neglect*, *39*, 147-155.
8. Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, *9*(11), e1001349.
9. Rees, C. A. (2010). Understanding emotional abuse. *Archives of Disease in Childhood*, *95*(1), 59-67.
10. Riggs, S. A. (2019). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: What theory and research tell us. In *The effect of childhood emotional maltreatment on later intimate relationships* (pp. 5-51). Routledge.

HAFTA KIRK:
YETKİN EBEVENLER OLABİLMEK

"Ailenin İkinci Şansı: Hayri'nin Ebeveynlik Serüveni"

"Hayri, hayatının büyük bir kısmını yetkin-demokratik bir ebeveyn olma fikrine kapalı olarak geçirdi. Kendisi çocukluğunda otoriter bir ebeveynlik tarzıyla yetiştirildi ve bu deneyimler, çocuklarını yetiştirirken onu etkiledi. Ebeveynlikle ilgili toplumsal beklentilere ve baskılara kapılmıştı ve çocuklarının özgürlüğüne ve bağımsızlığına pek önem vermiyordu. Hayri'nin ilk çocuğu olan Ahmet, ailedeki duvarların ne kadar yüksek olduğunu ilk deneyimleyenlerden biriydi. Babasının emirlerine karşı çıkmaya cesaret edemediği için içine kapanık bir genç haline geldi. Ahmet, bu baskıcı ortamda baş edemeyeceği onda stres birikti. Hayri'nin sabırsızlığı ve empati eksikliği, Ahmet'in sorunlarını ifade etmesini engelledi. Sonunda, bu baskı altında Ahmet, uyuşturucuların sığınak olduğunu düşünerek bu karanlık yola girdi.

Hayri'nin diğer çocuğu, Elif, babasının otoriter tavırlarına karşı daha dirençliydi. Ancak bu direniş, aile içi ilişkileri daha da gerdi. Hayri, kendi yöntemlerine karşı koyan Elif'i anlamak yerine daha fazla baskı yapmaya başladı. Elif, ailenin disiplini altında yaşamaktansa özgürlüğünü seçti ve sonuçta ciddi suçlar işlemeye başladı. Bir anlamda, Elif, babasının sıkı kurallarına karşı çıkmanın uç noktasında buldu kendisini. Hayri, ailesine yönelik eleştirilere kapalıydı ve dışarıdan gelen tavsiyelere kulak asmıyordu. Eğer çocuklarına daha demokratik bir yaklaşım benimsemiş olsaydı, belki de onların ihtiyaçlarına daha duyarlı olurdu. Ancak kendi kafasındaki klasik ebeveynlik modeline sıkı sıkıya bağlıydı.

Bir gün, Elif'in işlediği suç nedeniyle hapishaneye gönderildiğini öğrendiğinde, Hayri'nin gözleri açıldı. Ailesinin yaşadığı bu trajediler, ona ebeveynlik tarzını gözden geçirmesi için bir fırsat sundu. Kendi geçmiş deneyimlerini ve hatalarını anladı ve çocuklarına daha fazla destek olmak için çaba harcamaya başladı. Hayri, eğitim ve rehberlik arayarak, çocuklarının ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için çalışmaya başladı. Hapishanede olan Elif ile düzenli olarak iletişim kurdu ve ona duygusal destek sağladı. Ahmet'e ise iyileştirme programlarına katılması konusunda yardımcı oldu. Hayri'nin bu çaba ve değişim isteği, ailesinin yaralarını iyileştirmeye ve onların hayatlarını daha iyi bir yöne çevirmeye başlamalarına yardımcı oldu. Uyuşturucu bağımlılığından kurtulan Ahmet, destek ve sevgi dolu bir aile ortamında yeni bir başlangıç yapmaya karar verdi. Elif ise hapisten çıktığında, babasının yeni yaklaşımını takdir etti ve yeniden topluma uyum sağlamak yolunda ilerledi. Hayri, geçmişteki hatalarını telafi etmek için çabalarken, gelecekte daha yetkin ve demokratik bir ebeveyn olma yolunda ilerlemeye devam etti."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, *23*(2), 205-222.
2. Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, *76*(6), 1144-1159.
3. Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on early childhood development. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development*.
4. Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review,* 43, 14 –38. doi:10.1080/ 01494920802010140
5. Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.
6. Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, *28*(2), 212-241.
7. Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 19-25.
8. Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, *17*, 125-146.
9. Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*(3), 521-532.
10. Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjoee, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1067-1070.

HAFTA KIRK BİR:
ANNELİK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK

"Genç Yaşta Annelik: Fatma'nın Zorlu Yolculuğu"

"Fatma'nın hayatı, erken yaşta anne olmanın getirdiği zorluklarla dolu bir hikâyeye sahipti. Genç yaşta, kendi ergenlik yıllarını yaşamadan dört çocuğun annesi olmuştu. Onun için annelik rolünü yerine getirmek, bir dizi engelle doluydu. Fatma'nın en büyük zorluğu, ailesinin zorlu yaşam koşullarıydı. Kocası uzun süredir işsizdi ve bu ekonomik sorunlar aileyi sık sık zorlu bir maddi durumda bırakıyordu. Bu nedenle, yeterli beslenme ve sağlık hizmetlerine erişimleri sınırlıydı ve yetersiz barınma koşullarıyla başa çıkmak zorundaydılar. Bunun yanı sıra, Fatma psikolojik sorunlarla da başa çıkmak zorundaydı. Aile içi çatışmalar ve ekonomik stres, onun üzerinde büyük bir baskı oluşturuyordu. Bu, onun çocuklarına yeterli ilgi ve bakım göstermesini zorlaştırıyordu. Depresyon, kaygı ve stres, onun duygusal sağlığını etkiliyordu.

Ayrıca, aile içi sorunlar da Fatma'nın annelik rolünü yerine getirmesini engelliyordu. Aile içi şiddet ve iletişim sorunları, çocuklarının sağlıklı bir aile ortamında büyümesini zorlaştırıyordu. Fatma'nın yaşadığı bu zorluklar, çocukları üzerinde olumsuz etkiler yaratıyordu. İlk olarak, çocuklar arasındaki bağlar zayıflamış veya kopmuştu. Bu, çocukların güvensiz bağlanma modelleri geliştirmesine neden oluyordu. Duygusal sorunlar da çocukları etkiliyordu. Özsaygı eksikliği, kişisel kimlik sorunları ve duygusal dengesizlikler çocukların yaşadığı sorunlardı. Ayrıca, çocukların davranış sorunları da vardı. Dikkat eksikliği, hiperaktivite ve sosyal uyumsuzluk gibi sorunlar, annelerinin yaşadığı stres ve aile içi sorunların bir sonucuydu. Bu sorunlar, çocukların okulda başarısız olmalarına ve zorluklarla başa çıkmalarının zorlaşmasına yol açıyordu."

İnsan, dünyaya gelirken bir anneye ve babaya ihtiyaç duyar. Aslında anneye duyulan ihtiyaç, bir ömür boyu sürer. Çünkü annelerin çocukların gelişimleri ve ruhsal sağlıkları üzerindeki etkileri yadsınamaz. Ancak anne olmak için de birçok özelliğe sahip olmak gerekir. İnsan ilişkilerine karşılıklılık açısından bakıldığında, çocukların da annelerin davranışları ve düşünceleri üzerinde önemli etkileri vardır.

Anne ve annelik rolü nedir? Anne, bir çocuğu doğuran, büyüten ve ona hayat boyu rehberlik eden kadındır. Anneler, çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vererek, onların sağlıklı ve mutlu bir şekilde gelişmelerine yardımcı olurlar**. Annelik rolü ise, bir kadının, bir çocuğu doğurarak ve**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barnett, R. C., & Marshall, N. L. (1992). Worker and mother roles, spillover effects, and psychological distress. *Women & Health*, *18*(2), 9-40.
2. Barnett, R. C., & Baruch, G. K. (1985). Women's involvement in multiple roles and psychological distress. *Journal of personality and Social Psychology*, *49*(1), 135.
3. Brand, A. E., & Klimes-Dougan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. *New directions for Child and Adolescent Development*, 128, 85-100.
4. Gežová, K. C. (2015). Father's and mother's roles and their particularities in raising children. *Acta Educationis Generalis*, *5*(1), 45-50.
5. Harnish, J. D., Dodge, K. A., Valente, E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. Conduct problems prevention research group. *Child development*, *66*(3), 739-753.
6. Kim, H. O., & Hoppe-Graff, S. (2001). Mothers roles in traditional and modern Korean families: The consequences for parental practices and adolescent socialization. *Asia Pacific Education Review*, *2*, 85-93.
7. Le Chanu, M., & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: A perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education*, *9*, 3-13.
8. Maccoby, E. E., Buchanan, C. M., Mnookin, R. H., & Dornbusch, S. M. (1993). Postdivorce roles of mothers and fathers in the lives of their children. *Journal of Family Psychology, 7*(1), 24–38
9. Solmeyer, A. R., & Feinberg, M. E. (2011). Mother and father adjustment during early parenthood: The roles of infant temperament and coparenting relationship quality. *Infant Behavior and Development*, *34*(4), 504-514.
10. Stoltz-Loike, M. (1992). The working family: Helping women balance the roles of wife, mother, and career woman. *The Career Development Quarterly*, *40*(3), 244-256.

HAFTA KIRK İKİ:
BABALIK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK

"Babaların Rolü: Ferdi'nin Hikâyesinden Çıkarımlar"

"Ferdi'nin hikâyesi, erken yaşta babasını kaybetmenin yarattığı derin etkilerle doluydu. 28 yaşında, boyacı ustası olarak çalışıyordu, ancak hayatının önemli bir parçası eksikti: babasının rehberliği ve desteği. Ferdi, çocukluğunda babasını kaybetmenin acısını yaşamıştı. Babasının yokluğu, onun duygusal dünyasında büyük bir boşluk bırakmıştı. Duygusal olarak eksik hissettiği anlar oluyor ve zaman zaman güvensizlik ve kaygı gibi duygusal sorunlarla mücadele etmek zorunda kalıyordu. Babasının sevgi ve rehberliği, onun büyüme sürecindeki önemli bir unsurunu oluşturmuştu ve bu eksiklik, Ferdi'nin duygusal gelişimini etkiliyordu.

Babasının yokluğu, Ferdi'nin özgüvenini zedeliyordu. Babalar, çocuklarına özsaygılarını geliştirmeleri için önemli bir model ve destek kaynağıdır. Ancak Ferdi, bu desteğin eksikliğini yaşayarak özgüven kaybıyla karşı karşıya kalmıştı. Kim olduğunu anlama ve kişilik geliştirme süreci, onun için daha karmaşık hale gelmişti. Babalar, genellikle disiplin, sınırlar ve kuralların korunmasında etkili bir rol oynarlar. Ancak Ferdi'nin hayatında babasının yokluğu, davranış problemleri, düzensizlik ve sınırları aşma eğilimleri gibi sorunları tetiklemişti. Babasının sağlam çerçevesi ve rehberliği olmadan, Ferdi'nin bazen yolunu şaşırdığı anlar oluyordu.

Ferdi, eğitim sürecinde de babasının yokluğunu hissediyordu. Babalar, çocukların eğitimle ilgili motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olurlar. Ancak Ferdi'nin hayatında bu motivasyon eksikliği, düşük akademik başarı ve okula devamsızlık gibi sorunlara yol açıyordu. Babalar, çocuklara sağlıklı ilişki kurma ve empati gösterme becerilerini öğretirler. Ferdi'nin babasının yokluğu, ilişki zorluklarına, yakın bağlantı kurma güçlüğüne ve güven sorunlarına neden oluyordu. Empati yeteneği geliştirmekte zorlanıyordu ve bu, ilişkilerinde sorunlara yol açıyordu. Ferdi, babasının yokluğu nedeniyle derin bir yalnızlık duygusuyla başa çıkmak zorundaydı. Bu yalnızlık duygusu, bağımlılık davranışlarına yol açabiliyordu. Anlam arayışı ise zorlaşıyor ve kendine zarar verme ve intihara yönelme riskini artırıyordu."

İnsan, dünyaya gelirken anne ve baba olmak üzere iki önemli sebebe ihtiyaç duyar. Bu iki önemli aktör, sadece yaşama gelmenin araçları değil aynı zamanda büyümenin, gelişmenin ve olgunlaşmanın da önemli anahtarlarıdırlar. Günümüz-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aydın, A. (2003). *The effect of father involvement training on the fathers' involvement level and perceptions of their fathering roles* (Master›s thesis, Middle East Technical University).
2. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory] Nobel Yayın Evi: Ankara*.
3. Hamilton, A., & De Jonge, D. (2010). The impact of becoming a father on other roles: An ethnographic study. *Journal of Occupational Science*, *17*(1), 40-46.
4. Ishii-Kuntz, M. (1994). Paternal involvement and perception toward fathers' roles: A comparison between Japan and the United States. *Journal of Family Issues*, *15*(1), 30-48.
5. Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique? *Marriage & Family Review*, *52*(7), 665-688.
6. Lamb, M. E. (1995). The changing roles of fathers. In J. L. Shapiro, M. J. Diamond, & M. Greenberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary, social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 18–35). Springer Publishing Company.
7. McAdoo, J. L. (1993). The roles of African American fathers: An ecological perspective. *Families in Society*, *74*(1), 28-35.
8. Solmeyer, A. R., & Feinberg, M. E. (2011). Mother and father adjustment during early parenthood: The roles of infant temperament and coparenting relationship quality. *Infant Behavior and Development*, *34*(4), 504-514.
9. Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Conceptualizing fathers' roles: Playmates and more. *Human Development*, *47*(4), 220-227.
10. Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, *63*(3), 655-668.

HAFTA KIRK ÜÇ:
SORUMLU EBEVEYNLER OLMAYI GELİŞTİRMEK

"Aile İçi Sorunları Aşmak: Burhan'ın Ailesinin Başarı Öyküsü"

"Burhan, 17 yaşında lise üçüncü sınıf öğrencisiydi ve genç yaşta karşılaştığı aile içi zorluklarla başa çıkmak zorundaydı. Ailesiyle yaşadığı çatışmalar, onun duygusal ve davranışsal gelişimini derinden etkilemişti. Ancak bu zorlu süreçte Burhan, kendini keşfetmek ve ailesiyle daha sağlıklı bir bağ kurmak için çaba sarf etti. Burhan'ın annesi, onun için en önemli beklentilerden biri olan "zorlayıcı olmayan ebeveynlik" ilkesini yerine getirmekte zorlanıyordu. Sürekli eleştiri ve tartışmalar, Burhan'ın duygusal dengeyi kaybetmesine neden olmuş ve davranış bozukluklarına yol açmıştı. Ancak bu olumsuz etkilerle başa çıkma isteği, Burhan'ın içsel gücünü ortaya çıkarmasına neden oldu. Kendini ifade etme yollarını aramaya başladı. Yazı yazmak, resim yapmak ve müzikle uğraşmak gibi aktiviteler, duygusal ifadesini bulmasına yardımcı oldu.

Babasından beklentileri ise "birlikte zaman geçirmek" ve "iletişime geçmek"ti. Ancak babası iş yoğunluğu nedeniyle bu beklentilere tam anlamıyla yanıt veremiyordu. Bu durum, Burhan'ın içsel bir yalnızlık duygusu yaşamasına yol açtı ve dışsallaştırma sorunlarını artırdı. Ancak bu durumu çözmek için babasıyla iletişim kurma yolunu seçti. Babasıyla haftada birkaç kez düzenli sohbetler yaparak, hislerini ve düşüncelerini paylaşmaya başladılar. Bu, Burhan'ın içsel sorunlarını çözme konusunda bir rehber bulmasına yardımcı oldu. Babanın "dürüst ve yasalara uygun bir model" olması gerektiği beklentisi, başta zorlu bir engel gibi görünüyordu. Baba, bazı olumsuz alışkanlıklara sahipti ve bunları gizlemeyi tercih ediyordu. Ancak Burhan, babasının bu yanlış alışkanlıklarını kabul etmeyi ve değiştirmeyi istedi. Birlikte babasıyla katıldıkları bir destek grubu, babanın kendi sorunlarıyla yüzleşmesine yardımcı oldu ve bu da aile içi ilişkilerin düzelmesine katkı sağladı. Sevgi ve şefkat, Burhan'ın yaşamında büyük bir yer tutuyordu. Babasının duygusal olarak daha yakın olması gerekiyordu. Burhan, babasının ilgisini ve sevgisini çekmek için daha fazla çaba sarf etmeye başladı. Babası da bu değişimi fark etti ve daha fazla duyarlılık göstermeye başladı. Birlikte zaman geçirdiklerinde, bu zamanlar ilişkilerinin güçlenmesine ve Burhan'ın özsaygısının yükselmesine katkı sağladı.

Zamanla, aile üyeleri arasındaki iletişimde ve ilişkilerde önemli düzelme görülmeye başlandı. Burhan, ailesiyle daha sağlıklı bir bağ kurmaya ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmeye başladı. Ailesi de Burhan'a daha fazla destek olmaya ve onun ihtiyaçlarını anlamaya başladı. Bu zorlu süreç, aile üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve birlikte daha sağlıklı bir gelecek inşa etmeye yönelik adımlar atmalarını sağlamıştı."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, *23*(2), 205-222.
2. Blieszner, R., & Mancini, J. A. (1987). Enduring ties: Older adults' parental role and responsibilities. *Family Relations*, 176-180.
3. Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2019). Parenting during middle childhood. In *Handbook of parenting* (pp. 81-110). Routledge.
4. Evans, R. (2010). Children's caring roles and responsibilities within the family in Africa. *Geography Compass*, *4*(10), 1477-1496.
5. Gillies, V. (2008). Perspectives on parenting responsibility: contextualizing values and practices. *Journal of Law and Society*, *35*(1), 95-112.
6. Goold, M., & Campbell, A. (2002). Parenting in complex structures. *Long Range Planning*, *35*(3), 219-243.
7. Grych, J. H. (2002). Marital relationships and parenting. *Handbook of Parenting*, *2*, 203-226.
8. Kesselring, M., De Winter, M., Van Yperen, T., & Lecluijze, S. (2016). Partners in parenting: An overview of the literature on parents' and nonparental adults' perspectives on shared responsibilities in childrearing. *Issues in Social Science*, *4*(1), 69-96.
9. Mowder, B. A. (2005). Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, *1*, 45-65.
10. Pasley, K., & Gecas, V. (1984). Stresses and satisfactions of the parental role. *The Personnel and Guidance Journal*, *62*(7), 400-404.

HAFTA KIRK DÖRT:
ÇOCUKLARIN ÖĞRENMELERİNİ VE MOTİVASYONLARINI DESTEKLEYEN EBEVEYN OLABİLMEK

"Zahide'nin Ailesinin Başarılı Motivasyon Stratejileri"

"Zahide, ilkokulun dördüncü sınıfındaki sevimli bir kızdı. Zeki ve meraklı bir öğrenci olmasına rağmen son zamanlarda öğrenme sürecine karşı motivasyon sorunları yaşamaya başlamıştı. Bu, hem onun hem de ailesi için endişe kaynağıydı. Zahide'nin anne ve babası, kızlarının öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak istiyorlardı. Ancak zamanla, Zahide'nin ders çalışmaktan kaçınmaya başladığını ve sık sık okul işleri hakkında şikâyet ettiğini fark ettiler. Bu, onların üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuş ve onları çözüm bulma arayışına yönlendirmişti.

Bir gün, Zahide'nin annesi, kızıyla açık ve samimi bir konuşma yapmaya karar verdi. Zahide'yi sakin bir ortamda oturttu ve onun duygularını anlamaya çalıştı. Zahide, öğrenmekte güçlük çektiğini, dersleri anlamakta zorlandığını ve bu nedenle motivasyonunu kaybettiğini açıkladı. Anne, bu itiraflarıyla kızının duygusal durumunu daha iyi anladı. Bunun üzerine anne, Zahide'ye destek olma konusunda yeni bir yol bulmaya karar verdi.

İlk olarak, kızının günlük olarak öğrenmesi gereken konuları sakin bir şekilde konuştular. Anne, Zahide›nin ders çalışırken neleri anladığını ve neleri anlamakta zorlandığını sordu. Bu, Zahide›nin öğrenme sürecini daha iyi düzenlemesine yardımcı oldu. Ardından, Zahide›nin eksik ya da yanlış öğrenmeleri konusunda yardımcı olmaya başladılar. Anne, kızına bu konuları ele alırken sabırla rehberlik etti ve onun öğrenme deneyimini olumlu bir şekilde şekillendirmeye çalıştı.

Anne ve baba, Zahide'nin öğrenme sürecini ödüllendirmenin önemini anladılar. Zahide'ye, başarılı olduğunda ne kadar gurur duyduklarını ve onun yeteneklerini geliştirdiğini ifade ettiler. Bu tür destekleyici yaklaşımlar, Zahide'nin motivasyonunu yeniden yükseltti. Zahide'nin ailesi, onun özerklik gelişimini desteklemek için biraz daha farklı bir yaklaşım benimsemeye karar verdiler. Artık "Ders çalış!" demek yerine, "Sen artık büyüdün, nerede ve ne zaman çalışacağının kararını verebilecek olgunluk düzeyindesin. Ancak bir ebeveyn olarak ben de bu konuda ne gibi düzenlemeler yaptığını merak ediyorum." şeklinde konuşarak, onun özerkliğine saygı duyuyorlardı.

Sonuç olarak, Zahide'nin motivasyon sorunu ailesinin yeni yaklaşımları sayesinde aşılmıştı. Anne ve baba, onun öğrenme sürecine destek olmak için sabır, anlayış ve sevgiyle dolu bir yol bulmuşlardı. Zahide ise öğrenme sürecinin ödüllendirici ve keyifli bir deneyim olduğunu tekrar keşfetmişti."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 820.
2. Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 1220-1233.
3. Eryilmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the scale of factors increasing study motivation. *Journal of European Education*, *6*(2), 23-37.
4. Eryilmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the Scales of Parent Reactions for Increasing and Decreasing Students' Study Motivation. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 495-517
5. Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., & Khan, M. S. (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*, *6*(4), 93.
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 104–113
7. Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. *Handbook of Motivation at School*, *1*, 279-300.
8. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, *65*(1), 237-252.
9. Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageau, G., Gingras, I., & Koestner, R. (2015). Autonomous and controlled motivation for parenting: Associations with parent and child outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, *24*, 1932-1942.
10. Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 323-344.

FANTEZİ YA DA MANEVİYAT

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSANIN VARLIĞINA ANLAM YÜKLEMEDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: FANTEZİ/ MANEVİYAT

Maneviyat İle İlgili Özlü Sözler

"Ruhun, bedenden daha uzun bir yolculuk yapması gerekebilir."

"Manevi zenginlik, maddi zenginliğin ötesindedir."

"Maneviyat, insanın iç dünyasının güzellikleriyle parlar."

"Bir insanın iç huzuru, dış dünyayı anlamaktan daha önemlidir."

"Gerçek zenginlik, iç huzurun ve huzurun kaynağıdır."

"Bir insanın manevi yolculuğu, en uzun ve en önemli yolculuktur."

"Maneviyat, bir insanın ruhunun derinliklerinde bulunan bir hazine gibidir."

"Gözler bedeni görür, ancak kalp ruhu anlar."

"İç huzurunuzu bulduğunuzda, dünya sizi ne kadar sarsarsa sarsın, ayakta durabilirsiniz."

"Manevi olarak zengin olan bir insan, herhangi bir şeyin kölesi olmaz."

"Bir insanın manevi gücü, onun gerçek gücünü belirler."

"Bir insanın sahip olduğu en değerli şeyler, gözle görülmeyenlerdir."

"Ruh, bedenin hapishanesi değil, evi ve özgürlüğüdür."

Psikolojide, maneviyat ve din önemli bilimsel disiplin alanı olarak kabul edilmektedir. Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA'nın) 36. Bölümü, Din ve Maneviyat olarak isimlendirilmektedir. Bu konuda APA'nın *"Psychology of Religion and Spirituality"* isimli bir dergisi de vardır. Bu derginin yanıda *"The International Journal for the Psychology of Religion; Archive for the Psychology of Religion"* ve *"Journal of Religion and Health"* gibi bilim camiasında kabul görmüş pek çok bilimsel dergi vardır. Bu noktada öncelikle maneviyatın ve dinin önemine değinmek gerekir.

Maneviyata ve Dine Çok Yönlü Bakış

İnsan; gelecek, geçmiş ve şimdi de varlığını sürdüren ve sürdürmek isteyen bir canlıdır. İnsanın sahip olduğu bu özellikler, kaçınılmaz olarak kendi geleceğini ve bütün varlıkların geleceğini düşünmesini sağlar. Bu noktada inanmak, onun için varlık alanını genişletme çabasıdır. Peki, insan neden inanır?

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2021). Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Teoriden uygulamaya - pozitif psikoloji. Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786053648123
2. Eryilmaz, A. (2015). Investigation of the relations between religious activities and subjective well-being of high school students. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri,* 15(2), 433–444. https://doi.org/10.12738/estp. 2015.2.2327
3. Eryilmaz, A., & Kula, N. (2020). An investigation of Islamic well-being and mental health. *Journal of Religion and Health*, *59*, 1096-1114.
4. Falb, M. D., & Pargament, K. I. (2014). Religion, spirituality, and positive psychology: Strengthening well-being. In *Perspectives on the intersection of multiculturalism and positive psychology* (pp. 143-157). Dordrecht: Springer Netherlands.
5. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral Education*, *1*(51), 23-92.
6. Marcia, J. E. (1994). Ego identity and object relations. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory* (pp. 59–103). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11100-003
7. Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2005). THEORY:" sacred matters: sanctification as a vital topic for the psychology of religion". *The International Journal for the Psychology of Religion*, *15*(3), 179-198.
8. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
9. Tennen, H., & Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. *Handbook of positive psychology*, *1*, 584-597.
10. Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 52*(2), 69–81. https://doi.org/10.1037/a0022511

HAFTA KIRK BEŞ:
YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNE SAHİP OLMAK

Ahmet'in Yaşamı Sürdürme Nedenleri

"*Ahmet, 40 yıl boyunca hayatın karmaşasında kaybolan, ağır düşüncelere sahip bir adamdı. Onun hikâyesi, zamanın alabildiğine hızla geçtiği bu dünyada, gözden kaçan bir köşede başladı. Her birey gibi, hayatın anlamsız harflerini kendi sıkıntılarıyla örmeye çabaladı. İşini sürdüren, her gününü monoton bir tekrarın içinde sıkıştırıp kalan bir fizik öğretmeniydi. Yılların yorgunluğunu taşıyan gözlerinin ardında, asıl yük geçmişin hüznüydü. Anıları, zamanın elinden kayarak soluklaşmış birer hayalet gibiydi, ancak onlara tutunmaktan kaçamadı. Her bir günü, hayatın iniş çıkışlarıyla doldu. Başarıların geçici neşesini hissetse de, kayıpların acıları kalbinin derinliklerine kazındı. Hayatın anlamsızlığını düşündüğü zamanlarda bile, içinde sönüp gitmeyen bir umutsuzluk bulutu vardı. Ruhunda, çözülmeyi bekleyen daha da karmaşık sorunların ve umutsuz sayfaların izleri vardı."*

Günümüzde intihar eden insanların sayıları bütün dünyada giderek artmaktadır. Bazı insanlar, çeşitli nedenlerle yaşamlarını sonlandırmaktadır. Özellikle hastanelerin acil servislerini gözlemlerseniz çeşitli şekillerde yaşamlarına son verme girişimlerinde bulunan insanları görürsünüz. Öte yandan yaşamlarını sürdüren insanlar, toplumların büyük çoğunluğunu oluştururlar. Yaşamı sürdürmenin de pek çok nedeni vardır.

Yaşamı sürdürmenin çok boyutlu olduğu görülür. Bu noktada yaşamı sürdürmenin biyolojik, psikolojik, toplumsal ve kültürel yönleri vardır. **Biyolojik açıdan yaşamı sürdürmek;** canlı varlıkların yaşamda kalmaları, üreyerek nesillerini devam ettirmeleri, büyümeleri ve olgunlaşmaları gibi anlamları içerir. **Psikolojik açıdan bireyin yaşamını sürdürmesi;** sağlıklı bir şekilde gelişmesi, benlik ve kimlik sahibi olması; gerek fizyolojik gerekse ait olma, özerklik ve yetkinlik gibi psikolojik ihtiyaçlarını doyurması; değerlere sahip olması, amaçları için mücadele etmesi, mutlu bir şekilde hayatına devam etmesi gibi anlamları içerir. **Toplumsal ve kültürel açıdan bireyin yaşamını sürdürmesi,** içinde bulunduğu toplumun normlarını içselleştirmesi, toplumsal rollerini yerine getirmesi, toplumun bir üyesi olarak topluma katkı sunması anlamına gelir.

Öte yandan her birey, yaşamını sürdürme konusunda aynı istekliliğe sahip değildir. Bu noktada yaşamlarını sürdürmek istemeyen bireyler, birtakım özelliklere sahiptirler. **Öncelikle bu bireylerin öz saygıları düşüktür ve kendilerini**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bakhiyi, C. L., Calati, R., Guillaume, S., & Courtet, P. (2016). Do reasons for living protect against suicidal thoughts and behaviors? A systematic review of the literature. *Journal of Psychiatric Research*, *77*, 92-108.
2. Crawford, M. L., & Rossiter, G. (2006). *Reasons for living: Education and young people's search for meaning, identity and spirituality: A handbook*. Aust Council for Ed Research.
3. Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, *107*, 561-574.
4. Eryılmaz, A. (2018). Comparison of offender and non-offender young men to setting goals for life and attributing meaning to life. *Journal of Religion and Health*, *57*, 1350-1362.
5. Ivanoff, A., Jang, S. J., Smyth, N. J., & Linehan, M. M. (1994). Fewer reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Brief Reasons for Living Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *16*, 1-13.
6. Jobes, D. A., & Mann, R. E. (1999). Reasons for living versus reasons for dying: Examining the internal debate of suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *29*(2), 97-104.
7. Linehan, M. M., Goodstein, J. L., Nielsen, S. L., & Chiles, J. A. (1983). Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(2), 276–286.
8. Kissane, M., & McLaren, S. (2006). Sense of belonging as a predictor of reasons for living in older adults. *Death studies*, *30*(3), 243-258.
9. Malone, K. M., Oquendo, M. A., Haas, G. L., Ellis, S. P., Li, S., & Mann, J. J. (2000). Protective factors against suicidal acts in major depression: reasons for living. *American Journal of Psychiatry*, *157*(7), 1084-1088.
10. Strosahl, K., Chiles, J. A., & Linehan, M. (1992). Prediction of suicide intent in hospitalized parasuicides: Reasons for living, hopelessness, and depression. *Comprehensive Psychiatry*, *33*(6), 366-373.

HAFTA KIRK ALTI:
UMUDU ARTIRMAK

"Hayatta Kalmanın Değerini Keşfetmek: Sibel'in Yolculuğu"

"Sibel, kimya mühendisi olarak başladığı kariyerinde, laboratuvarlarda deneyler yapmanın ve bilimsel buluşların peşinden koşmanın heyecanını yaşıyordu. Ancak bir gün aldığı acı bir haber, tüm hayatını derinden etkiledi. Kanser teşhisi, onun yaşamının dengesini alt üst etti. Ancak Sibel, zorlukların üstesinden gelme gücünü bulmayı başardı. Çocukluğunda yaşadığı istismar ve ihmal, Sibel'in hayatının her aşamasını etkilemişti. Bu travmatik deneyimler, onun olumsuz bir bakış açısına sahip olmasına neden olmuştu. Uzun yıllar boyunca, kendisine olan inancını kaybetmiş gibi hissetti. Ancak kanser teşhisi geldiğinde, Sibel'in içindeki savaşçı ruh ve direnç ortaya çıkmaya başladı. Sibel'in motivasyon eksikliği yaşadığı dönemler oldu. Tedavi süreci zorlu ve yorucuydu, ancak Sibel, hayatta kalmak için mücadele etmeye kararlıydı. Her yeni tedaviyi bir fırsat olarak gördü ve sağlığına kavuşmayı amaçladı. Hastaneye gitmek, ilaçları düzenli olarak kullanmak ve sık sık tıbbi muayeneler geçirmek, onun kararlılığını gösteriyordu.

Depresif belirtilerle baş etmek, Sibel için de bir mücadele kaynağıydı. Kanserle savaşmak fiziksel ve duygusal olarak zorlu bir deneyimdi. Ancak Sibel, psikolojik destek aracılığıyla bu belirtilerle başa çıkmayı öğrendi. Uykusuzluk, enerji eksikliği ve zaman zaman duygusal dalgalanmalar yaşasa da, tedavi sürecindeki ilerlemesine odaklandı. Terapisti ile yapılan seanslar, duygusal iyileşme ve güçlenme yolunda önemli adımlar attırdı. Toplumsal yalıtılmışlık, Sibel için bir süre sorun olmuştu. Hastalıkla mücadele etmek, bazen dış dünyadan uzaklaşmasına neden oldu. Ancak ailesi ve yakın arkadaşları, ona destek olmaya devam etti. Onlarla zaman geçirmek, moral bulmasına yardımcı oldu. Sibel, bu destekle topluma yeniden bağlandı ve bu bağlantılar, umutsuzluğunu azaltmaya yardımcı oldu.

Sibel'in hikâyesinde en derin ve karanlık anlar, kendine zarar verme ve intihar düşüncelerinin ortaya çıktığı dönemlerdi. Ancak bu düşünceler onun hayatını sonlandırmadı. Aksine, Sibel, bu düşüncelerle mücadele ederek ve profesyonel yardım alarak ayakta kaldı. Kendisine ve yaşama inancını yeniden kazandı. Sibel'in kanserle savaşı, onun için bir dönüm noktası oldu. Bu süreçte öğrendiği en önemli şey, umutsuzluğun her zaman bir çözüm olmadığıydı. İstismarla ve hastalıkla dolu zorlu geçmişine rağmen, Sibel, hayatın güzelliklerini ve anlarını yakalamak için mücadele etmeye devam etti. Her yeni güne bir umutla başladı ve her seferinde daha güçlü ve daha dirençli hale geldi. İstismar, ihmal ve kanser gibi zorluklarla dolu bir hayatın ortasında, Sibel umutsuzluğa karşı koymayı başardı."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Cheavens, J. S., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). The correlates of hope: Psychological and physiological benefits. *Interdisciplinary Perspectives on Hope*, 119-132.
2. Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, *14*, 17-28.
3. Eryılmaz, A. (2016). Umut temelli yapılandırılmış grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi. *I. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi Özetler Kitabı*, 355-356.
4. Folkman, S. (2012). Stress, coping, and hope. In *Psychological aspects of cancer* (pp. 119-127). Boston, MA: Springer US.
5. Lloyd, T. J., & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *53*(12), 957-968.
6. Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., ... & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. *Positive Psychology in Practice*, 388-404.
7. Rustøen, T., Cooper, B. A., & Miaskowski, C. (2010). The importance of hope as a mediator of psychological distress and life satisfaction in a community sample of cancer patients. *Cancer Nursing*, *33*(4), 258-267.
8. Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122–139.
9. Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 393-406.
10. Weis, R., & Speridakos, E. C. (2011). A meta-analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings. *Psychology of well-being: Theory, research and Practice*, *1*(1), 1-16.

HAFTA KIRK YEDİ:
İYİMSERLİĞİ ARTIRMAK

"Kadir: Yangınların Karanlığında Bir İtfaiyeci"

"Kadir'in hikâyesi, cesaret ve dayanıklılıkla dolu bir yaşamın izini sürüyor. 37 yaşında bir itfaiyeci olarak, Kadir, her gününü riskle dolu anlarla geçiren bir adamdı. Alevlerin ve yangınların pençesinde, insanların hayatlarını kurtarmak için savaşıyordu. Ancak, bu kahramanca çabalar onun yaşamını derinden etkilemişti. Kadir'in kötümserliği, yıllar içinde olumsuz deneyimlerle şekillenmişti. İtfaiyeci olarak görev yaparken, sıklıkla ölümcül kazalara ve trajedilere tanık olmuştu. İnsanların yaşamlarını kaybetmesine, evlerinin alevler içinde yanmasına, ailelerin acı çekmesine defalarca şahitlik etmişti. Bu deneyimler, onun dünya hakkındaki bakış açısını zedelemişti. Kadir, her yangın olayında hayatta kalmayı başaranları değil, kaybedilenleri hatırlamaya başlamıştı. Bu, onun olumsuz düşünce tarzını besliyordu. Yangın yerlerindeki görüntüler, onun zihninde bir dizi travmatik anıya dönüşmüştü. Bu nedenle, olumlu düşünceleri ve olayları kabul etmekte zorlanıyordu. İtfaiyecilik mesleği, aynı zamanda yüksek düzeyde stres ve kaygı ile de doluydu. Kadir, her an ölümle yüzleşebileceğini biliyordu ve bu durum, onun sürekli olarak gergin ve endişeli olmasına neden oluyordu. Uykusuz geceler ve sürekli alarm durumları, zihnini olumsuz düşüncelere itiyordu. Kadir'in kötümserliğini artıran bir diğer etken, meslektaşları ve arkadaş çevresiyle olan ilişkileriydi. Yangınla mücadele edenler arasında, benzer deneyimlere sahip olanlarla sürekli etkileşim halindeydi. Bu, negatif düşünce ve karamsarlık döngüsünün sürdürülmesine neden oluyordu. Meslektaşları arasında, "Hayatta ne kadar kötü şey varsa gördük." şeklinde bir espri yapılırdı, ancak bu espri Kadir'i daha da içine kapanık hale getiriyordu. Kadir'in yaşadığı olumsuz düşünce döngüsüne fiziksel sağlık sorunları da eklenmişti. Sık sık yoğun strese maruz kalmak, vücudunun sinyallerini yanlış yorumlamasına neden olmuştu. Sürekli baş ağrıları ve uyku bozuklukları, onun kötümserliğini daha da artırıyordu. Kadir, bu zorlu dönemde daha fazla yalnızlık hissi yaşamaya başlamıştı. Arkadaşları ve ailesi, onun içine kapanmasına şahit olmuşlardı. Daha önce neşeli ve sosyal bir insan olan Kadir, şimdi kendi düşünceleriyle baş başa kalmayı tercih ediyordu."

İnsanı, bitkilerden ve hayvanlardan ayırt eden en önemli özelliği geniş bir düşünme kapasitesine sahip olmasıdır. Bu düşünme kapasitesini kullanmak; geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamlarında gerçekleşebilir. **Özellikle, gelecekteki olaylara ilişkin iki önemli düşünme şekli vardır: İyimser ve kötümser**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. (1996). Distinguishing optimism from denial: Optimistic beliefs predict attention to health threats. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*(10), 993-1003.
2. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), 879-889.
3. Chang, E. C. (2001). *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
4. Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and individual Differences*, *23*(3), 433-440.
5. Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R., & Melton, R. S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology*, *8*, 102-119.
6. Eryılmaz, A. (2015). Sistem yaklaşımı açısından kötümserlik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *7*(4), 391-400.
7. Eryılmaz, A., & Atak, A. (2014). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygi ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(37), 170-181.
8. Eryilmaz, A., & Basal, A. (2021). Student and Teacher Perspectives: Developing the Scale of Coping Strategies for Pessimism and Subjective Well-Being Model Based on Coping Strategies for COVID-19 and Goal Striving. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(1), 546-563.
9. Eryilmaz, A., & Şiraz, M. F. (2020). Covid-19 bağlaminda kötümserliği ortaya çikaran olaylarla-durumlarla başa çikma ve ergen öznel iyi oluşu ile ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(37), 292-303.
10. Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2017). Can psychological interventions increase optimism? A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(6), 594-604.

HAFTA KIRK SEKİZ:
YAŞAMIN ANLAMINI BULMAK

"Suçla Mücadeleden Anlam Arayışına: Halit'in Hayatında Yeni Bir Sayfa"

"Halit, 65 yaşında emekli bir polis memuruydu. Yıllar boyu suçla mücadele ederek geçirmişti ömrünü. Ancak emeklilik geldiğinde, bu uzun ve hizmet dolu dönemin sona ermesi, onu düşünmeye sevk etti. Artık görevleri, hızlı kovalamacalar ve suçlularla mücadele zamanları geride kalmıştı. Emeklilik günleri, başka bir sayfa açma zamanıydı, ancak Halit, bu yeni döneme alışmakta zorlanıyordu. Emeklilik sonrası ilk günlerde, özgürlüğün tadını çıkardı. Uzun zamandır yapmak istediği şeyleri yapma fırsatı buldu. Seyahat etti, yeni yerler keşfetti ve eski arkadaşlarıyla zaman geçirdi. Ancak bu tatil gibi başlayan dönem, zamanla bir monotonluğa ve anlamsızlığa dönüştü. Halit, artık bir amaç uğruna çalışmadığında, kendini eksik hissetmeye başladı. Her gün aynı aktiviteleri yapmak ve rutin işlerle uğraşmak, onun için anlamsız hale geldi. Yaşamına bir anlam katmak ve yeni bir yola girmek gerekiyordu. Ama ne yapmalıydı? Bu soru onun zihnini meşgul etmeye başladı. Eski arkadaşlarıyla buluşsa da, yaşamındaki boşluğu dolduramadı. Düşündü, düşündü, ancak içindeki bu boşluğu nasıl dolduracağını bilemiyordu. Zamanla, bu boşluk onu sarmaya başladı. İçsel huzursuzluk hissi gitgide arttı. Emeklilik sonrası yaşamın ne anlama geldiğini sorgulamaya başladı. Her gün aynı şeyleri yaparak zaman geçirmenin, yaşamın amacını oluşturmadığını anladı.

Bir gün, eski bir meslek arkadaşı olan Ahmet, ona bir fırsat sundu. Genç suçlulara rehberlik eden bir gönüllülük programı hakkında konuştu. Bu programın, suçlu gençlere yeni bir başlangıç yapmalarında yardımcı olmayı amaçladığını söyledi. Başta tereddüt etti, çünkü bu yeni bir alan ve sorumluluk getiriyordu. Ancak sonra düşündü ki, bu program ona yeni bir amaç ve anlam getirebilirdi. Halit, gönüllülük yapmaya başladı ve genç suçlulara rehberlik etmeye başladı. Kendi deneyimlerini ve bilgisini kullanarak, onların hayatlarını daha olumlu bir yönde değiştirmeye çalıştı. Bu, onun için tamamen yeni bir deneyimdi ve yaşamına anlam katıyordu. Artık her gün, genç suçlulara yardım etmek ve onlara yol göstermek için uyanıyordu. Gelecekteki suçları önlemeye katkıda bulunmak, onun için yeni bir amacın kapısını açmıştı. Emeklilik sonrası yaşamın anlamının zaman içinde değişebileceğini ve yeni fırsatlarla bulunabileceğini öğrenmişti. Her gününü, geçmişi hatırlarken değil, geleceği inşa ederken geçiriyordu. Bu, onun için gerçek bir yaşam anlamıydı ve emeklilik sonrası hayatını daha da zenginleştirmişti."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford press.
2. Battista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, *36*(4), 409-427.
3. Belliotti, R. A. (2001). The Meaning of Life. In *What is the Meaning of Human Life?* (pp. 73-91). Brill.
4. Eryılmaz, A. (2014). Meaning of life-setting life goals: Comparison of substance abusers and non-abusers. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(42), 235-243.
5. Eryılmaz, A. (2018). Comparison of offender and non-offender young men to setting goals for life and attributing meaning to life. *Journal of Religion and Health*, *57*, 1350-1362.
6. King, G. A. (2004). The meaning of life experiences: Application of a meta-model to rehabilitation sciences and services. *American Journal of Orthopsychiatry*, *74*(1), 72-88.
7. Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(5), 531-545.
8. Morgan, J., & Farsides, T. (2009). Measuring meaning in life. *Journal of happiness Studies*, *10*, 197-214.
9. Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, *23*(4), 381-385.
10. Wong, P. T. (2000). Meaning of life and meaning of death in successful aging. *Death attitudes and the older adult: Theories, concepts, and applications*, 23-35.

HAFTA KIRK DOKUZ:
YALAN SÖYLEMEYİ ENGELLEMEK

"Yalanların İhaneti: Sadri'nin İş Hayatındaki Düşüş"

"Sadri, 48 yaşında bir adamdı ve hayatı boyunca pek çok zorluğun üstesinden gelmek zorunda kalmıştı. Çocukluğu, bir şehrin kenar mahallesinde, antisosyal bir çevrede geçmişti. Ailesi, maddi sıkıntılarla mücadele ederken, Sadri genç yaşlardan itibaren yalan söylemenin onun hayatta başarılı olmanın ve ilgi çekmenin anahtarı olduğunu öğrenmişti. Sadri'nin yalan söyleme alışkanlığı, iş yaşamında belirgin bir şekilde ortaya çıkıyordu. İş dünyasında yükselmek için sık sık gerçek dışı hikâyeler anlatırdı. İş toplantılarına katıldığında, kendi yeteneklerini ve başarılarını büyük bir özgüvenle sunardı. Diğer insanlar, bu hikâyelerin büyük ölçüde gerçek dışı olduğunu bilseler de, Sadri'nin ikna edici konuşma yeteneği ve kararlılığıyla etkilenirlerdi. Onun bu yalanları, insanları etkilemek ve kendi imajını parlatmak için kullanılmıştı.

Bir gün, Sadri'nin iş yerindeki yalanları ortaya çıktı. Gerçeklerin açığa çıkması, patronlarının ve meslektaşlarının güvenini kaybetmesine neden oldu. Sadri, yalanlarının sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kaldı ve işten çıkarıldı. Bu olay, onun kariyerine büyük bir darbe vurdu ve işsiz kaldı. Sadri'nin yalan söyleme alışkanlığı sadece iş yaşamında değil, aynı zamanda kişisel ilişkilerinde de görülüyordu. Finansal konularda, borçlarını ve harcamalarını gizlemek için yalanlar kullanırdı. Aile üyeleri ve arkadaşları, onun finansal bilgilerinin güvenilir olup olmadığını sık sık sorgularlardı. Ancak Sadri, bu konularda bile yalan söylemeye devam ederdi.

Duygusal dalgalanmalar yaşadığında, Sadri duygusal nedenlerle de yalan söylemeye eğilim gösterirdi. Mutlu bir maskenin ardına gizler ve içsel çatışmalarını ve endişelerini gizlemek için yalanlar kullanırdı. Yakın arkadaşları ve ailesi, onun gerçekte nasıl hissettiğini anlamakta zorluk çekerdi, çünkü o her zaman mutlu ve sakin görünürdü. Ancak aslında, iç dünyasında büyük bir karmaşıklık ve çatışma vardı. Bu yalan söyleme alışkanlığı, Sadri'nin geçmişiyle de yakından ilişkiliydi. Çocukluğu, sürekli belirsizlik içinde geçmişti ve ailesinin maddi sıkıntıları onun üzerinde derin bir etki bırakmıştı. Bu nedenle, Sadri, kontrolü elinde tutma ve başkalarının gözünde olumlu bir imaj oluşturma ihtiyacı duymuştu. Yalanlar, onun bu ihtiyaçlarını karşılamak için bir araç haline gelmişti. Ancak yalan söyleme alışkanlığının sonuçları da vardı. İş yerinde, meslektaşları arasında güven kaybına neden olmuştu. Ailesi ve arkadaşları, onunla ilgili güvenilir olup olmadığını sorguluyor, ilişkileri üzerinde olumsuz bir etki yaratıyordu. Aynı zamanda, Sadri'nin kendi içsel çatışmalarıyla yüzleşmesini engelliyordu, çünkü her zaman mutlu bir maske takıyordu."

Yararlanılan Kaynaklar

1. Derksen, M. (2012). Control and resistance in the psychology of lying. *Theory & Psychology*, *22*(2), 196-212.
2. DePaulo, B. M., & Rosenthal, R. (1979). Telling lies. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37(10), 1713–1722. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.10.1713
3. DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(5), 979–995. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979
4. Kashy, D. A., & DePaulo, B. M. (1996). Who lies? *Journal of Personality and Social Psychology,* 70(5), 1037–1051. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1037
5. Mann, S., Vrij, A., & Bull, R. (2004). Detecting True Lies: Police Officers' Ability to Detect Suspects' Lies. *Journal of Applied Psychology,* 89(1), 137–149. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.137
6. Meyers-Levy, J., & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. *Journal of Consumer Psychology,* 25(1), 129-149.
7. Newman, M. L., Pennebaker, J. W., Berry, D. S., & Richards, J. M. (2003). Lying words: Predicting deception from linguistic styles. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 29(5), 665-675.
8. Sackeim, H. A., & Gur, R. C. (1979). Self-deception, other-deception, and self-reported psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 47(1), 213–215. https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.1.213
9. Saxe, L. (1991). Lying: Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist, 46*(4), 409–415. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.409
10. Vrij, A. (2000). *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and implications for professional practice*. Wiley.

HAFTA ELLİ:
VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK VE MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEMEK

VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK

"Mehmet, küçük yaşlardan itibaren aile içi sorunlar ve olumsuz çevre koşulları nedeniyle sıkıntılı bir çocukluk dönemi geçirmişti. Empati eksikliği ve sorumluluktan kaçınma eğilimleri, erken yaşlarda belirmişti. Ailesinin etik değerlere pek önem vermediği bir ortamda büyüdüğü için, Mehmet doğru ile yanlış arasındaki çizgiyi belirlemekte güçlük çekiyordu. Bir gün, onun hayatını bütün ömrü boyunca değiştirecek olaylar yaşandı. Mehmet, arkadaşlarıyla birlikte kötü alışkanlıklara başlamıştı. Uyuşturucu madde kullanımı ve illegal işlere karışma eğilimleri, onun vicdanını daha da köreltti. Ancak bu durum, onun için son derece tehlikeli sonuçlara yol açacaktı. Bir gece, uyuşturucu madde kullanımının etkisi altında olan Mehmet ve arkadaşları, bir kişinin malına zarar verme amacıyla bir haneye girdiler. Ancak bu kez işler planladıkları gibi gitmedi. Ev sahibi, hırsızlığı fark etti ve polisi aradı. Polis geldiğinde, kaçışmaya çalışan grubun içinde Mehmet de vardı. Kısa bir süre sonra, polis tarafından yakalanarak gözaltına alındılar. Mehmet ve arkadaşları, mala zarar verme suçuyla suçlandılar ve yargılanmak üzere mahkemeye gönderildiler."

İnsan, çeşitli duyguları ve düşünceleri olan bir varlıktır. Psikolojide insan; benlik, kişilik, kimlik ve karakter gibi önemli özellikler etrafında incelenir. İnsanın sahip olduğu önemli özelliklerden biri de vicdandır. Bu özelliği kullanmak, bireysel ve toplumsal açıdan önemli sonuçlar ortaya çıkarır.

Vicdan nedir ve nasıl tanımlanır? Vicdan, bireyin etik ve ahlaki değerlerine uygun davranışlarını düzenleyen bir psikolojik bir yapıdır. Vicdanın pek çok işlevi vardır. **Bu işlevler arasında; doğruyu ve yanlışı birbirinden ayırt etmek, etik bir değerlendirme yapmak, etik ilkeler ve toplumsal normlar doğrultusunda davranışlar sergilemek yer alır**. Vicdan, insan için en önemli ahlaki bir pusuladır.

Vicdan nasıl gelişir? Vicdan gelişimi psikolojik açıdan incelendiğinde çok yönlü bir gelişim süreci karşımıza çıkar. Bu bağlamda, vicdan gelişimi için bilişsel, duygusal ve toplumsal etkenler önemli rol oynar. **Vicdan gelişimi bilişsel açıdan ele alındığında, düşünce gelişiminin vicdan gelişiminde önemli yeri vardır.** Bu noktada bebeklikten yetişkinliğe doğru bilişsel gelişim aşamalı ilerler.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Branch, W. T. (2000). Supporting the moral development of medical students. *Journal of General Internal Medicine*, *15*, 503-508.
2. Garrigan, B., Adlam, A. L., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review*, *49*, 80-100.
3. Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of Research On Adolescence*, *15*(3), 223-233.
4. Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. Stevenson (Ed.) & J. Kagan, C. Spiker (Collaborators) & N. B. Henry, H. G. Richey (Eds.), *Child psychology: The sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (pp. 277–332). National Society for the Study of Education; University of Chicago Press. https://doi.org/10.1037/13101-008
5. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, *1*(51), 23-92.
6. Kohlberg, L. (2016). Revisions in the theory and practice of moral development. In *Cognitive and Moral Development, Academic Achievement in Adolescence* (pp. 53-57). Routledge.
7. Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, *16*(2), 53-59.
8. Nucci, L. (2006). Education for moral development. In *Handbook of moral development* (pp. 675-700). Psychology Press.
9. Rich, J. M., & DeVitis, J. L. (1994). *Theories of moral development* (2nd ed.). Charles C Thomas, Publisher.
10. Vozzola, E. C. (2014). *Moral development: Theory and applications*. Routledge.

MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEMEK

"Makyavelci Bir Siyasetçinin Yükselişi: Mahmut'un Hikâyesi"

"Mahmut, 45 yaşında deneyimli bir siyasetçiydi ve milletvekili olarak ülkesinin parlamentosunda önemli bir rol üstleniyordu. Ancak Mahmut'un siyaset sahnesindeki başarısı, onun "Makyavelci" olarak tanımlanan bir dizi özelliğe sahip olduğunu gösteriyordu. Mahmut'un siyaset sahnesindeki etkisi, onun otorite ve güç isteğine dayanıyordu. Genç yaşlardan itibaren siyasi arenada yükselmek için çalışmış ve sonunda milletvekili olmuştu. Otoriteyi elde etmek ve ülkenin yönetiminde söz sahibi olmak için çaba gösteren bir kişilikti. Bununla birlikte, Mahmut'un en dikkat çekici özelliği stratejik düşünme yeteneğiydi. Siyasi hamlelerini önceden planlamak, rakiplerini tahmin edebilmek ve gelecekteki olayların sonuçlarını öngörmek konusunda oldukça ustadı. Bu yeteneği, ona politika sahnesinde avantaj sağlıyordu. Mahmut, siyaset sahnesinde soğukkanlı ve sakin bir tavır sergiliyordu. Stresli ve karmaşık durumlarda dahi duygusal kontrolünü kaybetmezdi. Bu, onun kararlarını daha rasyonel bir şekilde almasını sağlıyordu. Aynı zamanda Mahmut, insanları iyi bir şekilde gözlemleyen ve duygusal zekâsı yüksek biriydi. Karşısındaki insanların duygusal durumlarını ve zayıf noktalarını kolayca belirleyebilir ve bu bilgileri politik avantaj sağlamak için kullanırdı. Mahmut, siyaset sahnesindeki rekabetçi doğasıyla da tanınıyordu. Diğer siyasetçilerle sık sık yarış içinde olurdu ve bu rekabetçi ruhu, onu daha da ileri taşıyordu. ncak Mahmut'un empati eksikliği vardı. Kendisini ve kendi çıkarlarını merkeze alırken, diğer insanların duyguları ve ihtiyaçları pek önemli değildi. Onun için siyaset, kendi çıkarlarını ve amaçlarını öncelikli hale getirmek anlamına geliyordu. Mahmut'un esneklik ve uyum yeteneği de dikkat çekiciydi. Değişen politik koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilir ve her duruma uygun stratejiler üretebilirdi. Mahmut'un siyasi kariyeri, onun bu Makyavelci özelliklerinin bir bileşimini temsil ediyordu. Ancak bu özellikler, onun politika sahnesindeki başarısını artırırken, aynı zamanda kişisel ilişkileri ve toplumsal güveni de zedeliyordu. Mahmut'un hikâyesi, güç ve etki arayışının bazen kişisel ve toplumsal maliyetleri olduğunu gösteriyordu."

İnsanları birbirlerinden ayırt eden sayısız özellikler vardır ve bu özellikler, kişilik özellikleri olarak isimlendirilir. Kişilik özelliklerinin olumlu olanları olduğu gibi olumsuz kişilik özellikleri de vardır. Bu özelliklerden biri de Makyavel kişilik özelliğidir.

Makyavel, kişilik özelliği nasıl tanımlanır? Makyavel kişilik özelliği, politik liderlik alanında ortaya çıkmış bir özelliktir. Ancak zamanla pek çok insan arasında

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashton, M. C., Lee, K., & Son, C. (2000). Honesty as the sixth factor of personality: Correlations with Machiavellianism, primary psychopathy, and social adroitness. *European Journal of Personality,* 14(4), 359-368.
2. Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of Management,* 35(2), 219-257.
3. Hodson, G., Hogg, S. M., & MacInnis, C. C. (2009). The role of "dark personalities" (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality,* 43(4), 686-690.
4. Hunter, J. E., Gerbing, D. W., & Boster, F. J. (1982). Machiavellian beliefs and personality: Construct invalidity of the Machiavellianism dimension. *Journal of Personality and Social Psychology,* 43(6), 1293–1305. https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.6.1293
5. Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), Handbook of individual differences in social behavior (pp. 93–108). The Guilford Press.
6. Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences,* 38(7), 1571-1582.
7. McHoskey, J. W. (2001). Machiavellianism and personality dysfunction. *Personality and Individual Differences,* 31(5), 791-798.
8. Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality,* 36(6), 556-563.
9. Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology,* 70(3), 443-456.
10. Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin,* 119(2), 285–299. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.285

HAFTA ELLİ BİR:
VATANSEVERLİĞİ GELİŞTİRMEK

"Vatanseverlikten Kayıtsızlığa: Hadi'nin Vatanına Karşı Tutumu"

"Hadi, 38 yaşında bir adamdı, ancak vatanseverlik duygusu konusunda derin bir eksikliği vardı. Bir zamanlar ülkesini sevmiş, bayrağına gururla sahip çıkmıştı, ama zamanla vatanseverliği azalmıştı. Bu azalmanın birçok nedeni vardı. Eğitimli bir insan olarak, Hadi eğitim düzeyinin vatanseverlikle yakından ilişkili olduğunu biliyordu. Ancak ülkesinin eğitim sistemi, çocukluğundan itibaren eksikti. Eğitimdeki bu sorunlar, genç yaşta vatanseverlik duygularını zayıflattı. Ülkesindeki siyasi huzursuzluk ve istikrarsızlık da Hadi'nin vatanseverlik duygularını etkilemişti. Hükümetin yolsuzluk skandalları ve adaletsiz uygulamaları, onun ülkesine olan güvenini sarstı. Sosyal medyanın etkisi de Hadi üzerinde belirgin bir iz bırakmıştı. Sürekli olarak olumsuz haberlere ve şiddet içeren içeriklere maruz kalmıştı. Bu, onun duyarsızlaşmasına ve vatanseverlik duygularının azalmasına yol açtı. Ekonomik zorluklar da Hadi'nin vatanseverliğini erozyona uğratmıştı. İşsizlik ve ekonomik eşitsizlik, insanların ülkelerine olan bağlılığını azaltabilirdi. Hadi, ekonomik güvence eksikliği nedeniyle umutsuzluğa kapılmıştı. Toplumsal ayrımcılık da vatanseverlik duygularını olumsuz etkileyen bir faktördü. Hadi, ülkesindeki adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri gördüğünde, vatanseverlik duyguları giderek daha da zayıflamıştı. Medya ve propaganda, Hadi'nin düşünce yapısını etkileyen bir diğer unsurdu. Yönlendirici ve manipülatif bilgi akışı, onun gerçekleri görmesini engellemişti. Ülkesinin dışarıdan gelen tehditlerle karşı karşıya olması, Hadi'nin vatanseverlik duygularını harekete geçirebilirdi. Ancak Hadi, dış tehlikelerin abartılmasını ve sürekli bir savaş durumunu eleştiren bir kişiydi. Bu da onun vatanseverlik duygularının daha da azalmasına yol açtı. Kültürel değişimler, vatanseverlik değerlerini de etkilemişti. Hadi, ülkesinin kültürel kimliğinin değiştiğini düşünüyor ve bu da vatanseverlik duygularını erozyona uğratıyordu. Hadi, vatanseverliği azalmış bir adamdı, ancak bu durumu değiştirmek için çaba harcamıyordu. Ülkesinin sorunlarına kayıtsızdı ve vatanseverlik duyguları yerine siyasi hoşgörüsüzlük ve kayıtsızlık gelmişti. Artık ülkesini sevgiyle değil, umursamazlıkla anıyordu."

İnsan, bağlanabilen bir varlıktır. İnsanın bağlandığı gerçeklikler arasında; ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar, akrabalar, sevilenler gibi insanlar yer alır. İnsan, sadece insana bağlanmaz. **İnsanın bağlandığı önemli öğelerden biri de onun vatanıdır.** Anadolu, çok önemli uygarlıkların beşiği olmuş ve yüz yıllarca vatan toprağı olarak kabul edilmiş önemli mekânlardandır. Şair bu topraklar için **"Seni çok sevenler(!) çok örseledi, Oy güzel vatanım oy Anadolu, Açların**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bader, M. J. (2006). The psychology of patriotism. *Phi Delta Kappan*, *87*(8), 582-584.
2. Bar-Tal, D., & Staub, E. (Eds.). (1997). *Patriotism: In the lives of individuals and nations.* Nelson-Hall Publishers.
3. Blank, T., & Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany: Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political psychology*, *24*(2), 289-312.
4. Druckman, D. (1994). Nationalism, patriotism, and group loyalty: A social psychological perspective. *Mershon International Studies Review,* 38(Supplement-1), 43-68.
5. Kelman, H. C. (1997). Nationalism, patriotism, and national identity: Social-psychological dimensions. In D. Bar-Tal & E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations* (pp. 165–189). Nelson-Hall Publishers.
6. Lawson, E. D. (1963). Development of patriotism in children—a second look. *The Journal of Psychology*, *55*(2), 279-286.
7. Rothi, D. M., Lyons, E., & Chryssochoou, X. (2005). National attachment and patriotism in a European nation: A British study. *Political psychology*, *26*(1), 135-155.
8. Sapountzis, A. (2008). Towards a critical social psychological account of national sentiments: Patriotism and nationalism revisited. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(1), 34-50.
9. Spry, C., & Hornsey, M. (2007). The influence of blind and constructive patriotism on attitudes toward multiculturalism and immigration. *Australian Journal of Psychology*, *59*(3), 151-158.
10. Willis-Esqueda, C., Delgado, R. H., & Pedroza, K. (2017). Patriotism and the impact on perceived threat and immigration attitudes. *The Journal of Social Psychology*, *157*(1), 114-125.

HAFTA ELLİ İKİ:
YASLA VE ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMAK

"Yangın Söndürücünün Gözyaşları: Hasan'ın Zorlu Yas Yolculuğu"

"Itfaiyeci Hasan, 29 yaşında, hala taze olan bir yas sürecinin içindeydi. Babasının kaybı, hayatının en zorlu dönemlerinden birini yaşamasına neden olmuştu ve bu sürecin belirtileri onun günlük yaşamını sarsıyordu. Babasının vefatından sonra, Hasan'da belirgin bir üzüntü ve umutsuzluk duygusu hâkimdi. Her gün, işe gitmek ve yangınları söndürmek için gereken odaklanma ve karar verme yeteneğini kaybetmiş gibi hissediyordu. Bir zamanlar olağanüstü bir iş performansı gösteren Hasan, artık kendini işinde etkili hissetmekte güçlük çekiyordu. Sosyal faaliyetlerden ve ilişkilerden geri çekilmeye başladı. Daha önce canlı ve sosyal bir kişilik olan Hasan, şimdi arkadaşlarıyla görüşmekten ve etkinliklere katılmaktan kaçınıyordu. Bu, kaybın etkisiyle artan toplumsal yalıtımı yansıtıyordu. Uyku sorunları da Hasan'ın yaşadığı zorluklardan biriydi. Geceleri uyuyamadığında, gün boyunca yorgun ve halsiz hissediyordu. Fiziksel sağlığı da etkilenmeye başlamıştı; baş ağrıları ve mide sorunları artık onun sıkça yaşadığı sorunlardı. Hasan, babasının ölümünden kendini suçluyor gibi hissediyordu. Belki daha fazla zaman ayırmalıydı ya da daha fazla ilgilenmeliydi, düşünceleri onu kemiriyordu. Kaybı kabul etmekte zorlanıyor ve yaşamına devam etmekte büyük bir güçlük çekiyordu. Zorlu yas süreci, bazı anlarda Hasan'ı intihar düşüncelerine ve eylemlerine yönlendirebiliyordu. Bu düşüncelerle başa çıkmak için çabalıyordu, ancak kaybın acısı dayanılmazdı. Ayrıca, Hasan bazen bu ağırlığı hafifletmek için alkol ve uyuşturucu madde kullanımına başvuruyordu. Bu da onun ruh sağlığını daha da olumsuz etkiliyordu. Hasan'ın yas sürecini başa çıkmasını zorlaştıran etkenler arasında destek eksikliği, kaybın kendisi ve ikincil stres faktörlerine maruz kalma gibi faktörler bulunuyordu. Ancak umutlu bir şekilde, zamanla Hasan'ın bu zorlu süreci atlatma ve yaşamına devam etme yolunda ilerleyeceği umuluyordu."

Yaşamımızın önemli öğeleri vardır. Bu öğelerin başında doğum gelir. Dünyadaki yaşamın son aşamasını ifade eden ölüm ise, bir diğer öğeyi oluşturur. **Travmatik durumlar, her yaş grubundan toplu ölümlerin gerçekleşmesine neden olmaktadır. Üstelik insanlar, bu sürece hazırlıksız yakalanmaktadırlar.** Bu nedenlerden dolayı bireyler, ortaya çıkan kayıplarla başa çıkmada güçlük çekmektedirler.

Yas nedir ve yasın aşamaları nelerdir? Yas, sevilen birinin kaybından, boşanma veya büyük bir hastalık gibi önemli bir yaşam değişikliğinden sonra ortaya çıkan duyguları ve davranışları deneyimleme ve bunlarla baş etme sürecidir. Yas

Yararlanılan Kaynaklar

1. Boelen, P. A., de Keijser, J., van den Hout, M. A., & van den Bout, J. (2007). Treatment of complicated grief: A comparison between cognitive-behavioral therapy and supportive counseling. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75(2), 277–284. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.277
2. Bonanno, G. A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review,* 21(5), 705-734.
3. Catlin, G. (1993). The role of culture in grief. *The Journal of Social Psychology, 133*(2), 173-184.
4. Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. School Psychology International, 32(2), 117-131.
5. Granek, L. (2010). Grief as pathology: The evolution of grief theory in psychology from Freud to the present. *History of Psychology,* 13(1), 46–73. https://doi.org/10.1037/a0016991
6. Keesee, N. J., Currier, J. M., & Neimeyer, R. A. (2008). Predictors of grief following the death of one's child: The contribution of finding meaning. Journal of clinical psychology, 64(10), 1145-1163.
7. Larson, D. G., & Hoyt, W. T. (2007). What has become of grief counseling? An evaluation of the empirical foundations of the new pessimism. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(4), 347–355. https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.4.34
8. Shackleton, C. H. (1984). The psychology of grief: A review. *Advances in Behaviour Research and Therapy,* 6(3), 153–205. https://doi.org/10.1016/0146-6402(84)90015-8
9. Thompson, N. (2017). *Loss and grief: A guide for human services practitioners.* Bloomsbury Publishing.
10. Wittouck, C., Van Autreve, S., De Jaegere, E., Portzky, G., & van Heeringen, K. (2011). The prevention and treatment of complicated grief: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review,* 31(1), 69-78.

Duygu/Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarda
PSİKOEĞİTSEL YAKLAŞIMLAR VE BİRLİKTE YAŞAM

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

Doç. Dr. Önder BALTACI

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Doç. Dr. Sertan TALAS

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

- yazar isimleri bölüm sırasına göre sıralanmıştır. -

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Duygu/Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarda
PSİKOEĞİTSEL YAKLAŞIMLAR VE BİRLİKTE YAŞAM

Editörler
Selahattin AVŞAROĞLU - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar
Selahattin AVŞAROĞLU - Ayşe Sibel BİÇER - Önder BALTACI
Firdevs SAVİ ÇAKAR - Erkan KURNAZ - Bora GÖRGÜN - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Sertan TALAS - Özlem İLKER

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-95460-1-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
2. Baskı: Ankara - Aralık, 2024 (Genişletilmiş)
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

II. BASKI İÇİN ÖNSÖZ

Değerli okuyucu, Elinizdeki bu kitap, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri olan çocuklar için yazılmıştır. Hem özel eğitime hem de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereksinim duyan her çocuğun alan uzmanı meslek elemanlarından destek almaları önemli bir gerekliliktir. Ancak, Ülkemizde bu alanda hizmet veren nitelikli alan uzmanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini öngörmekteyiz. Bu nedenle alan uzmanlarının yanı sıra çocuklarının daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlayarak çocuklarına gereken desteği sunmada ebeveynlere de önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Kitabımızın çıkış noktası da bu olmuştur. Alan uzmanlarının ve ailelerin bütün gereksinimlerine iyi bir planlama ile kitabımızda yer verilmiş olup teori ile pratik harmanlanarak somutlaştırılmaya gayret gösterilmiştir. Kitabımızın hemen bütün bölümlerinde alan uzmanlarına öneriler sunulmuştur. Çocuklarının gerek pedagojik, gerek psikolojik gerekse de beceri süreçlerinde ailelere de pratik ve yol gösterici tavsiyelerde bulunulmuştur.

Duygu/Davranış Bozukluğu olan çocuklarla birlikte gelişimsel yetersizlikleri de içine alan bir anlamda "zor ve zorlanan çocuğu" açıklarken; gelişimsel, zihinsel ve ruhsal açıdan tanı alan ve almayan bireyler merkeze alınmıştır. Hem eğitsel açıdan hem de ruhsal açıdan çeşitli zorlanmalar ve üstesinden gelme süreci, uzmanlar; öğretmenler ve ailelere öneriler sunularak açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra onlarla birlikte yaşam, önemsediğimiz bir beceri olarak vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu çocuklarımız için eğitim, öğretim ve gelişim sürecinde verilmesi gereken hizmetlerin daha ileri düzeylere ulaşması ve işlevsel hale getirilmesi arzu edilmektedir. Bu kitap, yetişkin eğitimi, anne-baba eğitimi, öğretmen eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından, hayatın her alanında karşımıza çıkan özel gereksinimli ve/ya duygu/davranış sorunları olan bireylerin karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilmelerine dönük hizmetlerin, geliştirilmesine yardımcı olabilecek niteliktedir.

Fayda sağlaması dileğiyle…

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ III

BÖLÜM I : GELİŞİMSEL, ZİHİNSEL VE RUHSAL AÇIDAN: 1
ZOR ÇOCUK KİMDİR? 1

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Örnek Olay 2
Düşünelim, Tartışalım 3
Psikoloji ve İnsan 4
Zor Çocuk Kimdir? 5
Zor Çocuklar Kimler Olabilir? 6
İndigo ve Kristal Çocuklar 6
Parlak Çocuklar 8
İradesiz Çocuklar 9
Problem Çocuklar 11
Kaygılı Çocuklar 12
Yaramaz Çocuklar 13
Zor Mizaçlı Çocuklar 14
Ailelere Öneriler 15
Öğretmenlere Öneriler 15
Kaynakça 17

BÖLÜM II : KAYGILI ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 19

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

Giriş 19
Çocuklarda Görülen Başlıca Kaygı Bozuklukları 21
Ayrılma Kaygısı Bozukluğu 21
Seçici Konuşmazlık (Mutizm) 22
Özgül Fobi Bozukluğu 22
Toplumsal Kaygı Bozukluğu (Sosyal Fobi) 23
Panik Bozukluk 24
Agorafobi 24
Yaygın Kaygı Bozukluğu 25
Çocuklarda Kaygı Bozukluklarına Yönelik Risk Faktörleri 26
Bireysel Risk Faktörleri 26
Ailevi Faktörler 28

Sosyal ve Toplumsal Faktörler 29
Çocuklarda Kaygı Bozukluklarının Ortaya Çıkmasına Yönelik Temel Yaklaşımlar 31
Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Modelleri 31
Bilişsel Davranışçı Modeller 32
Çocuklarda Kaygının Değerlendirilmesi 33
Çocuklarda Kaygıyı Önleme 33
Sosyal Destek 37
Başa Çıkma 37
Kaynakça 40

BÖLÜM III : DEPRESİF ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 47

Doç. Dr. Önder BALTACI

Depresyon 47
Depresyon Çeşitleri 50
Depresyon Belirtileri 51
Çocuk ve Ergen Depresyonu 52
Çocukluk ve Ergenlikte Depresyonun YAygınlığı 55
Cinsiyet Farkları 56
Çocuk ve Ergenlerde Depresyon Risk Etmenleri 58
Eğitim Ortamlarında Depresif Çocuklar 59
Eğitimcilere Öneriler 60
AilelerineÖneriler 61
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri 61
Kaynakça 63

BÖLÜM IV : BAĞIMLI VE BAĞIMLILIK RİSKİ OLAN ÇOCUK VE EĞİTİMLERİ 65

Doç. Dr. Önder BALTACI

Bağımlılık 65
Madde Bağımlılığı 66
Madde Kullanımını Önlemeye Aile ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler 68
Tütün Bağımlılığı 69
İnternet Bağımlılığı 73
İnternet Bağımlılığı ve Kötüye Kullanımı Konusunda Ailelere Öneriler 74
Eğitimcilere Öneriler 75
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri 76
Kaynakça 77

BÖLÜM V : İÇE KAPANIK VE SALDIRGAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.. 79

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

İçe Kapanık Çocuklar 79
İçe Dönüklük 80
Utangaçlık 80
Davranışsal Ketlenme 82
Sosyal Geri Çekilme 82
İçe Kapanık Çocukların Aileleri 83
İçe Kapanık Çocukların Okul Yaşamları 84
Öneriler 86
Saldırgan Çocuklar 87
Zorbalık 88
Reaktif ve Proaktif Saldırganlık 89
Çocuklarda Saldırganlığa İlişkin Risk Faktörleri 90
Bireysel Faktörler 90
Ailevi Faktörler 92
Sosyal ve Durumsal Faktörler 93
Medya ile İlgili Faktörler 94
Saldırgan Çocukların Özellikleri 95
Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi 96
Örnek Bir Önleme Programı: SECOND STEP 99
Kaynakça 100

BÖLÜM VI : DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 107

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozuklukları 107
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı 107
Uyum ve Davranış Sorunları Sınıflandırılması 108
Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunlarının Nedenleri 109
Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunlarında Risk Faktörleri 111
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarını Önleme ve Müdahale .. 115
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarında Psikolojik Müdahaleler... 117
Çocuğun Ruhsal Değerlendirmesi 117
Davranışçı Müdahaleler 117
Bilişsel Müdahaleler 121
Sıklıkla Yaşanan Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozuklukları ve Müdahale 122

Parmak Emme 122
Tırnak Yeme 124
Önleme ve Müdahale Stratejileri 125
Pika Sendromu/Yabancı Madde Yeme Alışkanlığı 127
Saç Koparma/Saç Yolma (Trikotillomani) 128
Çocukluk Çağı Mastürbasyonu 128
Çalma 130
Yalan Söyleme 132
Enürezis-İdrar Kaçırma 133
Enkoprezis- Kaka Kaçırma 136
Kaynakça 140

BÖLÜM VII : OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 145

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

Giriş 145
Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı 146
OSB olan Bireylerin Özellikleri 147
1. İletişim Sorunları 147
2. Sosyal Etkileşim Sorunları 148
3. Sınırlı/Tekrarlayıcı Davranışlar 148
4. Duyusal Uyaranlara Normal Dışı Tepkiler Verme 148
5. Motor Beceriler 149
6. Bilişsel Beceriler 149
Osb'de Kullanılan Sınıflamalar 149
Osb Olan Bireylerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi 153
Osb Olan Bireyler ve Aileleri 154
OSB Olan Bireyler ve Okul Yaşantıları 157
OSB Olan Bireylere Sunulacak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri .. 161
Aile ve Öğretmenlere Öneriler 166
Kaynakça 168

BÖLÜM VIII : ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 171

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri 171
Çoklu Yetersizliğin Tanımı 171
Çoklu Yetersizlik Biçimleri 172

Zihin ve İşitme Yetersizliği 173
Zihin ve Görme Yetersizliği 173
Zihin ve Bedensel Yetersizlik 173
Görme ve İşitme Yetersizliği 173
Görme ve Bedensel Yetersizlik 174
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri 174
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri 175
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Bilişsel Özellikleri 176
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Davranışsal Özellikleri 176
Çoklu Yetersizliğin Yaygınlığı 177
Çoklu Yetersizliğin Oluşum Nedenleri 177
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyin Bakımını Üstlenen Aile Üyelerini Destekleme 178
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Değerlendirilmesi 179
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Ortamları ve Yasal Mevzuat 181
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri 183
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Öğretim Yaklaşımları 184
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Doğal Öğretim Süreci 184
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Günlük Rutin Oluşturma 185
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Ayrık Denemelerle Öğretim 186
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Yanlışsız Öğretim Yöntemleri 187
Kaynakça 189

BÖLÜM IX : ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 193

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Giriş 193
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı 193
Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı 196
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri 196
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikolojik Özellikleri 199
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanılanması 199
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimleri 204
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimleri ile İlgili Aile ve Öğretmenlere Öneriler 205
Ailelerin Yasal Hakları 207
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Göz Önünde Bulundurması Gereken Önemli Noktalar 209
Kaynakça 211

BÖLÜM X : ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....215

Doç. Dr. Sertan TALAS

Giriş.....215
Zihin Engellinin Tanımı.....216
Zihinsel Yetersizliğin Sınıflanması.....218
1. Zekâ Bölümünü Temel Alan Sınıflama.....219
2. Gereksinim Duyulan Yardımların Yoğunluk Düzeyine Göre Sınıflandırma.220
Aralıklı Destek Alanlar.....220
Sınırlı Desteğe Gereksinim Duyanlar.....221
Kapsamlı Desteğe Gereksinim Duyanlar.....221
Yaygın Desteğe Gereksinim Duyanlar.....221
3. Zihinsel Yetersizliğin Eğitsel Sınıflaması.....221
Eğitilebilir Zihinsel Engelli Bireyler.....221
Öğretilebilir Zihinsel Engelli Bireyler.....222
Ağır ve Çok Ağır Zihinsel Engelli Bireyler.....222
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tanılanması ve Değerlendirilmesi .222
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri.....224
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Sunulan Eğitim Hizmetleri.....226
Kaynaştırma Eğitimi.....226
Bütünleştirme Eğitimi.....227
Özel Eğitim Sınıfı.....227
Destek Eğitim Odaları.....227
Hastane Sınıfları.....228
Özel Eğitim Uygulama Merkezleri.....228
Rehabilitasyon Merkezleri.....228
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ailelerine Öneriler.....228
Kaynakça.....231

BÖLÜM XI : DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....233

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri.... 233
DEHB'in Zaman İçinde Yolcuğu.....233
DEHB Türleri, Belirtileri ve Özellikleri.....234
Tanılama Süreci.....235
DEHB'in Nedeni.....237
Görülme Sıklığı.....237

DEHB'e Eşlik Eden Bozukluklar 237
DEHB Olan Bireylerin Özellikleri ve Yürütücü İşlevler 238
DEHB Olan Çocukların Eğitimleri.....242
DEHB Tedavisi 244
DEHB olan Çocukların Ailelerine Öneriler 245
Kaynakça.....247

BÖLÜM XII : DOWN SENDROMLU ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....251

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Down Sendromlu Çocukların Gelişim Özellikleri 251
Down Sendromlu Bireylerin Hayata Bakışları ve Ruhsal Durumları 253
Down Sendromlu Bireylerin Eğitimleri 255
Down Sendromlu Bireylerin İletişimlerinin Desteklenmesi 258
Down Sendromlu Bireylerin Sosyal Becerileri 260
Anne Babalar, Rehber Öğretmenler/Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenlere Öneriler 262
Kaynakça.....274

BÖLÜM I

GELİŞİMSEL, ZİHİNSEL VE RUHSAL AÇIDAN: ZOR ÇOCUK KİMDİR?

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

"Çocukların karınlarını ve zihinlerini doyurduğumuz kadar ruhlarını da beslemeliyiz".

Michael Marshall

"Çocukta ruh ve beden eğitimi ve gelişimi beraber yürütülmelidir".

İbni Sina

"Unutmayın! Çocuklarınız sizin değildir. Onları Yaratıcıdan ödünç aldınız".

Kızılderili Atasözü

"Çocuk büyütmek; ona, bizsiz kaldığında yaşamayı öğretebilmektir".

Selahattin Avşaroğlu

"Bir çocuğun küçüklüğünde aldığı ilk intibalar, bütün ömrünce devam eder".

Heinrich Schlimann

Kaynakça

1. Şar, V. (2010). DSM-5 Taslak Tanı Ölçütlerine Genel bir Bakış, *Klinik Psikoloji Dergisi,* 196-208
2. Üre, Ö (2005). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Edit: Gürsel, M ve Hesapçıoğlu M). Konya: Eğitim Kitabevi.2. B ü - yükkaragöz, S; Muşta, M; Yılmaz, H; ve Pilten, Ö (1997). Eğitime Giriş. Konya: Günay Ofset.
3. Ögel, K; Ceyda Yılmazçetin, E; Itır, T; ve Bilge, E. (2005). Zor Çocuklar ve Gençler: Rehber Öğretmenler İçin Öğretmen Eğitimi Klavuzu. İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
4. Seeger K, ve Aceves J. (1995). Assisting with school placement and intervention for children with special needs from disabled to gifted. *Prim Care,* 22(1), 51-68.
5. Sisk, D. (1996). Creative teaching of the gifted. New York: McGrawHill Book. 1987, Üstünlerin yaratıcı öğretimi. (Çev. N. Tarhan). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
6. Bülbül, S., ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 59: 31-36.
7. Dündar, M. (2018). İslam'a Göre Çocuğun Eğitilecek Yönleri, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(6), 809-818.
8. Müminoğlu, K. (2018). Süreç felsefesinde "irade" kavramının temellendirilişi, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 433-442.
9. Yener, Ö. (2013). Değerler felsefesi açısından irade ve bileşenleri (Özgür bir irademiz var mı?) *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 9,1-14.
10. Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi,* 3(2) 41-50.
11. Sucuoğlu, B., Kanık, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması, Özel Eğitim Dergisi, 1(3),10-13.
12. Sevi Tok, E.S; Arkar, H; ve Bildik, T. (2016). Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarında Bilişsel Davranışçı Terapi, İlaç Tedavisi ve Kombine Tedavinin Etkililiğinin Karşılaştırılması, *Türk Psikiyatri Dergisi,* 27(2), 110-118.
13. Goodwin, R.D; Fergusson, D.M; ve Horwood, L.J. (2004). Early anxious/ withdrawn behaviours predict later internalising disorders, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 45(4), 874-83.
14. Weems, C.F; Taylor, L.K; Marks, A.B; ve Varela, R.E. (2010). Anxiety sensitivity in childhood and adolescence: Parent reports and factors that influence associations with child reports. *Cognitive Therapy and Research,* 34(4), 303-315.
15. Akşit, S. (2002). Doktor, çocuğum çok yaramaz, STED, 11(2), 46-49.
16. Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 10, 221-237.
17. Yalçın, M. (2014). Ergenlerde mizaç özelliklerinin ve ergen kabul-reddinin yıkıcı davranışlar üzerine etkisi, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM II

KAYGILI ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

"Endişe gerekli gibi görünür; ancak hiçbir faydalı amaca hizmet etmez."

Eckhart Tolle

Giriş

"Melisa 8 yaşında bir kız çocuğudur. İki ay önce çok sevdiği anneannesi aniden hayatını kaybetmiştir. O zamandan beri, Melisa annesinin yanından ayrılmak istememektedir. Okul zamanı geldiğinde ağlamakta, okula gitme konusunda isteksiz davranmaktadır. Melisa'nın ağlamaları kontrol altına alınamadığından ebeveynleri kendilerini çaresiz hissetmektedirler."

"10 yaşındaki Buket geceleri hiç olmamasına rağmen sabahları şiddetli karın ağrısından şikâyet etmektedir. Ağrı nedeniyle o sene 20 gün okula devamsızlık yapmıştır. Okulda yapılan gezilerin hiçbirisine katılmamaktadır, çünkü otobüsün kaza yapmasından korkmaktadır. Genellikle uykuya dalmakta zorluk çeken Buket, ertesi gün bir sınavı olduğunda hiç uyuyamamaktadır. Başarılı bir öğrenci olmak istemesine rağmen, yaşadığı kaygılar ve okul devamsızlığı ders başarısında önemli düşüşlere neden olmuştur. Buket'in bu durumu konusunda ailesi çok üzgündür."

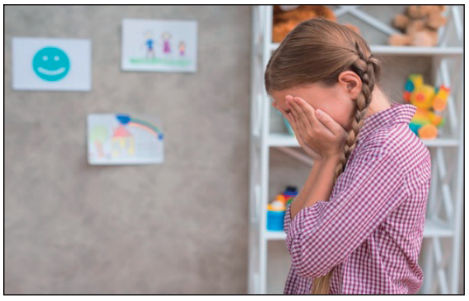
"12 yaşındaki Onur ailesi tarafından genellikle biraz çekingen ve utangaç bir çocuk olarak tarif edilmektedir. Yeni sosyal durumlara alışmakta zorlanma, mide ağrıları yüzünden okula gidememe her zaman kardeşlerinden daha fazla olmuştur. Sınıf içinde öğretmen tarafından söz hakkı verildiğinde, bildiği halde yoğun endişesi nedeniyle cevap verememektedir. Sınıfın önünde konuşmak ya da tahtaya bir şeyler yazmak onun için imkânsız hale gelmiştir. Alay edileceği

endişesi ile sınıf arkadaşlarından geri durmakta ve ders dışı etkinliklere neredeyse hiç katılmamaktadır."

"Zeynep 9 yaşındadır. Birkaç gün önce, Zeynep annesine öleceğinden korktuğunu söylediği için annesi onu kliniğe getirmiştir. Zeynep bir hastalıktan ölebileceğini ve her şeyini kaybedeceğini düşünmektedir. Bununla birlikte, şimdi değil ama büyüdüğü zaman kalp krizi geçirebileceğinden endişe etmektedir. Aynı zamanda annesinin ölebileceğinden ve babasının hasta olabileceğinden endişelenmektedir. Ebeveynleri evden ayrıldıklarında onlara bir şey olacağını ve eve bir daha dönmeyeceklerini düşünmektedir. Kusma ve boğulma konusunda da endişeleri olan Zeynep annesine göre iki defa panik atak geçirmiştir."

**Vaka örneklerinde kullanılan isimler gerçek değildir.*

Korku ve kaygı çocuklukta sık görülmekle birlikte çoğu durumda kısa süreli yaşanmakta ve ortadan kaybolmaktadır (1). Bu durum 19. yüzyıldan önce çocukluk dönemi korkusu ve kaygısının çok ciddiye alınmaması gerektiği sonucuna yol açmış ve araştırmacıların çok az dikkatini çekmiştir (2). 1860'da West tarafından yayımlanan "On the Mental Peculiarities and Mental Disorders of Childhood" isimli eser (3) çocuklarda kaygı bozukluklarının tanınmasının sorunlu doğasında bir dönüm noktası gibi görünmektedir (4). O zamandan beri çocuklarda görülen kaygı bozukluklarına ilgi artmış ve son yarım yüzyıl içinde, psikopatoloji ve tedavi ile ilgili temel konulara büyük dikkat çekilmiştir (5).



Bilişsel bir süreç olarak tanımlanan endişe, potansiyel tehdit veya tehlikelerle ilişkili, olumsuz olarak değerlendirilmiş düşünce ve imgeler olarak tanımlanmaktadır (6). Endişe veya kaygı, çocukların normal gelişiminin bir parçasıdır ve çocuklar arasında yaygın olarak görülmektedir. Örneğin, Bell-Dolan, Last ve Strauss (7) 5 ve 18 yaşları arasındaki 62 klinik tanı almamış çocuk ve ergen üzerinde kaygı bozukluklarının semptomlarının yaygınlığını incelemişlerdir. Yapılandırılmış görüşmelerle bu çocukların ve ergenlerin hiçbir zaman psikiyatrik bir sorun göstermediği tespit edilmiş olmasına rağmen, araştırma sonuçları kaygı bozuklukları belirtilerinin bu çocuklar arasında oldukça yaygın olduğunu göstermiştir. Sadece fobik semptomlar değil (yüksekten korkma, karanlıktan korkma), aynı zamanda yaygın kaygı bozukluğu (yeterli olma konusunda aşırı endişe duyma, onaylanma ihtiyacı, geçmişteki davranışlar hakkında aşırı endişelenme, kendisi hakkında düşünme), ayrılma kaygısı bozukluğu (bağlanma figürlerine zarar geleceği korkusu) ve sosyal fobinin semptomları da (topluluk önünde konuşma, başkalarının önünde giyinme ve başkaları ile temastan çekinme) görülmüştür. Aşırı kaygılı

olarak sınıflandırılan çocuklar ise diğer çocuklardan belirgin şekilde daha çok sayıda özel endişe alanlarıyla ayırt edilebilir (8). Ayrıca bu çocuklar daha sık kaygı duymaktadırlar. Patolojiyi normal kaygıdan farklılaştıran içeriğinden ziyade, sıklık ve yoğunluğudur.

Kaygı bozuklukları çocukluk ve ergenlikte en sık görülen psikiyatrik bozukluklar arasındadır (9,10). Kaygı bozuklukları, aşırı korku ve endişe ve buna bağlı davranışsal rahatsızlıkların özelliklerini paylaşan bozuklukları içermektedir. Korku, gerçek ya da algılanan yakın tehditlere yönelik duygusal tepkiyi ifade ederken, kaygı gelecekteki tehditlerin öngörülmesidir. Bu iki durum birbiriyle örtüşse de korku, "savaş ya da kaç" için gerekli otonom uyarılmanın artması, acil tehlike ve kaçış düşünceleri ile ilişkiliyken, kaygı daha çok gelecekteki tehlike ve sakınılan duruma yönelik hazırlık içindeki kas gerilimi ve uyanık (dikkatli) olma ya da kaçınma davranışları ile ilişkilidir (11). Yaygın kaygı bozukluğunun baskın özelliği aşırı kaygıdır ve çeşitli olaylar veya faaliyetler hakkında kontrol edilemeyen endişedir. Yaygın kaygı bozukluğu tanısı konmuş çocuklar genellikle okul, aile, arkadaşlar, performans, sağlık ve dünya gibi konularla ilgili kaygılarından söz ederler (12). Kaygı bozuklukları sıklıkla diğer duygu durum bozuklukları, depresyon ve yıkıcı davranış bozuklukları ile birlikte ortaya çıkar (13). Ayrıca, yaşamın başlarında kaygı bozuklukları, çocukları sonraki kaygı bozuklukları, majör depresif bozukluk, şizofreni, madde bağımlılığı, intihar ve ergenlikte ve geç yetişkinlikte psikiyatrik hastaneye yatış riski altında tutmaktadır (14,15).

Çocuklarda Görülen Başlıca Kaygı Bozuklukları

Kaygı bozuklukları, korku, endişe ya da kaçınma davranışına ve bu duygularla ilişkili bilişsel düşünceye neden olan nesne ya da durumun türüne göre birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan, kaygı bozukluklarının ayırt edilebilmesi, korkulan veya kaçınılmakta olan durumların ve ilgili düşünce ve inançların içeriğinin yakından incelenmesiyle mümkün olabilir. Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) (11), kaygı bozukluklarının sınıflandırılması için kapsamlı bir kategorik sistem sağlamaktadır.

Ayrılma Kaygısı Bozukluğu



Ayrılma kaygısına sahip çocuk ya da ergen, evden ya da bağlandığı başlıca kişilerden ayrılma durumunda aşırı tasalanır. Bağlandığı kişilerin sağlığı ve güvenliği ile ilgili olarak aşırı endişe duyar, okula ya da başka bir yere gitmek istemez, tek başına kalmaktan aşırı korku duyar, tek başına

Kaynakça

1. Craske, M. G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic, 61*(2, Suppl A), A4-A36.
2. Cartwright-Hatton, S., Mcnicol, K., & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review, 26*, 817-833.
3. West, C. (1860). On the mental peculiarities and mental disorders of childhood. *Medical Times & Gazette*, 133-7.
4. (4) Treffers, P. D. A., & Silverman, W. K. (2001) Anxiety and its disorders in children and adolescents before the twentieth century. Silverman W. K., Treffers, P. D. A. (Ed), *Anxiety disorders in children and adolescents Research, assessment and intervention* içinde (ss. 1-22). Cambridge University Press, Cambridge.
5. Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2005). *Childhood anxiety disorders: A guide to research and treatment*. New York, NY: Routledge
6. Borkovec, T. D. (1985). Worry: A potentially valuable concept. *Behaviour Research and Therapy, 23*(4), 481-482.
7. Bell-Dolan, D. J., Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). Symptoms of anxiety disorders in normal children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 29*(5), 759-765.
8. Silverman W. K., La Greca, A. M., Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relations to anxiety. *Child Development, 66*, 671–686.
9. (9) Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy, 36*, 545-566.
10. Graczyk, P. A., Connolly, S. D., Corapci, F. (2005) Anxiety disorders in children and adolescents. Gullotta T.P., Adams G.R. (Ed), *Handbook of adolescent behavioral problems* içinde. Springer, Boston, MA.
11. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. pp. 5–25. ISBN 978-0-89042-555-8.
12. Hudson, J. L., Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2004). Treatment of generalized anxiety disorders in children and adolescents. P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Ed). *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* içinde (ss. 115-144). West Sussex UK: Wiley.
13. Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 1203–1211.
14. Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry, 60*(7), 709-717
15. Schuckit, M. A., & Hesselbrock, V. (1994). Alcohol dependence and anxiety disorders: What is the relationship? *American Journal of Psychiatry, 151*, 1723–1734.
16. Kearney, C. A. (2005). *Series in anxiety and related disorders. Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. New York, NY, US: Springer Publishing Co.
17. Kearney, C. A., & Drake, K. L. (2002). Social Phobia. M. Hersen (Ed.), *Clinical behavior therapy: Adults and children* içinde. (ss. 326-344). NY: Wiley.
18. Glicken, M. D. (2009). *Evidence-based practice with emotionally troubled children and adolescents*. San Diego, CA: Academic Press.
19. Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Sermon, A., & Zwakhalen, S. (1998). Worry in normal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 703-710.

20. Öhman, A. (1993). Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical phenomenology, evolutionary perspectives, and information-processing mechanisms. M. Lewis & J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (ss. 511-536). New York, NY, US: Guilford Press.
21. Svihra, M., Katzman, M. A. (2004). Behavioural inhibition: a predictor of anxiety. *Paediatrics & Child Health, 9*(8), 547–550.
22. Morgan, B. E. (2006). Behavioral inhibition: a neurobiological perspective. *Current Psychiatry Reports, 8*(4), 270-278.
23. Garcia Coll, C., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development, 55*(3), 1005-1019.
24. Tennes, K., Downey, K., & Vernadakis, A. (1977). Urinary cortisol excretion rates and anxiety in normal 1-year-old infants. *Psychosomatic Medicine, 39*(3), 178-187.
25. Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition. *Child Development, 58*, 1459- 1473.
26. Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Bolduc-Murphy, E. A, Faraone, S. V, Chaloff, J., Hirshfeld, D. R., & Kagan, J. (1993). A 3-year follow-up of children with and without behavioral inhibition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 32*(4), 814-821.
27. Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child development, 68*(1), 139-143.
28. Biederman, J., Faraone, S. V., Hirshfeld-Becker, D. R., Friedman, D., Robin, J. A., Rosenbaum, J. F. (2001). Patterns of psychopathology and dysfunction in high-risk children of parents with panic disorder and major depression. *American Journal of Psychiatry, 158*, 49-57.
29. Rapee, R.M., & Szollos,A. (1997). *Early life events in anxious children*. Paper presented at the 31st annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Miami, FL.
30. Goodwin, R. D., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 874-83.
31. Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety, and panic. *Clinical Psychology Review, 11*(2), 141-153.
32. Weems, C. F., Taylor, L. K., Marks, A. B., & Varela, R. E. (2010). Anxiety sensitivity in childhood and adolescence: Parent reports and factors that influence associations with child reports. *Cognitive Therapy and Research, 34*(4), 303-315.
33. Reiss, S. & McNally, R. J. (1985). Expectancy model of fear. S. Reiss & R. R. Bootzin (Ed.), *Theoretical issues in behavior therapy* içinde (ss. 107-121). San Diego, CA: Academic Press.
34. Ginsburg, G. S., & Drake, K. L. (2002). Anxiety sensitivity and panic attack symptomatology among low-income African- American adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 16*(1), 83-96.
35. Hayward, C., Killen, J. D., Kraemer, H. C., & Taylor, C. B. (2000). Predictors of panic attacks in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(2), 207-214.
36. Weems, C. F., Hayward, C., Killen, J., & Taylor, C. B. (2002). A longitudinal investigation of anxiety sensitivity in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(3), 471-477.
37. Gullone, E., & King, N. J. (1997). Three-year-follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years. *British Journal of Developmental Psychology, 15*(Pt 1), 97-111.
38. Vasey, M. W., Crnic, K., & Carter, W. G. (1994). Worry in childhood: A developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research, 18*(6), 529-549.
39. Muris, P., & Merckelbach, H. (2001). The etiology of childhood specific phobia: A multifactorial model. M. W. Vasey & M. R. Dadds (Ed.), *The developmental psychopathology of anxiety* içinde (ss. 355-385). New York, NY, US: Oxford University Press.

40. Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulaert, V. (2000). Fears, worries, and scary dreams in 4- to 12-year-old children: Their content, developmental pattern, and origins. *Journal of Clinical Child Psychology, 29,* 43-52.
41. Kendall, P. C., Chansky, T. E., Kane, M., Kim, R., Kortlander, E., Ronan, K. R., Sessa, F., & Siqueland, L. (1992). *Anxiety disorder in youth: Cognitive-behavioral interventions*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
42. Bögels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 205-211.
43. Chansky, T. E., Kendall, P. C. (1997). Social expectancies and self-perceptions in anxiety disordered children. *Journal of Anxiety Disorders, 11*, 347-363.
44. Barrett, P. M., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 333-342.
45. Merikangas, K. R., Dierker, L. C., & Szatmari P. (1998). Psychopathology among offspring of parents with substance abuse and/or anxiety disorders: a high-risk study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*(5), 711-720.
46. Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review, 4*, 509-531
47. Barrett, P. M., Rapee, R. M., Dadds, M. R., & Ryan, S. M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children: Threat bias and the FEAR effect. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 187-203.
48. Whaley, S. E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(6), 826-836.
49. Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review, 17*(1), 47-67.
50. Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(1), 134-151.
51. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. E. J. Mash & R. A. Barkley (Ed.), *Child psychopathology* içinde (ss. 372-406). New York, NY, US: Guilford Press.
52. Dadds, M. R., Barrett, E M., Rapee, R. M., & Ryan, S. (1996). Family process and child anxiety and aggression: An observational analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 715 - 734.
53. Messer, S. C., & Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*(7), 975-983.
54. Rodirguez, C. M. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety, and attributions. *Journal of Marriage and Family, 65*, 809-817.
55. Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
56. Ainsworth, M. D. S. (1978*). Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
57. Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Ed.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* içinde (ss. 121-160). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
58. Manassis, K. (2001). Child–parent relations: Attachment and anxiety disorders. In W. K. Silverman & P. D. A. Treffers

(Ed.), *Cambridge child and adolescent psychiatry. Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention* içinde (ss. 255-272). New York, NY, US: Cambridge University Press.

59. Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(5), 637-644.
60. Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. M. Lewis & J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (ss. 167-184). New York, NY, US: Guilford Press.
61. Allen, J. L., Rapee, R. M., & Sandberg, S. (2008). Severe life events and chronic adversities as antecedents to anxiety in children: A matched control study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(7), 1047-1056.
62. Boer, F., Markus, M. T., Maingay, R., Linkhout, I. E., Borst, S. R., & Hoogendijk, T. H. (2002). Negative life events of anxiety disordered children: Bad fortune, vulnerability, or reporter bias? *Child Psychiatry & Human Development, 32*, 187-199.
63. Coplan, R. J., & Ooi, L. (2014). The causes and consequences of 'playing alone' in childhood. R. J. Coplan ve J. C. Bowker (Ed.), *The handbook of solitude psychological persperctives on social isolation, social withdrawal and being alone* içinde (ss. 111-129). West Sussex: Wiley Blackwell.
64. Strauss, C. C., Lahey, B. B., Frick, P., Frame, C. L., & Hynd, G. W. (1988). Peer social status of children with anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(1), 137-141.
65. Crawford, A. M. (2007). *The peer relationships and victimization of children with anxiety disorders* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Canada.
66. Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 713-726.
67. Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1998*). Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social phobia*. Washington DC: American Psychological Association.
68. Albano, A. M., DiBartolo, P. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1995). Children and adolescents: Assessment and treatment. R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Ed.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* içinde (ss. 387-425). New York, NY, US: The Guilford Press.
69. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford, England: Oxford Univ. Press.
70. Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1-14.
71. Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
72. Craske, M. G. (1999). *Anxiety disorders: Psychological approaches to theory and treatment*. Boulder, CO, US: Westview Press.
73. Davey, G. C. L. (1997). A conditioning model of phobias. G. C. L. Davey (Ed.) *Phobias: A handbook of theory, research and treatment* içinde (ss. 301-322). Chichester: Wiley.
74. Field, A. P., & Davey, G. C. L. (2001). Conditioning models of childhood anxiety. In W. K. Silverman, & P. A. Treffers (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention* içinde (ss. 187-211). Cambridge: Cambridge University Press.

75. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

76. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

77. Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, NY, US: Guilford Press.

78. Bogels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006) Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review, 26*, 834-856.

79. Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. S. Ayers, et al. (Ed.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* içinde, (ss 191-193). New York: Cambridge University Press.

80. Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002) Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International Review of Psychiatry, 14*, 129-134.

81. Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* içinde (Vol. 3, ss. 90- 102). Washington: American Psychological Association.

82. Kendall, P. C., Aschenbrand, S. G., & Hudson, J. L. (2003). Child-focused treatment of anxiety. A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Ed.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (ss. 81-100). New York, NY, US: The Guilford Press.

83. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

84. La Greca, A. M., Kraslow Dandes, S., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*, 84-91.

85. Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

86. Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy, 36*, 545-566.

87. Beardslee, W., Lester, P., Klosinski, L., Saltzman, W., Woodward, K., Nash, W., & Leskin, G. 2011. Family-centered prevention intervention for military families: Implications for implementation science. *Prevention Science, 12*, 339-348.

88. Spence, S. H. (2001). Prevention strategies. Vasey M. W., Dadds, M. R. (Ed). *The developmental psychopathology of anxiety* içinde New York: Oxford University Press

89. Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2004). Prevention of childhood anxiety and depression. P.M. Barrett & T. H. Ollendick (Ed), *Interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* içinde (ss. 429-474). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.

90. Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002) The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.

91. Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231-252.

92. Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in the-

ory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87-127.

93. Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844-854.
94. Felner, R. D., & Adan, A. M. (1988). The School Transitional Environment Project: An Ecological Intervention and Evaluation. R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Ed.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* içinde (ss. 111-122). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Not: Bu bölümde kullanılan fotoğrafların bir kısmı freepik.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM III

DEPRESİF ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Önder BALTACI

Depresyon; 'kendi olma yorgunluğu'

İngiliz Sosyolog

Depresyon

Depresyon kelimesi birçok farklı şekilde kullanılır. İnsanlar yaşam durumları veya olaylar nedeniyle kendilerini üzülmüş, üzgün veya kederli hissedebilirler. Ancak, bazı günler yaşanabilen hüzünlü veya üzüntülü olmak, klinik depresyon değildir. Hüzünlü insanlar geçici bir moral bozukluğu yaşayabilir, ancak genellikle yardım almadan başa çıkmayı ve iyileşmeyi başarırlar.

Depresyon eski çağlardan beri bilinen bir hastalıktır. Günümüzde depresyon denildiğinde çoğu insanın söyleyecek bir şeyleri vardır. İnsanlar depresyonun çökkünlük anlamına geldiği ya da mutsuz, üzgün ve hüzünlü olma ile ilgili olduğunu bilmektedirler. Ancak bu durumun normal dışı ve tedavi edilebilir bir durum olduğu konusunda bilgileri yeterli değildir. Çoğu kez bazı depresyon belirtileri hayatın bir parçası ya da kişilik özelliği olarak kabul edilir ve başa çıkma yolları aranmaz. Oysa depresyon görülme sıklığı açısından değerlendirildiğinde en yaygın rahatsızlıklardan biridir ve bireyin tüm yaşam alanlarını etkilemektedir [1].

Depresyon teriminin günümüzde çok çeşitli anlamları vardır. Bunlardan en sık kullanılan üç anlamı şunlardır: [2].



Normal bir duygulanım olarak depresyon: depresyon her insanda rastlanabilecek normal bir duygu halini anlatır. Günlük dildeki karşılığıyla depresyon, insanın kendisi için önem taşıyan bir şeyi yitirdiği zaman yaşadığı hüzün durumudur.



Ruhsal bir belirti olarak depresyon: Uzmanlarca depresyon günlük yaşamın üzgün geçtiği, hüzün ve mutsuzluğun egemen olduğu normal dışı bir duygudurumu anlatmak için kullanılır. Depresyon bu anlamıyla bir belirtidir ve birçok rahatsızlığa eşlik edebilir.



Psikiyatrik bir hastalık olarak depresyon: Daha önceleri melankoli de denen, belirli bir grup belirti kalıbıyla giden ve bazen döngüsel bir nitelik gösteren ruhsal bir rahatsızlıktır.

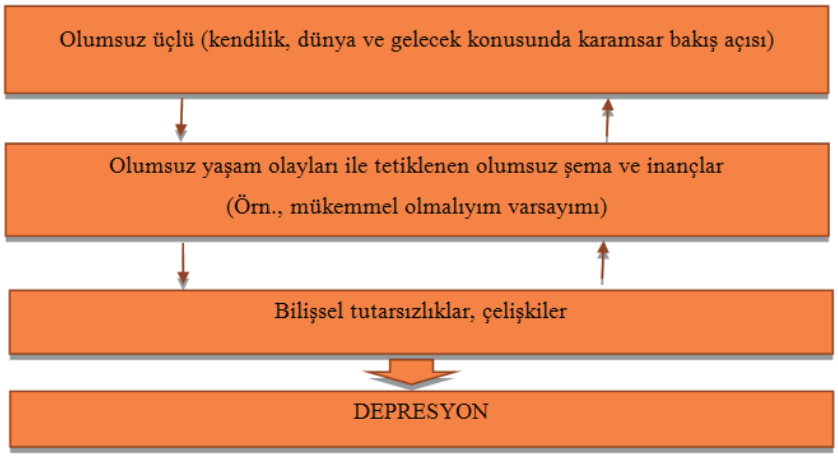
Çocukluk ve özellikle ergenlik dönemi ruhsal bakımdan zor olduğu yolunda yaygın bir görüş olmakla beraber bu dönemlerin sanıldığının aksine, bütün çocuklar için zor bir dönem olmayıp küçük bir grup için sarsıntı verici olduğu, çoğunluğu oluşturan gençlerin bu yılları kaygı verici olmayan büyüme ve gelişme krizleri ile atlattığı düşünülmektedir. Büyüme ve cinsel gelişimin getirdiği farklılıklara alışma ve yeni duruma uygun davranışlar ve tutumları öğrenme sırasında ortaya çıkan gerginlikler, çocuk yaştaki bireyleri ruhsal bakımdan hassas yapmaktadır [3]. Bu kısımda belirli psikotik hastalıklar dışında kalan depresyon, depresyon çeşitleri ile çocuk ve ergenin yaşadığı depresyon ile ilgili konular ele alınacaktır.

Freud, ünlü "yas ve melankoli" makalesinde depresyon için potansiyelin erken çocukluk döneminde oluştuğunu yazmıştır. Oral dönemde çocuğun ihtiyaçlarının ya aşırı ya da çok az karşılayabildiğini ve bunun da bireyin bu dönemde kalmasına ve bu döneme ait içgüdüsel doyumlara bağımlı olmasına neden olabildiğini ileri sürdü. Psikoseksüel olgunlaşmada böyle bir duraklamayla, oral dönemdeki bu saplanmaya bağlı olarak birey, benlik saygısının sürmesi için başka insanlara ağır bağımlı olma eğilimi geliştirebilir. Çocukluktan yetişkinliğe uzanan yolda depresif yaşantıların ortaya çıkmasını kayıp analizi ile açıklamaktadır. Sevilen kişinin kaybından sonra yastaki kişinin ilk önce kayıp kişiyi içselleştirdiği, kaybı bozma, geri getirme çabasıyla onunla özdeşim kurduğunu varsaymıştır. Sevdiğimiz kişilere bilinçdışı olarak olumsuz duygular da beslediğimiz için yas tutan kişi kendi kızgınlık ve nefretinin nesnesi haline gelir. Ayrıca yaslı kişi terkedilmekten dolayı kızar ve ölen kişiye karşı işlediği gerçek ya da hayali suçlardan ötürü suçluluk duyar e kayıp kişiye olan kızgınlık içe çevrilir [4, 5]. Bu kısımda yas ve yasa verilen tepki üzerinden bireyin yaşamındaki nesneleştirdiği birçok şeye de aynı tutumu sergileyebileceği düşünülmektedir. Bu kuramsallaştırma 'depresyon kendine döndürülmüş kızgınlıktır' tarzındaki yaygın psi-

kodinamik görüşün temelini oluşturmaktadır. Önceleri Freudyen teorisyenler, çocuk ve ergenlerde süper egonun hala şekillenmekte olduğu gerekçesiyle, bu yaş gruplarında depresyon görülmesinin mümkün olmadığını belirtirken daha sonraki psikodinamik modeller, gençler açısından depresyonu kayıp ve çocukluk çaresizliği ile, ilk sevgi nesnesiyle arasındaki duygusal bağın bozulmasına dayanarak açıklar. Depresif bireylerde gerçek ya da gerçekdışı kayıp duygusunun eşliğinde 'sevdiğimi yitirdim, artık sevilmiyorum, ben artık kötüyüm' duygusu ve buna bağlı benlik saygısı azalan çocuk veya ergen duyguları yerine dışsal etkenlere güvenir ve dışsal kaynaklarında kaybolması sonucunda depresyona girer [6] [7].

Biliş düzeyleri ve düşünce süreçlerinin depresyonda neden faktör olduğunu ileri süren kuramlardan biri Beck'inkidir. Temel tezi, depresyondaki insanın düşüncesinin olumsuz yorumlara yanlı olduğu için öyle hissettiğidir. Beck tarafından depresyonun altında yattığına inanılan üç düzey bilişsel faaliyet Şekil 1'de gösterilmektedir [4].

Beck'e göre depresyondaki kişiler çocukluk ya da gençlik döneminde ana baba kaybı, birbirini izleyen çeşitli trajediler, akran reddi, öğretmen eleştirisi sonucunda olumsuz şemalar geliştirirler. Depresyondaki kişinin edindiği olumsuz şemalar ya da inançlar, bu şemaların öğrenildiği durumlara benzeyen yeni olaylarla karşılaştıklarında harekete geçerler. Ayrıca, depresyondakilerin olumsuz şemaları, kişinin gerçeği çarpıtmasına neden olan bazı bilişsel yanlılıkları uyarır ve onlar tarafından beslenir. Böylece yetersizlik şeması depresyondaki kişilerin yaptıkları her işte başarısızlık beklentisinde olmalarını sağlar; kendini suçlama itham etme şeması, bütün ters giden işlerde kendilerine sorumluluk yükler; kendini olumsuz değerlendirme şeması kendi değersizliklerini vurgular [4] [7]. Bilişsel yanlılık ve çarpıtmalarla birlikte olumsuz şemalar, Beck'in olumsuz üçlü; kendini, dünyayı ve geleceği olumsuz algılamadır [4].



Kaynakça

1. M. Öztürk, Anne, baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi, İstanbul: Uçurtma Yayınları, 2007.
2. H. Türkçapar, Depresyon, Ankara: HYB Yayıncılık, 2013.
3. A. Kulaksızoğlu, Ergenlik psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004.
4. G. C. Davison ve J. M. Neale, Anormal psikoloji, Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 2004.
5. E. Geçtan, Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar, İstanbul: Metis Yayınları, 2003.
6. V. L. Austin ve D. T. Sciarra, Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar, Ankara: Nobel , 2012.
7. O. Öztürk ve A. Uluşahin, Ruh sağlığı bozuklukları I, Ankara: Nobel Tıp Kitapları, 2011.
8. A. Durak ve R. Palabıyıkoğlu, "Beck umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması," *Kriz Dergisi,* cilt 2, pp. 311-319, 1994.
9. T. Huberty, Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, intervention, and prevention, New York: Springer, 2012.
10. S. Korkmaz, Üniversite öğrencilerinin depresyonun yordanması: sosyo-demografik değişkenler, olumsuz yaşam olayları, algılanan beklentiler, algılanan ilişkiler, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006.
11. M. Tamar ve B. Özbaran, "Çocuk ve ergenlerde depresyon," *Klinik Psikiyatri,* cilt 2, pp. 84-92, 2004.
12. L. Steinberg, Ergenlik, Ankara: İmge Kitabevi, 2007.
13. T. Achenbach, The child behaviour checklist for ages 6-18, Burlington: South Prospect, 2001.
14. J. Desrochers ve G. Houck, Depression in children and adolescents:Guidelines for school proctica, USA: National Association of School Psychologists, 2013.
15. L. L. Baker ve L. Ashbourne , Treating child and adolescent depression a handbook for children's mental health practitioners, Ontario: Childern's Mental Health Ontario, 2002.
16. Ö. Köknel, Depresyon: Ruhsal çöküntü, İstanbul: Altın Kitaplar, 2005.
17. N. Erol, C. Kılıç, M. Ulusoy, M. Keçeci ve Z. Şimşek, "Türkiye ruh sağlığı profili raporu," Sağlık Bakanlığı, Ankara, 1998.
18. M. Eskin, K. Ertekin, H. Harlak ve Ç. Dereboy, "Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler," *Türk Psikiyatri Dergisi,* cilt 19, no. 4, pp. 382-389, 2008.
19. National Collaborating Centre for Mental Health, Depression in children: identification and management of depression in children and young people in primary, community and secondary care, London: British Psychological Society and Royal College of Psychiatrists, 2005.
20. Ş. Aras, G. Ünlü ve F. V. Taş , «Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikiliğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler,» *Klinik Psikiyatri,* cilt 10, pp. 28-37, 2007.
21. S. Tanrıöver, "Tıp fakültesi çocuk psikiytrisi polikiliğine iki yıl içinde başvuran çocukların demografik özellikleri ve başvuru yakınmaları," cilt 3, pp. 69-72, 1996.
22. National Collaborating Centre for Mental Health , Depression in children and young people, Leicester-UK: NICE Clinical Guidelines, No. 28, 2005.
23. National Health and Medical Research Council (NHMRC), Clinical practice guidelnes: Depression in adolesntsnd young adults, Melbourne: beyondblue: the national depression initiative, 2010.
24. B. Aydın, Çocuk ve ergen psikolojisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010.

Not: Bu bölümde kullanılan fotoğraflar pixabay.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM IV

BAĞIMLI VE BAĞIMLILIK RİSKİ OLAN ÇOCUK VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Önder BALTACI

Zararlı alışkanlıklardan en güzel korunma yolu: hiç başlamamaktır.

Yeşilay

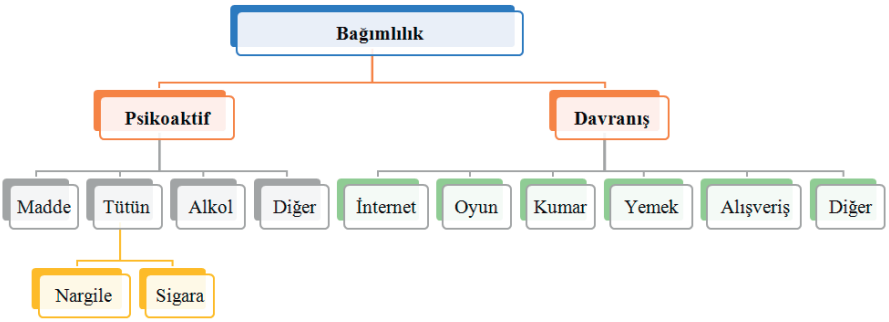
Bağımlılık



Bağımlılık dendiğinde akla ilk gelen kavram madde bağımlılığıdır. Bunun yanında bir çocuğun ya da yetişkinin bir diğer bireye olan bağlılığı da bu kavramla nitelendirilmektedir. Bağımlılık kronik olarak sürekli yapılması gereken, sürekli gerçekleşen bir durumu ifade etmek için de kullanılmaktadır. Türkçe kelime manası olarak ise, bir kimseye ya da nesneye tutku derecesine varan bağlılık olarak tanımlanmaktadır.

Bağımlılık kavramı gittikçe daha da karmaşık bir hal almaktadır. Daha önceleri sadece madde bağımlılığı, tütün bağımlılığı, alkol bağımlılığı gibi kavramlar yerine kullanılmaktaydı. Yani vücuda alınan psikoaktif bir madde bulunmaktadır ve birey bu maddeye bağımlı olmaktadır. Artık bireyler bir davranışa, gerçekleştirdiği bir eyleme de bağımlı hale gelmektedir. Benzer bir şekilde vücuda aldığı psikoaktif madde gibi bu davranışı da önüne geçilmez bir istek ile tekrarlamak istemektedir. Burada bağımlılık ikiye ayrılmaktadır; (i) psikoaktif bağımlılıklar ve (ii) davranış bağımlılıkları. Psikoaktif bağımlılıklar; madde, alkol, tütün, eroin, uçucu maddeler, kokain, farklı uyarıcılar, kafein vb. şeklinde sıralana gelmektedir. Davranış bağımlılıkları ise; internet (teknoloji), kumar, oyun, yemek, alışve-

riş, seks vb. şeklindedir. Aşağıdaki sınıflamada temel de psikoaktif ve davranış bağımlılığının farklılığını temsil etmek için özet olarak verilmiştir. Bu bölüm de çocuk ve ergenlerin en fazla yaşadıkları madde, tütün ve internet bağımlılıklarına değinilecektir.

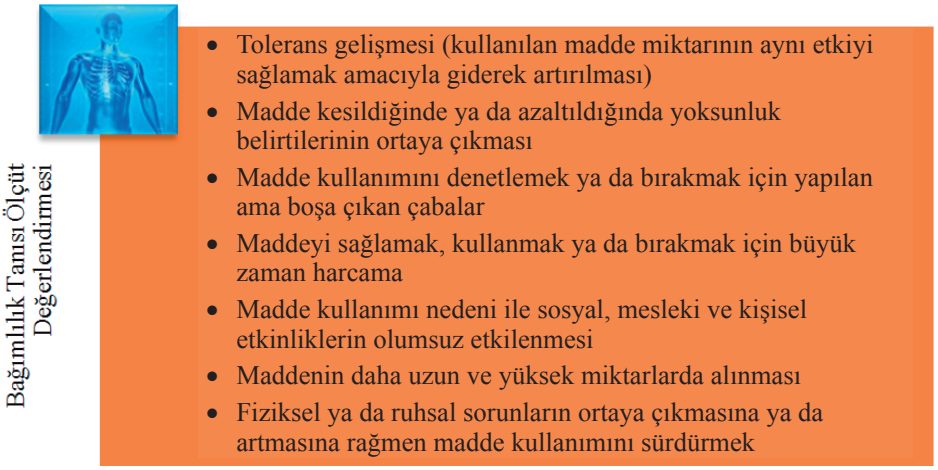


Şekil 1. Bağımlılık çeşitleri

Madde Bağımlılığı

Tarih öncesi zamandan beri insanoğlu acıyı dindirmek ve bilinç durumunu değiştirmek umuduyla çeşitli maddeler kullanmışlardır. Hemen hemen bütün toplumlar, merkezi sinir sistemini etkileyerek fiziksel ve zihinsel acıyı hafifleten ya da aşırı neşeye yol açan maddeler bulmuşlardır. Bu maddeler genellikle vücuda zararlı olmasına rağmen, ilk etkilerinin haz verici olması, madde kötüye kullanımı tablosunun gelişmesinde temel teşkil etmektedir [1].

Fiziksel bağımlılık, kullanılan maddeye karşı bir adaptasyon gelişmesine bağlı olarak maddenin varlığına karşı duyulan fizyolojik bir istektir. Ruhsal bağımlılık ise kişinin duygusal ya da kişilik yapısı gereği, gereksinimlerini tatmin etme/giderme amacı ile o maddeye düşkünlüğüdür [2]. Aşağıdaki şekilde görülen döngü birçok bağımlılıkta geçerli olan bilişsel yapıyı ifade etmektedir. Bu döngü kırılmadıkça bağımlılık artarak devam etmektedir.



Şekil 2. Bağımlılık Döngüsü [2]

Madde bağımlılığı, keyif verici bir maddenin belirgin bir etkiyi elde etmek için alınması sürecinde ortaya çıkan bedensel, ruhsal ya da sosyal sorunlara rağmen madde alınımının devam etmesi, maddeyi alma isteğinin durdurulamaması ve madde alınamadığı zaman yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması durumu olarak tanımlanmaktadır [3]. Bağımlılık kişinin bedensel, ruhsal ve sosyal hayatını olumsuz etkiler. Toplumun felaketi sayılabilecek bağımlılıkları engellemek ancak iyi bir koruyucu halk sağlığı yaklaşımıyla mümkün olur. Psikiyatrik bir sendrom olan bağımlılığın tanısı için aşağıda sayılan ölçütlerin yalnızca üçünün bir arada görülmesi yeterlidir [2] [4]. Bu tanılar madde bağımlılığı için verilmiştir. Ancak görülmektedir ki birçok bağımlılığı kapsayıcı özellikleri bulunmaktadır.

Madde bağımlılığı için belirli bir kişilik yapısı belirlenmemiş ise de anti sosyal kişilik bozukluğu ile madde kullanım arasında, normal popülasyona göre; çok büyük bir komorbite (bir arada görülme) oranı % 35-60 söz konusudur. Ayrıca, reçeteye girmeyen maddeleri kullanan genç popülasyon olmak üzere, madde kullanıcısı olan insanların çoğunun, madde kullanıma başlamadan önce çeşitli derecelerde kırılgan, kolay etkilenip incilebilen ve madde bağımlısı olmaya yatkın kişilik özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kişilerin genel özellikleri aşağıda sıralanmıştır [5]. Yine görülmektedir ki diğer bağımlılıklarda da bu kişilik özellikleri risk oluşturmaktadır. O nedenle bu özelliklerin güçlendirilmesi ve bağımlılıkla başa çıkılması açısından önemli görülmektedir.

Madde bağımlılığına yatkın kişilerin genel özellikleri
• Egoları yetersiz, bağımlı, aşırı güvensiz kişilerdir, • Günlük hayatın zorlukları ile başaçıkabilecek yeterliliğe, birikime ve rekabet gücüne sahip değillerdir, • Engellenmeye dayanma eşikleri düşüktür, • Kararsız bir duygulanım gösterirler, • Sürekli olarak heyecan arayışı içindedirler, zevk düşkünlüğü hayatlarını önemli ölçüde yönlendirir, • Devamlı olarak okulu kırar, çeşitli suçlar işlerve eğitimde başarısız olurlar, • Güvensizlik, güçsüzlük ve başarısızlıklarını kapatabilmek için sürekli olarak toplumu ve otoriteyi eleştiriler, kuralları ve yasaları çiğneme eğilimi gösterirler.

Madde bağımlısı olan çocuk ve ergenlerde bazı davranış örüntüleri kendini göstermektedir. Bu nedenle çocuklarımızdaki ve sorumlu olduğumuz öğrencilerimizdeki davranış, düşünce ve tutum değişiklikleri iyi bir şekilde gözlemlenmelidir. Çocukları tanımalı ve kişilik yapılarına vakıf olmalıyız. Aşağıdaki tablo da madde bağımlılığına işaret eden bazı davranış değişiklikleri belirtilmektedir [5]. Burada hem aile hem de çocukların eğitimcilerine çok iş düşmektedir. Son zamanlarda görülmektedir ki eğitimciler bazen aileden çocuk ile daha çok birlikte olmaktadır. Bu nedenle gözlemleri ve bu gözlemleri sonucu değerlendirmeleri çok önemlidir.

Kaynakça

1. G. C. Davison ve J. M. Neale, Anormal Psikoloji, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2004.
2. YEŞİLAY, "Bağımlılık nedir?," [Çevrimiçi]. Available: yesilay.org.tr. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
3. Z. Arıkan, Bağımlılık tedavisinde karşılaşılan güçlükler ve bunlarla başa çıkma, Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını, 2011.
4. K. Ögel, "Bağımlılık tedavisine bakış," %1 içinde *Bağımlılıkta tıbbi ve psikososyal tedavi*, İstanbul, Karakter Color, 2010.
5. M. Tosun, Alkol ve diğer maddelerle ilişkilerde bozukluklar, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, 2000.
6. YENİDEN Sağlık ve Eğitim Derneği, "Madde kullanımını önleme," [Çevrimiçi]. Available: yeniden.org.tr. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
7. E. Kıbrıslı ve N. Arslan, "Adolesajlarda madde kötüye kullanımının organik hastalıkları," *Adolesanda psikososuyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayınları, 2016, pp. 85-94.
8. D. M. Siyez, Ergenlerde problem davrnaışlar, Ankara: Pegem Akademi, 2009.
9. F. Gökgöz Durmaz, "Adolesanlarda sigara, alkol ve madde bağımlılığı," *Adolesanda psikososyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayıncılık, 2016, pp. 335-343.
10. Sağlık Bakanlığı, "Küresel gençlik tütün araştırması KGTA-2017," Sağlık Bakanlığı, Ankara, 2017.
11. A. Yılmaz, "Adolesanda sigara bıraktırma çalışmaları," *Adolesanda psikosoyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayıncılık, 2016, pp. 101-109.
12. Ö. Baltacı, İnternet bağımlılığını yordayan psikososyal faktörler, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, 2017.
13. We Are Social 2019 World, "Digital 2019 in Turkey," 2019. [Çevrimiçi]. Available: https://dijilopedi.com/2019-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
14. K. Young, "Clinical assessment of internet-addicted clients.," *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, New York, John Wiley & Sons., 2011.
15. Ö. Baltacı, «Risk taşıyan duygusal ve davranışsal sorunlar,» *Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar*, Ankara, Vize Akademik, 2018, pp. 165-190.
16. I. Tarı Cömert ve S. M. Kayıran, "Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı," cilt 10, no. 4, 166-170, 2010.
17. Yeşilay, Türkiye bağımlılıkla mücadele programı - yetişkin kitabı, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi , 2017.
18. O. Kuzu ve S. Sıvacı, "Dijital oyun bağımlılığı ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişki," *1st International Multidisciplinary Digital Addiction Congress*, Denizli, 2018.

Not: Bu bölümde kullanılan fotoğraflar pixabay.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM V

İÇE KAPANIK VE SALDIRGAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

İÇE KAPANIK ÇOCUKLAR

"Pınar arkadaşları tarafından genellikle çekingen, sessiz, düşünceli ve pasif olarak tarif edilen 14 yaşında bir kız çocuğudur."

"Murat 6/A sınıfına yeni katılan erkek bir öğrencidir. Öğretmenleri onu sosyal olarak geri çekilmiş ve utangaç birisi olarak tarif etmektedirler. Murat sınıf içi etkinliklere katılmamakta, teneffüslerde arkadaşlarıyla bahçeye çıkmak yerine sınıfta tek başına kalmayı tercih etmektedir."

"Sena genellikle yeni tanıştığı insanların arasında ya da yeni durumlarda annesinin yanından ayrılmak istemeyen 4 yaşında bir kız çocuğudur."

"Tuna bir futbol takımında oynayan 13 yaşında bir erkek çocuğudur. Takım arkadaşlarına göre konuşmayı fazla tercih etmemekte, konuştuğunda ise kısık sesle konuşmaktadır. Antrenörü ya da diğer yetişkinlerle konuşurken gözlerini kaçırmakta, yüzü kızarmaktadır. Diğer takım arkadaşlarından kendini soyutlamamakla birlikte grup içinde sessiz kalmayı tercih eden Tuna, daha çok kendisi gibi sessiz başka bir arkadaşı ile iletişim kurmaktadır."

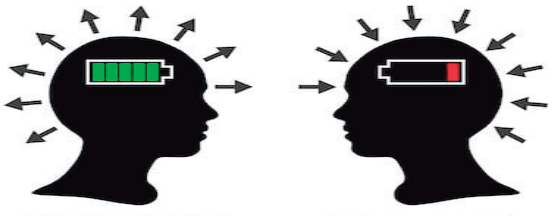
*Vaka örneklerinde geçen isimler gerçek değildir.

Ebeveynlerin çocukları ile ilgili başlıca beklentilerinden birisi başkalarıyla birlikte olmaktan keyif almaları yönündedir. Genel olarak ebeveynler, çocuklarının sınıf arkadaşları tarafından sevilmesini, akrabalarıyla konuşmasını, başkalarına saygılı, yetişkin isteklerine uygun, arkadaşlarıyla istekli ve arkadaş olmalarını, oyunlara ve doğum günü partilerine veya diğerlerine katılma konusunda hevesli olmalarını ummaktadırlar. Bu bakımdan ebeveynler zamanlarının

çoğunu, çocukları ile konuşarak, başkalarıyla oynamaya teşvik ederek, çeşitli etkinliklere katılarak ve arkadaşlarıyla ilgili sorular sorarak geçirmektedirler. Çocukların çoğu için sosyal deneyimler, etkileşimli beceriler geliştiren ve bireyselleşmeyi ve bağımsızlığı kolaylaştıran olumlu, hoş deneyimlerdir. Bununla birlikte, diğer çocuklar için sosyal deneyimler sıkıntılı, üzücü ve hatta acı verici olabilir. Gerçekten de bazı çocuklar, okula gitme, tanıdık olmayan insanlarla konuşma gibi temel etkinlikler içinde yer alan sosyal etkileşimler konusunda mücadele vermektedirler (1). Kitabın bu bölümünde, içe kapanıklığın farklı özellikleri ele alınarak içe kapanık çocukların yaşam kalitelerinin arttırılmasına yönelik öneriler sunulacaktır.

İçe Dönüklük

İçe dönüklük ilk olarak, Jung tarafından bir kişilik özelliğini belirtmek üzere kullanılmıştır (2). Jung, her bireyin içe dönüklük ve dışa dönüklük mekanizması arasında yer aldığını ve iki tutumdan birinin bireyin kişiliğinde daha baskın olduğunu belirtmiştir (2). İçe dönüklük, mesafe koyma, engelleme ve iç deneyime odaklanıp başkalarından uzak durma ile karakterize edilirken; dışa dönüklük, sosyal temas, dikkat ve arkadaşlık geliştirmeye duyulan coşku ile temsil edilen bir tutumdur.



İçe dönüklük-dışa dönüklük kavramı, bu boyutun ikinci bir süper ayırıcı özellik olarak nevrotiklik-dengelilik ile kesiştiğini öne süren Eysenck tarafından büyük ölçüde genişletilmiştir (3). Eysenck'in kuramında benzer olarak içe dönüklük genelde sessiz ve içine kapanık olma ile karakterize edilirken, nevrotiklik boyutu ile birlikte katılıktan, kaygılı depresif, yoğun sosyal geri çekilmeye kadar değişebilen, dengeli boyut ile birleştiğinde ise metanetliden, düşünceli ve ılımlıya kadar değişebilen kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır.

Utangaçlık

Sosyal durumlarda insanlar farklı düzeylerde gerginlik deneyimlerler (Şekil 1). Bazı insanlar yeni biriyle tanıştıklarında veya diğerlerinden önce konuştuklarında korkusuz ve oldukça rahat görünürken pek çok kişi ilk kez birisiyle tanıştığında, bir iş görüşmesine ya da randevuya gittiğinde biraz gergin ve endişeli hisseder. Bu normal bir durum sayılır ve bu gibi durumlarda kişiye ya da duruma alışıldığında ve güven arttığında gerginlik veya endişe hafifler. Diğer insanlar ise sosyal rahatsızlık spektrumunda biraz daha utangaçtırlar (4) (Şekil 1).

X	X	X	X	X
Sosyal veya performans içeren durumlarda korkusuz	Yeni sosyal ve performans içeren durumlarda gerginlik	Sosyal veya performans içeren durumlarda utangaçlık	Sosyal veya performans içeren durumlarda yoğun utangaçlık	Sosyal veya performans içeren durumlarda sosyal kaygı, sosyal fobi veya seçici konuşmazlık
				
	İnsanların çoğu	Bazı insanlar	Bu bölümün hedef grubu	

Şekil 1. Sosyal durumlarda yaşanan gerginlik düzeyleri

Kaynak: Kearney, C. A. (2010). *Silence is not golden: Strategies for helping the shy child*. New York: Oxford University Press, s. 2.

Utangaçlık, genellikle başkalarının değerlendirmelerine ilişkin endişeden kaynaklanan sosyal geri çekilme veya yoğun bireyselleşme eğilimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (5). Davranışsal, bilişsel ve duygusal özellikler ile ilişkilendirilen utangaçlık, içe dönüklükle benzer türde bir mizaç veya özellik olarak görülmektedir (6,7). Utangaçlık ve içe dönüklük, sosyal suskunluk, geri çekilme ve kopukluk gibi özellikleri paylaşırlar. Bununla birlikte, utangaçlık belirgin olarak kaçınma çatışmasını (kalmalı mıyım yoksa gitmeli miyim?) ve sosyal değerlendirme konusundaki endişeyi ifade ederken, içe dönüklük genel olarak sessiz ve içe kapanık olarak ifade edilebilir (8). Sosyal fobi ise genellikle şiddetli, irrasyonel bir korku, başkaları tarafından değerlendirme ve utanma gibi olumsuz sonuçları içeren sosyal etkileşimlerden ve / veya durumlardan kaçınma olarak tanımlanmaktadır (9).

Asendorpf (10), utangaçlığa sosyal yaklaşım-sosyal kaçınma çatışması açısından yaklaşmaktadır. Bu kavramsallaştırmada, utangaç, sosyal açıdan sessiz çocuklar, akranlarıyla sosyal etkileşime girmek isterler, ancak olumsuz değerlendirme konusundaki endişeleri yüksek olduğu için bunu yapmakta başarısız olurlar. Öte yandan, utangaç, sosyal açıdan kaçınmacı çocuklar, sosyal etkileşimlerden geri çekilmek ister ve hatta depresif olabilir. Bu çocuklar, çelişkili (yüksek düzeyde yaklaşma-yüksek düzeyde kaçınma) ve kaçınmacı (düşük düzeyde yaklaşma-yüksek düzeyde kaçınma) olarak düşünülebilir (11). Utangaç çocuklar genellikle, telefona cevap vermek veya konuşmak, diğerlerinden yardım istemek, diğerlerini oynamaya davet etmek, bir restoranda yemek siparişi vermek veya yemek yemek, grup veya takım toplantılarına katılmak, başkalarının önünde bir şey okumak veya sınıfta soruları cevaplamak, bir sohbeti başlatmak veya sürdürmek, okulda veya dışarıda tuvaletleri kullanmak, okulda koridorlarında yürümek ve başkalarıyla grup projeleri üzerinde çalışmak gibi durumlarda sorun yaşarlar (1).

Kaynakça

1. Kearney, C. A. (2005). Definition and history of social phobia and related concepts in youth. *Social anxiety and social phobia in youth Characteristics, assessment, and psychological treatment* içinde. Springer, Boston, MA.
2. Jung, C. G. (1923). *Psychological types: Or, the psychology of individuation* (H. G. Baynes, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1921).
3. Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1963). On the dual nature of extraversion. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 2*, 46-55.
4. Kearney, C. A. (2010). *Silence is not golden: Strategies for helping the shy child. Strategies for helping the shy child.* New York: Oxford University Press.
5. Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* içinde (ss. 3-17). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
6. Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
7. Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. Oxford, England: Jossey-Bass.
8. Henderson, L., & Zimbardo, P. G. (2001). Shyness as a clinical condition: The Stanford model. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Ed.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* içinde (ss. 431-447). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
9. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, ss. 5-25. ISBN 978-0-89042-555-8.
10. Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology, 26*(5), 721-730.
11. Schmidt, L. A., & Fox, N. A. (1999). Conceptual, Biological, and Behavioral Distinctions among Different Categories of Shy Children. L. A. Schmidt, & J. Schulkin (Ed.), *Extreme Fear, Shyness, and Social Phobia: Origins, Biological Mechanisms, and Clinical Outcomes* içinde (ss. 47-66). New York: Oxford University Press.
12. Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science, 240*(4849), 167-171.
13. Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Temperament, behavioral inhibition, and shyness in childhood. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* içinde (ss. 139-160). New York, NY, US: Plenum Press.
14. Rubin, K.H., Burgess, K., Kennedy, A.E., & Stewart. S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. E. Mash & R. Barkley (Ed.), *Child Psychopathology* içinde (ss. 372-406). (2. baskı). New York: Guilford.
15. Burgess, K., Rubin, K.H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. R. Crozier & L. E. Alden (Ed.), *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions* içinde. New York: Wiley.
16. Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith & C. H. Hart (Ed.), Blackwell handbooks of developmental psychology. *Blackwell handbook of childhood social development* içinde (ss. 330-352). Malden: Blackwell Publishing.
17. Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2. baskı). New York, NY, US: Guilford Press.

18. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology, 39*(1), 164-176.
19. Goldberg, S. (1997). Attachment and childhood behavior problems in normal, at-risk and clinical samples. L. Atkinson & K. J. Zucker (Ed.), *Attachment and psychopathology* içinde (ss. 171-195). New York, NY, US: Guilford Press.
20. Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 147–166.
21. Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141–171.
22. Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
23. Triandis, H. C., McCusker, C., &Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 1006-1020.
24. Hofstede, G. (1980 & 2001). *Culture's consequences: International differences in work related values.* Newbury Park: Sage Publications
25. Oyserman, D., Coon, H., & Kemmelmeier, M. (2002), Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses, *Psychological Bulletin, 128*(1), 3-72.
26. Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: Verso Yayınları.
27. Schreier, S., & Heinrichs, N., Alden, L., Rapee, R.M., Hofmann, S.G., Chen, J., Bogels, S. (2010). Social anxiety and social norms in individualistic and collectivistic countries *Depression and Anxiety, 27*, 1128-1134
28. Ho, L.Y., & Lau Do, A. S. (2011). Self-report measures of social anxiety reflect cultural bias or real difficulties for Asian American college students? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*, 52-58.
29. Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244-258.
30. Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders, 30*(4), 331-347.
31. Arbeau, K. A. and Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 291-318.
32. Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York, NY, US: Crown Publishers/ Random House.
33. Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 939-951.
34. Korem, A. (2018). Supporting shy students in the classroom: A review. *European Psychologist*. Advance online publication.
35. Laney, M. O. (2005). *The hidden gifts of the introverted child: Helping your child thrive in an extroverted world*. New York, NY: Workman Publishing
36. Rubin, K., Coplan, R., Bowker, J., & Menzer, M. (2010). Social withdrawal and shyness. P. Smith, & C. Hard (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development içinde*. New York: Wiley

37. Arkowitz, H. (1981), Assessment of social skills. M. Hersen & A. S. Bellack (Ed.), *Behavioral assessment: A practical handbook* içinde (ss. 296-327). New York: Pergamon.
38. Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
39. Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development, 73*, 1134-1142.
40. Shechtman, Z. (2009). *The Springer series on human exceptionality. Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
41. Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
42. Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
43. Lagerspetz K.M.J., Björkqvist K., & Feltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12- year-old children. *Aggressive Behavior,14*, 403-414.
44. Cole, J. C. M., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling, 9*, 305-313.
45. Rigby, K. (2001). Ten steps to stop bullying. *EQ Australia, 1*, 42-44.
46. Belsey, B. (2004). *Cyber-bully: An emerging threat to the "always on" generation*. http://www.bullying.org.html adlı web sitesinden erişildi.
47. Kowalski R. M., Limber, S. E., Agatston, P. W. (2007) *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
48. Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56*, 477-489.
49. Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (Ed), *The development and treatment of childhood aggression* içinde. London: LEA.
50. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
51. Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37–51.
52. Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*(3), 700-711.
53. Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A., vd. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 431–440
54. Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J. A., Anderson, J. J., & Melloni, R. H., Jr. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*(2), 129-136.
55. Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York, NY: Oxford University Press.
56. Anderson, C. A., Gentle, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D.

G. Singer & J. L. Singer (Ed.), *Handbook of children and the media* (ss. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

57. Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York, NY, US: Guilford Press.
58. Kagan, J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. New York, NY: W. T. Grant Foundation
59. Kirsh, S. J. (2006). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
60. Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Oxford, England: Brunner/Mazel.
61. Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 16*(6), 644-660.
62. Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., … Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114*(1), e43–e50.
63. Kingston, L., & Prior, M. (1995). The Development of Patterns of Stable, Transient, and School-Age Onset Aggressive Behavior in Young Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 34*, 348-358.
64. Lochman, J. E., FitzGerald, D. P., & Whidby, J. M. (1999). Anger management with aggressive children. C. Schaefer (Ed.), *Short-term psychotherapy groups for children* içinde (ss. 301-349). Northvale, NJ: Jason Aronson.
65. Potter-Efron, R. T. (2005). *The Haworth handbook series in psychotherapy. Handbook of anger management: Individual, couple, family, and group approaches*. Binghamton, NY, US: Haworth Clinical Practice Press.
66. Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The meditational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education, 38*(2), 111-123.
67. Tur-Kaspa. H. (2004). Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 3-11.
68. Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurran, & C. Wilson (Ed.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice* içinde (ss. 248-263). Oxford, England: Walter De Gruyter.
69. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, 1-103.
70. Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, 143-169.
71. Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
72. Ainsworth, M. D. S. (1978*). Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
73. Cassidy, J., & Berlin, L. J (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development, 65*,971-991.
74. Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical*

applications içinde (ss. 265-286). New York, NY, US: The Guilford Press.

75. Shechtman, Z., & Dvir, V. (2006). Attachment style as a predictor of behavior in group counseling with preadolescents. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 10*, 29–42
76. Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
77. Dodge, K. A. (2002). Mediation, moderation, and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior. J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Ed.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social development* içinde (ss. 215–229). Mahwah, NJ: Erlbaum
78. MacBrayer, E. K., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 698–708
79. Healy, S. J., Murray, L., Cooper, P. J., Hughes, C., & Halligan, S. L. (2015). A longitudinal investigation of maternal influences on the development of child hostile attributions and aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*, 80–92.
80. Dodge, K. A., & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpetational bias in aggressive children. *Social Cognition, 5*(3), 280-300.
81. Nelson D. A., & Coyne, S. M. (1999). Children's intent attributions and feelings of distress: associations with maternal and paternal parenting practices. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(2), 223-37
82. Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Ed.), *Handbook of antisocial behavior* içinde (ss. 205-217). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
83. Anderson, C.A., & Huesmann, L.R. (2003) Human aggression: A social-cognitive view. Hogg, M.A. and Cooper, J. (Ed), *The Sage handbook of social psychology* içinde, Sage, Thousand Oaks, CA, 296-323.
84. Zillmann, D. (1988). Mood management through communication choices. *American Behavioral Scientist, 31*(3), 327-340.
85. Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 489-496.
86. Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., . . Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics, 122*, e1067-e1072.
87. Kirsh, S. J. (2006). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
88. Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2004). Violent evil and the general aggression model. A. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* içinde (ss. 168–192). New York, NY: Guilford Press.
89. Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *American Psychological Society,4*(3), 81-110
90. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Media violence and the American public revisited. American Psychologist, 57(6-7), 448-450
91. Feshbach, S. 1997. The psychology of aggression: Insights and issues. S. Feshbach, & J. Zagrodzka (Ed.), *Aggression: Biological, developmental, and social perspectives* içinde (ss. 213-235). New York: Plenum

92. Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Ed.), Handbook of antisocial behavior (ss. 171-180). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
93. Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy, 34*(4), 493-515.
94. Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126*, 3–25.
95. Ross, H. S., & Goldman, B. D. (1977). Infants' sociability toward strangers. *Child Development, 48*, 638–42.
96. Trembaly, R. E. (2011). Origins, development, and prevention of aggressive behavior. D.P. Keating (Ed.), *Nature and nurture in early child development* içinde (ss. 169–187). New York: Cambridge University Press
97. Committee for Children. (1995). *A family guide to Second Step*. Seattle, WA: Author.
98. (98) Committee for Children. (1992a). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 1-3*. Seattle, WA: Author.
99. Committee for Children. (1992b). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 4-5*. Seattle, WA: Author.
100. Committee for Children. (1997). *Second Step: A violence prevention curriculum; Middle school/junior high*. Seattle, WA: Author.
101. Committee for Children. (1991). *Second Step: A violence prevention curriculum; Preschool-kindergarten*. Seattle, WA: Author
102. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 8*, 102-113.

. *Not: Bu bölümde kullanılan fotoğrafların bir kısmı freepik.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.*

BÖLÜM VI

DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

"Uyum ve davranış sorunları çocukların yardım çağrısıdır"

Anonim

DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI

Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı



Çocuklar gelişim sürecinde tüm alanlarda yeterlilik kazanırken aynı zamanda çevreden kaynaklanan ya da kişisel özellikleri ile ilişkili olarak birçok güçlükle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu güçlükler çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, akademik ve diğer alanlarda sağlıklı gelişimini engelleyici olabilir ve uyum ve davranış sorunlarına yol açabilir. Çocukların karşılaştıkları bu uyum ve davranış sorunlarının bir kısmı gelişimsel süreç içerisinde kazanılan yeterliklerle çözümlenirken, bir kısmı ancak ebeveyn ve öğretmenlerin desteği ile çözümlenebilmektedir. Ancak bazı sorunlar daha karmaşıktır ve bir uzman yardımı gerektirecek düzeyde yoğunlaşabilir ya da daha ciddi boyutlara ulaşabilir. Bu yoğun ve ciddi sorunlar eğer çocukluk döneminde uygun şekilde çözümle-

nemez ise çocuklar sağlıklı şekilde gelişim görevlerini kazanamaz, sonuç olarak çocuklar ergenlik dönemi ya da sonraki dönemlerde daha ciddi sorunlarla başa çıkmak zorunda kalabilirler (1).

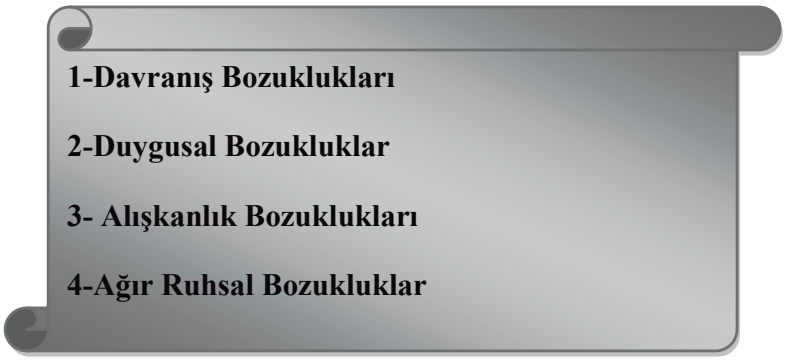
Uyum ve davranış sorunlarının doğası gereği çocukların yaşadıkları güçlükleri ifade etme yolu olarak görülmesi ve bu sorunların çocuğun yardım isteme biçimi olarak kabul edilmesi çocuklar açısından oldukça olumlu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile aslında bu sorunların çocuğun hayatında gelişimsel bir işlevinden söz edilmektedir. Yaşanan güçlüğün gerçekte çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılanmaması ve yaşamlarında bazı şeylerin yolunda olmadığının göstergesi olarak yorumlanması çocuğa doğru bir yaklaşım sergilenmesi açısından önemlidir (2).

İnsan davranışları organizmanın çevreyle kurduğu etkileşime dayalı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda genetik ve çevre ilişkisi bireylerin sorunlara yatkınlığını ortaya çıkarabilir ya da bu sorunları pasif hale getirebilir. Burada çevre, özellikle stresli yaşam olaylarını içeren yaşantılar aracılığıyla, problemlerin ortaya çıkmasında etkili olabilir. Örneğin; genetik olarak saldırganlığa yatkın bir çocuk okuldaki ilk yıllarında saldırgan davranışlar sergileyebilir ve bu davranışları nedeniyle de zamanla yaşıtları tarafından dışlanabilir. Bu durum çocuğun daha fazla saldırgan davranmasına ve kendisi gibi saldırgan ve yıkıcı eğilimleri yüksek akranlara yönelmesine neden olabilir (3).

Dolayısıyla insan davranışlarını anlamaya çalışırken hem normal davranışlarını hem de uyumsuz duygu, düşünce ve tepkilerini genetik ve çevreyle ilişkisi açısından çok yönlü anlamaya çalışmak gerekir. Çocukların bu doğrultuda başa çıkma becerileri ve yeterliliklerinin gelişim sürecinde olması nedeniyle uyum ve davranış sorunlarına daha açık olduğu ve çevre ve yetişkinler tarafından incinebilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu unutulmamalıdır (2).

Uyum ve Davranış Sorunları Sınıflandırılması

Şekil 1. Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının sınıflandırılması



1. *Davranış Bozuklukları:* Çocuklar bu dönemdeki stresli durumlarla başa çıkabilmek için çaba gösterir ancak yetersiz başa çıkma yolu olarak davranış problemleri ortaya çıkar. Bazı çocuklar içe dönük davranışlarla örneğin; endişe, korku, kaygı ve dikkatsizlik olarak kendini gösterirken; bazı çocuklar dışa dönük davranışlarla örneğin; saldırganlık, muhalif olma, aşırı hareketlilik, itaatsiz, düşmanca davranan ve yıkıcı davranışlarla kendini gösterirler Hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, zorbalık, okuldan kaçma, çalma, kuralları çiğneme gibi belirtiler bu kümede toplanır. Bu çocukların çevresi ile sürekli olarak gergin bir ilişkileri vardır. Bu çocukların çevreleri ile sürekli çatışma halinde olup ilişkileri gergindir.
2. *Duygusal Bozukluklar:* Bu çocukların çevresi ile ilişkileri kötü değildir, ancak sosyal ilişkileri zayıf olup, utangaç ve güvensiz çocuklardır: Korkular, kaygı sorunları, endişe, uyku bozuklukları, kekemelik ve tik bozuklukları gibi problemler bu başlık altında toplanabilir.
3. *Alışkanlık Bozuklukları:* Temelinde aile ile yeterli iletişim kuramama ya da yeni bir kardeşin gelmesi gibi nedenlerle ilişkili ortaya çıkar. Bu çocuklar ilgiyi kendi üzerlerinde toplamayı amaçlarlar: Parmak emme, dışkı kaçırma, enürezis, tırnak yeme, pika, gibi alışkanlık sorunları bu grupta toplanabilir.
4. *Ağır Ruhsal Bozukluklar:* Psikoz gibi çocuğun uyumunun ve temel işlevlerinin bütün alanlarda bozulduğu ruhsal sorunlardır (4,5).

Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunlarının Nedenleri

Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının nedenleri genel olarak incelendiğinde: genetik faktörlerin yanı sıra psikososyal faktörlerinde oldukça etkili olduğundan söz edilmektedir.



Kaynakça

1. Yörükoğlu, A. (2002). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayınları. İstanbul.
2. Savi Çakar, F. (2018). İlkokul Döneminde Uyum ve Davranış Problemleri. Yaşam Dönemleri Ve Uyum Sorunları (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
3. Rutter M. (2007). Resilience, competence and coping. Child Abuse &Neglect. 31(3), 205-209.
4. Bakırcıoğlu, R. (2000). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı. Anı Yayınları, Ankara.
5. Ekşi, A. (1999). Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
6. Kring, A. M., Johnson, S.L., Davidson, G. & Neale, J. (2015). Anormal Psikoloji (Çev. Şahin, M.).12. Bas. Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara.
7. Butcher, J. N., Mineka, S. & Hooley, J.M. (2013). Anormal Psikoloji: Temel Kavramlar. (Çev. Okhan Gündüz). Kaknüs Psikoloji.
8. Ercan, E.S. (2008). Davranım Bozukluğu. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. (Editörler: Çuhadaroğlu F. , Coşkun A., İşeri, E., Miral, S., Motavallı, N., Pehlivantürk, B., Türkbay, T., Uslu, R. ve Ünal F.) Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları: 3. Ankara.
9. DSM-V TR. (2013). Psikiyatride hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı- (Çev. Ed. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
10. Kazdin, A.E. (2005). Parent management training: Treatment for oppositional, agressive, and anti-social behavior in children and adolescents. New York: Oxford University Press.
11. Austin, V.L. & Scıarra, D.T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed.: Özekes M). 1. Basım. Nobel Yayın. Ankara.
12. Nigg, J.T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 47, 395-422.
13. Burke, J.D., Loeber, R. & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 41, 1275-1293.
14. Kaplan, H. & Sadock, B. (2004). Klinik Psikiyatri. (Çev. E. Abay). İstanbul: Nobel Kitabevi.
15. Kazdin, A. E. (1995). Child, parents and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treament of antisocial children. Behaviour Research and Therapy. 33(3), 271-281.
16. Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2005). Abnormal child psychology (3. Ed). Belmont, CA: Wadsworh.
17. Webster-Stratton, C., Reid, J.M. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. J Clin Child Adolesc Psychol. 30, 283-302.
18. Ikiz. F. E. & Savi Çakar, F. (2012). Behaviour Problems in Relation with Perceived Social Support. (In L. Barış, & Ö. Uzun, Eds.). Psychology of Adolescence (pp. 1-48). New York: Nova Science Publisher. Inc. USA.
19. Savi Çakar, F. (2013). Behaviour Problems and Social Support Which Children Perceived from the Different Sources. International Education Research. 1(2), 50-64.
20. Savi, F. (2008). 12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Ana Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

21. Savi Çakar, F. (2018). Uyum ve Davranış Problemlerinin Doğasını Anlamak. Yaşam Dönemleri Ve Uyum Sorunları (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
22. World Health Organization. (2014). http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en
23. Cicchetti, D. & Barnett, D. (1991). Toward the development of a scientific nosology of child maltreatment. In: Grove W, Cicchetti D, editors. Thinking clearly about psychology: Vol. 2. Personality and psychopathology. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press;. pp. 346-375.
24. Polat, O. (2001). Çocuk ve Şiddet. İstanbul: Der Yayınları. 245-249.
25. Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. Hacettepe Tıp Dergisi. 35, 82-86.
26. Savi Çakar, F. & Savi, S. (2016). Child Abuse and Neglect: Can They Be Prevented? Proceedings of ISERD International Conference, Vienna, Austria, 26th-27th November.
27. Esteban, E.J. (2006). Parental Verbal Abuse: Culture-Specific Coping Behavior of College Students in the Philippines. Child Psychiatry and Human Development. 36(3), 243-259.
28. Savi, F. (1999). Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
29. Carpenter L.L., Tyrka A.R., Ross N.S., Khoury L., Anderson, G.M. & Prınce L.H. (2009). Effect of Childhood Emotional Abuse and Age on Cortisol Responsivity in Adulthood. Biol Psychiatry. 66, 69-75.
30. Freier, K. (2006). Child Abuse: Developmental and Psychological Impact. Çocuk İstismarı ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım Sempozyumu, 16-17 Mayıs. Ankara.
31. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
32. Feldman R, & Vengrober A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry;50: 645-58.
33. Dyregrov, A. (2000). Çocuklar, Kayıplar ve Yas: Yetişkinler Için El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
34. Sally, L,. Kuhlenschmidt, L., Layne, E. (1999). Strategies for Dealing with Difficult Behavior. New Directions for Teaching and Learning. 77.
35. Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change. Baltimore: Brookes
36. Woods, D.W., & Miltenberger, R.G. (1995). Habit Reversal: A Review of Applications and Variations. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 26: 123-131.
37. Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 34(1), 45-63.
38. Sümer, N., ve Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı/ attachment to parents during middle childhood. Türk Psikoloji Dergisi, 24(63), 86-101.
39. Beck, J. (2001). Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
40. Altun, C., Martı-Akgün. & Güven, G. (2010). Parmak emme alışkanlığı ve tedavisi: Bir olgu sunumu Gülhane Tıp Dergisi, 52, 44-46.

41. Erdemir, İ., Baygın, Ö. & Yahyaoğlu, G. (2015). Olgu sunumu: Dudak ve parmak emme alışkanlıklarının "Position Trainer" ile tedavisi.
42. Campbell, S.B. (1995). Behavior Problems in Preschool Children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36(1),113-49.
43. Mete, M., Yetim, A., Gökçay, G. & Alyanak, B. (2016). Okul Öncesi Dönemde Tırnak Koparma Davranışına Yaklaşım: Olgu Sunumu. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 79(1), 46-50.
44. Donat Bacıoğlu, S. (2018). 0-6 Yaş Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Uyum ve Davranış Problemleri. Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları. (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
45. Şıklar Z, Tanyer G, Dallar Y, Göktaş Y, Demir M. (1996). Çocukluk çağında pika ve demir eksikliği anemisi. T Klin Pediatri 5: 151-4.
46. Ertekin, Y.H., Korkut, Y., Sönmez, C.I. & Ertekin, H. (2012). Farklı bir pika hastalığı olgusu, Ankara Medical Journal, 12(3), 158-159.
47. Cantürk, N., Özdeş,T. & Doğan, B. (2010). Pika: Bir olgu sunumu. Adli Tıp Dergisi. 24(3), 62-67.
48. Keser, V., Tükel, R., Karalı, N., Çalıkuşu, C., Özpulat Olgun, T. (1999). Trikotilomanide Klinik Özellikler. Klinik Psikiyatri. 1:26-33.
49. Zaimoğlu, S. (2008). Dürtü Kontrol Bozuklukları. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı (1. Baskı). (Çuhadaroğlu F, Coşkun A, Pehlivantürk B, İşeri E, Türkbay T, Miral S, Uslu R, Mukaddes NM, Ünal F, (eds).Ankara: Hekimler Yayın Birliği Ofset.
50. Durukan, İ., Cöngöloğlu, M.A. & Türkbay, T. (2011). İki Trikotilomani olgusu ve fluoksetin ile tedavisi. Anatolian Clinacal Investigation, 5(1),48-51.
51. Yorbık, Ö. & Mutlu, C. (2016). Çocukluk çağı mastürbasyonu. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 23(1),59-66.
52. Yeşilay, T. & Akbaba-Altun, S. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrencilerinin mastürbasyon davranışıyla baş etme stratejileri. İlköğretim Online Dergisi, 8(2), 593-604. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr
53. Ünal F. (2000). Predisposing factors in childhood masturbation in Turkey, European Journal of Pediatrics, 159, 338-342.
54. Miller, G.E. & Zimprich, E. (2006). Stealing. In G.G. Bear, & K.M. Minke, (Eds.), Children's Needs Iıı: Development, Prevention, And İntervention (Pp. 171-180). Bethesda, Md: National Association Of School Psychologists.
55. Alltucker, K.W., Bullis, M., Close, D. & Yovanoff, P. (2006). Different Pathways To Juvenile Delinquency: Characteristics Of Early And Late Starters İn A Sample Of Previously Incarcerated Youth. Journal Of Child And Family Studies. 15(4), 479-492.
56. Zolten, M.A. & Long, N. (2006). Stealing (Portable Document Format Handout). Erişim Tarihi: 15.03.2017. http://www.parenting-ed.org/handouts/stealing.pdf
57. Yörükoğlu, A. (1998). Uyumsuz Çocuk, Yatağa İşeme ve Dışkı Kaçırma, Davranış Bozuklukları; (Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi Ve Ruhsal Sorunları). 22. Basım, Ankara: Özgür Yayınları. 327-333.
58. Öge, Ö., Koçak, İ. ve Gemalmaz, H. (2001). Enuresis: Point Prevalance And Associated Factors and among Turkish children. Turk J Pediatr. 43(1), 38-43.
59. Bodur, Ş. ve Soysal, A. Ş. (2005). Enürezis Nokturna: Yalnızca Bir Tuvalet Eğitimi Sorunu Mu? Sted. 14(7), 165-168.

60. Türkoğlu S, Bilgiç A, Uzun N (2015) Effectiveness of Atomoxetine in the Treatment of Children With Encopresis. J Clin Psychopharmacol 35:622-23.
61. Yücel, A., Yücel, N., Oral, E. (2015). The Role of Atomoxetine and Sympathetic Pathways in Encopresis with ADHD. Bulletin of Clinical Psychopharmacology 25:93-4.
62. Mikkelsen EJ (2002) Modern Approaches to Enuresis and Encopresis. Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook 3. baský, M Lewis (Ed), Philadelphia, LippincottWilliams & Wilkins, s.700-710.

BÖLÜM VII

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

"31 Ocak 1979 tarihinde doğdum. Bir Çarşamba günüydü. Çarşamba olduğunu biliyorum, çünkü tarih aklımda mavi, çarşambalar da dokuz numara ya da tartışan insanların yüksek seslerin gibi her zaman mavidir."

Daniel Tammett

"Eğer ki parmaklarımı şaklatıp otizmden kurtulabilecek olsam, bunu yapmazdım: çünkü o zaman kendim olmazdım. Otizm kişiliğimin bir parçasıdır."

Temple Grandin

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), son yıllarda nedenleri, farklı tedavi ve terapi uygulamaları, farkındalık çalışmaları, dünyayı anlama ve algılama biçimleri gibi farklı yönleriyle sosyal medyada, televizyonda ya da internette sıkça karşımıza çıkan karmaşık bir bozukluktur. OSB denince çoğumuzun aklına, sayısal yetenekleri güçlü olan, farklı ve ileri derecede sanatsal yetenekleri olan bireyler gelmektedir. Yada OSB olan bireylerin asla konuşamadıkları, kendi dünyalarında başkalarında soyutlanmış şekilde yaşadıkları düşünülmektedir. Bu bilgilerin bir kısmı doğru olmakla beraber tüm otizmli bireyler için geçerli olmayabilir. OSB tanımı içerisinde geçen spektrum ifadesi oldukça geniş bir yelpazedeki semptom ve şiddeti ifade etmektedir. OSB olan bireylerin sınırlılıklar gösterdikleri alanlar bir spektrum içerisinde yer almakla beraber, kaçınılmaz olarak doğru olan şey, her bir bireyin benzersiz ve kendine özgü karakter özelliklerine sahip olduğudur.

Kitabımızın bu bölümünde, OSB'nin tanımı, olası nedenleri ve OSB olan bireylerin temel özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte OSB olan bireylere sahip ebeveynlere ve OSB olan bireylerle çalışacak profesyonellere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı

OSB, yaygınlık oranı olarak en yakın olduğu yetersizlik grubu olan zihin yetersizliği ile karşılaştırıldığında, 70 yıl kadar kısa bir geçmişe sahiptir. OSB'ye ilişkin olarak ilk tanımlamalar 1911 yılında İsviçreli bir psikiyatrist olan Eugene Bleuler tarafından ortaya atılmıştır. Bleuler şizofreninin etkilerini iki grupta incelemiştir. İkinci grupta yer alan belirtilerini adlandırırken için ilk defa Latince "autismus" İngilizce "autism" sözcüğünü Yunanca'daki "kendi kendine" anlamına gelen "otos" sözcüğünden türeterek "kendine dönme/yönelme/çekilme" gibi anlamında kullanmıştır. OSB olan bireyler için sıkça kullanılan "otistik" teriminin kullanımı ise Avusturyalı bir psikiyatrist olan Hans Asperger tarafından 1944 yılında "otistik psikopati" olarak tanımlanan terimden üretilmiştir[1]

1943 yılında ise Leo KANNER, "infantil otizm" adı verdiği bu bozukluğa sahip bireylerin akranlarıyla ya da ailesiyle etkileşim kurmayı reddettiklerini, konuşamadıklarını ve anlamsız hareketler sergilediklerini belirtmiştir. Kanner ayrıca bu bozukluğa sahip bireylerin bir düzende ısrar ettiklerini ve takıntılı davranışlar sergilediklerini belirtmektedir[2].

OSB'nin karmaşık doğası ve hakkında halen cevaplanamayan bir çok sorunun bulunması, farklı alanlardan bir çok araştırmacıyı bu konuyu incelemeye yöneltmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak OSB'nin farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar arasında en fazla kabul göreni Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre OSB, sosyal etkileşim ve iletişim sınırlılıkları, sınırlı/yinelenen davranış örüntülerinin erken çocukluktan itibaren görüldüğü ve sıklıkla yaşam boyu süren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. OSB belirtileri 36 ay ve daha öncesinde görülmeye başlamakta ve gerek bireylerin gerekse bireyin bakımından sorumlu olan kişilerin yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir[3]

OSB'nin tanımını yaptıktan sonra, birtakım yanlış inanışlara ilişkin açıklamalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

1. *OSB bir ruh hastalığıdır.* OSB'nin belirtileri sıklıkla şizofreni ile karıştırılmaktadır. OSB'de görülen sınırlılıklar bazı ruh hastalıklarında görülebilmesine karşın bir ruh hastalığı değildir.
2. *OSB olan bireylerin hepsinin özel yetenekleri vardır.* OSB olan bireylerin yalnızca yaklaşık %10'sinde özel yetenekler görülmektedir.

3. *OSB olan bireyler üstün zekalıdır.* OSB olan bireylerin yaklaşık %60'ında farklı düzeyde zihinsel yetersizlik görülmektedir. Yalnızca düşük bir kısmında üstün zeka özellikleri görülmektedir.
4. *OSB annelerin ilgisiz olması nedeniyle ortaya çıkar.* OSB'nin halen kesinleştirilmiş herhangi bir nedeni bulunmamaktadır. Araştırmalar, OSB'nin ebeveynlerin çocuk yetiştirme özellikleri veya sosyo-ekonomik özellikleriyle ilişkisi olmadığını göstermiştir.

OSB'nin görülme sıklığı günümüzde giderek artış göstermektedir. Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention)'nin 2006 yılı verilerine göre OSB, her 150 çocuktan 1'inde görülürken, 2012 yılında her 88 çocuktan 1'inde, 2018 yılı verilerine göre ise, her 59 çocuktan 1'inde görülmektedir. OSB tüm ırk ve etnik gruplarda görülebilmektedir. Cinsiyetlere dağılımı incelendiğinde ise erkeklerde kızlardan daha fazla görüldüğü vurgulanmaktadır[4].

OSB olan Bireylerin Özellikleri

Sosyal etkileşim, dil ve iletişim sorunları, sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar OSB'nin temel yetersizlik alanları içerisinde yer almaktadır[5]. Bununla beraber OSB olan bireylerde sıklıkla başkalarının duygularını anlamada sınırlılıklar, yalnız kalmayı tercih etme, duyusal uyaranlara aşırı tepkiler gösterme, rutinlere aşırı bağımlılık gibi özellikler yer almaktadır.

1. İletişim Sorunları

OSB olan bireylerde iletişim becerilerindeki sınırlılıklar, herhangi bir iletişim girişiminde bulunmama, kendi özgü dil geliştirme, tekrarlayıcı konuşma (ekolali), ses tonu farklılıkları gibi çeşitli düzeylerde zorlukları içermektedir. İletişim sorunları sıklıkla zihinsel işlev düzeyi ya da zeka seviyesinden bağımsız olarak farklılaşmaktadır. Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olmak üzere iletişim becerileri iki biçimde görülmektedir. OSB olan bireyler söz konusu olduğunda alıcı ve ifade edici dil becerilerinde çeşitli düzeylerde sınırlılıklar görülebilmektedir. Alıcı dil becerileri kaynak tarafından, söz, bakış, jest veya yüz ifadesiyle verilmek istenen mesajın alıcı tarafından anlaşılmasıdır. İfade edici dil becerileri ise karşı tarafa bir mesaj iletmek için söz, bakış, jest veya yüz ifadelerinin kullanılmasıdır. OSB olan bireylerin yaklaşık yarısı konuşmayı hiç öğrenememektedir. Konuşabilen OSB olan bireylerin önemli bir kısmında ise, a)bağlam dışı ve anlamsız konuşma, b)robotik ses tonu, c)önceden dinlediği konuşmaları ilgisi ortamlarda tekrar etme (vokal sterotipi), d) dilin işlevsel kullanımında (nesne ve hizmet isteme) zorluklar ve e)dil bilgisi kurallarına uygun konuşamama gibi iletişim sorunları gözlenebilmektedir. OSB olan bireylerde alıcı dil becerilerinde görülen sınırlılıklar, bireylere sunulan sosyal etkileşim fırsatlarının azlığı ya da yokluğundan kaynaklanabilmektedir. Alıcı dil becerilerinde görülen sınırlılıklar

Kaynakça

1. Cohen, D.J. and F.R. Volkmar, *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. 1997: John Wiley & Sons Inc.
2. American Psychological Association, *Dictionary of Psychology*, in *Dictionary of Psychology*, G.R. VandenBos, Editor. 2015, American Psychological Association (APA) Washington.
3. Gamliel, I., N. Yirmiya, and M. Sigman, *The development of young siblings of children with autism from 4 to 54 months.* J Autism Dev Disord, 2007. 37(1): p. 171-83.
4. Elsabbagh, M., et al., *Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders.* Autism Res, 2012. 5(3): p. 160-79.
5. Sheinkopf, S.J., *Hot topics in autism: cognitive deficits, cognitive style, and joint attention dysfunction.* Med Health R I, 2005. 88(5): p. 152-3, 157-8.
6. Bryson, S.E., et al., *A prospective case series of high-risk infants who developed autism.* J Autism Dev Disord, 2007. 37(1): p. 12-24.
7. Chawarska, K., et al., *Autism spectrum disorder in the second year: stability and change in syndrome expression.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2007. 48(2): p. 128-38.
8. Wong, et al., *The Acquisition and Generalization of Joint Attention and Symbolic Play Skills in Young Children With Autism.* Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 2007. 32(2): p. 101-109.
9. Landa, R., *Social language use in Asperger syndrome and high-functioning autism*, in *Asperger syndrome.*, A. Klin, F.R. Volkmar, and S.S. Sparrow, Editors. 2000, Guilford Press: New York, NY, US. p. 125-155.
10. Matson, J.L., M.L. Matson, and T.T. Rivet, *Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview.* Behav Modif, 2007. 31(5): p. 682-707.
11. Tager-Flusberg, H., R. Paul, and C. Lord, *Language and communication in autism.* Handbook of autism and pervasive developmental disorders, 2005. 1: p. 335-364.
12. Baron-Cohen, S., J. Allen, and C. Gillberg, *Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT.* The British Journal of Psychiatry, 1992. 161(6): p. 839-843.
13. Cox, A., et al., *Autism spectrum disorders at 20 and 42 months of age: Stability of clinical and ADI-R diagnosis.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1999. 40(5): p. 719-732.
14. Schreibman, L., *The Science and Fiction of Autism*. 2007, USA: Harvard University Press.
15. Zwaigenbaum, L., et al., *Behavioral manifestations of autism in the first year of life.* International Journal of Developmental Neuroscience, 2005. 23(2): p. 143-152.
16. Filipek, P.A., et al., *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders.* Journal of autism and developmental disorders, 1999. 29(6): p. 439-484.
17. Volkmar, F., et al., *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder.* J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 2014. 53(2): p. 237-57.
18. American Psychiatric Association, *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision.* Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000. 75: p. 78-85.
19. American Psychiatric Association, *DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 2013, W ashington: American Psychiatric Association.
20. Bates, E., *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. 2014, New York: Academic Press.

21. Ladd, G.W. and G.S. Pettit, *Parenting and the development of children's peer relationships.* Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting, 2002: p. 268.
22. Adamson, L.B. and R. Bakeman, *Mothers' communicative acts: Changes during infancy.* Infant Behavior and Development, 1984. 7(4): p. 467-478.
23. Stump, K.N., et al., *Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs*, in *Social Behavior and Skills in Children*, J.L. Matson, Editor. 2009, Springer: New York.
24. Zwaigenbaum, L., et al., *Studying the emergence of autism spectrum disorders in high-risk infants: methodological and practical issues.* J Autism Dev Disord, 2007. 37(3): p. 466-80.
25. Demchak, M. and D.M. Browder, *An evaluation of the pyramid model of staff training in group homes for adults with severe handicaps.* Education and Training in Mental Retardation, 1990: p. 150-163.
26. Dotson, W.H., et al., *Group teaching of conversational skills to adolescents on the autism spectrum.* Research in Autism Spectrum Disorders, 2010. 4(2): p. 199-209.
27. Anagnostou, E. and J. Brian, eds. *Clinician's Manual on Autism Spectrum Disorder-ADIS.* 2015, Springer International Publishing Switzerland.
28. Hillis, A.E., ed. *The Handbook of Adult Language Disorders*. 2015, Psychology Press New York.
29. Johnston, S., et al., *The Use of Visual Supports in Teaching Young Children With Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions.* Augmentative and Alternative Communication, 2009. 19(2): p. 86-103.

BÖLÜM VIII

ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Bu bölümü ağır zihin ve beden yetersizliği olan çocukluğumun en güzel anısı, sevgili kuzenim, abam Seval'e ithaf ediyorum.

Bora Görgün

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri

Bu kitapta zor çocuk kavramını yaşantısında zorlanan ve çevresindeki bireyleri zorlayan çocuk bakış açısıyla ele aldık. Bu nedenle ilk olarak çoklu yetersizlik kavramının ne olduğu, nasıl sınıflandırıldığı üzerinde durulmuştur. Çoklu yetersizliği olan bireyler en genel anlamda birden fazla yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanabilir. Bireyin sahip olduğu yetersizlik türleri ve dereceleri bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Alanyazında birden fazla yetersizliğe sahip olma durumunu açıklamak için çoklu yetersizlik, çoklu engellilik, ileri derecede yetersizlik, ağır ve çoklu yetersizlik gibi farklı tanımların kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde birden fazla yetersizliğe sahip olma durumunu açıklamak için "çoklu yetersizlik" birden fazla yetersizliği olan bireyleri anlatmak için "çoklu yetersizliği olan bireyler" kavramları tercih edilmiştir.

Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Çoklu yetersizlik üzerine yapılan farklı tanımları birlikte inceleyelim. Çoklu yetersizlik; herhangi bir özel eğitim programına yerleştirilemeyen, daha yoğun bir eğitime gereksinim duyan, eş zamanlı (zihin-görme, zihin-ortopedik engel vb.) iki veya daha fazla engelin bir arada görüldüğü durumdur. Birçok kaynakta

çoklu yetersizlik; fiziksel, zihinsel veya duygusal problemlerin yoğunluğundan dolayı, topluma faydalı olmak, anlamlı bir katılım sağlamak ve kendi gereksinimlerini karşılamak için var olan potansiyellerinin tamamını kullanabilmeleri amacıyla yeterince bireyselleştirilmiş eğitime, sosyal ve psikolojik ve tıp hizmetlerine ihtiyaç duyma durumu olarak açıklanmaktadır[15,31,46,]. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde çoklu yetersizlik birden fazla yetersizliği olan birey olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte birden fazla yetersizliği olan birey; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak açıklanmaktadır. 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde çoklu yetersizliğe sahip bireyler hakkında herhangi bir tanım bulunmamaktadır. Bu yönetmeliğin üçüncü bölümünde yer alan madde 13'te birden fazla yetersizliği olan bireylerin eğitimi başlığı altında çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimi için açıklamalar yer almaktadır. İlerleyen satırlarda bu yönetmelikte yer alan açıklamalara detaylı olarak yer verilecektir.

Çoklu yetersizliği olan bireyler aynı anda birden fazla yetersizliğe sahip oldukları için bu yetersizliklerden de daha fazla etkilenmektedirler. Çoklu yetersizliği olan bireyler bu nedenle daha yoğun destek hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçları nedeniyle de hafif ve orta derecede yetersizliği olan akranlarına kıyasla daha erken dönemde fark edilebilmektedirler.[46] Bu nedenle çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişimsel özelliklerinin bilinmesi; tanılama süreçlerinin yerine getirilmesinde ve gerek duyulan destek hizmetlere ulaşmasında çok önemlidir.

Çoklu Yetersizlik Biçimleri

Türkiye'de çoklu yetersizliği olan bireylere ilişkin net ve güncel bir veri yoktur. Ulaşılabilen en son araştırma 2002 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının gerçekleştirdiği Türkiye Özürlüler Araştırmasında çoklu yetersizliğe sahip bireyler hakkında verilere ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin %11,75'i iki çeşit yetersizliğe, %2,52'si üç çeşit yetersizliğe, %0,61'i dört çeşit yetersizliğe, %0.21'i beş çeşit yetersizliğe sahiptir. Bu verilerden yola çıkılarak bireyde yetersizlik türünün sayısı arttıkça görülme sıklığının azaldığı söylenebilir. Türkiye'de görülme sıklığı üzerine net bir veri olmamasına karşın yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarda okul çağındaki çocukların %2 ile %5 arasının çoklu yetersizliğe sahip olduğu belirtilmektedir.[7,27,49]İlerleyen satırlarda çoklu yetersizliğin farklı biçimleri olan zihin ve işitme yetersizliği, zihin ve görme yetersizliği, zihin ve bedensel yetersizlik, görme ve bedensel yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği hakkında bilgi verilmiştir.

Kaynakça

1. Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 145-150.
2. Akçamete, G. A. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
3. American Foundation for the Blind (AFB) (2018). Physical Disabilities. http://www.familyconnect.org/info/multipledisabilities/common-types-of-disabilities/physical-disabilities/135. adresinden 30.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
4. Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *8*(2), 393-406.
5. Diken, H. İ. (2015) Erken Çocukluk Döneminde Doğal Ortamlarda Öğretim, Ankara: Eğiten kitap
6. Downing, J. E. (1996). Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms:Practical strategies for teachers.
7. Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2006). Students with severe and multiple disabilities. In. Je downinig. *Special education,* 530-568.
8. Downs, A., Downs, R. C., & Rau, K. (2008). Effects of training and feedback on discrete trial teaching skills and student performance. Research in developmental disabilities, 29(3), 235-246.
9. Durduran, Y., ve Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk TıpDergisi,* 25(2), 69-77.
10. Düzkantar, A. (2014). Efficacy of teaching with simultaneous prompting in teaching the environmental sounds to a child with multiple disabilities. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-1), 87-98.
11. Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, *26*(1), 49-68.
12. Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., & Manning, E. (2001). Characteristics, academic and post-university outcomes of students with a disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, *20*(3), 313-325.
13. Görgün, B. (2018). Çoklu engelliliğin tanımı ve kapsamı. A. Düzkantar, (Ed.) Çoklu Engellilerin Bakım ve Rehabilitasyonu (s. 3-9). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
14. Güleç-Aslan, Y. (2014) Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretim sürecinin incelendiği bir nitel çalışma. Sakarya University Journal of Education 4(1) 24-48.
15. Heward, W. L., & Alber-Morgan, S. R. (1996). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson International Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.
16. Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(2), 361-383.
17. Jan, J. E., & Freeman, R. D. (2004). Melatonin therapy for circadian rhythm sleep disorders in children with multiple disabilities: what have we learned in the last decade?. *Developmental medicine and child neurology,* 46(11), 776-782.
18. Kennedy, C. H., & Haring, T. G. (1993). Teaching choice making during social interactions to students with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26,* 63–76.
19. Kennedy, C. H., & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. Boston: Pearson.
20. Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi, G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

21. Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11,* 1421-1444.
22. Killoran, J. (2007). The national deaf-blind child count: 1998-2005 in review. Monmouth, OR: NTAC http:// www. nationaldb. org/documents/products/IndianaCVHL.pdf.
23. Lancioni GE, O'Reilly MF, Singh NN, Green VA, Oliva D, Buonocunto F, Colonna F, Navarro J. Special text messaging communication systems for persons with multiple disabilities. Developmental Neurorehabilitation 2012;15:31–38.
24. Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2000) Strategies for effective instruction. New Jersey: Pearson
25. McDuffie, A. (2013). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.
26. Mednick, M. (2002). *Supporting children with multiple disabilities.* A&C Black.
27. Meyen, E. L., & Skrtic, T. M. (Eds.). (1995). Special education and student disability: An introduction: traditional, emerging, and alternative perspectives. Love Publishing Company.
28. Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf adresinden 01.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
29. Noonan, M. J., & McCormick, L. (2014). *Teaching young children with disabilities in natural environments*. Paul H. Brookes Publishing.
30. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
31. Orelove, F. P., Sobsey, D., ve Silberman, R. K. (2004). Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
32. Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 359-362.
33. Özlü. A, Yıldız. M, Aker. ve T. Zarit (2009) Zarit Bakıcı Yük Ölçeğinin şizofreni hasta yakınlarında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Nöropsikiyatri Arşivi; 46:38-42.
34. Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, *53*(2), 125-135.
35. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, *23*(2), 92-105.
36. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
37. Rakap, S. ve Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 79-96.
38. Rakap, S. ve Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, *13*, 35-51.
39. Rakap, S. (2017). *Impact of coaching on pre-service teachers use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms*. Journal of Teacher Education, *68*(2), 125-139.
40. Roth, C. (2018). Education of the Blind Mentally Retarded Child. Erişim tarihi: 13.07.2019 Erişim yeri: https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr10/issue3/f100311.html
41. Stahmer, A.C., Ingersoll, B., Carter, C. (2003) Behavioral approaches to promoting play. SAGE publicaitons and the national autistic society 7 (4) 401-413.
42. Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., &

McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention*, *37*(1), 69-97.

43. Şafak, P. (2012a). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
44. Şafak, P. (2012b). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. A. Ataman (Ed.) Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
45. Tekin, E. (1999) Yanlışsız öğretim yöntemleri. Özel eğitim dergisi 2 (3) 87-102.
46. Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. *S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim*, (s.81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
47. Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.
48. Yücesoy-Özkan, Ş. (2007) Yetersizlik gösteren bireylere giyinme becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 8 (1) 61-77.
49. Watson, S. (2017). Tips for Working with Students with Severe Handicaps. Erişim tarihi: 13.01.2018 Erişim yeri: from https://www.thoughtco.com/working-with-students-with-severe-handicaps-3111136
50. Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities.* Prentice Hall.
51. Zarit S. Family care and burden at the end of life. CMAJ 2004; 170:1811-1812.
52. Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D. Ve Algozzine, B. (2004). Prompting student self determination skills in IEP planing. *Teaching Exceptional Children, 36(3),*8-16.

BÖLÜM IX

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

GİRİŞ

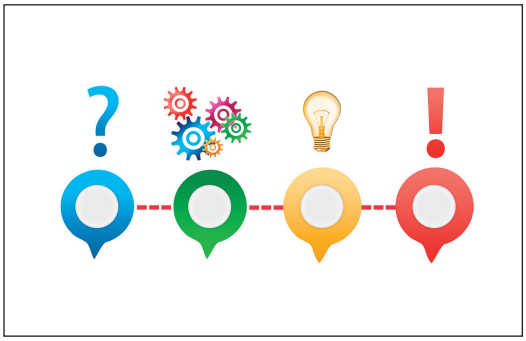
Öğretmenlerimin çoğu beni lisede aptal olarak etiketledi... Gerçek aptalın kim olduğunu çok iyi biliyordum. Liseden güç bela mezun oldum... Üniversiteye gitmem imkansızdı... Hiç düşünemedim bile. Ders kitaplarımı zar zor okuyabiliyordum.

Muhammed Ali

(Dünyanın En Büyük ve En Ünlü Boksörlerinden Biri)

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireyler dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşarlar. ÖÖG bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olduğu için ÖÖG olan bireyler örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşıtlarına oranla düşük başarı göstermektedirler[1]. ÖÖG, çocuğun sadece okul yaşantısını (okuma, yazma, matematik) etkilemekle



kalmaz[2]. Bunların yanı sıra; ev ödevi yapma alışkanlığı, yön kavramları, zamana ilişkin kavramlar, sıraya dizme, sözel ifade, motor beceriler dediğimiz top oynama kaşık-çatal kullanma, makas kullanma gibi becerilerde de yaşıtlarına göre geri kalmaktadırlar. ÖÖG'yi zihinsel yetersizlikle karıştırmamak gerekir, ÖÖG'de sorun zihinsel kapasitede değil onu kullanabilme becerisindedir. ÖÖG olan bireylerin zekaları normal ya da normalin üstündedir. ÖÖG'nin bilinen bir ilaç tedavisi yoktur. Bunun yerine özel eğitim programları yer almaktadır[1]. ÖÖG'nin olası nedenleri olarak genetik bağlantılar, anne karnında bebek beyninin gelişimindeki anormallikler, beyin yapısındaki farklılıklar, biyokimyasal anormallikler, gebelik ve doğumla ilgili problemler ve çevresel etmenler gösterilmektedir. Ancak ÖÖG'nin birden fazla nedeni olabileceği için kesin bir neden belirtmek oldukça zordur[3].

Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı

ÖÖG'ye ilişkin ilk tanımlar bozukluğun daha çok biyolojik kökenine vurgu yapmıştır. "Konjentinal Kelime Körlüğü", "Minimal Beyin Hasarı" ve "Minimal Beyin Disfonksiyonu" bu tanımlar arasında yer almaktadır. 1970'lerden sonra konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar tanımlarını kendi yaklaşımlarına ve eğilimlerine göre şekillendirmişlerdir. Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri alanyazında yer alan terimler arasındadır[4]. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) tanımına göre ÖÖG zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur. Okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğu alt gruplarını içerir. APA tarafından geliştirilmiş sınıflandırma sistemi olan DSM-V'de (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) "öğrenme bozuklukları" terimi kullanılmış, bu sorunun çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve sağaltımın bir parçası olarak özel eğitim verilmesi gereği vurgulanmıştır[5]. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır[6]. Başka bir tanıma göre ise ÖÖG; normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), primer ruhsal bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi ve duyusal özrü olmayan; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması

ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini ifade etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durumdur[7]. Yukarıda verilen tanımlarda görüldüğü üzere eğitim ve sağlık alanları başta olmak üzere farklı disiplinlere ait kaynaklarda değişik ÖÖG tanımları yer almaktadır. Fakat uzmanların çoğu ÖÖG ile ilgili aşağıdaki betimlemeleri kabul etmektedirler[3]:

- ÖÖG olan bireyler akademik başarı ve gelişimde zorluklar yaşamaktadırlar.
- Bireyin öğrenme potansiyeli ile gerçek öğrenme performansı arasında tutarsızlık bulunmaktadır.
- ÖÖG olan bireyler dengesiz bir gelişim örüntüsü sergilemektedir (dil gelişimi, fiziksel gelişim, akademik gelişim ve/veya algısal gelişim).
- Öğrenme problemleri çevresel yoksunluklardan/dezavantajlardan kaynaklanmamaktadır.
- Öğrenme problemleri zihinsel yetersizlikten ya da duygusal bozukluklardan kaynaklanmamaktadır.
- ÖÖG bireyin okuma, yazma, konuşma, heceleme, matematiksel işlemleri yapma ve mantık yürütme becerilerini etkileyebilmektedir. Ayrıca ÖÖG olan birey; dikkat, hafıza, koordinasyon, sosyal beceriler ve duygusal olgunlaşma alanlarında sorun yaşayabilmektedir.
- ÖÖG olan bireyler normal zekâ seviyesine sahiptirler ve hatta bazen üstün zekâlı olabilmektedirler.
- ÖÖG olan bireyler farklı yeteneklere sahip olabilmektedirler. Bazı akademik alanlarda zorluklar yaşarken diğerlerinde hiçbir zorluk yaşamayabilmektedirler.
- ÖÖG bireyin ya algısal becerilerini (beynin gelen bilgileri işleme becerisini) ya da ifade etme becerilerini (bilgiyi pratik beceriler şeklinde kullanabilme becerilerini; örneğin, okuma, yazma, matematiksel işlemleri yapma, vb.) olumsuz şekilde etkilemektedir.

ÖÖG en sık karşılaşılan sınıflandırmaya göre; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matemetik güçlüğü olmak üzere üç grupta ele alınır bunlara Tablo 1'de değinilmektedir[1].

Kaynakça

1. Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. Ankara.
2. Saday, D., N. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi.* Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
3. Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
4. Korkmazlar,O.Ü.(2003). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar. Ed:Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
5. American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Fifth Edition.
6. Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31 .05.2006 – 23937 Sayılı Resmi Gazete.
7. Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, *25*.
8. Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü, 285-309.
9. Dadandı, I. Ve Dadandı, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(5), 509-532.
10. Şahin, T., S.(2015). *Öğretmen adaylarının engellilerin eğitiminde sanatla terapi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
11. Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
12. Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
13. Kalaç,T., E. (2015) Öğrenme Güçlüğü Tanılama Süreci . M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
14. Anğay, Ş. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
15. Demir, B. (2005). *Zihinsel engelliler öğretmenliği bilim dalı okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
16. Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
17. Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
18. Görgün, B. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğünün Değerlendirilmesi.M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
19. Doğan, H., (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
20. Yılmaz, T., N., (2010). *Bilişsel müdahale programının öğrenme performansı düşük öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

21. Kara, Z., (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
22. Bağatur; I.J. (2007) *Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, eğitimci, hekim ve hukukçu işbirliğinin sağlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
23. Çakmak, Z., (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
24. Sakız, H. ve Baş, G. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi, 20(1), 53-72*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.392308
25. Kılıç, B. (2013). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların duygu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
26. Gökgöz, E., A. (2014) *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi, Yalova.
27. Birim Disleksi (2019). 25 Eylül 2019 tarihinde http://birimdisleksi.com/yasal-haklar/ adresinden erişildi.

BÖLÜM X

ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Sertan TALAS

GİRİŞ

Yüz yıllardır ülkemizde ve dünyada insanların birbirine bir aşağılama sözü olarak kullandıkları zihinsel işlevler de bozukluk ve yetersizlik anlamına gelen zihin engeli diğer bir deyişle zekâ geriliği kavramı geçmişten günümüze psikoloji, sosyoloji, tıp ve eğitim alanında çalışan bilim adamlarının ilgi alanına girmekte ve gün geçtikçe bu ilgi artış göstermektedir. Tıp alanında ki uzmanlar daha çok zihin engelliliğini bir hastalık olarak görmekte ve temel olarak bu durumun oluşum nedenleriyle birlikte tedavisi ile ilgilenmektedirler. Psikoloji alanında ki uzmanlar zihin engelliliğin psikolojik alt yapısı ve bu durumun insan davranışlarına nasıl etki ettiği ile ilgilenirken, sosyologlar ise zihin engelli bir bireyin göstermiş olduğu davranışların toplumsal boyutta ne tür etkileri olduğunu araştırmaktadır. Biz eğitimciler ise zihinsel geriliğin bir bireysel farklılık olduğunu, zihinsel geriliğin çocuğun öğrenim hayatını nasıl etkilediği ve bu etkilerin en aza indirilerek çocuğun bağımsız bir birey olarak topluma kabulünün sağlanması için çaba harcamaktadır. Eğitimsel bir bakış açısıyla bakıldığında bir bireyin renk körü olmasıyla ya da gözlerinin farklı renklerde olması ile zihinsel engelli olması arasında genel anlamda bir fark yoktur. Nasıl renk körü olan bir bireye renklerin öğretiminde, bireyin farklılığından dolayı öğretim yöntemlerini farklılaştırmamız ve bu bireye uygun bir hale getirmemiz gerekliyse, zihin engelli bireylerin eğitiminde de normal gelişim gösteren bireylere kullandığımız yöntemleri zihinsel geriliği olan bireyin kişisel özelliklerine göre uyarlamamız gerekmektedir. Normalden zekâ düzeyi açısından farklılaşan zihin engelliler bu nedenle zor çocuklar arasında anılmaktadır. Bu bağlamda ilerleyen bölülerde zihin engelliğin tanımı, tanılanması, zihin engelli bireylerin özellikleri, zihin engelli bir çocuğa sahip ailelere ve sınıfında zihin engelli bir çocuk bulunan öğretmenlere önerilere yer verilecektir.

Zihin Engellinin Tanımı

Zihin ve zekâ dendiğinde her ne kadar ilk akla gelen üstün zekâ, zeki insanlar ve zekâ bakımından özel olan bireyler akla gelmektedir. Dünyanın ve ülkemizin geleceği düşünüldüğünde bu özel gereksinimli çocuklar oldukça önem arz etmektedir. Ortalama zekanın üst kısmında yer alan bu üstün zekalı ve yetenekli çocuklara toplum ve devlet tarafından gösterilen bu önem ülkenin geleceğini yön verecek olan bu çocukların yetiştirilmesine ve eğitilmesine yansımalıdır. Öte yandan ortalama zekanın altında bulunan zihin engelli bir başka deyişle zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara gösterilen önem ve sunulan hizmetler bir ülkenin gelişmişlik düzeyinde ve sosyal devlet olma yolunda temel unsurlardan bir tanesidir. Diğer bir ifadeyle zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklara verilecek olan temel eğitim ve sağlık hizmetleri devletleri güçlü ve büyük devlet yapan kriterlerin başında gelmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulacak sağlık ve eğitim hizmetleri tüm devlet ve toplumların ilgilendiği konulardan birisi olmuştur.

Zihin yetersizliğinin ya da zihin engelli kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında uzun yıllar boyunca zihinsel yetersizliği olan bireyleri betimlemek ve etiketlemek için deli, başıbozuk, yetersiz, aptal, alık, anormal, geri zekalı, moron, idiot gibi kelimelerin kullanıldığı bilinmektedir (3, 4). Zihinsel yetersizliğin farklı alanlarda çalışan uzmanları ilgilendiren bir kavram olduğu düşünüldüğünde, bu alanlarda çalışan alan uzmanlarının algı ve bakış açılarına göre birçok tanım yapılmış ve bu tanımlar yapıldığı alan içinden daha fazla kabul görmüş ve bu alan için geçerli olmuştur. Bu bağlamda zihinsel yetersizlik kavramının ilk tanımlarının da biyolojik ve tıbbi ölçütlerin yer aldığı tıbbi tanımlar olduğu ifade edilebilir (7). Zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanılamak için kullanılan ilk terimin, **şu an** da halen bazı toplumlarda insanları aşağılama ve hakaret anlamına gelen "idiot" kelimesi olduğu ifade edilebilir (18). On üçüncü yüzyılda idiot kelimesinin kullanılmasından sonra 16. yüzyıla kadar her hangi bir tanılama girişimi yapılmamıştır. Fitz- Hebert 1534'te zihinsel yetersizliği; ahmak ve idiot terimlerini kullanarak "*doğuştan bekri (ahmak) ve idiot olduğunu söyleyen kişi, 20 peniyi sayamayan ya da ezberleyemeyen, kaç yaşında olduğunu söyleyemeyen vb. kişidir; dolayısıyla kendisinin yararına ya da zararına olan şeyleri anlaması ya da nedenlerini bilmesi beklenemez*" şeklinde tanımlamıştır (8,9) zihinsel yetersizlik ile ilgili ilk tanılama girişiminin tıpçılar tarafından 18. yüzyılda yapıldığı söylenebilir (7). Eripek'in Maloney ve Ward'dan (1979) aktardığına göre 1930 yılında tıpçı bir grup bilim adamı zekâ gerilliğini "Gelişimin belirli alanlarında ve çeşitli derecelerde yetersizliğin sonucu olarak, çevreye uyum sağlamada ve bağımsız olarak yaşamını sürdürmede başarısızlık" olarak tanımlamıştır. Bu tanımda ilginç olan durumlarda ise tıpçılarda tarafından yapılan bir tanımda çevreye uyum sağlama kavramının tanım içinde kendine yer bulmasıdır (7).

20. yüzyıla geldiğimizde Trengold (1937) zekâ geriliği kavramını "*Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecede ki eksikliklerin bireyi başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak yaşıtlarının bulunduğu çevreye uyum sağlamada yetersiz kılması durumu*" olarak tanımlamıştır. Bu tanım ve bu tanımdan üç yıl sonra Doll (1941) zekâ geriliğini zihinsel normal altı olma, sosyal yetersizlik durumu, doğuştan ya da çocukluktan gelme, olgunlaşmada gerilik, kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik durumu ve kalıcı ve iyileştirilmez bir durum olarak temel altı kritere bağlayarak tanımlamıştır (7).

20. yüzyılın ortalarına geldiğimizde zihinsel yetersizlikle ilgili ilk kurum olan AAIDD (American Association Intellectual Developmental Disabilities) karşımıza çıkmaktadır. 1876' da Amerika da kurulan bir sivil toplum kuruluşu olan AAIDD ilk yönergesini 1921'de toplamış ve halen dünyada zihinsel yetersizlik alanında öncü bir kurum olma kimliğini kaybetmemiştir. Çeşitli aralıklarla toplanan AAIDD zihinsel yetersizlik alanında ki tanım ve kavram karmaşasına son vermek adına bünyesinde bir komite kurmuş ve bu komite 1959 yılına gelindiğinde yayımladığı yönergede ile ilk kez kapsamlı bir terminolojiye ve sınıflamaya yer vermiştir. AAIDD'nin hazırlamış olduğu bu yönerge 1961 yılında ufak bir revizeden geçmiş ve zihinsel yetersizlik; "*gelişim dönemi içerisinde meydana gelen ve uyumsal davranış bozukluğuyla ilişkili genel zihinsel işlevlerde normal altını gösterme durumu*" olarak ifade dilmiştir (10).

AAIDD'nin 1992 yılında zihinsel yetersizlik kavramını zekâ geriliği kavramı kullanarak "*Zekâ geriliği hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendilik yönelimi, sağlık, güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zekâ geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*" şeklinde tanımlamıştır (8). Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere gün geçtikçe zihinsel işlev yetersizliğinin tek başına zekâ geriliğini tespit etmede yeterli olmadığı algısı oluşmaya başlamış ve tanımlarda zekâ ile birlikte uyumsal davranışlarında önemli bir etken olduğu ifade edilmeye başlamıştır.

AAIDD'nin 2013 yılında son yapmış olduğu tanımda ise "*Zihinsel yetersizlik, zihin işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve işlevsel (pratik) uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*" şeklinde tanımlanmıştır (20). Zihinsel yetersizlik alanında her ne kadar öncü ve lider bir kurum olsa da bu konuda tanım yapan tek kurum AAIDD değildir. AAIDD gibi Dünya Sağlık Örgütü' de (WHO) zihinsel yeterlilik konusunda çalışmalar yapmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu ta-

Kaynakça

1. Başal, H. A. (1997). İlkokul Çocukları İçin Uyumsal Davranış Ölçeği (AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version, 1974) Bir Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. EĞİTİM VE BİLİM, 21(105).
2. Bozkurt, S. (2014). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(5), 1875-1892.
3. Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi.
4. Çağlar, D. (1979). Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
5. Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2011). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri. Diken, İ. H. (Ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
6. Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocuklar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eskişehir.
7. Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
8. Eripek, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. Maya Akademi.
9. Grossman, H. J. (1983). Classification in mental retardation. Amer Assn on Intellectual&Devel.
10. Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal of Mental Deficiency.
11. Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. (10th ed.). Upper SaddleRiver. NJ: Pearson Education.
12. Kırcaali-İftar, G. (1992): Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim ve Bilim 16.86 45-50.
13. MEB (2015). Zihinsel engelliler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
14. MEB, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı.
15. MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yöntemeliği *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
16. Metin, E. N. ve Işıtan, S. (2011). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Ankara: Eğiten kitap.
17. Olson, J., Murphy, C. L., & Olson, P. D. (1999). Readying Parents and Teachers for the Inclusion of Children with Disabilities: A Step-by-Step Process. Young Children, 54(3), 18-22.
18. Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. Sucuoğlu, B. (Ed.), Zihin engelliler ve eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
19. Şafak, P. (2012). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
20. Şahsuvaroğlu, T. (2017). Zihin yetersizliği ile ilgili temel kavramlar, sınıflandırma, nedenler, görülme sıklığı. Şahbaz, Ü. (Ed.) Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu. Vize Yayıncılık, Ankara.
21. Talas, S. (2018). Destek Eğitim Hizmetleri ve Destek Eğitim Odaları, Çitil, M (Ed.). Özel Eğitimde Bütünleştirme, Vize Akademik Yayınları, Ankara
22. Talas, S., Kaya, F., & Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. Journal of European Education, 6(3), 31-42.
23. World Health Organization. (2013). *WHO traditional medicine strategy: 2014-2023*. World Health Organization. World Health Organization. (2013). WHO traditional medicine strategy: 2014-2023. World Health Organization.

BÖLÜM XI

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri

Ailelerle gerçekleştirdiğim görüşmelerde aşağıdaki soruları sıklıkla duymaktayım. Yediğimiz yiyecekler mi bu çocukları hiperaktif yapıyor? Hareketli veya yaramaz her çocuğa hiperaktif denilebilir mi? Çevremizde sıklıkla duyduğumuz hiperaktif çocuk söylemi doğru bir kullanım mıdır? Derslerinde başarısız olan çocuklarda mutlaka dikkat eksikliği var mıdır? Bu soruların cevabını birlikte arayalım.

Bu kitapta zor çocuk kavramını yaşantısında zorlanan ve çevresindeki bireyleri zorlayan çocuk bakış açısıyla ele aldık. Bu nedenle ilk olarak dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) ne olduğunu anlamaya çalışalım. DEHB; dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik yakınmalarının olduğu, gelişimsel düzeye uygun olmayan, bireyin toplum, iş ve okul gibi alanlarda yaşantısını etkileyen aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle ilgili karakterize olan yaygın, iyi tanımlanabilen ve milyonlarca çocuk, genç ve yetişkini etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur.[6, 9] DEHB çocukluk çağında başlar ve %60-%80'lik bir kısmı ergenliğe %40-%60'lık bir kısmı ise yetişkinliğe kadar devam eden bir bozukluktur.[1]

DEHB'in Zaman İçinde Yolcuğu

DEHB'i anlamak için DEHB'in zaman içindeki yolculuğunu da bilmek gereklidir. Bölümümüzün başında sorduğumuz çevremizde sıklıkla duyduğumuz hiperaktif çocuk söylemi doğru bir kullanım mıdır? Yediğimiz yiyecekler mi bu çocukları hiperaktif yapıyor? sorularının cevabı DEHB tanımının zaman içinde

uğradığı değişikliklerde karşımıza çıkmaktadır. DEHB ilk olarak 1854 yılında Heinrich Hoffman tarafından yazılan Kıpırdak Philip'in Hikayesi (Yerinde Duramayan Philip'in Hikayesi) isimli çocuk kitabında karşımıza çıkmıştır. 1902 yılında İngiliz pediatrist George Still huzursuz, dürtüsel, dikkat problemleri olan; ahlak kontrolünde bozukluk yaşayan yalan söyleyen, zarar veren ve kurallara uymayan çocuklar olarak tanımlamıştır. 1920'lerde ise organik kökenli olarak kabul edilmeye başlanmıştır.[17] 1947'de minimal beyin hasarı sendromu,[29] 1962'de minimal beyin disfonksiyonu[10] olarak adlandırılmıştır. 1968'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-2'de çocuktaki hiperkinetik sendrom olarak, 1980'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-3'de dikkat eksikliği bozukluğu olarak, 1987'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabının revize edilmiş hali olan DSM-3-R'de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olarak adlandırılmıştır. Günümüzden yaklaşık 300 yıl öncesine dayanan DEHB hakkında daha çok bilgi edindikçe ona yönelik bakış açısı ve kullanılan dilde değişim göstermektedir.

DEHB Türleri, Belirtileri ve Özellikleri

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) DEHB'nin üç türü olduğunu belirtmektedir. Bu türler ve türe özgü özellikler aşağıdaki gibidir.[20]

Dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip	Sık sık dikkat hataları, unutjanlık, organize olamama ve dağınıklık özellikleri görülmektedir.
Hiperaktivitenin baskın olduğu tip	Aşırı hareket ve dürtüsellik özellikleri görülmektedir.
Bileşik görünümlü tip (dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin birlikte görülmesi)	Okul ve evde kurallara uymama, odaklanma sorunları, kazalara maruz kalma,düşük akademik başarı özellikleri görülmektedir

DEHB belirtileri DSM-V'te dikkatsizlik ve hiperaktvite/dürtüsellik başlıkları halinde verilmiştir. Aşağıda bu belirtiler zor çocuğu sizlere daha iyi anlatmak için maddeler halinde verilmiştir.

Dikkatsizlik belirtileri

- Ayrıntılara özen göstermez.
- Dikkatsizce yanlışlar yapar.
- İş yaparken yada oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.
- Kendisi ile konuşulurken dinlemiyor gibi görünür.
- Verilen yönergeyi izleyemez, günlük iş ya da sorumluluklar tamamlayamaz.

- Eşyalarını düzenli tutmakta, işlerini yönetmekte ve tamamlamakta güçlük çeker.
- Zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır.
- İşi için gerekli nesneleri kaybeder.
- Dış uyaranlarla dikkati çok kolay dağılır.
- Günlük etkinliklerde unutkandır.

Örnek: Elif'le bir yıl önce on yaşındayken tanıştım. Elif'in öğretmeni bizi tanıştırmıştı. Çok istekli bir öğrenci olmasına rağmen derslerinde başarılı olamadığını, genellikle ödevlerini yapmadan sınıfa geldiğini hatta öğretmenin hiç ödev vermemiş gibi davrandığını söylemişti. Elif'le bir süre vakit geçirdikten sonra Elif'in iki basamaklı yönergeleri (dolabını aç ve kalemliğini al, vb.) yerine getirirken çok zorlandığını, yönergeyi yerine getirmek için harekete başladığını ancak bir süre sonra farklı işler yaptığını gözlemledim.

Hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri:

- Kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kavranır.
- Oturması gereken durumlarda (sınıf, ofis vb.) oturduğu yerden kalkar.
- Uygun olmayan ortamlarda ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır.
- Serbest zaman etkinliklerine sessiz bir şekilde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oynayamaz.
- Her an hareket halindedir.
- Aşırı konuşur.
- Sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır.
- Sırasını bekleyemez.
- Başkalarının sözünü keser ya da araya girer.

Örnek: Eser'le iki yıl önce altı yaşındayken tanıştım. Dizlerinde, kolunda ve gözünün altında çeşitli yaralar vardı. İşe yetişmeye çalışan bir yetişkin gibi sürekli acelesi vardı. Genelde çevresine bir şeyler anlatıyordu. İki yıldır okul öncesi eğitim almasına ve şehir merkezinde bir sitede oturmasına rağmen zaman geçirebileceği bir arkadaşı yoktu. Fiziksel özelliklerine bakınca çok sevimli bir çocuk olan Eser'in akranları oyunlarını bozduğu için sürekli şikâyet ediyorlardı. Ailesi sevdiği çizgi film kanalını izlerken ve tabletindeki bir oyunu oynarken hiç sesinin çıkmadığını, saatlerce vakit geçirebildiğini söylemişti.

Tanılama Süreci

DEHB'in tanılanma sürecinde bir ölçek, bir test gibi tek bir kaynaktan faydalanmak yeterli değildir. Birçok bilgi kaynağının bir arada kullanılarak bilgilerin

toplanması ve incelenmesi gerekmektedir. Tanılama sürecinde aile ile görüşme, bakıcı, nine, dede gibi çocuğa bakım sunan kişilerle görüşme, çocuğu farklı ortam ve farklı zamanlarda gözlemleme, fiziksel ve nörolojik muayene, öğretmen ve öğrencinin devam ettiği okulun rehberlik servisi ile görüşme, farklı DEHB listeleri ve ölçekleri gibi farklı araçlar kullanılmalıdır. DEHB tanısı çocuk ve ergen psikiyatristleri tarafından konulmaktadır. Uzman öncelikle çocuğun dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, dürtüsellik sorunlarının hangi ortamlarda ve ne zaman başladığını belirler. Bunlara ek başka sorunlarının olup olmadığını değerlendirir. Çocuğun ev ve okul ortamlarında aile bireyleri ve akranlarına yönelik davranışları hakkında bilgi alır. Çocuğun yürütücü işlevlerini değerlendirmek amacıyla dikkatini yöneltme ve sürdürme, planlama ve organizasyon temalı oyunlar oynayabilir. Gerekli durumlarda çocuğun öğretmeni, çocuğun bakımını üstlenmiş kişiler, okul rehber öğretmeninden gerekli test ve formları doldurmasını isteyerek, bunları tanı koyma sürecinde kullanabilir. DEHB tanılama sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak bilgi kaynağı olarak kullanabilecek formlar aşağıda listelenmiştir. Bu formların biri veya birkaçı uzmanın gerek görmesi durumunda uygulanabilir.

- Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozuklukları için DSM-IV'e dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği
- Ercan Okul Öncesi Yıkıcı Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği
- Ercan Çocuklar için Depresyon Ölçeği
- Belirti Tarama Ölçeği
- Beck Depresyon Ölçeği
- Conners Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği
- Conner Öğretmen Değerlendirme Ölçeği
- Gelişim Tarama Envarterleri
- Obsesif Kompulsif Bozukluk Ölçeği
- Yaşam Kalitesi Ölçeği

DEHB tanılama sürecinde aşağıdaki kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

- Belirtilerin on iki yaşından önce belirtilerinin ortaya çıkması ve
- En az altı ay sürmesi,
- Dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin ev, okul, işyeri, akraba ortamı gibi birkaç yerde ortaya çıkması
- Bireyin toplum, okul ve iş gibi alanlara uyum sağlamada güçlük yaşaması,
- Ortaya çıkan belirtilerin kaygı bozukluğu, madde eksikliği, duygudurum bozukluğu gibi başka bir bozuklukla açıklanamaması gerekmektedir.

Kaynakça

1. AACAP (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with ADHD. *Journal of Acad Child Adolesc Psychiatry*, *46;* 894-921.
2. Akutagava-Martins, G. C., Salatino-Oliveira, A., Kieling, C. C., Rohde, L. A., & Hutz, M. H. (2013). Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder: current findings and future directions. *Expert review of neurotherapeutics*, *13*(4), 435-445.
3. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-2*. American Psychiatric Pub Incorporated.
4. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-3*. American Psychiatric Pub Incorporated.
5. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-3-R*. American Psychiatric Pub Incorporated.
6. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-5*. American Psychiatric Pub Incorporated.
7. Ardıç,Ü. A., Kutlu. A., Durak. S.ve Ercan E. S. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Tedavi Seçenekleri. Motavalli, M. N.& Ercan, E.S. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar.* (s.103-109), Nobel Tıp Kitapevleri.
8. Bacanlı, A. ve Ercan, E. S. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisinde Genetik Etkenler. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar.* (s.71-85), Nobel Tıp Kitapevleri.
9. Barkley, R. A. (2018). *Attention-Deficit Hiperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment Fourth Edition.* New York: Guildford Press.
10. Clements, S. D., & Peters, J. E. (1962). Minimal brain dysfunctions in the school-age child: diagnosis and treatment. *Archives of General Psychiatry*, *6*(3), 185-197.
11. Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D. & Sonuga-Barke, E. J. (2016). Neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*(6), 444-455.
12. Daley, D., Van Der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., ... & Banaschewski, T. (2018). Practitioner Review: Current best practice in the use of parent training and other behavioural interventions in the treatment of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(9), 932-947.
13. Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, E., Ardic, U. A., Yazici, K. U., Basay, B. K. & Rohde, L. A. (2013). Prevalence and diagnostic stability of ADHD and ODD in Turkish children: a 4-year longitudinal study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *7*(1), 1-10.
14. Ercan, E. S., Ardic, U. A., Kutlu, A., & Durak, S. (2014). No beneficial effects of adding parent training to methylphenidate treatment for ADHD+ ODD/CD children: A 1-year prospective follow-up study. *Journal of attention disorders*, *18*(2), 145-157.

15. Ercan, E. S. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisine Genel Bir Bakış. Motavalli, M. N.& Ercan, E.S. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar.* (s.53-55), Nobel Tıp Kitapevleri.

16. Faraone, S. V., & Biederman, J. (2005). What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. *Journal of attention disorders*, *9*(2), 384-391.

17. Hohman, L. (1922). *Post Encephalitic Behavior Disorders in Children.* Johns Hopkins Hospital Bulletin, 33, 372-5.

18. Johnston, C., & Chronis-Tuscano, A. (2018). Families and ADHD. (Ed) Barkley, R. A., *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A Handbook for Diagnosis and Treatment. Fourth Edition* (p.191-210). Guildford Press.

19. Kendall PC, Hedtke KA. Coping cat workbook (Child therapy workbook series). 2nd ed. Ardmore; 2006.

20. Mukaddes, N. M. (2015). Yaşam Boyu Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Durumlar. Nobel Tıp Yayınevi. s:21-22.

21. Ng, Q. X., Ho, C. Y. X., Chan, H. W., Yong, B. Z. J., & Yeo, W. S. (2017). Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: a systematic review. *Complementary therapies in medicine*, *34*, 123-128.

22. NICE (2008). Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. NICE Clinical Guideline 72. London: NICE.

23. Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *5*(2), 111-119.

24. Özcan, Ö. ve Gül-Çelik, G. (2017). Bilişsel Davranışçı Terapi. *Türkiye Klinikleri J. Child Psychiatry-Special Topics*, *3*(2), 115-120.

25. Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, *164*(6), 942-948.

26. Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Current opinion in psychiatry*, *20*(4), 386-392

27. Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345-365.

28. Schachar, R. (2014). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Recent updates and future prospects. *Current developmental disorders reports*, *1*(1), 41-49.

29. Strauss, L. (1947). On the intention of Rousseau. *Social Research*, *14*(1), 455.

30. Sürücü, Ö. (2016). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu anne baba öğretmen el kitabı.* İstanbul: Bilgi Yayınevi.

31. Swanson, J. M., Kinsbourne, M., Nigg, J., Lanphear, B., Stefanatos, G. A., Volkow, N. & Wadhwa, P. D. (2007). Etiologic subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: brain imaging, molecular genetic and environmental factors and the dopamine hypothesis. *Neuropsychology review*, *17*(1), 39-59.

32. Yazgan, Y. (2010). *Hiperaktif çocuk ve ergen okulda.* İstanbul: Doğan Kitap.

33. Yazıcı, K. U. ve Yazıcı, İ. P., (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Yürütücü İşlevler. Motavalli, M. N.& Ercan, E.S. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar.* (s.55-70), Nobel Tıp Kitapevleri.

34. Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, *9*(3), 490-499.

BÖLÜM XII

DOWN SENDROMLU ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Down Sendromlu Çocukların Gelişim Özellikleri

Down Sendromlu bireyler, tarih boyunca dışlanarak "deli", "gerizekâlı", "aptal" ya da "zihin engelli" gibi sözcüklerle çağrılmışlardır [1]. Bunun yanı sıra, Down Sendromlu bireylerin durumunu tanımlamak için "katatonik akıl hastalığı, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, depresyon, akıl hastalığı, katatoni" ve "takıntı" gibi terimlerin kullanıldığı görülmüştür [2]; fakat bu sözcüklerin hiçbiri, Down Sendromuna işaret etmemektedir. Down Sendromu, 800-1000 canlı doğumda 1 görülen; yaş, ırk ya da sosyoekonomik seviye fark etmeksizin her bireyi etkileyebilen ve çoğunlukla kromozomal farklılıklardan kaynaklanan genetik bir durumdur. Yalnızca Amerika Birleşik Devletlerinde bile 350,000 Down Sendromlu birey bulunmaktadır. Down Sendromu en çok trizomi 21 şeklinde görülmektedir. Trizomi 21'de, 21. kromozom iki yerine üç kopya halindedir; yani; birey, 46 değil, 47 kromozoma sahiptir. Bu fazladan bir kromozom, Down Sendromlu bireyin özelliklerini belirlemektedir [3, 4].

Down Sendromlu bireylerin tümü, farklı derecelerde öğrenme sorunları yaşamaktadırlar. Down Sendormlu bazı bireylerin gelişimi, tipik gelişim gösteren akranlarından daha az farklılık gösterirken, bazılarının gelişimlerinin akranlarından çok daha fazla geride olduğu, bazılarının ise gelişimdeki geriliğe ek olarak başka bozukluklar da yaşadıkları belirtilmektedir [5]. Bu bireyler, algılama, öğrenme, dikkat, dil, iletişim ve bellek becerileri gibi alanlarda gecikme ve/veya gerilik yaşamaktadırlar. Ayrıca, bu bireyler kas tonularının az olması ve eklemlerde gevşeklik yaşama nedeniyle denge sağlamada güçlük çekmektedirler [6]. Özellikle, Down Sendromlu çocukların dil ile ilgili yaşadıkları sorunlar, büyüdükçe diğer gelişim alanlarını da etkileyebilmektedir [7]; fakat bu bireylere

uygun eğitim sağlandığında yetişkinlik yaşamına uyum sağladıkları görülmektedir [6].

Gelişim alanlarına göre Down Sendromlu bireylerin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır [8]:

1. Vücut sağlığı ve motor gelişim

Down Sendromlu bireyler;

- doğumsal kalp sorunları,
- işitme ile kulak, burun ve boğazla ilgili sorunlar (işitme kaybı, kulak/ağız yolu tıkanıklıkları, ağız kaslarının gevşek olması gibi),
- gözle ilgili sorunlar (şaşılık, görme kaybı gibi),
- düşük kas tonusu ve eklem gevşekliği,
- uyku bozuklukları,
- mide-bağırsak sorunları (çölyak hastalığı gibi),
- obezite ve
- diş sorunları yaşamaktadırlar.

2. Bilişsel beceriler

Down Sendromlu bireylerin;

- işitsel kısa süreli bellekleri, görsel kısa süreli belleklerinden daha az gelişmiş olabilir.
- problem çözme becerileri, çok fazla amaca yönelik değildir.
- bellek becerileri zayıftır.

3. İletişim becerileri

Down Sendromlu bireyler;

- gülme, bakma, gığıldama, sosyal etkileşim, ortak dikkat, erken dönem sözvarlığı gibi dilöncesi iletişim becerilerinde ve
- alıcı dil becerilerinden daha çok, ifade edici dil becerilerinde (sesbilim, sözdizimi, kullanımbilim) sorun yaşamaktadırlar.

4. Duygusal durum ve sosyal-duygusal gelişim

Down Sendromlu bireyler;

- duygularını yoğun olarak ifade etmekte,
- sosyal etkileşim başlatmakta ve sürdürmekte ve
- amaca yönelik sosyal etkileşim kurmakta sorun yaşamaktadırlar.

Down Sendromlu bireylerin, alıcı dilinden daha çok, ifade edici dilleri etkilenmektedir [9]. Bu bireyler benzer sesleri ayırt etmekte, konuşmaların tümünü işitmekte, yaşlarına uygun cümleler kurmakta, uzun cümleler ile yeni ve/

veya konuya özgü sözcükleri anlamakta ve yeni öğrendikleri bilgileri kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe aktarmakta güçlük çekmektedirler. Yönergeleri anlamakta sorun yaşamaktadırlar ve düşünme, akıl yürütme ve genelleme yapma becerileri zayıftır. Bir etkinlikle uzun süre ilgilenmek ve aynı anda birden fazla etkinlik yapmak, bu bireyler için zordur; çok çabuk yorulmaktadırlar. Görme sorunları bulunmakta; örneğin, soluk defter çizgileri üzerinde yazmakta ya da 18 puntodan daha küçük puntolarla yazılmış yazıları okumakta sorun yaşamaktadırlar. Bu bireylerin yaklaşık %70'i işitme kaybına sahiptir [10] ve işitme ile ilgili becerileri zayıftır. Ancak, bilişsel becerileri açısından kendilerinden beklenmeyecek kadar sosyaldirler [11]. Yukarıda belirtilen genel özellikler göz önünde bulundurulduğunda, Down Sendromlu bir bireyin, çocuk doktoru, çocuk psikiyatristi, kardiyolog, göz doktoru, odyolog, nörolog/beyin cerrahı, ortopedist, fizik tedavi uzmanı, dil ve konuşma terapisti, klinik genetikçi ve pediatrik pnömonolog tarafından düzenli sağlık kontrollerinden geçmesi gerektiği belirtilmektedir [12].

Down Sendromlu Bireylerin Hayata Bakışları ve Ruhsal Durumları

Bireylerin hayata katılımda sergiledikleri kişiye özgü davranışlar "mizaç, huy" olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram, bireyin dünyaya bakış açısını da tanımlamaktadır. Mizaç açısından, Down Sendromlu çocukların çevrelerine karşı duyarlı olması beklenmektedir. Fakat Down Sendromlu çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına göre yüz ifadelerine daha az ilgi gösterdikleri, yenilik ve değişikliklere karşı ise daha az duyarlı oldukları görülmüştür. Bu nedenle, bu çocuklar çevreleri tarafından pasif çocuklar olarak adlandırılabilmektedirler. Down Sendromlu çocukların bu özelliklerinin, gelişimlerindeki sınırlılıktan kaynaklanabileceği belirtilmektedir [7]. Bu sınırlılıklardan bazıları, dil ve konuşma becerileri ile motor becerilerinde gecikme yaşanması ve kısa süreli belleklerinin zayıf olmasıdır [5].

Down Sendromlu bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin de sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bu bireyler, hem kendilerinin hem de başkalarının istek, duygu ve inanışlarını anlamakta, bağlama uygun davranışlar sergilemede ve dolayısıyla, günlük yaşama uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler [13]. Bazı Down Sendromlu bireyler, utandıkları için insanlarla etkileşime girmekten çekinmektedir; bazıları aşırı koruyucu bir tutuma sahiptir. Bazı Down Sendromlu bireyler ise insanların kendi başlarına yapabilecekleri işlerde bile onlara yardım etmek için ısrar etmektedirler. Bu bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına göre ailelerinden daha çok talepte bulundukları gözlenmektedir [14].

Down Sendromlu bireyler, farklı kişilik özelliklerine sahiptirler; örneğin, hepsi sakin, sevimli ve müzikle ilgili değildir. Bazı Down Sendromlu bireyler, kendine güvenen, savurgan ve sosyal yaşamı seven bireylerken, bazılarının spora

meraklı olduğu ve yüzme, jimnastik, su kayağı, at binme gibi sporlarla ilgilendiği görülmektedir. Bazılarının ise yalnızca birkaç yakın arkadaşı dışında arkadaşı yoktur. Bu nedenle, her Down Sendromlu birey, kendi başına bir birey olarak görülmeli ve her birinin kendi gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır [5].

Down Sendromlu bebeklerin de tipik gelişim gösteren bebekler gibi sevgiye, samimiyete, güvende olmaya ve uyaranlara; benzer şekilde, yaşı daha büyük olan Down Sendromlu bireylerin de, tipik gelişim gösteren akranları gibi bakıma ve desteğe gereksinimleri bulunmaktadır [5]. Bir araştırmada [15], Down Sendromlu bireylerin, kendi gereksinimlerini karşılayabiliyor gibi görünseler de, desteklenmeleri gerektiği ortaya konmuştur. Bu bireylerin çoğunun, kendileri için yardım isteyebilirken başkalarına yardım etme konusunda iyi olmadıkları belirlenmiştir. Down Sendromlu bireyler mutlu olduklarını ve yıllar geçse de değişmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu bireylerin, kendi odalarının olması, yaşadıkları yerin temiz olması gibi özel yaşamlarına ilişkin konulara dikkat ettikleri görülmüştür.

Down Sendromlu bireylerin çoğu, kim olduklarını ve nasıl göründüklerini bilmektedirler ve yaşamlarından memnundurlar. Ayrıca, bu bireylerin çoğu, ailelerini sevdiklerini, diğer insanlara yardım ettiklerini ve arkadaş edinirken güçlük çekmediklerini ifade etmektedirler. Bazı Down Sendromlu bireylerin ise özellikle ergenliğe geçiş sürecinde yaşamlarından memnun olmadıkları görülmektedir [16].

Down Sendromlu bireylerin yaşam kalitesi, ulaşabildikleri kaynaklar ve birlikte yaşadıkları, yeni tanıştıkları ve onları destekleyen ve/veya onlara bir şeyler öğreten insanların tutumlarından etkilenmektedir [17]. Ayrıca, Down Sendromlu bireylerin ruh sağlıklarının da, yaşam kalitelerini etkilediği belirtilmektedir [18]. Bu bağlamda, Down Sendromlu bireylerin anne ve babalarının yaşam kaliteleri üzerine yapılan bir çalışmada [17], anne babaların çoğu, yaşam kalitelerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada yer alan anne babaların sosyal yaşamlarında sorun yaşamadıkları; fakat psikolojik olarak desteğe gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, anne babaların, çocuklarına bakmanın yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediğini, eğitim ve çocuk bakımı hakkında kendilerini geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Diğer bir araştırmada [5] da, pek çok Down Sendromlu birey ve ailesi, Down Sendromunun kendilerine acı vermediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Down Sendromlu bireyler, kendilerinin acı çektiğinin düşünülmesini de istememektedirler. Down Sendromlu bireylerin çoğu, toplumdaki diğer bireyler gibi günlük yaşamlarına devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Down Sendromlu bireylerin ruhsal durumları göz önünde bulundurulduğunda, bu bireylerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), davranış problemleri ve depresyona daha çok rastlandığı ortaya çıkmıştır. Fakat bu bi-

Kaynakça

1. Kliewer, C. (1998). *Schooling children with down syndrome: Toward an understanding of possibility special education series.* USA: Teachers College Press.
2. Dykens, E. M., Shah, B., Davis, B., Baker, B. Fife, T., & Fitzpatrick, J. (2015). Psychiatric disorders in adolescents and young adults with down syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 7*(9), 1-8.
3. The Down Syndrome Association of Minnesota. (2006). Education resource packet. Erişim adresi: http://www.dsamn.org/wp-content/uploads/2012/03/EducationResource2006.pdf
4. Kazemi, M., Salehi, M., & Kheirollahi, M. (2016). Down syndrome: Surrent status, challenges and future perspectives. *IJMCM, 5*(3), 125-133.
5. Buckley, S. (2000). *Living with down syndrome.*United Kingdom: The Down Syndrome Educational Trust.
6. Korkut, S. ve Tayman, C. (2018). *Down sendromunda klinik özellikler ve izlem.* Y. Üstün (Ed.), Her yönüyle down sendromu (s. 44-51) içinde. Erişim adresi: https://dosyahastane.saglik.gov.tr/Eklenti/96197,her-yonuyle-down-sendromu-kitap-2pdf.pdf?0
7. Cicchetti, D. (1990). *Children with down syndrome: A developmental perspective.* USA: Cambridge University Press.
8. Rondal, J. A. & Perera, J. (Eds.) (2006). *Down syndrome: Neurobehavioural specificity*. England: John Wiley & Sons Ltd.
9. [9] Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with down syndrome. *Topics in Language Disorders, 29,* 112-132.
10. APPGDS (All PArty Parliamentary Group). (2012). Down syndrome: good practice guidelines for education. Erişim adresi: https://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/newsletter/resources/APPGDS_guidelines.pdf
11. Ministry of Health. (2001). The clinical assessment and management of children, young people and adults with down syndrome: Recommended clinical practice. Erişim adresi: https://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/downssyndrome.pdf
12. Asim, A. Kumar, A.. Muthuswamy, S., Jain, S., & Agarwal, S. (2015). "Down sydrome: an insight of the disease. *Journal of Biomedical Science, 22*(41), 1-9.
13. Erdem, R. ve Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*(1), 23-36.
14. Harvey, B. (2017). Down's syndrome: a biopsychosocial perspective. *Nursing Standard, 18*(30), 43-45.
15. Brown, R., Taylor, J. & Matthews, B. (2001). Quality of life-Ageing and down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 6*(3), 111-116.
16. Skotko, B. G., Levine, S. P., & Goldstein, R. (2011). Self-perceptions from people with down syndrome. *Am J Med Genet A., 0*(10): 2360–2369. doi:10.1002/ajmg.a.34235.
17. Loureiro Buzatto, L., & Beresin, R. (2008). Quality of life of parents with down syndrome children. *Einstein, 6*(2), 175-181.
18. Haddad, F., Bourke, J., Wong, K., & Leonard, H. (2018). An investigation of the determinants of quality of life in adolescents and young adults with down syndrome. *PLoS ONE 13*(6), 1-19.

19. Ersoy, S. A., Güler, H. A. ve Çetin, F. H. (2018). Psychopathology in down syndrome. Erişim adresi: https://www.intechopen.com/books/advances-in-research-on-down-syndrome/psychopathology-in-down-syndrome
20. Stein, D. (2011). Behaviour and down syndrome: A practical guide for parents. Erişim adresi: http://akdownsyndrome.org/wp-content/uploads/2019/04/Behavior-Guide-for-Down-Syndrome.pdf
21. DSAWM Educator Manual. (2010). Supportinf the student with down syndrome in your classroom. Erişim adresi: http://arcwhatcom.org/wp/wp-content/uploads/2017/01/Supporting-the-Student-with-Down-Syndrome-in-Your-Classroom-Teacher-Manual.pdf
22. Buckley, S. (1999). Improving the speech and language skills of children and teenagers with down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, *1*(3), 111-128.
23. Down's Syndrome Association. (2014). Including pupils witn down's sydromeÇ Information for teachers and learning support assistans. Erişim adresi: http://www.hdssg.org/wp-content/uploads/2011/09/Inclusion-in-mainstream-primary.pdf
24. Barati, H., Tajrishi, M. P., & Sajedi, F. (2012). The effect of social skills training on socialization skills in children with down syndrome. Iranian Rehabilitation Journal, 10(15), 35-38.
25. Graaf, G. (2002). Supporting the social inclusion of students with down syndrome in mainstream education. *Down Sydrome News and Update, 2*(2), 55-62.
26. Vanderbilt Kennedy Center. (2015). Tennessee kindred stories of disability: Communication and down syndrome. Erişim adresi: https://vkc.mc.vanderbilt.edu/assets/files/resources/kindred-comDS.pdf

PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİ VE TEKNİKLERİ

Editör

Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Yazarlar:

Nilüfer ÖZABACI

Evren ERZEN

Berke KIRIKKANAT

Duygu ÇAVDAR

Zeynep ZAT

Serdar KÖRÜK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİ VE TEKNİKLERİ

Editör: Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Yazarlar: Nilüfer ÖZABACI - Evren ERZEN - Berke KIRIKKANAT - Duygu ÇAVDAR
Zeynep ZAT - Serdar KÖRÜK

ISBN: 978-605-7989-52-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1., 2. Baskı: Ankara - 2016
3., 4. Baskı: Ankara - 2017
5. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
6. Baskı: Ankara - Eylül, 2020
7. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM - 1: PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİ 9

Nilüfer Ş. ÖZABACI

Giriş 11
Saygınlık 11
Empatik Anlayış 12
Saydamlık 12
Odanın Kurulumu 13
Kaynaklar 19

BÖLÜM - 2: TEMEL DANIŞMA BECERİLERİ 21

Evren ERZEN

Temel Psikolojik Danışma Becerileri 23
Büyük Karpuz Katili 23
Danışmada Yapılmaması Gerekenler İçin Güzel bir Vaka Örneği 25
Empati ve Ruhsal Dokunuş 26
Dikkat 29
Dikkati Engelleyen Faktörler 32
Dikkat Nasıl Kullanılır? 33
Etkin Dinleme 34
Etkin Dinleme Nasıl Kullanılır? 35
Yansıtma 36
Yansıtma Nasıl Kullanılır? 38
Kabul 38
Kabul Nasıl Kullanılır? 39
Bilgi Toplama 40
Bilgi Toplama Nasıl Kullanılır? 43
Sorgulama 43
İçeriğe Odaklanan Sorular 44
Sürece Odaklanan Sorular 44
Sorgulama Nasıl Kullanılır? 45
Empati 46
Empati Nasıl Kullanılır? 47
Kendini Açma 48
Kendini Açma Nasıl Kullanılır? 50
Odaklanma 51
Dönüt 53
Yüzleştirme 54
Sessizlik 60

Sessizlik Nasıl Kullanılır? ... 61
Amaçların Oluşturulması ... 62
Amaçların Oluşturulması Nasıl Kullanılır? ... 63
Model Olma ... 64
Model Olma Nasıl Kullanılır? ... 66
Yeni Bir Bakış Açısı Kazandırma ... 66
Yeni Bir Bakış Açısı Kazandırma Nasıl Kullanılır? ... 67
Şimdi ve Burada ... 68
Burada ve Şimdi Nasıl Kullanılır? ... 69
Sonlandırma ... 69
Sonlandırma Nasıl Yapılır? ... 70
Değişime Hazır Oluş ... 71
Uygulama ... 73
Düşünme öncesi evre ... 75
Düşünme Evresi ... 76
Hazırlık evresi ... 77
İhtiyaçlar Hiyerarşisi ... 78
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ... 80
Dirençle Başa Çıkma ... 81
Dirençle Başa Çıkma Nasıl Kullanılır? ... 82
Özetleme ... 83
Özetleme Nasıl Kullanılır? ... 84
Kaynaklar ... 86

BÖLÜM - 3: DUYGU ODAKLI TERAPİ ... 89

Berke KIRIKKANAT

Giriş ... 91
TERAPİNİN ÖZGÜN ÖZELLİKLERİ ... 91
TERAPİNİN DAYANDIĞI KURAMSAL YAKLAŞIMLAR: DUYGU KURAMI VE DİYALEKTİK YAPILANDIRMACILIK ... 93
Duygu Kuramı (Emotion Theory) ... 93
a. Duygu şemaları: ... 93
b. Duygusal tepki türleri ... 94
c. Duygu düzenleme ... 95
Diyalektik Yapılandırmacılık (Dialectical Constructivism) ... 95
TERAPİNİN TEMEL HEDEFLERİ ... 96
PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ROLÜ: DUYGU KOÇLUĞU ... 97
TERAPÖTİK SÜRECİN ÜÇ AŞAMASI ... 97
TERAPÖTİK SÜREÇTE KULLANILAN TEKNİKLER ... 99
Empatik Doğrulama (Empathic Affirmation) ... 102

Sistematik Çağrışımlı Açılma (Systematic Evocative Unfolding) 102
Bir Alanı Temizleme (Clearing a Space) 103
Kaynaklar 105

BÖLÜM - 4: KLASİK TERAPİLERE FAKLI BİR BAKIŞ VE ETKİ TERAPİSİ 109

Duygu ÇAVDAR

Giriş.....111
Gestalt Terapi 112
Oyun Terapisi 114
Danışmada Oyun, Kukla ve Oyuncak Kullanımı 114
Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi 118
Çözüm odaklı terapide terapistin görevi: 119
Evlilik Danışmasında Derecelendirme 122
Mucize soru aşağıdaki gibi sorulur (de Shazer, 1988): 124
Transaksiyonel Analiz 125
Adler Terapisi 128
Danışmada Kullanılan Farklı ve Yeni Teknikler 131
Kaynaklar 137

BÖLÜM - 5: METAFOR TERAPİSİ 141

Zeynep ZAT

Metafor 143
Psikolojik Danışmanlık Görüşmelerde Metafor Kullanımı 145
Metafor Hikayeleri Danışmada Ne İşe Yarar? 145
Terapötik Müdahale Olarak Metafor Kullanımı 146
Psikolojik Danışmanlık için Metafor Örnekleri 149
Gestalt Yaklaşımını Benimsemiş Terapi Metaforları (Carol Vivyan 2009) 149
Metafor Örnekleri: 149
Okulun Kabadayısı 149
Plaj Topu 150
Düşünce treni 150
Akıntı 150
Tünel 151
Zihin Canavarı 151
Yeryüzü Arama Motoru ve Helikopter Görünümü 151
Zehirli Papağan 151
Uçak 152
Bataklık 152
Tartışma 153

İleri Viteste Yokuş Çıkmaya Çalışmak 153
Hayat Bir Kek Gibi 153
Öykülerden Oluşan Metaforlar ve Klinik Örnekler 154
Plato'nun Mağarası 154
İki Keşişin Hikayesi 156
Usta Balık 157
Yılan Yılandır 158
Kral Midas 160
Mutluluk Akarsuyu 161
Yansıma 162
Divan Gibi Olun 163
Philemon ve Baucis 164
Kaynaklar 166

BÖLÜM - 6: ŞEMA TERAPİ 169

Serdar KÖRÜK

Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Şema Alanları 171
Şemayla Başa Çıkma Mekanizmaları 176
Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Gelişimi 177
Şema Modları 179
Terapi Süreci 182
Değerlendirme ve Eğitim Aşaması 182
Değişim aşaması 184
Kaynaklar 190

ÖNSÖZ

"Psikolojik Danışma Beceri ve Teknikleri" kitabımız**;** Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında gerek lisans gerek yüksek lisans gerekse, doktora eğitimi düzeylerin de psikolojik danışmanlık beceri ve tekniklerini desteklemek amacıyla yazılmıştır. Psikolojik danışmanlık beceri ve tekniklerini daha anlaşılır ve uygulanabilir bir şekilde sunmaya çabaladığımız bir kitaptır. Umarım bu amacımıza ulaşmış oluruz.

Bununla birlikte bu kitabın ilham kaynağı, Dr. Conte tarafından yazılmış olan İleri Danışmanlık Beceri ve Teknikleri adlı kitap olmuştur. Kitap içindeki birçok klinik örneği Dr. Conte'un izni ile referans göstererek kullandık. Eminiz ki, bu örnekler kitabımıza büyük bir zenginlik kattı. Kitabın "Psikolojik Danışma Süreci" adlı bölümü Prof. Dr. Nilüfer Özabacı, "Temel Danışma Becerileri" bölümü Evren Erzen, "Fenomenolojik Benlik Kuramı, "Klasik Terapilere Faklı Bir Bakış ve Etki Terapisi" bölümü Duygu Çavdar ve "Metafor Terapisi" bölümü Zeynep Zat , "Şema Terapi" bölümü Serdar Körük ve "Duygu Odaklı Terapi" bölümü Berke Kırıkkanat tarafından yazılmıştır.

Psikolojik danışmayı daha iyi anlama ihtiyacına belirli bir açıdan yanıt vereceğini düşündüğümüz bu kitabın Psikolojik danışma öğrencileri, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve terapistler tarafından sevilerek okunması ve yararlı bir kitap olması umuduyla…

Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Nilüfer Ş. ÖZABACI

Lisans eğitimini 1989 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri/Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, Yüksek. Lisans eğitimini 1993 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, doktora eğitimini 2000 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalın'da:"Okul Başarısızlığının Algılanan Nedenleri" isimli teziyle tamamlamıştır. 2001 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde Yardımcı Doçent kadrosuna atanmıştır. 2003 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD da Yardımcı Doçent unvanı ile kariyerine devam etmiştir. 2006 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD'da Doçentlik unvanını, 2012 yılında ise Profesörlük unvanını almıştır. 2019 yılında emekli oluştur. Halen Yeditepe Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Duygusal zeka, okul başarısızlığı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında ki sorunlar, kadına şiddet, aile ve sistemik yaklaşım ile ilgili konularda bilimsel çalışmaları mevcuttur. Araştırmacının uluslararası ve ulusal dergilerde yayımlanmış bir çok çalışması, kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

BÖLÜM - 1

PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİ

Nilüfer Ş. ÖZABACI

Giriş

Psikolojik Danışma ve Rehberlik, kişisel yardım hizmetlerini amaçlayan meslekler arasında kendine özgü bir yeri olan, kişilerin daha bilinçli, güçlü ve yaratıcı bir biçimde gelişmeleri adına hizmet veren bir alandır.Danışma süreci içerisinde danışman danışanın kişisel bütünlüğüne saygı göstererek onun iyiliği ve huzuru için çalışmaktan sorumludur. Danışman aynı zamanda danışanı grup etkileşiminden doğacak bedensel ve psikolojik incinmelerden korumak için uygun önlemleri almakla da yükümlüdür .Danışma bir süreçtir. Pasta yapmak gibidir. Her ikisi de belirli beceriler gerektirir, ama her ikisinin de sonuçları basit bir şekilde bireysel becerilerin toplamından daha fazlasıdır. Pasta hamurunun olma zamanını bilmenin deneyim gerektirdiği gibi çeşitli süreç becerilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmek de deneyimle olur. Danışmayı süreç olarak görmek, seans seans yerine daha uzun süreli bir süreç olması anlamına gelmektedir. Bu süreç hem danışmanın kendi çalışmasına katkı hem de danışanın var olan sorunlarının çözümüne katkı sağlar. Danışmada sürece odaklanmak, danışanın yaşam öyküsünde yeni ve farklı bir bölümü danışanla birlikte yazmayı içerir. Bu yeni öykü, danışanın o ana kadar ki yaşam sürecinin üzerine kurulur, fakat iyileşme için önceden görülemeyen olasılıkları ortaya çıkarır.

Danışmanın daha sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için bazı ilkelerin, kuralların ve standartların açık bir biçimde belirlenmesi ve bunlara uyulması gerekmektedir. Danışma ilişkisi ile ilgi tüm kayıtlar (görüşme notları, test verileri, yazışmalar, bant kayıtları, elektronik veriler ve diğer dökümanlar) danışmanın danışanın izni olmadan başkalarına açıklanmaz

Psikolojik danışmanlık yapan kişilerin de bazı kişisel özelliklere sahip olması da son derece önemlidir. Bir psikolojik danışman; duygusal kararlılıkla hareket etmeli, kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını paylaşma anlamında “empatik” bir anlayış ve seziş kabiliyetine sahip olmalıdır. Fikirlerinde esnek ve ön yargılardan arınık olmalı, başkalarını dinlemeye, anlamaya ve yardım etmeye istekli ve antisosyal ve düşmanca duygulara sahip olmamalıdır. Ayrıca danışma da bazı temel ilkeler kesinlikle olmalıdır.Bunlar;

Saygınlık

“Saygınlık”,danışmanın danışanı olduğu gibi kabul etmesi ve ona her koşulda saygı duymasıdır. Bu ilke ışığında terapistin, bireyin genel görünüşü, öğrenim düzeyi, yaşı, cinsiyeti, probleminin türü, sosyo-ekonomik düzeyi gibi kişisel nitelikleri yönünden herhangi bir önyargıya kapılmaksızın, yargılayıcı bir tutuma girmeksizin danışanı olduğu gibi kabul etmesi ve bu duygularını danışana iletebilmesidir.

Empatik Anlayış

"Empatik anlayış", danışmanın görüşme sırasında, danışanın o anda içinde bulunduğu duyguları doğru olarak anlayabilmesi ve paylaşabilmesidir. Empatik anlayışa sahip bir danışma, görüşme süresince, kendisini danışanın yerine koyarak, onun ne gibi duygular içinde olduğunu hissetmeye ve onu anlamaya çalışır.Danışman , danışanın yaşantıları ile ilgili olarak empatik bir tutumla bu durumda kişinin yerinde ben olsaydım ne duyar, ne düşünür ve ne yapardım şeklinde, araştırıcı bir yaklaşımla onu anlamaya ve duygularını paylaşmaya çalışır.

Saydamlık

Saydamlık, ilişkilerinde bireyin duygu ve düşüncelerini olduğu gibi ifade edebilmesi, içi dışı bir olması, olduğu gibi görünebilmesi, "saydam" olabilmesidir. Danışan ve danışmanın saydam olmaları görüşmeyi olumlu yönde etkilemekte, kişinin kendisini olduğu gibi anlatabilmesi olasılığını artırmaktadır. Saydam olmada amaç, görüşme sırasında tarafların kendilerini savunucu bir tutuma sokmaktan kurtarmaları, başka türlü görünme, güdü ve kaygısından uzak olmalarıdır.

İlk oturum danışma için kör buluşmadır. İlk oturumun temel amacı danışmanın dayanacağı ilişki şeklininbelirlenmesidir.İlişki için her iki taraf da diğeri hakkında bir şeyler bilir ama bu rahat hissetmeleri için yeterli değildir. Terapistin ya da danışmanın ilk görüşme boyunca öncelikli görevi, bireyin ilişkinin devam etmesi için istenen gerekli rahatlığı hissetmesine yardımcı olmaktır.

Rahat bir çalışma ilişkisi oluşturma görevini başarıyla tamamlamanın önemi göz ardı edilemez. Psikoterapinin etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalarda tutarlı olarak iki gerçek vurgulanmaktadır. Birincisi, psikoterapi alan insanların yaklaşık %75'i benzer rahatsızlığı olup tedavi görmeyenlerden daha iyi olmaktadırlar. İkincisi ise, terapinin şekli hasta ile terapist arasındaki ilişki kadar anlamlı görülmemektedir.

Danışmanın pozisyonundan oluşan doğal güç nedeniyle, tüm büyük ruh sağlığı kuruluşların etik kuralları ilişkinin öncelikli sorumlusu olarak terapisti görmektedirler. Örneğin, APA (The American Psychological Association)'nın etik kurallarından birisi; " Psikolojik danışmanlar ya da terapistler kendileri ve diğerleri arasındaki gerçekliği ve rolü birbirinden ayırmada hassastırlar." (APA, 1992). AAMFT (The American Association for Marriage and Family Therapy)'nin de etik kurallarında da benzer bir prensip ifade edilmektedir: " Evlilik ve aile terapistleri bireysel ve ailesel iyi oluşla ilerlemektedir. Onlar yardım arayan kişilerin doğrularına saygı gösterir ve bu hizmeti uygun bir şekilde kullanmalarını sağlamak için gerekli çalışmaları yapar" (AAMFT, 2001).

Kaynaklar

Geldard, K., Geldard, D. ve Foo, Y. R. (2013). *Counseling Children: A Practical Introduction*. London: Sage Publication.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı.* (Çev. T. Ergene ve Sevim, A. S.) Ankara: Mentis Yayıncılık.

Jacobs, E. (1992). *Creative Counseling Techniques*. FL: Psyhological Assessment Ressources

Nichols, M.P.ve Schwartz, R. C. (1997). Family Therapy.4. baskı.

Nichols, W. C., Everett, C.A.(1986). Systemic family therapy: An integrated approach. New York: Guilford.

Perry, W. (2008) Basic Counselling Techniques (2nd edition).USA: Author house.

Young, G. (1997) Adult Development, Therapy, and Culture: A Postmodern Synthesis. Plenum Press: New York.

Evren ERZEN

2007 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği programını tamamlamıştır. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmaya başlamış ve 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans derecesini almıştır. 2012 yılında başladığı akademisyenlik görevine Artvin Çoruh Üniversitesinde araştırma görevlisi unvanıyla devam etmektedir. Şu an Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Artvin Çoruh Üniversitesin'de Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir..

2

BÖLÜM - 2

TEMEL DANIŞMA BECERİLERİ

Evren ERZEN

Temel Psikolojik Danışma Becerileri

Danışmanlık becerileri karmaşık bazı süreçlerin anlaşılmaz şekilde bir araya gelmesi gibi gözükse de aslında insanın kendi ruhunun sesini dinlemesini sağlamaktan ibarettir. Bu yüzden insanların kendi hislerine karşı olan farkındalıklarının artması danışmanlık için önemli bir hedeftir. Ancak bu hedefe hangi sorularla, hangi ses tonu ve vücut diliyle ulaşılabileceğini söylemek, bunu adeta yemek tarifi verir gibi sunmak açıkça ezberci bir yaklaşım olacaktır. Bunun yerine genel kuralları aktarıp gerisini danışmanın sentezine ve şartların doğal akışına bırakmak daha doğru olacaktır.

Herrigel (1953) insanların bir alandaki davranışlarını ustalaşma seviyesine taşımak için süreklilik arz eden çabaların önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çoğu danışman, danışma sürecinde kullandıkları becerileri yeterli görmektedir. Ancak aslında yalnızca kendilerini ve yaşanan süreçleri tekrar etmektedirler. Bu yüzden kendilerini bir ileri basamağa taşıyacak becerileri elde etme konusunda oldukça ön yargılı davranmaktadırlar. Psikolojik danışma hizmeti veren bir uzmanın ileri psikolojik danışma becerilerinde uzmanlaşma hedefine yardımcı olacak bu kitapta aktarılanların özümsenmesinde takip edilecek yolun ilk adımı temel becerilerde uzmanlaşmaktan geçmektedir. Bu bölümde aktarılan becerilerde uzmanlaşabiliyorsanız, önünüzde yer alan uzun yolda ilerlemek için hazırsınız demektir. Ancak temel becerilerde sorunları olan bir danışmanın ileri seviyeye ulaşmasında önemli sorunlar ortaya çıkacaktır. Danışan sorunlarından bahsederken iş çıkışında yapacağı organizasyonları düşünen ve anlatılanları kaçıran, konuşulanlara ilgisiz tavır sergileyen bir danışmanın yaratacağı olumsuz atmosferin nelere gebe olacağını hayal etmek çok zor değildir. Danışanlara karşı yaklaşımda izlenecek yolun nasıl olması gerektiği konusunda aşağıda yer alan hikâyenin oldukça iyi fikir vereceğini söyleyebiliriz.

Büyük Karpuz Katili

Vakti zamanında adamın biri sadece aptalların yaşadığı bir ülkeye gitmiş. Bu ülkede herkes köylerinin dışında bir yerlerde bir canavar yaşadığına inanıp korku içerisinde yaşarmış. İnsanların canavara ilişkin anlattıkları hikâyelerin ardından kendisi de korkmasına rağmen canavarı merak etmiş ve canavarı görmek istemiş. Köylüler canavarın görülebileceği bir yere kadar adamı götürüp korku içerisinde beklemeye başlamışlar. Canavarı gördükleri anda hep bir ağızdan "İşte orada!" diye bağırmışlar. Adam köylülerin gösterdiği yöne doğru bakmış ancak boş arazideki irice bir karpuz dışında bir şey görememiş. Adam meraklanıp "Canavar nerede göremiyorum, yoksa karpuzun arkasında mı?" diye sormuş. Köylüler adamın eliyle gösterdiği şeyin canavarın ta kendisi olduğunu söylemişler. Adam o an rahatlamış ve "O canavar değil, sadece bir karpuz" diyerek karpuza doğru ilerlemiş ve karpuzun

dibinde diz çökmüş. Belinden çıkardığı bıçakla karpuzu ikiye yarmış ve afiyetle yemiş. O an etrafına bakmış ve insanların yüzlerindeki korkuyu görmüş. Korku giderek nefret ve öfkeye dönüşüyormuş. Köylüler arasından bir çığlık yükselmiş "Bakın! Bu daha büyük bir canavar. Diğer canavarı öldürdü bir de onu yiyor! Yakalayın onu!" Adam neye uğradığını anlayamadan bütün köylülerin elindeki yabalarla, tırmıklarla kendisine doğru koşmaya başladıklarını görmüş ve başlamış kaçmaya.

Bu olayın üzerinden bir yıl geçtikten sonra aynı yerde adamın yediği karpuzun tohumlarından daha büyük bir karpuz filizlenmiş. Bu sırada ilkinden çok daha akıllı bir adamın yolu bu ülkeye düşmüş. Köylüler kim bilir belki de canavarı yiyen adamın lanetinden olduğunu düşündüklerinden olsa gerek, köylerinin yakınında gelişen bu daha büyük canavarın korkusuyla tir tir titriyorlarmış. Aynı merakla o da canavarı görmek istemiş. Köylülerin canavar dedikleri karpuzun dibine vardığında gözlerindeki anlamsız korkuyu görüp bir şeylerin ters gittiğini hemen anlamış. Adam korkuyla titreyen köylülerin içerisinde daha büyük sorun yaratmamak için önce korkuyla geri çekilir gibi yapmış. Sonra dikkatli adımlarla yaklaşmaya başlamış karpuza. Sanki her adımda karpuz canlanıp üzerine atlayacakmışçasına korku dolu bir tavır takınmış. Sonunda sanki gerçekten bir canavara dokunuyormuşçasına yavaş ve ürkekçe dokunmuş karpuza. Sonra canavarın kendisini parçalamadığına şaşıran bir yüz ifadesiyle bakmış karpuza. Köylüleri de tıpkı kendisi gibi karpuza dokunmaları için yüreklendirmiş. O günden sonra köylüler karpuz korkularını yavaşça üzerlerinden atmış ve karpuza yaklaşabilmişler. Hatta karpuzu yemiş, tohumlarından yeni karpuzlar bile yetiştirmişler. Köylerine uğrayan o adam da Büyük Karpuz Katili olarak anılır olmuş.

Hikâyede anlatılan olayın size vermek istediği mesajın danışmanlığın özünü aktardığını söylemek pek yanlış olmayacaktır. İnsanların gerçek ya da gerçek dışı nedenlere dayalı birçok ön yargı ve korkuları bulunmaktadır. Bu inanışlar ne kadar hatalı olurlarsa olsunlar küçük adımlarla ve kişinin kendi gerçeklik algılarına dayalı deneyimlere bağlı olmadıkça bireyler tarafından kolaylıkla kabul görmezler. Farklı kültürlerden kişilerin ailevi bir sorunla size geldikleri bir örneği ele alalım. Bir kültürde aile büyüklerinin olduğu yerde bacak bacak üzerine atmak bile olumsuz karşılanmaktayken bir diğerinde el şakası yapmak son derece normal karşılanabilir. Her iki kültürden kişiye karşı standart bir gerçeklik formülüyle yaklaşmaya kalkışmak mümkün değildir. Danışmanların yapması gereken danışan hangi gerçeklikle kendisine gelmiş olursa olsun onlara içten, sıcak ve koşulsuz bir kabulle yaklaşmaktır. Bir başka ifadeyle her danışan kendi bağlamında ele alınmalıdır. Danışanlar ancak o zaman gerçek bir ilişki kurmaya hazır olacaklardır. Bu bağlamda bu hikâyeden çıkarılması gereken en önemli sonucun iletişimde yaşanabilecek kazalardan kaçınmak için uygun tavrı sergilemenin önemini görmek olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, *44*(9), 1175.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing society. In Albert Bandura (Ed.), *Self –Efficacy in Changing Societies* (1-45), Cambridge: Cambridge University Press.

Bateson, G. D., Jackson, D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science, 1,* 251–254.

Carrol, M. R., & Wiggins, J. D. (2008). *Grupla psikolojik danışmanın öğeleri* (S. Doğan, M. Aladağ, B. Yaka Çev.) Ankara: Pegem.

Cialdini, R. B. (1998). *Infl uence: The psychology of persuasion.* New York: Collins.

Claiborn, C. D., & Goodyear, R. K. (2005). Feedback in psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, *61*(2), 209-217.

Cochran, J. L., & Cochran, N. H. (2006). *The heart of counseling: A guide to developing therapeutic relationships* . Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Conte, C. (2009). *Advanced techniques for counseling and psychotherapy*. New York: Springer.

Corey, G. (2011). *Theory and practice of group counseling*. Cengage Learning.

Cormier, S., & Hackney, H. (2013). *Psikolojik danışma stratejiler ve müdahaleler*. Ankara: Pegem

Cornish, D., & Dukette, D. (2009). *The Essential 20: Twenty Components of an Excellent Health Care Team*. Dorrance Publishing.

Cozby, P. C. (1973). Self-disclosure: a literature review. *Psychological bulletin*, *79*(2), 73-93.

Finn, S. E., & Tonsager, M. E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, *9*(4), 374.

Gladstein, G. A. (1983). Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental, and Social Psychology Perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 467-482.

Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene, S. Aydemir Sevim Çev.) Ankara: Mentis.

Herrigel, E. (1953). *Zen in the art of archery.* New York: Random House.

Hooper, J., & Teresi, D. (1992). *The 3-pound universe* . New York: G.P. Putnam's Sons.

Hutchby, I. (2005). "Active listening": Formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling. *Research on Language and Social Interaction*, *38*(3), 303-329.

Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2010). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change.* Sage Publications.

Kell, B., & Mueller, W. J. (1966). *Impact and change: A study of counseling relationships* . New York: Appleton-Century-Crofts.

Leaman, D. R. (1978). Confrontation in counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, *56*(10), 630-633.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50* (4), 370–396.

May, R. (1994). *The courage to create* . New York: W.W. Norton & Company.

Meier, S. T., & Davis, S. R. (2007). *Psikolojik Danışma Temel Öğeler* (S. Doğan, E. Ö. Kocabaş ve S. Denizli Çev.) Ankara: Pegem

Meier, S., & Davis, S. (2010). *The elements of counseling*. Cengage Learning.

Naar, R. (1993). *Grup psikoterapisine ilk adım*. Ankara: İmge.

Polya, G. (1957). *How to solve it; a new aspect of mathematical method.* Gadre City, NY: Doubleday.

Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change. *American Psychologist, 47* (9), 1101–1114.

Robbins, M. S., Alexander, J. F., Newell, R. M., & Turner, C. W. (1996). The immediate effect of reframing on client attitude in family therapy. *Journal of Family Psychology*, *10*(1), 28.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person.* Boston: Houghton Miffl in Company.

Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Industrial Relations Center of The University of Chicago.

Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology* (Vol. 1 & 2). Sage Publications.

Sklare, G., Portes, P., & Splete, H. (1985). Developing questioning effectiveness in counseling. *Counselor Education and Supervision*, *25*(1), 12-20.

Stamenov, M. I., & Gallese, V. (Eds.). (2002). *Mirror neurons and the evolution of brain and language* . Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tan, H., & Baloğlu, M. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik becerileri. Ankara: Nobel.

Tindall, R. H., & Robinson, F. P. (1947). The use of silence as a technique in counseling. *Journal of clinical psychology*.

Thomson, P. (2003). *İletişimin Sırları.* Ankara: Arion.

Velsor, P. (2004). Revisiting basic counseling skills with children. *Journal of Counseling & Development*, *82*(3), 313-318.

Voltan Acar, N. (2009). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara, Nobel.

Ward, D. E. (1984). Termination of individual counseling: Concepts and strategies. *Journal of Counseling & Development*, *63*(1), 21-25.

Winslade, J., & Monk, G. (2007). *Practicing narrative mediation* . San Francisco: John Wiley & Sons.

3

Berke KIRIKKANAT

2010 yılında Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümünde lisans eğitimini, 2012 yılında İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini, 2016 yılında ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2016 yılında Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. Ayrıca aynı fakültede 2018 yılından itibaren dekan yardımcılığı görevini yürütmektedir. Akademik başarı, akademik motivasyon, akademik güven, akademik başa çıkma, psikolojik sermaye, psikolojik dayanıklılık, bilişsel esneklik, öz-yeterlik, öznel iyi-oluş, bağlanma stilleri, romantik ilişkiler, çift ve aile danışmanlığı, bilişsel çarpıtmalar, toplumsal cinsiyet rolleri, yaşam doyumu, yalnızlık, yaratıcılık gibi konularda bilimsel çalışmaları mevcuttur. Araştırmacının ulusal ve uluslararası indekslerde taranan hakemli dergilerde makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde bildirileri ve danışmanlığını yaptığı yüksek lisans tezleri bulunmaktadır.

BÖLÜM - 3

DUYGU ODAKLI TERAPİ

Berke KIRIKKANAT

GİRİŞ

Duygu odaklı terapi, benliğin oluşumunda duyguların önemli bir role sahip olduğunu vurgulayan bir terapidir (Greenberg, 2010). Özellikle duyguların kişinin yaşamsal işlevselliğinde katkı değer bir paya sahip olduğunu ifade eden duygu odaklı terapi, duyguların bize nerede ne zaman neye ihtiyacımız olduğunu gösteren ve davranışsal hedeflerimizi belirlememizi sağlayan bir uyarı mekanizması gibi çalıştığını belirtmektedir (Greenberg, 2002). Bu nedenle ilgili terapi, kişinin duygusal farkındalığını arttırmak ve duygularını yaşamında rehber olarak kullanmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır (Greenberg, 2006, 2014). Diğer bir deyişle, terapideki temel amaç, bireylerin duygusal işleme (emotional processing) kapasitelerini arttırmaktır. Bu amaçla terapide bireylerin duygularına nasıl yaklaşmaları gerektiği, duygularını kabul etme süreçleri, duygularına tahammül etmeleri, duygularını kelimelere dökmeleri ve onları anlamlandırmaları yaşantısal bir şekilde öğretilmektedir (Greenberg & Goldman, 2019). Dolayısıyla, kişinin geçmişte ifade edemediği acı veren duygularla yüzleşmesini mümkün kılan duygu odaklı terapi, kişide duygusal yetkinlik (emotional competence) oluşturabilmek için kendi benliğini yaratma sürecinde uyumlu olmayan duygularını dönüştürme ve karşılaştığı yaşamsal olaylarda uyumlu duygusal tepkiler verebilme becerilerini kazandırmaktadır.

Bu bölümde duygu odaklı terapiyi benimsemiş bir danışmanın terapötik süreç içerisinde vaka kavramsallaştırmasında kullanabileceği kuramsal açıklamalar ile danışma teknikleri vaka örnekleriyle sunulmaktadır.

TERAPİNİN ÖZGÜN ÖZELLİKLERİ

İnsancıl ve yaşantısal müdahale yaklaşımlarını benimsemiş olan duygu odaklı terapi, danışan merkezli ve Gestalt terapilerinin ilkeleri ile şekillenmiştir (Timulak, 2017). İlgili terapilerin insan doğasına ve terapötik sürece bakış açısı duygu odaklı terapide vurgulanmakta olup ilgili terapinin özgün özellikleri aşağıdaki maddelerle özetlenmiştir (Elliot, Watson, Goldman, & Greenberg, 2004; Elliot & Greenberg, 2007, 2016):

1. Duygu odaklı terapi neo-insancıl terapi olarak tanımlanmaktadır. İnsancıl bakış açısı temelinde oluşturulmuş olan bu terapi, çağdaş duygu kuramı, bağlanma kuramı ve diyalektik yapılandırmacılık (dialectical constructivism) perspektifleriyle oluşturulmuştur. Bu yaklaşımların öne sürdüğü temel varsayımlar ise şunlardır:
    a) Deneyimleme (experiencing): Bireyin duyguları, düşünceleri ve davranışları onun anlık yaşantılarıyla biçimlenmektedir. Anlık deneyimler,

birçok farklı duygusal süreçlerin bütünleşmesi sonucunda açığa çıkmaktadır. Bu nedenle duygusal yaşantılar, düşüncelerin ve davranışların belirleyicisidir.

b) Öz-belirlemecilik/yaşamda aktör rolü oynama (self-determination/ agency): Duygu odaklı terapinin insan doğasına bakış açısını resmeden bu varsayıma göre birey, kendi gerçekliğini ve kendi dünyasını inşa etmede, yaptığı seçimlerde özgür bir varlıktır. Kendi kararlarını kendi verebilen, öznel gerçekliğini oluşturabilen bir birey olarak aktif rol oynayan insanoğlunun bu özelliği onun içinde bulunduğu koşullara ayak uydurmasını kolaylaştırmaktadır.

c) Bütünsellik (wholeness): Kişinin benlik bütünlüğüne ulaşabilmesi, benliğinin farklı yönleriyle temas edebilme gücünde yatmaktadır. Bu temasın sağlanmasında duygular önemli bir rol oynamaktadır. Duygularını olduğu gibi kabul eden bir birey, benlik bütünlüğüne ulaşmada zorlanmamaktadır.

d) Çoğulculuk/çeşitlilik (pluralism/diversity): Bireyler arasındaki farklılıklar koşulsuz bir şekilde kabul edilmeli ve teşvik edilmelidir. Farklılıklara hoşgörü geliştirmek kişilerarası ilişkilerdeki eşitliğin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır.

e) Var olma/gerçeklik (presence/authenticity): Bu varsayıma göre insanoğlu sosyal bir varlık olup bağlanma ihtiyacına sahiptir. Bu özelliği ile insanoğlu ancak başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurduğu sürece yaşamsal işlevselliğini kaybetmemektedir.

f) Büyüme (growth): Büyüme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyin psikolojik gelişimi, kendi merak duygusu ve adaptif duygusal süreçleriyle şekillenmektedir.

2. Duygu odaklı terapide terapötik ilişki içinde psikolojik danışman hem danışan merkezli hem de sürece rehberlik eden bir rol benimsemektedir. Buna göre psikolojik danışman, hem danışanın anlık yaşantılarına empatik duyarlılık gösteren, onun içsel deneyimlerini takip eden ve etkili iletişim kuran hem de doğru zamanda danışanına sunduğu ödevlerle öneriler getiren bir rehberdir. Dolayısıyla duygu odaklı terapiyi uygulayan bir psikolojik danışman terapötik süreçte danışana ders vermek, öğüt vermek ya da danışanı kontrol etmek gibi davranışlarda bulunmak yerine onunla beraber yolculuğa çıkan, onu olduğu gibi kabul eden bir rehberdir.
3. Duygu odaklı terapide psikolojik danışman, empatik bir yaklaşımla keşfedici sorularla danışanının duygu dünyasına yaklaşmaya çalışan bir bireydir. Danışanın anlık yaşantısal dünyasını açık uçlu sorularla empatik bir şekilde

Kaynaklar

Elliot, R., Davis, K., & Slatick, E. (1998). Process-experiential therapy for post-traumatic stress difficulties. In L. Greenberg, G. Lietaer, & J. Watson, *Handbook of Experiential Psychotherapy* (pp. 249-271). New York: Guildford Press.

Elliot, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2004). *Learning Emotion-Focused Therapy: The Process-Experiential Approach to Change*. Washington, DC: American Psychological Association.

Elliot, R., & Greenberg, L. S. (2007). The essence of process-experiential/emotion-focused therapy. *American Journal of Psychotherapy*, *61*, 241-254. doi: 10.1176/appi.psychotherapy.2007.61.3.241

Elliot, R. (2012). Emotion-focused therapy. In P. Sanders (Ed.), *The Tribes of Person-Centered Nation* (2nd edn) (pp.103-130). Ross-on-Wye: PCCS Books.

Elliot, R., & Greenberg, L. (2016). Emotion-focused therapy. In C. Lago and D.Charura (Eds), *Person Centered Counselling and Psychotherapy: Origins, Developments, and Contemporary Applications* (pp.212-222). Berkshire: Open University Press.

Goldman, R. N. (2019). History and overview of emotion-focused therapy. In L.S. Greenberg & R. N. Goldman (Eds.), *Clinical Handbook of Emotion-Focused Therapy* (pp. 3-36), Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1987). Emotion in Psychotherapy. New York: Guildford Press.

Greenberg, L. S., & Johnson, S. M. (1988). *Emotionally Focused Therapy for Couples*. New York: Guildford Press.

Greenberg, L. S., Rice, L. N., & Elliot, R. (1993). *Facilitating Emotional Change: The Moment-By-Moment Process*. New York: Guildford Press.

Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J. (1995). A dialectical constructivist approach to experiential change. In R. A. Neimeyer & M. J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 169–191). Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J. (1997). Emotion in the creation of personal meaning. In M. Power & C. Brewin (Eds.), *The Transformation of Meaning in Psychological Therapies* (pp. 157-174). Chichester: John Wiley & Sons.

Greenberg, L., & Pascual-Leone, J. (2001). A dialectical constructivist viewof the creation of personal meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, *14*(3), 165–186. doi: 10.1080/10720530151143539.

Greenberg, L. S., & Paivio, S. (1997). *Working with Emotions in Psychotherapy*. New York: Guildford Press.

Greenberg, L. (2002). *Emotion-Focused Therapy: Coaching Clients To Work Through Feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *11*, 3-16. doi: 10.1002/cpp.388.

Greenberg, L. S. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *36*, 87-93. doi: 0.1007/s10879-006-9011-3

Greenberg, L. S., & Watson, J. (2006) *Emotion-Focused Therapy of Depression*. Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S. (2010). Emotion-focused therapy: An overview. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(33), 1-12. doi: 10.17066/pdrd.42956

Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-Focused Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. Psychotherapy, 51(3), 350-357. doi: 10.1037/a0037336.

Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-Focused Therapy: Coaching Clients to Work Through Their Feelings* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S. (2017). Emotion-focused therapy of depression. *Journal of Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, *16*(2), 106-117. doi: 10.1080/14779757.2017.1330702

Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (2019). Theory of practice of emotion-focused therapy. In L.S. Greenberg & R. N. Goldman (Eds.), *Clinical Handbook of Emotion-Focused Therapy* (pp.61-90), Washington, DC: American Psychological Association.

Hermann, I. R., & Auszral, L. (2019). Facilitating optimal emotional processing. In L.S. Greenberg & R. N. Goldman (Eds.), *Clinical Handbook of Emotion-Focused Therapy* (pp.193-216), Washington, DC: American Psychological Association.

Katonah, D. G. (2012). Research on clearing a space. The Folio: A Journal for Focusing and Experiential Therapy, *23*, 138-154.

Leijssen, M. (1996). Characteristics of a healing inner relationship. In R. Hutterer, G. Pawlowsky, P. F. Schmid & R. Stipsits (Eds.), *Client-Centered and Experiential Psychotherapy: A Paradigm in Motion* (pp. 427-438). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Leijssen, M. (1998). Focusing microprocesses. In L. S. Greenberg, J. C. Watson, & G. Lietaer (Eds.), *Handbook of Experiential Psychotherapy* (pp. 121-154). New York: Guildford Press.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: The Guilford Press.

Paivio, S. (2013). Essential processes in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, *50*(3), 341-345. doi: 0.1037/a0032810.

Pos, A. E., & Greenberg, L. S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *37*, 25-31. doi: 10.007/s10879-006-9031-z.

Timulak, L. (2017). Emotion-focused therapy. In C. Feltham, T. Hanley, & L. A. Winter (Eds.), *The Sage Handbook of Counselling and Psychotherapy* (4th ed.) (pp. 546-556). UK: Sage Publication.

4

Duygu ÇAVDAR

2009 yılında Ankara Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmeliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Yan Dal) programlarını tamamlamıştır. 2013 yılında yine Ankara Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik de yüksek lisans derecesini almıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nde, 2010-2015 yılları arasında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Şu an University of Bristol'da Eğitim Psikolojisi alanlarında doktora öğrenimini sürdürmektedir.

BÖLÜM - 4

KLASİK TERAPİLERE FAKLI BİR BAKIŞ VE ETKİ TERAPİSİ

Duygu ÇAVDAR

Giriş

Psikolojik danışma sürecinde geleneksel danışma kuramlarının önerdiği tekniklerin yanı sıra farklı teknikler uygulanabilir, yeni teknikler psikolojik danışmanlar tarafından yaratılabilir çünkü geleneksel danışma/terapi yöntemleri bazı durumlarda sınırlı kalmakta, sadece danışma becerilerini göstermek yeterli olmamaktadır. Bu bölümde Edward Jacobs'un **Etki Terapisi** (Impact Therapy)'nden esinlenerek okuyuculara hem bilinen psikolojik danışma tekniklerinin farklı kullanılabileceği hem de psikolojik danışmanların da yeni psikolojik danışma teknikleri geliştirebilecekleri fikrini ve örneklerini vermek amaçlanmıştır.

Edward Jacobs (1994), **Etki Terapisi** olarak adlandırdığı yaklaşımında her psikolojik danışmanın yeni teknikler yaratabileceğinden söz etmektedir. Etki Terapisi'nde amaç, danışma oturumlarının daha aktif olmasını sağlamaktır. Jacobs, bu yolla danışma sürecinin daha ilgi çekici ve anlamlı hale geldiğini, danışanlara bu şekilde farkındalık kazandırmanın daha etkili olduğunu savunur. Bu nedenle psikolojik danışmanın dinamik, etkileşimli ve yaratıcı bir süreç olduğu Etki Terapisi'nin temel varsayımıdır.

Psikolojik danışman ve danışan arasında kurulan terapotik ilişki sayesinde danışanın hangi yollarla daha iyi öğrendiği anlaşıldığı zaman, psikolojik danışman artık, oturumlardan önce etkinlik planlayabilir ve danışanın hangi duyularına sesleneceğini de bildiği için yerinde ve zamanında uygun teknikler uygulayabilir. Yeni teknikler planlanırken ya da uygulanırken pek çok materyal ve etkinlik ile farklı duyular harekete geçirilebilir böylece psikolojik danışma süreci daha etkili hale getirilebilir. Ancak psikolojik danışma süreçlerinde uygulanan tekniklerin amaç değil, araç olduğu unutulmamalıdır, esas amaç danışanın getirdiği sorunu çözmesine yardımcı olmaktır. **Her oturumda bir teknik uygulayarak, danışanı bu duruma alıştırıp psikolojik danışma sürecinin tekniklerden ibaret bir süreç sanılmasının önüne geçmek de önemlidir.** Bu nedenle, psikolojik danışman uygulayacağı tekniğin danışana yardımcı olacağından emin olmalı, teknikleri uygularken ya da oluştururken, danışanın problemi ile var olan durumu arasında bir ilişki kurduğu gibi, etkinlik ve danışana verilen destek arasında da bir ilişki kurmalıdır (Conte, 2009; Jacobs, 2012; Voltan-Acar, 1993).

Bu bölümdeki teknikler yaratıcı ve danışanı etkin kılan psikolojik danışma yaklaşımları üzerine temellendirilmiştir. Burada Etki Terapisi'nin tekniklerine yer verildiği gibi, Transsaksiyonel Analiz, Gestalt Terapi, Adlerian Terapi, Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi gibi kuramların tekniklerine de yer verilmiştir. Bu bölümün farklı ve yaratıcı teknikler kullanmak isteyen psikolojik danışmanlar için yararlı olması beklenmektedir.

Gestalt Terapi

Abartma

Sorunu abartma, Gestalt Terapi'nin **paradoksal** tekniklerinden biridir. Bu tekniklerden yararlanan psikolojik danışmanlar bilerek, danışanların 'yaklaşma-kaçınma(approach-avoidance)' tepkilerini ortaya çıkarırlar. Bu tepkiler, bir durumun hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğu zaman ortaya çıkar, duruma yaklaştıkça olumsuz yönler kaçınmayı, durumdan uzaklaştıkça olumlu yönler çekiciliği ve yaklaşmayı artırır (Kushner ve Sher, 1989). Bu tür bir çatışmayı çözmek için özellikle paradoksal amaç kullanıldığı zaman psikolojik danışmanlar, danışanlardan sorunlarına ilişkin belirtileri abartmalarını ister. Bu teknikte danışan, davranışla bağlantılı olan duyguyu yoğunlaştıran ve bunun anlamını daha açık hale getiren hareketi abartır. Abartmanın uygulanması sırasında psikolojik danışman danışandan yapmakta olduğu her neyse bunu mümkün olduğunca abartmasını bekler. Bu uygulamada "şuanda ne yaşıyorsun", "şuanda nasıl hissediyorsun" gibi "ne" ve "nasıl" sözcüklerinden oluşan, "şimdi ve burada" soruları abartmayı takip eder. Bu, danışana gözden kaçırdığı bazı duygularını anlamasına ve bazı anılarını hatırlamasına yardımcı olur, yaklaşma ve kaçınma deneyimlerinde neler hissettiğini ortaya çıkarabilir. Ancak bu teknik, insanlardan daha sağlıksız davranmaları beklendiğinden riskli ve ileri düzeydir (Conte, 2009; Corey, 2008; Daş, 2009).

Gestalt Terapi'de beden diline ayrıca dikkat edilir, beden dili danışan için önemli anlamlar taşıyabilir çünkü kişinin sözel olmayan davranışları sözel davranışlarına göre daha spontandır ve çoğu kişi bu davranışlarının çok az farkındadır. Bu nedenle, sözel olmayan davranışlar kişinin içsel yaşantıları açısından daha gerçekçi ve güvenilir bilgiler verebilir. Ancak her davranışın anlamının kişiye özel olduğu ve aynı davranışın aynı kişi için farklı zamanlarda farklı anlamlara gelebildiği de unutulmamalıdır. Abartma, danışanın bu davranışlarını ve içsel dünyasını anlamak için araç olarak kullanılabilir. Titreme, kambur durma, kaşları çatma, yüzünü ekşitme, kolları çapraz bağlama gibi davranışlar bunlara örnektir. Daha sonra davranış/beden dili ile bağlantılı olan duygular abartma sonucundaki yoğunlaşma ile ortaya çıkabilir. Örneğin; psikolojik danışma sırasında ayağını sallayan bir danışana, bunu abartarak yapması söylenir. Hemen sonra, danışana abarttığı sırada neler hissettiğine yönelik sorular sorularak, ayağını sallamasının ne anlama geldiği hakkında konuşulabilir (Corey, 2008).

Kaynaklar

Adler, A. (2004). Yaşamın Anlamı ve Amacı. (Çev. Şipal, K.). İstanbul: Say Yayınları.

Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programının Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43(2), 123-147.

Axline, V. M. (1969). Dibs in Search of Self Play Therapy. New York: Ballantine Books.

Ayaz, M. ve Ayaz, A.B. (2014). Çocuk İstismarına Birimler Arası Yaklaşım: Bir Olgu Sunumu. Klinik Psikiyatri, 17, 98-102.

Berg, I. K. ve de Shazer, S. (1991). Making Numbers Talk: Language in Therapy. (Ed. Friedman, S.). The New Language of Change Constructive Collabiration in Psycolotherapy içinde (5-25). New York: The Guilford Press.

Carich, S. M. (1991). The Hypnotic "As If" Technique: An Example of Beyond Adler. Individual Psychology, 47(4), 509-514.

Conte, C. (2009). Advanced Techniques for Counseling and Psychotherapy. New York: Springer Publishing Company.

Corey, G. (1995). Theory and Practice of Group Counseling and Psychotherapy. Pasific Grove CA: Brooks/Cole Pub.

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corsini, R. J. (2010). Role Playing in Psychotherapy. New York: Aldine Publishing.

Crockett, S. A. ve Prosek, E. A. (2013). Promoting Cognitive, Emotional, and Spir itual Client Change: The İnfusion of Solution Focused Counseling and Ritual Therapy. Counseling and Values, 58(2), 237-253.

Daş, D. (2002). Gestalt Grup Uygulamaları. Temas Gestalt Terapi Dergisi, 1(1), 63-81.

Daş, C. (2009). Gestalt Terapi. Ankara: Hyb Yayıncılık.

de Shazer, S. (1988). Clues: Investigating Solutions in Brief Therapy. New York: Norton.

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. ve Berg, K. I. (2007). More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy. New York: The Haworth Press.

Geldard, K., Geldard, D. ve Foo, Y. R. (2013). Counseling Children: A Practical Introduction. London: Sage Publication.

Gingerich, W. J. ve Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach to Mental Health Intervention in School Settings. Children & Schools, 23(1), 33.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı. (Çev. T. Ergene ve S. Sevim) Ankara: Mentis Yayıncılık.

Jacobs, E. (1992). Creative Counseling Techniques. FL: Psyhological Assessment Ressources.

Jacobs, E. (1994). Impact Therapy. FL: Psychological Assessment Ressources.

Jacobs, E. ve Schimmel, C. J. (2012). Impact Therapy: The Courage to Counseling. Impact Therapy Associates Publication.

Jongeward, D. ve James, M. (1993). Kazanmak İçin Doğarız. (Çev. T. Şenruh). Ankara: İnkılâp Yayınevi.

Kahyaoğlu, H.A. (2011). Children and Pre-School Teachers' Perception of Play in Turkey, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Swansea University, Swansea, The UK.

Kushner, M. G. ve Sher, K. J. (1989). Fears of Psychological Treatment and Its Relation to Mental Health Service Avoidance. Professional Psychology: Research and Practice, 20, 251–257.

Macdonald, A. (2007). Solution-Focused Therapy: Theory, Research & Practice: Theory, Research and Practice. London: Sage Publication.

Mosak, H. (1985). Interrupting a Depression: The Push-Button Technique. Individual Psychology, 41, 210-214.

Sakarya, S. (2002). Gestalt Terapisinde Diyalog İlişkisi. Temas Gestalt Terapi Dergisi, 1(1), 43-63.

Sharf, S. R. (2014). Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları. (Çev. Ed. N. Voltan -Acar) (5. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Yayınevi.

Sklare, G. B. (2005). Brief Counseling That Works: A Solution-Focused Approach for School Counselors and Administrators. California: Sage Publication.

Voltan-Acar, N. (1993). Grupla Psikolojik Danışmada Araştırmalara Ne Derece Gerek Vardır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 69-72.

5

Zeynep ZAT

Psikoloji lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi'nde almış ve derece ile mezun olmuştur. Eğitimi süresince gösterdiği başarı ile ikinci bir bölüm daha okumaya hak kazanmış, Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar alanında da öğrenim görmüştür. Mezuniyetinin hemen ardından, İngiltere'ye giderek, Londra'nın en başarılı üniversitelerini bir çatı altında toplayan Univerity of London'a bağlı Queen Mary'de yüksek lisansını yapmıştır. Bu programı da yüksek onur derecesi ile tamamlamıştır. İngiltere›deki akademik çalışmalarının yanı sıra, Londra›da bulunduğu süre içinde, Ulusal Sağlık Sistemi›ne bağlı East London NHS Foundation Trust The Psychotherapy Department'ta psikoterapist olarak çalışmıştır. Londra'da psikolojik, fiziksel ve cinsel istismar mağduru yetişkinler ile çalışmıştır. Zeynep Zat, üstün zekalı ve yetenekli çocuklar ve aileleriyle çalışmalarını İngiltere'de de sürdürmüş ve National Association for Gifted Children'da (NAGC) özel çocuklar ve ailelerine danışmanlık vermiştir. Zeynep Zat, şu anda Osmangazi Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde tamamlamıştır. Davranış Bilimleri Enstitüsü'nde klinik çalışmalarına ve araştırma projelerine devam etmektedir. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerinin yanı sıra aldığı eğitimler arasında EMDR I. ve II. Düzey, Çift ve Aile Terapisi, Çözüm Odaklı Terapi ve Kişilik Bozukluklarında Psikodinamik Psikoterapi yer almaktadır. Zeynep Zat ayrıca Weschler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) da uygulamaktadır. Zeynep Zat Türk Psikologlar Derneği (TPD), EMDR-TR ve Çift ve Aile Terapileri Derneği (ÇATED) üyesidir.

BÖLÜM - 5

METAFOR TERAPİSİ

Zeynep ZAT

Psikolojik danışmanlıkta bir danışan için her bir ekol, kendi dayandığı teoriye göre farklı formulasyonlar yapmaktadır. Danışmanın görevi de bu formulasyona ve ekole uygun olan danışana yardımcı olacak etkili müdahaleleri oluşturmaktadır. Metaforlar ise pek çok terapi ekolünde yeri olan; doğru yerde ve doğru şekilde kullanıldığında danışanlar için etkili terapötik müdahalelerdir. Kitabımızın bu bölümünde, danışmanlara kaynak olması ve klavuzluk etmesi için danışma oturumlarında kullanabilecekleri hali hazırda metaforları oluşturabilmek amacıyla metafor örnekleri paylaşılmıştır.

Metafor

Metaforları tanımak belki kolay olabilir; ancak onları tanımlamak zordur (Orthony ve ark., 1978). Amundson (2009) metaforu, görünüşte birbiri ile ilişkili durmayan iki fikrin anlamları üst üste getirildiğinde birinin manasını diğerine ödünç olarak vermesi olarak tanımlamıştır. Yeni fikirler, bakış açıları ve yaşamda karşımıza çıkan durumları karmaşık duygular içermelerine rağmen, gerçeklerle örtüşen anlamlar ile sade ve kolay anlaşılabilir bir şekilde anlatan metaforlar sosyal bilimler literatüründe kullanılmaktadır (Kok ve ark. 2011). Huestits (1991) metaforları sözcükler, imajlar, semboller, duygular, tutum, tavır ve fiziksel hareketlerin her birini barındıran bir iletişim modeli olarak görmektedir. Bu bileşenleri açısından zenginliğe sahiptir; bundan aldığı güçle temsili bir anlatım olarak terapi odasında kullanılması işe yarayabilmektedir. Güloğlu ve Karaırmak (2012)'a göre, psikololjik danışmanlar ve psikoterapistler danışanlarının ruhsal dünyalarına metaforlar üzerinden ulaşabilir; aralarındaki terapötik işbirliğini geliştirebilirler. Metaforlar, danışanların şimdiye kadar sahip oldukları düşünme biçimine yeni bir bakış açısı, yeni bir ihtimal getirebilir (Lee, 1985).

Tarih öncesinden bugüne dek sanat, edebiyat, resim, heykel, tiyatro, müzik insanlığa ilham veren, motive eden, dünya görüşümüze yenilik ve incelik katan bir güce sahip olmuştur. Öyle ki, şarkılar, öyküler, tablolar ve şiirler ile kurduğumuz ilişkiler bu etkileyici güçlerin bir kanıtıdır. Geçmişin mağara duvarlarından bugünün bilgisayar ekranlarına arayıp durduğumuz, bakıp gördüğümüz bu güçlü araçlar olmuştur. Metaforlar da tıpkı bunlar gibidir. Farklı örnekler, anlatılar, öyküler üzerinden ruhsal dünyamız ile temas eder ve bizler için bir kaynak olur.

Ünlü mitolojist Josesph Campbell'a göre mitoloji ya da hikâye anlatıcılığının dört işlevi vardır. Birinci işlevi, kozmolojik olmasıdır; yani, mitler ya da kısa öyküler belirli bir evrenin ve kültürün kökenlerini açıklamaya yardımcı olabilir. İkinci işlevi, sosyolojik olmasıdır; çünkü mitler belirli kültürlerin tarihini açıklamaya yardım eder. Üçüncü işlevi metafizik olmasıdır; mitler fizikselin, gözlemlenebilir dünyanın

ötesinde olanların açıklanmasını sağlar. Son olarak, dördüncü işlevi, danışman ve psikoterapistler için en büyük önemi taşır; çünkü metaforlar danışanların fenomenolojik dünyalarının derinlemesine araştırılmasına ilişkin ipuçları sunar.

Campbell (1949), insanların hiç tanımadıkları kültürlerde anlatılan mitolojik hikâyelerdeki benzerliklerin, tüm insanların içindeki psişelerinin ipuçlarını gösterdiğini ortaya koymuştur. Joseph Campbell'in mitoloji üzerine eserleri ve konferanslarının, danışmanlık ve psikoloji alanında büyük bir etkisi olmuştur. Campbell ile birlikte, Carl Jung, Adolf Bastian, James Frazier, Clyde Kluckholn ve diğer birçok yazar, entelektüel dünyadaki gözlerin kültürler arasındaki çarpıcı benzerlikleri görmesi için çalışmıştır. Bu da dünyanın pek çok yanından gelen metaforların yine dünyanın pek çok yerindeki danışan için yararlı olabileceğini gösteren bir işaret olabilir.

İnsanlar; zihinleri hikâye modunda olduğunda analitik bir düşünme yapısında olurlar. Ne zamanki danışanlara kendileri değil de bir başkasını ele alan bir öykü anlatılırsa, anlatılanları savunucu olmayan biçimde dinleyebilirler. Bu sayede hem bilinç hem de bilinç dışı yollarla bir konu hakkında yeni bakış açıları ya da çıkış yolları görebilirler. Danışanlar kısa bir hikâye dinleyince, hikâyeyi kendi yaşamıyla herhangi bir ilişki kurmadan anlayabilir; kendi yaşamı ile hikaye arasında bir bağlantı kurabilir. Özetle, danışanlar zihinleri hikaye modunda olduğunda yaşamlarında o an içinde bulundukları duruma uygun olan fikirleri benimsemeye daha açıktırlar.

Hikâyeler, danışanlara kendi içlerindeki daha derin bir şeyle bağlantı kurmalarını sağlar. İnsanların duyguları öykü karakterlerinin duygularına girift biçimde bağlı olduğunda oluşan anlatı coşkusu ismi verilen psikolojik durum yaşanır. Bu sayede danışanlar öykünün içeriğinin cazibesine kapılmakla kalmaz, öykü karakterlerinin duygusal yolculuğuna ulaşırlar. İnsanlar, hikâyelerdeki karakterlerin deneyimleriyle canlandırılabilir, güçlendirilebilir ve motive edilebilirler. Bu şekilde, hikâyeler psikolojik özgürlüğe giden yolların önünü açabilirler. Anlatı coşkusu, danışanları herkesi kapsayan gerçeklere ya da evrensel insani temalardan gelen gerçeklere maruz bırakmanın bir yoludur. Böylece, danışanlar hikâyeleri dinlerken, kendi yaşamlarıyla en ilgili olan çıkarımları yapabilirler.

"Birey oluş, soy-oluşun hızlı bir tekrarıdır" tezine benzer biçimde, bireysel gerçekler tüm toplumu kapsayan gerçeklerin hızlı bir tekrarı olabilir. Mitler, daha büyük gerçekleri temsil eden öykülerdir. Danışanlar onları ne kadar özümserse, o kadar kendi kişisel gerçeklerini yakından görürler. Hikâyeler ve kıssalar anlatının ötesinde olanı işaret eder. Kısa hikâyeler bile ruhu canlandırabilir ve dinleyen danışana yol gösterici olabilir. Hikâyeler ders ve ilham vermek için terapide yardımcı araçlar olabilir.

Kaynaklar

Amundson NE (2009) Metaphor making: Your career, your life, your way: Ergon Communications, Rich mond, s.l.

Campbell, J. (1972). The Hero with a Thousand Faces.(1949).

Erickson, M.H. (1944). The method employed to formulate a complex story for the induction of the experimental neurosis. Journal of Genetic Psychology, 31, 67-84. Also in; J. Haley (Ed.), Advanced techniques of hypnosis and therapy. New York: Grune & Stratton.

Erickson, M. H. (1935). A study of an experimental neurosis hypnotically induced in a case of ejaculatio praecox. British Journal of Medical Psychology,15(1), 34-50.

Güloğlu B, Karaırmak Ö (2012) Metafor Aracılığıyla Grup Sürecinde Güven Kavramı: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları, Ankara, s. 41.

Huestis N (1991) Clinical Metaphor Telling: Counsellors' Intentions Beliefs and Experience, Canada, s. 61

Kok JK, Lim CM, Low SK (2011) Attending to Metaphor in Counselling: IACSIT Press, Singapore, s. 54-58

Kopp, S.B. (1972). If you meet the Buddha on the road, kill him! Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

Lankton, S.R. & Lankton, C.H. (1983). Die answer within: A clinical framework of Ericksonian hypnotherapy. New York. Brunner/Mazel.

Lee SY-C (1985) En Exploration of The Use Of Metaphor In Effective Counselling: Vancouver, s. 61-69.

Orthony, A., Reynolds, R.E. & Alter, J.A. (1978). Metaphor: Theoretical and empirical research. Psychological Bulletin 85, 919-943.

Van der Hart, O. (1985). Metaphoric and symbolic Imagery in the hypnotic treatment of an urge to wander: A Case report. Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 13, 83-95. (b)

Walch, S.I. (1978). The red balloon technique of hypnotherapy: A clinical note. International Journal of Clinical and Experimental hypnosis, 24, 10-12.

Witztum, Der Hart& Friedman (1988). The Use of Metaphors in Psychotherapy. Journal of Contemporary Psychotherapy

Zeig, ‚J. (1980), Erickson's use of anecdotes. In: J. Zeig (Ed.), A teaching seminar with Milton H. Erickson, M.D. New York: Brunner/Mazel.

http://www.onnovdhart.nl/articles/metaphors.pdf http://www.getselfhelp.co.uk/docs/Metaphors.pdf

www.getselfhelp.co.uk/metaphors.htm

6

Serdar KÖRÜK

Lisans eğitimini 2014 yılında Fatih Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini ise 2016 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı'nda "*Ergenlerde Riskli Davranışların Güvensiz Bağlanma ve Algılanan Sosyal Destek Tarafından Yordanmasında Psikolojik Belirtilerin Aracı Rolü*" isimli yüksek lisans teziyle tamamlamıştır. 2016 yılında aynı enstitüde doktora eğitimine başlamıştır ve "*Evlilikte Çift Uyumunun Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Aile İşlevleri Bağlamında İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme ve Yapısal Model Çalışması*" isimli doktora tezini çalışmaktadır.

2014 yılından bu yana Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. yakın ilişkiler, erken dönem uyum bozucu şemalar, evlilik ilişkisi, evlilik uyumu, bağlanma, şema terapi ve riskli davranışlar konularında bilimsel çalışmaları mevcuttur. Şema terapi temel eğitimini 2017 yılında tamamlamıştır. Sistemik psikoterapi ve sistemik cinsel terapi eğitimlerine de devam etmektedir.

BÖLÜM - 6

ŞEMA TERAPİ

Serdar KÖRÜK

1. ***Bireylerin bebeklik ve çocukluk yaşantıları, onların ilerleyen yıllarda dış dünyayı algılama biçimlerini nasıl etkilemektedir?***
2. ***Birincil bağlanma objeleriyle (ebeveynlerle) yaşanan erken dönem olumsuz deneyimler bireylerin düşünsel ve duygusal dünyalarını nasıl şekillendirmektedir?***
3. ***Bebeklik ve çocukluk döneminde karşılanmayan fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlar, yetişkinlik döneminde kişilerarası ilişkilere nasıl yansımaktadır?***
4. ***İnsanlar bazı tetikleyici durumlar karşısında niye anlam veremedikleri ani ve yoğun duygusal tepkiler vermektedirler?***

Young, Klosko ve Weishaar (2003) bu ve benzer soruları "*erken dönem uyum bozucu şemalar*" kavramı ile açıklayarak şema terapinin temellerini atmışlardır. Young vd. (2003) erken dönem uyum bozucu şemaları, yaşamın erken dönemlerinde, birincil bakıcı bağlanma objeleriyle (ebeveynlerle) etkileşimler sonucu gelişen, *anılardan*, *duygulardan*, *bilişlerden* ve *bedensel duyumlardan* oluşan, bireylerin dış dünyayı anlamlandırmalarını sağlayan, yaşam boyu geçerli, karmaşık bilişsel örüntüler olarak tanımlamıştır. Şema kuramı Beck'in (1963) bilişsel şemalar kavramını, psikanalitik kuram, Bowlby'nin (1969) bağlanma kuramı (*içsel çalışma modelleri*) ve transaksiyonel analiz ile bütünleşmiştir (Edwards ve Arntz, 2012). Bilişsel terapideki şema kavramı, bu kuramda erken dönem uyum bozucu şemalar olarak genişletilmiştir. Erken dönem uyum bozucu şemalar, erken dönem referans-uyum bozucu yaşantılar sonucunda şekillenmektedir. Bu noktada psikanalitik kuramın ve bağlanma kuramının etkileri görülmektedir. Erken dönem uyum bozucu şemaların oluşturdukları modlar ise transaksiyonel analizdeki ego durumlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Şema Alanları

Young vd. (2003) *18 uyum bozucu şema* ve bu şemaların toplandığı *beş şema alanı* tanımlamıştır. Bu şema alanları ve kapsadıkları şemalar şunlardır;

Kopukluk ve Dışlanma/Reddedilme Şema Alanı;

Kopukluk ve dışlanma/reddedilme şema alanı yüksek bireyler kişilerarası ilişkilerde güven eksikliğini sıklıkla yaşarlar (Arntz ve Jacop, 2013). Bu bireyler istikrar, güvenlik, bakım, sevgi ve ait olma ihtiyaçlarının giderilmeyeceğine inanırlar. Travmatik çocukluk yaşantılarının, istismar edici, yoksun bırakıcı ve ilgisiz ebeveyn durumunun görülme olasılığı yüksektir. Bu alan içerisindeki uyum bozucu şemalar şunlardır:

- Terk edilme/istikrarsızlık
- Güvensizlik/suiistimal edilme
- Duygusal yoksunluk
- Kusurluluk/utanç
- Sosyal izolasyon/yabancılaşma

Örnek Vaka 1-Kopukluk ve Dışlanma/Reddedilme Şema Alanı (Duygusal Yoksunluk)

Erkan 30 yaşında, bekâr, özel bir yazılım firmasında çalışan bir bilgisayar mühendisidir. İş arkadaşları Erkan'ı ani çıkışları olan, bir anda sinirlenen ve diğerleriyle çok iyi geçinemeyen birisi olarak tanımlamaktadır. Erkan'ın romantik ilişkileri de genellikle uzun sürmemektedir ve yaşadığı ilişkilerde çok çatışma yaşamaktadır. Hayata ilişkin genel bir huzursuzluk, diğerlerine olan öfke ve güvensizlik, sebebini bilemediği üzüntü hali ve içsel çökkünlük Erkan'ın günlük yaşamına hâkim olan genel duygulardır.

Erkan doğduktan bir sene sonra öğretmen olan annesi ile doktor olan babası boşanmıştır. Bu boşanmadan sonra annesi yoğun bir depresyon dönemine girmiştir ve anneannesi Erkan'ın bakımıyla çoğunlukla ilgilenmiştir. Çatışmalı bir evlilikte dünyaya gelen Erkan, erken dönem yaşantılarına ilişkin çoğunlukla, annesinin depresif ruh halini, babaya ifade edilen öfkeyi ve stres-gerginlik durumlarını hatırlamaktadır. Babası ile hiçbir zaman sıcak ve samimi bir ilişkisi olmayan Erkan hep resmi düzeyde görüşmüştür. Tek çocuk olan Erkan, anneannesi beş sene önce ölene kadar anneannesi ve annesi ile yaşamıştır ve şimdi de annesi ile yaşamaktadır. Evlenmeyi düşünen fakat bir yandan da evlilikten korkan Erkan üniversiteden mezun olup çalışma hayatına başladığından bu yana kaygıyla alakalı psikolojik ilaç kullanmaktadır.

Zedelenmiş Özerklik ve Performans Şema Alanı;

Zedelenmiş özerklik ve performans şema alanı yüksek bireyler bağımsız bir şekilde bir şeyler başarabilme, bağımsız hareket edebilme, inisiyatif alabilme ve potansiyelini ortaya koyabilme konularında yetersiz olduklarına inanırlar. Bu bireylerin aşırı korumacı, onlar için her şeyi yapmış ve onlara fazla özerklik tanımamış ailelerden gelme olasılıkları yüksektir. Bu alan içerisindeki uyum bozucu şemalar şunlardır:

Kaynaklar

Arntz, A., & Jacop, G. (2013). *Schema Therapy in practise: An introductory guide to the schema mode approach*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, *9*(4), 324-333.

Bowlby, J. (1969). *Attachment, vol. 1 of Attachment and loss*. London: Hogarth Press.

Edwards, D., & Arntz, A. (2012). Schema therapy in historical perspective. In: Vreeswijk, M. van, Broersen, J., and Nadort, M. (Eds.). *The wiley-blackwell handbook of schema therapy*. Chichester: John Wiley & Sons.

Shorey, R. C., Anderson, S. E., & Stuart, G. L. (2012). Gender differences in early maladaptive schemas in a treatment-seeking sample of alcohol-dependent adults. *Substance Use & Misuse*, *47*(1), 108-116.

Simeone-DiFrancesco, C., Roediger, E., & Stevens, A. B. (2017). Çiftlerle şema terapi klinisyenin ilişkileri iyileştirme rehberi. (I. G. Danışman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy*. New York: Guilford Press.

Young, J. E., & Lindemann, M. D. (1992). An integrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 6*(1), 11-23.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI

Yazarlar

Prof. Dr. E. Sema BATU

Ayşe Büşra SUBAŞI-YURTÇU

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI

Yazarlar: Prof. Dr. E. Sema BATU - Ayşe Büşra SUBAŞI-YURTÇU

ISBN: 978-605-7989-03-1

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Cihad ÖZÖNAL

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2017
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel.: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli öğrenciler son yıllardaki yasal hükümler gereği ilk ve öncelikli olarak kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedirler. Dolayısıyla, normal eğitim programlarının uygulandığı okullarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısı günden güne artmaktadır. Bu uygulama, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere çeşitli yararlar sunmanın yanı sıra çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların çözümünde ilk başvurulan adres de şüphesiz okul rehber öğretmenleri olmaktadır. Oysa, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinin lisans programları incelendiğinde, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili derslerin çok çok sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, sorunun çözümü için başvurulan okul rehber öğretmenlerinin sorunlara çözüm bulmaları, lisans derecesini aldıktan sonra kendilerini özel eğitim ve kaynaştırma alanında yetiştirmiş olma durumlarına bağlı görünmektedir.

Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkılarak hazırlanan bu kitapta rehber öğretmen adaylarının ve rehber öğretmenlerin yetersizlik türleri ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgilerini arttırmak ve kaynaştırma uygulaması sırasında kendilerine düşen görev ve sorumluluklarla ilgili bir kılavuz hazırlamak amaçlanmıştır.

Kitabımız iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Bilinmesi Gereken Konuları, ikinci kısımda da Rehber Öğretmenin Başarılı Kaynaştırma Uygulamalarındaki Görev ve Sorumluluklarını ele almaktadır.

Kitabımızın ilk kısmında yedi bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde normal eğitim sınıflarında karşılaşılabilecek yetersizlik türleri ve bu yetersizlik türlerinin özellikleri tanıtılmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde kaynaştırma uygulamasının kimler için olduğundan, kimlerle birlikte yürütüleceğinden, kaynaştırma uygulamasının türlerinden söz edilmiştir. Üçüncü bölüm kaynaştırma uygulamasının ülkemizdeki yasal

dayanaklarının tanıtıldığı bölümdür. İlk olarak yasalarda yer alışından bu yana kaynaştırma uygulamalarının esaslarındaki değişim süreci aktarılmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümde kaynaştırma uygulamalarında işbirliği içinde çalışması gereken uzmanlardan ve diğer kişilerden söz edilerek, nasıl işbirliği yapmaları gerektiğinden söz edilmiştir. Beşinci bölüm Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması ile ilgili bölümdür. Uygun bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nasıl hazırlanır, hangi süreçlerden geçilir, içinde hangi unsurlar olmalıdır konularında bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Altıncı bölümde uyarlama yapma konusu üzerinde durulmuştur. Sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılabilecek fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar açıklanmaya çalışılmıştır. Yedinci bölüm sınıfta davranış kontrolüne ilişkin bilgileri içermektedir. Yedinci bölümde davranış kontrolü başlığı altında davranış kayıt teknikleri, uygun davranışların arttırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılması ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Kitabın ikinci kısmında rehber öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarındaki görev ve sorumluluklarından söz edilmiştir. Bu kısımdaki sekizinci bölümde rehber öğretmenin her kademedeki okullar içindeki genel görev ve sorumluluklarına değinilmiştir. Dokuzuncu bölümde kaynaştırma uygulaması sırasında rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ve ailesi ile yapması gerekenler üzerinde durulmuştur. Onuncu bölüm kaynaştırma uygulaması sırasında rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılması gereken çalışmaları aktaran bilgileri içermektedir. On birinci bölümde rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamaları sırasında özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği sınıfın öğretmeni ile yapılması gereken çalışmalara değinilmiştir.

İki kısımdan ve on bir bölümden oluşan kitabımızın psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir eksiği tamamlayacağını, rehber öğretmen adaylarına ve alanda çalışan rehber öğretmenlere uygulamaya yönelik çözüm önerileri sunacağını umuyoruz.

E. Sema BATU

A. Büşra SUBAŞI - YURTÇU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ III

ÖZGEÇMİŞLER VII

I. KISIM

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA BİLİNMESİ GEREKEN KONULAR

1. BÖLÜM: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER 3

2. BÖLÜM: KAYNAŞTIRMA 13

3. BÖLÜM: KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ YASAL DAYANAKLARI 31

4. BÖLÜM: KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İŞ BİRLİĞİ 41

5. BÖLÜM: BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA VE UYGULAMA 51

6. BÖLÜM: UYARLAMA YAPMA 67

7. BÖLÜM: DAVRANIŞ KONTROLÜ 85

II. KISIM

REHBER ÖĞRETMENİN BAŞARILI KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDAKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

8. BÖLÜM: REHBER ÖĞRETMENİN OKUL İÇİNDEKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARI 127

9. BÖLÜM: REHBER ÖĞRETMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ VE AİLESİNE YÖNELİK SUNMASI GEREKEN UYGULAMALAR 149

10. BÖLÜM: REHBER ÖĞRETMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİ/ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SUNMASI GEREKEN UYGULAMALAR 175

11. BÖLÜM: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SINIFINDAKİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLER VE AİLELERİYLE GERÇEKLEŞTİRİLECEK UYGULAMALAR.....199

EK 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Dosyası.....219

EK 2. Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Kademeleri için Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu.....231

EK 3. Bireysel Gelişim Formu.....244

EK 4. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı Eşleme Modülü Kaba Değerlendirme Formu.....247

EK 5. Gözlem Formu Örneği.....248

EK 6. Mavi Kavramı Ölçüt Bağımlı Ölçme Aracı ve Performans Kayıt Tablosu.....249

EK 7. Kağıdı Rastgele Kesme Becerisi Ölçüt Bağımlı Ölçme Aracı ve Performans Kayıt Tablosu.....252

EK 8. Bir Kontrol Listesi Örneği.....253

EK 9. Bir Sosyometrik Test Örneği.....254

ÖZGEÇMİŞLER

Prof. Dr. Emine Sema Batu

1970 yılında İzmir'de doğan Batu, 1991 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden lisans derecesini aldıktan sonra aynı bölümde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 1993 yılında İngiltere'de Nottingham Üniversitesi Özel Eğitim ve Eğitim Psikolojisi alanında Yüksek Lisans derecesini, 1998 yılında Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim alanında Doktora derecesini alan Batu, aynı yıl Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne geçiş yapmıştır. 2010 yılında Doçentlik, 2015 yılında da Profesörlük unvanını alan Batu lisans ve lisansüstü düzeyde dersler yürütmekte, lisansüstü tez çalışmalarına tez yürütücülüğü yapmaktadır. Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde Down Sendromlu çocuklar ve ailelerine Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın uygulaması ile ilgili çalışmalar da yürüten Batu halen Enstitüdeki çalışmalarının yanı sıra Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda Müdürlük görevini de sürdürmektedir. Batu'nun ilgi alanları arasında, öğretmen yetiştirme, okulöncesi ve ilkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamaları, erken çocuklukta özel eğitim, Down sendromlu çocuklar ve aileleri, nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmalar yer almaktadır.

Ayşe Büşra Subaşı-Yurtçu

Ayşe Büşra Subaşı-Yurtçu, 1987 yılında Ankara'da doğmuştur. 2009 yılında Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümünden lisans derecesini, 2011 yılında ise Okan Üniversitesi Gelişim Psikolojisi alanında yüksek lisans derecesini almıştır. 2011 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. 2008-2012 yılları arasında otizmli çocuklara sunulan OÇİDEP uygulamalarında ev eğitmeni ve danışman olarak çalışmıştır. 2012 yılında bir dönem Tohum Otizm Vakfı Projeler Birimi'nde özel eğitim uzmanı olarak çalışan Subaşı-Yurtçu, ardından Yeni Yüzyıl Üniversitesi Çocuk Gelişimi Önlisans Programı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2013-2016 yılları arasında ise Yeditepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Ayşe Büşra Subaşı-Yurtçu 2016 yılından itibaren İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışma hayatına devam etmektedir. Doktora tez aşamasında olup çalışma alanları erken ve yoğun davranışsal eğitim, otizmli bireylerin eğitimi, Uygulamalı Davranış Analizi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

I. KISIM

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA BİLİNMESİ GEREKEN KONULAR

1. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER

Özel gereksinimli bireyler, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlemelerine göre toplumun %14'lük bir bölümünü oluşturmaktadır. Türkiye nüfusuyla hesaplandığında, bu kadar yoğun biçimde toplum içinde yer alan özel gereksinimli bireylerin özelliklerini ve gereksinimlerini bilmek her kademede görev üstlenecek öğretmenlerimizin sorumluluğu olmalıdır. Bu nedenle, bu bölümde normal eğitim okullarında kaynaştırma kararıyla sıkça yerleştirilen özel gereksinim türlerinin özellikleri, ihtiyaçları ve eğitimleri ile ilgili bilgiler aktarılmaya çalışılacaktır.

Özel gereksinimli bireyler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) şu şekilde sınıflandırılmışlardır: (a) zihinsel yetersizliği olanlar, (b) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar, (c) dil ve konuşma bozukluğu olanlar, (d) görme yetersizliği olanlar, (e) işitme yetersizliği olanlar, (f) ortopedik yetersizliği olanlar ve (g) otistik olanlar. Bu bölüm içinde her bir grup ayrı ayrı ele alınacaktır.

Zihinsel Yetersizlik

Kaynaklar incelendiğinde, zihin yetersizliği olan bireylerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Zihin yetersizliğinin derecesine göre sınıflandırıldığında, örneğin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, "zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmaktadır. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey ise, "zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle özbakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Zihinsel yetersizliğin çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırıldığından yukarıda söz edilmişti (Heward, 1996; MEB, 2006). Bu kitapta, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) de benimsenen sınıflandırma olan, hafif düzeyde, orta düzeyde, ağır düzeyde ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği içeren sınıflandırma kullanılacaktır.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler: Bu çocuklar daha çok okula başladıktan sonra, akademik beceriler sergilemesi gerektiğinde öğretmeni tarafından fark edilen çocuklardır. Bu çocuklar normal sınıflarda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alarak ve gerektiğinde özel eğitim destek hizmetleri sağlanarak eğitimlerini sürdürebilirler. Son yıllarda normal eğitim okulları içerisinde okulda çalışan öğretmenler tarafından destek eğitim odalarında sağlanan destek eğitimin yanı sıra, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik sergileyen öğrenciler, okul dışındaki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek özel eğitim hizmetlerini almaktadırlar.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar çoğunlukla ilköğretimin birinci kademesi düzeyindeki akademik becerileri gerçekleştirebilecek düzeydedirler. Ayrıca, mesleki becerileri öğrenerek, kendilerine şans verildiğinde, bazen bağımsız bazen de biraz yardımla bir meslekte çalışabilirler (Batu, 2007; Heward, 1996; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004).

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler: Bu gruba giren çocuklar daha çok okulöncesi dönemde fark edilen çocuklardır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi çağlarındaki gelişmelerinin aynı yaş grubundaki diğer çocuklarla kıyaslandığında daha geri olduğu gözlenir. Yıllar ilerledikçe de motor, akademik, sosyal ve iletişim becerilerilerinde akranlarıyla aralarındaki fark giderek büyür. Bazı orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal eğitim veren okullarda kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadırlar, ancak, genellikle, özel eğitim okullarından, normal okullar bünyesindeki özel sınıflardan ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alırlar.

Ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler: Bu bireyler çoğunlukla doğumda ya da doğumu izleyen çok kısa bir süre içerisinde fark edilirler. Ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler özel eğitim okullarından ya da özel rehabilitasyon

merkezlerinden eğitim almaktadırlar. Bu çocuklara el yıkama, diş fırçalama, tuvaletini yapma gibi özbakım becerileri; oyun oynama, selamlaşma gibi sosyal beceriler; alış-veriş yapma, para kullanma gibi günlük yaşam becerileri; elektrikli ev aletlerini kullanma, tost yapma gibi ev-içi becerileri öğretilebilir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) "yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olanlar" olarak tanımlanmaktadır. Ya da başka bir tanıma göre "Normal gelişime ya da günlük yaşama engel oluşturacak şekilde aşırı hareketlilik-dürtüsellik ya da dikkatsizliğin kalıcı ya da devam eden bir durum oluşturması" dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olarak tanımlanabilir. Kaynaklara göre bu yetersizlik türünü herhangi bir psikoloji ya da fizyoloji testiyle tanılamak mümkün değildir, ancak, grup halinde çocukların bulunduğu ortamlarda, özellikle de sessizce çalışması beklenen çocukların bulunduğu ortamlarda kendini çabucak gösteren bir yetersizlik türüdür (Batu, 2007; Smith ve diğ., 2004). Okul çağı çocuklarının %2-12'sini etkilediği belirtilmektedir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özellikleri şu şekilde gruplanabilir (Acar, 2017):

- *Dikkatsizlikte;* detaylara dikkat etmede, zor etkinlikler ya da işlerde dikkatini toplamada ve işlere dikkatini vermede güçlük yaşarlar, dikkatleri kısa sürelidir. Dinlemekten hoşlanmazlar, genellikle verilen yönergeleri takip etmede güçlüklerle karşılaşır, etkinlik ve becerileri organize edemezler. Sürekli olan ve zeka çalıştırmayı gerektiren etkinliklerden hoşlanmazlar ve hemen sıkılırlar; sıklıkla eşya ve nesneleri kaybetme, dikkatin kolayca dağılması, genellikle unutkanlık hali gibi belirtiler gösterme durumları görülür (American Psychiatric Association, 2013).
- *Hiperaktivite-dürtüsellikte*, eller ve ayaklarda sürekli kıpırdanma, yerinde duramama, mobilyalara atlama ya da tırmanma, sessiz olan etkinliklerde güçlük yaşanması, aşırı yüksek ses ya da gürültü, motor sürermiş gibi gitme, aşırı konuşma, hızlı cevap

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2017). "Ender rastlanan gelişimsel yetersizlik bozuklukları ve özellikler", Gelişimsel Desteğe Gereksinimi Olan Okul Dönemi Çocuklar (6-12 yaş) ve Özellikleri (Ed.) E. S. Batu (s. 108-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akmanoğlu, N. (2017). "Otizm spektrum bozukluğu", Gelişimsel Desteğe Gereksinimi Olan Okul Dönemi Çocuklar (6-12 yaş) ve Özellikleri (Ed.) E. S. Batu (s. 56-69). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ataman, A. (2003). *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Batu, S. (2007). "Özel ihtiyaçları olan öğrenciler", *Eğitim Psikolojisi* (Ed.) K. Ersanlı ve E. Uzman (s. 197-221). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: KÖK Yayıncılık.

Eripek, S. (2003). "Zeka geriliği olan çocuklar", *Özel Eğitime Giriş* (Ed.) A. Ataman, (s. 153-173). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması.* İstanbul: YA-PA.

Kobal, G. (2003). "Ortopedik ve sürekli hastalığı olan çocuklar", *Özel Eğitime Giriş,* (Ed.) A. Ataman, (s. 361-392). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Mastropieri, M. A. (2004). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction,* Columbus: Merrill, Prentice Hall, Inc.

Özyürek, M. (2005). "Beden ve sağlıkla ilgili yetersizlikler", *Özel Eğitim,* (Ed.) S. Eripek, (s. 137-151). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C.A. (2004). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings.* Boston: Pearson.

Sucuoğlu, B. (2003). "Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar", *Özel Eğitime Giriş,* (Ed.) A. Ataman, (s. 393-415). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, U. (2005). "İşitme yetersizlikleri", *Özel Eğitim,* (Ed.) S. Eripek, (s. 97-119). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

2. BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları gibi eğitim olanaklarından yararlanmaları, kendilerine yasalar tarafından da sağlanan bir haktır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim almak için öncelikli olarak normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlardan yararlanmaları gerektiği de yasal bir hak olarak getirilmiştir. "Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir" (Kırcaali-İftar, 1992, s. 121) şeklinde tanımlanan kaynaştırma uygulaması, tanımda da görüldüğü gibi özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların aynı eğitim ortamından yararlanmasını sağlayan bir uygulamadır.

Neden Kaynaştırma?

Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrenci ve ailesi için önemi büyüktür. Özel gereksinimli çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması, bu çocukların ailelerini bir taraftan mutlu eder bir taraftan da çeşitli endişeler yaşamalarına yol açar. Normal gelişim gösteren akranlarla birlikte, onların yararlandıkları eğitim öğretim olanaklarından yararlanıyor olmaları özel gereksinimli çocuk ailelerini mutlu ederken, çocuklarıyla alay edilme ihtimali, çocuklarının yalnız kalma, dışlanma olasılığı da aileleri tedirgin etmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, kaynaklara bakıldığında, her iki gruptan bulguya da rastlanmaktadır. Araştırmalarda, kaynaştırma uygulamasının sadece özel gereksinimli çocuğa yararlarından değil, kaynaştırma uygulamasında yer alan bütün bireylere olan yarar ve katkılarından da söz edilmektedir. Biz de bu bölümde, kaynaştırma uygulamasının esas faydalananı olan özel gereksinimli öğrencilerden başlayarak diğer tüm unsurları da ele alacak ve kaynaştırma uygulamasının kime ne yararı olduğu üzerinde durmaya çalışacağız (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012; Batu, ve Uysal, 2009; Kargın, 2006; MEB, 2010).

Kaynaştırma Uygulamasının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

- Normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olarak sosyal becerilerinin gelişimi ve arkadaşlık kurma becerilerinin gelişimi desteklenir.
- Güçlü yönlerini öne çıkarma olanağı bulur.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kendi performansı doğrultusunda, performansını daha ileriye taşımaya yönelik eğitim alır.
- Normal gelişim gösteren akranlarını gözlemleyerek yeni beceriler öğrenir.
- Destek eğitim sayesinde zayıf yönleri gelişir.

Kaynaştırma Uygulamasının Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

- Özel gereksinimli bireylere ilişkin gerçekçi bir bakış açısı geliştirirler.
- Bireysel farklılıkları doğal karşılarlar.
- Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yanlarını görme ve kabul etme davranışları gelişir.
- Kendilerini başkalarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenirler.

Kaynaştırma Uygulamasının Sınıf Öğretmenlerine Yararları

- BEP hazırlama, öğretimi bireyselleştirme, öğretimin uyarlanması, bireysel gereksinimlere uygun öğretim sunma gibi becerileri gelişir.
- Bireysel farklılıkları kabul etme ile ilgili bakış açışı geliştirirler.
- Kendi güçlü yönlerini görme becerisi kazanırlar.
- Diğer uzmanlarla iş birliği yapma becerileri gelişir.

Kaynaştırma Uygulamasının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yararları

- Çocukları ile ilgili beklentileri daha gerçekçi hale gelir.
- Çocuklarındaki gelişmeleri gördükçe ileriye dönük beklentileri daha olumlu hale gelir.
- Normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iş birliği yaparak çocuklarının daha fazla gelişmesine destek sağlarlar.
- Aile içinde olumlu bir atmosfer oluşması sağlanır.
- Sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni gibi uzmanlarla çalışma becerileri kazanırlar.
- Çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerine ilişkin yeni yollar ve stratejiler öğrenirler.

Kaynaştırma Uygulamasının Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ailelerine Yararları

- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile birlikte çalışarak onlara katkı sağlayabilirler.
- Bireysel farklılıkları doğal karşılarlar.
- Kendilerini başkalarının yerine koyma becerileri gelişir.

Ne Zaman Kaynaştırma?

Kaynaştırma uygulaması okul öncesi dönemden itibaren önerilen bir uygulama türüdür. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemi de içine alan 3-14 yaşları arasında zorunlu eğitim-öğretim almak durumunda olduğu hükmü yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 29. Maddesi şu hükümleri öne sürmektedir:

- 37-72 ay arasındaki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır. Ancak, bu bireyler için okul öncesi özel eğitim okulu/kurumu ve özel eğitim sınıfları da açılabilir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile iş birliği yaparak gereksinim duyduğu konularda öğretmene destek olmaları sağlanmaya çalışılmalıdır. Özel gereksinimli öğrencinin de Destek Eğitim Odasından yararlanabilmesi için bu odada ders verebilecek öğretmenlerle konuşularak hem öğrenci hem de öğretmenler için uygun bir takvim oluşturulmalı ve bir program dahilinde çalışmaları sağlanmalıdır. Destek Eğitim Odasında öğrenciyle çalışacak olan öğretmenlere, çalışma konuları ile ilgili öğrencinin sahip olduğu performans düzeyi ve bu konu ile ilgili öğrencinin BEP'inde yer alan amaç hakkında bilgi verilmelidir. Böylelikle öğrenci ile çalışacak öğretmenler öğrencinin düzeyi ve hangi amaca ulaşmak için çalışacaklarını bilerek ona göre bir plan hazırlayacaklardır.

KAYNAKÇA

Batu, E.S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, S. ve Uysal, A. (2009). "Günümüz sınıflarına özel gereksinimi olan çocukların katılımını destekleme", *Özel Eğitim*, ed. G. Akçamete, 113-140. Ankara: KÖK Yayıncılık.

http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf (erişim tarihi: 16.09.2017)

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*, 45-50.

3. BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ YASAL DAYANAKLARI

Kaynaştırma uygulaması ülkemizde yasalarla desteklenen ve zorunlu olarak gerçekleştirilen bir uygulamadır. İlk olarak 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasallaşan bu uygulama günümüzde özel gereksinimli öğrenciler için öncelikli olarak önerilen eğitsel yerleştirme türüdür. Kaynaştırma uygulamasının ilk kez yürürlüğe girdiği tarihten bu yana yasal olarak geçirdiği evreler ve yasalarda yer alan hükümler bu bölümde ayrıntılı olarak yer alacaktır.

Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma uygulaması yasal olarak benimsendiğinden yukarıda söz edilmişti. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. maddesinde "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." hükmü yer almaktadır. Bu haliyle, kaynaştırma uygulaması ilk kez yasal olarak desteklenmiştir.

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun ardından, 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 70. maddesinde "Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır" hükmü yer almıştır. Aynı yönetmeliğin 71. maddesinde "Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılamadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi" hükmü getirilmiştir. Yasalar içerisinde "normal sınıf" olarak yer verilen sınıflar, normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettikleri okullar içerisindeki sınıflar olarak düşünülmelidir. Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde de, 2916 sayılı kanunda olduğu gibi çeşitli belirsizlikler bulunmaktadır. Örneğin, 70.

maddede yer alan "Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen" öğrencilerin ne tür özelliklerde olacağı bir açıklık göstermemektedir. Ayrıca 71. maddede bir "yardımcı derslik" söz konusu olmakla birlikte bu "yardımcı derslik"te yapılacak olan etkinlikler ve bu etkinlikleri kimin yapacağı gibi belirsizlikler görülmektedir.

Yukarıda söz edilen belirsizliklerin ardından giderek daha fazla sayıda ve geniş içerikte yasal hükümlerin getirilmesi, özel gereksinimli çocukların eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin ardından, 30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kararname'nin 12. maddesinde, uygulamayla ilgili daha fazla ayrıntıya yer verildiği görülmektedir. Örneğin, 12. maddede "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." kararı yer almakta, ayrıca 14. maddede kaynaştırma ile birlikte sürdürülmesi gereken bir hizmet olan ve ilk kez mevzuata girmiş olan "özel eğitim desteği" ile ilgili şu kararlar bulunmaktadır:

> "Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkânları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere, yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır."

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname sonrasında, Ocak 2000'de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, kaynaştırma uygulamasıyla ilgili daha açık ifadelere ve uygulamaya yönelik hükümlere yer verilmiştir. Yönetmelikte (Madde 67) kaynaştırmanın tanımı "Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim

uygulamalarıdır." şeklinde yer almıştır (s. 46). Ayrıca yönetmelik kaynaştırmanın uygulanma ilkelerini (Madde 68) de şu şekilde belirlemiştir (s. 46).

a) Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır.

c) Hizmetler okul merkezli olur.

d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.

e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.

f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin önerdiği uygulama ilkeleri gözden geçirildiğinde, ilkelerin, özel gereksinimli bireyin hakkı olarak kaynaştırma uygulamasını önerdiği, hizmetlerin okul merkezli olması gerektiği ve bir ekip çalışmasının yerleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yönetmelikte ayrıca, kaynaştırmanın uygulama ölçütlerine (Madde 69) de yer verilmiştir. Ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır (s. 46-47):

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2009, 2010 ve 2012 yıllarında tekrar güncellenmiştir. Bu güncellemeler sırasında kaynaştırma konusu, önceki yönetmeliklerde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın aynen yer almıştır.

KAYNAKÇA

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf (Erişim tarihi: 31.08.2017).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (Erişim tarihi: 31.08.2017).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html (Erişim tarihi: 30.08.2017).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 2009, 2010, 2012). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 30.08.2017).

4. BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İŞ BİRLİĞİ

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması sırasında kendilerini yalnız hissettikleri, herhangi bir destek hizmet almadıkları ya da kendilerine sağlanan desteğin yeterli olmadığı gibi bulgularla karşılaşılmaktadır. Kaynaştırma uygulamasının sadece sınıf öğretmeni tarafından yürütülerek başarılı bir uygulama olmasına olanak yoktur. Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ve derecesine ve hem eğitsel hem de günlük yaşantısındaki gereksinimlerine bağlı olarak sınıf öğretmeniyle birlikte çalışması gereken başka uzmanlar ve uzman olmayan bireyler de vardır.

Kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yasal boyutun ele alındığı bölümden hatırlayacaksınız, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000) kaynaştırma uygulamasında görev alması gereken kişilerin rol ve sorumlulukları ayrıntılı olarak tanımlanmıştı. Yönetmelikte, kaynaştırma uygulamasında görev alması gerekenler arasında; müdür, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman, aile ve özel eğitim gerektiren birey yer almaktadır. Oysa kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sadece bu bireylerin varlığı ve görev almaları yeterli değildir. Yukarıda belirtildiği gibi, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ve derecesine bağlı olarak dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı gibi uzmanların ve ayrıca, öğrencinin eğitsel ve günlük yaşamdaki gereksinimlerine bağlı olarak da iş-uğraşı terapisti ya da tıbbi hizmet sağlayıcılar gibi bireylerin de iş birliği içinde görev alması son derece önemli olacaktır. Yönetmelikte ayrıca, müdür ve sınıf öğretmeninden de söz edilmektedir. Oysa, özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği okulda görev yapan okul yöneticilerinin tümü, sınıf öğretmeninin yanı sıra öğrencinin bulunduğu sınıfta derse giren tüm öğretmenler, teneffüslerde karşılaşacakları için okulda görev yapan tüm diğer personel de yine iş birliği içinde çalışılacak bireyler

arasında yer almalıdır. Tüm bu uzman ekibin yanı sıra, özel gereksinimli öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri de kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde pay sahibi olan diğer önemli kişilerdir.

Aslında yukarıda sıralanan bütün uzmanlar ve uzman olmayan bireylerin ortak olarak ulaştıkları kişi de siz rehber öğretmenlersiniz. İsterse özel gereksinimli öğrenci tanılanmış ve kaynaştırma raporunu almış olarak okulunuza gelmiş olsun, isterse ilk defa sınıf öğretmeni tarafından fark edilmiş olsun, öğrencinin okul hayatındaki anahtar kişi rehber öğretmenler olmaktadır. İlerleyen bölümlerde rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları ile ilgili oldukça ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Ancak bu bölümde, adı geçecek tüm uzmanların ve uzman olmayan kişilerin iş birliği içinde çalışmalarındaki en büyük rol ve sorumluluğun rehber öğretmende olduğunu sık sık hatırlamakta yarar olduğu düşünülmektedir.

Şimdi sırasıyla her bir uzmanın ve uzman olmayan kişinin kaynaştırma uygulaması sırasındaki görev ve sorumluluklarına ve iş birliği yapabilecekleri diğer kişilere değinelim.

Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencinin sorumluluğunu alan kişidir. Öğrencinin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan sınıf öğretmeni, öğrencinin gereksinimlerine bağlı olarak özel gereksinimli öğrenciyi gerekli destek hizmetleri ve ilişkili hizmetleri almak üzere doğru kişilere yönlendirir (Batu, 2007; Heward, 2013). Bu yönlendirme işini yaparken sınıf öğretmenlerinin destek aldığı uzmanlarsa okul rehber öğretmenleridir. Bu nedenle, okul rehber öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duydukları destekleri verebilecek uzmanları iyi bilmeleri son derece önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin gerekli durumlarda özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmeniyle iş birliği yaparak öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanması, bu programın uygulanması, kullanılacak etkili öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgiler alması uygun olacaktır. Ayrıca, sınıf öğretmeninin kendisinin de sınıfında yaptığı çalışmaları özel eğitim öğretmenine aktararak özel eğitim öğretmeninin öğrenciyi hangi konularda desteklemesine ihtiyaç olduğu ile ilgili bilgilendirmesi gerekecektir.

Özel gereksinimli öğrencinin dil ve konuşma terapisi ya da fizyoterapi gibi destek hizmetlere ihtiyacı olduğunu fark etmesi durumunda, sınıf öğretmenine, öğrencinin ailesinin uzmanlara yönlendirilmesi konusunda da görev düşmektedir. Bu yönlendirmeler konusunda sınıf öğretmeninin en önemli desteği yukarıda da belirtildiği gibi okul rehber öğretmeni ve bir de öğrencinin özel eğitim öğretmeni olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin destek hizmet alacağı uzmanlarla iş birliği yapmaları öğrencinin okuldaki başarısını da etkileyebilecektir. Destek hizmet uzmanından alınacak küçücük bir bilgi sınıf içinde gün boyunca kullanıldığında, özel gereksinimli öğrencinin sınıf içinde daha aktif olmasını sağlayabilir. Örneğin, özel gereksinimli öğrencinin fizyoterapistinin öğrencinin sağ elini kullanırken dirseğini masanın üzerine koymasının eli daha güçlendireceğini söylediğini düşünelim. Sınıf öğretmeni bu bilgiyi öğrendikten sonra öğretmenin, masa başı etkinlikler sırasında öğrencinin sağ dirseğinin masanın üzerinde olmasına dikkat etmesi, öğrencinin daha uzun süre o etkinliği sürdürebilmesini sağlayacaktır. Ya da dil ve konuşma terapistinden destek alan özel gereksinimli öğrencisi için, öğrenci sorulara cevap verirken çok hızlı konuşmaya başladığında, öğrenciye nefes alıp vermesi için bir işaret yapılmasının öğrencinin konuşmasını yavaşlatmasını sağlayacağı, böylelikle arkadaşlarının konuşmayı daha rahat anlayabileceklerini öğrenmek ders akışı sırasında sınıf öğretmenini rahatlatacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin iş birliği yapmaları gereken bir başka uzman grubu da okul yönetiminde görev alan yöneticilerdir. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamaları sırasında okul yönetiminin desteğini alması çok önemlidir. Sınıf mevcudunun ayarlanması, sınıfa verilecek özel gereksinimli öğrenci sayısının ve yetersizlik türünün ayarlanması, sınıfın fiziksel koşullarının özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü ve derecesine uygun olarak donatılması, sınıfa sağlanacak araç gereç konusunda destek sağlanması gibi konularda okul yönetimi ile iş birliği yapılması gerekmektedir. Gerekli durumlarda özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği sınıfın öğretmenine ihtiyaç duyduğu konularda bilgilendirme sağlayabilecek eğitim olanaklarının sunulması da okul yönetimi ile gerçekleştirilecek iş birliği ile olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin ayrıca, özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile de iyi bir iş birliği kurması önemlidir. Özel gereksinimli öğrenci-

KAYNAKÇA

Akçin, N. (2013). "Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları". *Özel Eğitim.* (Ed.) A. Cavkaytar (343-366). Ankara: Vize Yayıncılık.

Fiscuss, D. E. ve Mandell, J. C. (1983). *Developing Individualized Education Programs.* Minnesota: West Publishing Co.

Gürsel, O. (2007) (5. Baskı). "Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi". *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.* (Ed.). O. Gürsel (s. 81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kargın, T. (2017). (14. Baskı). "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi". *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* (Ed.). İ.H. Diken (s. 69-101). Ankara: Pegem Yayıncılık.

MEB (2010). Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma: Yönetici, öğretmen, aile kılavuzu. Ankara: Saray Matbaacılık.

Vuran, S. (2007). (5. Baskı). "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)". *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.* (Ed.). O. Gürsel (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

6. BÖLÜM

UYARLAMA YAPMA

Özel gereksinimli öğrenciler normal eğitim sınıflarına yerleştirildiklerinde, onlar için en uzun dönemli hedefimiz, özel gereksinimli öğrencilerin de akranları gibi, sınıftaki öğrenme ortamlarından mümkün olan en üst düzeyde yararlanmaları ve bunun sonucu olarak da toplum içinde bağımsız birer birey olarak görev alabilmeleridir. Bu durumda, bu öğrencilerin de sınıftaki öğretim etkinliklerinden mümkün olan en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlayacak uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Uyarlama yapma, sınıf öğretmenlerinin en fazla zorlandıklarını belirttikleri konular arasındadır. Oysa pek çok sınıf gözlemlendiğinde, öğretmenlerin gerek fiziksel gerekse öğretimsel uyarlamalara yer verdiği görülmektedir. O halde yapılması gereken şey, öğretmenlerimize uyarlamaların ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğinin açık bir şekilde anlatılmasıdır. Bu bölümde uyarlamanın ne anlama geldiği, hangi tür uyarlamaların yapılabileceği, bu uyarlamaların sınıflarda nasıl yapılabileceği konusunda çeşitli fikirler ve öneriler bulabileceksiniz. Okullardaki psikolojik danışman ve rehber olarak uyarlama yapmak sizin işiniz değildir, ancak ne tür uyarlamaların nasıl yapılması gerektiği konusunda sınıf ve branş öğretmenlerine vereceğiniz öneriler, öğretmenlerimizin sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili ve rahat uygulamalar yapmalarını sağlayacaktır.

Uyarlama aslında, sınıf içindeki etkinlikleri gerek fiziksel koşullar anlamında gerekse öğretimsel anlamda sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin de katılabileceği ve bir parçası olabileceği hale getirmektir. Uyarlamalar aracılığıyla, özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türü ve düzeyine göre, öğrencinin etkinlikleri gerçekleştirebileceği hale getirerek özel gereksinimli öğrencinin de akranları gibi öğrenmeleri ve içinde bulundukları sosyal ortamdan yararlanmaları söz konusu olabilmektedir. Yukarıda sözü geçtiği gibi, farklı özel gereksinim türleri bulunmakta ve her bir birey özel gereksinim türünden farklı düzeyde etkilenmiş olabilmektedir. Öyleyse, her bir yetersizlik türüne uygun uyarlama önerilerinde bulunulabilmesine rağmen, sınıftaki öğrencinin

o yetersizlik türünden etkilenmişlik düzeyine göre, bir başka deyişle, sahip olduğu bireysel yeterlikler ve yetersizliklere göre yapılacak olan uyarlamanın da farklılaştırılması söz konusu olabilecektir.

Örneğin, Down sendromlu bireylerin fiziksel olarak birbirlerine çok benzer özelliklere (örn., badem gibi çekik ve birbirinden ayrık gözler, herkesin olduğundan daha aşağıda kulaklar, küt ve küçük bir burun, seyrek ve düz saçlar vb.) sahip olduğunu biliyoruz. Ancak bu bireylerin, her ne kadar fiziksel olarak birbirlerine çok benzer olsalar da, sahip oldukları yeterlikler ve yetersizlikler açısından birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergiledikleri görülmektedir. Kimi sahip olduğu bu yetersizlik türünden diğer Down sendromlulara göre daha fazla etkilenmiş olabilir, kimi de daha az etkilenmiş olduğu için diğer Down sendromlulardan daha fazla akademik ve sosyal başarı sergileyebilir. İşte bu nedenle, sınıfımızdaki tüm öğrencilerimizin olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencimizin de özelliklerini, güçlü ve zayıf olduğu yanları çok iyi biliyor olmamız, uyarlama yaparken çok işimizi kolaylaştıracaktır.

Uyarlamalar; çevresel - fiziksel uyarlamalar, öğretimsel uyarlamalar ve değerlendirme ile ilgili uyarlamalar olarak üç grupta ele alınabilir. Çevresel - fiziksel uyarlamalar dediğimiz zaman okulun girişinden itibaren sınıfın dışında ve içinde gerçekleştirilmesi gereken uyarlamalardan, öğretimsel uyarlamalar dediğimiz zaman gerek sınıf içinde gerekse öğrencinin evde yararlanabileceği uyarlamalardan ve değerlendirme ile ilgili uyarlamalar dediğimizde de özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmeleri sırasında yer verilebilecek uyarlamalardan söz edilmektedir.

Çevresel - Fiziksel Uyarlamalar

Çevresel – fiziksel uyarlamalar özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne ve bu yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak farklılaşmalıdır. Öğrencinin okula gelişi servisle ya da özel araçla ise ve bir uyarlama gerektiriyorsa, bu uyarlama öğrencinin okula kayıt yaptırdığı günden itibaren düşünülmeli ve en kısa zamanda da gerçekleştirilmelidir.

Örneğin, öğrenci, tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci ise ve okula servisle geliyorsa, servisin okulun giriş kapısına en yakın yere kadar ve diğer öğrencilerin giriş çıkışını tehlikeli hale getirmeye-

cek şekilde yaklaşması sağlanmalıdır. Servisten inen öğrenci tekerlekli sandalyesiyle rahat bir şekilde okula girebilmeli ve okul içinde de sınıfına kolayca ulaşabilmelidir. Sınıf içine girdiğinde de sırasının arkasına geçerken bir sıkıntı yaşamayacağı şekilde uyarlamalara yer verilmelidir. Okulun girişinde öğrencinin gereksinimine uygun bir rampanın olması öğrencinin tekerlekli sandalyesiyle okula rahat bir şekilde girip çıkmasını sağlayacaktır. Rampanın eğiminin standartlara uygun bir şekilde %6 ve daha az olması, genişliğinin tekerlekli sandalye rahatça sığabilecek genişlikte olması ve rampanın yer zemininin de kaygan olmayan bir malzemeden yapılmış olması gerekmektedir. Rampanın sonundaki okul giriş kapısının da tekerlekli sandalyenin geçebileceği genişlikte olması gerektiği düşünülmelidir.

Öğrenci okula girdikten sonra, sınıfına gidebilmesi için koridorların tekerlekli sandalyenin hareketine izin verecek şekilde boş olması uygun olacaktır. Eğer binada asansör yoksa, öğrencinin sınıfının, okulun giriş katında olması gerekmektedir. Eğer asansör varsa, öğrencinin tekerlekli sandalyesiyle girip çıkabileceği kadar geniş olması ve asansörün her gün çalışır durumda olduğunun kontrol edilmesi önemlidir.

Öğrenci sınıfına geldiğinde, yukarıda da belirtildiği gibi, sınıfın kapısından tekerlekli sandalyesiyle rahatça geçebilmeli ve kendisine ayrılan sıranın arkasına geçip yerleşecek şekilde sınıf içinde hareket edebilmelidir. Öğrencinin ayrıca sınıf dışında okul binasında kullanması gereken diğer yerlere de ulaşımın kolaylaştırılması ve tuvalette mutlaka kendisine uygun bir tuvaletin temin edilmiş olması gerekmektedir. Kantinde alış-veriş yapılan yerin yüksekliği, öğrencinin erişebileceği yükseklikte olmalıdır. Eğer bu sağlanamıyorsa öğrencinin alış-veriş yapmak için yanaşabileceği alternatif bir yer gösterilmelidir.

Ortopedik yetersizliği olan ve tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci için yukarıda sıralana uyarlamaların yapılması, öğrencinin okula daha istekli gelmesini, öğrencinin ailesinin de çocuğunu daha rahat bir şekilde okulda bırakabilmesinde etkili olacaktır. Peki, öğrencimiz ortopedik yetersizliği olan bir öğrenci değil de görme yetersizliği olan bir öğrenci olsaydı, bu öğrenci için ne tür çevresel – fiziksel uyarlamalar yapmak gerekecekti?

KAYNAKÇA

Batu, E.S. & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf Erişim Tarihi: 20.03.2017.

Jayanthi, M., Bursuck, W.D., Polloway, E. & Epstein, M. (1996). Testing adaptations for students with disabilities: A national survey of classroom practices. *Journal of Special Education,* 30, 99-115.

Johnson, L.J., Pugach, M.C. & Devlin, S. (1990). Professional collaboration. *Teaching Exceptional Children,* 22, 9-11.

7. BÖLÜM

DAVRANIŞ KONTROLÜ

Davranışlardan söz edildiğinde, tüm davranışların öğrenilmiş olduğunun akıldan çıkarılmaması gerekir. İster uygun davranışlar isterse uygun olmayan davranışlar söz konusu olsun, bireyin bazen sistematik bir şekilde bazen de gözleyerek hiç hedeflenmediği halde öğrendiği kuşku götürmez. Bireyin çevresini oluşturan ailesinin, akranlarının, arkadaşları ve kendi yakın çevresi dışındakilerin, yani, toplumda yer alan bireylerin, televizyonda seyrettiklerinin, sosyal ortamlarda takip ettiklerinin de bireyin öğrendiklerine katkısı bulunmaktadır. Davranışların öğrenilmiş olduğundan yola çıkıldığında davranışların kontrolü biraz daha kolaylaşmış olacaktır.

Davranış kontrolü, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı sınıflarda öğretmenlerin hangi düzeyde olursa olsun (örn., anaokulu, ilkokul, ortaokul vb.) en fazla zorlandıkları konular arasındadır. Hizmet öncesi dönemde Eğitim Fakültelerinde okutulan "Sınıf Yönetimi" derslerinin kapsamında davranış kontrolü çok az değinilen bir konu olduğu için öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede zorlandıkları pek çok araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bölümde, öncelikle hem uygun davranışların arttırılması hem de uyun olmayan davranışların önlenmesi ve azaltılması söz konusu olduğunda önemli bir konu olan "davranış kayıt teknikeri", ardından "uygun davranışların arttırılması" ve "uygun olmayan davranışların önlenmesi ve azaltılması" başlıkları ele alınarak davranış kontrolünün nasıl yapılabileceği konusunda bilgiler aktarılacaktır.

Sınıfta olumlu atmosfer ya da iklim oluşturma terimi tüm "Sınıf Yönetimi" derslerinde üzerinde en fazla durulan konuların başında gelmektedir. Buradan yola çıkılarak "Davranış Kontrolü" konusunda da öncelikle uygun davranışların arttırılması üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle uygun davranışların sayısı ve sıklığı arttırılarak uygun olmayan davranışların önlenmesi ve önlenemediği durumlarda da azaltılması mümkün olabilecektir.

Aslında pek çok öğretmenin sınıfında çok sık kullandıkları davranış değiştirme teknikleri vardır. Ancak öğretmenler sıklıkla bu tekniklerin bazı öğrencilerde işe yaramadığını söylerler. Oysa doğru şekilde, tutarlı ve kararlı bir biçimde uygulandığında, davranış değiştirme teknikleri her öğrencide işe yarayacaktır. Bu bölümde, davranış kayıt tekniklerine ilişkin bilgi verilecek; ardından, uygun davranışların arttırılması ve uygun olmayan davranışların önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılmasına yönelik davranış değiştirme tekniklerinin neler olduğu ve nasıl uygulanması gerektiği ayrıntılı olarak incelenecektir.

Davranış Kayıt Teknikleri

Davranış kontrolü söz konusu olduğunda, bir diğer deyişle, arttırılması ya da azaltılması gereken davranışlara ilişkin uygulamalar gerçekleştirileceğinde, ilk adım söz konusu davranışın kaydedilmesi ve bireyin performansının belirlenmesidir. Böylece, davranışta gerçekten bir değişiklik yaratılmasının gerekli olup olmadığı, uygulamaya başlamadan önce davranışa ilişkin performansın nasıl olduğu, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında davranışa ilişkin performansın nasıl olduğu gibi bilgilere erişmek mümkün olmaktadır. Bu yolla, uygulamanın işe yarayıp yaramadığı; bir diğer deyişle, davranış değişikliğinde etkili olup olmadığına ilişkin veriler sağlanabilmektedir.

Davranış kayıt teknikleri kesin kayıt ve yaklaşık kayıt başlıkları altında iki grupta incelenebilir. Bu kayıt türleri ve altında yer alan tekniklerden hangilerinin kullanılacağı, ne tür bir davranışın kaydedileceği, davranışın hangi yönünün kaydedileceği ve uygulanabilirlik gibi ölçütler göz önünde bulundurularak kararlaştırılır. Kesin kayıt tekniklerinde davranışın kaydedilmek istenen yönüyle (sıklık, süre vb.) ilgili tam bir veri elde edilirken, yaklaşık kayıt tekniklerinde davranışın kaydedilmek istenen yönüyle ilgili yaklaşık veriler elde edilir. Ayrıca, davranışların ayrık deneme kaydı ve beceri analizi kaydı ile kaydedilmesi de mümkündür. Bu bölümde sınıf içinde en sık kullanılacağı düşünülen kayıt tekniklerinden söz edilecektir. Ayrık deneme kaydı ve beceri analizi kaydı teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olmak için *Kaynaştırma Eğitiminde Uygulamalı Davranış Analizi kitabının 7. bölümünü* inceleyebilirsiniz.

Kesin kayıt teknikleri

Kesin kayıt teknikleri olay kaydı, süre kaydı ve bekleme süresi kaydını içermektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Olay kaydı, gözlem için belirlenen süre içinde hedef davranışın kaç kez meydana geldiğini kaydetmek için kullanılır (Değirmenci ve Çattık, 2005). Serbest olay kaydı ile, öğretmen ya da uygulamacının kontrolü dışında gelen davranışların kaç kez meydana geldiği (öğrencinin derste yanındaki arkadaşına vurması, yere çöp atması vb.) kaydedilirken kontrollü olay kaydında öğretmen ya da uygulamacının sunduğu uyaranların davranışın sergilenme olasılığını şekillendirdiği davranışların (öğretmen soru sorduğunda öğrencinin parmak kaldırması, bir yönerge sunduğunda bu yönergenin yerine getirilmesi vb.) kaydedilmesi söz konusudur. Serbest olay kaydı ve kontrollü olay kaydı için farklı veri toplama formlarının kullanılması gerekir. Şekil 7.1.'de serbest olay kaydı için örnek bir kayıt formu bulunmaktadır. Söz konusu formda öğretmen gözlemi gerçekleştirdiği her bir aralık için bir satıra gerekli verileri kaydeder. Davranış başlıklı sütun altına her bir gözlem süresinde davranışın kaç kez meydana geldiğini yazar. Oran için ayrılmış sütunda ise gözlem süresi her seferinde farklılaşabildiği için davranışın gözlem süresine bölünmesiyle elde edilen oranı yazar. Bu şekilde, farklı zamanlarda yapılan gözlemlerin sonuçları oranlar yardımıyla karşılaştırılabilir. Şekil 7.2.'de ise kontrollü olay kaydı formu örneği yer almaktadır. Bu formda, öğretmen gözlem yaptığı süre boyunca davranışın sergilenmesi için kaç kez fırsat oluşturacağına karar verdikten sonra her bir gözlem aralığı için o fırsatların kaçının ardından davranış gerçekleşmişse o rakamı yuvarlak içine alır. Örneğin; öğretmen gözlem süresince öğrencilere 5 kez soru yöneltmişse ve öğrenci bunların üçünde parmak kaldırmışsa öğretmen o tarih için 3 rakamını yuvarlak içine alır. Yuvarlakların form üzerinde birleştirilmesiyle bir ilerleme grafiği elde edilebilir. Olay kaydı, davranışın kaç kez meydana geldiği bilgisinin yani sıklığının önemli olduğu durumlarda kullanılır. Ayrıca, uygulamacılar için izlemenin ve kaydetmenin kolay olması nedeniyle avantajlıdır. Tek basamaklı davranışların (parmak kaldırma, ayağa kalkma, arkadaşına vurma vb.) kaydedilmesinde kullanılır. Öğretmenin bir yandan dersin farklı etkinliklerini yürütürken kayıt tutması gerektiğinde pratik olması nedeniyle verimli bir kayıt tekniğidir.

KAYNAKÇA

Alberto, P.A. & Troutman, A.C. (2013). (9. Baskı). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. Boston: Pearson.

Batu, E.S. (2009). "Kaynaştırma uygulamalarında davranış yönetimi", *İlköğretimde Kaynaştırma* (Ed.) S. Eripek (s. 201- 220). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Besler, F. & Süzer, T. (2014). "Pekiştirme", *Uygulamalı Davranış Analizi* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 213-266). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bilmez, H. (2014). "Sembol pekiştirme", *Uygulamalı Davranış Analizi* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 415-440). Ankara: Vize Yayıncılık.

Değirmenci, D. (2014). "Hoşa giden uyaranı çekme", *Uygulamalı Davranış Analizi* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 487-512). Ankara: Vize Yayıncılık.

Değirmenci, D. (2014). "Hoşa gitmeyen uyaran sunma", *Uygulamalı Davranış Analizi* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 564- 603). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kurt, O. (2012). "Davranış azaltma ve arttırma yöntemleri", *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Uygulamalar* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 41-69). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Olçay Gül, S. (2014). "Söndürme", *Uygulamalı Davranış Analizi* (Ed.) E. Tekin-İftar (s. 513-563). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (Ed.) (2014). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Uysal, A. (2007). "Uygun davranışların artırılması", Davranış ve Öğrenme Sorunu olan Çocukların Eğitimi (Ed.) G. Kırcaali-İftar (s. 9-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vuran, S. (2007). "Uygun olmayan davranışların azaltılması", Davranış ve Öğrenme Sorunu olan Çocukların Eğitimi (Ed.) G. Kırcaali-İftar (s. 9-23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Başvurulabilecek Kaynaklar

Odluyurt, S. (Ed.) (2005). Kaynaştırma Eğitiminde Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Eğiten Kitap.

Tekin-İftar, E. (Ed.) (2012). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Uygulamalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E. (Ed.) (2014). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

II. KISIM

REHBER ÖĞRETMENİN BAŞARILI KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDAKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

8. BÖLÜM

REHBER ÖĞRETMENİN OKUL İÇİNDEKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

Çeşitli kademelerdeki okullarda sunulan rehberlik hizmetleri öğrencilerdeki yeterlik ve yetenekleri mümkün olduğunca geliştirmeyi, öğrencilerin çevresi ile sağlıklı bir uyum içinde olmasını ve nihai olarak kendilerini gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır (Gündüz, 2010). Günümüzde, eğitim hakkına eşit erişimin önündeki engellerin yasa ve yönetmelikler tarafından büyük ölçüde kaldırılması, her kademeden eğitim ortamlarında rehberlik servisinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hizmet sunmasını gerektirmektedir. Rehberlik anlayışı öğrenciyi tüm yönleriyle merkeze almakta ve rehberlik hizmetleri verilirken öğrenciyi her yönüyle tanımayı hedeflemektedir (Gündüz, 2010). Rehberlik hizmetlerinin bu hedefleri düşünüldüğünde, öğrenciyi her yönüyle tanıma ve eğitimi buna uygun olarak bireyselleştirmenin temel alındığı kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenlerin kilit bir rolü olduğu görülmektedir. Bu kitapta, rehber öğretmen ifadesi kullanılacaktır. Bununla birlikte, farklı kaynaklarda ve mevzuatta rehber öğretmen, psikolojik danışman ve rehber öğretmen, psikolojik danışman ya da rehberlik öğretmeni gibi ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012), rehber öğretmenlerin bulundukları okul ve kurumdaki psikolojik danışma hizmetlerinin yanında, aşağıdaki görevleri de yapmakla sorumlu oldukları belirtilmiştir:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapmak.

c) Öğretmenler ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için birey-

sel gelişim raporu düzenlemek.

d) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle iş birliği yapmak.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012), rehber öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ilişkin görevlerinden söz edilirken "bulundukları okul ve kurumdaki psikolojik danışma hizmetlerinin yanında" ifadesi kullanılmıştır. Bu nedenle, kitabın bir sonraki bölümünde rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki görev ve sorumluluklarını detaylı biçimde açıklamadan önce, okul içindeki genel görev ve sorumluluklarından söz etmek yararlı olacaktır. Bu genel görev ve sorumluluklar anlatılırken rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamalarındaki görev ve sorumluluklarıyla ilişki kurulacaktır. Nitekim, kaynaştırma uygulamalarındaki görev ve sorumlulukların aslında genel görev ve sorumluluklarla ne ölçüde paralel olduğunu görmek daha nitelikli uygulamalar sunmak açısından önem taşımaktadır.

Rehber öğretmenlerin okul içindeki görev ve sorumlulukları hizmet sunulan eğitim kademesine göre sınıflandırılabilir. Buna göre rehberlik hizmetlerinin kapsamı, okul öncesi dönem, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı açıklanmaktadır. İzleyen satırlarda, rehber öğretmenin söz konusu dört kademedeki genel görev ve sorumlulukları açıklanacak ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görev ve sorumluluklarıyla kurulabilecek ilişki aktarılacaktır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2009) öğretim kademelerine göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri aşağıdaki ifadelerle özetlenmiştir:

Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde hizmetler genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının arttırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yöneliktir. Orta öğretimde ise hizmetler genelde; üst öğrenime, meslek alanlarına ve mesleğe yönelmede, etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmede, mes-

lekler ve gerektirdiği özellikler ile meslek ve çalışma yaşamı konusunda bilinçlendirmede, bireysel özelliklerini değerlendirip farkındalık düzeyini geliştirmede, bireysel ve sosyal gelişimin sürdürülüp yetişkin yaşamına hazırlanmada yoğunlaşır. Orta öğretimdeki hizmetlerde okul türlerine göre gerekli uyarlamalar yapılır. Yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genelde kursiyerlerin mesleğe ve işe yönlendirilmesini, iş yaşamına hazırlığı, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini kapsar.

Rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2009) tüm kademeler için genel ifadelerle aşağıdaki maddeler halinde sıralanmıştır:

- İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.
- Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.
- Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.
- Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.
- Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.
- Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.
- Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.
- Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.
- Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetimi-

KAYNAKÇA

Dilekmen, M. (2010). "Rehberliğin başlıca türleri", *Psikolojik danışma ve rehberlik* (Ed) G. Can (s. 30-47). Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, E. (2010). "Eğitimde rehberlik hizmetleri", *Psikolojik danışma ve rehberlik* (Ed) M. E. Deniz ve A. Erözkan (98-107). Ankara: Maya Akademi.

Eroğlu, Y. (2015). "Eğitsel-(Akademik) Psikolojik Danışma ve Rehberlik", *Psikolojik danışma ve rehberlik* (Ed) C. Şahin (s. 99-130). Ankara: Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 18.07.2017).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm (Erişim tarihi: 18.07.2017)

Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

9. BÖLÜM

REHBER ÖĞRETMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ VE AİLESİNE YÖNELİK SUNMASI GEREKEN UYGULAMALAR

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için pek çok unsurun bir arada ve uyum içinde işlemesi gerekmektedir. Bu unsurların birinde meydana gelen aksama, diğerlerinin de işleyişini bozabilir ve kaynaştırma uygulamalarının yeterince etkili olmamasına neden olabilir. Bu noktada, kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etkenlerden söz etmek önemli olacaktır. Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran unsurlar önceki bölümlerde de değinildiği gibi; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, fiziksel koşullar ve destek özel eğitim hizmetleri olarak sayılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Söz konusu unsurlar düşünüldüğünde, okul rehber öğretmeninin tüm bu unsurlarla iş birliği içinde ve merkezi bir konumda olduğu görülebilir. Dolayısıyla, rehber öğretmenin kaynaştırmayı başarıya ulaştıran unsurların gerektiği gibi işleyip işlemediğini kontrol etme ve gerekli durumlarda müdahale etme gibi konularda hareket alanının daha geniş olduğu ve bazı görev ve sorumluluklarının olduğu da anlaşılabilir.

Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran en önemli unsurlar arasında özel gereksinimli öğrenci ve özel öğrencinin ailesi bulunmaktadır. Rehber öğretmenin ise bu konuda, özel gereksinimli öğrencinin tanı almadan önce sınıf içinde fark edilmesi, değerlendirilmesi, ailenin doğru yönlendirilmesi, tanı alan özel gereksinimli öğrencilerin okul içindeki sorunlarının çözülmesi, özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu destek hizmetler konusunda aileyi yönlendirme gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). İzleyen satırlarda, rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye sunması gereken uygulamalar ve özel gereksinimli öğrencinin ailesine sunması gereken uygulamalar ayrı başlıklar altında açıklanacaktır.

Rehber Öğretmenin Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Sunması Gereken Uygulamalar

Rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik sunması gereken uygulamalar özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya ve kaynaştırma ortamına hazırlığının sağlanması ve özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi başlıkları altında incelenebilir.

Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya ve kaynaştırma ortamına hazırlığının sağlanması

Özel gereksinimli öğrenci, hali hazırda devam ettiği sınıfta eğitim aldığı sırada tanı için yönlendirilebilir ve senelerce devam ettiği eğitim ortamında dahi sonradan tanı aldığı için özel gereksinimli öğrenci olarak eğitim almaya başlayabilir. Bu durumda, öğrenci söz konusu eğitim ortamında deneyimli olduğu için öğrencinin kaynaştırma uygulamaları ya da kaynaştırma ortamı için hazırlanmasına gerek kalmamaktadır. Ancak, özel gereksinimli öğrenci herhangi bir eğitim ortamına yerleştirme kararı ile özel gereksinimli öğrenci olarak dahil oluyorsa hem kaynaştırma uygulamalarına, hem de kaynaştırma ortamına hazırlık çalışmaları yapılmalıdır. Bu, öğrencinin sınıfa kolay adapte olmasını sağlayacak, başlangıçta özel gereksinimli öğrenci, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından yaşanan güçlükleri azaltacaktır. Özel gereksinimli öğrenciye yönelik hazırlık çalışmaları rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninin iş birliği ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca, öğrenciye kaynaştırma ortamında gerekli olan ön koşul beceri ve davranışların kazandırılmasında okul dışında aldığı destek eğitim hizmetlerini sunan uzmanların da rolü bulunmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenci, bir süredir özel eğitim ortamlarında eğitim alıyor ve genel eğitim ortamlarında hiç bulunmamışsa, genel eğitim ortamındaki fiziksel düzene, sınıf kurallarına, işleyişe, müfredata ve arkadaşlarla sosyal ilişkiler kurma konusunda hazırlıksız olabilir. Dolayısıyla, böyle bir öğrencinin okula kaydı yapıldığında, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninin bu hazırlık süreci için birlikte planlama yapması gereklidir. İdeal olarak, özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıfına kaydolduğunda ya da yeni bir okul ya da kademeye geçiş yaptığında, özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerden daha önce okulu ve sınıfı ziyaret etmesi sağlanmalı ve bu andan itibaren hazırlık süreci başlatılmalıdır. Bu hazırlık sürecinde, okulun, sınıfın, okul içinde yararlanılacak olan yemekhane, kantin, bahçe, konferans salonu

gibi ortak alanların tanıtılması özel gereksinimli öğrencinin okula başladığında kendini güvende hissetmesini ve yeni sisteme daha kolay adapte olmasını sağlayacaktır. Ayrıca, okulun genel işleyişi hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir. Derslerin kaçta başlayıp kaçta biteceği, günde kaç dersin yapılacağı, teneffüslerin süresi ve nasıl değerlendirilebileceği, verilecek ödevler gibi konularda bilgi vermek de özel gereksinimli öğrencini hazırlama konusunda yapılacaklardandır.

Özel gereksinimli öğrenci genel eğitim okulunda ilk kez eğitim alacaksa ya da okul değişikliği yaptıysa sınıf ve okullarıyla ilgili olarak önceden bilgilendirilmeye gereksinim duyabilir (Salend, 2008). Bu noktada, sınıf öğretmeni rehber öğretmenin danışmanlığında sınıfta ve okulda uyulması gereken kuralların neler olduğu ve bu kurallara uyulması ve uyulmaması durumlarında ne gibi sonuçlarla karşılaşılabileceği ile ilgili olarak özel gereksinimli öğrencini bilgilendirmelidir. Öğrenci için bu kuralların yer aldığı bir pano hazırlamak, öğrencinin eğitime başladıktan sonra da kuralları kolayca hatırlamasını sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrenciye sınıfın ve okulun tanıtımı yapılırken, öğretmen ve rehber öğretmenin sınıf ve okulun fiziksel koşullarının özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine uygun olup olmadığının belirlemesi için bir fırsat oluşmaktadır. Olası uyumsuzlukların belirlenmesi halinde gerekli değişikliklerin yapılması için okul yönetimi ile iş birliği yapılmalıdır. Örneğin; az gören bir öğrencinin sınıfa gelecek olması halinde öğretmenin sınıfta harekete engel olabilecek tehlikelerin ortadan kaldırıldığından ve bu öğrenciyi ön sıralardan birine oturtabileceğinden emin olması gerekir. Tekerlekli sandalye ile hareket eden bir öğrencinin asansörü olmayan bir okulun ikinci katındaki bir sınıfta eğitim alması mümkün değildir. Özel gereksinimli öğrencinin okula kaydının yapılmasıyla birlikte rehber öğretmen ve öğretmen, öğrencinin bağımsız biçimde hareket etmesinin önündeki fiziksel engellerin kaldırılmasıyla ilgili gerekli önlemlerin alınması için dikkat çekmelidir. Böyle bir öğrencinin sınıfının zemin kattaki sınıflardan biri arasından seçilmesi ve sıraların arasındaki mesafenin tekerlekli sandalyenin kolaylıkla manevra yapabileceği biçimde düzenlenmiş olması gerekir. Özel gereksinimli öğrenci otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuksa, sınıfta gereksiz ve dikkat dağıtıcı görsel uyaranların bulunmaması, bu engellenemiyorsa öğrencinin sınıfın daha sakin olan bir kısmına oturtulmasının sağlanması da alınacak önlemlerdendir. Bu

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2014). "Aileleri desteklemede birlikte çalışalım", *Uygulamalı aile eğitimi* (Ed.) A. Cavkaytar (s. 47-66). Ankara: Vize Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu (2015). "Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır?", *Kaynaştırma uygulamalarında uygulamalı davranış analizi* (Ed.) S. Odluyurt (21-47), Ankara: Eğiten Kitap.

Baumberger, J. P ve Harper, R. E. (2016). *Okul psikolojik danışmanları için özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yardım el kitabı*. (A. H. Civelek, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Friend, M., ve Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Hammeken, P. A. (Ed.). (2007). *The Teacher's Guide to Inclusive Education: 750 Strategies for Success!*. California: Corwin Press.

Karten, T. J. (Ed.). (2010). *Inclusion strategies that work!: Research-based methods for the classroom*. Corwin Press.

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Pearson.

Salvia, J., Ysseldyke, J., ve Witmer, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Cengage Learning.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., ve Doughty, T. T. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.

10. BÖLÜM

REHBER ÖĞRETMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİ/ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SUNMASI GEREKEN UYGULAMALAR

Kaynaştırma uygulamalarına başlarken yapılması gereken hazırlıklardan bir diğeri öğretmenin ya da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanmasıdır. Ülkemizde, bazı öğretmenler hizmet öncesi eğitim sırasında seçmeli olarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders alabilmektedir. Ancak, öğretmenlerin pek çoğu özel gereksinimli bir öğrenciyle karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını, onlar için nasıl uyarlama yapıp program hazırlayacaklarını, olumlu davranışları destekleyip davranış problemleriyle nasıl başa çıkacaklarını bilmeden mezun olduklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kaynaştırma uygulamasını yürütmeden öncelikle bir hazırlığın yapılmasının ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim, her bir öğretmenin sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olma olasılığı bulunmaktadır. Özellikle, daha önceden hiç özel gereksinimli öğrenci ile çalışmamış öğretmenler açısından bu hazırlık aşaması daha önemlidir.

Özel Gereksinimli Öğrencinin Öğretmeni/ Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Hazırlanması

Ülkemizde, öğretmenler özel gereksinimli bir öğrencileri olduğunu bazen sınıftaki eğitim etkinlikleri başladıktan sonra öğrenmektedir. Durum böyle olduğunda, öğretmenin kaynaştırma uygulamaları için hazırlanması mümkün olmamakta, öğretmenler nasıl hareket etmeleri gerektiğini el yordamıyla bulmakta ve kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sürdürülmesi olasılığı azalmaktadır. Oysa, öğretmen ya da öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kaydının yapıldığı ilk günden itibaren durumdan haberdar olmalı, mümkünse veli ve özel gereksinimli öğrenci ile tanışmalı ve durumla ilgili bilgi toplama-

lıdır. Bu adımlar sırasında, rehber öğretmenin öğretmene eşlik etmesi yararlı olacaktır. Nitekim, ülkemizde öğretmenlerin kolayca ve ilk adımda ulaştıkları uzman okulda görev alan rehber öğretmen ve psikolojik danışmandır. Dolayısıyla, öğretmenlerin soruları ilk önce rehber öğretmene yönlendirilmektedir. Bu durumda, öğretmenin ya da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere yönelik hazırlık çalışmalarının yapılması konusunda rehber öğretmenin aktif rol alması, öğretmenlerin doğru kaynaştırma uygulamaları yürütmesi için çok önemlidir. Öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi için bazı formlardan yararlanılabilir. Bu amaçla kullanılabilecek bir form Şekil 10.1.'de bulunmaktadır.

Şekil 10.1.: Öğretmenlere yönelik kaynaştırmaya ilişkin gereksinim belirleme formu

- Kaynaştırma kavramını anladım.
  Evet ___ Hayır ___ Hala bazı sorularım var ___
- Kaynaştırma uygulamalarına katılmak istiyorum.
  Evet ___ Hayır ___ Emin değilim ___
- Gelecek yıl kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıfta çalışmak istiyorum.
  Evet ___ Hayır ___ Emin değilim ___
- Kaynaştırma uygulamalarına dahil olmadan rahat hissetmek için ek hizmet içi eğitime ihtiyacım var.
  Evet ___ Hayır ___
- Aşağıdaki alan/larda daha fazla bilgiye ve hizmet içi eğitime katılmam iyi olur.
  Kaynaştırma uygulamaları (genel bilgiler) ___
  İşbirliği ve ekip çalışması ___
  Uyarlamalar ve düzenlemeler ___
  Destek personelle çalışma ___
  Engelliliğe ilişkin farkındalık ___
  Diğer: _____
  _____
  _____
  _____
  _____

  Yorumlar ya da öneriler:
  _____
  _____
  _____
  _____
  _____
  _____

Şekil 10.1. Hammeken, P. A. (Ed.). (2007)'den alıntılanmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerinin temel amaçları özel gereksinimli öğrenciyle çalışmaya ilişkin olumlu tutumlar yaratma ve öğretmenle-

rin öğrencinin gereksinimlerini karşılama noktasında kendi yeterliklerine yönelik endişelerini hafifletmek olarak açıklanmış ve bu amaçların karşılanması için yapılabilecek etkinlikler öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarına tanıklık etmesini sağlama, gerekli bilgi ve becerinin sağlanması (Smith ve diğ., 2004) ve canlandırma çalışmalarına yer verilmesi (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005) olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen unsurlardan bazıları öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli öğrencinin destek gereksinimi türü ve düzeyi ile okul personeli ve destek hizmet personelinden alınan destek düzeyi olarak sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Buradan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları başarılı kaynaştırma uygulamaları için bir ön koşul olduğu için, rehber öğretmen ve diğer okul personelinin destek vermesi çok önemlidir. Bu destek kapsamında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişelerini azaltmak ve başarılı kaynaştırma uygulamaları sunma konusunda yapılabilecek hazırlıklardan biri, öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu sınıflarda gözlem yapmaları ve bunları gerçekleştiren öğretmenlerle görüşmeleridir.

Başarılı kaynaştırma uygulamaları sunan öğretmenlerin, henüz duruma yeni hazırlanan öğretmenlerle nasıl hazırlık yaptıkları, nasıl ilerleme kaydettikleri, öğrencileri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını nasıl hazırladıkları, onların gelişimlerini nasıl destekledikleri ve daha önce ortaya çıkmış davranış problemleriyle nasıl başa çıktıkları konularına ilişkin paylaşım yapmaları, henüz deneyimi olmayan öğretmenlerin endişelerini azaltacak ve onlara başarılı kaynaştırma uygulamalarının var olduğunu ve başarılabildiğini gösterecektir. Eğer mümkünse, bu paylaşımların sınıf içi gözlemlerle desteklenmesi yerinde olacaktır. Böylece öğretmen, anlatılanların nasıl hayata geçirilebileceğini gözlemleyebilecek ve başarılı kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarına şahit olabilecektir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları sunan öğretmenler ve kaynaştırma uygulamaları için hazırlanması gereken öğretmenler arasındaki iletişim ağında rehber öğretmenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Görev yaptığı okuldaki öğretmenlerin deneyimlerinin farkında olması ve başarılı kaynaştırma uygulamaları sunmuş ya da sunmakta olan öğretmenleri belirlemesi, kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması gereken öğretmenleri yönlendirmek adına çok önemlidir. Bu tür bir yönlendirme, kaynaştırma uygulamalarında deneyimli olan öğretmenin kendini değerli hissetmesini de sağla-

KAYNAKÇA

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Behring, S., Spagna, M. E., ve Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling*, *1*(3), 51-56.

Hammeken, P. A. (Ed.). (2007). *The Teacher's Guide to Inclusive Education: 750 Strategies for Success!*. California: Corwin Press.

Clark, M. A., ve Breman, J. C. (2009). School Counselor Inclusion: A Collaborative Model to Provide Academic and Social-Emotional Support in the Classroom Setting. *Journal of Counseling & Development*, *87*(1), 6-11.

Kampwirth, T. J. (1999). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*

Kırcaali-İftar, G., ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, *2*(3), 3-13.

Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1).

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., ve Doughty, T. T. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.

11. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SINIFINDAKİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLER VE AİLELERİYLE GERÇEKLEŞTİRİLECEK UYGULAMALAR

Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran unsurlardan önemli bir tanesi özel gereksinimli öğrencilerin sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleridir. Kaynaştırma uygulamalarının önemli bir yararının öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ilişkiler kurması ve onları model alması konusunda olduğu bilinmektedir. Durum böyleyken, başarılı bir kaynaştırma uygulamasında normal gelişim gösteren akranlara yönelik uygulamaların göz önünde bulundurulmaması önemli aksaklıklara yol açacaktır. Nitekim, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutumlara sahip olmayan, onlarla nasıl iletişim kuracağını bilmeyen ve onların özel gereksinimlerine duyarlı olmayan sınıf arkadaşlarının varlığında, özel gereksinimli öğrenci yalnızca diğerleriyle aynı ortamda eğitim alacak; ancak, kaynaştırma uygulamalarıyla hedeflenen birliktelik sağlanamayacaktır.

Özel gereksinimli öğrencinin sınıfında eğitim alan normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de göz önünde bulundurulması gereken bir başka unsurdur. Nitekim, anne babanın bireysel farklılıklara ilişkin bakış açısı, çocuklarına da yansımaktadır. Ülkemizde hala bazı aileler, özel gereksinimli bireylerin haklarını hiçe sayıp onların kendi çocuklarıyla aynı sınıfta ya da okulda eğitim almalarına karşı çıkmaktadırlar. Bu durum, genellikle özel gereksinimli çocuğun davranışlarının kendi çocuklarının davranışlarını olumsuz yönde etkileyeceği, kendi çocuklarının akademik başarılarını düşüreceği ya da öğretmenin kendi çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramayacağı endişeleriyle dile getirilmektedir. Oysa, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve kaynaştırma uygulamalarının yürütülmediği sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik performansları arasında bir fark olmadığı görülmüştür (Idol, 2006; Salend, 2008). Bununla birlikte, kaynaştırma uygulamalarının

yalnızca özel gereksinimli olan öğrencilere değil, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere de pek çok önemli faydasının olduğu bilinmektedir. Örneğin; araştırmacılar normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri, öğretmenlerden alınan destek ve yetersizliği olan akranlarına akran desteği sunma yoluyla akademik performanslarının geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir (Salend, 2008). Ayrıca, sistematik biçimde sunulan kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, bireysel farklılıklara saygılı ve yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerine daha duyarlı olmaları gibi katkıları bulunmaktadır (Değirmenci ve Odluyurt, 2015).

Kaynaştırma uygulamalarının sistematik biçimde sunulması ve başarıya ulaşması için özel gereksinimli öğrencilerin sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilere ve onların ailelerine yönelik sunulması gereken uygulamalar planlanmalıdır. Bu çerçevede, izleyen bölümde normal gelişim gösteren öğrencilere ve onların ailelerine sunulacak uygulamalar ayrı başlıklar altında anlatılacaktır.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıfındaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulması Gereken Uygulamalar

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle, öğrencilerin birbirlerini hemen kabul etmeleri ve birbirlerine saygı duymalarını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bunun kendiliğinden gerçekleşmesini beklemek yerine öğrencilere farklılıklara saygı duymayı ve değer vermeyi ve birbirlerinin benzerlik ve farklılıklarından öğrenmeyi öğretmek hedeflenmelidir. Bu, yalnızca kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlamayacak, aynı zamanda lakap takma ya da gruplaşmanın önüne geçerek öğrencilerin arkadaşlık kurmalarını kolaylaştıracaktır (Salend, 2008).

Özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği sınıfta, normal gelişim gösteren öğrencilere birtakım uygulamalar sunmadan önce, öğrencilerin bireysel farklılıklara ilişkin tutumları ve bilgilerinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Böylece, değişiklik yaratılması gereken gereksinim alanlarının belirlenmesi mümkün olacaktır. Söz konusu sınıflarda, gereksinimlerin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik uygulamalarda hem rehber öğretmenin hem de sı-

nıf öğretmeninin rolü bulunmaktadır. Öğretmenler, özellikle gereksinim belirleme aşamasında kullanılacak tekniklerin uygulanması ve sunulacak uygulamalar konusunda rehberliğe ihtiyaç duyacaktır. Bu noktada, rehber öğretmenin öğretmene isabetli öneriler sunması gerekmektedir. Ayrıca, bazı durumlarda rehber öğretmenin doğrudan uygulamaları gerçekleştirmesi de söz konusu olabilir. Özellikle, daha az deneyimli öğretmenlerin rehber öğretmenlerin doğru uygulamalarını izleyip model alması, öğretmenin de gelişiminde kalıcı etkiler yaratacaktır.

Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarının ve onlarla ilgili bilgilerinin öğrenilmesini kolaylaştıran bazı araçlar kullanılmaktadır. Bunlar, hedeflenen yetersizlik grubu için bireyselleştirilen sorulardan oluşan ve "evet", "hayır" ya da "emin değilim" gibi yanıtların işaretlendiği araçlardır. Tutumları değerlendirmeye yarayan araçlarda olumlu ya da olumsuz ifadelerin yer aldığı sorular sorulmaktadır. Örneğin; "engeli olan bir çocukla vakit geçirmek istemem" ya da "özel gereksinimli bir çocukla yakın arkadaş olabilirim" gibi ifadeler olumlu ve olumsuz ifadelerdendir (Salend, 2008). Bilgileri değerlendirmeye çalışan araçlar ise normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranları hakkında neler bildiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Özel gereksinimli bireyin yaşadığı güçlükler, onlarla nasıl etkileşim kurulacağı ve onlara nasıl destek olunacağı yönünde sorular sorulabilir. Salend (2008), bilgileri değerlendirmeye yönelik söz konusu araçlara örnek olarak Şekil 11.1.'deki soruları aktarmıştır.

KAYNAKÇA

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., ve Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education, 25*(6), 342-352.

Değirmenci, H. D. ve Odluyurt, S. (2015). "Etkili kaynaştırma uygulamalarının gerekçesi", *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* (Ed.) S. Odluyurt (s. 49-67). Ankara: Eğiten Kitap.

Friend, M., ve Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education, 27*(2), 77-94.

Kurth, J. A., ve Gross, M. (2015). *The Inclusion Toolbox: Strategies and Techniques for All Teachers*. California: Corwin Press.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2004). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Pearson.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., ve Doughty, T. T. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Pearson.

Wood, J. W. (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

ÖZEL EĞİTİMDE SANATSAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Editör

Doç. Dr. Özlem TOPER

Her çocuk bir sanatçıdır, sorun büyüdüğümüzde nasıl sanatçı kalabileceğimizdir

Pablo Picasso

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE SANATSAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Editör: Özlem TOPER

Yazarlar: Ceyda TURHAN - Füsun ÜNAL - Mine KİZİR – Mustafa KURT – Onur ÖZDEMİR
Özlem TOPER - Sakine ADIGÜZEL – Seray OLÇAY – Tuna ŞAHSUVAROĞLU
Üzeyir Emre KIYAK

ISBN: 978-605-7989-15-4

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2015
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Mart, 2020
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2022
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi dersi uzun yıllardır Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Program'ının zorunlu dersleri arasında yer almıştır. Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi adlı dersin ders içerikleri incelendiğinde ise önerilen kaynakların çoğunlukla normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanmış kaynaklar ve internet kaynakları ile sınırlı olduğu ve bu derse ilişkin kaynak sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, resim/sanat çalışmalarına ilişkin okullarda yaptığımız gözlemler, çocuklara daha çok bir resim kağıdı verilerek sistematik bir öğretim sunmaksızın boyama çalışmaları yaptırılması ile sınırlı kalındığı ancak desteklendikleri takdirde de özel gereksinimli bireylerin çok güzel çalışmalar yapabildikleri yönündedir. Tüm bu durumlar ise bu kitabın birinci baskısının ortaya çıkışının temel nedenlerini oluşturmuştu.

Yüksek Öğretim Kurumu 2016-2017 yılında Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Üstün Zeka/Üstün Yetenekli Bireylerin Öğretmenliği lisans programlarını Özel Eğitim Öğretmenliği adı ile tek bir program altında birleştirmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği programının güncellenen ders programlarında ise resim iş öğretimine yönelik dersin yine "Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi" adıyla zorunlu dersler arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim okullarına yönelik 2018 yılında hazırlanan eğitim programlarında ise sanatsal becerilerin öğretimine yönelik hedefler Özel Eğitimde Görsel Sanatlar ve El Becerileri Dersi öğretim programı ismiyle güncellenerek yayınlanmıştır. Bu öğretim programı incelendiğinde ise öğretim programının yapısının şekillendirme, parça bütün, çizme, boyama, yırtma yapıştırma, kesme, baskı ve katlama becerilerine yönelik öğrenme alanlarından oluştuğu görülmektedir. Özel eğitimde sanatsal becerilerin öğretimine yönelik gerçekleştirilen bu güncel çalışmalar sonucu ise, kitabımızın ikinci baskısı Özel Eğitimde Sanatsal

Becerilerin Öğretimi" adıyla güncellenerek yayına hazırlanmıştır. Birinci baskımızın içeriğinin Bakanlık tarafından hazırlanan öğretim programının öğrenme alanlarını kapsıyor olmasından dolayı ise kitabımızın bazı bölümlerinde herhangi bir değişikliğe yer verilmemiş olmakla birlikte, özellikle birinci bölümde özel eğitim programlarına yönelik verilen bilgiler güncellenmiştir. İzleyen bölümlerde ise özellikle çocuk resminin önemi ve çocuk resmini açıklayan yaklaşımlar ile normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların resim/sanat özelliklerine yer verilmesine karar verilmiştir. Resim/sanat çalışmalarının çeşitli becerileri içeriyor olmasından dolayı beşinci bölümde beceri öğretimine ilişkin bilgilerin yer alması uygun görülmüştür. Resim / sanat çalışmaları için gerekli olan becerilerin, çocukların büyük ve küçük kas becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilişkili ve birbirlerini etkiliyor olmasından dolayı altıncı bölüm motor becerilerin desteklenmesine ayrılmış olup bu bölüm yeni öğretim programının parça bütün öğrenme alanını da kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Yedi, sekiz, dokuz ve onuncu bölümlerde, ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirilmiş olan eğitim programlarında resim / sanat çalışmaları kapsamında yer verilen kazanımlar dikkate alınarak çizgi çizme, yoğurma malzemelerini kullanma (şekillendirme), boyama, makas kullanma, kesme, yırtma ve yapıştırma becerileri ile bu becerilerin öğretimine yer verilmiştir. Kitabın son bölümünde ise işitme ve görme yetersizliği olan öğrencilerin resim / sanat eğitimlerine ilişkin bir bölüm eklenmiş olup, tüm bölümlerde mümkün olduğunca farklı yetersizlik gruplarına hizmet edecek özellikte bilgilere yer verilmeye çalışılmıştır.

Resim/sanat çalışmalarının belki de bizlerin aklına bile gelmeyeceği ve sadece işin uzmanlarının bileceği geniş bir çeşitlilik gösterdiğini biliyoruz. Bu yüzden bu kitapta özel eğitim öğretmenleri olarak üstümüze düşen ve öğretmekle sorumlu olduğumuz resim / sanat çalışmalarına yönelik temel düzeydeki becerilerin öğretimine ilişkin bilgilere ve öğretim sunma yollarına yer verilmiştir. Bu kitapta yer verilmiş olan bölümlerin ileri resim / sanat çalışmaları için gerekli olan temel beceriler olduğu düşünülmektedir.

Kitabın bazı bölümleri çeşitli yayınlarla desteklenebilirken, bazı bölümlerinde bu konuda sınırlılıklar yaşandığı için, internet yayınları, gözlemlerimiz ve deneyimlerimiz bize kaynaklık etmiştir. Bununla birlikte kitapta yer alan tüm bölümlere ilişkin çok sayıda görsel örneklere ulaşılmış ve hazırlanmış olsa da, daha sonra bu örneklerin pek çoğuna yer vermekten vazgeçilmiş ve öğretmen adaylarının araştırma ve derse katılım becerilerini arttırmak için her bölümün başına ve sonuna etkinlik önerileri eklenerek bu örneklerin kendileri tarafından hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu ders aracılığı ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle, üniversite eğitimlerinin daha erken dönemlerinde tanışmalarını sağlamak için, ilgili eğitim kurumlarına gitmelerini ve çocuklarla etkileşime girmelerini gerektirecek çalışmalara yer verilmiştir.

Bu kitabın oluşturulmasındaki temel amaç, Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi dersine ilişkin mevcut olan kaynak sınırlılığı ile ilgili boşluğu doldurmak ve öğretmen adaylarına bu derse ilişkin olarak katkıda bulunabilmek için küçük bir başlangıç yapmış olmaktır. Ancak bununla birlikte kitap içinde yer alan bilgilerin, özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışmakta olan resim öğretmenleri ve atölye öğretmenleri ile ailelere de katkısı olacağı düşünülmektedir. Her zaman daha iyisinin yapılabileceği bilinciyle hazırlanmış olan bu kitabın bundan sonraki amacı; "daha iyi" hale gelmesini sağlayacak her türlü öneriye ve eleştiriye açık kalarak kendisini geliştirmek olacaktır.

Özel eğitim alanının akademik hayatında yeni yeni yol almaya başlamış bir grup genç akademisyen olarak, alana bir katkımız olması hevesiyle ve büyük bir heyecanla nacizane küçük bir adım attık. Öncelikle bu adımları atmamızda ve verdikleri bilgi ve eğitimle buraya kadar gelmemizde katkısı olan tüm hocalarımıza teşekkürü bir borç biliriz. İkinci olarak kitabımızın kinci baskınının yayınlanması konusundaki desteğinden dolayı Vize Akademi'ye ve Sayın Mustafa Tarık Gümüşkaya'ya çok teşekkür ederiz. Ayrıca kitapta yaptıkları çalışma örneklerine yer vermemize izin veren Bursa Nilüfer Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Nilüfer İş Okulu) müdürü ve öğrencilerine teşekkür ederiz. Ve son olarak, hazırladıkları çalışmalarla Uludağ Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Mezunu öğretmenlerimiz Elif Mercan, Rabia Sultan Akın ve Fatma Akyol'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan ve yaşayan herkese katkı sağlaması dileklerimizle..

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

SANAT EĞİTİMİ 1

Prof. Dr. Seray OLÇAY

BÖLÜM II

ÇOCUK RESMİNİN İNCELENMESİ.....19

Öğr. Gör. Tuna ŞAHSUVAROĞLU

BÖLÜM III

ÇOCUK RESMİNİN GELİŞİM DÖNEMLERİ.....55

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

BÖLÜM IV

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ/SANAT BECERİLERİ 77

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

BÖLÜM V

SANATSAL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....99

Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL.....99

BÖLÜM VI

MOTOR BECERİLER 119

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL

BÖLÜM VII

KALEM TUTMA VE ÇİZİM BECERİLERİ.....143

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK

BÖLÜM VIII

OYUN HAMURU İLE OYNAMA BECERİSİ VE ÖĞRETİMİ 175

Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM IX

BOYAMA BECERİLERİ VE ÖĞRETİMİ.....195

Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM X

MAKAS KULLANMA, KAĞIT KESME, YIRTMA VE YAPIŞTIRMA BECERİLERİ 219

Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM XI

İŞİTME VE GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE RESİM-İŞ/SANAT ÖĞRETİMİ.....237

Öğr. Gör. Mine KİZİR & Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

EKLER.....254

BÖLÜM I

SANAT EĞİTİMİ

Prof. Dr. Seray OLÇAY



Resim kaynak*: Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden alınmıştır.*

Bu bölümün sonunda;

- *Sanat eğitimi ve görsel sanatları tanımlayabilecek,*
- *Sanat eğitiminin özel eğitimdeki yerini ve önemini ifade edebilecek,*
- *Sanat eğitiminin Türkiye'deki tarihsel gelişim sürecini açıklayabilecek,*
- *Sanat eğitiminin amaçlarını ve çocukların gelişim alanlarına olan katkılarını sıralayabilecek,*
- *Türkiye'deki özel eğitim okullarında uygulanan eğitim programlarında yer alan sanat eğitimine yönelik amaçları söyleyebileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması:

- *Genel eğitim ve özel eğitimde görsel sanat eğitiminin yerini tartışınız.*
- *Ülkemizde özel eğitim okullarında uygulanan eğitim programlarını ve bu programlarda görsel sanat eğitimine yönelik yer alan amaçları inceleyiniz.*

SANAT EĞİTİMİ

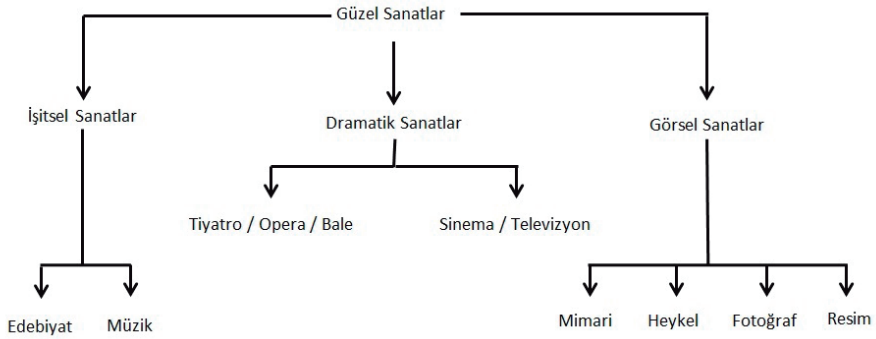
Değişik zamanlarda sanata değişik anlamlar yüklenmiş, bütün zamanlar ve bireyler için geçerli bir sanat kavramından söz edilmesinin mümkün olamayacağı görülmüştür. Tarihsel süreç içerisinde kimi doğa bilimciler, tarihçiler, ruh bilimciler sanatı, süsleyici işlevi olan, keyif veren bir etkinlik olarak görmüş; sanatın bireyin ve toplumun gelişimine olan etkisini göz ardı etmişlerdir. Oysaki sanat, duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş ilişkiyi vurgulayan öğrenme ve gelişim sürecine yardımcı bir etkinliktir (San, 1979). Bu nedenle sanat eğitimi insan eğitiminin başlıca yön ve bileşenlerinden biridir ve tüm eğitim programları içerisinde sanat eğitiminin yeri çok özeldir (Mercin ve Alakuş, 2007; San, 1979). Bu bölümde sanat eğitimi, özel eğitimde sanat eğitimi, sanat eğitiminin tarihçesi, sanat eğitiminin amacı, özel eğitimde sanat eğitiminin çocuğun gelişimine katkısı, genel ve özel eğitim okullarındaki sanat eğitimi programları ve özel eğitimde sanat eğitiminin ilkelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Sanat eğitimi; yaratıcılık ve ıraksak düşünmenin geliştirilmesinin; her çocuğun kişisel gelişimi, ilgileri, yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda yönlendirilmesinin amaçlandığı eğitimdir (Buyurgan, 2001). Zaman zaman sanat eğitimi terimi yerine resim-iş, görsel sanatlar eğitimi, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi vb. terimlerin kullanıldığı görülmekte; ancak günümüzde sanat eğitiminin kullanılması tercih edilmektedir (Varış, 1988).

Alanyazında iki farklı sanat eğitimi yaklaşımından söz edilmektedir: Sanat için eğitim ve sanat yoluyla eğitim. Sanatın daha iyi anlaşılmasını amaçlayan, sanat hakkında bilgilendirmenin ön plana alındığı yaklaşım sanat için eğitimi; çocuğun eğitimini ve yetişmesini amaçlayan, çocuğun özgürce kendini ifade etmesi, ruh sağlığı açısından daha iyi olması ve uyumlu kişilik geliştirmesi gibi sanatın eğitsel işlevinin ön plana alındığı yaklaşım ise sanat yoluyla eğitimi ifade etmektedir (San, 1992).

San, sanat eğitimini, genel anlamıyla güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitim; dar anlamıyla ise okullardaki güzel sanatlara ilişkin ders ve etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır (San, 1982). O halde ülkemizde sanat eğitimi güzel sanatlar eğitimini ifade

etmektedir demek yanlış olmayacaktır. Güzel sanatlar ise duygu ve düşüncenin görsel ve işitsel araçlarla başkalarına hoş bir şekilde sunulması işidir. Duygu ve düşüncelerin farklı görsel ve işitsel araçlarla ifade bulması güzel sanatlara ilişkin sınıflandırmaları ortaya çıkarmış ve Şekil 1.1'de bu sınıflandırmalardan birine yer verilmiştir (Kılıçkan, 2002).



Şekil 1.1 *Güzel Sanatlara İlişkin Sınıflandırma*

Güzel sanatlar eğitimi ülkemiz ilk ve orta okullarında "görsel sanatlar" dersi adı altında verilmektedir (Arabacı, 2006). Görsel sanatlar; insan bilincini yeniden düzenleyebilecek kazanımları sağlayan, duygusal gelişime katkıda bulunan, bireyin yaratıcılık ve üretkenlik yönünü açığa çıkartan, farklı fikirlere, ülkelere ve kültürlere saygı duymayı öğreten ve empati gibi değerleri kazandırarak toplumlar arasında köprü görevi gören, kültürel mirasa değer vermeyi kavratan, bireylerin görsel okuma-yazma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunan bir alan olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Görsel sanatlar eğitimi hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların kendi iç dünyalarını dışa vurmalarına, grup çalışmalarıyla sosyalleşmelerine, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine yardımcı bir araçtır (Erim ve Caferoğlu, 2012).

Görsel sanatlar eğitiminin özel gereksinimli çocukların gelişimindeki öneminin de vurgulanmasıyla, görsel sanatlar eğitimi özel eğitim alanıyla bağdaşmış ve "özel eğitimde sanat eğitimi" diye bir olgu ortaya çıkmıştır (Salderay, 2001). İzleyen başlıkta özel eğitimde sanat eğitimine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

ÖZEL EĞİTİMDE SANAT EĞİTİMİ

Sanat eğitimi yalnızca yetenekli, sanat eğitimini arzulayan ya da sanatsal etkinlikte bulunmak isteyen çocukların değil; toplumdaki tüm çocukların eğitiminde ve gelişiminde önemli rol oynayan bir olgudur. Dolayısıyla bu eğitimden üst düzeyde yararlanması amaçlanan çocuklar arasında özel gereksinimli çocuklar da yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Alakuş, A. O. (2003). Dünden bugüne görsel sanatlar eğitimimizin genel bir görünümü. *Milli Eğitim Dergisi, 160*, 233-245.

Arabacı, M.(2006). *Sanat eğitiminde çoklu zekâ kuramı ve kaynaştırılmış sanat egitimi yöntemi.* Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Buyurgan, S. (2001). Bir çocuğun altı–dokuz yaş arası çizgisel gelişimi. *Gazi Sanat Dergisi, 2*, 31-44.

Erim,G. ve Caferoğlu, M.(2012). Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Zihinsel Engelli Çocuklara Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (2), 321-342.

Erzen, J. N. (1990). Çağdaş Avrupa›da sanat eğitimi, ortaöğretim *kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları.* Ankara: TED Yayınları.

Gryttıng, C. (2000). The benefits of art education; Forum: Thoughts to share. *United State of America: Arts & Activities, 127* (3), 66.

Gürtuna, S. (2003). Çocuğum sanatla tanışıyor. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kılıçkan, H. (2002). İlköğretim 7. sınıf resim-iş kitabı. Ankara: İnkılap Kitap Evi.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek yaratma.* Ankara. Pegem Yayıncılık.

Kurtulus, Y. (2002). İlköğretimde resim-iş derslerinin haftalık ders dağılımı içindeki yeri ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 153-154,* 119-124.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 14-20.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Özel eğitim okulları haftalık ders çizelgeleri. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_egitim_uygulama_I_II_kademe adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)(2018c). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018d). Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı I. kademe: Orta-ağır düzeyde zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için. http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/ogretim-programlari/ adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018e). Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı II. kademe: Orta-ağır düzeyde zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için. http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/ogretim-programlari/ adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018f). Görsel sanatlar dersi öğretim programı III. kademe: Orta-ağır düzeyde zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için. http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/ogretim-programlari/ adresinden 09.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Salderay, B. (2001). *Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim* öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskisehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salderay, B. (2003). Zihinsel Engelli Bireyler İçin Güzel Sanatlar Eğitimi. *Milli Eğitim Bakanlığı: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 39* (4) 32-33.

Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık.* Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

San, İ. (1982). Sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (1), 216-226.

San, İ. (1992). Evrim içinde sanat eğitimi politikaları: Sanat eğitimi-yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25* (2), 643-652.

Striker, S. (2005). Çocuklarda Sanat Eğitimi. A. Akın (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (29 Kasım-02 Aralık 1999). *I. Özürlüler Şurası* Ön Komisyon Raporları, Ankara.

Timur, S. (2004). *Sanat eğitiminde alternatif yöntemler (9-12 yaş grubunda Mozart Etkisi yönteminin uygulaması ve incelenmesi)***.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turan, A. (2004). *Zihinsel engellilerde resim eğitimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme. A*nkara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Wikipedia (2014a) https://tr.wikipedia.org/ adresinden 12 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Wikipedia (2014b) https://tr.wikipedia.org/ adresinden 13 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

BÖLÜM II

ÇOCUK RESMİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Tuna ŞAHSUVAROĞLU



Bu bölümün sonunda,

- *Çocuk resminin tarihsel süreci hakkında bilgi sahibi olabilecek,*
- *Çocuk resmine yönelik geliştirilmiş olan görüşleri açıklayabilecek,*
- *Çocuk resminin özelliklerini söyleyebilecek,*
- *Çocuk resminde sık işlenilen konuları sıralayabilecek,*
- *Çocuk resminin gelişimsel değerlendirmedeki yeri ve önemini açıklayabileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

❖ *Çocuk resimleri önemli midir? Tartışınız.*

ÇOCUK RESMİNİN İNCELENMESİNİN KISA BİR TARİHÇESİ

Dünya kuruldu kurulalı çocuklar resim yapıyorlardı, ama bunlarda bir lezzet, bir değer olduğunu yeni resim anlayışına borçluyuz (Bedri Rahmi Eyüboğlu, 1975).

Küçük çocukların kendiliğinden yaptıkları çizimlerin, çocuğun gelişimsel psikolojisine ışık tutmada kullanılabileceği düşüncesi geçmişten beri insanoğlunun ilgilendiği konulardan biri olmuştur. Bu düşünce psikolojinin yeni yeni bilim dalı olarak kabul edildiği, başka bir deyişle, 19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmıştır (Harris, 1963). Önce çocuk sanatının hem çocuk için hem de çocuk sanatından hoşlanan yetişkin için öznel bir değer taşıdığı keşfedilmiş, sonra yetişkinler tarafından müdahale görmemiş çocuk sanatının çocuğun hayal gücünü, iç dünyasını ve görsel çevre deneyimini geliştirecek eğitimsel değere sahip olduğu düşüncesi savunulmuştur.



Resim 2.1 *Tarih Öncesi Dönemden Kaldığı İddia Edilen Çocuk Resimleri*

İnsan ilişkilerinin temelini oluşturan iletişim, bir alıcı ve vericinin söz konusu olduğu sosyal bir olgudur. Alıcı ve verici arasında yazılı, sözlü ya da görsel bir yolla gerçekleşen ifade ise, iletişimin en önemli unsurlardan biridir. Tarih boyunca insanın kendini ifade etmede ve iletişimde kullandığı en güçlü ve en özel araç sanat olmuştur. Yontma taş devrinden beri resim yapan insan, M.Ö. 3000'li yıllarda Mısır'da, mezar odalarını ve duvarlarını, M.Ö. 400'lü ve 600'lü yıllarda Klasik Yunan devrinde papirüsleri, Ortaçağda Bizanslılar renkli taşları yan yana dizerek mozaikleri ve freskleri oluşturmuştur. Çağlar boyunca sanat yapma kaygısı taşımadan, duygu ve düşüncelerini, hayallerini, korkularını, arzularını resim yaparak forma dönüştüren insan, dilden daha eski olan resmi kullanmıştır.

Yüzyıllar boyunca ifade edilemeyenin resim yoluyla dışa vurumunu, ortaya çıkan ürünün psikoloji alanında sanatsal ifadesini yorumlamaya ilişkin çalışmalar Rönesans'la birlikte hız kazanmıştır. Bu çalışmaların belki de başlangıcı sayılabilecek ilk araştırma denemelerinin, 18. yüzyılda birçok değişik ülkede çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çalışmaları olduğu söylenebilir. Çocuğun olduğu her dönemde çocuk resmi vardı ve günümüze gelmeyen en eski örnekleri belki mağara duvarlarına yapılmıştı. Çocukların çizimleri ile ilgili bilinen en eski örnek ise *Aristo*'nundu. *Aristo*, genç Yunanlıların eğitimlerinde doğanın sahip oldukları dinamikler ve insanlarla olan diyaloglarda, sanatın bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğine inanıyordu (Compayre, 1910, Özsoy, 2003).

Resim 1: Tarih Öncesi Dönemden Kaldığı İddia Edilen Çocuk Çizimleri

Cambridge Üniversitesi'nden bir ekip tarafından yürütülen araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, yaklaşık 13 bin yıl önce çizilmiş olduğu tahmin edilen resimlerin bazılarının, 3 ile 7 yaşları arasında çocukların eseri olduğunu ortaya koydu. Fransa'nın batısındaki Dordogne bölgesinde yer alan ve içindeki tarih öncesi mamut figürleri dolayısıyla "Yüz Mamutlar İni" olarak anılan mağaranın duvarlarındaki çizimler üzerinde uzun yıllardır farklı çalışmalar yapılmakta. Son bulgulara ulaşan ekipte yer alan arkeolog Jess Cooney, kullandıkları yeni yöntemle hayvan figürlerinin yaratıcılarının yaşlarını ve cinsiyetlerini tespit edebildiklerini belirtti (Children's prehistoric cave paintings discovered, United Kingdom, *The Telegraph*, 2001).

Sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan dünyada çocuk resimlerine olan ilginin ilk olarak 19. Yüzyılda başlayan Sanayi Devrimi ile başladığını ve bu sürecin giderek hızlandığını söyleyebilmek olasıdır. 1820-1920 yılları arasındaki dönemde birçok değişik ülkede çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çabaları görülmüştür. Öyleki, birbirlerinin çalışmalarından habersiz Amerika'da *Cooke,* İtalya'da da *Ricci* aynı tarihlerde binlerce çocuk resmini toplayarak çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin resme yansıyan ipuçlarını araştırmıştır. Bu yıllarda birçok araştırmacı çocuk resminin, çocuğun zihnindeki duygu ve düşüncelerin penceresi olduğuna inanmıştır. Bu inancın temelini İngiliz filozof *Sully*'nin, çocuk resimlerinin çocuğun gelişimini yansıttığına yönelik ilk araştırmaları yatmaktaydı. *Sully*, insan hayatının belirleyici olan ilk iki ve üç yılında neler olduğunu öğrenmek istemesi onu çocuk resimlerine yönlendirmişti. Kendine has primitif bir doğası olan çocuk resimlerinin bu konuda en önemli kaynak olduğunu düşünen *Sully*'nin araştırmaları, daha sonraları ilerleyen zamanla birlikte birçok araştırmacıya da esin kaynağı olmuştur. (Kerschensteiner, 1905; Rouma, 1913; Luquet, 1913; Bühler, 1918; Goodenough, 1926; Eng, 1931; Piaget; Piaget ve Inhelder, 1967, 1972), ve Robert Coles, 1967, 1990, 1992'den. akt Yavuzer, 2000).

1877 yılında ise, İngiltere'de *Charles Darwin*, küçük oğlu Doddy üzerinde yapmış olduğu çalışmaları yayımlarken; İtalya'da da *Corrado Ricci*, çocuk çizimleri hakkındaki ilk kitabını yayımlamıştır. Yağmurdan kaçıp sığınmak için bir kapı aralığına giren *Corrado Ricci*, orada duvar üzerinde gördüğü çocuksu çizimden etkilenip, esinlenmiştir (Cox, 1992). Bu durum *Ricci*'nin çocuk çizimleri üzerindeki ilk ve etkili araştırmaları yürütmesine yol açmıştır. Ricci eğitim görmeyen küçük çocukların büyük çocuklardan ve yetişkinlerden farklı çizim yapma nedenlerini öğrenmek istemiştir. *Ricci*'nin çalışmalarına konu olan farklı statülere sahip çocuk çizimleri, bu araştırmanın esin kaynağı olmuştur. Daha sonraları *Corrado Ricci*, farklı statülere sahip İtalyan çocukların çizimlerini rapor halinde yayımlamıştır. *Ricci*'nin bu koleksiyonu çocuk resimleri üzerine yapılan çalışmaları örneklemesi bakımından belki de elimizdeki en eski kaynaktır (Harris, 1963).

Çocuk resmi ile ilgili ilk hareketin, daha önce var olan sanat eğitimi yöntemlerinden yola çıkarak, *Stanley Hall*'un öncülüğünde 1880 yılında Amerika'da oluşan "Çocuk Hareketi "nde (Child Study Movement) görüldüğü söylenebilir. Bu hareketin amacı, çocuk resimleri ile psikoloji arasında ilişki kurmaktır. Önceleri birçok araştırmacı tarafından çocuk resminin onun zihnindeki imajın bir kopyası olduğu görüşü savunulurken, aslında resmin çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade ettiği bir pencere olduğu düşüncesi, Freud'cu yaklaşımla benimsenmeye başlanmıştır. Freud, sanatın; eğer yerinde uygulanırsa çocuğun zihinsel sağlığına yardım edeceğini, duygularını ifade etmesini kolaylaştıracağını, onun gerilimini hafifleteceğini, sözle anlatamadığını sanat yoluyla anlatmasına yardım edeceğini ifade etmiştir (Arısoy, 1994, Güven, 2009, Yavuzer, 2005).

Stanley Hall'un çalışmasından sonra, 1885 yılında *Ebenezer Cooke* adlı araştırmacı tarafından yayınlanan makaledir. *Cooke*, bu çalışmasında, resimsel gelişimin birbirini izleyen evrelerini yaptığı gözlemlerine dayanarak tanımlamış, ayrıca okullardaki sanat eğitiminin çocuğun ilgi alanına ve düşünsel yapısına daha uygun hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur.

19. yüzyıla gelindiğinde ise, çocuk resimlerinin incelendiği araştırmaların yoğunluğu artmaya başlamıştır (*Goodenough*, 1926, *Harris*, 1963, *Mac Donald, 1970*, *Efland*, 1990, *Thomas ve Silk*, 1990, *Kelly*, 2004).

Ancak çocuk resimlerinin hak ettiği önemi kazanması için, çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırmaların yoğunlaştığı, 20.yüzyılın gelmesi beklenmiştir. Bu yüzyılla birlikte, *Herder*'in halk sanatlarına eğilmesi, *Goethe*'nin renklerin duyusal etkileri üzerindeki incelemeleri, *Rousseau*'nun kişinin öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerin bir araç olduğunu düşünmesi, *Humdolt*'un resim'i bir tür dil ve bir tür iletişim aracı olarak görmesi sanat eğitimine verilen önemin giderek arttığını gösteren kanıtlar arasında sayılabilir (İlhan, 2003).

KAYNAKÇA

Altınköprü, T. (2003) *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık, 12.basım.

Anastasi, A. (1976). Psychological testing (4th edition). New York: Collier-Macmillan.

Arnheim, R. (1974). Art and Visual Perception A Psychology of the Creative Eye University of California Press

Arnheim, R. (1977), **The Dynamics of Architectural Form**, University of California Press, USA.

Artut, K. (2001). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

Avcı, S. (2000). *3–12 Yaş çocukların sanat eğitimi üzerine görüş ve öneriler.* Yayımlanmamış doktora lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aydın, A. (2008). Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe 'ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Bahçıvan-saydam, R. (2004): "Çocuk Çizimlerinin Klinik Değerlendirmedeki Yeri", YANSITMA Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi, sayı: 1, no: 1-2: 111-124.

Bayraktar, r ve sayıl, M. (1989) Çocukların Resimlerine İlişkin Kuramsal Görüşler ve Derinlik Çizimi. Psikoloji Dergisi, 6 (22), Ankara

Bostancı, F. (2006). Çocuk Resmini Konu, Çizgi, Şekil Ve Renk Açısından Değerlendirme Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Burns, R.C. ve Kaufman, S. (1972) *Actions, Styles And Symbols in Kinetic Family Drawings*. New York. Bruner/ Mazel.

Compayre, G. (1910). *The History Of Pedagogy* (W. H. Payne, Trans.). Boston: D. C. Heath.

Cox, M. (1986). *Children's drawings*. Penguin Psychology Boks, Third Edition

Cox, V. M. (2000). *Relative heights of males and females in children's drawings*, International Journals of Early Education, Vol. 8, No.3

Çlek,T. (2003). Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. PİVOLKA, 2 (8), 4-11

Day, A. ve Hurwitz, M. (1995). Children and Their Art: Methods For The Elementary School, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1995.

Diğler, M. (2012). Okul Öncesinde Resim Eğitimi. Pegem A Akademi, Ankara.

Di leo, J. H. (1983) *Interpreting Children's Drawing,* New York: Brunner/Mazel.

Dogru-Yıldırım, S. S., Turcan, A. İ., Aslan, E.,Dogru, S. (2006): "ÇocuklarınResimlerindeki Aileyi Tanımlama Durumlarının Değerlendirilmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* sayı: 15: 223-235.

Dülger, N. (2008). 06-11 Yaş Öğrencilerin Ailesel Ve Bireysel **Özelliklerinin Resimlerine** Yansıması. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

Goodman, N. (1976). *Languages of art (2nd edn).* İndianapolis: Hackett.

Goodnow, J. (1977). *Children Drawings*. Cambridge: Harvard University Pres.

Groos, K. (1898). *The play of man*. New York: D. Appleton.

Güven, G. (2009). Okul Öncesi Çocuklarının İnsan Ve Aile Resmi Çizimlerinin Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi

Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi,

Harris, D. B. (1963). *Children's Drawings As Measures Of Intellectual Maturity.* New York: Harcourt, Brace, & World.

Luquet, G.H. (1927). Le Dessin Enfantin, Paris: Alcan.

İlhan A. Ç. (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt. 36, S.1-2, s. 13-24.

İlhan, A.Ç. (2002). 'Okul Öncesi Dönemde Estetik Duyarlılığın Geliştirilmesi.' Öğretmen Dünyası, sayı 270.

Kaya, A. (2007). Eğitim Psikolojisi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Kelloog, R. (1970). Analyzing Children's Art Mayfield Publishing Company, USA.

Keskin, S. (2010), *Çöp çocuk, çocuk çizgilerindeki giz*. Boyut Matbaacılık.

Kırışoğlu O. T. (2005). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta Eğitim Görmek Anlamak Yaratmak. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pagem A Yayınları.

Koppitz, E. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. New York: Grune & Stratton.

Leo, D. J.(1977). Child development. New York: Brunner/Mazel, INC.

Löwenfeld, V. (1971). *Creative anda mental growth.* New York: The Macmilaan Company

Löwenfeld, V. ve Brittain, L.W. (1975). Creative and Mental Growth. 5. Baskı, The MacMillan Company, New York.

Lubin, B., Larsen, R. M., Matarazzo, J. D. (1984). Patterns of psychological test usage patterns in the United States: 1935-1982. American Psychologist, 39, 451-454.

Lubin, B., Larsen, R. M., Matarazzo, J. D., Seever, M. (1985). Psychological test usage patterns in five Professional settings. American Psychologist, 40, 857-861.

Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure. (a method of personality ınvestigation). Charles C. Thomas Publisher.

Malchiodi, C. a (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak* (T. Yurtbay, Çev.). İstanbul: Epsilon. (1998)

Mann, B. S. ve Lehman E. B. (2002). "Transparencies in Children's Human Figure Drawings: A Developmental Approach", **Studies in Art Education,** Sayı 18, s. 41-48.

Okyay, L. (2008). 6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-kültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Polt, F. (1996). *6-11 Yaş grubu çocukların hamile anne çizimlerinde cinsiyetle ilgili farklılıkların incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Rubin, K. Fein, G.ve Vandenberg, B. (1983). *Play.* In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development (Vol.4) (pp.693–774). New York: Willey Savaş, İ. (2014).

Çocuk Resmi ve Bilinçaltı İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Tasarım Ana Sanat Dalı Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

San, İ. (2003). Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara: Ütopya Yayınları.

Saydam Bahçıvan, R. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik değerlendirmedekieri. Yansıtma- Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi, 1(1-2) 111-124.

Sayıl, M. (1986). *4-10 Yaş çocuklarının çizimlerinde derinlik ilişkisi: kısmi saklama*. YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayıl, M. ve Byraktar, R. (1990). *4–10 Yaş çocuklarının çizimlerinde derinlik ilişkisi: kısmi saklama.* V. Ulusal Psikoloji Kongresi

Sezer, H. (2001). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El** Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara

Taş, Y. ve Aslan, D, ve Sayek, İ. (2006): "Doktorluk Mesleğini Çocuklar Resimlerine Nasıl Yansıtıyorlar? 7-12 Yas Grubu Çocuklar Arasında yapılmış Bir Örnek", *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi,* sayı: 15, no: 11: 184-191.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"* . Ankara: Rekmay LTD ŞTİ.

Thomas, G. v. ve Silk, A. M. S. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings.* Great Britain: Harvester Wheatsheaf

Özkaya, H. (2007). Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Çocukların Resimsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli, Sarıyer İlçesi Örneği) Ankara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Güzel Sanatlar E**ğitimi Programı,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özsoy, V. (2003), Görsel Sanatlar Eğitimi; Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Papadakis-Michaelides (1989). *Development of children's drawings in relation to gender and culture*. Unpublished PhD thesis, University of Birmingham

Schiller, Von, F. (1875). *Essays, aesthetical and philosophical*. London: Bell and Son. (Original work published 1794)

Watkins, C. E. Campbell, V. L., Nieberding, R, Hallmark, R. (1995). Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. Professional Psychology: Research and Practice, 26, 54-60.

White, C. R., Wallace, J.,ve Huffman, L. C. (2004): Use of Drawings to Identify Thought Impairment Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: An ExploratoryStudy", Journal Of The Amercan Art Theraphy Associations, vol: 21, no: 4: 210-218.

Yalaz, K., Anlar, B. Ve Bayoğlu, B. (2010). DENVER II Gelişimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu". Gelişimsel Çocuk Nörılojisi Derneği, ANKARA

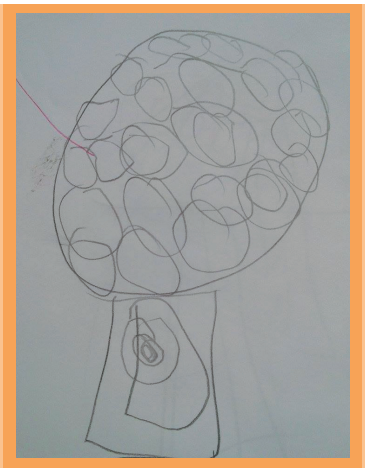
Yavuzer, H. (2005). Resimleriyle Çocuk, Sekizinci Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık

BÖLÜM III

ÇOCUK RESMİNİN GELİŞİM DÖNEMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN



Bu bölümün sonunda,

- *Çocuk resminin gelişim dönemlerini sıralayabilecek,*
- *Çocuk resminin gelişim dönemlerinin özelliklerini söyleyebileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

- *Çocuklar ilk ne zaman resim çizmeye başlarlar?*
- *Sizce çocukların resimleri birbirine benzer midir?*

ÇOCUK RESMİNİN GELİŞİMSEL DÖNEMLERİ

Çocuklar gelişim süreci içerisinde zihinsel ve bedensel gelişimlerinde olduğu gibi sanat faaliyetlerinde de bir değişim yaşamaktadırlar. Bu gelişim döneminde resim çocukla birlikte sürekli değişen ve gelişen bir olgu niteliği taşımaktadır. Bu gelişim ergenlik dönemine kadar sürmektedir. Çocuk resminin gelişim aşamalarını bilmek çocuk resmini anlamayı sağlamakta; belli bir yaş grubu için neyin normal ya da beklenir olduğunu bilmek, çocukların resimlerinde nelerin sıra dışı ya da beklenmedik olduğunu anlayabilmek için bir temel oluşturmaktadır.

Resim yapmak çocukların kendilerini ifade etmek için kullandıkları en önemli yollardan biridir. Çocuk, çizdiği resimlerle duygularını, isteklerini ve iç dünyasını anlatmaya çalışır. Resim, çocuğun özgün ürünü olduğu için çok önemlidir.

Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri öğrenmeleri, öğrendiklerini kalıcı şekle dönüştürmeleri, aynı zamanda küçük kas becerilerinin ve el-göz koordinasyonlarının da gelişmesinde resim etkinliklerinin önemi büyüktür.

Zihinsel yetersizliğe sahip ve üstün yetenekli çocuklar hariç, çocukların hemen hemen hepsi gelişimin diğer boyutlarında olduğu gibi resim gelişiminde de aynı evrelerden geçmektedirler. Çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, oranlı ve gerçekçi olmaktadır. Resimler çocukların gelişimleri açısından incelendiğinde resimlerde bazı çarpıcı ve çok ayırıcı özellikler bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuk resmini gelişim evrelerine ayırmak mümkündür.

Çocuk resminin gelişimi beş evrede ele alınabilmektedir:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş)
5. Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş)

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Çocuklar ilk yıllarında kağıt üzerine gelişigüzel birtakım çizgiler çizmektedirler. Bu dönem karalama dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, çocukların henüz ellerinin ve gözlerinin birbirine tam olarak uyum sağlamadığı, belirli bir fikre yönelmedikleri, çizilen resmin çocuk tarafından tam olarak isimlendirilmediği ve çizim konusunun ebevenyler ve öğretmenler tarafından tam olarak belirlenemediği bir dönemdir. Ancak, diğer kişiler tarafından çocuğun çizdiği resim anlaşılamasa da, bu dönemde çocuk kendi resmiyle ilgili konuşabilmektedir. Çocuğun ilk karalama dönemine geçişi kas gelişimine, zihinsel gelişimine, genel sağlık durumuna ve resim çizmeye ayırılan zamana göre değişiklik göstermekle birlikte 18. ay dolaylarında çocuğun ilk karalama girişimleri dikkatimizi çekmektedir. Bu süre birkaç hafta ya da ay geç ya da erken olabilmektedir. Bu ilk işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adım olarak sayılmaktadır. Bu dönemle birlikte çocuk kendini sadece çizerek, boyayarak değil, yazılı bir biçimde de ifade etmeye başlamış olmaktadır. Diğer dönemlerde farklılıklar görülse de karalama döneminde çocukların çizgisel özellikleri tüm dünyada benzer özellikler göstermektedir.

Genel olarak normal bir gelişim sürecini izleyen her çocuğun içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği ilk eylemler gelişigüzel, belirsiz, bilinçli olmayan, kontrolsüz karalamalar şeklinde olmaktadır. Başlangıçta omuzdan gelen zikzak ve dairesel hareketler zaman içinde yerlerini dirsek ve elden gelen hareketlere bırakır. Bu hareketlerin karşılığında, önceleri yukarıdan aşağıya yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kalın bir yumak oluşturan karalama örnekleri ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuğun küçük kasları arasında çok az eşgüdüm bulunmakta, dolayısıyla da boyama aracını tüm eliyle kavrayıp kolunu omuzdan hareket ettirerek karalama işlemini gerçekleştirmektedir. Bu karalamalar sınırlılık ve mekan kavramı olmaksızın karalama yaptıkları yüzeyin her tarafını gelişigüzel kaplamaktadır.

Çocukların bu dönemde konulara ve olaylara ilişkin dikkat süreleri kısa ve değişkendir. Çevrelerine olan merak, ilgi ve öğrenme isteği heyecanlı bir şekilde devam etmektedir. Ancak, çocuklar 1,5 yaşından önce çevrelerindeki nesnelerin işlevselliğini kavrayamamaktadırlar. 1,5 yaşından itibaren nesneleri tanımakta, pastel boyanın çizmeye yaradığını anlamakta, kendisine gösterilen resimlere karşı ilgi duymakta ve boya bulduğunda renkleri üst üste ya da yan yana boyayabilmektedirler. Aynı zamanda kas gelişimlerine paralel olarak yer, duvar, kapı, pencere, koltuk ya da masalar üzerine eline geçirdiği boya ya da kalemler ile düzensiz şekiller çizmeye başlarlar.

KAYNAKÇA

Artut, K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 223, Cilt: 13, Sayı: 13. Adana.

Artut, K. (2007). *Okulöncesinde Resim Eğitimi.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Avcı, S. (2000). 3-12 yaş çocukların sanat eğitimi üzerine görüş ve öneriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Ankara Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bostancı, F. (2006). Çocuk resmini konu, çizgi, şekil ve renk açısından değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

Brennamann, K., Massey,C., Machado, S.F. & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development.* 11 (3), 397-419.

Burkitt, E., Jolley, R. & Rose, S. (2010). The attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *The International Journal of Art & Design Education.* 29 (3), 257-270.

Coates, E. & Coates, A. (2007). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education.* 14 (3), 221-241.

Cratty, B.J. (1979). *Perceptial and Motor Development im Infants and Children.* Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs: New Jersey.

Darıca, N. (2004). *Okuklöncesi Eğitimciler İçin Etkinlik Dünyası*. Morpa Kültür Yayıncılık: İstanbul.

Dülger, N. (2008). 06-11 yaş öğrencilerinin ailesel ve bireysel özelliklerinin resimlerine yansıması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi.

Eglinton, A.K. (2003). *Art in the Early Years.* Routledge Falmer: London.

Güven, G. (2009). Okul öncesi çocuklarının insan ve aile resmi çizimlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hurwitz, A & Day, M. (2007). *Children and Their Art*. Hoarcourt Brace: New York.

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constrains on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34 (1), 57-83.

Kılınç, K. (1994). *Sanatsal İş ve Teknik Eğitimi*. İnkılap Kitabevi: İstanbul.

Martin, C.L., Ruble, Diane, N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, Vol.128(6), 903-933.*

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1998). Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitimi. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi. MEB Yayınları: Ankara

Okyay, L. (2008). 6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyal kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Roland, C. (2006). *Young In Art A Developmental Look At Child Art*. Teacher's College Press: New York.

Sayıl, M. (1986). 4-10 yaş çocuklarının çizimlerinde derinlik ilişkisi: Kısmi saklama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

Striker, S. (2001). *Young at Art*. Henry Holt and Company: New York.

Sutton, P.J. & David, H.R. (1998). The role of strategic visual attention in children's drawing development. Journal of Developmental Child Psychology. 68 (2), 87-107.

Thomas, G.V. (1990). *An Introduction toy he Psychology of Children's Drawings*. New York University Press: New York.

Yavuzer, H. (2011). *Resimleriyle Çocuk.* Remzi Kitabevi A.Ş.: İstanbul.

BÖLÜM IV

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ/SANAT BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR



Resim Kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*

Bu bölümün sonunda,

- *Özel gereksinimli öğrencilerin resim/sanat derslerini etkileyen etmenlerin neler olduğunu söyleyebilecek,*
- *Özel gereksinimli öğrenciler ile resim/sanat çalışmalarında dikkat edilmesi gerekenleri sıralayabilecek,*
- *Özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin resim becerilerine ilişkin özelliklerini karşılaştırabilecek,*
- *Özel gereksinimli öğrencilerin yaratıcı sanat becerilerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken önemli noktaları açıklayabileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması:

- *Normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerin resim/sanat becerileri arasında ne gibi benzerlikler / farklılıklar olabilir? Tartışınız.*
- *İnternetten engelli bireylerin yaptıkları sanatsal çalışmalara ilişkin yayınlanmış olan haberleri araştırınız ve sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.*

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ/SANAT BECERİLERİ

Eğitim alanında, özel gereksinimli terimi, farklı öğrenme özellikleri gösteren ve bu nedenle öğretimsel uyarlamalara gereksinim duyan bireyleri ifade etmektedir. Örneğin öğrencimiz akranlarından daha yavaş öğreniyorsa, algısal sistemleri (dikkat süresinin kısa olması, dış uyaranların filtrelenmesinde güçlükler) daha farklı çalışıyorsa ya da dürtü kontrolünde anlamlı zorluklar yaşıyorsa özel gereksinimli olduğunu söyleyebiliriz. Özel gereksinimli olma hali elbette bu durumlar ile sınırlı değildir, özel eğitim kitaplarında bulabileceğiniz sınıflandırmaları da içermektedir; "zihin engelliler", "otizmliler", "fiziksel engelliler" gibi. Bu sınıflandırmalar da aslında, öğrencinin aldığı tıbbi - eğitsel tanı ile kendisine benzer olanlarla, diğerlerinden ayrıştığını söyler. Bu sınıflamalar öğretmenlere öğrenci hakkında bazı bilgiler vermektedir. Bu sayede, hiç görmediğimiz bir öğrenci hakkında bile kabaca bir bilgiye sahip oluruz. Bununla birlikte, bu sınıflamaların öğrenci hakkında oldukça özet ve kaba düzeyde bilgiler verdiği de her zaman aklımızda olmalıdır. Aynı gruptan iki öğrenci (Örn; otizm) birbirlerinden çok farklı özellikler gösterebilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerini tanılarından ziyade, bireysel özellikleri ile değerlendirmelidir.

Genel olarak, özel gereksinimler sadece özel eğitim alanı ile ilişkili değildir. Normal gelişim gösteren her öğrencinin kendine özgü farklılıkları ya da gereksinimleri vardır. Bu nedenle sınıf içerisinde, öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun düzenlemelerin yapılması zaten gerekmektedir. Ancak bir öğrencimizin, sınıf içerisindeki geleneksel eğitim-öğretim uygulamalardan yararlanamadığını görüyorsak, artık farklı çevresel düzenlemelere, farklı öğretim yöntemlerine ve farklı araç gereçlere ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada öğretmen yeterlilikleri daha da ön plana çıkmaktadır. Öğrencisi için gerekli uyarlamaları yapmayan bir öğretmenin, öğrencilerine faydalı olması beklenmez ve resim-iş etkinlikleri de ne yazık ki basit boyama çalışmalarından ibaret kalır.

Bu ünitede özel gereksinimli öğrencilerin resim iş etkinlikleri ile ilişkili olabilecek özellikleri, bunların değerlendirilmesi ve öğretmen-ebeveynlere yönelik öneriler anlatılacaktır. Özel eğitim alanında görev yapacak olan öğretmenler kendi sınıflarındaki öğrenciler ile çalışırken ya da başka öğretmenlere danışmanlık

sunarken buradaki bilgilerden yararlanabilirler. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan resim-iş öğretmenleri ya da ebeveynler de, bu ünitedeki bilgiler ile resim-iş etkinliklerini daha verimli hale getirebilirler.

Resim-iş çalışmaları sadece çocukları meşgul etmek, vakit geçirmek ya da sınıf duvarlarına asmak için kullanıldığı takdirde, bu etkinliklerin kaçmış fırsatlar olduğunu söyleyebiliriz. Deneyimli öğretmenler, sanat etkinliklerinin; duygusal gelişim, yaratıcılık, sosyal beceriler, davranış gelişimi, motivasyon ve artmış kendine güven ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, sanat etkinliklerinde, öğretmenlerin katı bir yol takip etmeleri, çocukların tercihlerini göz ardı etmeleri ve etkinlik sonucunda kendi kriterlerine göre uygun kalıcı ürünler istemeleri de doğru bir yaklaşım değildir. Kendi tercihleri yerine, katı kurallar ile karşılaşan bir öğrencinin etkinliklerden aldığı keyif zamanla azalacak ve etkinliğe katılım süresi azalacaktır. Resim-iş etkinliklerinde öncelikle öğrenciyi teşvik etmek, olumlu tutumlar geliştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin yargılayıcı değil de teşvik edici davranışları, sanat etkinliklerine yönelik olumlu tutumlara neden olacaktır (Rose, Jolley ve Burkitt 2006).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler ve otizmli öğrenciler bu ünitede öncelikle ele alınan iki grup olacaktır. Bunlara ek olarak, farklı özellikler gösteren ya da kaynaştırma uygulamasına tabii olan öğrenciler için de öneriler yer almaktadır.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞMA

Zihin Yetersizliği olan Öğrencilerin Resim-İş Dersini Etkileyen Özellikleri

Zihin Yetersizliği olan öğrencilerin kavramı tıbbi ve eğitsel yönden bazı özellikleri gösteren bireyleri tanımlar. Bilişsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde -gelişim dönemlerinde ortaya çıkmış- anlamlı düzeyde sınırlılıklar söz konusudur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Zihin yetersizliği dendiği zaman, insanlar genelde, yetersizlikten orta ya da ağır düzeyde etkilenmiş bireyleri düşünürler. Bunun nedeni bu bireylerin davranışları ya da fiziksel özellikleri ile daha fazla dikkat çekmesi ve insanların aklında yer etmesidir. Ancak zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunu hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler oluşturur. Bu bireyler yetişkinlik dönemlerinde uyumsal becerilerde de yeterlik kazanırlar ise, zihin yetersizliği etiketi onlar için geçersiz hale gelebilir (Eripek, 2005).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendi içlerinde çok farklı özellikler gösterirler. Bunların bir kısmı doğal olarak bireylerin kişisel özellikleri ile ilgilidir. Kişilik yapıları, ilgileri, tercihleri normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi farklılaşmaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri de oldukça değişkendir. Bu farklılıkların bir kısmı öğrencilerin öğrenme özellikleri

KAYNAKÇA

American Psychiatry Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. (DSM V). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Aytemiz Güler, S. (2007). Ümraniye Şakire Hanım Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Ağır-Orta Düzey Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Devlet Okulu Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Eğitimi dersi kapsamında yürütülen resim sanat çalımaları, 10 Eylül 2012 tarihinde web sitesinden ulaşılmıştır.

Copeland, B. (1984). Mainstreaming art for the handicapped child: Resources for teacher preparation. *Art Education, 37*(6), 22-29.

Danelle (2014) Artshoptherapy 10 Nisan 2015 tarihinde http://artshoptherapy.com/ adresinden ulaşılmıştır.

Eripek S. (2005). Zeka Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.

Hensley, P. (2012). 22 Tips for Teaching Students with Autism Spectrum Disorders. (İnternet sayfası). http://teaching.monster.com/benefits/articles/8761-22-tips-for-teaching-students-with-autism-spectrum-disorders adresinden ulaşıldı.

Kellman, S. (2004). Art of a child with autism: Drawing systems and proto mathematics. *Journal of Aesthetic Education 38*(1), 12-22.

Lovano-Kerr, J. ve Savage, S. (1972). Incremental art curriculum model for the mentally retarded. *Exceptional children*. *39*(3),193-199.

MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, *35*, 75-98.

Martin, N. (2009). Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism. Londra: Jessica Kingsley Publishers.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete: 28360 21 temmuz 2012

Özyürek, M. (2010). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete G. (Editör). Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık

Rose, S. E., Jolley, R, P. ve Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawin experience. *International Journal of Art and Design Education*, *25*(3), 341–349.

Tavil, Y. Z. (2010). Davranış bozukluğu olan çocukların eğitimi. Akçamete G. (Editör). Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık

The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. (2012). The intrsection of arts education and special education. Exemplary programs and approaches. http://www.kennedy center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionialpapersbook2013.pdf adresinden ulaşıldı

Zschaber, A.(2012) Thoughts on teaching art to middle school students. (İnternet Sayfası). http://www.amyzschaber.com/ adresinden ulaşıldı.

BÖLÜM V

SANATSAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Öğr. Gör. Sakine ADIGÜZEL



Bu bölümün sonunda,

- *Resim/sanat becerilerine yönelik ölçüt bağımlı ölçü araçları hazırlayabilecek,*
- *Öğrencinin resim/sanat becerilerine yönelik performansını değerlendirilebilecek,*
- *Beceriye ilişkin amaçlar oluşturabilecek,*
- *Öğretimde kullanılan yöntemleri açıklayabilecek,*
- *Öğretim planı hazırlayabileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

❖ *Özel gereksinimli bireylere resim/sanat becerilerini hangi yollarla öğretebileceğinizi düşününüz ve arkadaşlarınızla tartışınız.*

RESİM-İŞ SANAT BECERİLERİ

Resim Sanat becerileri birden fazla basamağa sahip zincirleme becerilerdir. "Zincirleme" beceriler, birden fazla tek basamaklı davranışın bir araya gelmesiyle daha karmaşık bir davranışı oluşturması olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin en temeli yemek yeme, giyinme, alış veriş yapma gibi bağımsız yaşam için gerekli olan temel becerilerken; bazıları da çizim, boyama, kağıt kesme-yapıştırma, kağıt katlama, yoğurma maddeleri ile çalışma, makas kullanma, baskı çalışması, artık malzemelerle çalışma yapma, kolaj, dokuma, üç boyutlu çalışma, boncuk dizme, kil hamur hazırlama, tuz seramiği hamuru hazırlama ve kumaş üzerine işleme yapma resim-sanat becerileridir. Bağımsız yaşam becerileri bireylerin gündelik yaşantıda bağımsızlaşmasını sağlarken; resim-sanat kapsamında yer alan bu becerilerde, çocukluktan başlayarak bireyleri ileriki okul hayatlarında kullanacakları, akademik becerilerin geliştirilmesinde, iş ya da atölyelerde kullanacağı becerilerin kazandırılmasında, gündelik yaşantısında kullanacağı becerileri sağlamaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklar pek çok Resim-Sanat becerisini taklit yoluyla kolaylıkla öğrenebilirken; özel gereksinimli çocuklara bu becerilerin öğretiminde uygulamalı davranış analizinin kullanılması büyük ölçüde kabul görmektedir. Uygulamalı davranış analizinde, davranış değişikliği için davranış öncesi ve davranış sonrası uyaranlar sistematik olarak düzenlenir. Sistematik öğretim ise uygulamalı davranış analizine dayanan bir öğretim şeklidir. Sistematik öğretimde öğretmen öğrencinin performansına bakarak ne öğreteceğine karar verir, öğretimi planlar, öğretimi gerçekleştirir ve davranışlarda istendik değişikliğin olup olmadığı inceler. Dolayısıyla "Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali" hazırlamayı gerektirir.

SANATSAL BECERİLERE İLİŞKİN İLİŞKİN ÖĞRETİM MATERYALI HAZIRLAMA

Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali,

1. Ölçüt bağımlı ölçü aracının hazırlanması
2. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi
3. Uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulması
4. Performans düzeyine göre alt amaçların oluşturulması

5. Öğretim planlarının hazırlanması,
6. Öğretimin değerlendirilmesi aşamalarını gerektirmektedir.

1. Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları

Çocukların/öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesinin ve öğretim sürecinde ve sonunda değerlendirilmesinin birinci basamağı ölçüt bağımlı ölçü araçlarının hazırlanmasıdır. Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının hazırlanması için ise öncelikli olarak yapılması gereken, ele alınan becerinin "beceri analizidir". **Beceri analizi**, karmaşık bir becerinin öğretimini yapmak amacıyla becerinin alt becerilere ayrılmasıdır. Beceri analizi yapmanın üç faklı yolu bulunmaktadır:

- Beceri basamaklarını zihinde canlandırılarak beceri analizinin yapılması.
- Beceriyi bizzat yaparak beceri analizinin yapılması.
- Beceriyi yapan bir kişiyi gözleyerek beceri analizinin yapılması.

Bu üç yoldan hangisinin tercih edileceği, seçilen becerinin ve uygulamacının özelliklerine göre değişklik gösterecektir. Örneğin, sulu boya kullanarak kağıda karalamalar yapmak, pek çok kişi için bilinen bir beceridir ve bu becerinin basamaklarını bizzat yaptığımızda ya da zihnimizde canlandırdığımızda, her hangi bir basamağı atlamadan beceri analizini yapabiliriz. Ancak makreme yapmak, ebru sanatı ya da seramik çalışması gibi ustalık gerektiren becerilerde, becerilerin analizini yapmak için bu işi bilen birilerini beceriyi sergilerken gözlemek daha doğru bir beceri analizi yapmamızı sağlayacaktır.

Beceri analizi *ileriye doğru zincirleme* ve *geriye doğru zincirleme* (tersine zincirleme) yöntemlerinden birisi kullanılarak yapılabilir. İleriye doğru zincirleme de, becerinin basamakları ilk yapılandan sonra yapılana doğru sıralanır. Geriye doğru zincirleme yöntemine göre ise, becerinin basamakları en son yapılandan ilk yapılana doğru sıralanmaktadır.

Ölçüt bağımlı ölçü aracı bildirimler, ölçüt ve sorular bölümlerinden oluşur. Ölçüt bağımlı ölçü aracını hazırlamak için beceri analizinin basamakları ölçü aracının bildirimler bölümüne, beceri yönergesi de sorular bölümüne yazılır. Bir sonraki adım da ölçütün belirlenmesidir. Ölçü aracı öğrenciye bir kez uygulanacaksa ölçüt %100 olarak belirlenir. Ölçüt bağımlı ölçü araçları öğrenciyi diğer öğrencilerle karşılaştırmadan kendi içinde değerlendirirken, öğrencinin performansını ortaya koyar. Böylece öğrencinin ihtiyaçları belirlenir ve öğretim planlanır. Ayrıca ölçüt bağımlı ölçü araçları ile öğretim boyunca ilerlemeleri ölçebilir ve öğretim sonunda öğrencinin amaçları gerçekleştirme düzeyini de belirleyebiliriz. Tablo 5.1'de "İpek Boncuk Dizme" becerisinin beceri analizi yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Aslan, Y. (2009). Zihin Engelli Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aykut, Ç. C. & Varol, N. (2007). Zincirleme Becerilerin Kazandırılmasında İpucunun Sistematik Olarak Azaltılması İşlem Süreci İle Yapılan Beceri Öğretiminin Etkisi. (Turkish). Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), (3), 221-238.

Aykut, Ç.(2009). Sabit Bekleme Süreli Öğretime Dayalı Bir Uygulama Örneği. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 237-255

Cavkaytar, A. (1998). Zihin Engellilere Özbakım Ve Ev İçi Becerilerin Öğretiminde Bir Aile Eğitim Programının Etkililiği. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir.

Demir, H. (1996). Zihinsel Engeli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diler, N., & Varol, N. (2002). The Effectivenes Of Total Task And Forward Chaining Procedures İn Teaching Art Skills. Gazi Üniversitesi.

Emecen, D. D. (2008). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimlilliklerinin Karsılaştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Genç Tosun, D. (2014). Davranış Öncesi Uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.),Uygulamalı Davranış Analizi (1. Baskı) içinde (s: 268-325). Ankara: Vize Yayıncılık

Gürsel, O. (2008).Özel Eğitimde Değerlendirme, Ankara: Pegem Yayınları Kargın, T. (2010). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Bep) Hazırlama Ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. İ. Diken (Ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim (2. Baskı) İçinde (S:1-28). Ankara: Pegem Akademi.

Koç, E. (2008). İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İs) Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi(1948-2007 Arası). Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kohn, M., Williams, J., & National Committee, A. D. (1980). Integrative Arts Activities Guide For The Severely And Profoundly Handicapped.

Kulaksızoğlu, A., (2003) Farklı Gelişen Çocuklar. Epsilon Yayınları, İstanbul.

Miles, C. (1990) Special Education For Mentally Handicapped Pupils Teaching Manual. Revised Edition. Mental Health Centre, Peshawar.

Morreau, L., & Anderson, F. E. (1986). Task Analysis İn Art: Building Skills And Success For Handicapped Learners. Art Education, (1). 52.

Özer, Ö. (2001). İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Resim İş Dersine Yönelik Eğitim Gereksinimleri.

Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özyürek, M. (1998). Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi, Ankara, Karatepe Yayınları, İkinci baskı.

Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Reid, D. H., & Favell, J. E. (1984). Group İnstruction With Persons Who Have Severe Disabilities: A Critical Review. Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps, 9, 167-177.

Snell, M. (1993). Instruction Of Students With Severe Disabilities. Fourth Edition. New Jersey: Prentice- Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.

Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, D. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (1. Baskı) içinde (s: 267-319). Ankara: Vize Yayıncılık

Varol, N. (2005).Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.

BÖLÜM VI

MOTOR BECERİLER

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL



Resim kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*.

Bu bölümün sonunda,

- *Kaba motor, ince motor ve koordinasyon becerilerin ne anlama geldiklerini söyleyebilecek,*
- *Kaba motor, ince motor ve koordinasyon becerilerinin desteklenmesinin önemini açıklayabilecek,*
- *Kaba motor, ince motor ve koordinasyon becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinlikler belirleyebileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

- *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nda yer alan ve çocuklardan beklenilen küçük kas ve büyük kas motor becerilerinin neler olduğunu inceleyiniz ve sınıfta paylaşınız.*
- *Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olan eğitim müfredatlarında küçük kas ve büyük kas motor becerilerine ilişkin yer verilen hedefleri inceleyiniz ve sınıfta paylaşınız.*

MOTOR BECERİLERİN DESTEKLENMESİ VE RESİM EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ

Eğitim, bireylerin bütün gelişim alanlarında ilerleme sağlayan ve yıllar süren çok yönlü bir gelişim sürecidir. Bireylerin yetenek ve davranışlarında değişime ve ilerlemeye kaynaklık ederek bireyin toplumla bütünleşmesine hizmet eder. Sanat eğitimi ise; okul içindeki ve dışındaki tüm yaratıcı faaliyetleri kapsayan ve genel eğitim sistemi içerisinde yer alan etkinliklerdir. Sanat eğitimi, güzel sanatların resim, heykel, mimari, görsel iletişim, fotoğraf, sinema, müzik, dans, tiyatro, edebiyat, tasarım, vb. tüm yaratıcı sanat etkinliklerini kapsamaktadır. Sanat eğitimi içerisinde yer alan resim eğitimi, normal gelişen veya gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi iç dünyalarını dışa vurmalarına, yapılan grup çalışmalarıyla sosyalleşmelerine ve motor beceri durumlarının daha sağlıklı gelişmesine yardımcı olacak bir süreçtir (Aksu, 2011).

Özel gereksinimli bireylere yönelik gerçekleştirilen görsel sanatlar eğitimi, bireyin sahip olduğu özel durumu daha iyi bir konuma getirebilmek için, resim-iş ve plastik sanatları içeren etkinlikler ve çalışmalar sürecine verilen genel isimdir. Bu sürecin özel gereksinimli bireylere pek çok olumlu katkısı bulunmaktadır:

- Özel gereksinimli bireyin bireysel kimlik kazanması, başarı duygusunu tatması, güven ve cesaretinin artırılması, sosyal yaşama uyumunun sağlanması,
- El-göz ve el-göz-beyin koordinasyonun sağlanması
- Duygusal yapısının geliştirilmesi ve düzenlenmesi
- İfade gücünün geliştirilmesi, algılama yapısının artırılması,
- Büyük kas ve küçük kas becerilerinin artırılması,
- Kıyaslamalar ve benzetmeler yapabilmesinin sağlanması,
- Yaratıcılık oluşumunun geliştirilmesi,
- Estetik beğeni ve haz duygusunun geliştirilmesi

- Diğer akademik alanlardaki (Türkçe, matematik, yazı yazma, kavram bilgisi, günlük yaşam becerileri, ... vb.) bilgi ve becerilerin öğretiminin veya genellemesinin yapılabilmesi ve bunların neticesinde bağımsızlığın artırılması için gereklidir (Salderay, 2003: 33).

Resim dersi, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir derstir. Çocuklar resim çalışmaları ile iç dünyalarını doğal bir şekilde yansıtırken çevreyi nasıl algıladıklarını da ortaya koyarlar (Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, 2015). Resim derslerinde, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin motor gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalar yer almaktadır. Normal gelişim gösteren bireylere göre motor gelişimleri farklılık gösteren bireylerin, bu derslerde yapılan kalem tutma, kağıt kesme, kil-hamur çalışmaları yapma gibi etkinlikleriyle el, kol ve kas hareketleri desteklenmektedir (Çağlayan, 2014). Bununla birlikte bu becerilerin gerçekleştirilmesi için yine el, kol ve kas becerileri gerekmektedir. Dolayısıyla motor becerilerin desteklenmesi ile resim/sanat etkinliklerinin desteklenmesi birbirinden ayrılmayan ve paralel şekilde birbirini destekleyen etkinliklerdir. Diğer bir ifadeyle çocuğun resim/sanat etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için motor becerilerinin desteklenmesi gerekirken, diğer taraftan da bu etkinlikler aracılığı ile motor becerileri de desteklenmektedir.

Resim etkinliği çocuğun anlama, yetenek ve yaratma gücünün bir ifadesinin yanı sıra zihinsel gelişimin bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Zeka ve motor gelişime bağlı olarak, resim becerilerinde de belirgin bir ilerleme söz konusudur (Yavuzer, 2011). Aynı şekilde resim becerilerindeki ilerleme de çocuğun algı, dikkat, ince ve kaba kas motor gelişimi, göz-el koordinasyonu gibi birtakım zihinsel-motor işlevlerinin gelişimi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kitabımızın bu bölümünde, resim becerileriyle doğrudan ilişkili olan motor gelişimin ne olduğuna ve neden önemli olduğuna değinilmektedir.

MOTOR GELİŞİM

Bireyler, hayat boyunca devam eden bir gelişim ve değişim süreci içerisinde yer almaktadır. Bireylerin bu gelişim sürecinde motor davranışlarında da değişimler gözlenmektedir. Çocuklardaki motor gelişim genel olarak, hareketlere dayalı davranışlardaki değişim yoluyla belirlenmektedir. Çocukların davranışları gözlemlendiğinde, biyolojik ve çevresel faktörlere bağlı olarak motor davranışlarda bireysel farklılıklar olabilmektedir. Dolayısıyla çocuklardaki motor gelişim sürecini incelemenin başlıca aracı, hareket yeteneklerinin gelişmesinin izlenmesidir (Coşkun, 2010).

Motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (Özer ve Özer, 2012, s. 7). Bir başka tanımda ise "bir işin yapılması sırasında kullanılan bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleri" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2007a). Bir başka deyişle, temelinde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren ve doğum öncesi dönemde başlayıp ömür boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte iki hareket türü kazanılmaktadır. Birincisi bedeni kullanmayı içeren hareketler, ikincisi ise nesne kullanmayı içeren hareketlerdir. Bu iki tür hareket yetişkinler tarafından kolayca gerçekleştirilebilecek düzeydedir. Ancak çocuklar bu becerileri süreç içerisinde kazanmaktadırlar. Yetişkinler gün içerisinde birçok motor beceri sergilemektedirler. Sabah uyandıkları andan itibaren kollarını kaldırarak gerinir, yataktan çıkar, banyoya yürür, musluğu çevirerek açar, sabunu alır, elini yüzünü yıkar, kurulanır, giyinir, saçlarını tarar, mutfak dolabını açarak bir şeyler alır, dolabı kapatır, ekmeğe bir şeyler sürer, ayakkabılarını giyer, ayakkabıların bağlarını bağlar, ceketlerinin düğmelerini ilikler ve gün boyu daha pek çok motor beceri gerçekleştirirler. Bu beceriler yetişkinler için kolayca gerçekleştirilen basit hareketler olmasına rağmen, çocuklar için aynı durum söz konusu değildir. Çocukların bu becerileri kazanmaları için zamana ve yetişkinler tarafından sağlanacak belirli düzenlemelere ihtiyaç vardır. (MEB, 2013c). Özel gereksinimli bireyler için ise daha sistematik uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri belirlenip, bu gereksinimler doğrultusunda motor becerilerin öğretimi yapıldığında birçok yarar sağlamaktadır.

Çocuklar gerçekleştirdikleri motor hareketler ile sözsüz iletişim kurmakta, kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve kendi dünyalarının genişlemesine yardımcı olmaktadırlar. Ayrıca çocuğun çevresini tanıması ve yönetmesinde de motor becerilerin büyük önemi vardır (MEGEP, 2007). Bunların yanı sıra çocukların motor becerilerde ustalaşması resim çizme becerilerinde oldukça önemlidir. Çocuğun resim çizebilmesi için motor yeteneklerinin ve el-göz koordinasyonunun gelişmiş olması gerekmektedir (Coşkun, 2010)

Motor gelişimi, büyük kas motor becerileri ve küçük kas motor becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Literatürde kaba motor beceriler-ince motor beceriler ya da büyük kas hareketleri-küçük kas hareketleri olarak da yer alabilmektedir.

Büyük kas motor becerileri genellikle küçük kas motor becerilerinden önce olgunlaşmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki motor becerilere baktığımızda, çocuklar yürüme, koşma, atlama, tırmanma gibi büyük kas becerisini gerektiren hareketlerde makasla kesme, çizgi çizme, kâğıt katlama vb. küçük kasla ilgili becerilere göre daha beceriklidirler. Bu nedenle motor gelişim iki ayrı gelişim alanı olarak incelenmelidir. Motor gelişimin desteklenmesindeki amaç, çocuğun yeni davranışları sağlıklı bir şekilde edinmesi ve bağımsız olarak sergiler duruma gelmesidir. Dolayısıyla bireylerin gelişim sürecinde kazanması gereken bazı motor beceriler vardır (MEB, 2007a).

KAYNAKÇA

Aksu, M. (2011). Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanat eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Coşkun, A. (2010). Küçük yaşta yoğun spor yapan çocuklarda, bilişsel yapının ve motor gelişimin insan çizim ve motor gelişim testleriyle araştırılması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İatanbul.

Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 91-101.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007a). Çocuk gelişimi ve eğitimi/psikomotor gelişim. http://www.megep.meb.gov.tr/ 15 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012b). Resim iş dersi öğretim programı. http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden 14 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013c). Çocuk gelişimi ve eğitimi/psiko-motor gelişim. http://www.megep.meb.gov.tr/ 30 Nisan2015 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015d). Eğitim uygulama okulu ders programı. http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden 13 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Ministry of Education (2013). Nurturing early learners a curriculum for kindergartens in singapore: motor skills development. Singapore: Ministry of Education Republic. http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/nel-edu-guide-motor-skills-development.pdf adresinden 13 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.

National Childcare Accreditation Council (2009, June). Supporting children's development gross motor skills. Australian: Author.

Özçelebi, B. (2008). 5-6 yaş grubu piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özer ,D. S. & Özer, M. K. (2014). Çocuklarda motor gelişim (7. Baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Salderay, B. (2003). Zihinsel engelli bireyler için güzel sanatlar eğitimi. *Milli Eğitim Bakanlığı: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 39 (4), 32-33.

Yavuzer, H. (2011). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma* (15. Baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Yararlanılan İnternet Adresleri:

- http://study.com/academy/lesson/what-are-gross-motor-skills-in-children-development-definition-examples.html
- http://www.blackfootcommunitycenter.com/why-is-it-important-to-develop-gross-motor-skills-in-preschool-children/
- http://www.lehsd.k12.nj.us/Users/mpanter/Gross%20Motor%20Skills.pdf
- http://www.albacreess.eq.edu.au/documents/sep/GrossMotorActivities.pdf
- http://sydney.edu.au/compass/programs/teachers/resources/Fine_Motor_-_PRESENTATION.pdf
- http://www.ot-mom-learning-activities.com/
- http://www.cht.nhs.uk/fileadmin/documents/Childrens_Therapy/Content_List.pdf
- http://www.therapystreetforkids.com/index.html
- http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ot/InfoSheet_D.pdf
- http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ot/InfoSheet_E.pdf
- https://www.mbaea.org/documents/resources/Young_Children__Sept_2011_Fine_Moto_B4C268611CA36.pdf
- https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.cht.nhs.uk%2Ffileadmin%2Fdocuments%2FChildrens_Therapy%2FBilateralIntergration(Comphrensive).doc&ei=vhWZVevPGcebsgGkloOgAQ&usg=AFQjCNGIldx298WWjyXvyrjMiibHC52VTA&sig2=dQY_zvdGRyFcgItn8VMtaA&bvm=bv.96952980,d.bGg
- http://www.childotptderby.nhs.uk/Portals/0/Mainstream/Activities%20to%20develop%20bi-lateral%20integration.pdf
- http://www.letstalk.org.au/pdf/visual-motor-integration-info-sheet.pdf

BÖLÜM VII

KALEM TUTMA VE ÇİZİM BECERİLERİ

Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK



Bu bölümün sonunda,

- *Kalem tutma becerisinin gelişim aşamalarını sıralayabilecek,*
- *Kalem tutma becerisinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaları söyleyebilecek,*
- *Baskın elin önemini ve nasıl belirlendiğini ifade edebilecek,*
- *Çizim becerilerinin öğretiminde izlenen sırayı sıralayabilecek,*
- *Karalama, çizgi çizme, şekil çizme, resim çizme becerilerinin öğretim süreçlerini açıklayabileceksiniz*

Hazırlık Çalışması

- *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri Kitabını inceleyiniz ve çizim becerilerine ilişkin çocuklardan beklenilen becerileri belirleyiniz.*

KALEM TUTMA VE ÇİZİM BECERİLERİ

Çocukların gelişimleri erken dönemde ciddi bir hızla gerçekleşmekte; gelişimin her alanına ilişkin önemli kazanımlar meydana gelmektedir. Gelişimin bir bütün olması, çocukların her bir alandaki gelişimlerinin bir diğerini etkilemesi, gelişimin temel ilkelerindendir. Çocukların her bir gelişim alanındaki kazanım, hem bir diğer gelişim alanı için hem de sonraki kazanımlar için önem teşkil etmektedir (Ataman, 2004; Senemoğlu,2007). Çocukların kendilerini ifade etmesi, hem bilişsel gelişimin, hem dil gelişiminin hem de sosyal-duygusal gelişimin bir kazanımı olarak düşünülebilir. Çocuk kendini ifade ederken konuşma yolunu kullanacaksa, konuşmada yer alan organları harekete geçirecektir. Yine, çocukların duygu ve düşüncelerini temsil etmesi amacıyla resim çizmesi de bir ifade biçimidir. Bir çocuğun resim çizerek kendini ifade etmesi için, motor becerilerinin gelişimi de önemlidir (Abacı, 2003; Artut, 2004a; Artut, 2004b; Özen, 2005). Çocukların resim çizmeleri, yalnızca bilişsel becerilerle çevrelerini anlamlandırıp, bunları motor becerilerini kullanarak ifade etmeleri ile değil, ayrıca erken akademik becerilerle de (gelişen okur-yazarlık) doğrudan ilişkilidir (Adi-Japha, Levin ve Solomon, 1998; Diamond, Gerde ve Powell, 2008).

Çocuklar gelişen okur-yazarlık becerileri (emergent literacy skills) ile birlikte, çevrelerinde gördükleri nesnelerin, duydukları sözcüklerin kâğıt ve kalem kullanılarak temsil edildiğini erken dönemde anlamaktadır. Bu nesne ya da olay temsili, konuşma aracılığıyla olabileceği gibi, kâğıt ve kalem kullanılarak dildeki seslere karşılık gelen harflerle kodlanılarak ya da nesne ya da olayın özelliklerinin duyular aracılığı ile algılanıp yine kâğıt ve kalem kullanılarak çizilmesi şeklinde olabilir. Çocuklar çok erken dönemde, nesne ve olay temsillerinin ayırdına, yazılı metinlere maruz kalarak (örneğin, isimlerinin giyinme dolaplarında yazması, fil oyuncağı üzerinde fil yazması, hikâye kitapları vb.), kâğıt ve kalemin nasıl kullanıldığını görerek ve kâğıdın ve kalemin kullanılarak nesnelerin görsel olarak algılanıp kâğıt üzerine benzerinin çizilebileceğine tanıklık ederek varmaktadır (Karasu, 2014; Topbaş, 2007).

Çocuklar, dünyayı anlamlandırmaya başlamaları ile birlikte, içsel bir dürtü ile gördüklerini karalamalarla resmederek sosyal gereksinimlerini ifade etme yoluna gider. Çocukların yapmış oldukları karalamalar bir iletişim başlatma olarak kabul edilebilir. Çünkü çocuklar yapmış oldukları çizimleri, çevresindeki olayları

betimlemek, bunları ifade etmek ve sosyal-duygusal gereksinimlerini belirtmek adına gerçekleştirirler (Yavuzer, 2010).

Çocukların resim yapması aynı zamanda çocukların devinimselliğinin bir sonucudur. Çocuğun karalama yapabilmesi, dikey ve doğrusal olmayan çizgiler çizebilmesi, kalemin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgisinin olmasını ve kalemi tutabilecek bir kas olgunluğuna sahip olmasını gerektirmektedir. Çocukların, nesnelerin nasıl kullanıldığına ilişkin bilgileri yaklaşık 18. Ay civarında ortaya çıkmaktadır. Çocukların kalemin ne işe yaradığını kavramasının, kalemi nasıl tutacağına ilişkin bilgisinin gelişiminin ve kalemle bir yüzey üzerinde izler bırakabildiğini öğrenmesinin ilk karalamalarının temelini oluşturduğu söylenebilir. İlk karalamalar tamamen kaba motor gelişiminin bir ürünü olup; kalemin avuç içinde kavranarak, omuz desteğiyle dikey yüzeye (ayaktayken duvara ya da yerde uzanırken zemine) geniş hareketlerle yapılan karalamalardır. Zaman içinde, tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeler çocuğun karalamalarına da yansımaktadır. Çocuklar, kol hareketleri ile çizgileri arasındaki ilişkiyi fark etmeye başladıktan sonra ise kontrollü karalamalar ortaya çıkmaktadır. Kontrollü karalamalar, omuzdan ziyade kol hareketleriyle gerçekleşmektedir ve çocuklar motor koordinasyonları sayesinde çizgilerini düzenlerler. Karalama evresinde, kontrollü karalamaları isimlendirilen karalamalar takip etmektedir. İsimlendirilen karalamalar, hâlâ karalamadır ancak çocuklar bu gelişigüzel çizgilere gerçek nesnelerin temsili olarak atıf yapmaktadır. Bu çocukların, dil ve kavram gelişimleri ve erken akademik becerileri açısından büyük önem arz etmekle birlikte; çizgi gelişimleri dolayısıyla sanat gelişimleri için kritiktir. Bu dönemde, çocukların motor koordinasyonlarının gelişmesi ile birlikte çizgiler daha kontrollü hâle gelmektedir. Karalamanın son döneminde belli belirsiz ilkel betimlemeler başlar ve bunun akabinde ise tüm dünyada evrensel olarak kabul edilen sonraki çizimler için büyük önem teşkil eden eğri dairelerin çiziminin görüldüğü mandala çizimleri başlar. Bütün bu aşamalar, çocukların bilişsel gelişimleri ile birlikte dünyayı anlamaları ve bununla birlikte küçük kas gelişimleri ile el-göz koordinasyonlarının gelişimleri ile gerçekleşmektedir (Abacı, 2003; Akyol, 2008; Artut; 2004; Baghban, 2007; Toomela, 1999).

Bu bölümde kalem tutma becerisi ve öğretimine ilişkin bilgilere, ayrıca çizim becerilerinin öğretimine yer verilmiştir. Ancak, özellikle özel gereksinimli öğrencilerde sıkça gözlenen çift el kullanımından dolayı öncelikle baskın elin öneminden ve baskın elin belirlenmesinden bahsedilmiştir.

KAYNAKÇA

Abacı, O. (2003). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Adi-Japha, E., Levin, I., & Solomon, S. (1998). Emergence of representation in drawing: The relation between kinematic and referential aspects. *Cognitive Development*, *13*(1), 25-51.

Akyol, H. (2008). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. 61.

Artut, K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1).

Artut, K. (2004). Okul Öncesinde Resim Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ataman, A. (2004). Gelişim, Kuramlar ve Kavramlar. Editör: Ayşegül Ataman, *Gelişim ve Öğrenme*. 2. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *YC Young Children*, *62*(1), 20.

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., & Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmentaldisabilities. *Exceptional Children*, *75*(1), 33-52.

Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development İn Early Literacy Skills During The Pre-Kindergarten Year İn Head Start: Relations Between Growth İn Children's Writing And Understanding Of Letters. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 467-478.

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting Development, Competency, And İntervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*(4), 312-317.

Güzel-Özmen, R. (2013). Yazma Öğretimi. İbrahim Halil Diken (ed.). İlköğretimde Kaynaştırma. Pegem: Ankara.

Karasu, H.P., (2014). Evaluation of Literacy Skills of Hearing-Impaired Children Emergent Literacy of Hearing-Impaired Chidren in Turkey. Saarbücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. Yapı kredi yayınları.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Vize.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., Güleç-Aslan, Y., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). OÇİDEP: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı 2. Ankara: Anı.

Levin, I., BOTH–DE VRIES, A. N. N. A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, *26*(03), 463-477.

Murray, S., & Noland, B. (2012). *Video Modeling for Young Children with Autism Spectrum Disorders: A Practical Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech DifficultiesA Test of the Critical Age

Hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(2), 377-391.

Olsen, J. Z., Knapton, E. F., & Fine, E. H. (2008). *Handwriting without tears*. Handwriting without tears.

Özen, D. (2005). Çocuğun Sanatsal Gelişimi. Atilla Atar (ed.). Okulöncesi Resim Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Royal Children's Hospital (2005) . 10 Temmuz 2015 tarihinde http://www.rch.org adresinden edinilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"* . Ankara: Rekmay LTD ŞTİ.

Temur, T. (2011). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 2189-2205.

Toomela, A. (1999). Drawing development: Stages in the representation of a cube and a cylinder. *Child Development*, 1141-1150.

Topbaş, S. (2007). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tseng, M. H. (1998). Development of pencil grip position in preschool children. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, *18*(4), 207-224.

Yakimishyn, J. E., & Magill-Evans, J. (2002). Comparisons among tools, surface orientation, and pencil grasp for children 23 months of age. *American Journal of Occupational Therapy*, *56*(5), 564-572.

Yalaz, K., Anlar, B. Ve Bayoğlu, B. (2010). DENVER II Gelişimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu". Gelişimsel Çocuk Nörılojisi Derneği, ANKARA

Yavuzer, H. (2010). Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma, 14.*Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi*.

BÖLÜM VIII

OYUN HAMURU İLE OYNAMA BECERİSİ VE ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Özlem TOPER



Resim kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*.

Bu bölümün sonunda;

- *Oyun hamurunun, çocuk gelişiminde ve eğitimindeki önemini söyleyebilecek,*
- *Oyun hamuru etkinliklerinin hangi gelişim alanlarına ne gibi katkıları olduğunu sıralayabilecek*
- *Oyun hamuru etkinliklerine ne zaman başlamak gerektiğini söyleyebilecek,*
- *Oyun hamuru etkinliklerine yönelik amaçlar ve etkinlikler belirleyebilecek*
- *Oyun hamuru etkinliklerine yönelik öğretim planlayabilecek*
- *Oyun hamuru etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken noktaları söyleyebileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması:

- *Ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan eğitim programlarını inceleyiniz ve oyun hamuru etkinliklerinin bu programlar içindeki yerini ve yer verilen kazanımları araştırınız.*

OYUN HAMURUYLA OYNAMA BECERİLERİ

Oyun hamuru (Playdough), eğlence amacıyla çok uzun yıllardan beri çocuklar için kullanılan eski bir oyun aracıdır. Ancak daha geniş bir açıdan incelendiğinde; oyun hamurunun çocuklar için sadece bir oyun ya da eğlence aracı değil, aynı zamanda eğitimciler tarafından kullanılan ve çocuğun özellikle okul öncesi dönemdeki becerilerinin gelişiminde ve ileriki okul dönemlerine hazırlanmasında çok önemli katkıları olan eğitsel bir materyal olduğu görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde erken çocukluk dönemi eğitimi; standartlara dayalı eğitimin bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenler, çocuklara yönelik hazırladıkları öğretim programlarında ve günlük etkinliklerde, bu standartları karşılamak durumundadırlar. Bu amaçla da çocukların gelişimine uygun; eğlenceli ve bir o kadar da yararlı olacak planlamalar yapmakla yükümlüdürler. Amerika Birleşik Devletleri'nde düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına sosyal ve eğitsel anlamda hizmetler sunmayı amaçlamış olan Head Start Projesi; Head Start Programı'nın çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmeye yönelik bir rapor hazırlamış ve bu raporda erken öğrenme standartları çerçevesinde, erken çocukluk dönemi programlarında olması gereken ve çocukların gelişimini destekleyici unsurlara yer vermiştir. Örneğin; bloklarla oynamak gibi. Bloklarla oynamak çocuk gelişiminde önemli bir yeri olan etkinliktir ve okul öncesi programlarında standart olarak mutlaka bulundurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle bu raporda erken öğrenme standartlarının ölçütlerini karşılayan, çocukların çeşitli gelişimsel alanlarına katkı sağlayan ve bu dönemin "olmazsa olmazları" şeklinde nitelendirilebilecek etkinliklerine değinilmiştir. Raporda ***"oyun hamurları"*** da erken öğrenme standartlarını karşılayan ve çocukların gelişimi üzerinde olumlu sonuçları olan; basit ama bir o kadar da kullanışlı bir araç olarak "olmazsa olmazların" arasında yerini almıştır.

Oyun hamurları özellikle erken çocukluk döneminde öğrenmeyi zenginleştirici özelliktedir. Çocuklar "dokunarak" bir şeyleri deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar. Etraflarındaki nesnelere hem dokunmak hem de eğlenmek isterler. Dolayısıyla oyun hamuru gibi materyalleri dokunarak, elleyerek, ellerinde manipüle ederek çok daha iyi öğrenir ve çevrelerindeki etkilerini de anlarlar. Bunu yaparken ayrıca deneme yanılma yoluyla problem çözmeyi öğrenirler. Erken çocukluk alanın-

da çalışan pek çok araştırmacı ve eğitimci için, oyun hamurları tıpkı "oyun" gibi, küçük çocuklar için çok önemli bir "iş" tir. Oyun hamuru ile yapılan etkinlikler pek çok oyun etkinliğinde olduğu gibi çocuklara çok çeşitli öğrenme fırsatları sağlamaktadır ve onlara keşfetme ve deneyimleme şansı vermektedir. Dolayısıyla oyun hamurları, çocuklardan gelecekteki okul yaşantılarında kendilerinden beklenecek olan pek çok alandaki becerinin desteklenmesini sağlamaktadır.

Gelişmiş ülkelerde çok daha uzun yıllardır erken çocukluk dönemi sınıflarının vazgeçilmez materyallerinden birini oluşturan oyun hamurları, ülkemizde de artık yaygın bir şekilde eğitim kurumlarında kullanılan ve kolay ulaşılabilir oyun, eğlence ve eğitim materyali olarak yerini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, 36-48 aylık çocukların psikomotor alandaki gelişim özellikleri arasında "o*yun hamuru gibi yumuşak malzemeleri kullanarak değişik şekiller oluşturur*" ifadesinin; benzer şekilde 60-72 aylık çocukların psiko motor gelişim özellikleri arasında da "*hamur gibi yumuşak malzemeleri kullanarak 2-3 parçadan oluşan şekiller yapar ve bunlardan bir kompozisyon oluşturur*" ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda psiko motor gelişim alanına yönelik belirlenmiş amaçlar arasında ise dördüncü amaç, "*k*üçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme" becerisidir. Amacın kazanımları ise (1) nesneleri koparır / yırtar, (2) nesneleri sıkar, (3) nesneleri çeker / gerer, (4) malzemelere elleriyle şekil verir ve (5) malzemelere araç kullanarak şekil verir şeklinde sıralanmaktadır. Kazanımlar sadece oyun hamurunu içine almamakla birlikte kil, seramik, toprak gibi pek çok özelikteki yoğurma malzemelerini kapsayacak şekilde genel olarak ele alınmıştır. Ancak özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar göz önüne alındığında, hazırlama, kullanma, temizleme gibi açılardan değerlendirildiğinde en kolay ulaşılır olanının ve çocukların öncelikli olarak ilk tanıştığı yoğurma malzemesinin "oyun hamurları" olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla kitabın bu bölümünde oyun hamuru ile oynama becerisine yer verilmiştir. Buradaki bilgilerin, farklı yoğurma malzemelerine uyarlanabileceği düşünülmektedir.

Oyun hamurlarının sayısız gelişim alanına olan faydası, sadece normal gelişim gösteren çocukları kapsamamaktadır. Çocuk gelişimine yönelik yapılan araştırmalar; gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocuk sahibi ebeveynlerin; genellikle normal gelişim gösteren çocukların gelişimine ve/veya eğitimine yönelik yapılan haberlerin, sanki kendilerini kapsamadığını düşündüklerini göstermektedir. Oysaki ister normal gelişim gösteren çocuklar olsun ister gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar olsun; çocuk gelişimine yönelik yapılan çalışmaların ve çocuk gelişiminde önemli olan noktaların tüm çocuklar için aynı derecede önemli olduğu unutulmamalıdır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Zihin Engelli Çocuklar Destek Eğitim Programı, Yaygın Gelişimsel Bozukluk

KAYNAKÇA

EducationSapce, 20.04.2015 tarihinde http://www.educationspace360.com adresinden erişilmiştir.

Hanen, 18.04.2015 tarihinde http://www.hanen.org/Helpful-Info/Fun-Activities/ adresinden erişilmiştir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 22.04.2015 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_program kitabi.pdf sitesinden erişilmiştir.

Olcay-Gül, S. (2014). Şekil Verme. E. Tekin-İftar (Ed). Uygulamalı Davranış Analizi (1. Baskı) içinde (s: 369-388), Ankara: Vize Yayıncılık

Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html sitesinden erişilmiştir.

Swartz, M. (2005). Playdough: What's standart abut it?.*Young Children,* 99-109.

The Imaginaton Tree, 21.04.2015 tarihinde,http://theimaginationtree.com adresinden erişilmiştir.

Varol, N. (2005).Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yaygın Gelişimsel Bozukluk Destek Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde http:// ebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/11/02/963567/dosyalar/2013_01/18015828_285_ygb_prog.pdf, sitesinden erişilmiştir.

Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 21.04.2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdestekeitimprogram.pdf sitesinden erişilmiştir.

BÖLÜM IX

BOYAMA BECERİLERİ VE ÖĞRETİM

Doç. Dr. Özlem TOPER



Resim kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*.

Bu bölümün sonunda:

- *Boyama becerilerinin çocuk gelişimindeki önemini söyleyebilecek,*
- *Boyama çalışması türlerini sıralayabilecek,*
- *Özel gereksinimli çocuklarda gözlenen boyama davranışlarını söyleyebilecek,*
- *Boyama becerilerine yönelik amaçlar oluşturabilecek,*
- *Boyama becerilerinin öğretimini planlayabileceksiniz.*

Hazırlık çalışması:

- *Sınırlı boyama becerisinin hangi yaşlarda geliştiğini araştırınız.*
- *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri'ni inceleyerek boyama becerilerine yönelik hangi amaçların hangi dönemlerde yer aldığını araştırınız.*

BOYAMA BECERİLERİ

On sekiz ayla ile birlikte kalem, boya vb ile tanışan çocukların, önceleri gelişigüzel karalama ile başlayan yolculukları; zamanla çizme ve boyama yapma ile devam eder. Boyama karalamayla başlarken, zamanla sınırlı alanları boyama şeklinde çocuğun ustalaşması ile devam etmektedir. Boyama becerileri pek çok farklı boyama malzemesinin kullanımını içeren aslında çok kapsamlı becerileri içermektedir. Yine boyama becerileri ile sadece boyama çalışmaları değil; daha sonra boyama becerisinin kullanılacağı pek çok farklı etkinlik de gerçekleştirilmektedir. Boyama becerileri ile çocukların ince kas becerilerinin gelişimi desteklenirken; farklı ince kas motor becerilerini geliştirici etkinlikler ile de boyama becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Dolayısıyla tüm bunlar birbirinden ayrılmadan birlikte yürütülmesi gereken becerilerdir. Bir çocuğa sayfalarca daire resmi boyatmaya çalışarak sınırlı alan boyamayı öğretmeye çalışma, çocuk için hem çok sıkıcı hem de çok bunaltıcı olacaktır. Ancak farklı ince motor becerileri geliştirici etkinlikler ile boyama becerilerinde bunların yansımalarını görmek mümkündür. Dolayısıyla bu gibi etkinliklerin tümünde önemli olan çocuğa baskıcı bir tutum sergilememektir.

0-4 yaş arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olarak hazırlanmış bir erken eğitim programı olan Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nda, Küçük Kas Becerileri Alanında, karalamayı taklit etme becerisi çocuktan 9-12 ay arasında beklenilen bir beceridir. Yine pastel boyayı tutma ve pastal boya ile karalamalar yapma 12-15 aylarda çizim becerileri kapsamında beklenilen beceriler arasında yer almaktadır. 15-18 aylarda çocuğun kağıdı kendiliğinden karalaması beklenirken, 2-3 yaşlarda çocuktan parmaklarını kullanarak pastel boya ile boyamalar yapması beklenmektedir. 3-4 yaşlarda "şekil kalıbının (ortasından bir resim çıkarıldığı mukavva vb kalıp) altındaki kağıdı boyar" amacı yer almakta ve bu amaçla bu yaşlarda çocuklardan sınırları dokunsal bir şekilde belirlenmiş olan şekilleri boyalamaları beklenmektedir. Yine büyük kağıt üzerindeki şekilleri yağlı boya ile boyama bu yaşlarda beklenilen boyama becerileri arasındadır.

Çocukların gelişimsel olarak değerlendirmelerinde kullanılan Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracıdır (GEÇDA) içerisinde de 16-18 aylarda normal gelişim gösteren bir çocuğun psikomotor gelişim alanında kendiliğinden karalamalar yapmaya başlaması beklenmektedir.

Dolayısıyla boyama ile tanışma karalama düzeyinde 12 ayla birlikte başlayan bir süreç olup, sınırlı boyamanın 5-6 yaşına kadar ulaşılan bir durum olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Bununla birlikte çocukların değerlendirilmesinde kullanılan gelişim envanterlerinde boyamaya yönelik maddelerin de yer alıyor olması, boyamanın çocuk gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programında, 48-60 aylık çocukların psikomotor gelişim özellikleri arasında "çeşitli şekiller çizer ve boyar" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca yine bu dönemde "renklerin isimlendirilmesi, gruplandırılması ve renk tonlarına göre ayrılması" öğrencilerden bilişsel gelişim alanında beklenilen gelişim özellikleri arasındadır. Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Programı kapsamında da resim ve sanat eğitimine yönelik amaçlar "Oyun ve Sosyalleşme" adı altında verilmekte olup, 3-6 yaş grubunun genel amaçları arasında "pastel boya ile boyama yapabilme" ve "sulu boya ile boyama yapabilme" davranışları yer almaktadır. Yaygın Gelişimsel Destek Eğitim Programı içerisinde de "Motor Beceriler Modülü" altında, boyamaya yönelik "rasgele boyar, sınırlı alan boyar ve karmaşık şekli boyar" amaçları bulunmaktadır. Benzer şekilde Zihin Engelli Çocuklar Destek eğitim Programı içerisinde de "Psikomotor Beceriler " modülü altında "sınırlı alan boyar" şeklinde boyama becerilerine yönelik amaç yer almaktadır.

Çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemi ve bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak kendilerinden bekleyeceğimiz boyama becerilerini iyi planlamak gerekmektedir. Dolayısıyla henüz iki üç yaşındaki bir çocuktan sınırlı alan boyaması konusunda ısrarcı olmak yersiz bir davranış olacaktır. Çocukların belli bir dönemde ortaya çıkardıkları üründen ziyade, verdikleri çabanın ödüllendirilmesi gerekmektedir.

Erken çocuklukta karalama ile başlayan boyama servüveni, çocukların bireysel özelliklerine ve ilgilerine göre çok üst düzey boyutlara kadar devam edebilmektedir. Ancak bu bölümde, en basit düzeydeki sınırlı boyama becerilerinden başlayarak bir resmi boyayabilme becerisine ve ayrıca boyama becerileri ile birlikte gerçekleştirilebilecek çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

KAYNAKÇA

Aykut, Ç. C. & Varol, N. (2007). Zincirleme Becerilerin Kazandırılmasında İpucunun Sistematik Olarak Azaltılması İşlem Süreci İle Yapılan Beceri Öğretiminin Etkisi. (Turkish). Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), (3), 221-238.

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (1996). Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı 8. Kitap: Gelişim Becerileri Envantesi. G. Kırcaali-İftar (Çev). İstanbul: Zihin Özürlülere Destek Derneği

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 22.04.2015 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/ sitesinden erişilmiştir.

Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html sitesinden erişilmiştir

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"* . Ankara: Rekmay LTD ŞTİ

Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2010). DENVER II Gelişimsel Tarama Testi Türkiye Standardizasyonu. Ankara: Gelişimsel ÇocukNörolojisi Derneği

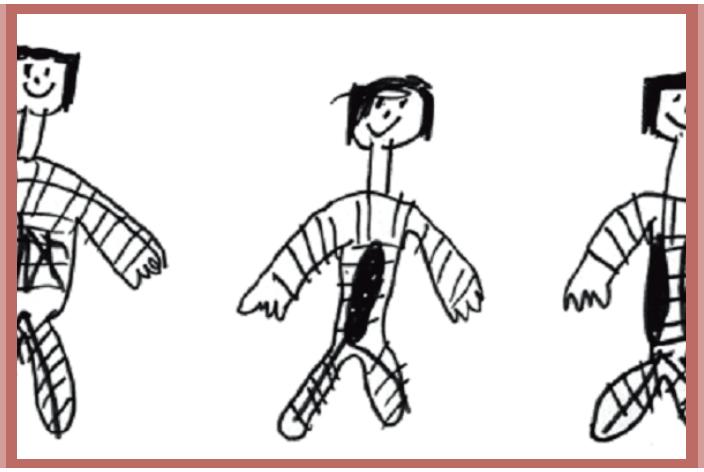
Yaygın Gelişimsel Bozukluk Destek Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb sitesinden erişilmiştir.

Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 21.04.2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_sitesinden erişilmiştir

BÖLÜM X

MAKAS KULLANMA, KAĞIT KESME, YIRTMA VE YAPIŞTIRMA BECERİLERİ

Doç. Dr. Özlem TOPER



Resim kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*.

Bu bölümün sonunda,

- *Makas kullanma, kesme, yırtma ve yapıştırma becerilerinin önemini söyleyebilecek,*
- *Makas kullanma ve kesme becerilerinin gelişim sürecini açıklayabilecek,*
- *Makas kullanma, kesme, yırtma ve yapıştırma becerilerine yönelik etkinlik ve amaçlar oluşturabilecek,*
- *Makas kullanma, kesme, yırtma ve yapıştırma becerilerine yönelik öğretimi planlayabileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

- *Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak Mill Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan eğitim programlarında kesme, yırtma ve yapıştırma becerilerine ilişkin yer alan amaçları inceleyiniz ve arkadaşlarınızla sınıfta paylaşınız.*
- *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri'ni inceleyerek makas kullanma/kesme/yırtma/yapıştırma becerilerine yönelik yer alan maddeleri belirleyiniz.*

MAKAS KULLANMA, KAĞIT KESME, YIRTMA VE YAPIŞTIRMA BECERİLERİ

Kesme, dolayısıyla makas kullanma, yırtma ve yapıştırma çalışmaları, resim/sanat etkinlikleri arasında sıkça yer verilen etkinlikler arasındadır. Çünkü bu çalışmalar yoluyla hem pek çok farklı ürün üretmek hem de çocukların ince motor kas gelişimlerini desteklemek mümkündür. Kesme, yırtma ve yapıştırma becerileri öncelikle tek tek çalışılabilecek beceriler gibi görünse de aslında her biri eğitim ortamlarında birbirileri ile birlikte kullanılmaktadırlar. Çünkü çocuğun kestiği ya da yırttığı kağıtları yapıştırması, yaptığı kesme ya da yırtma çalışmalarının anlamlı bir etkinliğe dönüşmesine ve bir ürün elde edilmesine imkan vermektedir. Bu nedenle bu becerilerin tümü, tek bir bölüm altında ele alınmıştır. Bununla birlikte bu bölümde her bir beceriye ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

MAKAS KULLANMA VE KESME BECERİLERİ

Makas kullanma ve kesme becerileri, resim sanat etkinlikleri arasında sıkça yer verilen ve çocukların öncelikle ince kas gelişimlerini destekleyen çalışmalardandır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ***"verilen basit şekilleri makasla keser"*** becerisi 36-48 aylık çocukların psiko motor gelişim alanında kendilerinden beklenen gelişim özellikleri arasında yer almaktadır. 60-72 aylık gelişim döneminin psiko motor gelişim özelikleri arasında da ***"kağıt üzerine çizilmiş basit şekilleri keser"*** ifadesi yer almaktadır. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı incelendiğinde de, Küçük Kas Gelişim alanı altında, makas kullanmaya yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. El becerileri kapsamında 2-3 yaş döneminde ***"makasla gelişigüzel keser"*** maddesi yer almaktadır. 3-4 yaş döneminde ise ***"2 cm enindeki kağıt şeridi makas ile ikiye keser"*** maddesi ile ***"10 cm'lik kare şeklinde bir kağıt parçasını ikiye keser"*** maddesi bulunmaktadır. GEÇDA gelişim envanterinde ise ***"yardımla kağıt keser"*** ifadesi bulunmakta olup, bu becerinin psiko motor gelişim alanında 31-36. aylarda görülmesi beklenmektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan Yaygın Gelişimsel Bozukluk destek eğitim programında da motor beceriler modülü altında ***"makas ile kağıt keser"*** ve ***"çeşitli figür ve nesneleri keser"*** kazanımları yer alırken, aynı şekilde Zihin Engelliler Destek Eğitim Programı'nda da kesme becerileri, psikomotor beceriler modülü altında ***"kağıt keser"*** şeklinde bulunmaktadır. Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından otizimli çocuklar için hazırlanmış olan eğitim programının özel amaçları arasında da ***"makasla kağıt kesme çalışmaları yapar"*** kazanımı yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, makas kullanma ve kesme becerisinin okul öncesi dönemden itibaren çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinde önemli bir yeri olduğu ve tüm eğitim programlarında da yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, ilerleyen yaşlarda pek çok üst düzey farklı sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesine de zemin hazırlayan önemli becerilerden biridir. Makas kullanma becerisi daha önce de değinildiği gibi çocuk için pek çok farklı etkinliği yerine getirebileceği bir beceri olarak kabul edilmekle birlikte, aslında el yazısı becerisinin de ön koşulu olan önemli bir beceridir. Çünkü çocukların makas kullanmaya dayalı etkinlikler aracılığı ile üç parmak tutuşu desteklenmiş olmaktadır.

Makas kullanma denilince akla hemen kesme çalışmalarının yapılacağı gelse de aslında bu ikisi birbirinden farklı iki beceridir. ***Makas kullanma becerisi ve kesme becerisi***. Dolayısıyla kesme çalışmalarına başlamadan önce, çocuklara makas kullanma becerisinin öğretilmesi gerekmektedir.

Makas kullanma becerisi 3 yaş ile başlayan ancak 6 yaşına kadar da tam olarak gelişmeyen bir beceridir. Bazen makas kullanma sırasında zorlanan çocuklar olduğunu gözlemlediğimizde ısrarcı olduğumuz zamanlar olabilmektedir ancak çocukların makas kullanma becerisi için hazır olup olmadıklarını mutlaka dikkate almak gerekmektedir. Çünkü makas kullanma becerisi çeşitli koordinasyon becerilerini gerektiren bir beceridir. Bunları; ince motor koordinasyonu, çift yönlü koordinasyon ve el-göz koordinasyonu şeklinde sıralamak mümkündür. Pek çok beceri de olduğu gibi makas kullanma becerisi de belli bir sırayla gelişir ve tam olarak gelişmesi için yeterince alıştırma yapmayı gerektirir.

Makas Kullanma Becerisine Yönelik Önkoşullar

Çocukların makas kullanma becerisini öğrenmeden önce, beş beceride yeterli düzeye gelmiş olmaları gerekmektedir. Bunlar

1. Çatal ya da kaşık kullanmak
2. Ellerini açma ve kapama
3. İki elini birlikte kullanabilmek, daha doğrusu iki eli farklı işler için birlikte kullanabilmek. Bir el liderlik yaparken diğer elin ona yardımcı olması. Cetvel kullanarak çizgi çizme örneğinde olduğu gibi.

KAYNAKÇA

Aykut, Ç. C. & Varol, N. (2007). Zincirleme Becerilerin Kazandırılmasında İpucunun Sistematik Olarak Azaltılması İşlem Süreci İle Yapılan Beceri Öğretiminin Etkisi. (Turkish). Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), (3), 221-238.

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (1996). Küçük Adımlar Erken Eğitim-Programı 8. Kitap: Gelişim Becerileri Envantesi. G. Kırcaali-İftar (Çev). İstanbul: Zihin Özürlülere Destek Derneği

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 22.04.2015 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/ sitesinden erişilmiştir.

Ot-mom learning activities (2014) www.ot-momlearning.com adresinden 12.02.2014 tarihinde ulaşılmıştır.

Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html sitesinden erişilmiştir

Superduperinc (2005) http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/140 adresinden 20.07.2015 tarihinde ulaşılmıştır

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"* . Ankara: Rekmay LTD ŞTİ

Varol, N. (2005).Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık

Yalaz, K., Anlar, B. Ve Bayoğlu, B. (2010). DENVER II Gelişimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu". Gelişimsel Çocuk Nörılojisi Derneği, ANKARA

Yaygın Gelişimsel Bozukluk Destek Eğitim Programı, 22.04.2015 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb sitesinden erişilmiştir.

Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 21.04.2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_sitesinden erişilmiştir.

BÖLÜM XI

İŞİTME VE GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE RESİM-İŞ/ SANAT ÖĞRETİMİ

Öğr.Gör. Mine KİZİR & Öğr. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT



Resim kaynak: *Roland, C (2006), www.artjunction.com adresinden yararlanılmıştır*.

Bu bölümün sonunda,

- *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylerin hayatında sanat ve resmin yerini açıklayabilecek,*
- *Sağır toplumu ve De'VIA hakkında bilgi sahibi olabilecek,*
- *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan etkinlikleri tanıyabilecek,*
- *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylerin sanat eğitimleri hakkında fikir sahibi olabileceksiniz.*

Hazırlık Çalışması

- *Sağır toplumu ve De'VIA hakkında araştırma yapınız.*
- *Görme engelli ressamlar hakkında ve görme engellilere yönelik hazırlanan sergiler hakkında araştırma yapınız.*

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE RESİM-İŞ EĞİTİMİ

Öğr. Gör. Mine KİZİR

Geçmişten günümüze resim sanatı insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme yollarından birisi olmuştur. Hatta zamanla bu resimler alfabelere dönüşüp yazı dilini oluşturmuştur. İlkel insanların mağara resimleriyle başlayan serüveni, hiyeroglifler, duvar resimleri, daha ilerleyen zamanlarda ise tablolarla karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar çocukluk çağından başlayarak en amatör biçimde dahi olsa kendini ifade etme yollarından biri olarak resim yapma eylemini kullanmışlardır. Resim yapmak; çocuğun özgün ve yalın bir şekilde dile getirdiği duygusal ve düşünsel yaşamın en doğal imgelerinin bir görüntüsüdür. Çocuğun iç dünyasının ve genel gelişiminin bir yansıması olan bu özelliği büyük sanatçıların yapıtlarının geçirdiği duygusal süreç ile büyük benzerlikler göstermektedir (Artut, 2004, s. 224).

Resimler duyguların aktarılmasının yanında günümüzde bireylerin gelişimi için de önemli bir araç olarak kullanılmaya başlamış ve bireylerin eğitim hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline dönüşmüştür. Sanat eğitimi, bireyin ruhsal gelişimi, bedensel eğitimi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanateğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırır (Türe, 2007, s. 9). Bu durum eğitim kurumlarında resim eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Sanatın bir dalı olan resmin, eğitim hayatında ki önemini Buyurgan ve Buyurgan (2007, s.3), şu şekilde ifade etmişlerdir:

Çocukların ve gençlerin yetişme sürecinde; beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme biçimlerinin (matematik ve fen dersleri) ağırlıkta verildiği okul programları, çocukların ve gençlerin yetişmesinde, hangi alanda olursa olsun ilerlemesinde ve yaratıcılıklarının gelişmesinde yeterli değildir. Okul programlarında, matematik ve fen dersleri kadar sanat dersleri de amacına uygun içerikte ve ders saatinde zorunlu ders olarak yer almalıdır. Eğitim sürecinde beynin sağ yarım küresini de aktif kılan ve geliştirmeye yönelik, sözel olmayan, somut, sezgisel düşünme biçimlerine de yer verilmelidir. O zaman okul programları, her alanda, yaratıcı bireylerin yetişmesine uygun hale gelir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s.3).

Eğitim sisteminde yalnızca matematik ve fen gibi derslerle yaratıcı bireylerin yetiştirilebilmesinin zor olduğu ve bu nedenle yaratıcı düşünmeye yardımcı olan resim dersinin de içinde bulunduğu sanat derslerinin tüm okul programlarında bulunması gerekliliği dile getirilmiştir. Bu durum özel eğitim okulları ve özel gereksinimli bireyler için de söz konusu olmaktadır. Özel gereksinimli bireyler sanat yoluyla birçok beceriyi kazanabilmektedir. Bu bireyler resim-iş dersi yoluyla bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini sağlamaktadırlar. Ayrıca yürütülen çalışmalar göstermektedir ki; bu dersler yolu ile bireylerin mutluluk, heyecan, haz, vb. duyguları yaşaması sağlanmaktadır (Çağlayan, 2014, s. 91). Resmin tüm bu kazanımlarının yanı sıra hem normal gelişen çocuklarda hem de özel gereksinimli çocuklarda kendilerini ifade etme yolu olduğu bilinmektedir. Buna en çok ihtiyaç duyan, özel gereksinimliler çatısı altında bulunan işitme yetersizliği olan bireylerdir.Hem ders araç gereçleri olarak hem de kendilerini ifade etmenin bir yolu olarak resim, işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde önemli rol oynamaktadır.

İşitme Yetersizliği

İşitme yetersizliğinin tanımına bakıldığında, bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması (Girgin, 2003, s. 7) durumu olarak ifade edildiği görülmektedir.

İşitme yetersizliği olan bireyler de işiten akranları ile aynı gelişim süreçlerinden geçmektedirler. Bu nedenle motor becerilerde herhangi bir gerilik yaşamamaktadırlar. İşitme yetersizliği olan çocuklar bu nedenle zihinsel yetersizlik, serebral palsi, öğrenme güçlüğü… v.b. diğer özel gereksinimli bireyler gibi motor becerilerin kazanımı için ayrı bir eğitime ihtiyaç duymamaktadırlar. İşitme yetersizliği olan çocuklar bu nedenle resim-iş öğrenmede işiten akranları ile aynı süreçlerden geçmektedirler. Bu süreçleri Buyurgan ve Buyurgan (2007, s. viii) şu şekilde ifade etmişlerdir;

- İlk Çizgiler ve Karalama Evresi (2-4 Yaş Arası)
- Şema Öncesi Evre (4-7 Yaş Arası)
- Şematik Dönem (7-9 Yaş Arası)
- Ergenlik Öncesi Evre (9-11 Yaş Arası)
- Mantık Çağı (11-13 Yaş Arası)
- Ergenlik Evresi (13 Yaş ve Ötesi)

Bu ifadelerden yola çıkıldığında işitme yetersizliği olan bireylerin eğer eşlik eden ek bir yetersizlikleri yoksa sadece dili kullanmada sorun yaşadıkları görülmektedir. Başka bir deyişle bilişsel ve motor beceriler gibi alanlarda herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar ve bu beceri alanlarında akranlarıyla benzer becerilere sahiptirler.

KAYNAKÇA

Durre, I. (2010). *Succes for blind students in mathematics and science: The* ımportance of thinking outside the box. Seventh Intertnational Conference on Higher Education and Disability. Innsbruck Austria. 19-01-2011tarihind "*trac.uno.edu/.../SuccessinMathematicsandScienceForBlindStudents-IDurre.doc" adresinden alınmıştır.*

Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K.& Hartman, E., (2009). Motor skill performance of children and adolecents with visual impairments: A review. *Exeptional Children.* 75(4):464-492

Koening, A.J. & Holbrook, M.C. (1995). Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers. Texas: School fort he Blind and Visually İmpaired.

McAlliste R, Gray C. (2007). Low vision: mobility and independence training for the early years child..*Early Child Development and Care*. 177(8):839-852.

Montarzino, A., Ambrecht, A., Findlay, C., Julian, H. & Dhillon B., (2007). The impact of mobility and public transport on the independence of visually impaired people. *Visual Impairment Research.* 9:67-82

Simon, C. & *Huertas, J. A.* (1998). How blind readers perceive and gatherinformation written in braille. *Journal of Visual Impairment& Blindness.* 92(5):322-330

Tuncer, A. T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar için eğitici etkinlikler. Tüfekçioğlu Ü. (Ed.). İşitme konuşma ve *görme sorunu olan* çocukların eğitimi. Eskişekir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Tuncer, A.T. (2011). Görme yetersizliği olan çocuklar. Ataman A. (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, (7.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim

Tuncer, A.T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. Vuran, S. (Editör). Özel eğitim, (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi

Yararlanılan İnternet Kaynakları

http://dagmedya.net/2014/01/14/ozel-roportaj-gormez-ressam-esref-armagan-benim-kafamda-goruntu-olarak-hicbir-renk-yok/

http://www.gazetebilkent.com/2014/04/29/dogustan-gorme-engelli-ressam-esref-armagan-ile-soylesi/

http://www.teachingvisuallyimpaired.com/art.html

http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/oct/09/tips-visually-impaired-blind-art-lovers-galleries

http://www.yasadikca.com/esref-armaganin-esprili-ve-ilginc-anlatimi-ile-resim-oykusu-6013#

ÖZEL EĞİTİMDE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

-I-

ÖZBAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Editörler

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ -I-
ÖZBAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Editörler: Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL - Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Yazarlar: Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL - Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN,
Doç. Dr. Funda AKSOY - Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ - Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN EYİİP - Uzm. Dilara Ecem ALTUN - Prof. Dr. Çığıl AYKUT

ISBN: 978-605-7989-22-2

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2018
2. Baskı: Ankara - Mart, 2020
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerileri**
	Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL *(Anadolu Üniversitesi)* Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN *(Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)*
BÖLÜM II	**Planlama ve Değerlendirme**
	Doç. Dr. Funda AKSOY *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM III	**Yemek Yeme Becerileri**
	Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN *(Osmangazi Üniversitesi)*
BÖLÜM IV	**Giyinme Becerileri**
	Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM V	**Kişisel Temizlik ve Bakım Becerileri**
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL *(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)*
BÖLÜM VI	**Tuvalete İlişkin Beceriler**
	Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN EYİİP
BÖLÜM VII	**Ev İçi Becerileri**
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL *(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)*
BÖLÜM VIII	**Toplumsal Kaynakları Kullanma Becerileri**
	Uzm. Dilara Ecem ALTUN Prof. Dr. Çığıl AYKUT *(Gazi Üniversitesi)*

ÖNSÖZ

Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretilmesindeki temel amaç, bireyin başkalarına olan bağımlılık düzeyini azaltmak ve yaşam kalitesini artırmaktır. Normal gelişim gösteren çocuklar ya da bireyler günlük yaşam ve öz bakım becerilerini bilişsel, fiziksel, duyuşsal düzeyleri ve hazır bulunuşlulukları ile doğru orantılı biçimde edinmektedir. Gelişim özelliklerinin yanında öncelikle aile tarafından sağlanan destek ve sonrasında desteğin bireyin günlük yaşamında yer alan bireyler tarafından da sürdürülmesi oldukça önemlidir. Normal gelişim gösteren çocuklar, günlük yaşam ve öz bakım becerilerinin öğretiminde sistematik bir öğretim düzenlemesine gereksinim duymazlar. Örneğin, annesi tarafından kaşıkla beslenen çocuk gelişim düzeyine ve hazır bulunuşluluğuna bağlı olarak bir süre sonra sürece aktif biçimde katılacak ve çocuk bir süre sonra kaşıkla beslenme davranışını kendisi yerine getirecektir. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ise bu bağlamda sistematik bir öğretim yaşantısına ihtiyaç duymaktadırlar. Özel gereksinimi olan çocukların günlük yaşam ve öz bakım becerilerinin daha çok anne babalar tarafından yerine getirildiği gözlenmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminin yapılması, onların bağımsız yaşam sürdürebilmeleri için gerekli ve önemlidir. Bu nedenle çocuğun var olan performansını, hazır bulunuşluluğunu da dikkate alarak doğru bir planlama ile işe başlanmalıdır. Bu süreç olması gerektiği gibi planlandığı takdirde, çocuğun bu grupta yer alan becerileri öğrenmesi sağlanarak başkalarına bağımlılığı azaltılabilir. Böylece bir birey olarak içinde bulunduğu toplumsal yaşama uyum sağlaması kolaylaştırılabilir.

Elinizdeki bu kitap, Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerileri Öğretimi dersi kapsamında hazırlanan iki kitaptan birincisidir. İlk kitap olan Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretimi kitabı sekiz bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümünde öz bakım ve günlük yaşam becerileri kapsamı ve öğretilmesinin önemi, öğretimde kullanılan yöntem ve stratejiler kısaca açıklanmıştır. Birinci bölüm yedi bölümün çatısını oluşturmak amacı ile yazılmış olup, okuyucu birinci bölümü okuduğunda diğer yedi bölüm hakkında bir öngörüye sahip olacaktır. Birinci bölümde yer alan her nokta diğer yedi bölümde daha ayrıntılı ve bilgilendirici biçimde siz okuyuculara sunulmuştur. Kitabın ikinci bölümünde planlama ve de-

ğerlendirme, üçüncü bölümde yemek yeme becerileri, dördüncü bölümde giyinme becerileri, beşinci bölümde kişisel bakım becerilerine yer verilmiştir. Kitabın altıncı bölümünde, tuvalet becerilerinin kazandırılmasına yönelik yöntemler ve uyarlamalara, yedinci bölümünde ev içi beceriler ve sekizinci bölümde toplumsal kaynakları kullanma becerilerine yer verilmiştir.

Bu kitabın yayıma hazırlanma sürecinde katkı sağlayan şüphesiz çok değerli kişiler olmuştur. Öncelikle, kitapta adı geçen yazar arkadaşlarımıza özenli çalışmalarından ve önerilerimiz doğrultusunda düzenleme ve uyarlamalar yaparak kitabın öncelikle öğrencilerimize ve alana ulaşması konusunda sağladıkları katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunuyoruz. Kitabın basımını üstlenerek alanda yaygınlaşmasını sağlayan ve sabırla bekleyen Vize Akademik Yayıncılık çalışanlarına içten teşekkür ederiz. Ayrıca II.baskı öncesi kitabımızı satır satır okuyan ve tekrar düzenlenmesinde katkı sağlayan Araş. Gör. Volkan Şahin'e teşekkkür ederiz. Kitap yazılırken gösterdikleri anlayış ve destekten dolayı ailelerimize teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kitabımız, bu kitapta öğretimi yer alan becerileri bizlere ilk öğretici olan sevgili annelerimiz Fatma ÖNCÜL ve Seher ÇİFCİ'ye ithaf olunur.

Tüm okuyuculara faydalı olması dileklerimizle.

Editörler

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL & Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ V

BÖLÜM I
ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

GİRİŞ 4
ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖNEMİ 4
ÖZBAKIM BECERİLERİNİN KAPSAMI 6
Yemek Yeme Becerileri 6
Giyinme Becerileri 7
Tuvalete İlişkin Beceriler 7
Kişisel Bakım Becerileri 8
GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAPSAMI 8
Günlük Yaşam Becerileri 9
Kişisel Bütçe Yönetme Becerisi 9
Ev Yönetimi Becerisi 9
Kişisel Gereksinimleri Karşılama Becerisi 9
Kişiler Arası İlişkilere İlişkin Beceriler 10
Yiyecek Satın Alma, Hazırlama, Tüketme Becerileri 10
Giyecek Satın Alma ve Bakımı Becerisi 10
Vatandaşlık Sorumluluklarını Yerine Getirme Becerisi 10
Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Beceriler 11
Ulaşım/Seyahat Becerileri 11
ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ 11
Öğretilecek Davranış/Becerinin Analiz Edilmesi ve Tanımlanması 11
Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler 12
Yanlışsız Öğretim Yöntemleri 12
Tepki İpuçlarının Kullanıldığı Yöntemler 12
Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan İpuçları 15
Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Ortam, Zaman ve Materyaller . 16
Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılacak Pekiştireçler . 16
Değerlendirme 17
Genelleme ve Kalıcılık 17
ÖZET 18
YARARLANILAN KAYNAKLAR 19

BÖLÜM II
PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Funda AKSOY

GİRİŞ 23
ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ 23
Öğretilmesi Hedeflenen Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerisini Belirlemek 24
Belirlenen Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerisinin Beceri Analizini Oluşturmak . 29
Becerideki Performansı Belirlemek 31
Uzun Dönemli ve Kısa Dönemli Amaçları Belirlemek 33
Etkili Pekiştireçleri Belirlemek 35
Öğretim Ortamını Hazırlamak 40
Öğretimi Gerçekleştirmek 41
Öğretimdeki İlerlemeyi Değerlendirilmek 45
Akıcılık, Kalıcılık ve Genelleme Oturumları Düzenlemek 46
ÖZET 47
YARALANILAN KAYNAKLAR 48

BÖLÜM III
YEMEK YEME BECERİLERİ

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

GİRİŞ 54
YEMEK YEME BECERİLERİNİN ÖNEMİ 54
YEMEK ZAMANI VE YEMEK YEME BECERİLERİ 55
YEMEK YEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ 55
Refleksler 58
Katı Gıdaya Geçiş 60
Parmakla Yeme 62
Bardaktan İçme 63
Kaşıkla Yeme 64
Çatalla Yeme 66
Bıçak Kullanma 67
YEMEK YEME BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ 69
Performansın Belirlenmesi 70
Amaçların Düzenlenmesi 70
Önkoşulların Belirlenmesi 74
Pozisyonlamanın Yapılması 74
Ortam ve Zamanın Planlanması 76
Araç-Gereçlerin Seçilmesi 77
Yiyecek-İçeceklerin Seçilmesi 80
İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması 81
Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması 82
Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Karar Verilmesi 82
Öğretimin Gerçekleştirilmesi 94

İlerlemelerin Kaydedilmesi 98
Sürekliliğin ve Genellemenin Sağlanması 98
YEMEK YEME SORUNLARI 99
Hızlı ya da Yavaş Yeme 99
Yiyecek-İçecek Reddetme 100
Aşırı ya da Az Yeme 100
Aşırı Seçicilik Yapma 101
Yemek Yeme Ritüelleri Geliştirme 101
Yiyecek Olmayan Nesneleri Yeme (Pika) 102
Uygun Olmayan Yemek Yeme Davranışları Sergileme 102
ÖZET 103
YARARLANILAN KAYNAKLAR 104
EK 1 110

BÖLÜM IV
GİYİNME BECERİLERİ

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ

GİRİŞ 118
GİYİNME BECERİLERİNİN ÖNEMİ 118
GİYİNME BECERİLERİNİN GELİŞİM SIRASI 119
GİYİNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ 120
Giyinme Becerileri Öğretim Programı Geliştirmek ve Uygulamak İçin Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler 123
Öğrenilebilir Küçük Basamaklara Ayırma 126
GİYİNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖĞELERİ 127
Performans Belirleme 127
Giyinme Becerilerinin Öğretimi İçin Amaçların Düzenlenmesi 127
Giyinme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Ortam ve Zaman 129
Giyinme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler 130
Pozisyonlamanın Yapılması 130
Kumaş Seçimi 131
Tasarım Özellikleri 132
Bağlayıcılar 135
Özel Giysiler 137
Lateks Alerjisi 137
Giysilerde Yardımcı Teknolojiler 137
İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanımı 138
Öğretim Sırasında Pekiştireçlerin Kullanımı 138
Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Karar Verilmesi 139
GİYİNME BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR 141
Öğretimin Gerçekleştirilmesi 142
Aşamalı Yardımla Öğretim 142

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim 146
Sabit Bekleme Süreli Öğretim 146
Eşzamanlı İpucuyla Öğretim 147
Model Olmayla Öğretim 147
İleri ve Geri Zincirlemeyle Öğretim 147
Kendini Yönetme Stratejileriyle Öğretim 148
Öğretimde İlerlemelerin Kaydedilmesi 148
Kazanılan Becerilerin Sürekliliğinin Sağlanması 149
Kazanılan Becerilerin Genellemenin Sağlanması 149
ÖZET 150
YARARLANILAN KAYNAKLAR 151
EK 1 156
EK 2 158

BÖLÜM V
KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

GİRİŞ 166
KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASININ ÖNEMİ 166
KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN GELİŞİMİ 168
El Yıkama 171
Yüz Yıkama 172
Diş Fırçalama 172
Ayak Yıkama 174
Banyo Yapma/Duş Alma 174
Saç Tarama 175
Tırnak Kesme 175
İstenmeyen Vücut Tüylerinin Temizliği 176
Sakal Tıraşı Olma 177
Menstüral (Adet Dönemi) Temizlik ve Bakım 177
KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ 179
Performansın Belirlenmesi 179
Amaçların Düzenlenmesi 180
Öğretim Zamanı ve Ortamı 180
Araç- gereçlerin Seçilmesi 181
İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanımı 182
Pekiştireçlerin Seçilmesi ve Kullanılması 182
Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Karar Verilmesi 184
Kazanılan Becerilerin Sürekliliğinin Sağlanması ve Genellenmesi 187
ÖZET 189
YARARLANILAN KAYNAKLAR 190
EK1 194

BÖLÜM VI
TUVALETE İLİŞKİN BECERİLER

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN EYİİP

GİRİŞ 201
TUVALET ÖĞRETİMİNE BAŞLAMA KARARININ VERİLMESİ 201
AİLENİN TUVALET ÖĞRETİMİNE HAZIR OLMASI 203
TUVALET EĞİTİMİ VE OKULUN TUVALET EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ 204
TUVALET ÖRÜNTÜSÜNÜN BELİRLENMESİ 207
TUVALET EĞİTİM YÖNTEMLERİ İÇERİSİNDE KULLANILAN UYGULAMA BİLEŞENLERİ 210
TUVALET EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER 216
TUVALET ÖĞRETİMİ SIRASINDA OLASI PROBLEMLERLE BAŞA ÇIKMA 224
ÖZET 226
YARARLANILAN KAYNAKLAR 227

BÖLÜM VII
EV İÇİ BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

GİRİŞ 231
EV İÇİ BECERİLERİN KAZANDIRILMASININ ÖNEMİ 231
EV İÇİ BECERİLERİN GELİŞİMİ 232
Temizlik ve Genel Düzen ile İlişkili Beceriler 233
Mutfak ile İlişkili Beceriler 235
Giysi Bakımı/Onarımı ile İlişkili Beceriler 237
EV İÇİ BECERİLERİN ÖĞRETİM ÖGELERİ 238
Performansın Belirlenmesi 238
Amaçların Düzenlenmesi 238
Öğretim Zamanı ve Ortamı 238
Öğretim Materyalleri 239
İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanımı 240
Pekiştireçler 240
Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Karar Verilmesi 240
Kazanılan Becerilerin Sürekliliğinin Sağlanması ve Genellenmesi 246
ÖZET 247
YARARLANILAN KAYNAKLAR 248
EK 1 252

BÖLÜM VIII
TOPLUMSAL KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİ

Uzm. Dilara ECEM ALTUN
Prof. Dr. Çığıl AYKUT

GİRİŞ 260
TOPLUMSAL YAŞAM BECERİLERİ 263
Alışveriş yapma becerisi 266
Dışarıda yemek yeme becerisi 267
Banka kullanma becerisi 268
Toplumsal ortamlarda hareketlilik ve toplu taşıma kullanma becerisi 270
Toplumsal Ortamlarda Gerçekleştirilen Serbest Zaman 271
TOPLUMSAL KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ 271
Gereksinimlerin Belirlenmesi 271
Beceri Analizi 272
Performans Düzeyinin Belirlenmesi 272
Amaçların Düzenlenmesi 273
Önkoşulların Belirlenmesi 273
Ortam ve Zamanın Planlanması 274
Araç-Gereçlerin Seçilmesi 274
İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması 275
Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması 275
Öğretim Yöntemleri 276
TOPLUM TEMELLİ ÖĞRETİM 287
BENZEŞİM ORTAMINDA ÖĞRETİM 290
Teknoloji kullanarak benzeşim ortamı oluşturma 291
HEM TOPLUM TEMELLİ HEM BENZEŞİM ORTAMINDA ÖĞRETİM 291
ÖĞRETİM SONRASI GENELLEME, AKICILIK VE SÜREKLİLİK 292
ÖZET 293
YARARLANILAN KAYNAKLAR 294
EK 1 300

BÖLÜM I

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

1977 yılında Afyon'un Sandıklı ilçesinde doğmuştur. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden 2000 yılında lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2003 yılında yüksek lisans ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan 2015 yılında doktora derecesini almıştır. Yazar/Editör aynı zamanda 2003 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. Dr. Öncül, öğretmenlik uygulaması ve zihin engellilere günlük yaşam ve sosyal becerilerin öğretimi gibi özel eğitim bölümünde yer alan dersleri yürütmektedir.

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Prof. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan 1971, Kastamonu doğumludur. İlk ve Orta öğrenimini Kastamonu'da tamamladıktan sonra, lisans eğitimini 1992 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde 1997 yılında, Doktora eğitimini Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde 2001 yılında bitirmiştir. 2014 yılında Doçent olmuştur. AİBÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde 1994-2001 yılları arasında Araştırma Görevlisi olarak, 2001-2014 yılları arasında Yardımcı Doçent olarak görev yapmıştır. 2014-2019 yılları arasında doçent olarak, 2019 yılından itibaren de Profesör olarak çalışmakta, Özel Eğitim Bölüm Başkanlığını görevini yürütmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu, beceri öğretimi, sosyal beceri öğretimi, sosyal problem çözme, sosyal kabul, sosyal etkileşim ve oyun, aile eğitimi, ailelere psikolojik danışmanlık ve rehberlik konuları bilimsel çalışma konuları arasında yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış araştırma makaleleri, kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Evli ve iki kız çocuğu annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Öz bakım
- Günlük yaşam
- Yetersizlik
- Bağımsızlık
- Yemek yeme
- Giyinme
- Yöntem
- İpucu
- Pekiştireç

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Öz bakım becerilerini tanımlayabilecek,
2. Öz bakım becerilerinin kapsamını betimleyebilecek,
3. Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminin önemini açıklayabilecek,
4. Günlük yaşam becerilerini tanımlayabilecek,
5. Günlük yaşam becerilerinin kapsamını betimleyebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖNEMİ

ÖZ BAKIM BECERİLERİNİN KAPSAMI

- Yemek Yeme Beceleri
- Giyinme Becerileriri
- Tuvalete İlişkin Beceriler
- Kişisel Bakım Becerileri

GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAPSAMI

- Kişisel Bütçe Yönetme Becerisi
- Yaşayacağı Evi Seçme ve Ev Yönetimi
- Kişisel Gereksinimleri Karşılama
- Yiyecek Satın Alma, Hazırlama, Tüketme
- Diğer Bireylerle İlişkiler
- Ulaşım
- Serbest Zamanları Değerlendirme

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

- Öğretilecek Davranış/Becerinin Analiz Edilmesi ve Tanımlanması
- Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler
- Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan İpuçları
- Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Ortam; Zaman ve Araç Gereçler
- Özbakım ve Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Pekiştireçler

GİRİŞ

Yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinin temel amacı, onların yaşam işlevlerini geliştirerek daha bağımsız kılma, toplumda uyumlu ve üretken bir birey haline gelmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda okul öncesinden başlayarak, bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya yönelik eğitsel düzenlemelere yer verilmektedir (Dündar, 2002).

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin başkalarına bağımlı olmadan, yaşamını sürdürmesi için gerekli olan becerilerdir. Kapsamı oldukça geniş olan bağımsız yaşam becerileri; meslek öncesi ve mesleki beceriler, başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler ve günlük yaşam becerileri olarak ayrılmaktadır (Close, Sowers ve Bourbeau, 1985; Akt. Cavkaytar, 2001). Bağımsız yaşam becerilerinin öğretimiyle bireylere iş becerileri, işlevsel akademik beceriler, sosyal beceriler, öz bakım ve günlük yaşam becerileri kazandırılmaktadır. Bu becerilerin öğretimi birbirleriyle ilişkili olmakta, bir becerinin öğretimi sırasında bir diğer becerinin kazandırılması da gerekebilmektedir. Örneğin, günlük yaşam becerilerinden alışveriş yapma becerisi öğretilirken, bu bağlama ilişkin sosyal becerilerin de bireye kazandırılması gerekmektedir. Eş zamanlı olarak öğretilen ilişkili beceriler birbirleriyle bütünleşmektedir.

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Günlük yaşam becerileri, ev içinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşü koruyabilmek için gerekli olan bütün becerileri içermektedir. Yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen günlük yaşam becerilerinin içinde kişisel bakımın sağlanması için gerekli olan becerilere öncelik verilmekte, bu grup beceriler öz bakım becerileri olarak adlandırılmaktadır. Öz bakım becerileri; yemek yeme, giyinme, banyo yapma, tuvalete ilişkin beceriler gibi beceriler temel öz bakım becerileridir. Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş olsun ya da olmasın tüm çocukların toplumda bağımsız bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için bağımsız yaşam becerileri adı altında yer alan öz bakım becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir. Öz bakım becerileri, günlük yaşam becerilerinin bir alt kategorisini oluşturmakta, günlük yaşam becerileriyle birlikte bağımsız yaşam becerileri kapsamı içinde yer almaktadır.

Bağımsız yaşam için gerekli olan pek çok becerinin öğrenilmesi hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kolay bir süreç olmamaktadır. Doğduğu andan itibaren bağımsız kalabilen pek çok canlı varlık bulunmakla birlikte, çocuk anneye ya da birincil bakıcısına bağımlı olmaktadır. Beslenebilmesi ve temizliğinin sağlanabilmesi için başka bir kişiye bağımlıdır. Bir çocuğun ayağa kalkıp yürüyebilmesi için bir yılın geçmesi, tuvalet kontrolünü kazanabilmesi için en az iki yaşını doldurması, kendi ana diline hâkim ola-

bilmesi için dört yaşına gelmesi gerekmektedir. Bu zaman zarfında çocuk çevresinde bulunan kişileri gözlemekte, gözlediklerini taklit etmekte, böylece pek çok öz bakım ve bağımsız yaşam becerisini kazanabilmektedir. Normal gelişime gösteren çocuklar öz bakım becerilerini günlük rutinler içinde öğrenebilmekteyken, yetersizliği olan çocuklar bu becerileri öğrenebilmeleri için eğitsel desteğe gereksinim duymaktadırlar.

Yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerini öğrenmelerini güçleştiren bazı nedenler vardır. Bu nedenlerin başında yetersizlikleri gelmektedir. Görme yetersizliği olan çocuklar çevreyi gözleyemedikleri için, bedensel yetersizliği olan çocuklar el-kol, bacak uzuvlarını kullanamadıklarından, çoklu yetersizliği olan çocuklar dudak damak yetersizliği gibi ağız yapısındaki bozukluklarının yeme içme becerilerini engel olmasından kaynaklanan nedenlerle bu becerileri öğrenememektedirler. Zihin yetersizliği olan çocuklar ve otizm spektrum bozukluğu olan (OSB) çocuklarda taklit becerilerindeki sınırlılıklar bu becerilerin öğrenilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca görsel dikkat, sözel yönergelere uyamama gibi önkoşul davranışlar öz bakım becerilerinin öğrenilmesini sınırlamaktadır. Bu nedenle öz bakım becerilerini yetersizliği olan öğrencilere öğretmeye başlamadan önce yönerge takibi, taklit becerileri ve ortak dikkat çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, genellikle normal gelişim gösteren çocuklara tanınan fırsatlara sahip olamamakta anne ve babaları onların gelişimsel yetersizliğe sahip olduğunu öne sürerek çocukların öz bakım becerilerini karşılamakta ya da onları kendi başlarına bırakabilmektedirler. Böyle bir durum söz konusu olduğunda, çocuğun gelişimsel yetersizliğinin etkilenmesi kadar anne, baba ve çevrenin olumsuz tutumları ve sistemli yaşantıların sağlanmaması da öz bakım becerilerini kazanabilmesini olumsuz etkilemekte, bir başka ifade ile çocukların bağımsızlığa adım atmasını da geciktirebilmektedir. Davranış ve becerilerin öğrenilebileceğinden yola çıkarak yetersizliği olan çocukların öz bakım ve günlük yaşam gereksinimlerini karşılamak için çocukların yapabildiklerini dikkate alarak öz bakım becerilerinin öğretilmesi planlanmalıdır. Böylece çocuğun yaşamında erken yaşlarda başlayan öz bakım becerilerinin gelişimi çocuğun aileden bağımsızlaşmasını sağlayacak, bu durumda annelerin bakım yükü azaltacaktır. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocukların bu becerileri kazanmaları yaşamlarının uzamasına, sağlıklarının olumlu yönde etkilenmesine ve sosyal kabullerinin artmasına da katkı sağlayacaktır.

Yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler, çocuklarının bireyselleştirilmiş eğitim programlarında (BEP) daha çok akademik becerilerinin yer almasını beklemektedirler. Ancak yetersizliği olan çocukların eğitimlerindeki hedef çocuğun kendisine bakabilmesi, sosyal becerilere sahip olabilmesi, alışveriş yapıp, karşıdan karşıya geçebilmesi ve boş zamanını kullanabilmesi olmalıdır. Ailelerin yetersizliği olan çocuklarının okul yaşamının akademik becerilerle birlikte öz bakım ve bağımsız yaşam becerilerinin kazandırıldığı bir çevre olarak algılayabilmeleri

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akgül, H. (2010). Otizmli çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior Analysis for Teachers. (9. Baskı). NJ: Pearson.

Charlop-Christy, M.H., Le, L., & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 537-552.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis*. (2nd Edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). Show time: Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. Teaching exceptional children, 38(5), 43-48.

Dündar, S. (2002). Zihinsel engelli öğrencilerin öğretim programlarında günlük yaşam becerileri yer verilme durumlarının belirlenmesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2010). Otizmli çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanımı. (Çev. B.Birkan) Đstanbul: Sistem Yayıncılık.

Nikopoulos, K.C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. Behavioral Interventions, 18, 87-108.

Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 143-156.

Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Rehfeldt, R.A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. Behavioral Intervention, 18, 209-218.

Snell, M. E.& Farlow, L. J. (2000). *"Teaching Basic Self Care Skills." Farlow,L.J and Snell M.E. Instruction of Students with Severe Disabilities* (5th Edition). New Jersey: Macmillan Publishing Company.

Snell, M. E., & Brown, F. (2011). Selecting Teaching Strategies and Arranging Educational Environments. M. E. Snell ve F. Brown (Editör), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 122-181). 7. Baskı. NJ: Pearson.

Snell, M. E., & Delano, M. E. (2011). Teaching Self-Care Skills. M. E. Snell ve F. Brown (Editör), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 377-430). 7. Baskı. NJ: Pearson

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Varol N,(2004) *Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (2009). Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi ve Öğretimi. S. Batu (Editör), *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri* içinde (s. 70-89). Birinci Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. ve Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Editör.), Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi içinde (s167-182). Ankara: Vize Yayıncılık.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Yetersizlik Gösteren Çocuklara Giyinme Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Alan Yazın Taraması, Özel Eğitim Dergisi, 8 (1), 61-77.

BÖLÜM II

PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Funda AKSOY

1976 yılında Eskişehir'de doğdu. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1998 yılında lisans, 2001 yılında yüksek lisans ve 2009 yılında doktora derecelerini aldı. 1998-2000 yılları arasında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yaptı. 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak göreve başladı. 2016 yılında doktor öğretim üyesi, 2019 yılında doçent ünvanını aldı. Halen aynı fakültede görev yapmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, etkili öğretim yöntemleri, yanlışsız öğretim yöntemleri, uygulamalı davranış analizi, tek-denekli araştırma yöntemleri, kaynaştırma, özel eğitim danışmanlığı, erken özel eğitim hizmetleri, aile eğitimi ve öğretmen yetiştirme konuları bilimsel çalışma konuları arasındadır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Öz bakım ve günlük yaşam becerileri
- Beceri belirleme
- Beceri analizi
- Amaç belirleme
- Öğretim
- Değerlendirme

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde izlenmesi gereken basamakları sıralayabilecek,
2. Öğretilmesi hedeflenen beceriyi belirlemeyi,
3. Belirlenen becerinin beceri analizini oluşturmayı,
4. Uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar belirlemeyi,
5. Çocuklar için etkili olabilecek pekiştireçleri belirlemeyi,
6. Öğretim ortamını hazırlamayı,
7. Öğretimi gerçekleştirmeyi,
8. Öğretimdeki ilerlemeyi değerlendirmeyi,
9. Akıcılık, kalıcılık ve genelleme oturumları düzenlemeyi açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

- Öğretilmesi Hedeflenen Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerisini Belirlemek
- Belirlenen Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerisinin Beceri Analizini Oluşturmak
- Uzun Dönemli ve Kısa Dönemli Amaçları Belirlemek
- Etkili Pekiştireçleri Belirlemek
- Öğretim Ortamını Hazırlamak
- Öğretimi Gerçekleştirmek
- Öğretimdeki İlerlemeyi Değerlendirilmek
- Akıcılık, Kalıcılık ve Genelleme Oturumları Düzenlemek

ÖZET

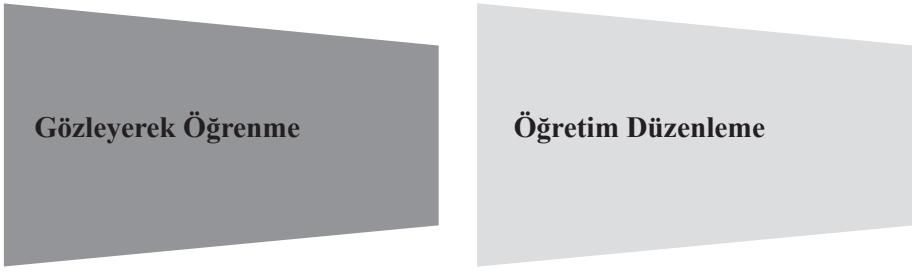
GİRİŞ

Öz bakım ve günlük yaşam becerileri, çocukların yaş ve gelişim özellikleriyle uyumlu bir biçimde, kişisel bakımlarını gerçekleştirebilmeleri için gereksinim duydukları becerilerdir. Çocuklardan gelişim dönemi özelliklerine uygun olan öz bakım ve günlük yaşam becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Bu dönemde çocuklara kazandırılacak öz bakım ve günlük yaşam becerileri, onların ileride kendilerine güvenen kişilik sahibi bireyler olmalarında en önemli adımlardan biridir. Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin kazanılması çocuğun bağımsızlaşmasının başlangıcıdır ve bu beceriler, çocukların hayata hazırlanmasını, bağımsız olarak kendine yetebilmesini ve sosyal kabulünü artırmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren beslenme, giyinme ve korunmada anne-babalarına ya da bakıcılarına bağımlıdır. Gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak zaman içinde öz bakım ve günlük yaşam becerilerini edinip kendi başlarına yapabilir hale gelirler. Bazı çocuklar ise ilgili becerilerin kendilerine öğretilmesine gereksinim duymaktadırlar. Bu çocuklar için uygun becerilerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu ünite kapsamında, çocuklara öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde izlenecek basamaklar, dikkat edilecek konular ve bunların ayrıntıları üzerinde durulacaktır.

ÖZ BAKIM VE GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Öz bakım ve günlük yaşam becerileri, çocukların yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerinin ön koşulu niteliğinde olan temel becerilerdendir ve çocukların bu becerileri öğrenmeleri gerekmektedir. Çocukların özbakım ve günlük yaşama ilişkin becerileri kazanmaları Şekil 2.1'de görüldüğü gibi iki biçimde gerçekleşmektedir.

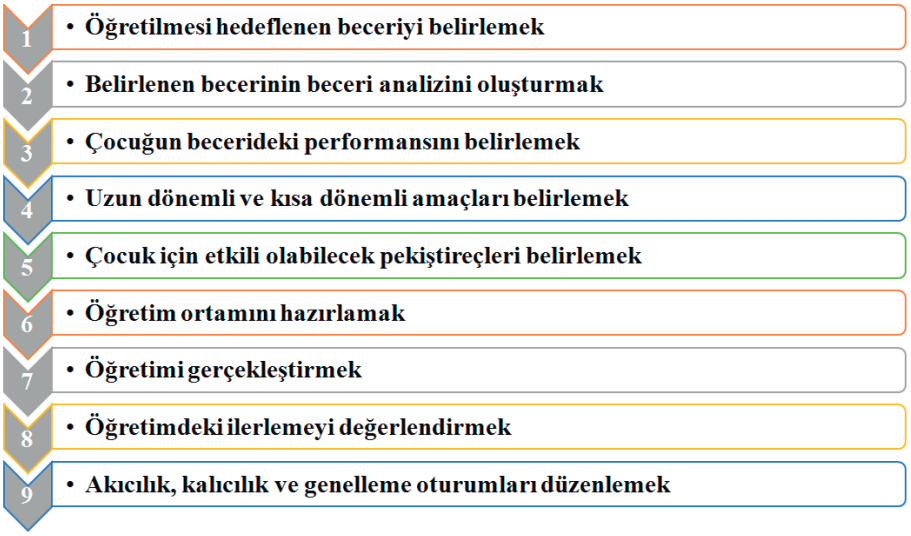


Şekil 2.1 Beceri kazanma biçimleri

Gözleyerek öğrenmede, kazanım çocuğun yetişkinleri gözlemleyerek onları model almasıyla gerçekleşmektedir. Öğretim düzenleme biçiminde ise, kazanım

yetişkinlerin çocuğa destek vermesi sonucu oluşmaktadır. Gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak çocuklar zaman içinde öz bakım ve günlük yaşam becerilerini edinip kendi başlarına yapabilir hale gelirler. Bazı çocuklar ise becerilerin kendilerine öğretilmesine gereksinim duymaktadırlar.

Becerilerin öğretilebilmesi için beceri öğretim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Beceri öğretim programlarında yer alması gereken basamaklar şunlardır: 1) Öğretilmesi hedeflenen beceriyi belirlemek, 2) beceri analizini oluşturmak, 3) çocuğun becerideki performansını belirlemek, 4) uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları belirlemek, 5) çocuk için etkili olabilecek pekiştireçleri belirlemek, 6) öğretim ortamını hazırlamak (öğretimin ne zaman, nerede ve hangi araç gereçlerle gerçekleştirileceğini belirlemek), 7) öğretimi gerçekleştirmek, 8) öğretimi değerlendirmek ve 9) akıcılık, kalıcılık ve genelleme oturumları düzenlemek (Gürsel, 2005; Snell ve Brown, 2011) (Şekil 2.2).



Şekil 2.2 Beceri öğretim basamakları

Aşağıda bu basamaklara ilişkin genel bilgiler verilecektir. Kitabın diğer ünitelerinde öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin her biri için ilgili basamaklar örneklendirilmektedir.

Öğretilmesi Hedeflenen Öz Bakım ve Günlük Yaşam Becerisini Belirlemek

Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde öncelikle öğretilmesi gereken becerilerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemede çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi, sahip olduğu beceri ve kavramlar ile ailenin istek ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.

YARALANILAN KAYNAKLAR

Akmanoğlu, N. (2008). O*tistik Çocuklara Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Kaçınmayı Öğretme* (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior Analysis for Teachers*. (9. Baskı). NJ: Pearson.

Anderson, S. R., Jablonski, A. L., Thommer M. L., & Knapp V. M. (2007). *Self-Help Skills for People with Autism.* USA: Woodbine House.

Aykut, Ç. (2007). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Sabit Bekleme Süreli ve İpucunun Sistematik Olarak Geri Çekilmesi İşlem Süreci İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, B. L. ve Brightman, A. J. (2004*). Steps to Independence. Teaching Everyday Skills to Children with Special Needs*. 4. Basım. Baltimore: Brookes Publ. Co., Inc.

Batu, E. S. (2009). *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri***.** Birinci Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E., S., Bozkurt. F., & Öncül, N. (2012). Görsel Destek İle Öğretilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Sürecinin Ebeveynlerin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarına Zincirleme Becerileri Öğretmelerindeki Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. Proje No: 1006E124.

Batu, E., S., Aksoy, B. F., & Öncül, N. (2014). Görsel Destek İle Öğretilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Annelerin Otizmli Çocuklarına Beceri Öğretmelerindeki Etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 91-104.

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video Self-Prompting and Mobile Technology to Increase Daily Living and Vocational Independence for Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(3), 269-285.

Besler, F., & Süzer, T. (2014). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s. 211-266). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bozkurt, F. (2014). Öz Bakım Becerileri. İ. Diken (Yürütücü.), *0-36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar İçin Gelişimsel Destek Programı (GEDEP). eci 2.0 Erken Çocuklukta Müdahale Avrupa Yeterlik Girişimi* içinde (s. 70-89). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 3088, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 117.

Bozkurt, F., & Gursel, 0. (2005). Effectiveness of Constant Time Delay in Teaching Snack and Drink Preparation Skills to Children with Mental Retardation. *Education* and *Training in Developmental Disabilities, 40,* 390-400.

Bozkurt F. & Tekin-İftar, E. (2003). Zihin Özürlü Bireylere Yiyecek Hazırlama Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Alan Yazın Taraması. *Özel Eğitim Dergisi*, *4(2)*, 1-12.

Bricker,D., Capt, B., & Pretti-Frontczak, K. (2002). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children. Test Birth to Three Years and Three to Six Years (Vol. 2).* Paulh Brookes Publishing Co.: USA.

Bricker,D., Capt, B., Waddell, M., Capt, B., Johnson, J., Pretti-Frontczak, K., Slentz, K., & Straka, E. (2002). Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children. Curriculum for Birth to Three Years (Vol. 3). Paulh Brookes Publishing Co.: USA.

Burgener, J.; Garrison, H. & Steere, D. E. (2011). School and Home Living Skills. *Adaptive Behavior Assesment System–II: Clinical Use and Interpratation.* Harrison, P. ve Oakland T. (ed.). Academic Press.

Cavkaytar, A. (1999). *Zihin Engellilere Öz Bakım ve Ev İçi Becerilerinin Kazandırılmasında Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Crissey, P. (2005). *Personal Hygiene*. London: JKP.

Diken, İ. H. (Ed.). (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ.H., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö, Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt F., Tosun, Y., Ünlü, E., Çelik, S. & Tomris, G. (2014). 0-*36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar İçin Gelişimsel Destek Programı (GEDEP). eci 2.0 Erken Çocuklukta Müdahale Avrupa Yeterlik Girişimi*. İ. H. Diken (Yürütücü). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 3088, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 117.

Gürsel, O. (Ed.) (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Harrison, P., ve Oakland, T. (2003). Adaptive Behavior Assessment System (ABAS-II). *San Antonio, TX: The Psychological Corporation*.

Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary Assessment. A Functional Approach to Working with Young Children (Revised edition).* Paulh Brookes Publishing Co.: USA.

Linder, T. W. (1996). *Transdisciplinary Intervention*. Paulh Brookes Publishing Co.: USA.

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). *Developmental Rainbow: Early Childhood Development Profile.* Unpublished document, University of Case Western Reverse at Ohio University.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-Based Early Intervention. Supporting Young Children and Their Families.* Baltimore: Brookes.

Murray, S., & Noland, B. (2012). *Video Modeling for Young Children with Autism Spectrum Disorders: A Practical Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based Practices for Young Children with Autism: Contributions for Single-Subject Design Research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 3,* 166-175.

Öncül, N. (2012) *Zihin Engellilere Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi Yayımlanmamış Ders Notları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I.ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin) (2013). http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 s. 41-106. 20.11.2015

Pieterse, M., & Treloar, R. (1996). Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı. E. Tekin (Çev.), *7. Kitap: Kişisel ve Toplumsal Beceriler.* İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.

Pieterse, M., & Treloar, R. (1996). Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı. G. Kırcaali-İftar (Çev.), *8. Kitap: Gelişim Becerileri Envanteri***.** İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.

Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1998). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı. (Genişletilmiş 2. Basım)***.** Tük Psikologlar Derneği: Ankara.

Snell, M. E., & Brown, F. (2011). Selecting Teaching Strategies and Arranging Educational Environments. M. E. Snell ve F. Brown (Editör), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 122-181). 7. Baskı. NJ: Pearson.

Snell, M. E., & Delano, M. E. (2011). Teaching Self-Care Skills. M. E. Snell ve F. Brown (Editör), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 377-430). 7. Baskı. NJ: Pearson.

Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihin Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi.* Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

Tekin-İftar, E. (Ed.) (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (Ed.) (2014). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tetreault, A. S., & Lerman, D. C. (2010). Teaching Social Skills to Children with Autism Using Point-Of-View Video Modeling. *Education and Treatment of Children*,*33*(3), 395-419.

Varol, N. (2004). *Öz Bakım Becerilerini Öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (2009). Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi ve Öğretimi. S. Batu (Editör), *0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri* içinde (s. 70-89). Birinci Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. ve Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Editör.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi* içinde (s167-182). Ankara: Vize Yayıncılık.

Wrobel, M. (2003). *Taking Care of Myself.* Arizona-USA: Future Horizons.

BÖLÜM III

YEMEK YEME BECERİLERİ

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

1977 yılında Eskişehir'de doğmuş ve ilköğrenimini Eskişehir'de tamamlamıştır. 1995 yılında dereceyle Bursa Sağlık Meslek Lisesi'nden mezun olmuş ve dört yıl süreyle Sağlık Bakanlığı bünyesinde hemşire olarak görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1999 yılında lisans, 2002 yılında yüksek lisans ve 2007 yılında doktora derecelerini almıştır. 1999-2007 yılları arasında mezun olduğu bölümde araştırma ve öğretim görevlisi olarak çalışmış, 2007-2011 yılları arasında aynı bölümde Bölüm Başkan Yardımcılığı görevi yapmıştır. 2007 yılında yardımcı doçent, 2014 yılında doçent unvanını almıştır. 2014-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelli Öğrenciler Birimi Müdür Yardımcılığı ve Müdür Vekili görevlerini yürütmüştür. University of North Carolina at Chapel Hill'de misafir öğretim üyesi olarak da görev yapan Dr. Yücesoy-Özkan'ın bilimsel dergilerde yayımlanmış birçok makalesi ve kitap bölümü ile ulusal ve uluslararası konferanslarda sunulan çok sayıda bildirisi ve ödülleri bulunmaktadır. Dr. Yücesoy-Özkan çok sayıda kurs, çalıştay ve hizmet içi eğitime katılmıştır. Evli ve Duru ile İpek'in annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Aşırı seçilik yapma
- Aşırı yeme
- Az yeme
- Bardaktan içme
- Bıçak kullanma
- Biberondan emme
- Çatalla yeme
- Doğal pekiştireç
- Hız düzenlemesi
- Hızlı yeme
- Kaşıkla yeme
- Katı gıda
- Memeden emme
- Mini yemek düzenlemesi
- Parmakla yeme
- Pika
- Pozisyonlama
- Püre biçiminde gıda
- Sıvı gıda
- Yavaş yeme
- Yemek yeme
- Yemek yeme becerileri
- Yemek yeme ritüelleri geliştirme
- Yemek zamanı
- Yiyecek reddetme
- Yumuşak gıda

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü okuduktan sonra;

1. Yemek yeme becerilerinin önemini açıklayabilecek,
2. Yemek yeme becerilerini tanımlayabilecek,
3. Yemek yeme becerilerinin gelişim sırasını sayabilecek,
4. Yemek yeme becerilerinin öğretim ögelerini sıralayabilecek,
5. Yemek yeme becerilerinin öğretimi için planlama yapabilecek,
6. Yemek yeme sorunlarını tanımlayabilecek,
7. Yemek yeme sorunlarıyla başa çıkmak için izlenebilecek yolları açıklayabilecek bilgi ve becerilere sahip olacaksınız.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

YEMEK YEME BECERİLERİNİN ÖNEMİ

YEMEK ZAMANI VE YEMEK YEME BECERİLERİ

YEMEK YEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

- Refleksler
- Memeden ya da Biberondan Emme

- Katı Gıdaya Geçiş
- Parmakla Yeme
- Bardaktan İçme
- Kaşıkla Yeme
- Çatalla Yeme
- Bıçak Kullanma

YEMEK YEME BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ

- Performansın Belirlenmesi
- Amaçların Düzenlenmesi
- Önkoşulların Belirlenmesi
- Pozisyonlamanın Yapılması
- Ortamın ve Zamanın Planlanması
- Araç-Gereçlerin Seçilmesi
- Yiyecek-İçeceklerin Seçilmesi
- İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması
- Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması
- Öğretim Yöntem, Tekniklerine Karar Verilmesi
- Öğretimin Gerçekleştirilmesi
- İlerlemelerin Kaydedilmesi
- Sürekliliğin ve Genellemenin Sağlanması

YEMEK YEME SORUNLARI

- Hızlı ya da Yavaş Yeme
- Yiyecek-İçecek Reddetme
- Aşırı ya da Az Yeme
- Aşırı Seçicilik Yapma
- Yemek Yeme Ritüelleri Geliştirme
- Yiyecek Olmayan Nesneleri Yeme (Pika)
- Uygun Olmayan Yemek Yeme Davranışları Sergileme

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Çatalla Yeme Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Canlıların ortak özelliklerinden ve en temel gereksinimlerinden birisi, yaşamlarını sürdürmek için beslenmeleridir. İnsanlar, temel olan bu beslenme gereksinimlerini karşılamak için gün içinde birkaç kez yemek yerler. Bu nedenle de yemek yeme, en sık kullanılan ve en işlevsel öz bakım becerilerinden biridir. Normal gelişim gösteren çocuklarda yemek yeme becerileri düzenli bir sıra takip ederek ve genellikle gün içinde sunulan fırsatlar yoluyla kendiliğinden kazanılır. Yetersizliği olan çocuklarda ise hem gelişimde yaşanan gecikmeler nedeniyle hem de gün içinde yeterince fırsat verilmediğinden yemek yeme becerilerinin kazanılmasında gecikmeler görülür ve bu becerilerin kazandırılması için sistematik öğretime gereksinim duyulur. Yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babaların ya da yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yemek yeme becerilerinin gelişimi, değerlendirilmesi ve öğretimi konusunda bilgi sahibi olmaları önemli olduğundan kitabınızın bu bölümünde bunlar hakkında bilgi verilmektedir.

YEMEK YEME BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Gelişimde önemli bir yer tutan ve çocuklar için kilometre taşlarından olan temel öz bakım becerilerinin kazanılması, gerek normal gelişim gösteren, gerekse yetersizliği olan tüm çocukların bağımsız yaşama katılmaları bakımından oldukça önemlidir (Özyürek, 1986). Temel öz bakım becerilerinden biri olan yemek yeme becerilerinin kazanılması çocukların; kendilerini beslemeleri, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarına sahip olmaları, toplum içinde bağımsızlık ve saygınlık kazanmaları ve ev dışındaki toplumsal yaşama girme şansına sahip olmaları açısından da oldukça önemli bir yere sahiptir (Varol, 2004). Sağlığın temel koşullarından biri olan beslenme ve dolayısıyla bağımsız yemek yeme yalnızca fiziksel büyümeye ve gelişime katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda hastalıklara karşı olan direnci artırmakta, iletişim ve sosyal etkileşim fırsatlarını artırmakta, sosyal uyumu kolaylaştırmakta ve akademik öğrenmeleri olumlu biçimde etkilemektedir (Anderson, Jablonski, Thomeer ve Knapp, 2007; Eripek, 2012). Örneğin, bayram, yılbaşı, doğum günü ve yıldönümü gibi pek çok kutlama, yemek yeme etkinliği üzerine kurulur. Ayrıca, yetersizliği olan çocuklar için kaynaşma ve bütünleşme fırsatlarının büyük bir kısmı okulun kantininde, yemekhanesinde ya da kafeteryasında gerçekleşir. Dolayısıyla çocukların, özellikle de yetersizliği olan çocukların, yemek yeme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle bu tür etkinliklerin dışında kalmaları onların akranlarıyla etkileşim kurma fırsatlarını engelleyecektir (Anderson ve diğerleri, 2007). Özetle, yemek yeme becerilerine sahip olma; fiziksel büyümeyi ve gelişimi sağlamanın ve sağlığı korumanın yanı sıra, sosyal kabulü sağlama, yaşam kalitesini artırma, seçim yapma, karar verme ve yaşam sorumluluğu alma açısından da oldukça önemlidir.

YEMEK ZAMANI VE YEMEK YEME BECERİLERİ

Yemek zamanı yalnızca yemek yenerek açlık giderilen bir zaman dilimi değil, aynı zamanda aile üyeleri, akrabalar ve arkadaşlar gibi sevilen kişilerle bir araya gelinen sosyal bir etkinliktir. Çocuklar büyüdükçe aile üyelerinin tamamıyla birlikte olmaktan ve yapılan sohbetlere katılmaktan hoşlanırlar. Dolasıyla yemek zamanı da bütün aile bireylerinin bir araya gelmesi ve çocuklara yemek yeme becerilerinin yanı sıra iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesi için önemli bir fırsat olabilir (Anderson ve diğerleri, 2007; Riley ve Gersh, 2013). Perske, Clifton, McLean ve Stein (1977) ideal bir yemek zamanının özelliklerini şöyle sıralamışlardır (Aktaran: Browder, 2001; Westling ve Fox, 2000):

- Birlik ve aidiyet duygusu
- Huzur verici bir ortam
- Tat, koku ve dokunma gibi farklı yollarla iletişim
- Gülme ve eğlenme hissi
- Olduğu gibi kabul edilme
- Seçim yapma
- İhtiyaç duyulan zamana sahip olma
- Hoş duyguları artırma
- Doyma ve memnuniyet gibi duygular
- Büyüme ve sağlıklı olma için gerekli besinler

Yemek yeme becerileri; ilkel refleksler, memeden ya da biberondan emme, katı gıdaya geçiş, parmakla yeme, bardaktan içme, kaşıkla yeme, çatalla yeme ve bıçak kullanma gibi temel yemek yeme becerilerinin yanı sıra yiyecek satın alma, yiyecek hazırlama, servis yapma ve masa temizleme gibi ileri düzeyde yemek yeme becerilerini de kapsamaktadır (Anderson ve diğerleri, 2007; Lowman, 2004). İleri düzeydeki bu beceriler genellikle bağımsız yaşam becerileri kapsamında ele alındığından, bu becerilere kitabınızın "Ev İçi Becerilerinin Öğretimi" ve "Ev Dışı Becerilerinin Öğretimi" başlıklı yedinci ve sekizinci bölümlerinde yer verilmektedir. Bu bölümde ise yalnızca temel yemek yeme becerileri üzerinde durulmaktadır.

YEMEK YEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Yemek yeme; motor koordinasyon, oral duyusal farkındalık, solunum yeterliği ve bilişsel yeterlik gibi bir dizi faktörü içeren karmaşık bir beceridir. Pek çok çocuk birbiriyle ilişkili olan bu becerileri herhangi bir desteğe gereksinim duymaksızın öğrenebilir. Yemek yeme farklı becerilerden oluşsa da yemek yeme

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Alexander, R. (2001). Feeding and swallowing. J. L. Bigge, S. J. Best & K. V. Heller (Eds.) In *Teaching individual with psychical, health, or multiple disabilities* (4th Ed. pp.536-565). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Anderson, S. R., Jablonski, A. L., Thomeer, M. L., & Knapp, V. M. (2007). *Self-help skills for people with autism: A systematic teaching approach.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Aral, N. & Er, S. (2014). Bebek refleksleri ve ritmik tekrarlanan hareketler. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler.* (ss. 120-136). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Azrin, N. H., & Armstrong, P. M. (1973). The "mini-meal": A method for teaching eating skills to the profoundly retarded. *Mental Retardation*, *11*(1), 9-11.

Azrin, N. H., Jamner, J. P., & Besalel, V. A. (1987). The rate and amount of food intake as determinants of vomiting. *Behavioral Interventions*, *2*(4), 211-221.

Banerdt, B., & Bricker, D. (1978). A training program for selected self-feeding skills for the motorically impaired. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *3*(4), 222-229.

Barton, E. S., Guess, D., Garcia, E., & Baer, D. M. (1970). Improvement of retardates' mealtime behaviors by timeout procedures using multiple baseline techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *3*(2), 77-84.

Berkowitz, S., Sherry, P. J., & Davis, B. A. (1971). Teaching self-feeding skills to profound retardates using reinforcement and fading procedures. *Behavior Therapy*, *2*(1), 62-67.

Billingsley, F. F. (1987). A probe intermix procedure for fading response prompts. *Behavioral Disorders*, *12*(2)111-116.

Bledsoe, R., Smith, B., & Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, *7*(3), 289-295.

Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York, NY: Guilford Press.

Bruns, D. A., & Thompson, S. (2011). Time to eat: Improving mealtimes of young children with autism. *Young Exceptional Children, 14*(4), 3-18.

Carruth, B. R., Ziegler, P. J., Gordon, A., & Hendricks, K. (2004). Developmental milestones and self-feeding behaviors in infants and toddlers. *Journal of the American Dietetic Association*, *104*, 51-56.

Casey, S. D., Cooper-Brown, L. J., Wacker, D. P., & Rankin, B. E. (2006). The use of descriptive analysis to identify and manipulate schedules of reinforcement in the treatment of food refusal. *Journal of Behavioral Education*, *15*(1), 39-50.

Casey, S. D., Perrin, C. J., Lesser, A. D., Perrin, S. H., Casey, C. L., & Reed, G. K. (2009). Using descriptive assessment in the treatment of bite acceptance and food refusal. *Behavior Modification*, *33*(5), 537-558.

Collins, B. C., Gast, D. L., Wolery, M., Holcombe, A., & Leatherby, J. G. (1991). Using constant time delay to teach self-feeding to young students with severe/profound handicaps: Evidence of limited effectiveness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *3*(2), 157-179.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Devren-Çuhadar, S. (2002). Zihinsel engelli öğrencilere yemek yeme becerilerinin kazandırılmasında ve sürekliliğinde tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarına göre amaç, düzenlemenin etkililiği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants and Young Children*, *20*(2), 84-101.

Empson, J. M., & Nabuzoka, D. (2004). Conceptual and theoretical approaches to atypical child development. In Empson, J. M., Nabuzoka, D., & Hamilton, D. (Eds.). *Atypical child development in context.* (ss. 9-38). Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan. ProQuest ebrary. Web. 21 July 2015.

Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Farlow, L. J., & Snell, M. E. (2000). Teaching basic self-care skills. M. E. Snell, & F. Brown, (Eds.). In *Instruction of students with severe disabilities* (5th Ed. pp. 331-380). Ohio: Upper Saddle River, New Jersey.

Favell, J. E., McGimsey, J. F., & Jones, M. L. (1980). Rapid eating in the retarded reduction by nonaversive procedures. *Behavior Modification*, *4*(4), 481-492.

Feldman, R. S. (2010). *Child development.* (Fourth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Fodstad, J. C., & Matson, J. L. (2008). A comparison of feeding and mealtime problems in adults with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *20*(6), 541-550.

Giray, H. (2004). Anne sütü ile beslenme. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 12-15.

Girli, A. Özgönenel, S., Yıldırım-Sarı, H., & Ardahan, E. (2016). Otizmi olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 1*(1), 87-99.

Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hemmeter, M. L., & Ridgley, R. (2002). Teaching IEP goals and objectives in the context of classroom routines and activities. *Young Exceptional Children*, *6*(1), 18-27.

Hagopian, L. P., Farrell, D. A., & Amari, A. (1996). Treating total liquid refusal with backward chaining and fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *29*(4), 573-575.

Hız Kurul, S. H. (2007). Nörolojik gelişme geriliği riski olan süt çocuklarının erken belirlenmesinin önemi ve klinisyenin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *21*, 195-205.

Hillman, H. L. (2006). Functional analysis and food refusal: A brief review. *The Behavior Analyst Today*, *7*(1), 48-55.

Knapczyk, D. R. (1983). Use of teacher-paced instruction in developing and maintaining independent self-feeding. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *8*(3), 10-16.

Lamm, N., & Greer, R. D. (1988). Induction and maintenance of swallowing responses in infants with dysphagia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *21*(2), 143-156.

Leibowitz, J. M., & Holcer, P. (1974). Building and maintaining self-feeding skills in a retarded child. *American Journal of Occupational Therapy, 28*(4), 545-548.

Lowman, D. K. (2004). Mealtime skills. F. P. Orelove, D. Sobsey, & R. K. Silberman (Eds.). In *Educating children with multiple disabilities a collaborative approach* (5th Ed. pp. 563-607). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Luiselli, J. K. (1988). Improvement of feeding skills in multihandicapped students through paced-prompting interventions. *Journal of the Multihandicapped Person*, *1*(1), 17-30.

Luiselli, J. K. (1991). Acquisition of self-feeding in a child with Lowe's syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *3*(2), 181-189.

Luiselli, J. K. (1993). Training self-feeding skills in children who are deaf and blind. *Behavior Modification*, *17*(4), 457-473.

Maglieri, K. A., DeLeon, I. G., Rodriguez-Catter, V., & Sevin, B. M. (2000). treatment of covert food stealing in an individual with Prader-Willi syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *33*(4), 615-618.

Matson, J. L., Fodstad, J. C., & Dempsey, T. (2009). The relationship of children's feeding problems to core symptoms of autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(3), 759-766.

Notari-Syverson, A. R., & Shuster, S. L. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, *27*(2), 29-32.

O'Brien, F., & Azrin, N. H. (1972). Developing proper mealtime behaviors of the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5*(4), 389-399.

O'Brien, F., Bugle, C., & Azrin, N. H. (1972). Training and maintaining a retarded child's proper eating. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5*(1), 67-72.

Özen, A. (1995). Zihin engelli çocuklara yemek yeme becerilerinin kazandırılmasında fiziksel yardıma, model olmaya ve sözel yönergeye dayalı bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özyürek, M. (1986). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklarda özbakım becerilerinin kazandırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 149- 155.

Perske, R., Clifton, A., McClean, B. M., & Stein, J. I. (Eds.) (1977). *Mealtimes for severely and profoundly handicapped persons: New concepts and attitudes.* Baltimore: University Park Press.

Pieterse, M., & Treolar, R. (1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: 7. kitap: Kişisel ve toplumsal beceriler. (Çev. E. Tekin, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Van den Pol, R. A., Iwata, B. A., Ivancic, M. T., Page, T. J., Neef, N. A., & Whitley, F. P. (1981). Teaching the handicapped to eat in public places: Acquisition, generalization and maintenance of restaurant skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 61-69.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 173-186.

Rappaport, K. (2016). The Developmental Progression of Eating Skills Identification of Early Feeding Issues. http://cdha.org/wpcontent/uploads/2015/02/Journal_WI_2015_Life Long.pdf adresinden edinilen bilgi.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions*, *18*(3), 209-218.

Richman, J. S., Sonderby, T., & Kahn, J. V. (1980). Prerequisite vs. in vivo acquisition of self-feeding skill. *Behaviour Research and Therapy*, *18*(4), 327-332.

Riley, J. B., & Gersh, E. (2013). Bebeğinizle aile hayatı. K. Stray-Guntersen, (Ed.). In *Aileler ve uzmanlar için ilk rehber: Down sendromlu bebekler-Down sendromuna dair temel konular* (ss. 95-119). (Çev. B. Toprak). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları.

Riordan, M. M., Iwata, B. A., Wohl, M. K., & Finney, J. W. (1980). Behavioral treatment of food refusal and selectivity in developmentally disabled children. *Applied Research in Mental Retardation*, *1*(1), 95-112.

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(4), 194-204.

Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1998). *Ankara gelişim tarama envanteri (AGTE)*. Ankara: Türk Psikologlar derneği.

Sisson, L. A., & Dixon, M. J. (1986). Improving mealtime behaviors through token reinforcement a study with mentally retarded behaviorally disordered children. *Behavior Modification*, *10*(3), 333-354.

Song, A. Y., & Gandhi, R. (1974). An analysis of behavior during the acquisition and maintenance phases of self-spoon feeding skills of profound retardates. *Mental Retardation*, *12*(1), 25-28.

Stimbert, V. E., Minor, J. W., & McCoy, J. F. (1977). Intensive feeding training with retarded children. *Behavior Modification*, *1*(4), 517-530.

Şanlıer, N. & Ersoy, Y. (2005). *Anne ve çocuk için beslenme prensipleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2004). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı (GEÇDA)*. Ankara: Remkay Ltd. Şti.

Varol, N. (2004). *Özbakım becerilerinin öğretimi: Tuvalet eğitimi, yemek yeme, diğer öz bakım ve günlük yaşam becerileri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Volkert, V. M., Piazza, C. C., Vaz, P. C., & Frese, J. (2013). A pilot study to increase chewing in children with feeding disorders. *Behavior modification*, *37*(3), 391-408.

Vuran, S. (2013). Fiziksel gelişimi ve öz bakım becerilerini destekleme. S. Eripek, (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 146-163). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Werner, D. (2009). *Disabled village children.* Palo Alto, CA: Hesperian Foundation.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching Students with Severe Disabilities* (3. baskı) New Jersey: Pearson Merril Prentice Hall.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.

Wong, C. (2013). *Social narratives (SN) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Yalaz, K., Anlar, B. & Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi: Türk çocuklar standardizasyonu.* Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları.

Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (ss. 191-260). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2015a). Büyüme ve motor gelişim. A. Cavkaytar (Ed.) *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim.* (ss. 50-77) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretm Fakültesi Yayınları.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2015b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar (125-169). *Atilla Cavkaytar (Ed.) Otizm Spektrum Bozukluğu.* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (HTC Ofset).

Yücesoy-Özkan, Ş. (2015c). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi (171-213). *Atilla Cavkaytar (Ed.) Otizm Spektrum Bozukluğu.* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (HTC Ofset).

Zeiler, M. D., & Jervey, S. S. (1968). Development of behavior: Self-feeding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *32*(2), 164-168.

BÖLÜM IV

GİYİNME BECERİLERİ

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ

1985 yılında Ankara'da doğmuş, ilk ve ortaöğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 2003 yılında Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen lisesinden, 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuş ve aynı yıl Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yandal sertifikası almaya hak kazanmıştır. Dört yıl Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bir vakıf okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan yazar, 2012 yılında mezun olduğu bölümde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2017 yılında doktora derecesini almıştır. Yazarın üç uluslararası bir ulusal makalesi, iki kitap bölümü ve çevrisi, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çok sayıda bildirisi bulunmaktadır. Yazarın ayrıca tamamlanmış iki projesi ve bir ödülü bulunmaktadır. Yazar çok sayıda kurs, çalıştay ve hizmet içi eğitime katılmıştır. Otizm spektrum bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerileri kazandırılması ve temel tepki öğretimi başlıca bilimsel çalışma konuları arasında yer almaktadır. Evli ve Doğa'nın annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Beceri öğretimi
- Giyinme becerileri
- Giyinme becerilerinin öğretimi
- Giyinme becerilerinin gelişim sırası
- Pozisyonlama
- Kumaş seçimi
- Tasarım özellikleri
- Bağlayıcılar
- Lateks alerjisi
- Giysilerde yardımcı teknolojiler

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü okuduktan sonra;

1. Giyinme becerilerinin önemini açıklayabilecek,
2. Giyinme becerilerinin yaşa göre gelişim sırasını sayabilecek,
3. Giyinme becerilerinin öğretimine önce hangi beceri ya da becerilerden başlanacağına ve öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine karar verebilecek,
4. Giyinme becerileri öğretim programı geliştirmek ve uygulamak için dikkat edilmesi gereken ilkeleri sayabilecek,
5. Giyinme becerileri öğretim ögelerini açıklayabilecek,
6. Giyinme becerileri ile ilgili yürütülen araştırmalar hakkında fikir sahibi olabilecek,
7. Giyinme becerilerinin öğretimi için bir planlama yapabilecek,
8. Giyinme becerilerinin öğretimi için uygun yöntemi seçerek öğretim yapabilecek bilgi ve becerilere sahip olacaksınız.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

GİYİNME BECERİLERİNİN ÖNEMİ

GİYİNME BECERİLERİNİN GELİŞİM SIRASI

GİYİNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Giyinme Becerileri Öğretim Programı Geliştirmek ve Uygulamak İçin Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Öğrenilebilir Küçük Basamaklara Ayırma

GİYİNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ

- Performansın Belirlenmesi
- Amaçların Düzenlenmesi
- Ortamın ve Zamanın Planlanması
- Araç-Gereçlerin Seçilmesi
    - Pozisyonlamanın Yapılması
    - Kumaş Seçimi
    - Tasarım Özellikleri
    - Bağlayıcılar
    - Özel Giysiler
    - Lateks Alerjisi
- İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması
- Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması
- Öğretim Yöntem, Tekniklerine Karar Verilmesi
- Öğretimin Gerçekleştirilmesi
- İlerlemelerin Kaydedilmesi
- Sürekliliğin ve Genellemenin Sağlanması

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 Bir Öğretim Planında Yer Alması Gereken Bileşenler ve Bunların Nasıl Yazılacağına İlişkin Boş Bir Öğretim Planı Formu

EK 2 Çıt Çıt Açma Becerisi Örnek Öğretim Planı

GİRİŞ

Yetersizliği olan bireylerin eğitiminde temel amaç, onların temel yaşam işlevlerini geliştirerek, topluma katılımlarını ve kabullerini kolaylaştırmalarına yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazandırıp onları daha bağımsız hale getirmektir (Özyürek, 1986; Schalock, ve Luckasson, 2004). Bu amaçla, çocuklara doğumdan başlayarak gelişim süreci içinde pek çok bağımsız yaşam becerileri kazandırılır. Çocukların anne-babalarından ya da bakımını sağlayan diğer kişilerden bağımsızlaşması, öncelikle özbakım becerilerinin kazanılmasıyla başlar (Farlow ve Snell, 2000; Özyürek, 1986; Varol, 2004; Vuran, 2011; Yücesoy-Özkan, 2007). Birçok aile, çocukları tuvalet ya da giyinme becerileri gibi özbakım becerilerini ilk bağımsız gerçekleştirdiği zamanı, çok değerli bir an olarak düşünür. Hatta çocuklarının bu ilk bağımsızlaşma anlarını kutlar ve kaydederler.

Özbakım becerileri, bireylerin bir gün boyunca yataktan kalktığı andan yatıncaya kadar yaptığı becerilerin tamamını içerir ve bireylerin fiziksel bağımsızlığı ve temel gereksinimlerini giderebilmesi için kazanılması gereken beceriler olarak tanımlanır (Akkök, 1984; MEGEP, 2009). Temel özbakım becerileri; yemek yeme, tuvalet ve giyinme becerilerinden oluşur (Özyürek, 1986; Varol, 2004; Vuran, 1989). Bu temel beceriler, yaşam için gerekli olan temel beceriler olması bir başka ifadeyle yaşamsal olması, günlük yaşam içerisinde yer alması, günlük rutinler içinde çok fazla kullanılması, her gün yapılması, bireylerin kendine saygı duyması ve yaşam sorumluluğu almaya katkılar sağlaması, bağımsızlık ve topluma katılımı kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir (Anderson, 2013; Farlow ve Snell, 2000; Snell, Lewis ve Houghton, 1989; Vuran, 2011).

GİYİNME BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam işlevlerinin artması için gerekli özbakım becerilerinden biri de giyinme becerileridir. Giyinme becerileri farklı yetersizliğe sahip bireyler için; (*a*) uzmanlar tarafından kullanılan bir çok gelişimsel değerlendirme araçlarında, toplumsal yaşam envanterlerinde ve özel eğitim müfredat programlarında yer alması, (*b*) anne-babaların, öğretmenlerin ve çocuğun bakımını sağlayan diğer kişilerin bu becerinin kendileri ve çocukları için önemli olduğunu düşünmesi, (*c*) bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında giyinme becerilerine ilişkin amaçların yer alması ve (*d*) farklı uzmanlarca bu alanda araştırmalar yapılıyor olması açısından önemlidir (Hughes, Schuster ve Nelson, 1993).

Giyinme becerilerine sahip olmak fiziksel koruma sağlamasının yanı sıra yetersizliği olan bireylerin yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştırması, sosyal kabul ile yaşam kalitesini artırması, kendine değer verme ile saygı duymasını sağlaması, karar verme ve seçim yapma becerisini geliştirmesi açısından da son derece önemlidir (Farlow ve Snell, 2000; Felce ve Emerson, 2001; Yücesoy-Öz-

kan, 2007). Ayrıca bireylerin uygun giyinme becerilerine sahip olmaları yetersizliklerini kabullenmelerini kolaylaştırdığı ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olduğu gibi (Farlow ve Snell, 2000; Loewenstein ve Lerner, 2003) giyinme, özellikle yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş bireylerin yetersizliklerine ilişkin önyargıların en aza indirilmesine de yardımcı olabilir (Hoffman, 1979).

Son olarak, ergenlik döneminin başlamasıyla uygun giyinme ve kendine çeki düzen verme becerileri yetersizliği olan bireylerin akran grupları arasında kabulünü ve toplumsal ortamlara erişimini artırması için gereklidir. Bu nedenle, bu becerilerin öğretimi bu dönemde daha da önem kazanır. Giyinme becerilerinin öğretimiyle, bireylerden özbakım becerilerinde bir ilerleme gerçekleşmesi ve anne-baba ya da bakımı sağlayan diğer kişilerden belli düzeyde bağımsızlaşması beklenir. Bu ilerlemeler, bireylerin yaşam kalitesinin, kendi kendine karar verme yeteneğinin ve akran gruplarıyla etkileşiminin gelişmesi için ortaya çıkacak fırsatların artmasına yol açar (Farlow ve Snell, 2000). Bu da ergenlik dönemindeki bireyin akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine ve başkaları üzerinde daha olumlu bir izlenim bırakmasına yardımcı olur.

GİYİNME BECERİLERİNİN GELİŞİM SIRASI

Bireylerin içinde bulundukları gelişim dönemlerini ve bu dönemlerin özelliklerini bilmek; gelişimi hakkında genel bilgi edinme, ilgileri ve yetenekleri görme, hangi becerilerin önemli olduğuna karar verme açısından önemlidir (Anderson, Jablonski, Thomeer ve Knapp, 2007). Örneğin eğer siz beş yaşında bir çocuğa giyinme becerisi öğretmek isteyen bir öğretmenseniz, "Üstünü giyin." dediğinizde ondan bağımsız giyinmesini beklemeden önce çocuğun pantolonunu giyip giyemediğinden, gömleğin bir düğmesini ilikleyip ilikleyemediğinden veya bir tişörtü giyip giyemediğinden emin olmalısınız.

Gelişim sırasını bilmek ayrıca aynı yaş grubu bireyler arasında, bireysel farklılıklar olabileceğini göz önünde bulundurmak, anne-baba ve eğitimcilerin bireylerden beklentilerinin gerçekçi düzeyde olmasını ve uygun eğitsel amaçlar belirlemesini sağlar. Kalıtım ve çevresel faktörlerin etkisi, doğum öncesi ya da doğum sonrasında meydana gelen herhangi bir yetersizlik bireylerin gelişimlerinde bireysel farklılıklara yol açar. Bu nedenle, her bireyden aynı yaş ve zaman içinde aynı gelişim görevlerini beklemek yanlıştır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Dolayısıyla, belirli yaş dönemleri içerisinde kazanılacak becerilerin bilinmesi hem anne-baba hem de bireyin eğitiminden sorumlu kişiler tarafından gerekli ve önemlidir. Söz konusu giyinme becerileri olduğunda, bireylerde hangi yaş döneminde ne tür becerilerin kazanılacağına ilişkin kazanım sırasını bilmek, onlarla yapılacak çalışmaların planlanmasına ve gelişime uygun amaçlar belirlenmesine yardımcı olur. Bu bağlamda, Tablo 1'de normal gelişim gösteren bireylerde kronolojik yaşa göre giyinme becerilerin gelişim sırası yer almaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akkök, F. (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı anne baba rehberliğinin öğretilebilir çocukların özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (1.baskı, ss. 121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers* (3. Baskı). New York: Macmillian Publishing Company.

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers.* (8th Ed.). New Jersey: Pearson.

Anderson, (2013). The development of self-help skills in children with autism. P.F. Gerhardt ve D. Crimmins, (Eds.). In *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders* (pp. 133-158). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Anderson, S. R., Jablonski, A. L., Thomeer, M. L. ve Knapp, V. M. (2007). Teaching dressing and personal hygiene skills. S.L. Harris (Ed.) In *Self-help skills for people with autism* (pp. 94-162). Woodbine House.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa yayın pazarlama.

Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M. ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children, 55*(4)*,* 346–356.

Aykut, Ç. ve Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 221-238.

Azrin, N. H., Schaeffer, R. M. ve Wcsolowski, M. D. (1976). A rapid method of teaching profoundly retarded persons to dress by a reinforcement-guidance method. *Mental Retardation, 14,* 29-33.

Baker, J. E. (2004). *Social skills for children and adolescents with Asperger syndrome and social-communication problems*. Kansans: Autism Asperger Publishing.

Biederman, G., Fairhal, J. L., Raven, K. A. ve Davey, V. A. (1998). Verbal prompting, hand-over-hand instruction, and passive observation in teaching children with developmental disabilities. *Exceptional Children, 64*(4), 503-511.

Browder, D.M. ve Shapiro, E.S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10*, 200-208.

Campell, P. H. (2000). *Promoting participation in natural environments by accomidating motor disabilities* (5th Ed. pp. 291-329). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Case-Smith, J. (1994). Self-care strategies for children with developmental deficits. In C. Christiansen (Ed.), *Ways of living:Sself-care strategies for special needs* (pp. 101-156). Pockville, MD: American Occupational Therapy Association.

Day, H. M. ve Homer, R. H. (1986). Response variation and the generalization of a dressing skill: Comparison of single instance and general ease instruction. *Applied Research Mental Retardation, 7*, 189-202.

Farlow, L. J. ve Snell, M. E. (2000). Teaching basic self-care skills. M. E. Snell, ve F. Brown, (Eds.). In *Instruction of students with severe disabilities* (5th Ed. pp. 331-380). Ohio: Upper Saddle River, New Jersey.

Felce, D. ve Emerson, E. (2001). Overview: Community living. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*, 73-74.

Finnie, N. R. (1997). *Handing the young child with cerabral palsy at home*, (3th Ed.). Woburn, MA: Butterworth Heinemann.

Freeman, A. K. (2007). *Caregiver's perceptions of clothing for people with severe and profound intellectual disabilities*. University of Georgia, Athens.

Gerçeksever, H. İ. (2011). *Down sendromlu çocukların giysilerden kaynaklanan giysi problemleri ve giysi tercihleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. ve Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*, 139-162.

Heller, K. V., Bigge, J. ve Allgood, P. (2001). Adaptations for personal independence. J.L. Bigge, S. J. Best ve K. V. Heller (Eds.) In *Teaching individual with psychical, health, or multiple disabilities* (4th Ed. pp.536-565). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Heward, W. L. (1996). *Exceptionel children: An introduction to special education.* (5th Ed.). USA: Prentice-Hall Inc.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (9th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hoffman, I. (1979). Psychological versus medical psychotherapy. *Professional Psychology, 10*, 517-579.

Hughes, M. W., Schuster, J. W. ve Nelson, M. (1993). The acquisition of independent dressing skills by students with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 5,* 233–252.

Johnson, E. S. (2006). Clothing for special needs: Clothing for the disabled. Extension Service of Mississippi State University www.mssatte.edu.tr

Kacar, N. (2004). *Zihinsel Özürlü Çocukların Giysi Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Koca, E. (2007). *Beyin felçli (SP) çocukların giyinme becerilerinde giysiden kaynaklanan problemlerin belirlenmesi ve örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Lee, S. C., Muccio, B. E. ve Osborne, N. L. (2009). The effects of chaining techniques on dressing skills of children with moderate mental retardation: A single subject design study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 2,* 178-192.

Loewenstein, G. ve Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making. R. Davidson, K. Scherer ve H. Goldsmith (Eds.) In *Handbook of affective science* (pp. 619-642). New York: Oxford University Press.

Lowman, D. K. (2001). Self-care skills. F. P. Orelove, D. Sobsey ve R. K. Silberman (Eds.). In *Educating children with multiple disabilities a collaborative approach* (5th Ed. pp. 609-635). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Matson, J., Toras, M. E., Sevin, J., Love, S. ve Fridly, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities, 11*, 361-378.

McKelvey, J. L., Sisson, L. A., Van Hasselt, V. B. ve Hersen, M. (1992). An approach to teaching self-dressing to a child with dual sensory impairment. *Teaching Exceptional Children, 25,* 12-15.

McLoughlin, A., James ve R. B. Lewis (1995). Assessing Special Students, Englewood Cliffs, Nj, Merrill/Prentice Hall.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Projesinin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitimde Özbakım. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Michell, S., Dobson, T., McLaughlin, T. ve Williams, R. (1988). The use of forward guided practice to increase independent dressing skills with profoundly multi-handicapped adolescents. *B.C. Journal of Special Education, 12*, 161-170.

Minge, M. R. ve Ball, T. S. (1967). Teaching of Self-Help Skills to Profoundly Retarded Patients. *Journal of Mental Deficiency, 71,* 864-868.

Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Özen, A., Acar, Ç., Tavlar, Ö. ve Çetin, Ö. (2002-2003). Özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 147-168.

Özyürek, M. (1983). Zihinsel Yetersiz Çocuklara Giyinme Becerilerinin Kazandırılması, *Uyanış, 9,* 29-33.

Özyürek, M. (1986). Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklarda Özbakım Becerilerinin Kazandırılması, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 149-155.

Pierce, K. L. ve Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27,* 471-481.

Ryndak, D. L. ve Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings.* Boston: by Alynn & Bacon A.Simon & Schuster company.

Schalock, R. L. ve Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's *Mental retardation:* Definition, classification and systems of supports and Issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1*, 136-146.

Schloss, P. J. ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. MA: Allyn and Bacon.

Schuster, J. W. ve Griffen, A. K. (1993). Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure. *Journal of Behavioral Education, 3*, 299-315.

Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., Doyle, P. M., Crawford, M. R. ve Wolery, M. (1988). Constant time-delay with chained tasks: A review of the literature. *Education and Treatment Of Children, 21*(1)*, 74-106.*

Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L. ve Schuster, J W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21,* 132-145.

Shepherd, J. (2001). Self-care and adaptations for independent living. J. Case-Smith (Ed.). In *Occupational therapy for children* (4th Ed. pp. 489-527). St. Louis, MO: Mosby.

Sisson, L. A., Kilwein, M. L. ve Van Hasselt, V. B. (1986). A graduated guidance procedure for teaching self-dressing skills to multi-handicapped children. *Research in Developmental Disabilities, 9,* 419-432.

Snell, M. E. (1983). Systematic instruction of the moderately and severely handicapped. (2th Ed.) Ohio: Merrill Pub. Corp., Columbus

Snell, M. (1993). Instruction of students with severe disabilities**. (**4th Ed.)

Snell, M. E., Lewis, A. P., ve Houghton, A. (1989). Acquisition and maintenance of tooth brushing skills by students with cerebral palsy and mental retardation. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14*, 216-226.

Sönmez, M. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 151-166.

Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar, (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (1.baskı, ss. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Varol, N. (1996). Beceri Öğretim Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(19), 35-46.

Varol, N. (2004). *Özbakım Becerilerinin Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (1989). *Zihinsel Engelli Çocukların Giyinme Becerilerinin Yapabildiklerine Dayalı Olarak Hazırlanan Öğretim Materyalinin Etkililiği,* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Vuran, S. (2011). Fiziksel gelişimi ve öz bakım becerilerini destekleme. S. Eripek, (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 146-163). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Young, K. R., West, R. P., Howard, V. F., ve Whitney, R. (1986). Acquisition, fluency training, generalization, and maintenance of dressing skills of two developmentally disabled children. *Education Treatment Children, 9*, 16-29.

Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1984.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Yetersizlik gösteren bireylere giyinme becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması. *Özel Eğitim Dergisi, 8*, 61-77.

Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. ve Huges, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*(1), 79-91.

Weis, M. J. ve Harris, S. L. (2001). Reaching out, joining in. Teaching social skills to young children with autism. *Behavior Modification, 25*, 785-802.

Wolery, M., Ault, M.J. ve Doyle, P.M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities***.** New York: Longman Publishing Group.

Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C., Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., et al. (1992). Constant time-delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. *Research in Developmental Disabilities, 13,* 239-266.

Zhang, J., Cote, B., Chen., C. ve Liu, J. (2004). The effect of a constant time delay procedure on teaching adults with severe mental retardation a recreation bowling skills. *Physical Educator, 61*(2)*,* 63-75

BÖLÜM V

KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Mine Sönmez-Kartal, 1984 yılında Eskişehir'de doğmuş, ilköğretimi Eskişehir'de ve ortaöğretimi Afyonkarahisar'da tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarındaki lisans eğitimini 2007'de tamamlayan yazar aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programına kabul edilmiştir. Doktora eğitimini 2012 yılında tamamlayan Sönmez-Kartal, 2007-2009 yılları arasında özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmış; 2009-2013 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapmıştır. 2014 yılından bu yana Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Kişisel temizlik
- El yıkama
- Diş fırçalama
- Banyo yapma
- Menstüral bakım

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Kişisel temizlik ve bakım becerilerinin öğretilmesinin neden önemli olduğunu tartışabilecek,
2. Kişisel temizlik ve bakım becerilerini listeleyip açıklayabilecek,
3. Kişisel temizlik ve bakım becerilerini öğretmek üzere izlenmesi gereken basamakları sıralayabilecek ve
4. Kişisel temizlik ve bakım becerilerinin öğretilmesinde kullanılan çeşitli öğretim yöntemlerini örneklendirebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN ÖNEMİ

KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

- El Yıkama
- Yüz Yıkama
- Diş Fırçalama
- Ayak Yıkama
- Banyo Yapma / Duş Alma
- Saç Tarama
- Tırnak Kesme
- İstenmeyen Vücut Tüylerinin Temizliği
- Sakal Tıraşı Olma
- Menstüral (Adet Dönemi) Temizlik ve Bakım

KİŞİSEL TEMİZLİK VE BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ

- Performansın Belirlenmesi
- Amaçların Düzenlenmesi
- Önkoşulların Belirlenmesi
- Ortamın ve Zamanın Planlanması
- Araç-Gereçlerin Seçilmesi
- İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması
- Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması
- Öğretim Yöntem, Tekniklerine Karar Verilmesi
- Sürekliliğin ve Genellemenin Sağlanması

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Diş Fırçalama Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi çeşitli yetersizlikleri olan bireylerin de toplumda etkin biçimde yer alabilmeleri ve kabul görebilmeleri için sahip olmaları gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden biri de kişisel temizliğine ve bakımına özen göstermek olarak ifade edilebilir. Zira temizlik, hem kişisel ve sosyal sağlığın dayandığı bir temel hem de toplum içinde yaşamanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Ural, 1972'den akt. Güleç, Topbaş, Kır, Hasde ve Uçar, 2001). Kişisel temizlik ve bakım başta olmak üzere özbakım becerilerine sahip olan bireylerin toplumsal kabulünün çok daha kolay olduğu ileri sürülmektedir (Sarı, 2003). Bu becerilerin, diğer kişilerin çeşitli yetersizlikleri olan bireyleri, kabul edilebilir arkadaş, iş arkadaşı, akran, tanıdık olarak görme olanaklarını artırdığı ve bu yolla toplumda bağımsızlığın kazanılmasına etki ettiği ileri sürülmektedir (Bender, 1996'dan akt. Konya, 2007). Kitabınızın bu bölümünde sağlığın korunması ve toplumsal kabulün artırılması için önemli olan kişisel temizlik ve bakım becerilerinin öğretiminden söz edilecektir.

KİŞİSEL TEMİZLİK VE BAKIM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASININ ÖNEMİ

İnsan derisi dışarıdan gelen kirletici etmenlere karşı önemli bir koruyucu olsa da derideki çatlaklar ve birtakım yaralar hastalık etmenlerinin vücuda girişini kolaylaştırabilmektedir (Güler, 1998'den akt. Güleç vd, 2001). Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organisation [WHO], 1996) verilerine göre tüm bireyler zayıf hijyen koşullarından olumsuz etkilenmekle birlikte en büyük risk çocuklar için ortaya çıkmaktadır (Akt. Arat, Şimşek ve Koç Erdamar, 2014). Bu sebeple kişisel hijyene son derece önem verilmelidir. Bireyin bedenini temiz ve sağlıklı tutmak için gerçekleştirdiği tüm uygulamalar "kişisel hijyen" olarak tanımlanır ve kişisel hijyen ile ilgili uygulamalar hastalıkları önlemek üzere alınan bireysel önlemlerin başında gelir (Üner, Sevencan, Başaran, Balcı ve Bilaloğlu, 2009). Kişisel hijyeni sağlamanın amacı, hastalık yapıcı etmenlerin (bakteri, virüs vb) vücuda bulaşmasını ve buradan çevreye yayılmasını engelleyebilmektir (Bilici ve Buzgan, 2008). Kişisel hijyen uygulamaları arasında el temizliği ve bakımı, yüz, göz ve kulak temizliği, saç bakımı ve temizliği, ağız ve diş temizliği, düzenli banyo yapma, temiz iç çamaşırı ve giyecek kullanılması sayılabilir. Buna ek olarak kendisine ait diş fırçası, tırnak makası, tarak, havlu bulunması ve kişisel bakımında yalnızca bunların kullanılması da kişisel hijyen ile ilişkili durumlardır (Kaya ve Aslan, 2009; Kaya, vd., 2006; Langone ve Burton, 1987). Ünitemizin bundan sonraki bölümlerinde "kişisel hijyen" terimini temsil etmek üzere "kişisel temizlik ve bakım becerileri" terimi kullanılacaktır.

Listelenen kişisel temizlik ve bakım becerilerinin tümü, bireyin sağlığının korunmasında son derece önemlidir (Stokes, Cameron, Dorsey ve Fleming,

2004). Örneğin el temizliği ve bakımı, tek başına, solunum ve sindirim sistemini etkileyen bulaşıcı hastalıkların yayılma düzeyini azaltmada etkili ve ucuz bir yoldur (Kaya ve Aslan, 2009; Ünver, vd., 2009). Kişisel temizlik ve bakım becerilerinin öğrenilmesi, genellenmesi ve kalıcı biçimde kullanılması kişilerin yaşam kalitelerinin artırılmasında da çok önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü bu beceriler, sosyal ilişkileri geliştirmede ve işe yerleşmede etkili rol oynar (Stokes, Cameron, Dorsey ve Fleming, 2004). Kişisel temizlik ve bakımın da içinde yer aldığı pratik uyum becerilerine sahip bireyler bağımsız yaşama önemli bir adım atmış olarak kabul edilirler (Konya, 2007) ve dolayısıyla bu becerilerin öğretimi de onlar için gerçekten kıymetli görülmektedir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2002). Kişisel temizlik ve bakım becerileri, küçük yaşlardan itibaren en çok önemsenen özbakım becerileri arasında sayılmaktadır. Örneğin okul öncesi öğretmenlerinin özbakım becerileri arasında diğerlerine kıyasla en önemli buldukları beceriler kişisel temizlik ve tuvalet becerileridir (Demiriz, Dinçer ve Ergül, 2017).

Kişisel temizlik ve bakım becerilerinin bireyin kendisi tarafından yerine getirilememesi, aile üyelerinin ya da bakım evi personelinin bu işleri gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Küçük yaşlarda bireyler için kişisel bakım ve temizlik hizmetinin bir yetişkin tarafından verilmesi kolay görünse de özellikle ilerleyen yaşlarda bu hizmet güçleşebilmektedir. Dahası, bu becerilerin yeterince gerçekleştirilememesi çok sert sonuçlara yol açabilir. Örneğin menstural bakım becerisini kendisi gerçekleştiremeyen kadınlarda kötü koku oluşması, organizmanın enfeksiyona açık hale gelmesi gibi gerekçelerle histerektomi (rahmin -uterus- cerrahi olarak tümden çıkarılması) yoluyla adet döngüsünün sona erdirilmesi söz konusu olabilir (Richman, Reiss, Bauman ve Bailey, 1984). Benzer şekilde yeterli sıklıkta yıkanmayan bir ergenin yaymakta olduğu kötü koku sebebi ile akranları tarafından dışlanarak izole edildiğini ve ellerini yeterince yıkamadığı için işine son verildiğini bildiren araştırma bulgularına ulaşılabilmektedir (Stokes, Cameron, Dorsey ve Fleming, 2004).

Kişisel temizlik ve bakım ile ilişkili davranışların hem tam ve doğru olarak gerçekleştirilmesi hem de uygun sıklıklarda yerine getirilmesi önemlidir. Örneğin en temel kişisel temizlik ve bakım becerisi olan el yıkamanın gün içerisinde en az on bir kere gerçekleştirilmesi uygun kabul edilmektedir (Üner, vd., 2009). Buna göre ellerin sabah uyanınca, her yemekten önce ve sonra, tuvaletten önce ve sonra, dışarıdan eve girince ve her kirlendiğinde yıkanması gerekmektedir (Aslan, vd., 2006; Kaya, vd., 2006; Kaya ve Aslan, 2009; Kitiş ve Bilgili, 2011; Üner, vd., 2009). Buna ek olarak yemek hazırlama işinden önce, yüz ve gözler ile ilişkili işlemlerden önce ve para alış verişinden sonra ellerin yıkanması gerektiği ifade edilebilir. Diğer kişisel temizlik ve bakım uygulamaları için uygun kabul edilen sıklıklar ise şöyle özetlenebilir:

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akmanoğlu, N., ve Kurnaz, E. (2014). Otizmli çocukların eğitiminde yeni eğilimler: Videoyla kendine model olma ve etkileri. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 63-77.

Akmanoglu, N. ve Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*, 205-222.

Arat, A., Şimşek, I. ve Koç Erdamar, G. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okulu II. kademe öğrencilerinin kişisel hijyen uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,*58-72.

Bennett, K. D., Aljehany, M. S., and Altaf, E. M. (2017). Systematic review of video-based instruction component and parametric analyses. *Journal of Special Education Technology, 32*(2), 80-90.

Bilgin, M. (2014). *Bedensel ve Devinsel Gelişim*. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim (12. Baskı) içinde, s.58-81. Pegem Akademi: Ankara.

Bilici, S. ve Buzgan, T. (2008). *İlköğretim Çocukları İçin El Hijyeni*. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 726, Klas Matbaacılık: Ankara.

Cavkaytar, A. ve Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (ptcp) for teaching self-care and domestic skills to individuals with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 381–395.

Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 537-552.

Coşgun, M. ve Kara, F. (2015). Öğrencilere verilen sağlık eğitiminin bilgi ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 24*(2), 55-62.

Darıca, N. (2002). Okul Öncesi Egitimcileri İçin Etkinlik Örnekleri Kılavuz Kitap, Bem Koza Yayınları: İstanbul.

Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19*, 58-65.

Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45,* 59-78.

Ersoy, G., Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). Effects of antecedent prompt and test procedure on teaching simulated menstrual care skills to females with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(1), 54–66.

Hagiwara, T. ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 82-95.

Horner, R. D., & Keilitz, I. (1975). Training mentally retarded adolescents to brush their teeth. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8,* 301-309.

Genç-Tosun, D., ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(3), 37-49.

Güleç, M., Topbaş, M., Kır, T., Hasde, M. ve Uçar, M. (2001). Bir askeri birlikteki erbaş ve erlerin kişisel hijyen tutumları üzerine bir araştırma. *O. M. Ü. Tıp Dergisi, 18*(1), 12-18.

Güleç, M., Topbaş, M., Kır, T. ve Hasde, M. (2000). Ankara'da sosyoekonomik düzeyi farklı iki yerleşim yerindeki iki ilköğretim okulundan seçilen öğrencilerde el yıkama alışkanlıkları, *Türk Hijyen Derneği Biyoloji Dergisi, 57*(2), 71-76.

Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Egemo-Helm, K., Kelso, P., Jostad, C. ve Langley, L. (2006). A preliminary evaluation of two behavioral skills training procedures for teaching abduction-prevention skills to school children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*, 25-34.

Kaya, M. ve Aslan, D. (2009). Ankara'da bir ilköğretim okulunda el yıkama konusunda bir müdahale çalışması, *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal), 31*(2), 135-143.

Kaya, M., Büyükşerbetçi, M., Meriç, M. B., Çelebi, A. E., Boybeyi, Ö, Işık, A., Bozkurtİ. H. Vaizoğlu, S. A. ve Güler, Ç. (2006). Ankara'da bir lisenin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının belirlenmesi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 15*(10), 179-183.

Kitiş, Y. ve Bilgili, N. (2011). İlköğretim öğrencilerinde el hijyeni ve el hijyeni eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 4*(1), 93-102.

Konya, S. (2007). Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Kuloğlu-Aksaz, N. ve Fırat, A. (1992). "Ergenlik Çağındaki Özürlü Bireylere Menstürasyon Döneminde Gerekli Olan Temizlik Alışkanlıklarının Kazandırılması." *Özel Eğitim Dergisi. 1*, 37-41.

Langone, J. ve Burton, T. A. (1987). Teaching adaptive skills to moderately and severely handicapped individuals: Best practices for facilitating independent living, *The Journal of Special Education, 21*(1), 149-165.

Oktay, A. (2004). Yasamın Sihirli Yılları, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.

Öncül, N. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 143-156.

Özen, A., Acar, Ç., Tavlar, Ö., ve Çetin, Ö. (2002). Özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiği, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 147-168.

Parrot, K. A. ,John W. Schuster, B. C. Collins ve Gassaway L. J.(2000) Simultaneus prompting and instructive feedback when teaching chained task. *Journal of Behavioral Education, 10*,1-19.

Pilebro, C., Backman, B. (2005).Teaching oral hygiene to children with autism.*International Journal of Paediatric Dentistry (15),* 1-9.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 173-186.

Richman, G. S., Reiss, M. L., Bauman, K. E. ve Bailey, J. S. (1984). Teaching menstrual care to mentally retarded women: Acquisition, generalization, and maintenance, *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*(4), 441,451.

Sarı, O. (2003). *6-9 yaş zihin engelli çocukların annelerine özbakım ve bazı temel becerileri kazandırmak için bir eğitim programı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Sayğın, B. (2009). Zihin engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Schoen, S. F., Lentz, F. E. ve Suppa, R. J. (1988). An examination of two prompt fading procedures and opportunities to observe in teaching handicapped preschoolers self-help skills. *Journal of the Division for Early Childhood, 12*(4), 349-358.

Soloviita, T. J. ve Tuulkari, M. (2000). Cognitive-behavioural treatment package for teaching grooming skills to a man with an intellectual disability. *Scandinavian Journal of Behaviour therapy, 29*(3-4), 140-147.

Stokes, J. V., Cameron, M. J., Dorsey, M. F. ve Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training, and general case instruction for teaching personal hygiene skills. *Behavioral Interventions, 19,* 121-135.

Taptık Şahin, G. (2011). *Otizmi olan çocuklara diş fırçalama becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA".

Üner, S., Sevencan, F., Başaran, E., Balcı, C. ve Bilaloğlu, B. (2009). Bir Sağlık Ocağına Başvuran Kişilerin Sosyal El Yıkama ile İlgili Bazı Bilgi ve Tutumların Saptanması, *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(3), 207-216.

Yavuzer, H. (2005). Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı, Remzi Kitabevi: İstanbul.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2013). Özbakım becerilerinde ebeveyn desteği envanterinin (OBEDE) geliştirilmesi ve standardizasyonu, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),14*(3), 19-36.

https://www.medikalakademi.com.tr/el-hijyeni-antisepsi-endikasyon/ (Erişim Tarihi: 29.08.2017).

http://www.top10homeremedies.com/news-facts/right-way-to-wash-your-face.html (Erişim tarihi 29.08.2017).

http://sgk.org/cocuklarda-dis-fircalamanin-onemi.html (Erişim tarihi 29.08.2017).

http://ayakhastaliklari.com/ayak-yikama.html (Erişim tarihi 29.08.2017).

https://www.epilasyon.info/koltuk-alti-kol-epilasyonu/ (Erişim tarihi 29.08.2017).

BÖLÜM VI

TUVALETE İLİŞKİN BECERİLER

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN EYİİP

1984 yılında İstanbul'da doğdu. 2003 yılında orta öğrenimini İstanbul'da tamamladıktan sonra 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden lisans, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2011 yılında yüksek lisans ve 2018 yılında doktora derecelerini aldı. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2011-2018 yılları arasında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2008-2018 yılları arasında Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı'nda (OÇİDEP) eğitmen ve danışman olarak çalıştı. Bilimsel ilgi alanları arasında otizmli çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar, uygulamalı davranış analizi, aile eğitimi ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi yer almaktadır.

ANAHTAR KAVRAMLAR:

- Tuvalet Öğretimi
- Boşaltım
- Beceri
- Günlük Yaşam
- Örüntü
- Yöntem

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra yetersizliği olan bireylerin;

1. Tuvalet becerilerinin öğretim gereksinimi
2. Aile ve okulun tuvalet becerilerinin öğretimdeki rolünü,
3. Tuvalet öğretimi için gerekli önkoşul becerileri
4. Tuvalet öğretimindeki uygulama bileşenlerini
5. Tuvalet öğretim yöntemlerini
6. Tuvalet öğretiminde oluşabilecek problemlerle başa çıkmayı açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

TUVALET ÖĞRETİMİNE BAŞLAMA KARARININ VERİLMESİ

AİLENİN TUVALET ÖĞRETİMİNE HAZIR OLMASI

TUVALET EĞİTİMİ VE OKULUN TUVALET EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ

TUVALET ÖRÜNTÜSÜNÜN BELİRLENMESİ

TUVALET EĞİTİM YÖNTEMLERİ İÇERİSİNDE KULLANILAN UYGULAMA BİLEŞENLERİ

TUVALET EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

TUVALET ÖĞRETİMİ SIRASINDA OLASI PROBLEMLERLE BAŞA ÇIKMA

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Tüm çocukların karakteristik özellikleri ve gelişim düzeyleri farklılık göstermektedir. Bazı çocuklar çok neşeliyken bazıları daha ciddidir, bazıları çok sakinken bazıları daha sinirlidir. Aynı şekilde bazı çocukların özel yetenekleri varken bazılarının çeşitli gelişim alanlarında sınırlılıkları vardır. Çocuklara ilişkin bu farklılıklar göz önüne alındığında aileler için zor bir süreç olan tuvalet eğitimi de her çocuk için farklı düzenlemeleri gerektirebilmektedir. Özellikle söz konusu gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ise tuvalet eğitimi aileler ve öğretmenler için öğretilmesi zor bir gelişimsel aşama olabilmektedir (Coucouvanis, 2008). Normal gelişim gösteren bir çocuk için, mesane kontrolü genellikle 24 ve 36. aylarda başlar. Fakat, gelişim gecikmeleri olan çocuk bu kontrole 4 yaş ve sonrasında da erişemeyebilir. Ancak yetersizliği olan bireylere tuvalet becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Yetersizliği olan çocuk başarılı bir şekilde tuvalet eğitimini tamamladığında, aile de bundan birçok avantaj sağlayabilir. İlk olarak, tuvalet eğitimini almış olmak çocuğun bağımsızlığını ve sonrasında toplum içerisinde kabulünü arttırır. Çocuk daha fazla bez bağlamak zorunda değildir ve bu yüzden diğer normal gelişim gösteren akranlarından farklı görünmek zorunda kalmaz. İkinci olarak, bezler değiştirilmek zorunda kalmadığından, aile için bakım ihtiyaçları azalır. Bir diğer önemli avantajı ekonomidir; aile bez almayarak tasarruf yapabilir. Diğer yandan yetersizliği olan çocuk ve gençlerin tuvalet becerilerinde bağımsızlaşması yaşam kalitelerine ilişkin hijyenin sağlanması, kendine güven, ötekileştirilmeden ve fiziksel rahatsızlık hissetmeden sosyal etkinliklere katılabilme gibi yaşam kalitelerine ilişkin faktörleri olumlu yönde etkileyebilmektedir. (Cicero ve Pfadt, 2002) Ayrıca tuvalet becerilerinde bağımsızlaşma sosyalleşme fırsatlarını ve mesleki yerleştirme olanaklarını da etkilemektedir (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009).

Bu bilgiler ışığında yetersizliği olan çocuk için tuvalet eğitimi aileler ve öğretmenler tarafından önemli bir amaç olarak görülmeli ve çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programına dâhil edilmelidir (Lerner, Lowenthal ve Egani, 2003).

TUVALET ÖĞRETİMİNE BAŞLAMA KARARININ VERİLMESİ

Tuvalet becerisinin öğretimine başlamak için çocuğun bazı ön-koşul becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler şu şekildedir;

1. Çocuğun çiş yapma ve dışkı çıkarma hareketlerinin düzenli olması
2. Çocuk büyük miktarlarda çiş yapabilme yeteneğine sahip olması
3. Çocuğun tuvalete oturabilmesi
4. Çocuğun zeka yaşı en az 2,5 yaş düzeyinde olması

5. Çocuğun 1,5 2 saat kuru kalabilmesi
6. Çocuğun mesane enfeksiyonu, omurganın arka kısmında gelişim kusuruna bağlı açıklık gibi tıbbı durum müdahalelerin olmaması Bu sorunların olup olmadığına ilişkin doktor görüşü alınması.

Ayrıca çocuğun tuvalet öğretimine hazır olduğunu gösteren diğer göstergeler şu şekildedir (Coucouvanis, 2008).

- Çocuğun ıslak ve kuru olma arasındaki değişikliğin farkında olması
- Mesane ya da bağırsak boşaltımı yapması gerektiğini hissetmesi
- Kişisel bakım becerilerine ilgi göstermesi (Giyinme, el yıkama ve tuvalet yapma)
- Kıyafetlerinin ıslak ya da pislenmiş olduğunun farkına varması
- Giyinme ve soyunma becerilerini öğrenmeye hazır olması
- Banyoya kadar bağımsız yürüyebilmesi
- İki saat kadar kuru kaldığında mesanesini tamamen boşaltabilmesi
- Tuvalette en az 2-5 dakika oturabilmesi
- Basit yönergeleri anlayabilmesi (Otur, kalk vb.)
- Jestleriyle, mimikleriyle, bakışlarıyla, kelimelerle ya da resimlerle tuvalet ihtiyacı olduğunu belirtebilmesi

Çocuğun Boşaltıma ilişkin farkındalığı

- Bezi ya da kıyafetleri ıslandığında ıslaklığı farkettiğini işaret eden davranışlarda bulunuyor mu? (Ağlama, duraksama, yürüşünde farklılaşma.. vb.)
- Banyo, tuvalet, el yıkama, giyinme ve soyunma becerilerine ilişkin bir ilgisi ya da farkındalığı var mı?
- Diğer insanların tuvalete ilişkin etkinliklerine ve tuvalete ilişkin nesnelere karşı bir ilgisi var mı?

Bu soruların tamamına aile ya da öğretmen "evet" diyorsa çocuğun tuvalet becerilerine ilişkin farkındalığı olduğunu düşünebiliriz.

Ayrıca tuvalet becerisinin öğretimi için gerekli olan giriş becerileri dört öğeden oluşan bir gelişimsel sıralamayı içermektedir. Oluşturulacak tuvalet öğretim programında bu sıra göz önünde bulundurulmalıdır.

1. Gündüz düzeni ve öğretimi gece öğretiminden önce gelir.
2. Bağırsak hareketleri mesane hareketlerinden önce düzenlenir. Ancak hem çiş hem kaka yapma bağımsızlığı hemen hemen aynı zamanda kazanılır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Cicero, F. R., & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcementbased toilet training procedure for children with autism. Research in Developmental Disabilities, 23, 319–331.

Coucouvanis, J. A., 2008. *The potty journey: Guide to toilet training children with special needs, including autism and related disorders.* Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. School Psychology Review, 36(1), 80. ISO 690

Ardiç, A., & Cavkaytar, A. (2014). Effectiveness of the modified intensive toilet training method on teaching toilet skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 263-276.

Duker, P., Didden, R., & Sigafoos, J. (2004). *One-to-one training: Instructional procedures for learners with developmental disabilities*. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

Genç-Tosun, D. (2014) Davranış Öncesi Uygulamalar, Tekin-İftar, E. (Ed), Uygulamalı Davranış Analizi içinde (s 267-328) Vize Yayıncılık.

Grey ve McClean, (2016). Toileting Problems. Carr, A., Linehan, C., O'Reilly, G., Walsh, P. N., & McEvoy, J. (Eds.). (2016). The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice içinde (s 688-732). Routledge.

Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19(4), 291-303.

Kroeger, K. A., & Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 607–618.

Lancioni, G. E., & Markus, S. (1999). Urine-triggered alarm signals and prompts to promote daytime urinary continence in a boy with severe intellectual disability. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *27*(3), 261-265.

LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(2), 98-105.

Lee, C. Y. Q., Anderson, A., & Moore, D. W. (2014). Using video modeling to toilet train child with autism. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26(2), 123-134. ISO 690

Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. (2003). Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities. Pearson College Division.

Luiselli, J. K. (1997). Teaching toilet skills in a public school setting to a child with pervasive developmental disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *28*(2), 163-168.

McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and treatment of children*, 183-213.

Nawaz, S., Griffiths, P., & Tappin, D. (2002). Parent-administered modified dry-bed training for childhood nocturnal enuresis: evidence for superiority over urine-alarm conditioning when delivery factors are controlled. *Behavioral Interventions*, *17*(4), 247-260.

Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, *10*(3), 10-20.

Ribeiro, A, Liddon, J. C.,. Gadaire, D. M. ve. Kelley, M. E. (2015). Sleep, Elimination and Noncomplience in Children. Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Falcomata, T. S. (Ed..). Clinical And Organizational Applications Of Applied Behavior Analysis içinde (s 247-269) Academic Press.

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., & Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. American Journal on Mental Retardation, 102(3), 238-249.

Snell, M. E., & Brown, F. (Ed.). (2000). Instruction of students with severe disabilities (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (Eds.). (2013). Learning and cognition in autism. Springer Science & Business Media.

Sue Bettison (2010) Toilet training for children with autism or intellectual disabilities. Developmental information and practical procedures. http://www.learn2do.net/

Wam, J. (2016). Urological Concerns. Rubin, I. L., Merrick, J., Greydanus, D. E., & Patel, D. R. (Ed.), Health Care For People With İntellectual And Developmental Disabilities Across The Lifespan içinde (s. 1283-1298). International Publishing Switzerland Springer.

Wheeler, M. (2007). Toilet Training for Individuals with Autism and Other Developmental Issues. Future Ho

BÖLÜM VII

EV İÇİ BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Mine Sönmez-Kartal, 1984 yılında Eskişehir'de doğmuş, ilköğretimi Eskişehir'de ve ortaöğretimi Afyonkarahisar'da tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarındaki lisans eğitimini 2007'de tamamlayan yazar aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programına kabul edilmiştir. Doktora eğitimini 2012 yılında tamamlayan Sönmez-Kartal, 2007-2009 yılları arasında özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmış; 2009-2013 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapmıştır. 2014 yılından bu yana Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Ev içi beceriler
- Temizlik ve genel düzen becerileri
- Mutfak ile ilişkili beceriler
- Giysi bakımı ve onarımı

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Ev içi becerilerin bağımsız yaşamın sağlanmasındaki önemini tartışabilecek,
2. Ev içi becerileri farklı kategorilerde ele alarak örneklendirebilecek,
3. Araç kullanmayı gerektiren ya da gerektirmeyen farklı ev içi becerilerin öğretimini planlayabilecek,
4. Ev içi becerilerin öğretiminde güvenlikle ilişkili davranışların öğretimine yer verilmesinin önemini tartışabilecek ve
5. Ev içi becerilerin kalıcılık ve genellemesinin nasıl sağlanabileceğini açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

GİRİŞ

EV İÇİ BECERİLERİN KAZANDIRILMASININ ÖNEMİ

EV İÇİ BECERİLERİN GELİŞİMİ

- Temizlik ve Genel Düzen ile İlişkili Beceriler
- Mutfak ile İlişkili Beceriler
- Giysi Bakımı/Onarımı ile İlişkili Beceriler

EV İÇİ BECERİLERİN ÖĞRETİM ÖGELERİ

- Performansın Belirlenmesi
- Amaçların Düzenlenmesi
- Öğretim Zamanı ve Ortamı
- Öğretim Materyalleri
- İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanımı
- Pekiştireçler
- Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Karar Verilmesi
- Kazanılan Becerilerin Sürekliliğinin Sağlanması ve Genellenmesi

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Cam Silme Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Eğitimcilerin en önemli hedeflerinden biri, çeşitli yetersizlikleri olan öğrencilerin toplumsal işlevi olan becerileri öğrenmelerini ve bunları uygun toplumsal bağlamlarda sergilemelerini sağlamaktır (Taylor, Collins ve Schuster, 2002). Bireylerin bağımsız olarak işlevde bulunmasının bekleneceği ilk ortamlar arasında evin bulunduğu söylenebilir. Yetersizliği olan bireyler aileleriyle beraber yaşayabilecekleri gibi, kendileriyle benzer özellikler gösteren arkadaşlarıyla aynı evde ya da bakım merkezlerinde yaşayabilirler. Yaşam alanı seçeneği ne olursa olsun ev içi becerilerin öğrenilmiş olması, bir bakıcı, ebeveyn ya da başka bir yetişkinden olabildiğince bağımsız olmaya yardımcı olacaktır (Yaden Jones ve Collins, 1997). Bu sebeple yetersizliği olan bireylere ev içi becerilerin öğretimine gereksinim duyulmaktadır. Kitabımızın bu bölümünde, çeşitli yetersizlikleri olan bireylere ev içi becerilerin öğretiminin öneminden ve bu becerilerin öğretiminde izlenen yaklaşımlardan söz edilmektedir.

EV İÇİ BECERİLERİN KAZANDIRILMASININ ÖNEMİ

Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin göze çarpan endişelerinden biri çocuklarının güvenli, üretken ve bağımsız bir yaşama sahip olup olamayacaklarıdır (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002). Yetersizlikleri olan bireylerin olabildiğince bağımsız ve verimli olabilmelerini sağlamak için, öncelikle evde gerçekleştirilen bir takım becerilerin onlara kazandırılması gerekmektedir. Örneğin kendi yemeğini hazırlamak, kişinin bağımsızlığa attığı ilk adımlardan biri olarak kabul edilir (Langone ve Burton, 1987). Günlük yaşam becerilerindeki eksiklikler, yetersizliği olan bireylerin evde gerçekleşen rutine katılımını ciddi şekilde sınırlayabilir ve bu, genel yaşam doyumunu azaltabilir (Hayden, 1997'den akt. Goodson, Sigafoos, O'Reilly, Cannella ve Lancioni, 2006).

Evde kullanılan bazı beceriler (ör., yemek masası hazırlama, basit atıştırmalıklar hazırlama, sıcak içecek hazırlama ve servis etme) yalnızca bireylerin evde bağımsız olarak işlevde bulunmalarını sağlamakla kalmaz; aynı zamanda ilerleyen zamanlarda kişilerin iş bulmalarına da yardımcı olabilir (Griffen, Wolery ve Schuster, 1992; Smith, Collins, Schuster ve Kleinert, 1999; Taylor, Collins, Schuster ve Kleinert, 2002). Çünkü yetersizliği olan bireyler ev içi becerilerdeki performansları sayesinde otellerde, restoranlarda ve temizlik servislerinde iş bulabilmektedirler (Test, Keul, Williams, Slaughter ve Allen, 1992). Hem günlük yaşamda işlevsel bağımsızlığı artırmak hem de gelecekteki iş olanaklarını teşvik etmek üzere bu becerilerin öğretimi kritik bir öneme sahiptir (Wu, Cannella-Malone, Wheaton ve Tullis, 2016).

Ev içi becerilerin kazandırılmasının getireceği faydalar yalnızca yetersizliği olan bireylerin kendisi için yararlar sağlamakla sınırlı değildir. Kişinin günlük yaşamda kendisi için gerekli olan ve ev içi becerileri de kapsayan bağımsız ya-

şam becerilerine sahip olmaması, onu başkalarına daha fazla bağımlı hale getirebilir ve bu durum ebeveynler, öğretmenler veya diğer personel için bakım yükünün artmasına yol açabilir (Goodson, Sigafoos, O'Reilly, Cannella ve Lancioni, 2006). Yetersizliği olan bireyler ev içi becerileri edindiklerinde, birlikte yaşadıkları yetişkinlerin, onların yerine bu işleri gerçekleştirmek üzere harcayacağı zaman ve enerji de azalacaktır (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002). Bu durumda aile bireylerinin birlikte keyifle geçireceği zamanın artması ve aile içi ilişkilerin daha olumlu sürmesi umulmaktadır.

Sayılan bu gerekçelerle, ev içi becerilerin yetersizliği olan bireylere kazandırılması önemlidir. Ev içinde gerekli becerileri sergileyebilen bireylerin en azından ev yaşamında bir başkasının sürekli rehberliğine duyacağı gereksinim azaltılabilir. Bu durumda gerek yetersizliği olan bireyin kendisi gerekse anne-baba ve eğitimcilerin karşılıklı yarar sağlayabileceği söylenebilir. İzleyen bölümde ev içi becerilerin neler olduğu ve ne şekilde gerçekleştirildiği konularında bilgiler sunulmaktadır.

EV İÇİ BECERİLERİN GELİŞİMİ

Ev içi becerilerin öğretimine hangi yaşta başlamak gerektiği ve bu becerilerin normal gelişim gösteren bireylerde hangi yaşta başlayarak nasıl bir sırada gerçekleştiğine ilişkin kesin kurallar ve bilgiler bulunmamaktadır. Bununla birlikte, özellikle herhangi bir araç kullanmayı zorunlu kılmayan yatak toplama, kirli kıyafetlerini çamaşır sepetine koyma, yemekten sonra kendine ait tabak-kaşık-çatalı masadan kaldırma gibi, ev içi becerilerle ilişkili alışkanlıkların küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmaya başlandığı söylenebilir (Sarı, 2003).

Yetersizliği olan öğrencilere ev içi becerilerin öğretilmesi ile ilgili çalışmalar planlanırken, asıl üzerinde durulması gereken durumun, söz konusu becerilerin gerektirdiği önkoşul davranışlar ve seçilen becerinin öğrencinin gereksinimlerine uygunluğu olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ev içi becerilerinin öğretilmesiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde sıklıkla dikkati belli bir süre odaklama, en az bir basamaklı yönergeleri yerine getirme ve ince motor becerilerde yeterli performans gösterme gibi önkoşulların arandığı dikkati çekmektedir (Jones ve Collins, 1997). Tüm bu bilgilerin yanı sıra, çeşitli yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışan her öğretmenin, bireyi bağımsızlığa yaklaştıracak ev içi becerilerin öğretilmesi için yetişkinlik dönemini beklemeden, olabildiğince erken harekete geçilmesi gerektiğini aklında tutması gerekir (Langone ve Burton, 1987). Çünkü yaşamlarının erken dönemlerinde bağımsızlık kazanan bireylerin ev içi ve iş ile ilişkili ortamlarda başarılı olma potansiyelleri daha yüksektir (Pierce ve Schreibman, 1994).

Evin düzeninin sağlanması ve evde bağımsız yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli beceriler kişinin yaşına, cinsiyetine ve evde kimlerle birlikte yaşadığına

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Atmaca Karataş, İ. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerinin Kazandırılmasında Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykut, Ç., Dağseven Emecen, D., Dayı, E. ve Karasu, N. (2014). Zihin Engelli Öğrencilere Küçük Grup Öğretimi Sırasında Video İpucu Kullanılarak Zincirleme Becerilerin Kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1075-1087.

Aykut, Ç., Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Dergisi, 8*(1)(227-261.).

Ayres, K. M., Maguire, A. ve McClimon, D. (2009). Acquisition and generalization of chained tasks taught with computer based video instruction to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(4), 493–508.

Bozkurt, F. ve Gürsel, O. (2003). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation, *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(4), 390-400.

Cuvo, A. J., Jacobi, L. ve Sipko, R. (1981). Teaching laundry skills to mentally retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded Students, 16*(1). 54-64. (http://www.jstor.org/stable/23877051?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden erişildi).

Çankaya, S. (2013). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Demir, H. (1996). Zihinsel Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, Y. (2013). Görme+ zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınama ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Doğan, M. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınama ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Genç, D. (2010). Otistik özellikler gösteren çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim ve video modelle öğretimin birlikte sunulmasının etkilerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans* Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Goodson, J., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H. ve Lancioni, G. H. (2006). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities 28* 458–467.

Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W. ve Kleinert, H. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 34–46.

Griffen, A. K., Wolery, M. ve Schuster, J. W. (1992). Triadic instruction of chained food preparation responses: Acquisition and observational learning, Journal of Applied Behavior Analysis, 25(1), 193-204.

Gülsöz, T. (2014). Yüksek fonksiyonlu otizm özelliği gösteren öğrencilere soğuk içecek hazırlama ve sunma becerisinin video model ile öğretimin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Halisküçük, E. S. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 113-127.

Hall, M. G., Schuster, J. W., Wolery, M., Gast, D. L. ve Munson Doyle, P. (1992). Teaching chained skills in a non-school setting using a divided half instructional format *Journal of Behavioral Education, 2* (3), 257-279.

Horn, J. A., Miltenberger, R. G., Weil, T., Mowery, J., Conn, M. ve Sams, L. (2008). Teaching laundry skills to individuals with developmental disabilities using video prompting. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy,* 4, 279-286.

Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A. ve Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an iPod Touch to teach food-preparation skills to high school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 28*(3), 147-158.

Jones, G. Y. ve Collins, B. C. (1997). Teaching microwave skills to adults with disabilities: Acquisition of nutrition and safety facts presented as nontargeted information, *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*(1), 59-78.

Kaya, F. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yiyecek-içecek hazırlama becerilerinin öğretiminde sesli anlatım içeren ve içermeyen video ipucunun karşılaştırılması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Langone, J. ve Burton, T. A. (1987). Teaching adaptive skills to moderately and severely handicapped individuals: Best practices for facilitating independent living, *The Journal of Special Education, 21*(1), 149-165.

Lasater, M. W. ve Brady, M. P. (1995). Effects of video self-modeling and feedback on task fluency: A home-based intervention. *Education and Treatment of Children, 18*(4), 389-407.

Özokçu, O. (1997). Zihin engelli çocuklara dikiş dikme becerisinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Payne, D., Cannella-Malone, H. I., Tullis, C. A., & Sabielny, L. M. (2012). The effects of self-directed video prompting with two students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24,* 617-634.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H. ve Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions, 18*, 209–218.

Sarı, O. (2003). *6-9 yaş zihin engelli çocukların annelerine özbakım ve bazı temel becerileri kazandırmak için bir eğitim programı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Saygın, B. (2009). Zihin engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi. Schoen, S. F. ve Sivil, E. O. (1989). A comparison of procedures in teaching self-help skills: Increasing assistance, time delay, and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*(1), 57-72.

Shrestha, A., Anderson, A. ve Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education, 22*, 157–167.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R. ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling, *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 165-175.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella,H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., Lancioni, G. E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C. ve Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities, *Journal of Behavioral Education, 16*(2), 93-109.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella,H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C. ve Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities, *Journal of Behavioral Education, 14*(3), 189–201.

Smith, R. L., Collins, B. C., Schuster, J. W. ve Kleinert, H. (1999). Teaching table cleaning skills to secondary students with moderate/severe disabilities: facilitating observational learning during ınstructional downtime, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(3), 342-353.

Taylor, P., Collins, B. C., Schuster, J. W. ve Kleinert, H. (2002). Teaching laundry skills to high school students with disabilities: generalization oftargeted skills and nontargeted information, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental*

Disabilities, 37(2), 172-183.

Test, D. W., Keul, P. K., Williams, B., Slaughter, M. ve Allen, C. (1992). Evaluating performance in a workstation, *Education and Training in Mental Retardation,* 27(4), 335-344.

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R. ve Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*, 165-208.

Van Laarhoven, T., Zurita, L. M., Johnson, J. W., Grider, K. M. ve Grider, K. L. (2009). Comparison of self, other, and subjective video models for teaching daily living skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44,* 509-522.

Wu, P., Cannella-Malone, H. I., Wheaton, J. E. ve Tullis, C. A. (2016). Using video prompting with different fading procedures to teach daily living skills: A preliminary examination, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(2), 129-139.

Yavuz, M. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ev içi becerilerin öğretiminde videoyla model olma ile videoyla ipucu yöntemlerinin etkililiğinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yeni, S. (2015). Examining the effectiveness of educational tablet pc applications to teach daily living skills to students with intellectual disabilities. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The Graduate School Of Natural And Applied Sciences, Middle East Technical University: Ankara.

BÖLÜM VIII

TOPLUMSAL KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİ

Uzm. Dilara ECEM ALTUN

1991 yılında Ankara'da doğmuş, ilk ve orta öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 2009 yılında Etlik Anadolu Meslek Lisesi'nden, 2011 yılında Gazi Üniversitesi Ankara Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi ön lisans programından ve 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisansüstü eğitim görmeye hak kazanmış ve halen lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Araştırma ve ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, davranış değiştirme, beceri ve kavram öğretimi, video modelle öğretim, akran aracılı öğretim, gözleyerek öğrenme ve tek-denekli araştırmalar bulunmaktadır.

Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Prof. Dr. Çığıl AYKUT, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde 1997 yılında lisans, 1999 yılında yüksek lisans programını tamamlamıştır. Aynı yıl içerisinde özel eğitim bölümünde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2007 yılında doktorasını aynı bölümde bitirmesinin ardından, 2012 yılında yardımcı doçent unvanını almıştır. 2015 yılından bu yana ise doçent unvanıyla aynı bölümde görev yapmaya devam etmektedir. Bilimsel çalışma alanları zihin engellilerin eğitiminde etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi olarak özetlenebilir.

ANAHTAR KAVRAMLAR:

- Alışveriş yapma becerisi
- Banka kullanma becerisi
- Beceri öğretimi
- Benzeşim ortamı
- Doğal ortam
- Dışarıda yemek yeme becerisi
- Toplumsal hareketlilik (Ulaşım)
- Toplumsal kaynakları kullanma becerileri
- Toplumsal yaşam becerileri
- Yetersizliği olan bireyler

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Toplumsal kaynakları kullanma becerilerini tanımlayabilecek,
2. Toplumsal kaynakları kullanma becerilerinin kapsamını açıklayabilecek,
3. Toplumsal kaynakları kullanma becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek yöntemleri açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

TOPLUMSAL YAŞAM BECERİLERİ

- Alışveriş Yapma Becerisi
- Dışarıda Yemek Yeme Becerisi
- Banka Kullanma Becerisi
- Toplumsal Ortamlarda Hareketlilik ve Toplu Taşıma Kullanma Becerisi

Toplumsal Ortamlarda Gerçekleştirilen Serbest Zaman

TOPLUMSAL KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİM ÖGELERİ

- Gereksinimlerin Belirlenmesi
- Beceri Analizi
- Performans Düzeyinin Belirlenmesi
- Amaçların Düzenlenmesi
- Önkoşulların Belirlenmesi
- Ortam ve Zamanın Planlanması
- Araç-Gereçlerin Seçilmesi

- İpuçlarının Belirlenmesi ve Kullanılması
- Pekiştireçlerin Belirlenmesi ve Kullanılması
- Öğretim Planının Hazırlanıp Uygulanması

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

TOPLUM TEMELLİ ÖĞRETİM

BENZEŞİM ORTAMINDA ÖĞRETİM

- Teknoloji Kullanılarak Benzeşim Ortamı Oluşturma

HEM TOPLUM TEMELLİ HEM BENZEŞİM ORTAMINDA ÖĞRETİM

ÖĞRETİM SONRASI GENELLEME, AKICILIK VE SÜREKLİLİK

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Yiyecek Otomatından Tek Ürün Satın Alma Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Ahmet, 16 yaşında gelişimsel yetersizlik tanısı almış bir öğrencidir. Herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Okuma-yazma becerisine sahip olmamakla birlikte otobüs güzergâhlarını okuma, tabela okuma gibi işlevsel okuma yazma becerisine sahiptir. Paraları tanımakta, dört işlem yapabilmekte, okulun kantininden canının istediği yiyecek ve içecekleri günlük harçlığıyla alabilmektedir. Ahmet'in öğretmeni, Ahmet'in sahip olduğu bu becerileri kullanarak çok daha fazlasını yapabileceğini düşünmektedir. Ahmet'in ailesi de aslında Ahmet'in çok daha fazlasını yaptığını söylemektedir. Örneğin, Ahmet evlerinin önünde top oynarken apartmanda oturan yaşlı teyzeler rica ettiğinde bakkaldan onlara ekmek almaktadır. Ahmet'in annesi Ahmet'in artık süpermarketten alışveriş yapmasını, evlerine yakın olan akrabalarına bağımsız gidip gelebilmesini istemektedir. İşin aslı Ahmet tüm bunları yapabilecek bir gençtir ve öğretmeni de bu fikirdedir. Ahmet'in öğretmeni bu durum için artık bir şeyler yapmayı planlamaktadır. Kişilerin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmeleri için evin içinde olduğu kadar dışında da bir takım becerileri bağımsız olarak sergilemeleri gereklidir. Bu amaçla kitabın bu bölümünde toplumsal kaynakları kullanmayı gerektiren becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin yapacakları düzenlemelere yönelik bilgiler verilecektir.

Yetersizliği olsun ya da olmasın her öğrencinin desteğe ihtiyacı olmasına rağmen yetersizliği olan öğrenciler eğitsel durumlarını sürdürebilmek ve günlük yaşamlarına katılım gösterebilmek için daha fazla ve farklı desteğe ihtiyaç duyarlar (Snell & Brown, 2014). Özel eğitim de bu ihtiyaçları gidermeyi, yani yetersizliği olan bireylerin toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri ve yeterli bir duruma gelebilmeleri için verilen desteği tanımlamaktadır (MEB, 2006). Yetersizliği olan bireylere sahip ailelerin de en fazla çocuklarının güvenli, üretken ve bağımsız bir yaşam sürüp süremeyeceklerinden ve bunun kendilerine ek bir bakım yükü getirip getirmeyeceklerinden endişe duydukları bilinmektedir (Shipley-Benamou, Lutzker & Taubman, 2002). Yetersizliği olan bireylerin kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri ve ailelerin çocuklarının bağımsız bir yaşam sürüp süremeyeceklerine ilişkin endişelerini aza indirmek amacıyla bu bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin doğumdan itibaren yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan beslenme, barınma ve sevgi gibi birincil gereksinimleri haricindeki tüm gereksinimlerini karşılamasına yönelik geniş kapsamlı bir kavramdır (Cavkaytar, 2000). Bağımsız yaşam becerileri yaşa göre değişkenlik göstermekle birlikte, giyinme becerileri, kişisel temizlik becerileri, yemek hazırlama, kıyafet bakımı, araba veya toplu taşıma kullanma, para yönetimi, ev, okul ve toplumda sorumluluk alma gibi pek çok uyumsal davranışı içerebilmektedir (Sitlington, Neubert & Clark, 2010). Bu becerilerin alanyazında farklı gruplar altında sınıflandırmaları mevcuttur (Cavkaytar, 2000). Bu sınıflandırmalardan en bilineni Close, Sowers & Bourbeau (1985) tarafından yapılan, başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam becerileri, mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olmak üzere dört beceri alanına ayrılan sınıflamadır (Cavkaytar, 1999). Yapılan sınıflandırma Tablo 1.'de yer almaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th Ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Aeschleman, S. R., & Schladenhauffen, J. (1984). Acquisition, generalization and maintenance of grocery shopping skills by severely mentally retarded adolescents. *Applied Research in Mental Retardation*, *5*(2), 245-258.

Alberto, Paul A., & Troutman, A.C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers.* New Jersey: Prentice Hall.

Alcantara, P. R. (1994). Effects of videotape instructional package on purchasing skills of children with autism. *Exceptional Children*, *61*(1), 40-55.

Ayres, K. M., & Langone, J. (2002). Acquisition and generalization of purchasing skills using a video enhanced computer-based instructional program. *Journal of Special Education Technology*, *17*(4), 15-28.

Bakkaloğlu, H. (2015). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 291-352). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bates, P. E., Cuvo, T., Miner, C. A., & Korabek, C. A. (2001). Simulated and community-based instruction involving persons with mild and moderate mental retardation. *Research in developmental disabilities*, *22*(2), 95-115.

Beakley, B. A., Yoder, S. L., & West, L. L. (2003). *Community-Based Instruction: A Guidebook for Teachers*. Council for Exceptional Children, 1110 North Glebe Rd., Arlington, VA 22201-5704 (Stock No. P5630).

Bicard, D. F., Horan, J., Plank, E., & Covington, T. (2009). May I take a message? Using general case programming to teach students with disabilities to take and give phone messages. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(3), 179-189.

Browder, D. M., Snell, M. E., & Wildonger, B. A. (1988). Simulation and community-based instruction of vending machines with time delay. *Education and Training in Mental Retardation*, *23*(3), 175-185.

Browder, D. M., & Snell, M. E. (1993). Daily living and community skills. *Instruction of students with severe disabilities*, 480-525.

Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: Guilford Press.

Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*(4), 344-356.

Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir

aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(3), 40-50.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 115-121.

Chandler, W., Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1993). Teaching employment skills to adolescents with mild and moderate disabilities using a constant time delay procedure. *Education and Training in Mental Retardation*, *28*(2), 155-168.

Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *21*(2), 89-99.

Cihak, D. F., & Grim, J. (2008). Teaching students with autism spectrum disorder and moderate intellectual disabilities to use counting-on strategies to enhance independent purchasing skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(4), 716-727.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company

Cooper, K. J., & Browder, D. M. (1998). Enhancing choice and participation for adults with severe disabilities in community-based instruction. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *23*(3), 252-260.

Çakmak, S. (2011). Görme Engeli Olan Bireyler İçin Hazırlanan Otobüse Binme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 94-111.

Edyburn D. L. (2009). Instructional design advances in special education technology. *Exceptionality*, 17, 63–65.

Erbaş, D. (2007). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 69-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2012). Öğretimsel uyarlamalar. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 139-158). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersanlı, K. (2011). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim,öğrenme,öğretim* içinde (s. 198-245). Ankara: Pegem Akademi.

Ferguson, B., & McDonnell, J. (1991). A comparison of serial and concurrent sequencing strategies in teaching generalized grocery item location to students with moderate handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, *26*(3), 292-304.

Frederick-Dugan, A., Varn, L., & Test, D. W. (1991). Acquisition and generalization of purchasing skills using a calculator by students who are mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation*, *26*(4), 381-387.

Gardner III, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S., & Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education*, *22*(1), 22-33.

Gaule, K., Nietupski, J., & Certo, N. (1985). Teaching supermarket shopping skills using an adaptive shopping list. *Education and Training of the Mentally Retarded*, *20*(1), 53-59.

Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). Show time: Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching exceptional children*, *38*(5), 43-48.

Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *20*(1), 89-96.

Horner, R. H., Williams, J. A., & Steveley, J. D. (1987). Acquisition of generalized telephone use by students with moderate and severe mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *8*(2), 229-247.

Kalaycı, H. E., Gürsel, O., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere para kullanarak ürün satın alma becerisinin öğretiminde sonraki lira stratejisinin etkililiği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2015*(2), 513-545.

Kaya, F. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yiyecek-içecek hazırlama becerilerinin öğretiminde sesli anlatım içeren ve içermeyen video ipucunun karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kurtoğlu, S., Tekinarslan, E., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 185-208.

McDonnell, J. (1987). The effects of time delay and increasing prompt hierarchy strategies on the acquisition of purchasing skills by students with severe handicaps. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *12*, 227-236.

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with severe disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25-36.

Mechling, L. C., & Cronin, B. (2006). Computer-based video instruction to teach the use of augmentative and alternative communication devices for ordering at fast-food restaurants. *The Journal of Special Education*, *39*(4), 234-245.

Mechling, L. C., & Ortega-Hurndon, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *42*(1), 24-37.

Mechling L.C., & O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *45*(2), 230–241.

Millî Eğitim Bakanlığı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" **26184 sayılı Resmi Gazete**, 2006.

Neef, N. A., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1978). Public transportation training: In vivo versus classroom instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11*(3), 331-344.

Nietupski, J., Clancy, P., & Christiansen, C. (1984). Acquisition, maintenance and generalization of vending machine purchasing skills by moderately handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, *19*(2), 91-96.

Nikopoulos C.K., Canavan C. & Nikopoulou-Smyrni P. (2009). Generalized effects of video modeling on establishing instructional stimulus control in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*(4), 198–207.

Orum-Çattık, E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olmanın etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 143-156.

Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi.* Ankara, Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme.* Ankara, Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Reichle, J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *20*(1), 77-85.

Sazak-Pınar, E., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *4*(2), 13-30.

Shafer, M. S., Inge, K. J., & Hill, J. (1986). Acquisition, generalization, and maintenance of automated banking skills. *Education and Training of the Mentally Retarded*, *21*(4), 265-272.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*(3), 166-177.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.

Snell, M. E. & Brown, F. (2014). *Instruction of students with severe disabilities* (7th Ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Storey, K. & Miner, C. (2011). *Systematic instruction of functional skills for students and adults with disabilities.* Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.

Şirin, N. (2014). Davranış belirleme, tanımlama ve kayıt tutma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 43-97). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-Iftar, E., Kircaali-Iftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yildirim, S., & Kurt, O. (2001). Using a constant delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *27*(3), 337-362.

Tekin-Iftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(1), 77-94.

Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, *43*(2) 249-265.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2015). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 238-290). Ankara: Kök Yayıncılık.

US Department of Education (1997). Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 1997. http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf. (Erişim tarihi, Eylül 2013).

Van Den Pol, R. A., Iwata, B. A., Ivancic, M. T., Page, T. J., Neef, N. A., & Whitley, F. P. (1981). Teaching the handicapped to eat in public places: Acquisition, generalization and maintenance of restaurant skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 61-69.

Van Laarhoven, T., & Van Laarhoven-Myers, T. (2006). Comparison of three video-based instructional procedures for teaching daily living skills to persons with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*(4), 365-381.

Varol, N. (2007). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (2007). Sosyal yetersizliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 221-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Waters, H. E., & Boon, R. T. (2011). Teaching money computation skills to high school students with mild intellectual disabilities via the TouchMath© program: A multi-sensory approach. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(4), 544-555.

Weng, P. L., & Bouck, E. C. (2014). Using video prompting via iPads to teach price comparison to adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(10), 1405-1415.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.

Wissick, C. A., Lloyd, J. W., & Kinzie, M. B. (1992). The effects of community training using a videodisc-based simulation. *Journal of Special Education Technology*, *11*(4), 207-222.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.

Yıldırım, S., & Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(2), 67-84.

Yucesoy-Ozkan, S., Oncul, N., & Kaya, O. (2013). Effects of computer-based instruction on teaching emergency telephone numbers to students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(2), 200-217.

ÖZEL EĞİTİMDE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

-II-

SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Editörler

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ -II-
SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Editörler: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN - Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Yazarlar: Prof. Dr. Seray OLÇAY - Doç. Dr. Aysun ÇOLAK,
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN - Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU - Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR - Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Oktay SARI TAYMAZ - Prof. Dr. Emine ERATAY

ISBN: 978-605-7989-23-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2018
2. Baskı: Ankara - Mart, 2020
3. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	**Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik**
	Prof. Dr. Seray OLÇAY (Ankara Üniversitesi)
BÖLÜM II	**Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler**
	Doç. Dr. Aysun ÇOLAK *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM III	**Doğrudan Öğretim**
	Doç. Dr. Aysun ÇOLAK *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM IV	**Bilişsel Süreç Yaklaşımı/ Sosyal Problem Çözme**
	Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN *(Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)*
BÖLÜM V	**Kendini Yönetme**
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL *(Eskişehir Osmangazi Ünv.)*
BÖLÜM VI	**Fırsat Öğretimiyle Sosyal İletişim Becerilerin Öğretimi**
	Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU *(Akdeniz Üniversitesi)*
BÖLÜM VII	**Akran Aracılığıyla Öğretim**
	Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN *(Bolu Abant İzzet Baysal Ünv.)*
BÖLÜM VIII	**Sosyal Öyküler**
	Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM IX	**Video Modelle Öğretim**
	Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN *(Anadolu Üniversitesi)* Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ *(Anadolu Üniversitesi)*
BÖLÜM X	**Zihin Kuramı ve Sosyal Beceriler**
	Dr. Öğr. Üyesi Oktay SARI TAYMAZ *(Marmara Üniversitesi)*
BÖLÜM XI	**Yaratıcı Drama ve Sosyal Beceriler**
	Prof. Dr. Emine ERATAY *(Bolu Abant İzzet Baysal Ünv.)*

ÖNSÖZ

Sosyal beceri gelişimi incelendiğinde başlangıç yılı olarak ünlü eğitimci Beery'in 1917'de yaptığı çalışma ele alınmaktadır. Beery, arkadaşlık becerilerinin öğretimine yönelik olarak hazırladığı programı ailelere uygulayarak, çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmeyi hedeflediği bu çalışmasıyla sosyal becerilerin geliştirilebileceğini vurgulamıştır.1930'lu yıllarda gelişim psikolojisindeki ilerlemeler ve 1934 yılında Moreno'nun sosyometri üzerinde yaptığı çalışmalar sosyal beceri öğretimi üzerindeki çalışmalarına hızlandırmıştır. Wolpe (1958) psikiyatri hastalarının kişilerarası ilişkilerini düzenlemek amacıyla yapmış olduğu eğitim programlarıyla ivme kazanmıştır. Kirk (1964) özel gereksinimli çocukların akademik beceriler kadar sosyal becerileri öğrenmeye gereksinim duyduğunu belirtmesi, sosyal beceri öğretiminin, eğitim programları içerisinde yer almasını sağlamıştır (Sucuoğlu ve Çifci, 2003).

Elinizdeki bu kitap, Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi dersi kapsamında hazırlanan iki kitaptan ikincisidir. Sosyal beceri öğretimi; davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme, doğrudan öğretim ve bilişsel yaklaşımı temel alarak geliştirilen yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Bu kitapta sosyal beceri öğretiminin farklı yöntem ve tekniklere nasıl kazandırılacağına yer verilmiştir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan bu kitap, sosyal beceri yetersizliği yaşayan özel gereksinimi olmayan çocuklarda da kullanılabilecek nitelik taşımaktadır. Kitabın birinci bölümünde sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları, ikinci bölümünde sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır. Üçüncü bölümünde doğrudan öğretim yöntemine yer verilmiş, doğrudan öğretim yöntemine göre sosyal becerilerin nasıl öğretileceği aşama aşama açıklanmıştır. Dördüncü bölümünde bilişsel süreç yaklaşımı yani sosyal problem çözmeye yer verilmiştir. Beşinci bölümde kendini yönetme, altıncı bölümde fırsat öğretimiyle sosyal iletişim becerilerin öğretimi yer almıştır.Kitabın yedinci bölümünde akran aracılığıyla öğretim, sekizinci bölümünde sosyal öyküler, dokuzuncu bölümünde video modelle öğretim bulunmaktadır. Kitabın son iki bölümü olan onuncu bölümünde zihin kuramı ve sosyal beceriler, on birinci bölümde ise yaratıcı drama ve sosyal beceriler yer almıştır.

Bu kitabın yayıma hazırlanma sürecinde katkı sağlayan şüphesiz çok değerli kişiler olmuştur. Öncelikle, kitapta adı geçen yazar arkadaşlarımıza özenli çalışmalarından ve önerilerimiz doğrultusunda düzenleme ve uyarlamalar yaparak kitabın öncelikle öğrencilerimize ve alana ulaşması konusunda sağladıkları katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunuyoruz. Kitabın basımını üstlenerek alanda yaygınlaşmasını sağlayan ve sabırla bekleyen Vize Akademik Yayıncılık çalışanlarına içten teşekkür ederiz. Kitap yazılırken gösterdikleri anlayış ve destekten dolayı birinci editör eşi Erkan, kızları Yağmur ve Cemre'ye, ikinci editör Eylül ve Deniz'e teşekkürü bir borç bilirler.

Kitabımız, ilk öğreticilerimiz olan sevgili anne ve babalarımıza ithaf olunur.

Tüm okuyuculara faydalı olması dileklerimizle.

Editörler

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN & Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ V

BÖLÜM I

SOSYAL BECERİ VE SOSYAL YETERLİK

Prof. Dr. Seray OLÇAY

GİRİŞ 3
SOSYAL BECERİLER 3
SOSYAL YETERLİK 9
SOSYAL BECERİ EKSİKLİKLERİ/SOSYAL YETERSİZLİK 12
SOSYAL BECERİLER NASIL GELİŞİR? 16
Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi 16
Orta Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi 20
Ergenlikte Sosyal Becerilerin Gelişimi 21
SOSYAL BECERİLERİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER 23
Aileler ve Özellikleri 23
Okul ve Akranlar 25
Çocukların Özellikleri 27
Kitle İletişim Araçları 29
ÖZET 31
YARARLANILAN KAYNAKLAR 32

BÖLÜM II

SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

GİRİŞ 41
DEĞERLENDİRME ve EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ 42
SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNİN ÖNEMİ VE AMAÇLARI .. 43
SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER VE TEKNİKLER 47
Doğrudan Gözlemler (Doğal) ve Rol Oyun Testleri (Yapılandırılmış) 50
Davranışsal Dereceleme Ölçekleri 60
Görüşmeler 72
Sosyometrik Teknikler 74
Kendi Kendini Değerlendirme Ölçümleri 78
İşlevsel Değerlendirme Teknikleri 79
Kontrol Listeleri/ Kaba Değerlendirme Formları 81
Projektif (Yansıtma)/ İfade Etme Teknikleri 84

ÖNERİLER 85
ÖZET 87
YARARLANILAN KAYNAKLAR 89

BÖLÜM III

DOĞRUDAN ÖĞRETİM

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

GİRİŞ 101
DOĞRUDAN ÖĞRETİM 102
Doğrudan Öğretimin Amacı 104
Doğrudan Öğretimin Ögeleri 104
Doğrudan Öğretimin İlkeleri 106
Doğrudan Öğretimin Avantajları ve Dezavantajları 109
DOĞRUDAN ÖĞRETİMLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ 110
Doğrudan Öğretimin Aşamaları 111
Gereksinim Oluşturma/ Güdüleme 117
Model Olma 118
Rehberli Uygulamalar 119
Bağımsız Uygulamalar 120
DOĞRUDAN ÖĞRETİMLE YAPILAN SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR 122
DOĞRUDAN ÖĞRETİMİN KULLANIMINA YÖNELİK ÖNERİLER **125**
ÖZET 126
YARARLANILAN KAYNAKLAR 128
EK 1 133

BÖLÜM IV

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI / SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

GİRİŞ 139
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI / SOSYAL PROBLEM ÇÖZME 140
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINDA YER ALAN AŞAMALAR 142
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASI 143
BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR 148
ÖZET 149
YARARLANILAN KAYNAKLAR 150
EK 1 152

BÖLÜM V

KENDİNİ YÖNETME

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ-KARTAL

GİRİŞ 157
KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ 157
Kendine Ön Uyaran Verme 158
Kendine Yönerge Verme 159
Kendini İzleme (Kaydetme) 160
Kendini Değerlendirme 161
Kendini Pekiştirme 162
KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİN YARARLARI 163
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 165
KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN ÖGELERİ 167
Sosyal Becerinin Seçilmesi 167
Araç-Gereçler 167
Ortam 168
Zaman 168
Pekiştireçler 168
Değerlendirme 169
Öğretimin Gerçekleştirilmesi 169
ÖZET 170
YARARLANILAN KAYNAKLAR 171
EK 1 174

BÖLÜM VI

FIRSAT ÖĞRETİMİYLE SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU

GİRİŞ 179
FIRSAT ÖĞRETİMİ NEDİR/NE DEĞİLDİR 180
Fırsat Öğretiminin Evrimi 181
Sözlü Olmayan Hedeflere Yönelik Fırsat Öğretimi 184
İfade Edici Dil Hedeflerine Yönelik Fırsat Öğretimi 185
Sosyal Etkileşim Hedeflerine Yönelik Fırsat Öğretimi 186
FIRSAT ÖĞRETİMİ VE GENELLEME 187
Fırsat Öğretiminin Faydaları Nelerdir? 189
Fırsat Öğretimi Nasıl Gerçekleştirilir? 190
Kendiliğinden Oluşan Koşullarda Fırsat Öğretimi 193
Fırsat Öğretimi Yöntemlerinin İlkeleri 195

FIRSAT ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖNERİLER **198**
ÖZET **199**
YARARLANILAN KAYNAKLAR **200**
EK 1 ..... **204**

BÖLÜM VII

AKRAN ARACILI MÜDAHALELER

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
GİRİŞ 212
AKRAN ARACILI MÜDAHALELER (PEER-MEDIATED INTERVENTIONS) 213
Akran Aracılı Müdahalelerin Özellikleri 213
Akran Aracılı Müdahalelerin Amacı 213
Akran Aracılı Müdahalelerin Yararları 214
AKRAN ARACILI MÜDAHALE ÇEŞİTLERİ 216
AKRAN ARACILI ÖĞRETİM (PEER TUTORING) 221
Akran Aracılı Öğretimin Amacı 222
Akran Aracılı Öğretiminde Temel Kavramlar 223
Akran Aracılı Öğretimde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 223
Akran Aracılı Öğretimin Çeşitleri 224
Akran Aracılı Öğretim Yönteminin Basamakları 227
ÖZET 233
YARARLANILAN KAYNAKLAR 234
EK 1 238

BÖLÜM VIII

SOSYAL ÖYKÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR
GİRİŞ 245
SOSYAL ÖYKÜ NEDİR? 245
Sosyal Öykülerin Hazırlanması ve Yazılması 246
Sosyal Öykü Yazımında Kullanılan Cümle Türleri 246
İşbirlikçi Cümle 248
Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları 249
Sosyal Öykü Örnekleri 251
Sosyal Öykülerin Uygulanması 253
Sosyal Öykünün Sunulması 253
Sosyal Öyküyü Gözden Geçirme 254
Sosyal Öykünün Silikleştirilmesi 254
Sosyal Öykü Uygulamasının Değerlendirilmesi 254

Örnek Bir Araştırma 256
İlgili Araştırmalar 257
ÖZET 258
YARARLANILAN KAYNAKLAR 259
EK 1 261

BÖLÜM IX

VİDEO MODELLE ÖĞRETİM

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

GİRİŞ 268
VİDEO DESTEKLİ ÖĞRETİM 268
VİDEO MODEL 270
HAZIRLIK AŞAMASI 272
Video Destekli Öğretim Türünün Seçilmesi 273
Beceri Analizinin ve/veya Senaryonun Oluşturulması 274
Berbercilik Oyununa İlişkin Senaryo 276
Modelin Seçilmesi 277
Görüş Açısının Belirlenmesi 279
Beceriyi Gerçekleştirme Hızına Karar Verilmesi 282
Replik ya da Dış Sesin Belirlenmesi 282
Ortamın Seçilmesi ve Hazırlanması 284
VİDEO OLUŞTURMA AŞAMASI 285
Araç-Gereçlerin Hazırlanması 285
Videonun Oluşturulması 286
Videonun Biçimlendirilmesi 287
Videonun Saklanması 288
Sunum Cihazına Karar Verilmesi 289
Videonun Oynatma Programına Aktarılması 290
Videonun Test Edilmesi 290
ÖĞRETİM AŞAMASI 291
Ortamın Düzenlenmesi 291
Zamanın Planlanması 292
Araç-Gereçlerin Hazırlanması 293
Öğretimin Sunulması 294
Ek Stratejilerin Seçilmesi 305
Silikleştirme Yapılması 306
Sürdürülebilirliğin Planlanması 306
ÖZET 308
YARARLANILAN KAYNAKLAR 309
EK 1 320

BÖLÜM X

ZİHİN KURAMI VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

GİRİŞ 329
ZİHİN KURAMI 330
ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ İÇİN GEREKLİ BAZI AŞAMALAR 332
Zihin kuramı gelişimi için ortak dikkat 332
Ortak Dikkatin Bileşenleri 333
Normal Gelişimde Ortak Dikkat 333
Otizmde Ortak Dikkat Eksikliği, ... 333
Ortak Dikkat Neden Önemlidir? 334
Bu konu ile ilgili planlama 334
Zihin kuramı gelişimi için sembolik oyun, ... 334
Zihin kuramı gelişimi için kendilik kavramı; 335
Sosyal Biliş ve Zihin Kuramı 335
Zihin Kuramı Neden Öğretilmeli? 336
Öğretilecek olan grubun; 337
Sosyal Davranış ve Zihin Kuramı 337
Zihin Kuramı ve Duygular 338
Zihin Kuramı Gelişimi 340
ZİHİN KURAMI VE AŞAMALARI 343
Görsel Bakış Açısı Alma 343
Karmaşık Bakış Açısı Alma 343
Kavramsal bakış açısı alma 344
Düşünce balonları ile düşünme 345
Görmenin Bilme Üzerindeki Etkisi 345
Doğru İnanç 345
Gömülü İnanç 346
Beklenmedik Yer Değiştirme Testi 346
Sally-Ann testi 348
Aldatmacalı Kutu Testi 350
ÖZET 353
YARARLANILAN KAYNAKLAR 354
EK 1 358

BÖLÜM XI

YARATICI DRAMA VE SOSYAL BECERİLER

Prof. Dr. Emine ERATAY

GİRİŞ 363
Yaratıcı Drama 367
Yaratıcı Dramada Temel Kavramlar 367
Yaratıcı Dramanın Kullanıldığı Alanlar 368
Yaratıcı Dramanın Aşamaları 368
Yaratıcı Dramanın Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanımı 369
Yaratıcı Drama Sürecinin Hazırlanması 371
Yaratıcı Drama Sürecinin Değerlendirilmesi 373
Yetersizlik Gruplarına Göre Drama Etkinlikleri 374
Örnek Drama Oturumu Planı: 1 375
Örnek Drama Oturumu Planı: 2 377
Örnek Drama Oturumu Planı: 3 378
Örnek Drama Oturumu Planı: 4 379
Örnek Drama Oturumu Planı: 5 380
Örnek Drama Oturumu Planı: 6 381
ÖZET 382
YARARLANILAN KAYNAKLAR 383

BÖLÜM I

SOSYAL BECERİ VE SOSYAL YETERLİK

Prof. Dr. Seray OLÇAY

Seray OLÇAY, 1982 yılında Ankara'da doğdu. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun oldu. 2005 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında bütünleşik doktora eğitimine başladı. Doktora eğitimi süresince çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde psikolog ve kurum müdürü olarak görev yaptı. TÜBİTAK, Bilimsel Araştırma, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı projelerinde araştırmacı, eğitmen, uzman, bursiyer gibi farklı görevlerde yer aldı ve 2012 yılında doktorasını tamamladı. Temel çalışma alanları gelişim yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, aile eğitimi ve danışmanlığı olan Seray Olçay 2018 yılında Doçent unvanını aldı. 2015 yılından bu yana Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan Olçay Gül evlidir ve Deniz adında bir kızı vardır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Sosyal beceri
- Sosyal yeterlik
- Sosyal beceri eksiklikleri
- Sosyal yetersizlik
- Sosyal gelişim

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi okuduktan sonra**;**

1. Sosyal beceri kavramını tanımlayabileceksiniz,
2. Sosyal becerilerin özelliklerini sıralayabileceksiniz,
3. Sosyal becerilere ilişkin sınıflandırmaları betimleyebileceksiniz,
4. Sosyal yeterlik kavramını tanımlayabileceksiniz,
5. Sosyal beceri yetersizlik türlerini açıklayabileceksiniz,
6. Sosyal becerilerin gelişimini açıklayabileceksiniz,
7. Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen değişkenleri sıralayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

SOSYAL BECERİLER

SOSYAL YETERLİK

SOSYAL BECERİ EKSİKLİKLERİ/SOSYAL YETERSİZLİK

SOSYAL BECERİLER NASIL GELİŞİR?

- Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi
- Orta Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi
- Ergenlikte Sosyal Becerilerin Gelişimi

SOSYAL BECERİLERİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER

- Aileler ve Özellikleri
- Okul ve Akranlar
- Çocukların Özellikleri
- Kitle İletişim Araçları

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenen biçimde uyum sağlayabilmesi ve birey olarak yaşamını sürdürebilmesi; toplumun tutumlarını, inançlarını, davranış kalıplarını ve kendisinden beklenen davranışları öğrenmesi, bir başka ifadeyle sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasıyla mümkündür. İnsana dair tüm anlatımlarda insanın sosyal bir varlık olduğuna değinilir. İnsan doğumuyla birlikte toplumsal yaşama katılır. Aile ile başlayan ilk sosyal etkileşimler bireyin okula başlamasıyla arkadaşlıklarla devam eder. Bu etkileşimler, birey ölünceye değin farklı sosyal ortamlarda varlığını sürdürür. Birey, sosyal becerileri bu sosyal etkileşimler yoluyla edinir. Bireyin içinde bulunduğu farklı sosyal ortamlarda kabul edilmesini sağlayacak uygun birtakım sosyal becerilere sahip olması beklenir. Sosyal becerilerde ustalaşan bireyler içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını, kendisinden beklenen davranışları öğrenir ve sergiler, başka bir ifadeyle sosyalleşir.

Sosyal beceriler aynı zamanda bireyin günlük yaşam becerileri, serbest zaman becerileri, akademik becerileri, kendini yönetme ve düzenleme becerileri, iş ve meslek becerileriyle de doğrudan ilişkilidir ve bu becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca sosyal beceriler zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, duygu-davranış bozukluğu ve bazı psikiyatrik hastalıkların (şizofreni) tanılanması sürecinde ayırt edici ölçütlerden biridir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği, 2002). O hâlde sosyal becerilerin birey için hayati öneme sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Zaman zaman günlük konuşmalarda, okullarda yürütülen çalışmalarda ve hatta bilimsel araştırmalarda arkadaşlık, girişkenlik, karşılıklı konuşma becerilerine sahip olan ya da bu becerilerde ustalaşan bireyler için "çok sosyal, sosyal becerileri çok iyi, sosyal olarak yeterli" gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Peki "Sosyal becerilere sahip bireyler sosyal olarak yeterli midir? Sosyal beceriler ve sosyal yeterlik aynı kavramlar mıdır?" İlerleyen bölümde bu sorulara yanıt aranacaktır.

SOSYAL BECERİLER

Sosyal beceriler farklı disiplin alanlarının üzerinde çalıştığı konulardan biridir ve bu disiplin alanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sosyal becerilerle ilgili kavramlardan ilk olarak William James (1890) "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde söz etmiştir. James kitabında sosyal becerileri sosyal ilişkiler bağlamında ele almıştır (Yüksel, 2008). Daha sonra ilk kapsamlı tanımlar 1970'lerde ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda sosyal beceriler ağırlıklı olarak akran kabulü, davranış ve yeterlik arasındaki ilişki olarak tanımlanmış; akranlar arasında popüler olmakla sosyal becerilere sahip olmak eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

1980'lerde ise sosyal beceriler ağırlıklı olarak diğerleriyle başarılı ilişkiler kurmaya olanak sağlayan davranışlar olarak ele alınmış (Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010) ancak akran kabulü ve popülerlik tanımlarda yerini korumuştur. Bu yıllarda Gresham (1986) sosyal becerilerle ilgili o güne değin yapılmış farklı tanımları analiz ederek sosyal becerilere ilişkin tanımları akran kabulü, davranışsal tanım ve sosyal geçerlik olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. (a) Akran kabulünü esas alan tanımlarda sosyal beceriler akranlar tarafından kabul edilme, okullarda ve diğer toplumsal ortamlarda akranları arasında popüler olma olarak tanımlanmış; ancak bu tanımlarda hangi özel davranışların akran kabulü ve popülerliğe yol açtığına ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir. (b) Davranışsal tanımlarda sosyal beceriler daha çok pekiştirme elde eden ve daha az cezalandırılan ya da nötr tepkilere yol açan duruma özgü belli davranışlar olarak ele alınmış; ancak bu tanımlarda da toplumsal olarak önemli ve anlamlı davranışlardan söz edilmemiştir. (c) Sosyal geçerlik tanımıyla ilk iki tanımda sözü edilen sınırlılıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Sosyal geçerlikle ilişkili tanımlarda sosyal beceriler belli durumlarda bireyler için önemli sosyal sonuçların yordayıcısı olan belli davranışlar olarak ele alınmıştır. Önemli sosyal sonuçlar ise akran kabulü ve popülerlik, bireyin hayatındaki önemli bireylerin sosyal becerilere ilişkin olumlu değerlendirmeleri ve yüksek akademik başarı olarak sıralanmıştır (Gresham ve Elliot, 1987). Bu yıllar aynı zamanda sosyal beceriler ile sosyal yeterlik arasındaki ayrıma vurgu yapılan yıllardır (McFall, 1982).

1990'larda yukarıda sıralanan tanımlardan yola çıkılarak Elliot ve Gresham (1993) sosyal becerileri bireye diğerleriyle etkileşme fırsatı veren, olumlu tepkiler ortaya çıkaran ve olumsuz tepkilerden kaçınmayı sağlayan sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu davranışların aynı zamanda bireyin sosyal ortamlardaki farklı durumlarla baş etmesine, bu durumlara ve ortamlara uyum sağlamasına yardımcı olduğuna vurgu yapılmıştır (Walker, Colvin ve Ramsey, 1995). 1990'ların sonlarında sosyal beceriler günümüzde de kabul edilen şekliyle öğrenilmiş, iletişim başlatma, sürdürme, karşılıklı konuşma vb. tepkilerden oluşan, sosyal pekiştirme elde etme olasılığını arttıran, olumsuz tepkilerle karşılaşma olasılığını en aza indiren/tamamen ortadan kaldıran, etkileşimli, duruma özgü ve amaçlı davranışlar olarak tanımlanmıştır (Merrell ve Gimpel, 1998; Vuran, 2007).

Sosyal becerilere ilişkin tanımlar incelendiğinde sosyal becerilerle ilgili bazı ortak özelliklerin olduğu görülmüştür (Chadsey-Rusch, 1992; Ergenekon, 2012; Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983):

- *Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlıdır*. Davranışlar, konuşmalar, giyim-kuşam, eğlence anlayışı vb. sosyal kurallara göre şekillenir. Dolayısıyla sosyal kurallar o duruma özgü olarak sergilenen sosyal becerileri doğrudan etkiler. Örneğin, aile bireylerine ya

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Alberto P. A., & Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) (2013). Intellectual disability. www.dsm5.org/Documents/IntellectualDisabilityFact Sheet.pdf adresinden 09.02.2016 tarihinde edinildi.

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (2002). *Intellectual disability.* https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VtnNLdAR54M adresinden 09.02.2016 tarihinde edinildi.

Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesindeişbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programlarının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Asal Yayınları.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and imitation*. New York: Holt, Rinehortand Winston.

Berk, E. L. (2000). *Bebekler ve çocuklar (Doğun öncesinden orta çocukluğa).* (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bullock, J. R. (2008). Encouraging the development of social competence in young children. *Early Child Development and Care, 37,* 47-54.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan-Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Buss, A. H., & Plomin R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.

Campbell, P., & Siperstein, G. (1994). *Improving social competence: Are source for elementary school teachers*. Needhamheights, MA: Allyn & Bacon.

Cavell T.A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19,* 111-122.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation*, *96*, 405-418.

Coie, J. D., & Hubbard, J. A. (1994). Peer-rejection places children an immediate, long-

term behavioral risk. *Child & Adolescent Behaxior Letter, 10,* 1-20.

Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları.*(Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çalışkan-Ülkü, E. (2011). *Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin sınıf içidavranışlarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Çifci Tekinarslan, İ., & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (4. Baskı). Ankara:Kök Yayıncılık.

Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occuring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28,* 479-485.

Diener, M.L., & Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 3-24.

Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29,* 819-828.

Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R.D., & Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, *31,* 358-367.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,* 344-353.

Dönmez, A. (1998). Televizyon ve saldırganlık. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*, 25-52.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993) Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, *17,* 287-313.

Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case of study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology, 27,* 197-222.

Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi (Yeni programla uyumlu)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)(2. Basım)* (s.11-35). Ankara: Vize Yayıncılık.

Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora tezi,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education, 3,* 1-39.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assesement of social competence in children. Strain, M. Guralnick, & H. Walker (Eds.). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp 143-179). New York: Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definication and assessment. *The Journal of Special Education, 21*, 167-181.

Gresham, F. M., & Elliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, *67*, 331-344.

Guerrero, L. K., & Jones, S. M. (2003). Differences in one's own and one's partner's perceptions of social skills as a function of attachment style. *Communication Quarterly, 51*, 277-29

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12,* 82-93.

Gürkan, T. (1979). Okulöncesi eğitimin ilkokuldaki etkileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim.*http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5456 adresinden 15.02.2016 tarihinde edinildi.

Hale, R. (2008). *Baumrind parenting styles and their relationship to the parent developmental theory.* Doktora tezi, Pace University, ABD.

Hocaoğlu, A.Y. (2009). *Zihinsel engelli ergenlerin okul için sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Huang, W., & Cuvo, A.J. (1997).Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification, 21,* 3-44.

Işık, Ö. (2011) *Kitle iletişim araçlarının etkileri hakkında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması.* Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların bağlanma davranışlarının özlük nitelikleri ve anne bağlanma stillerine göre incelenmesi.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS)*. Doktora tezi, Pace University, ABD.

Keown, L.J., & Woodward, L. J. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: Early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development*, *15*, 23-45.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: YA-PA.

Kızmaz, Z. (2006). Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları üzerine sosyolojik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 247-267.

Knapczyk, D. R., & Rodes, P. G. (1996). *Teaching social competence: A practical approach for improving special skills in students at risk.* USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Koca, M. (2009). *Kitle iletişim araçlarının eğitim üzerine etkileri (Sivas/Merkez meslek liseleri örneği)*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Kocayörük, E. (2010). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4,* 37-45.

Laible, D., Carlo, G., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development, 13,* 551-569

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 16-25.

Mcfall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4,* 1–33.

MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Sosyal gelişim* .http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/sosyalgelisim.pdf adresinden 20.02.2016 tarihinde edinildi.

MEB (2013a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi.* http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/dilgelisimi.pdf adresinden 20.02.2016 tarihinde edinildi.

MEB (2013b). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi: Öğretmen rehber kitabı.* Ankara: Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri.

Merrel, K.W., & Gimpell, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Meşeci, F. (2008). Öğretmenin sosyalleştirici rolü ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 115-125.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, USA: Springer Science Business Media.

National Association for the Education of Young Children (1997).http://www.naeyc.org/yc/ adresinden 17.02.2016 tarihinde edinildi.

Nelson, K. (2005). Language path ways in to the community of minds. J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. Ed. New York: Oxford University Press.

Olçay-Gül, S. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16,* 83-107.

Özaydın, L. (2006). A*rkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Papatğa, E. (2012). *Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington DC: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.

Sazak, E. (2003).*Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğinin incelenmesi.* Yüksek lisanstezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Seefeldt, C. (2005). *Social studies for the preschool/primarychild* (Seventh edition). USA: Prentice Hall.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (2. baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.

Seven, S. (2007) Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*, 477-499.

Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 151-174.

Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği).* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Steinberg, L.,Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63,* 1266-1281.

Strain, P.,Guralnick, M., & Walker, H. (Eds.) (1992).*Children's social behavior: Development, assessment, andmodification*. New York: Academic Press.

Sukerman, T. (2000). The problems of the socialization of the upper-grade students of special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society, 42*, 56-66.

Şad, E. D. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması.*Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, C. (2001). Sosyal beceriler ve sosyal yeterlik. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 9-19.

Şahin, P. (2010). Kitle iletişim araçlarının sınıf yönetimine etkisi. *Eğitişim Dergisi.* http://www.efkandurmus.com/site/arsiv/35-2/108-kitle-iletisim-araclarinin-sinif-yonetimine-etkisi.html adresinden 20.02.2016 tarihinde edinildi.

Şendil, Ç. Ö. (2010). *5-6 yaş çocuklarda sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şendoğlu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne-babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tabak, N. (2007). *İlköğretim 1. kademede davranış sorunları olan çocukların anne-baba-tutumları.* Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Afyon.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2013). *06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya.* http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866 adresinden 30.01.2016 tarihinde edinildi.

Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması.*Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Voeller, K. K. S. (1994). Techniques for measuring social competence in children. G. R. Lyon (Ed.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 523-554). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 223-242). (İkinci Baskı.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how behavior analysis found its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 203-214.

Yağmurlu, B.,Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20,* 1-24.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç* (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, E. (2008). *Deha çocuk olmak.* İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.

Yüksel-Şahin, F. (2015). İletişim becerilerine genel bir bakış. A. Kaya (Ed.) *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 32-55). Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM II

SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

1971 yılında Eskişehir'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Eskişehir'de tamamladı. 1996 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans öğrenimini tamamladı. Aynı yıl öğrenimini tamamladığı bölümde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2001 yılında yüksek lisans, 2007 yılında doktora derecelerini Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan aldı. 2010-2011 öğretim yılında Farabi Öğretim Üyesi Değişim Programıyla Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak lisans ve lisansüstü dersler yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Çolak'ın, alanda uluslararası ve ulusal dergilerde yayınlanan makaleleri ve uluslararası ve ulusal konferanslarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Tübitak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarıyla iş birliği olan ve Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenen projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev aldı. Bilimsel ilgi alanları; akademik ve sosyal beceri öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, uygulamalı davranış analizi, nitel ve eylem araştırmalarıdır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Değerlendirme
- Doğal gözlem
- Rol-oyun testi
- Dereceleme ölçeği
- Görüşme, sosyometri
- Kendi kendini değerlendirme
- İşlevsel değerlendirme
- Kontrol listesi
- Projektif test

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünite sonunda okuyucu;

1. Değerlendirme tanımını ve eğitimdeki önemini betimleyebilecek,
2. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinin önemini ve amaçlarını açıklayabilecek,
3. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri ve/veya teknikleri sıralayabilecek,
4. Her bir değerlendirme yönteminin ve/veya tekniğinin özelliklerini, nasıl kullanılacağını, avantaj ve dezavantajlarını tartışabilecek,
5. Her bir değerlendirme yöntemine ya da tekniğine ilişkin en az bir örnek verebilecektir.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

DEĞERLENDİRME VE EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ

SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNİN ÖNEMİ VE AMAÇLARI

SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

- Doğrudan gözlemler (doğal) ve rol oyun testleri (yapılandırılmış)
- Davranışsal dereceleme ölçekleri
- Görüşmeler
- Sosyometrik teknikler
- Kendi kendini değerlendirme teknikleri
- İşlevsel değerlendirme teknikleri
- Kontrol listeleri/ Kaba değerlendirme formları
- Projektif (yansıtma)/ İfade etme teknikleri

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır, bu özelliğinden dolayı toplum içinde kendi varlığını sürdürebilmesi ve gerektiğinde de bu özelliğini etkileşimde bulunduğu kişilere gösterebilmesi ve onlarla paylaşımı önemlidir. Toplumun bir parçası olan gelişimsel yetersizliği olan çocukların da topluma uyum sağlayabilmeleri, bağımsız ya da yarı bağımsız olarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bulunduğu ortamlarda kendisinden beklenen sosyal becerileri istenen nitelikte yerine getirebilmeleri beklenmektedir. Oysa normal gelişim gösteren çocukların kendiliğinden ya da çevrelerindeki yetişkinleri model alarak öğrendikleri sosyal becerileri gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ya hiç edinememiş ya da istenen nitelikte edinememiş olabilirler. Bu nedenle, bu çocuklara doğal ya da yapılandırılmış sistematik sosyal beceri öğretimlerinin gerçekleştirilmesi gerekli ve önemli bir yaklaşımdır.

Sosyal beceri öğretimi gerçekleştirilmesi planlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara *öncelikle* hangi sosyal becerinin ve bu becerinin nasıl öğretileceğine karar vermeden önce, bu çocukların sosyal becerilerinin *ne düzeyde olduğunu*; bir başka deyişle, performans düzeyini belirlemeye yönelik çeşitli değerlendirmeler yapılması gerekmektedir (Çolak, 2007). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri ve yetersizlikleri dikkate alınarak yapılması gereken değerlendirmeler sonucunda, bu çocukların gereksinimleri doğrultusunda etkili ve başarılı bir sosyal beceri öğretim programı planlanabilir. Aynı zamanda işlevsellik bakımından da gelecekteki yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal beceri gelişim alanında neler öğrenebileceklerine ilişkin gerçekçi hedefler oluşturulabilir (Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham ve Elliott, 1987; Merrell ve Gimpel, 1998; Westwood, 1997). Bununla birlikte, uygulanan sosyal beceri öğretiminin başarıya ulaşabilmesi, hedef çocuğun sosyal beceri yetersizliklerinin ve uygulanan öğretim programının etkililiğinin belirlenmesine; başka bir deyişle, sosyal becerilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Yapılan değerlendirmelerin işlevsel ve kapsamlı olması da ayrı bir önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda bu ünitede, gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal yaşamlarında önemli bir rol oynayan sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve bu süreçlerde kullanılan değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. Bu konulara ilişkin bilgilerin, şimdi ya da gelecekteki öğretmenlik mesleğinizde gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla gerçekleştireceğiniz çalışmalarınıza ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ünitede sırasıyla; değerlendirme ve eğitimdeki önemi, sosyal becerilerin değerlendirilmesinin önemi ve amaçları, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler, her bir değerlendirme yönteminin avantajları ve dezavantajları ile bu yöntemlere ve/veya tekniklere ilişkin örnekler yer almaktadır.

DEĞERLENDİRME VE EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ

Değerlendirme bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 1993). Eğitimde değerlendirmeyi tanımlayacak olursak; öğrencilerin akademik, davranışsal ya da fiziksel özellikler gibi gelişim alanlarına yönelik bilgiler toplanması, işlem basamağındaki öğrenmelerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek, güçlü yönlerini saptamak, ek önlemler almak, öğrencileri hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla süreçsel bir karar verme işlemidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010; Yaşar, 2011). Eğitim-öğretim uygulamalarında alınan bu kararların yerinde ve isabetli olması için gerekli olan geçerli (amaca uygun) ve güvenilir (doğru) bilgilerin üretilmesini ve bu bilgiler ışığında doğru programlar hazırlanabilmesi bakımından değerlendirme önemlidir (Bahar ve ark., 2010). Ölçme ve değerlendirmenin özellikle öğrenci, öğretmen ve öğretim uygulamalarına ilişkin farklı kullanış amaçları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciyi tanıma ve uygun eğitim-öğretim sürecine yerleştirme.
- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma.
- Öğretim hizmetinin etkililiğini değerlendirme.
- Öğrencileri yönlendirme.
- Öğrenci başarısının düzeyini belirleme
- Öğrencinin performanslarını belirleme ve izleme.
- Öğretim programı hazırlama.
- Özel eğitim ve ilişkili hizmetleri belirleme.
- Uygulanan programın etkililiğini ve verimliliğini belirleme.
- Bir programdan diğer programa geçiş kararlarını verebilme.
- Öğretmen, aile ve öğrenci etkileşimini sağlıklı bir şekilde kurabilme (Atkin, 2001'den akt. Bahar ve ark., 2010; Görgün, 2015; Yaşar, 2011; Yates, Ostrosky, Cheatham, Fettig, Shaffer ve Milagros-Santos, 2008)

Görüldüğü gibi eğitimde değerlendirme yapmak, hemen akla ilk gelen "öğrenciye not vermek" demek değildir ya da bu şekilde düşünülmemelidir. Değerlendirme süreci etkili ve doğru araçlarla gerçekleştirildiğinde siz öğretmenlere pek çok katkı sağlanmaktadır. Bu katkıları alanyazından (Bahar ve ark., 2010; Bondurant-Utz, 2002; Friend ve Bursuck, 2006; Yaşar, 2011; Yates ve ark., 2008) derleyerek özetleyecek olursam;

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7–12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5* (2), 61-77.

Akçakın, M. (2008). *Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland- II)- Araştırma Formu'nun doğumdan 8 yaşa kadar olan Türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yayınlanmamış Bilimsel Araştırma Projesi kesin raporu. Ankara. Proje No: 2003-08-09-172.

Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Alpas, B., & Akçakın, M. (2003). Vineland Uyum Davranış Ölçeği (Vineland-I) Araştırma Formu'nun doğumdan 3 yaş 11 aylığa kadar olan Türk bebekleri için uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 18,* 57-71.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 93-103.

Bacanlı, H., & Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 351-379.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2010). *Geleneksel- tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikler: Öğretmen el kitabı* (4. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

Baker, J. E. (2003). *Social skills training: For children and adolescents with Asperger Syndrome and social-communication problems.* Kansas: Autism Asperger Publishing Co., Inc.

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39–64. doi: 10.1037/a0017768. PMID: 20063925.

Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism ad Other Developmental Disabilities, 22,* 80-87.

Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bondurant- Utz, J. A. (2002). *Practical guide to assessing infants and preschoolers with special needs.* Upper Saddle River: Pearson Education, Merrill Prentice Hall.

Bricker, D., & Squires, J. (1999). *The ASQ a parent completed, child-monitoring system user's guide* (2nd Edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches,* (2nd Edition). New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.

Cartledge, G., & Loe, S. A. (2001). Cultural diversity and social skill ınstruction. *Exceptionality, 9*(1/2), 33-46.

Choi, H. S., & Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *The Journal of Educational Research, 91*, 209-214.

Cordier, R., Speyer, R., Chen, Y.W., Wilkes-Gillan, S., Brown, T., Bourke-Taylor, H., Doma, K., & Leicht, A. (2015). Evaluating the psychometric Quality of social skills measures: A systematic review. Research Article. *PLoS ONE 10*(7), 1-32. e0132299. doi:10.1371/journal.pone.0132299.

Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Crick, N. R. (1996). The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317- 2327.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social–psychological adjustment. *Child Development, 66,* 710– 722.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367– 380.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997) Relational and overt aggression in preschool. *Psychology Faculty Publications.* Paper 88. http://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/88 adresinden Erişim Tarihi: 09.11.2016.

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. Clinical Psychology Review*, 31*(5), 767–85. doi: 10.1016/j.cpr.2011.03.008.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A., & Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. (2.baskı)*,* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifçi, İ., & Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceriler öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çifci-Tekinaslan, İ., Pınar-Sazak, E., & Sucuoğlu, B. (2012). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice - 12*(4), 2767-2788.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Çolak, A., & Sönmez, M. (2014). Sosyal yeterlik ve yaşam sorumluluğu alma becerileri. *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri,* 10. Basımdan çeviri. Ed. Ş. Yücesoy Özkan *(Strategies for teaching learners with special needs,* Tenth edition, Eds. Edward A. Polloway, Loretta Serna, James R. Patton & Jenevie W. Bailey). İçinde Ünite 12, 316-340. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, 37,* 155-174.

de Bildt, A., Mulder, E. J., Hoekstra, P. J., van Lang, N. D. J., Minderaa, R. B., & Hartman, C. A. (2009). Validity of the Children's Social Behavior Questionnaire (CSBQ) in children with intellectual disability: Comparing the CSBQ with ADI-R, ADOS, and clinical DSM-IV-TR classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 1464–1470. DOI: 10.1007/s10803-009-0764-x.

Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review, 24*(4), 648-671.

Demir, Ş. (2009). *Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi, E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 369-422). Ankara: Vize Yayıncılık.

Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Exploring validity and reliability of Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study*, Education and Science, 37*, 318-328.

Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama: Kuramsal temeller, uygulamalardan örnekler, yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dunlap, G., & Kıncaid, D. (2001). The widening world of functional assessment: Comments on four manuals and beyond. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34,* 365-377.

Dunlap, G., Newton, J. S., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 16,* 215-221.

Durualp, E., & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social skills: Assessment and Classification Practices, *Journal of counseling and Development*, *66,* 96-99.

Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and ıntervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International,* 12.

Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality, 9*(1&2), 19-32.

Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme: Davranışsal sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci.* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J., & Kaye, A. J. (2010). Assessing children and adolescents. İçinde (*Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills,* Eds. Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley , & Peter J. Norton). Ünite 5, 69-85. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Erol, N., Sezgin, N., & Savaşır, I. (1993). Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi, 8*, 16-22.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, *124*, 381-433.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers.* (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Gerhardt, P. F., & Crimmins, D. (2013). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders.* Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Görgün, B. (2015). Özel öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesi. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar.* İçinde (ss. 149-180). Ankara: Vize Yayıncılık.

Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education, 29*, 47-60.

Gresham, F. M. (1981). Assesment of children's social skills. *Journal of School Psychology, 19,* 120-134.

Gresham, F. M., & Eliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 2,* 167-181.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system.* Circle Pines, MN: American Guidance Sevice.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.

Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi.

Hartman, C. A., Luteijn, E., Serra, M., & Minderaa, R. (2006). Refinement of the children's social behavior questionnaire (CSBQ): An instrument that describes the diverse problems seen in milder forms of PDD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 325–342. doi:10.1007/s10803-005-0072-z.

İncekaş, S. (2009). *Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir.

Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ. H., & Çelik, S. (2012). *Türkiye'de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.

Kapçı, E. G., Küçüker, S., & Uslu, S. (2010). How applicable is the Ages and Stages Questionnaires to Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education, 30*, 176-188.

Kara, B., Mukaddes, N. M., Altınkaya, I., Güntepe, D., Gökçay, G., & Özmen, M. (2014). Using the Modified Checklist for Autism in Toddlers in a well-child clinic in Turkey: Adapting the screening method based on culture and setting, *Autism, 18*, 331–338.

Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

Kaya, Ö. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirilmesi. Ed. A. Cavkaytar. *Otizm Spektrum Bozukluğu.* İçinde (s. 59-94). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. HTC Ofset. ISBN No: 978-605-4628-79-7.

Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*, 391-411.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Küçüker, S., Kapçı, E., & Uslu, R. (2011). Evaluation of the turkish version of the "Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional" in identifying children with social-emotional problems. *Infants & Young Children*, *24,* 207-220.

Lewis, T. (1992). "*Social Skill Instruction as Tier II Intervention"*, başlıklı (PPT) sunu slaytları. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org adresinden Erişim Tarihi: 30.10.2016.

Lord, C., Rutter, M., Goode, S., Heemsbergen, J., Jordan, H., Mawhood, L., & Schopler, E. (1989). Autism Diagnostic Observation Schedule: A standardized observation of communicative and social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*(2), 185-212.

Lord, C., Rutter, M., & Couteur, A. L. (1994). Autism Diagnostic Interview- Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(5), 659-685.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule–Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(3), 205-223.

Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorilla-Ramirez, C., & Putnam, R. F. (2005). Social skills assessment and intervention: Review and recommendations for school practitioners. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 21–38.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction.* (2nd Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavioral Research and Theory, 21*, 335-340.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice-Hall.

Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, *22*(1), 115-134.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*, 3-18.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. (1998). Social skills of children and adolescents. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook.* New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Muscara, F., & Crowe, L. (2012). Measuring social skills with questionaires and rating scales. V. Anderson & M. H. Beauchamp (Eds.). *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*. İçinde (s. 119-137). New York: Guilford Press.

Öztürk, M. O. (1992). *Ruh sağlığı ve bozuklukları.* 4. Basım. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Perry, J., & Felce, D. Assessing work-related social skills: Existing approaches and instruments, Cardiff University. http://www.projectatlas.org/publications/assessingwork.pdf. adresinden Erişim Tarihi: 26.09.2016.

Peterson, S. M. P., Derby, K. M., Berg, W. K., & Horner, R. H. (2002). Collaboration with families in the functional behavior assessment of and intervention for severe behavior problems. *Education and Treatment of Children, 25*, 5-25.

Rotheram-Fuller, E., Kim, M., Seiple, D., Locke, J., Greenwell, R., & Levin, D. (2013). Social skills assessment for children with autism spectrum disorders. *Autism Open Access, 3*(3), http://dx.doi.org/10.4172/2165-7890.1000122. Erişim Tarihi: 30.10.2016.

Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay.* Washington, D. C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children.

Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1993). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri* (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Sheridan, S. M., Hungelmann, A., & Maughan, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review, 28,* 84-103.

Sigafoos, J., Schlosser, R. W., Green, V. A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2008). Communication and social skills assessment. In *Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders.* (pp. 165-192). Elsevier Inc.. DOI: 10.1016/B978-012373606-2.50008-5

Sola, C., & Gümüş, T. (2012). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için.* İçinde (s. 63-90). Ankara: Vize Yayıncılık.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96.

Stichter, J. P. (2001). Functional analysis: The use of analogues in applied settings. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 16,* 232-239.

Stone, W., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., Pennington, M., Burnette, C., & Bainbridge-Brigham, N. (1998; 2010). *TRIAD Social skills assessment: Assessing children with autism spectrum disorders.* Second edition. Treatment & Research Instıtute for Autism Spectrum Disorders, Vanderbilt Kennedy Center.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 6(1)* 41-57.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* İçinde (ss. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children, 29*.

Şahin, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills.* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (Gözden Geçirilmiş Yedinci Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 69-108). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı- GEÇDA*. Ankara: Remay.

Tetik-Kabil, A. (2005). Türk örneklemi ile yapılan Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği geçerlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Uz-Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Wade, D. T. (2004). Assessment, measurement and data collection tools. *Clinical Rehabilitation, 18*(3), 233–237. PMID: 15137553.

Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1988) *The Walker- McConnell Scale of Social Competence and Social Adjustment: A social skills rating for teachers.* Austin, TX: Pro-Ed.

Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995) *Walker- McConnell Scale of Social Competence and Social Adjustment.* Belmont, CA: Thomson Publishing Company.

Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools, 42*(2), 173–187. DOI: 10.1002/pits.20052 University of Nebraska- Lincoln DigitalCommons@University of Nebraska–Lincoln Educational Psychology Papers and Publications 3. http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/3

Westwood, P. S. (1997). Improving social skills and peer group acceptance. In *Commonsense Methods for Children with Special Needs: Strategies for the Regular Classroom.* pp. 67-82. London, UK: Routledge Falmer. http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Doc?id=10057168&ppg=78.

Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B. T., & Schurr, J. K. (2013). *Promoting social skillls in the inclusive classroom.* New York: The Guilford Press, ISBN: 9781462511716.

Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. U. (2010). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi*, Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.

Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). İçinde (s. 8-41). Ankara: Pegem Akademi.

Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Milagros-Santos, R. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional compentence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*. Vanderbilt University.

Yıkgeç, A. (2005). *A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) on a Turkish sample.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A., & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenirliliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(1), 13-23.

Yukay-Yüksel, M. (2009). A Turkish version of the School Social Behavior Scales (SSBS). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice 9*(3), 1633-1650.

Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

BÖLÜM III

DOĞRUDAN ÖĞRETİM

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

1971 yılında Eskişehir'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Eskişehir'de tamamladı. 1996 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans öğrenimini tamamladı. Aynı yıl öğrenimini tamamladığı bölümde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2001 yılında yüksek lisans, 2007 yılında doktora derecelerini Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan aldı. 2010-2011 öğretim yılında Farabi Öğretim Üyesi Değişim Programıyla Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak lisans ve lisansüstü dersler yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Çolak'ın, alanda uluslararası ve ulusal dergilerde yayınlanan makaleleri ve uluslararası ve ulusal konferanslarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Tübitak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarıyla iş birliği olan ve Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenen projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev aldı. Bilimsel ilgi alanları; akademik ve sosyal beceri öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, uygulamalı davranış analizi, nitel ve eylem araştırmalarıdır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Doğrudan öğretim
- Beceri analizi
- Güdüleme
- Model olma
- Rehberli uygulama
- Bağımsız uygulama

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünite sonunda okuyucu;

1. Doğrudan öğretimi betimleyebilecek,
2. Doğrudan öğretimin amacını, ögelerini ve ilkelerini açıklayabilecek,
3. Doğrudan öğretimin avantajlarını ve dezavantajlarını sıralayabilecek,
4. Doğrudan öğretimin sosyal beceri öğretimindeki aşamalarını açıklayabilecek,
5. Doğrudan öğretim yöntemine uygun bir sosyal beceri öğretim programı hazırlayabilecektir.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

DOĞRUDAN ÖĞRETİM

- Doğrudan öğretimin amacı
- Doğrudan öğretimin ögeleri
- Doğrudan öğretimin ilkeleri
- Doğrudan öğretimin avantajları ve dezavantajları

DOĞRUDAN ÖĞRETİMLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

- Doğrudan Öğretimin Aşamaları
  - Gereksinim oluşturma/ Güdüleme
  - Model olma
  - Rehberli uygulamalar
  - Bağımsız uygulamalar
- Doğrudan Öğretimle Yapılan Sosyal Becerilerin Öğretimine İlişkin Araştırmalar

DOĞRUDAN ÖĞRETİMİN KULLANIMA YÖNELİK ÖNERİLER

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Selam Verme/Merhaba Deme Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Kitabınızın birinci bölümünde de belirtildiği gibi alanyazında sosyal becerinin pek çok tanımı bulunmaktadır. Sosyal yeterliğin temel parçası olan sosyal beceriler, bireyin topluma uyum ve bağımsızlık kazanarak yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır (Çolak, 2007). Sosyal becerilerin toplumsal ilişkilerde ve toplumdaki olayların, olguların belirli bir düzen ve uyum içinde gerçekleşmesi ve sürdürülebilmesi için gerek birebir gerekse küçük bir topluluk içinde sergilenen sosyal becerilerin o toplumun yapısına, kültürüne uygun olması ve kabul edilebilir olması önemlidir. Bireylerin çeşitli sosyal becerileri öğrenmeleri, çocukluk döneminde kendiliğinden ve olgunlaşma ile birlikte çevrelerindeki anne-baba ya da birincil bakıcılar ve akranlarla olan etkileşim fırsatları sonucunda gerçekleşmektedir (Sargent, 1991). Ancak özel gereksinimi olan bireyler toplum içinde kabul edilebilir biçimde davranmayı, normal gelişim gösteren akranları gibi kendiliğinden öğrenemeyebilirler. Gelişim süreçlerinin her aşamasında bu becerileri öğrenme gereksinimi içinde olabilirler (Huang ve Cuvo, 1997; Mendler, 1992). Bu nedenle, öğretmenlerin/uygulamacıların eğitim-öğretim programlarında gerek sınıf gerekse okul içinde sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal yeterliğin geliştirilmesine yer vermesi oldukça önemlidir. Okul ya da sınıf içinde gerçekleştirilen çoğu etkinlik, öğrencilerin özellikle de özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ve sosyal becerileri öğrenmelerinde olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Mendler, 1992). Aynı zamanda sosyal becerilerin öğretimine yönelik yapılan her etkinliğin, eğitimin sürekliliği ve genellenebilirliği için eğitimin en büyük destekçisi olan ailelere de evde gerçekleştirebilecekleri etkinliklere yol gösterebileceği düşünülebilir.

Peki sizce özel eğitimde sosyal beceri öğretiminin amacı nedir? Genel olarak sosyal beceri öğretiminin amacı, özel gereksinimi olan bireylerin sosyal ilişkilerinde verimliliği artıran sosyal işlevleri genişletmek ve geliştirmektir (Siperstein, 1999). Sosyal beceri öğretimi, bireyin gerekli zamanlarda göstermesi gereken sosyal davranışları öğretmek amacıyla doğrudan ve planlı bir şekilde desenlenen, öğretim sonunda akranlar ve yetişkinler tarafından olumlu sosyal yeterlik onayı ile sonuçlanan öğretimdir (Sugai ve Lewis, 1996). İdeal bir sosyal öğretim programı oluşturmanın ilk aşamaları oldukça zaman alıcı ve yorucudur. Sosyal becerilerin öğretiminde, öğretmenler; *(a) öğretimi nasıl desenleyecekleri, (b) öğretimi nasıl sunacakları, (c) öğrencinin alıştırma yapması için nasıl fırsatlar yaratacakları, (ç) öğrencinin öğrenmesini ya da performansını nasıl değerlendirecekleri ve (d) öğretimsel geri bildirimi nasıl sunacakları konusunda bilgili ve etkili olmalıdırlar* (Akt. Sugai ve Lewis, 1996, Sugai, 1990). Alanyazına baktığımızda sosyal beceri öğretiminde; ekolojik yaklaşım, davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme ve bilişsel yaklaşım gibi birbirinden farklı yaklaşımları temel alan sosyal beceri öğretim yöntemleri bulunmaktadır (Alter ve Gottlieb, 1987; Baker, 2003; Cartledge ve Milburn, 1986; Cornish ve Ross, 2004; Çifci,

2001; Sargent, 1991; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Weltmann-Begun, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997). Özel gereksinimi olan bireylere uygun davranışları pekiştirme, ipucu verme, şekil verme, davranışsal prova, model olma, geri bildirim, işbirlikli öğrenme, fırsat öğretimi, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim, video aracılı sunulan uygulamalar ve sosyal öyküler gibi farklı öğretim yöntemleri ile sosyal becerileri öğretmek mümkündür (Baker, 2003; Cartledge ve Milburn, 1986; Chadsey–Rusch, 1992; Cornish ve Ross, 2004; Çifci, 2001; Çolak, 2007; Huang ve Cuvo, 1997; Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983; Rutherford, Mathur, Quinn, 1998; Sargent, 1991; Sugai ve Lewis, 1996; Vaughn, Kim, Morris-Sloan, Hughes, Elbaum ve Sridhar, 2003; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997). Görüldüğü gibi alanyazında pek çok sosyal beceri öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Her biri sosyal yeterlik ve sosyal beceri öğretiminde ilkeleri ve işleyişleri doğrultusunda hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili ve işlevseldir. Kitabınızın bu ünitesinde, öncelikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve ailelere, özel gereksinimi olan bireylere sosyal becerilerin yanı sıra akademik ve dil becerilerin öğretiminde de sıklıkla kullanılan ve etkili olan doğrudan öğretim ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yer alacaktır.

DOĞRUDAN ÖĞRETİM

Alanyazına bakıldığında, doğrudan öğretimin genellikle "yaklaşım, "model" ve "yöntem" kavramlarıyla birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu ünitede, alanyazın doğrultusunda ve kitabınızın sosyal beceri öğretimine yönelik yöntemleri içermesinden dolayı doğrudan öğretimi "yöntem" terimiyle birlikte kullanılması tercih edilmiştir. Yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde doğrudan öğretim, yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlara dayanmaktadır (Çakır, 2006; Dağseven-Emecen, 2008; Kinder ve Carnine, 1991; Olson, Platt ve Dieker, 2008). Doğrudan öğretim, yetişkin/ öğretmen yönlendirmeli yaklaşımlar arasında yer alır ve bireylerin en üst düzeyde katılımlarını sağlamayı amaçlar (Kargın, 2008; Kozioff, LaNunziata, Cowardin ve Bessellieu, 2001; Webber ve Scheuermann, 2008). Doğrudan öğretim alanyazında ilk olarak, okuma ve yazma gibi akademik becerilerin öğretimi amacıyla yapılandırılmış ortamda ve öğretmen merkezli bir öğretim düzenlenmesi formatında kullanılmıştır. 1960'lı yılların sonunda Engelmann'ın alan çalışmalarını temel alarak Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiştir (Rosenshine, 1978; Watkins, Slocum ve Spencer, 2011; Werner, 2005). Doğrudan öğretimin orjinal ve ticari terimi, DISTAR (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading or Direct Instructional System for Teaching and Remediation) olarak bilinen okuma ve aritmetik öğretim sistemidir (Olson, Platt ve Dieker, 2008; Rosenshine, 1978; Vuran ve Çelik, 2008; Werner, 2005). Engelmann ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda genellikle okuma, matematik ve dil gibi bilişsel becerilerin öğretimi üzerinde odaklanmışlardır. Daha sonrasında sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ve

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Agran, M., Salzberg, L. M., & Stowitschek, J. J. (1987). An analysis of the effects of a social skills training program using self instruction on the acquisition and generalazition of two special behaviors in a work setting**.** *Journal of the Assocation for Persons with Severe Handicaps, 12*(2), 131-139.

Al-Dahri, M., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., Belcher, J., & Weber, K. P. (2013). An evaluation of the direct instruction model-lead-test procedure and rewards on rote counting, number recognition and rational counting with a preschool student with developmental delays. *International Journal of Basic and Applied Science, 2*(1), 98-109.

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi.* Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alter, M., & Gottlieb, J. (1987). Educating for social skills. *Advances in Special Education, 6,* 1-61.

Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerilerinin öğretiminde video ile modelin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 455-477.

Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. E. R. Özmen (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (1. basım). İçinde, ss. 191- 225. Ankara: Pegem Akademi.

Baker, J. E. (2003). *Social skills training: For children and adolescents with asperger syndrome and social-communication problems*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Baty, J., Sorensen, J., Pancini, M., & Paiser, E. H. (2000). Using social skills interventions to increase academic and social frowth. ERIC, ED: 444 704.

Berdt, L., & Nunan, J. (1999). Enhancing academic achievement throug direct instruction of social skills. ERIC, ED: 434 299.

Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision teaching and direct instruction: measurable superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly, 3*(4), 74-96

Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K., & Yore, N. (2000). Improving social skills trough cooperative learning and other instructional strategies. ERIC, ED: 443-552., 43 p.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches, (2nd Edition),* New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.

Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation, 96*(4), 405-418.

Chadsey-Rusch, J., Karlan, G. R., Riva, M. T., & Rusch, F. R. (1984). Competitive employment: Teaching conversational skills to adults who are mentally retarded. *Mental Retardation, 22*(5), 218-225.

Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Çakır, S. (2006). *Zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle sosyal beceri öğretiminin etkililiği,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çolak, A., & Sönmez, M. (2014). Sosyal yeterlik ve yaşam sorumluluğu alma becerileri. Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri, 10. Basımdan çeviri. Ş. Yücesoy Özkan (Ed.) *(Strategies for teaching learners with special needs,* Tenth edition, Eds. Edward A. Polloway, Loretta Serna, James R. Patton & Jenevie W. Bailey). İçinde Ünite 12, ss. 316-340. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyalinin farklılaşan etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education and Treatment of Children, 11*(4), 303-317.

Foxx, R. M., McMorrow, M. J., Storey, K., & Rogers, B. M. (1984). Teaching social/sexual skills to mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 89*(1), 9-15.

Güzel, R. (1998). Alt özel sınıftaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği, Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R., & Aykut, Ç. (2010). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İlköğretimde kaynaştırma. İ. H. Diken (Ed.). İçinde Ünite 15, ss. 479-517. Ankara: Pegem Akademi.

Hall, J. A., Schlesinger, D. J., & Dineen, J. P. (1997). Social skills training in group with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice, 7*(2) 187-201.

Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification, 21*(1), 3-44.

Hughes, C., Rusch, F. R. (1989). Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. *Journal of Behavioral Analysis, 22*(4), 365-372.

Kargın, T. (2008). Öğretimin uyarlanması. İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar*, yöntemler, teknikler.* B. Sucuoğlu & T. Kargın (Eds.). İçinde Bölüm 4, ss.165-212. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*, 391-411.

Kinder, D., & Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming. *Journal of Behavioral Education*, *1*(2), 193-213.

Kozioff, M. A., LaNunziata, L., Cowardin, J., & Frances B. Bessellieu, F. B. (2001). Direct instruction: Its contributions to high school achievement. *The High School Journal, 84*(2), 54-71.

Knapczyk, D. R. (1989). Genaralization of student question asking from special class to regular class settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(1), 77-83.

Kramer, L., & Radey, C. (1997). Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations, 46*(3), 237-246.

La Greca, A. M., Stone, W. L., Bell, C. R. (1983). Facilitation the vocational interpersonal skills of mentally retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency. 88*(3), 270-278.

McMahon, C. M., Waccker, D. O., Sasso, G. M., & Melloy, K. J. (1994). Evaluation of the multiple effects of a social skill intervention, *Behavioral Disorders, 20*(1), 35-50.

Mendler, A. N. (1992). What do I do when…? How to achieve discipline with dignity in the classroom. Bloomington, Ind.: National Educational Service.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood; R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children. An empirically based handbook.* New York: Springer Science+Business Media.

Miller, M. J., Lane, K. L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high incidence disabilities: A school-based intervetion to address acquisition deficits. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 49*(2), 27-39.

Olson, J. L., Platt, J. C., & Dieker, L. A. (2008). *Teaching children and adolescents with special needs.* (Fifth Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Ökcün- Akçamuş, M. Ç. (2016). Zihin yetersizliği: Eğitim ve öğretim süreci. *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu.* İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.). İçinde Ünite 4, ss. 93-127. Ankara: Pegem Akademi.

Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. Technical Report No, 297**.** *Contemporary Educational Psycholog,* 8, 317-344.

Prater, M. A., Bruhl, S., & Serna, L. (1998). Acquring social skills through cooperative learning and teachers directed instruction. *Remedial and Special Education, 19*(3), 160-172.

Price, K., & Nelson, K. (2013). *Planning effective instruction: Diversity responsive methods and management*. Cengage Learning.

Rosenshine, B. V. (1978). Academic engaged time, content covered, and direct instruction. *The Journal of Education, 160*(3), 38-66

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership, 43,* 60-69.

Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Center on Innovation & Improvement. A national content center supported by the U. S. Department of Education's Office of Elementary and Secondary Education. www.centerii.org**.** Erişim Tarihi: 19.08.2017

Rutherford J., R. B., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (1998). Promoting social skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children. 21*(3), 354-369.

Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay.* Washington, D. C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children.

Sazak, E. (2003). *Zihinsel engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Scherbert, T. G. (1996). Language intervention strategies for improving communication skills of students with severe emotional disabilities in a public elemantary school. ERIC, ED: 413 698.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1988). Education for young children living in poverty: Child-initiated learning or teacher-directed instruction? *The Elementary School Journal,* 89(2), 212-225.

Schug, M. C., Tarver, S. G., & Western, R. D. (2001). Direct instruction and the teaching of early reading: Wisconsin's teacher-led insurgency. Wisconsin Policy Research Institute Report, 14(2), 34p.

Simpson, R. L., Smith-Myles, B., Sasso, G. M., & Kamps, D. M. (1997). *Social skills for students with autism.* (Second Edition). USA: Council for Exceptional Children Mini- Library.

Siperstein, G. N. (1999). Social skills training. K. Kavale & S. R. Forness (Eds.), *Efficacy of special education and related services,* AAMR.

Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 227-234.

Sucuoğlu, B., & Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli ve çocuklar için sosyal beceri öğretimi,* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children, 29*(4), 1-16.

Swaggart, B. L., & Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior,10*(1), 1-16.

Taras, M. E., Matson, J. L., & Leary, C. (1998). Training social interpersonel skills in two autistic children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 19*(4), 275-280.

Tuncer, T., & Altunay, B. (2004). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkinliği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Vaughn, S., Kim, A. E., Morris-Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities: A synthesis of group design studies. *Remedial and Special Educaiton, 24*(1), 2-15.

Vuran, S., & Çelik, S. (2008). Örneklerle Kavram Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Watkins, C., & Slocum, T. A. (2003). The components of direct instruction, *Journal of Direct Instruction, 3*(2), 75-110.

Watkins, C. L., Slocum, T. A., & Spencer, T. D. (2011). Direct Instruction: Relevance and applications to behavioral autism treatment. In E. A. Mayville & J. A. Mulick (Eds.), *Behavioral foundations of effective autism treatment* (pp. 297-319). Corn-wall-on-Hudson, NY: Sloan. Erişim Tarihi: 10.07.2017 http://www.autism.outreach.psu.edu/sites/default/archive_files/38_and_49._Handout.pdf

Weiss, M. J. (2008). Skill acquisition, direct instruction, and educational curricula. *Effective practices for children with autism: Eucational and behavioral support interventions that work.* James K. Luiselli, Dennis C. Russo, Walter P. Christian & Susan M. Wilczynski (Eds.), In (pp. 195-212). New York: Oxford University Press.

Weltmann-Begun, R. (1996). *Ready-to-use social skills lessons & activities for grades 7-12.* San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Werner, D. H. (2005). A study to determine the relationship of the direct instruction program *corrective reading* on *terra nova* tests scores in one school system in East Tennessee. A dissertation. Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University.

Westwood, P. S. (1997). Improving social skills and peer group acceptance. In *Commonsense Methods for Children with Special Needs: Strategies for the Regular Classroom.* p. 67-82. London, UK: RoutledgeFalmer. http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Doc?id=10057168&ppg=78.

Wheeler, J. J., Bates, P., Marshall, K. J., & Miller, S. R. (1988). Teaching appropriate social behaviors to a young man with moderate mental retardation in a supported competitive employment setting. *Education and Training in Mental Retardation, 23*(2), 105-116.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.

Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

BÖLÜM IV

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI / SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Prof. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan 1971, Kastamonu doğumludur. İlk ve Orta öğrenimini Kastamonu'da tamamladıktan sonra, lisans eğitimini 1992 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde 1997 yılında, Doktora eğitimini Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde 2001 yılında bitirmiştir. 2014 yılında Doçent olmuştur. AİBÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde 1994-2001 yılları arasında Araştırma Görevlisi olarak, 2001-2014 yılları arasında Yardımcı Doçent olarak görev yapmıştır. 2014-2019 yılları arasında doçent olarak, 2019 yılından itibaren de Profesör olarak çalışmakta, Özel Eğitim Bölüm Başkanlığını görevini yürütmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu, beceri öğretimi, sosyal beceri öğretimi, sosyal problem çözme, sosyal kabul, sosyal etkileşim ve oyun, aile eğitimi, ailelere psikolojik danışmanlık ve rehberlik konuları bilimsel çalışma konuları arasında yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış araştırma makaleleri, kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Evli ve iki kız çocuğu annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Bilişsel süreç yaklaşımı
- Sosyal problem çözme.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünite sonunda okuyucu;

1. Bilişsel süreç yaklaşımını açıklayabilecek,
2. Bilişsel süreç yaklaşımının avantajlarını ve dezavantajlarını sıralayabilecek,
3. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde yer alan aşamaları açıklayabilecek,
4. Bilişsel süreç yöntemine uygun bir sosyal beceri öğretim programı hazırlayabilecektir.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI/ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINDA YER ALAN AŞAMALAR

- Sosyal kodlama
- Sosyal karar verme
- Sosyal performans
- Sosyal değerlendirme

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

- Öğretilecek sosyal becerinin seçimi
- Öğretim materyallerinin hazırlanması
- Öğretim programının uygulanması
- Değerlendirme

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

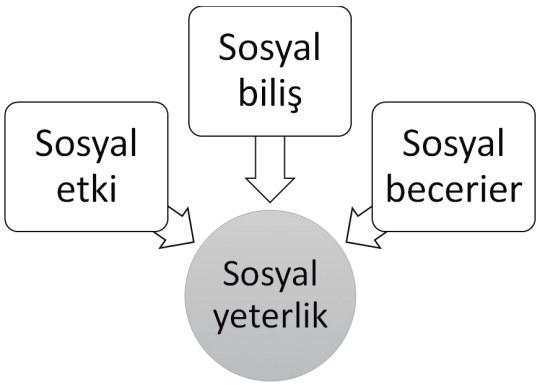
ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Öğretim Planı)

GİRİŞ

Toplumsal uyum becerileri, bireyleri yaşadıkları toplumda bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve sosyal bir varlık olarak hayatlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerin, toplumsal uyumunun olabilmesi sahip oldukları sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Sosyal beceriler, kitabın birinci bölümünde de tanımlandığı gibi bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşmaktadır. Bireyin yakın çevresinin (anne baba, arkadaşlar ve öğretmenler), sergilediği davranışları normlara göre kıyaslamasıyla verdiği karar ise sosyal yeterliği oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyal beceriler ve sosyal yeterlik kavramları birbirlerinden farklılıklar göstermektedir (Merrell ve Gimpel, 1998). Birey sosyal becerilere sahip olmakla birlikte bu becerileri uygun yer, zaman ve bağlamda sergilemediği takdirde yakın çevresi bu bireyi sosyal yeterli görmeyebilir. Sosyal yeterlik bireyin çevresi tarafından verilen yargılardan oluşmaktadır (Kerr ve Nelson, 1989). Sosyal beceriler, sosyal yeterliğin gözlenebilir ve ölçülebilir boyutudur (Sargent, 1991). Sosyal beceriler, öğrenilen becerilerdir. Sargent (1991) sosyal yeterliği ***girdi, süreç*** ve ***çıktı*** açısından ele alarak açıklamaktadır. ***Girdi,*** bireyin içinde bulunduğu toplumun dil, din kültür ve değerleridir. Her birey yaşadığı toplumun girdilerinden etkilenir. ***Süreç*** kısmı; Sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. *Sosyal etki*, bireyin başkalarında bıraktığı izlenimi oluşturmaktadır. Kırılgan, alıngan, huzurlu, dürüst gibi izlenimler bireyin başkalarında bıraktığı etkidir. Sosyal yeterliğin dıştan gözlenebilen boyutudur. *Sosyal biliş* ise bireyin ortamlar arası farkı algılaması, ortama uygun sosyal davranışlar sergilemesidir. Sosyal bilişin geliştirilebilmesi için empati kurma ve sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Sosyal yeterliğin süreç kısmının son boyutu *sosyal becerilerdir*. Sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal beceriler sahip olan bireyler çıktı olarak olumlu sosyal sonuçlar elde edecektir. Genelde bu sosyal kabul olarak değerlendirilmedir. Sosyal yeterliğin ***çıktıları*** sosyal kabuldür. Bu da bireyin kişilerarası olumlu ilişkiler kurması, üretken ve mutlu bir yaşam sürmesi olarak izlenmektedir.



Sosyal yeterlik, bireyin bağımsızlığını ve sosyal sorumluluklarını karşılamadaki etkililiğini gösteren önemli ölçütlerden birisidir. Dolayısıyla bireyi sosyal yeterli kılabilmenin yollarından birisi de yetersizliği olsun olmasın tüm bireylere sosyal becerileri kazandırmaktır. Sosyal becerilere sahip olmayan bireyler yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, meslek yaşamlarında, akademik çalışmalarında ve duygusal davranışsal çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar (Merrell ve Gimpel, 1998). Kitabın birinci bölümünde tartışıldığı üzere sosyal becerilerdeki yetersizlikler, problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca sosyal beceri yetersizlikleri akademik başarıda düşüşe ve okuldan uzaklaşmaya neden olmaktadır. Derslerde başarısız olan, arkadaşlık ilişkileri zayıf olan çocuklar okula gitmek istememektedir. Okul yaşamı başarısız olan bireylerin işe yerleşmesi de güçleşmektedir. Bu durum genel olarak bireyin bağımsızlığına engel olmaktadır. Tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırmanın yollarından birisi de sosyal becerilerin öğretimidir.

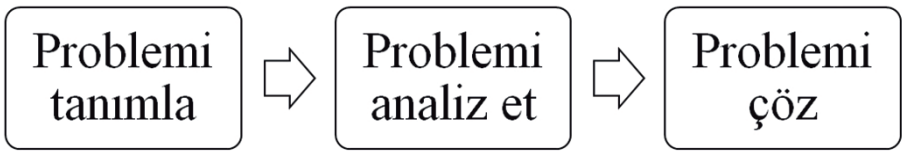
Sosyal becerilerin öğretimi, tarihsel olarak 1917 yıllarında Beery'in arkadaşlık ilişkilerinde güçlük çeken çocukların anne babalarına yönelik hazırladığı kitabıyla başlamaktadır. Kirk (1964) özel eğitimde sosyal becerilerin öğretiminin, en az akademik becerilerin öğretimi kadar önemli olduğunu, bu becerilerin özel eğitim programlarında yer alması gerektiğini vurgulamıştır (Akt, Çifci ve Sucuoğlu, 2003). Yetersizliği olan bireylere çeşitli sosyal becerilerin kazandırılmasında; doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, işbirlikçi öğretim, sosyal öyküler gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Sargent, 1991). Sosyal beceri öğretim programları hazırlanırken; beceri öğretim yaklaşımı, problem çözme yaklaşımı ve her iki yaklaşımın birlikte kullanılabilmektedir. Kitabın bu bölümünde sosyal beceri öğretim programı hazırlanırken bilişsel süreç /sosyal problem çözme yaklaşımının nasıl kullanıldığı açıklanmıştır.

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMI / SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

Sosyal beceri öğretim yöntemlerinden birisi de bilişsel süreç yaklaşımı bir diğer adıyla sosyal problem çözmedir. Bu yöntem bölümün giriş bölümünde de vurgulanan ***Sosyal Bilişin*** gelişimini sağlar. Bu yaklaşıma dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında amaç, bireyin karşılaştığı sosyal durumlarda nasıl davranması gerektiğini, sosyal sorunları nasıl çözmesi gerektiğini kazandırmaktır (Collet- Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991; Agran ve Wehmeyer, 1999). Agran ve Wehmeyer'e (1999) göre problem çözme bireyin amacına ulaşmasını sağlar. Problemle karşılaşan kişinin başlangıçta bir çözüm yolu yoktur. Ancak, problemi çözmek için düşünür, dener ve problemi çözer. Bu süreçte çözüm için farklı çözüm yolları üretir, bu ürettiği çözüm yollarının sonuçlarını düşünerek, en iyi çözüm yolunu seçer ve uygular. Problem çözme süreci, karar vermeyi de içerir. Seçim yapma/ karar verme problem çözmenin anahtar kavramıdır. Karar

verebilmek içinde birden fazla çözüm yolu üretebilmek gerekmektedir. Problemi çözebilmek için sırasıyla; problemi tanımlamak, problemi analiz etmek ve problemi çözmek gerekmektedir.

Bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için; (a) karşılaşılan durumun birey için bir güçlük olması, (b) bireyin bu güçlüğü çözmeye ihtiyaç duyması ve (c) bireyin bu durumla daha önce karşılaşmamış olması ve bu durumun çözümü için herhangi bir hazırlığının olmamasıdır. Eğer birey kendisi için problem olan bir durumla bir kez karşılaşmış ve onu çözmüşse aynı durum o birey için bir daha probleme dönüşmemektedir (Altun, 2002). Problemleri çözmek için mutlak bir yöntem yoktur, ancak sistematik şekilde uygulanan bir problem çözme süreci vardır. Problem çözme süreciyle ilgili ilk bilgiler John Dewey'e dayanmaktadır. Dewey, problem çözme sürecinin 6 aşamalı olarak gerçekleştirilebileceğini söylemekte, bu aşamaları; problemin



farkına varma, problemi tanımlama, problemin çözümü için bilgi toplama, problemin çözümünü sağlayacak çözüm yollarını üretme, problemin çözümü için en uygun çözüm yolunu seçme ve problemi çözme olarak tanımlamaktadır (Tavlı, 2007). D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini; probleme uyum, problemi tanımlama ve ifade etme, alternatif çözümleri üretme, karar verme, karar verilen alternatif çözüm yolunu uygula aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir (Akt., Çifci, 2001). Bireyin bu süreci izleyerek problemi çözebilmesi, bireyin kendini yönetme becerisinin gelişimini de sağlamaktadır. Kendi kendini yönetebilen birey; kendi seçimlerini yapabilmekte ve bu seçimlerine uygun davranabilmekte ve kendini değerlendirebilmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendini yönetme becerilerinde ve sosyal problem çözme becerilerinde yetersizlikler bulunmaktadır. Dolayısıyla sosyal problem çözme becerisinin kazanımına gereksinim duymaktadırlar. Sosyal problem çözme bir diğer adıyla bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde; öncelikli olarak bir sosyal problem ortaya konmakta, potansiyel çözüm yolları ve her bir çözüm yolunun sonuçları model olma yoluyla gösterilmektedir. Rol oynama yoluyla, model olunan çözüm yollarının tekrarlanması ya da bir tür taklit edilmesi sağlanmaktadır (Agran ve Wehmeyer, 1999).

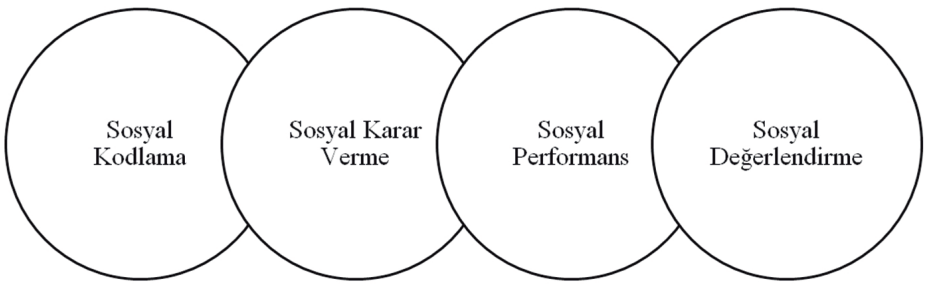
Bilişsel süreç yaklaşımının/ sosyal problem çözme yaklaşımının bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. ***Avantajlarının*** başında bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programında, sosyal becerilerin tek tek öğretilmesi yerine sosyal durumla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye

çalışılması gelmektedir. Birey, bu yöntemle tek bir sosyal beceriyi değil, farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerisi kazanabilmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999; Webster- Stratton, 1999). Bir diğer avantajı ise bireyin bu yöntemle olayları analiz etme, sıraya koyma becerisi artırılmaktadır. Bireyin karşılaştığı bir durumu analiz edebilir, problemi tanımlayabilir, problemi nasıl çözebileceğini düşünebilir ve en uygun çözümü uygulayabilir hale getirmesidir. Birey burada sosyal problemi çözebilmek için ürettiği çözüm yollarından bir tanesi olarak sosyal beceriyi de kazanabilmektedir. Bu yaklaşıma dayalı sosyal beceri öğretiminde kazanılan beceriler daha kalıcı olmakta ve daha fazla genellenebilmektedir. Bu avantajı pek çok sosyal beceri öğretim programına getirilen eleştiriyi de ortadan kaldırmaktadır. Bu yaklaşımın önemli avantajlarından bir diğeri de bireye karar verme ve seçim yapma becerisi kazandırabilmesidir. Ürettiği çözüm yollarından hangisini seçeceğine karar vermesi seçim yapma becerisinin de gelişimini sağlamaktadır. Alternatif çözüm yolları üretebilme, bireyin bilişsel becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

Bu yaklaşımın avantajlarının yanı sıra ***dezavantajları*** da bulunmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olan kişilerde çok daha etkili bulunmasıdır. Bireyin alıcı ve ifade edici dil becerisi sınırlı ise bu yaklaşımın kullanımı oldukça güç olmaktadır. Bu da önemli bir dezavantajını oluşturmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımı adı üstüne bilişsel becerileri gerekli kılmaktadır. Bu nedenle dikkat etme, hafızada tutma becerilerinde sınırlılıkları çok olan, zihinsel yetersizliği ağır olan bireylerde bu yöntemin kullanılması oldukça güçtür (Agran ve Wehmeyer, 1999).

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINDA YER ALAN AŞAMALAR

Bilişsel süreç yaklaşımında sosyal becerilerin öğretimi dört aşamada yapılmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme olarak adlandırılmaktadır.



Sosyal Kodlama: Bu aşamada bireyin sosyal etkileşimde sırsında ne olduğunu fark etmesi istenmektedir. Burada ***"Ne oldu?"*** sorusunu yanıtı aranmaktadır.

Sosyal Karar Verme: Sorunun fark edilmesinin ardından, bu durumda neler yapılabileceğinin tartışıldığı aşamadır. Problem durumunda en iyi çözümün ne olabileceği, en uygun sosyal davranışın ne olacağı ve bunun olası sonuçlarının tartışıldığı aşamadır. Burada ***"Neler yapabilirim?"*** sorusunu ve yanıtları üzerinde durulur. Problemlerin birden çok çözüm yolu bulunmaktadır. Ancak zihinsel yetersizliği olan ve Otizm Spekturum Bozukluğu (OSB) olan bireyler problemlere çözüm yolu üretmede ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu bireylerle çalışırken iki çözüm yolu üretilmekte, çözümlerden biri olumlu sosyal beceriyi aynı zamanda problemin uygun çözüm yolunu oluştururken, diğeri olumsuz bir davranışı aynı zamanda problemi çözümsüzlüğe götüren yolu oluşturmaktadır. Çözüm yollarının başlangıçta sayısının azaltılması sürecin öğretimini hızlandırmaktadır.

Sosyal Performans: Bu aşamada problem durumunu çözebilecek en uygun çözümün seçimi beklenir. "Hangisini yapmalıyım?" sorusunun yanıtı olarak uygun bir davranışı seçmesi beklenir. Bu aşamada yetersizliği olan bireyin seçmiş olduğu davranış öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriyi oluşturmaktadır. Burada hedef sosyal problem çözmede izlemesi gereken aşamaların öğretimi olmakla birlikte, seçtiği doğru çözüm yoluyla sosyal beceri de kazandırılmış olmaktadır.

Sosyal Değerlendirme: Bu aşamada bireyin sosyal ortama en uygun davranışta bulunup bulunmadığı, sonucun nasıl olduğu tartışılır. "Sonuçta ne olur?" sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenir (Park ve Gaylord –Ross, 1989; Colllet-Klingenberg ve Chadsey- Rusch, 1991). Burada bireyin sonuçları analiz etme yetisini kazanması beklenmekte, aynı zamanda başkasının yerine kendini koyabilme empati becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASI

Bilişsel süreç yaklaşımının temel çıkış noktası, her sosyal becerinin ayrı ayrı öğretilmesi yerine, sosyal problemleri çözebilmek için gerekli olan stratejiyi öğretmek, böylece problemi çözerken gerekli olan sosyal beceriyi de bireye kazandırabilmektir. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan bilişsel süreç yaklaşımı ya da sosyal problem çözme yaklaşımı, bilişsel bir yapıya sahiptir. Bireyin bir sosyal problem durumu karşısında, hangi çözümleri üretebileceği ve ürettiği çözüm yollarından hangisini seçerse problemi en iyi şekilde çözebileceğini düşünmesi istenmektedir. Bu durum olayları sıraya koyma stratejisini kullanmasını gerektirmektedir (Agran ve Wehmeyer, 1999). Bilişsel süreçlerin objektif değerlendirilmesi ve ölçülmesi güç olduğundan, bu yaklaşımla hazırlanan bir sosyal beceri öğretim programında doğrudan öğretim yaklaşımında yer alan model olma ve rol oynama teknikleri kullanılmakta, izlenen aşamaların sesli olarak tekrar edilmesi, sorulan sorulara sesli yanıt vermesi istenmektedir. Böylece bilişsel süreç yaklaşı-

mındaki sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarında kendi kendisine sorması gereken soruları sorup sormadığı ve soruya uygun yanıt verip vermediği ölçülebilmektedir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde sosyal etkileşim örnekleri, çeşitli öyküler ve resimler, videolar, çizgi filimler, bilgisayar oyunlarından yararlanılmaktadır. Sosyal beceri öğretim programının hazırlanmasında izlenen aşamalar aşağıda yer alan başlıklar altında kısaca özetlenmektedir.

Öğretilecek Sosyal Becerinin Seçimi: Bireyin gereksinim duyduğu, yetersiz olduğu sosyal becerilerin belirlenmesi bir öğretim programının hazırlanmasının ilk basamağıdır. Kitabınızın ikinci bölümünde sosyal becerilerin değerlendirilmesi kısmında detaylı bir şekilde açıklanan değerlendirme yöntemleriyle bireyin gereksinim duyduğu sosyal beceriler belirlenir. Öğretmen, ebeveyn görüşleri, kontrol listeleri ve gözlem kayıtları bu süreçte en çok kullanılan değerlendirme yöntem ve teknikleridir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerde yetersizlikleri bilinmekte, bu becerilerin kazandırılmasında da öncelikli gereksinim duyduğu becerilerin öğretimine öncelik verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Sargent,1991). Öncelikli becerinin belirlenmesi sonrasında, öğretimde kullanmak amacıyla materyal hazırlığına geçilmektedir.

Öğretim Materyallerinin Hazırlanması: Bireye öncelikli öğretilmesi gereken hedef sosyal beceriye karar verildikten sonra, bu sosyal beceri tanımlanır. Sosyal becerilerin tanımlanması ve hangi sosyal durumlarda kullanıldığının betimlenmesi gerekmektedir. Örneğin özür dileme becerisi farklı sosyal ortamlarda ve durumlarda kullanılmaktadır. Okula giden bir öğrenci için özür dileme; bir başka kişiye istemeyerek fiziksel zarar verme (çarpma, vurma gibi), bir başka kişinin eşyasına zarar verme (kitabını yırtma, kalemini kırma gibi), sorumluluklarını yerine getirmeme (derse zamanında gelmeme, dersten çıkma, ödevini yapmama gibi), bir başka kişinin hakkını çiğneme (kantinde sıraya girmeden alışveriş yapma, serviste sırsını beklemeden binme gibi), bir başka kişinin eşyasını izinsiz alma (kalemini alma gibi) durumlarında kullanılmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2003). Özür dileme becerisinin kazandırılmasında yukarıda sayılan tüm durumlar kullanılmalı, bu durumlara ilişkin öyküler yazılmalı, sosyal etkileşimi anlatan videolar çekilmelidir.

Sosyal öykülerle sosyal beceri öğretiminde hazırlanan öykülerden farklı olarak, bilişsel süreç yaklaşımında hazırlanan öykülerde yazımında belirli cümle kalıpları bulunmamaktadır. Bu kitabın sekizinci bölümünde anlatılan sosyal öykülerle sosyal becerilerin kazandırılmasında esnasında hazırlanan öykülerde ise belirli cümle kalıpları kullanılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımında kullanılan öykülerde bir problem durumu ortaya konmaktadır. Öyküler aracılığıyla, problemi çözmek için izleyeceği stratejiler öğretilerek problemi çözmesi sağlanmakta, hedeflenen sosyal beceri de bu süreçte kazandırılmaktadır. Çocuğun gelişim dü-

zeyine uygun, gerçek ortamlarda karşılaştığı durumlar öykülendirilmelidir. Bu öykülerin çocuğa sesli olarak okunması sırasında, öyküyü betimleyen bir resmin kullanımı, yetersizliği olan bireyin öğrenmesini kolaylaştıracak, öğretime yönelik güdülenmesini artıracaktır. Resimler renkli ya da siyah beyaz çizimlerden oluşabilir. Bu bölümün sonunda yer alan ekte öykü ve resim örneği yer almaktadır. Resimlerin yerine öykülerde geçen durumlar canlı modeller aracılığıyla canlandırılıp videolar hazırlanabilir, bilgisayar ortamında hazırlanan oyunlarla öyküler sunulabilir. Aşağıda cinsel istismardan kaçınma becerisi öğretimi için örnek bir öyküye yer verilmiştir.

> Emine ailesi ile alışveriş merkezine gider. Emine, ailesiyle birlikte gezerken kaybolur ve korkup ağlamaya başlar. Emine'yi gören tanımadığı yaşlı bir kişi onun yanına gelir. "Ben ailenin yerini biliyorum, gel seni onların yanına götüreyim" der. Emine'yi otoparkın kimsenin olmadığı bir tarafına doğru götürürken "Senin gibi güzel bir kızı nasıl kaybettiler" diyerek Emine'nin beline sarılır.

**Uçar, M. (2014). Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Konulu Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezinden alınmıştır*.

Öğretim Planının Hazırlanması: Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin belirlenmesi, bu sosyal beceriye gereksinim duyulan durumların betimlenmesi, bu durumlara ilişkin öykülerin yazılması ve resimlerin hazırlanmasının ardından, öğretim planı hazırlanır. Öğretim planında öykülerin okunmasının ardından bilişsel süreç yaklaşımında yer alan dört aşamaya yer verilir. Sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ortaya koyma ve sosyal değerlendirme aşamalarında sorulması gereken sorular ("Ne oldu?" "Ne yapabilirim?" "Hangisini yapmalıyım?" "Sonuçta ne olur?") ve soruların öyküde yer olan duruma ilişkin yanıtları öğretim planında yer alır. Öğretim planının hazırlanmasının ardından uygulama geçilir.

Öğretim Programının Uygulanması: Bilişsel süreç yaklaşımıyla hedef sosyal becerinin öğretiminde amaç hem hedef sosyal beceriyi öğretmek hem de sosyal problem çözme sürecinde izlenen stratejiyi kazandırmaktır. Tablo 4.1'de cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımının nasıl uygulandığı özetlenmiştir. Öğretim sırasında öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar; beklene yanıtlar ise pekiştirilir, değilse hata düzeltmesi yapılır. Her öğretimde olduğu gibi öğretime neden bu becerinin öğretildiği açıklanarak başlanır. İlk öykü okunur ve resim gösterilir. Öğretmen model olur ve öyküye ilişkin; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ortaya koyma ve sosyal değerlendirme aşamalarında sorulması gereken soruları kendisine sorar ("Ne oldu?" "Ne yapabilirim?" "Hangisini yapmalıyım?" "Sonuçta ne olur?") ve yanıtlar. Şimdi sıra sende diyerek öğrencinin öyküye ilişkin soruları sorması ve yanıtlamasını

ister. Doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlış tepkiler düzeltilir. Bu uygulama hedef sosyal beceri için hazırlanan diğer öyküler için de yapılır. Bir öğretim oturumunda en az bir öykü en fazla beş öykü okunmalıdır.

Tablo 4.1. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının uygulanmasında izlenen süreç

Hedef Davranış: Katılımcı kendisini temas içeren ya da temas içermeyen cinsel istismarın herhangi bir türüne maruz kaldığında cinsel istismarı önleyerek kendisini korur.
Öğretimde Kullanılan Materyal: "Cinsel istismarı önleme" becerisinin öğretimi için dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında ki kâğıtlara çizilmiş resimler. Genelleme oturumlarında kullanılmak üzere yine dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında kâğıtlara çizilmiş resimler. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarında yer alan soruların (Ne oldu?, Ne yapabilirim?, Hangisini yapmalıyım?, Sonuçta ne olur?) yazılı olduğu kartlar.
Uygulama Süresi: Hafta içi her gün 09:00-10:00 saatleri arasında tek oturum.
5. Öğretmen neden cinsel istismardan kaçınma becerisine neden gereksinim duyulduğunu kısaca açıklar.
6. Öğrenciye öyküler okuyacağını ve resimler göstereceğini söyler.
7. Öğretim süreci başlamadan öğrenciye rahat bir öğretim ortamı düzenlenir. "Arkana yaslan ve beni dinle, bana istediğin soruyu sorabilirsin," yönergesini verir..
8. Cinsel istismardan korunma becerisi için hazırlanmış olduğu ilk öyküyü okur. Resmi gösterir. "Şimdi sana bir resim göstereceğim, arkana yaslan ve resme bak. Bu resimle ilgili kısa bir öykü anlatacağım, dikkatli bir şekilde beni dinle" denir.
9. Öğretmen öyküyü okur ve bilişsel süreç yaklaşımın dört aşamasına (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) dayalı olarak hazırlanmış olan öğretim programında ki aşamalara göre öğrenciye model olur. Öğretmen, kendini öyküdeki kahramanın yerine koyarak; "Ben (…) yerinde olsaydım şunları yapardım." Diyerek dört aşamaya model olur. Her aşamada yer alan soruları kendi kendine sorar ve yanıtlar. Öğrencinin dikkatle dinlemesi sağlanır.
10. Öğretmen model olduktan sonra, öğrencinin aynı aşamaları tekrarlaması gerekir. "Şimdi sıra sende. Sen (…) yerinde olsaydın ne yapardın? Şeklinde soru sorar. Öğrencinin model olarak gözlediği aşamaları izleyerek sorulan sorulara yanıt vermesi beklenir. Sorulan soruya öğrencinin yanıtı beklenen süre içerisinde veremezse ya da yanlış yanıt verirse sözel yardımda bulunulur. Öğrenciye geri bildirim verilir.
11. Öğrenciye izlediği dört aşama sözel olarak tekrarlatılabilir (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?). Gerekirse sözel yardımda bulunulur.
12. İlk öykünün öğretimi tamamlandıktan sonra sırasıyla diğer öykülerin öğretimine geçilerek öğretime devam edilir. Her öykünün öğretim aşamasında yukarıda yer alan basamaklar izlenir. Sadece her öykünün içeriğine göre sorulara verilen yanıtlar farklılaşır..
13. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonra öğrenciye; "Bugün seninle çok güzel çalıştık. Beni çok güzel dinledin ve sorduğum sorulara çok güzel cevaplar verdin. Bugünlük çalışmamızı bu kadar denilir.".

Değerlendirme: Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı öğretim programının ver toplama sürecinde ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmaktadır. Tablo 4.2'de veri toplama formu örneği yer almaktadır. Yukarıda örneği sunulan öyküye ilişkin hazırlanan bu form aracılığıyla öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar kaydedilir.

Tablo 4.2. Öğretim oturumları veri kayıt formu

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme Doğru	Yanlış
Once kendimize ne soruyoruz?	**1.** "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	**2.** "Alışveriş merkezinde kaybolan Emine'nin yanına tanımadığı yaşlı bir kişi geldi. Emine'ye ailesinin yerini bildiğini söyleyerek otoparkın kimsenin olmadığı bir tarafına doğru götürürken Emine'nin beline sarıldı" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	**3.** Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydın ne yapardın?)	**4.** "Hemen oradan uzaklaşarak bir yetişkinden yardım isteyebilirim" der.		
	5."O kişiyle birlikte gitmeye devam ederim, hiçbir şey yapmam" der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	**6.** "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalısın?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	**7.** "Hemen oradan uzaklaşarak bir yetişkinden yardım isteyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz. Bu kişi bana zarar verebilir" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	**8.** "Sonuçta ne olur?"		
"Sonuçta ne olur?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydın ne hissederdin?)	**9.** "Vücudumun özel yerlerine dokunmasına izin vermediğim ve hemen oradan uzaklaştığım için kendimi iyi, güvende hissederim" der.		

Tablo 4.3. Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı:					Hedeflenen Sosyal Beceri:												Gözlemci:															
Tarih																																
Oturumlar	**1. Oturu**				**2. Oturum**				**3. Oturum**				**4. Oturum**				**5. Oturum**				**6. Oturum**				**7. Oturum**				**8. Oturum**				**9. Oturum**			
Öyküler	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Soru/Yanıt																																				
1.Soru-1																																				
2.Yanıt-1																																				
3.Soru-2																																				
4.Yanıt-2(+)																																				
5.Yanıt-2(-)																																				
6.Soru-3																																				
7.Yanıt-3																																				
8.Soru-4																																				
9.Yanıt-4																																				
Toplam +/-																																				
% Ortalama																																				

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal becerilerin kazandırıldığı çalışmalar arasından zihinsel yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılmış çalışmalardan örnekler aşağıda yer alan tabloda (Tablo 4.4) özetlenmiştir.

Tablo 4.4. Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Becerilerin Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar	Beceri	Model
Shure, Spivack ve Jaeger, 1971	Zihinsel yetersizlik 4-5 yaş	Problemlere alternatif çözüm üretme	Ön test son test
Ross ve Ross, 1978	Zihinsel yetersizlik 11 yaş (ortalama)	En iyi çözüm önerisini seçme	Ön test son test
Vaughn, Ridley ve Cox, 1983	Zihinsel yetersizlik 8-11 yaş	Kişilerarası problem çözme	Ön test son test
Park ve Gaylord-Ross, 1989	Zihinsel yetersizlik 16-18 yaş	İletişim başlatma, sürdürme ve sona erdirme	Çoklu başlama
Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991	Zihinsel yetersizlik 19-21 yaş	Eleştiriye uygun tepki verme	Çoklu başlama
Q'REilly ve Chadsey-Rusch, 1992	Zihinsel yetersizlik 23,41,44 yaş	Soru sorma	Çoklu yoklama
Loumidis ve Hill, 1997	Zihinsel yetersizlik 40 yaş (ortalama)	Sosyal problem çözme	Ön test son test
Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan, 2001	Otizm spektrum bozukluğu 5-8 yaş	Sosyal problem çözme	Ön test son test
Jacobs, Turner, Faust ve Stewart, 2002	Zihinsel yetersizlik 9-13 yaş	Sosyal problem çözme	Ön test son test
Crites ve Dunn, 2004	Zihinsel yetersizlik 17 yaş (ortalama)	Sosyal problem çözme	Ön test son test
O'Reilly, Lancioni, Sigafoos, O'Donoghue, Lacey ve Edrisinha, 2004	Zihinsel yetersizlik 30-37 yaş	Düzeltici geri bildirimi uygun şekilde cevaplama ve tartışmayı yönetme	Dönüşümlü uygulamalar modeli

Anderson ve Kazantzis, 2008	Zihinsel yetersizlik 19,39,52 yaş	Sosyal problem çözme	Dönüşümlü uygulamalar modeli
Kraft, 2009	Disleksi 11-13 yaş	Sosyal problem çözme	Ön test son test
Collins, Higbee ve Salzberg, 2009	Zihinsel yetersizlik 23-31 yaş	Problem çözme	Çoklu başlama
Hassanein, 2013	Zihinsel yetersizlik 10-13 yaş	Sosyal problem çözme	Ön test son test

ÖZET

Sosyal beceri öğretim yöntemlerinden birisi de bilişsel süreç yaklaşımı bir diğer adıyla sosyal problem çözmedir. Bu yaklaşıma dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında amaç, bireyin karşılaştığı sosyal durumlarda nasıl davranması gerektiğini, sosyal sorunları nasıl çözmesi gerektiğini kazandırmaktır. Bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için; (a) karşılaşılan durumun birey için bir güçlük olması, (b) bireyin bu güçlüğü çözmeye ihtiyaç duyması ve (c) bireyin bu durumla daha önce karşılaşmamış olması ve bu durumun çözümü için herhangi bir hazırlığının olmamasıdır. Problemleri çözmek için mutlak bir yöntem yoktur, ancak sistematik şekilde uygulanan bir problem çözme süreci vardır. Problem çözme süreciyle ilgili ilk bilgiler John Dewey'e dayanmaktadır. Dewey, problem çözme sürecinin 6 aşamalı olarak gerçekleştirilebileceğini söylemekte, bu aşamaları; problemin farkına varma, problemi tanımlama, problemin çözümü için bilgi toplama, problemin çözümünü sağlayacak çözüm yollarını üret, problemin çözümü için en uygun çözüm yolunu seç, problemi çöz olarak tanımlamaktadır. D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini ; probleme uyum, problemi tanımlama ve ifade etme, alternatif çözümleri üretme, karar verme, karar verilen alternatif çözüm yolunu uygula aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal problem çözme bir diğer adıyla bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde; öncelikli olarak bir sosyal problem ortaya konmakta, potansiyel çözüm yolları ve her bir çözüm yolunun sonuçları model olma yoluyla gösterilmektedir. Rol oynama yoluyla, model olunan çözüm yollarının tekrarlanması ya da bir tür taklit edilmesi sağlanmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımında sosyal becerilerin öğretimi dört aşamada yapılmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımının temel çıkış noktası, her sosyal becerinin ayrı ayrı öğretilmesi yerine, sosyal problemleri çözebilmek için gerekli olan stratejiyi öğretmek, böylece problemi çözerken gerekli olan sosyal beceriyi de bireye kazandırabilmektir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Agran; M., Wehmeyer, M. (1999). Teaching problem solving to students with mental retardation. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.

Altun, M. (2002). Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi. İstanbul: Alfa basım yayım dağıtım.

Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 25(2), 97-108.

Bernard-Opitz, V., Sriram, N., & Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 377-384.

Çifci, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifci, İ ve Sucuoğlu, B. (2003). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Collet-Klingenberg, L., & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 258-270.

Collins, S., Higbee, T. S., Salzberg, C. L., & Carr, J. (2009). The effects of video modeling on staff implementation of a problem solving intervention with adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 849-854.

Crites, S. A., & Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 301-309.

Hassanein, E. E. A. (2013). Effectiveness of Social Problem-Solving Skills Training in Reducing some Behavioral Problems For Children with Mild Intellectual Disability. The European Conference on Education 2013. http://iafor.info/archives/offprints/ece2013-offprints/ECE2013_0306.pdf

Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50.

Kerr, M.M., Nelson, C.M. (1989). Strategies for managing behavior problems in the classroom. New Jersy: Prentice Hall.

Kraft, G. (2009). *Impact of social skills instruction on problem solving skills of students with learning disabilities.* (Doctor of Philosophy), The University of Texas, Austin.

Loumidis, K. S., & Hill, A. (1997). Training social problem solving skill to reduce maladaptive behaviours in intellectual disability groups: The influence of individual difference factors. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *10*(3), 217-237.

Merrell, K.W., Gimpel, G.A. (1998). Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.

Park, H. S., & Gaylord Ross, R. (1989). A problem solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380.

Ross, D.M. and Ross, S.A. (1978) Cognitive training for educable mentally retarded children: Choosing the best alternative. *American Journal on Mental Deficiency* 82 (6), 598-601.

O'Reilly, M.F. and Chadsey-Rusch, J. (1992) Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. *An analysis of generalisation. Education and Training in Mental Retardation*, 27 (4), 324-34.

O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C., & Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 25(5), 399-412.

Sargent, L.R. (1991). Socail skills for school and community. Systematic instruction for children and youth with cognitive delay. Washington, D.C: The Division on mental Retardation of The Council for Exceptional Children.

Shure, M. B., Spivack, G., & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 1791-1803.

Tavlı, B. (2007). 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.

Uçar, M. (2014). Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu

Vaughn, S. R., Ridley, C. A., & Cox, J. (1983). Evaluating the efficacy of an interpersonal skills training program with children who are mentally retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 191-196.

Webster-Stratton, C. (1999). How to promote children's socail and emotioanl competence. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

BÖLÜM V

KENDİNİ YÖNETME

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ-KARTAL

Mine Sönmez-Kartal, 1984 yılında Eskişehir'de doğmuş, ilköğretimi Eskişehir'de ve ortaöğretimi Afyonkarahisar'da tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarındaki lisans eğitimini 2007'de tamamlayan yazar aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programına kabul edilmiştir. Doktora eğitimini 2012 yılında tamamlayan Sönmez-Kartal, 2007-2009 yılları arasında özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmış; 2009-2013 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapmıştır. 2014 yılından bu yana Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Kendini yönetme
- Kendine ön uyaran verme
- Kendine yönerge verme
- Kendini izleme
- Kendini değerlendirme
- Kendini pekiştirme

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

1. Kendini yönetme stratejilerini listeleyebilmeniz,
2. Kendini yönetme stratejilerini tanımlayabilmeniz,
3. Kendini yönetme stratejilerinin yararlarını tartışabilmeniz,
4. Sosyal beceri öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin örnek planlar geliştirebilmeniz beklenmektedir.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ

- Kendine Ön Uyaran Verme
- Kendine Yönerge Verme
- Kendini İzleme
- Kendini Değerlendirme
- Kendini Pekiştirme

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİN YARARLARI

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNİN ÖGELERİ

- Sosyal Becerinin Seçilmesi
- Araç Gereç
- Ortam
- Zaman
- Pekiştireçler
- Değerlendirme
- Öğretimin Gerçekleştirilmesi
- İlgili Araştırmalar

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (İkram Yaparken Gülümseyerek Afiyet Olsun Deme Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Sosyal becerilerin öğretilmesinde kullanılan yaklaşımların pek çoğu, becerinin başlatılması ve sürdürülmesi için yetişkin yönlendirmesini gerekli kılmaktadır. Ancak gerçek sosyal ortamlarda, yetersizliği olan öğrencilerin yanında her zaman bir yetişkin bulunması hem mümkün olmayabilir hem de bu durum bireyin olabildiğince bağımsız yaşamasını sağlamaya ilişkin hedeflerimizle çelişmektedir. Bu durumda, çeşitli yetersizlikleri olan bireylerin sosyal becerilerle ilişkili davranışlarında sorumluluğu kendilerine bırakmak gerekir. Bireylerin kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmeleri için kendini yönetme stratejilerinden yararlanılmaktadır. Kendini yönetme stratejileri, davranış değişikliğinde başarıyı yakalamak için yetişkinlere olan bağımlılığın azaltılmasında etkili olduğu kanıtlanmış yaklaşımlardır (Apple, Billingsley ve Schwartz, 2005). Kitabımızın bu bölümünde, sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabilecek kendini yönetme stratejileri açıklanmaktadır.

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ

Kendini yönetme, genellikle bireylerin kendi davranışlarını izlemelerini ve bir yetişkinin (öğretmen, terapist, anne-baba vb) yokluğunda uygun davranışı sürdürmelerini içerir (Stahmer ve Schreibman, 1992'den akt. Apple, Billingsley ve Scwartz, 2005). Agran (1997) tarafından aktarılan tanıma göre Heward (1987), kendini yönetmeyi bir kişinin kendi davranışlarında istendik değişiklikleri yaratmak için davranış değiştirme stratejilerini sistematik olarak kendi kendine uygulaması olarak tanımlamaktadır. Agran (1997), kendini yönetme sürecinde bireyin davranış-çevre etkileşimini değiştirmek üzere davranış analizine dayalı yöntem, teknik ve stratejileri kendi kendine uyguladığını ifade etmektedir. Bir başka deyişle bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmeleri ya da değiştirmeleri söz konusudur (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2000). Kendini yönetmenin sağlanabilmesi için kullanılan stratejiler ise kendini yönetme stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılması için gerçekleştirilen müdahalelerde kendini yönetme stratejilerine yer verilen araştırmaların bulguları, davranış değişikliğinin çabuk ve kalıcı bir biçimde gerçekleşerek, farklı koşullara genellenebildiğini göstermektedir (Apple, Billingsley ve Scwartz, 2005; Bambara ve Gomez, 2001; Embgrets, 2000; 2002; Hughes, Rung, Wehmeyer, Agran ve Hwang, 2000).

Kendini yönetme stratejileri; (a) kendine önuyaran verme, (b) kendine yönerge verme, (c) kendini izleme, (d) kendini değerlendirme ve (e) kendini pekiştirme olmak üzere beş temel stratejiyi içermektedir (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011; Yücesoy Özkan, 2007). İzleyen bölümde bu stratejilerin her biri sırasıyla tanıtılmakta ve sosyal becerilerin öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnekler sunulmaktadır.

Kendine Ön Uyaran Verme

Herhangi bir davranışı başlatmak üzere bireyin kendisine görsel, işitsel ya da dokunsal bir uyaran sunması, kendine ön uyaran verme olarak adlandırılır (Agran, King Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003). Örneğin; bir sosyal beceri olarak öğrenciye, sınıfa ve eve girerken ortamda bulunan kişilere selam verme becerisini kazandırmak istenildiğinde, kendine ön uyaran verme stratejisini öğrencisine kazandırmak isteyen bir öğretmenin yapması gereken şey, sınıf ve ev kapısına "Merhaba de!" yazılı bir görsel uyaran yapıştırmak ve öğrenciye içeri girmeden önce bu görsele bakmayı öğretmek olabilir. Kendine ön uyaran vermeyi başaran bir öğrenci, başka birinin kendisine ne yapacağını söylemesini ya da göstermesini beklemeksizin bir uyaranı anlamayı ve bu uyarana tepki vermeyi öğrenir (Yücesoy Özkan, 2007). Tablo 5.1'de kendine ön uyaran verme stratejisinin öğretiminde izlenecek basamaklar (Agran vd., 2003) listelenmekte ve örneklendirilmektedir.

Tablo 5.1. Kendine Ön Uyaran Verme Öğretiminin Basamakları

Kendine Ön Uyaran Verme Öğretiminin Basamakları	
Sürdürülmek ya da değiştirilmek istenen davranış belirlenir ve tanımlanır.	Elif'in çalışmakta olduğu kafeteryaya gelen müşterilere gülümseyerek "Hoş geldiniz." Demesi
(Gerekiyorsa) Hedef davranış alt basamaklara ayrılır.	-Müşterinin yüzüne bakarak gülümser -"Hoş geldiniz." Der
Görsel, işitsel ya da dokunsal ön uyaran seçilir.	Üzerinde gülümseyen grafikli yüz ifadesi (emoji) bulunan "hoş geldiniz" yazısı görsel ön uyaran olarak kullanılacaktır.
Belirlenen ön uyaran, öğrenci tarafından kolaylıkla anlaşılıp kullanılabilecek biçimde hazırlanır.	Kafeteryanın giriş kapısı, iki kanatlı bir cam kapıdır. Giriş ve çıkışlarda bu kapının tek kanadı açılmaktadır. Üst orta bölümünde sarı renkli gülümseyen grafikli yüz ifadesi bulunan ve büyük harflerle beyaz zemin üzerine siyah renkle yazılmış HOŞ GELDİNİZ yazısı, kapının sabit olan kanadına takılır.
Ön uyaranın nasıl sunulacağı belirlenir ve öğretilir.	İçeri biri girerken kapıdan gelen ses neticesinde herkes gibi Elif de kapıya doğru bakmaktadır. Öğretmen Elif'e kapıdan bir ses duyduğunda, içeri bir müşteri girmişse, asılan kartona bakması ve gülümseyerek oradaki yazıyı okumasını söyler.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Agran, M. (1997). *Student directed learning: Teaching self-determination skills.* California: Brooks/Cole Publishing Co.

Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., &Copeland, S. R. (2003). *Teacher guides to inclusive practices: student directed learning.* Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing Co.

Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., ve Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following- direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 3-13.

Akalın, S. (2014). Özel eğitim araştırmalarında sosyal karşılaştırma üzerine bir uygulama örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3) 19-31.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers.*(3rd edition) New York: McMillian Publishing Company.

Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E., ve Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of selfmonitoring strategies. *Psychology in the Schools, 43,* 211-219.

Apple, A. L., Billingsley, F., ve Schwartz, I .S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Intervention, 7,* 33-46.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada kendini yönetme stratejileri doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 329-351.

Bambara, L. M. & Gomez, O. N. (2001). Using a self-instructional training package to teach complex problem solving skills to adults with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34,* 386-400.

Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F. ve Proger, P. (2010). Incorporating video feedback into self-management training to promote generalization of social initiations by children with autism. *Education and Treatment of Children, 33,* 475-488.

Embregts, P. J. C. M. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 21,* 409- 423.

Embregts, P. J. C. M. (2002). Effects of video feedback on social behavior of young people with mild intellectual disability and staff responses. *International Journal of Disability, Development, and Education, 49,* 105-116.

Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24,* 235-239.

Foster, S. L., ve Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 308-319.

Gumpel, T. P. ve Golan, H. (2000). Teaching game playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools, 37,* 253- 261.

Hughes, C., Rung, L. L., Wehmeyer, M. L., Agran, M., ve Hwang, B. (2000). Self-prompted communication book use to increase social interaction among high school students. *The Association for Person with Severe Handicaps, 3,* 153-166.

Kazdin, A. E. (1982). Single-case research designsmethods for clinical and applied setting. New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). Single-case designs for educational research. USA: Pearson.

Kurt, O. (2012). Sosyal Geçerlik. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek- Denekli Araştırmalar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Loftin, R. L., Odom, S. L., ve Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 1124-1135.

Nies, K. A., ve Belfiore, P. J. (2006). Enhancing spelling performance in students with learning disabilities. *Journal of Behavior Education, 15,* 163-170.

O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M. Tiernan, R., ve Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education, 49,* 95-104.

Parker, D. ve Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26,* 131-142.

Rock, M. L., ve Thead, B. K. (2007). The effects of fading a strategic self-monitoring intervention on students' academic engagement, accuracy, and productivity. *Journal of Behavior Education, 16,* 389-412.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Sonmez Kartal, M. ve Yucesoy Ozkan, S. (2015a). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50,* 418-432.

Sönmez Kartal, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2015b). Sınıf çaplı kendini-izleme öğretiminin sosyal geçerliği: Çoklu değerlendirme örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 365-384.

Sönmez, M. (2012). Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Stotz, K. E., Itoi, M., Konrad, M., ve Alber-Morgan, S.R. (2008). Effects of self-graphing on written expression of fourth grade students with high-incidence disabilities. *Journal of Behavior Education, 17,* 172-186.

Sugai, G. M. ve Tindal, G. A. (1993). Effective school consultation: An interactive approach. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole Publishing.

Sutherland, K. S., ve Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15,* 103-118.

Todd, T., ve Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 167-176.

Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12,* 581-591.

Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9,* 55-65.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 203-214.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğrenme stratejileri. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 159-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücesoy Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 795-821.

Yücesoy Özkan, Ş., Gürsel, O., ve Kırcaali İftar, G. (2014). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği, *İlköğretim Online, 13*(1), 94-108.

BÖLÜM VI

FIRSAT ÖĞRETİMİYLE SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU

1980 Çorum doğumlu Ömür Gürel Selimoğlu, lisans öğrenimini 2002 yılında, yüksek lisansını, 2007 yılında Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. 2015 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. 2002-2006 yılları arası resmi özel eğitim kurumlarında ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı görme engelliler ilköğretim okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2006 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başlayan Gürel Selimoğlu, 2017 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. Görme yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn-çocuk etkileşimi, sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi, erken müdahale/aile eğitimi ve okuduğunu anlama-yazma becerileri alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir. Evli bir çocuk annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Otizm Spektum Bozukluğu
- Sosyal iletişim
- Fırsat Öğretimi

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü tamamladıktan sonra yetersizlikten etkilenmiş bireylerde;

1. Fırsat öğretimi,
2. Fırsat öğretiminin evrimi,
3. Sözlü olmayan hedeflere/ifade edici dil hedeflerine ve sosyal etkileşimlere ilişkin fırsat öğretimi,
4. Fırsat öğretiminin faydaları, nasıl gerçekleştirileceği, ilkeleri ve genellemesini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

FIRSAT ÖĞRETİMİ NEDİR/NE DEĞİLDİR?

- Fırsat Öğretiminin Evrimi
- Sözlü Olmayan Hedeflere Yönelik Fırsat Öğretimi
- İfade Edici Dil Hedeflerine Yönelik Fırsat Öğretimi
- Sosyal Etkileşim Hedeflerine Yönelik Fırsat Öğretimi

FIRSAT ÖĞRETİMİ VE GENELLEME

FIRSAT ÖĞRETİMİ NASIL GERÇEKLEŞTİRİLİR

KENDİLİĞİNDEN OLUŞAN KOŞULLARDA FIRSAT ÖĞRETİMİ

FIRSAT ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİNİN İLKELERİ

FIRSAT ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

İsteklerimizi ifade etmek, çevremizdeki kişiler ile anlamlı ilişkiler kurabilmek, öğrenmek ve öğretmek, paylaşımda bulunabilmek için hepimizin iletişim becerilerine gereksinimi vardır ve bu iletişim becerileri içinde en sıklıkla kullandığımız ise konuşma becerisidir. İnsanların diğerleriyle olumlu ve etkili bir şekilde iletişime geçmek için kullandıkları stratejiler olarak tanımlanan sosyal iletişim becerileri diğer insanlarla olumlu ilişki kurmak ve bunu sürdürmek için zemin oluşturur (Haven, Manangan, Sparrow ve Wilson, 2014; Rao, Beidel ve Murray, 2008). Normal gelişim gösteren çocuklar, aileleriyle, akranlarıyla etkileşim kurarlarken geniş bir sosyal etkileşim aralığı kullanmaktadırlar (mimikler, jestler, konuşma, sosyal ilişkilendirme ve yüz ifadeleri gibi). Bu durumun aksine, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar özellikle de bu grubun içinde yer alan otizm spektrum bozukluğuna sahip (OSB) olan çocuklar, sosyal iletişim becerilerini kullanmada önemli problemler sergilemektedirler. Sosyal iletişim becerileri sınırlı olan çocuklar, çoğunlukla, aileleri ve akranları ile bir araya gelerek sosyal iletişim içinde bulunma ve iletişimi sürdürme sınırlılıkları göstermektedirler. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde yeterli olabilmesi için, iletişim başlatabilmeleri, sosyal uyarana uygun cevap verebilmeleri, sözel iletişimde sıra alabilmeleri, sosyal iletişimi devam ettirebilmeleri ve anlaşmazlıklar üzerinde tartışabiliyor olmaları gerekmektedir (Beckman ve Lieber, 1994; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Oysaki bu becerileri sınırlı olan çocukların, aile ve akranlarla girilen etkileşimler sırasında, ihtiyaçlar ve istekler konusunda iletişim kurma becerisinden dahi yoksun olmaları, aileler tarafından anlaşılamama, akranlar tarafından reddedilme gibi olumsuz sosyal iletişim sonuçlarına yol açabilmektedir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Ayrıca, akranları tarafından reddedilen çocuklar, sınırlı düzeyde sosyal iletişim becerileri nedeniyle, giderek daha saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Bierman ve Wargo, 1995). Bu noktada kısır bir döngü meydana gelmektedir. Yetersiz iletişim ve sosyal etkileşim becerileri, yetişkinlerle, ailelerle ve akranlarla etkileşime girilmesini güçleştirmekte ve bu durumda, okul öncesi yıllarda artan düzeyde problem davranışların oluşmasına neden olmaktadır. Söz konusu beceri eksikliklerine müdahale edilmemesi halinde ise, bu döngü devam edebilmektedir (Clarizio, 1997).

İnsanların birbirleri ile olan iletişimlerinde, verilen sosyal iletişime dair mesajları anlama, karşılıklı etkileşimden zevk alma ve paylaşıma dayalı karşılıklı ve dinamik bir ilişki vardır. Sosyal iletişim, çocukların sosyal bakış açılarını ve iletişim çabalarını anlamaya çalışarak geliştirilebilir ve bu sayede, yetişkin veya akran etkileşimi sosyal-iletişimsel birliktelik için motive edici fırsatlar yaratabilir. OSB olan çocuklara, çevresel destek sağlayabilme ve iletişimsel özelliklerini düzenleyebilmek için, çocuğun sosyal ve iletişim davranışlarını sistematik olarak gözlemlemek, değerlendirmek ve aile ile işbirliği yapmak gerekmektedir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar içinde özellikle OSB olan çocuklara çeşitli

sosyal iletişim ve dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu kanıtlanmış yöntemlerin başında fırsat öğretimi yer almaktadır.

Kitabın bu bölümünde başta OSB olan ve tüm gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik fırsat öğretiminin ne olduğu, fırsat öğretiminin evrimine, sözlü olmayan hedeflere/ifade edici dil hedeflerine ve sosyal etkileşimlere ilişkin fırsat öğretimine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca fırsat öğretiminin faydaları, nasıl gerçekleştirileceği, ilkeleri ve genellemesi yer almaktadır.

FIRSAT ÖĞRETİMİ NEDİR/NE DEĞİLDİR

Fırsat öğretimi, OSB olan çocuklarda kullanılan ve sistematik öğretimi, doğal şekilde oluşan öğrenme fırsatlarına uyarlayıp uygulayan bir yaklaşımdır (Cowan ve Allen, 2007; Hart ve Risley, 1968; Ingersoll ve Schreibman, 2006; McGee, Morrier ve Daly, 1999; McGee ve Daly, 2007). Fırsat öğretimi, OSB olan çocuklara yönelik bir öğretim stratejisi olarak gün geçtikçe daha popüler hale gelmektedir; ancak, bu stratejiden tam anlamıyla faydalanabilmek için, güçlü yönleri ile potansiyel tehlikelerini iyi anlamak gerekmektedir. Fırsat öğretimi, OSB olan çocukların öğretim sürecinde son derece güçlü bir yol olabilmektedir. Öte yandan, ciddi biçimde olumlu sonuçlar yaratan fırsat öğretiminin uygulamada yanlış anlaşılması söz konusudur. Fırsat kavramı, çocukla her fırsatta konuşma, çocuklara sürekli ve her an dil girdisi verme ya da sürekli sohbet etme şeklinde basit bir süreç gibi yorumlanabilmektedir. Aslında fırsat öğretiminin etkili biçimde yürütülmesi öyle çok da kolay olmamaktadır. Aksine, tüm etkili OSB müdahale yaklaşımlarında olduğu gibi, en üst seviyede etkililiğin sağlanabilmesi için, uzmanlaşmış eğitim ve son derece dikkatli bir planlama gerektirmektedir.

Fırsat öğretimi, doğal ortamlarda sağlanan sistematik bir eğitim yöntemidir. Bir başka deyişle, fırsat öğretimi, öğretim için gerekli olabilecek yeni becerilerin, hedeflendiği ortamlarda gerçekleştirilmesidir. Yapılan araştırmalar, fırsat öğretiminin, hem normal gelişim sergileyen çocukların hem de OSB olan çocukların öğretiminde kullanılabildiğini ortaya koymuştur. Fırsat öğretimine ilişkin araştırmaların pek çoğunun, küçük yaş grubu çocuklara odaklanmış olmasına karşın, ilgili çalışmalar, fırsat öğretiminin, OSB olan veya diğer gelişimsel yetersizlik gösteren okul çağındaki çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere de bir takım avantajlar sunduğunu açıkça göstermiştir. Aslında, fırsat öğretimi, daha çok bir dil geliştirme tekniği olarak düşünülmektedir; ancak, sosyal, öz bakım ve akademik beceriler gibi alanlarda da son derece etkili olabilmektedir. Fırsat öğretimi, OSB olan çocuklara çok çeşitli becerilerin öğretilmesi amacıyla uzun dönemdir kullanılmaktadır. Bu beceriler arasında; okuma ve gramer (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985, 1986; Miranda-Linne ve Melin, 1992), erken dil ve iletişim becerileri (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff ve Feldman, 1992), karşılıklı taklit

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Allen, K.D., & Cowan, R.J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J.K. Luiselli, D. C.

Russo, W. P. Christian, & S.M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices forchidren with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp.213-240). NY: Oxford Universty Press.

Beckman, P., & Lieber, J. (1994). The social strategy rating scale: An approach to evaluating social competencee. *Journal of Early Intervention*, *18*, 1-11.

Bierman, K., & Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonagressive) status. *Development and Psychopathology*, *7*, 669-682.

Carr, E. G. (1979). Teaching autistic children to use sign language: Some research issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9,* 345-359. doi:10.1007/BF01531444

Charlop-Christy, M. H., & LeBlanc, L. A. (1999). Naturalistic teaching strategies for acquisition, maintenance and generalization in children with autism. In P. M. Ghezzi, W. L. Williams, & J. E. Carr (Eds.), *Autism: Behavior Analytic Perspectives*. Reno, NV: Context Press.

Charlop-Christy M. H., & Carpenter M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions. 2* (8), 98-112. doi:10.1177/109830070000200203

Cho, S. (2014). E*valuating the effects of training in incidental teaching in instructors of students with autism.* Master's Degree Hofstra University, New York.

Clarizio, H. (1997). Conduct disorders: Developmental considerations. *Psychology in the Schools*, *34*(3), 253-265.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.) New Jersey: Pearson Education Inc.

Cowan. R.J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*(7), 701-715.

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-13.

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2003). Increasing peer-directed social-communication skills of children enrolled in Head Start. *Journal of Early Intervention*, *25*(4), 229-247.

Farmer-Dougan, V. (1994). Increasing requests by adults with developmental disabilities using incidental teaching by peers. *Journal of Applied Behavior Analysis. 27*(31), 533- 544.

Foster-Sanda, S. M. (2013). *Enhancing the play and commenting abilities of toddlers with*

autism spectrum disorders through caregiver-implemented teachin of play. Boston, Massachusetts: Master's Degree Northeastern University.

Hall, L.J., (2002). *Autism Spectrum Disorders*, Pearson.

Haring, T. G., & Breen, K. (1992). A peer mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate to severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 265-280. doi:10.1901/jaba.1992.25-319

Hart, B., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,*109-120.

Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal ofApplied Behavior Analysis, 8*, 411-420.

Haven, E. L., Manangan, C. N., Sparrow, J., & Wilson, B. J. (2014). The relation of parent– child interaction qualities to social skills in children with and without autism spectrum disorders. *Autism*, *18(*3), 292-300.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitations skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 487-505.

Kaiser, A.P., Yoder, P.J., & Keetz, A. (1992) Evaluating milieu teaching. In *Communication and language intervention series. Vol. 1: Causes and effects in communication and language intervention.* S.F. Warren and J. Reichle (Eds.), (s. 9-47). Baltimore: Paul H. Brookes.

Kodak, T., & Clements, A. (2009). Acquisition of mands and tacts with concurrent echoic training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(4), 839-43. doi:10.1901/jaba.2009.42-839

Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 2,* 93–103.

Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 2,* 93–103.

Kroegel, K.A. & Nelson, W.M. (2006). A Language Programme to İncrease the Verbal

Production of a Child Dually Diagnosed With Down Syndrome and Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50,101-108.

Lifter, K., Foster-Sanda, S.M., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children, 24*(3), 225-245.

Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child.* New York: Irvington.

Maryland State Department of Education. *Methods and Strategies (2010). İncidental teaching.* http://www.autismconnectmd.org/education/methods/incidental.html

McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early

intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*, 133-146.

McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2), 112-123. doi:10.2511/rpsd.32.2.112

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 117-126. doi:10.1901/jaba.1992.25-117

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 17- 31. doi:10.1901/jaba.1985.18-17

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(2), 147-157. doi:10.1901/jaba.1986.19-147

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidentalteaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*, 329-338. doi:10.1901/jaba.1983.16-329

Miranda Linne, F., & Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 191-210.

Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., & Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students'frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 28-45. doi:10.1016/j.rasd.2007.02.002

Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(2), 353–361.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Behrmann, M. M., & Sutton, K. A. (1998). Increasing communicative interactions of young children with autism using voice output communication aid and naturalistic teaching. *Journal of Applied Analysis, 31*(4), 561- 578. doi:10.1901/jaba.1998.31-561

Schepis, M. M., Reid, D. H., Fitzgerald, J. R., Faw, G. D., Van Den Pol, R. A., & Welty, P. A. (1982). A program for increasing manual signing by autistic and profoundly retarded youth within the daily environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(3), 363-379. doi:10.1901/jaba.1982.15-363

Stahmer, A.C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 123–141.

Sulzer-Azanoff, B. &Mayer, R. (1991). *Behavior analysis for lasting chance*. Fort Worth, TX: Holt, Reinhart &Winston, Inc

Texas Statewide Leadership for Autism (2009). *Autism Resource Guide for Effective Teaching: Incidental Teaching.* Retrieved on October 20, 2010 from http://www.txautism.net/docs/Guide/Interventions/IncidentalTeaching.pdf

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(3), 265–282.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Lund, K. A. (1986). But They Can Do it in My Room: Strategies for Promoting Generalization. *Teaching Exceptional Children*, *18*(3), 176-180.

BÖLÜM VII

AKRAN ARACILI MÜDAHALELER

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

1976 yılında Fethiye'de doğdu. İlköğrenimini Fethiye'de, ortaöğrenimini Muğla'da tamamladı. Yedi yıl yoğun bakım hemşireliği yapan Sazak, hemşirelik görevini sürdürürken aynı zamanda lisans öğrenimini 2000 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde tamamladı. 2001 yılında hemşirelik görevinden ayrılarak, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak işe başladı. Araştırma görevlisi iken Yüksek Lisans eğitimini 2003 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, Doktora eğitimini ise 2009 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirdi. 2010 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Yardımcı Doçentlik kadrosunu aldı. 2015 yılında Doçentlik unvanını aldı. Halen Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç.Dr. Elif Sazak'ın uluslararası bilimsel dergilerde yayımlanan ve kongrelerde sunulan çok sayıda çalışması, ulusal kitap bölümleri ve yayınları, çok sayıda seminer ve konferansları bulunmaktadır. Sazak'ın başlıca çalışmaları; otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, uygulamalı davranış analizi, problem davranışlar, konuşma güçlüğü, gelişimsel gerilik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, tek denekli araştırmalar ve sosyal beceri konularındadır. Nehir İlke ve Rüzgar Onur isimlerinde, biri kız diğeri erkek olmak üzere iki çocuk annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Akran aracılı müdahalele
- Akran aracılı öğretim
- Öğreten akran
- Öğrenen akran
- Sosyal beceri öğretimi

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu bölümü okuduktan sonra

1. Akran aracılı müdahaleleri açıklayabilecek,
2. Akran aracılı müdahalelerin özelliklerini tanımlayabilecek,
3. Akran aracılı müdahalelerin yararlarını söyleyebilecek,
4. Bütünleştirilmiş oyun grupları, akran modelliği, akran izlemeli öğretim, akran arkadaşlığı, akran ağı oluşturma ve grup odaklı uygulamalar yöntemlerini açıklayabilecek,
5. Akran aracılı öğretim yöntemini tanımlayabilecek,
6. Akran aracılı öğretimin temel kavramlarını ve dikkat edilmesi gereken noktaları söyleyebilecek,
7. Akran aracılı öğretim yönteminin basamaklarını ifade edebilecek,
8. Sosyal beceri öğretiminde akran aracılı öğretimin nasıl kullanıldığını yazabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

AKRAN ARACILI MÜDAHALELER

- Özellikleri
- Amacı
- Yararları
- Çeşitleri

AKRAN ARACILI ÖĞRETİM YÖNTEMİ

- Amacı
- Temel Kavramlar
- Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar
- Çeşitleri
- Öğretim Basamakları

TÜRKİYE'DE AKRAN ARACILI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİ KONU ALAN ARAŞTIRMALAR

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1 (Akran Aracılı Öğretim Yöntemine Göre Sosyal Beceri Öğretim Planı)

Arkamda yürüme, önderlik etmeyebilirim. Önümde yürüme takip etmeyebilirim. Sadece yanımda yürü ve arkadaşım ol.

Albert Camus

Bu kitap bölümünü yeri geldiğinde birer kardeş, yeri geldiğinde birer arkadaş olabilen birbirinden güzel iki çocuğuma , Nehir İlke'me ve Rüzgar Onur'uma ithaf ediyorum..

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrenciler için sosyal beceri öğretim stratejileri genel olarak üç temel kategoride toplanmaktadır. Bunlar (a) Çocuk aracılı yöntemler: Yöntemin uygulanması sorumluluğu öğrencinin kendisindedir (örneğin, kendini yönetme stratejileri). (b) Öğretmen aracılı yöntemler: Öğretim içeriğinin düzenlenmesi, yöntemin uygulanması, uyaranların sunumu veya öğretim sonrasında düzeltmelerin yapılması, ödüllendirmenin uygulanması öğretmenin sorumluluğundadır (örneğin doğrudan öğretim yöntemi). (c) Akran aracılı müdahaleler: Bir yetişkinden daha çok yöntemin uygulanması ve ödüllendirmenin yapılması bir akranın sorumluluğundadır (örneğin akran aracılı yöntemler) (Ryan, Reid ve Epstein, 2004). Öğretmen aracılı yöntemler, oldukça etkili olmalarına karşın, kullanılan yöntemden bağımsız olarak iki temel sınırlılığa sahiptir. Birinci sınırlılık öğretmen aracılı müdahalelerde öğrenciler sosyal becerileri öğrenebilirler ancak bu becerilerin öğrenilmesi ve sergilenmesi öğretmenin pekiştirmesine bağımlıdır ve kısa sürelidir. İkinci sınırlılık ise öğretmeninin öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak için her çocuk ile bire bir uzun ilişki kuramaması, farklı toplumsal ortamlarda bir arada olamaması, bu nedenle müdahalenin kalıcılığının ve genellenebilirliğin sınırlı olmasıdır. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak alternatif öğretim yöntemi olarak akran aracılı müdahaleler (peer-mediated interventions) geliştirilmiştir (DiSalvo ve Oswald, 2002; Rogers, Regehr, Gelula, Yeh, Howdieshell ve Webb, 2000; Ünsal, 2007). Akran aracılı müdahaleler yetişkin aracılı müdahalelere alternatif olarak geliştirilen ve çocukların sınıflarındaki akranları ile birlikte öğretimsel rol aldıkları bir müdahale yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Lausley ve Heflin, 2000, Ünsal, 2007). Öğretmen aracılı yöntemlerin tersine akran aracılı müdahaleler öğrenciler tarafından ikili ve küçük grup öğretimi biçiminde sunulan öğrenme fırsatlarını içermektedir.

Sosyal beceriler öğrencinin yaşamındaki sosyal açıdan önemli akran öğretim sürecine katılmadıkça istenen düzeyde gelişmezler. Bu nedenle sosyal becerilerde yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde normal gelişim gösteren akranlardan yararlanılması bir gerekliliktir (Laushey ve Heflin, 2000). Özellikle kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim sınıflarında sosyal becerilerin geliştirilmesi için bu becerileri doğru olarak sergileyen akranlardan yararlanılması hem becerilerin daha hızlı öğrenilmesini kolaylaştırmakta hem de daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002). Akranlar sosyal becerilerin öğretiminde öğretmenin yapacağı etkiden daha fazlasını yapabilirler ve öğretime öğretmenden daha fazla zaman ayırabilirler.

Kitabınızın bu bölümünde literatürde sıklıkla değinilen ve araştırmalarda sıklıkla kullanılan akran aracılı müdahalelerden bahsedilecek, öncelikle müdahale türleri kısaca tanıtılacak, ardından bu müdahaleler arasında yer alan akran aracılı öğretim yönteminden bahsedilecektir. Özel gereksinimli öğrencilere sosyal

becerilerin öğretiminde akran aracılı öğretimin nasıl uygulandığı anlatılacaktır. Ayrıca ulaşmak isteyeceğiniz Türkiye'de yapılmış, akran aracılı öğretim yöntemi ile ilgili araştırmalar sunulacaktır.

AKRAN ARACILI MÜDAHALELER (PEER-MEDIATED INTERVENTIONS)

Sosyal beceri öğretim yöntemleri arasında yer alan akran aracılı müdahaleler (peer-mediated interventions) doğal ortamdaki sosyal fırsatları artırarak, normal gelişim gösteren öğrencilere, benzer yaştaki ya da gelişim düzeyindeki yetersizliği olan akranları ile etkileşim kurma yollarını ve akranlarını yeni beceriler kazanma yönünden desteklemelerini öğretmek için kullanılan öğretim uygulamalarıdır (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010; Yücesoy-Özkan, 2015). Öğretmen aracılı yöntemlere kıyasla akran aracılı müdahaleler sosyal becerilerin doğal ortamda ve sosyal etkileşim içerisinde öğretilmesini vurguladıkları ve öğrenilen becerilerin doğal ortama daha kolay genellenebilmesini sağladıkları için tercih edilmektedirler (Rogers ve diğerleri, 2000).

Akran aracılı müdahaleler bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu müdahaleler özel gereksinimli öğrencilere olumlu ve anlamlı sosyal etkileşimlerin akranlar tarafından ilgi çekici yollarla sistemli bir şekilde öğretimini içermektedir (NAC, 2015). Akran aracılı müdahaleler normal gelişim gösteren akranlara özel gereksinimli öğrencilerle olumlu sosyal etkileşimler içinde bir arada olmalarını öğreten uygulamalar bütünüdür. Sosyal olarak yeterli akran sosyal davranışa model olur ve özel gereksinimli öğrenciyi sergilenmesi için ödüllendirir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Dolayısıyla akran aracılı müdahaleler Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi ile uyumludur. Sosyal öğrenme teorisine göre bir davranış model alındığında ve ödüllendirildiğinde öğrenme gerçekleşir (Bandura, 1977). Akran aracılı uygulamalarda öğrenmeyi akranlar gerçekleştirir.

Akran Aracılı Müdahalelerin Özellikleri

Akran aracılı müdahalelerin özellikleri şöyle sıralanabilir: (a) akademik, sosyal ve davranışsal becerilerin öğretiminde etkili olduğu pek çok araştırmada gösterilmiştir. (b) öğretmen yönlendirmeli veya öğrenci başlatmalı etkinliklerde kullanılabilir. (c) genel eğitim ve özel eğitim ortamlarında uygulanabilir. (d) özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerin öğretimi sistematik yollarla yapılır. (e) sosyal olarak yeterli bir akranın sosyal beceriye model olmasını ve bu sosyal beceriyi özel gereksinimli öğrencinin sergilemesi için desteklemesini içerir (McEvoy ve Odom, 1987, Ryan ve diğerleri, 2004).

Akran Aracılı Müdahalelerin Amacı

Akran aracılı müdahalelerin amacı sosyal becerilerde yeterli bir akranın bu becerilerde yetersiz olan akrana öğretmen tarafından oluşturulmuş bir içerikte

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology, 71*(6), 733.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement* (No. 73). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, *42*(1), 39.

Burnette, J. (1999). *Student groupings for reading instruction*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., ... & Fesperman, E. (2013). Peer network strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 46* (2), 51-59.

Çiftçi, İ., & Sucuoğlu B., (2003). Sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional children*, *52*(6), 535-542.

Demir, Ş. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretimi. Otizm Spektrum Boukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri. 369-422. Ankara: Vize Yayıncılık.

DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other developmental disabilities, 17*(4), 198-207

Fowler, S. A., Dougherty, B. S., Kirby, K. C., & Kohler, F. W. (1986). Role reversals: An analysis of therapeutic effects achieved with disruptive boys during their appointments as peer monitors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(4), 437-444.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(2), 85-91.

Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullins, T. S., & Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(2), 100-118.

Gaustad, H. (1993). Peer and Cross-Age Tutoring. College of Education · University of Oregon. Web: http://ericec.org.

Greenwood, C. R., Arreaga-Mayer, C., Utley C.A., Gavin, K.M., & Terry, B.J. (2001). Classwide peer tutoring learning management system: applications with elementary –level English language learners. *Remedial and Special Education, 22* (1), 34-47.

Greenwood, C. R., & Hops, H. (1981). Group-oriented contingencies and peer behavior change. In The utilization of classroom peers as behavior change agents (pp. 189-

259). Springer US. 1981

Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: A teacher's resource guide*. R&L Education.

Henington, C., & Skinner, C. H. (1998). Peer monitoring. Peer assisted learning, 237-253.

Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., Harvey, M. N., & Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of peer networks to increase social connections among high school students with and without autism spectrum disorder. *Exceptional Children, 82* (1), 96-116.

Hoff, K. E., & Robinson, S. L. (2002). Best practices in peer-mediated interventions. *Best Practices in School Psychology, 5* (2), 1555-1567.

https://council-for-learning-disabilities.org/peer-tutoring. Peer tutoring. Erişim tarihi: 04.01.2018.

Jenkins, J. R., & Jenkins, L. M. (1987). Making Peer Tutoring Work. *Educational Leadership, 44* (6), 64-68.

Kalkowski, P. (1995). Peer and cross-age tutoring. *School Improvement Research Series*, *18*, 1-27.

Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and Developmental Disorders, 45* (6), 1809-1824.

Lausey, K. M., & Heflin, J. L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peer as tutors. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(3), 183-193.

Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 22* (1), 4-14.

McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1987). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 12* (4), 242-251.

Miller, M. A. (2005). Using peer tutoring in the classroom: Applications for students with emotional/behavioral disorders. *Beyond Behavior, 15* (1), 25-30.

Miller, A. D., Barbetta, P. M., & Heron, T. E. (1994). START tutoring: Designing, training, implementing, adapting, and evaluating tutoring programs for school and home settings. *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction*, 265-282.

Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology, 80* (3), 417-433.

Myles, B. S., Simpson, R. L., Ormsbee, C. K., & Erickson, C. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior, 8* (5), 1-19.

National Autism Center. (2015). National standards Report 2. Randolph. Massachuset-

ts: National Autism Center. http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/results-reports/ adresinden elde edilmiştir.

Olçay Gül, S. (2012). Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özaydın, L., İftar, E. T., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi.

Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., & Ovejero, A. (2016). Peer-Mediated Intervention for the Development of Social Interaction Skills in High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. Frontiers in psychology, 7.

Rogers, D. A., Regehr, G., Gelula, M., Yeh, K. A., Howdieshell, T. R., & Webb, W. (2000). Peer teaching and computer-assisted learning: An effective combination for surgical skill training?. *Journal of Surgical Research, 92* (1), 53-55.

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. Development in context: Acting and thinking in specific environments, 121-153.

Rotatori, A. F., Schwenn, J. O., & Litton, F. W. (Eds.). (1994). *Perspectives on the regular education initiative and transitional programs* (Vol. 8). Jai Press.

Rotatory, A. F., Schwenn J. O., & Litton, F. W. (1994). Peer tutoring: Advences in Special Ed./Perspectives on the Regular Education İnitivate and Transitional Programs Editors.

Ryan, J. B., Reid, R., & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. Remedial and Special Education, 25(6), 330-341

Sazak, E. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

Simpson, R. L., Myles S. B., Sasso, M. G., & Kamps, D. M. (1997). Peer tutoring. social skills for students with autisim. The Council for Exceptional Children. Second Education.

Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(4), 256-264.

Snell, M. E., & Brown, F. (2000). Instruction of students with severe disabilities (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership, 47* (4), 52-54.

Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19* (1), 59-71.

Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on tea-

ching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 77-94.

Telescan, B. L., Slaton D. B., & Stevens, K. B. (1996). Peer tutoring: Teaching Students with learning disabilities to deliver time delay instruction. The Journal of Behavioral Education. 6 (4),

Ünsal, P. (2007). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23* (3), 467-489.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, *15*(1), 41-52.

Yıldırım, S., & Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir. *Özel Eğitim Dergisi*, *3*, 67-84.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler için Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. OSB Aile Bilgilendirme Rehberi. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim, Rehabilitasyon ve Sosyal Hayata Katılım Daire Başkanlığı. ss. 51-63.

BÖLÜM VIII

SOSYAL ÖYKÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

1991 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2001 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans derecesi, 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora derecesini aldı. 7 yıl süre ile MEB'nda öğretmen olarak çalıştı. 1998-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğretim görevlisi olarak görev yaptı. 2015 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi doktor olarak görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları; Otizm Spektrum Bozukluğu, aile eğitimi, uygulamalı davranış analizi, öğretmen yetiştirme ve kanıt temelli uygulamalardır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Sosyal öykü
- Sosyal öykü cümle türleri
- Sosyal öykü hazırlama ve yazma

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemlerden birinin sosyal öyküler olduğunu kavrayabilecek,
- Sosyal öykü öğretim uygulamasının tanımını yapabilecek,
- Sosyal öykü yazımında kullanılan cümle türlerini söyleyebilecek
- Sosyal öykü yazımında kullanılan cümle türlerini açıklayarak bu cümlelere ilişkin örnekler yazabilecek,
- Sosyal öykü yazmanın aşamalarını söyleyebilecek,
- Sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü uygulamasının nasıl olması gerektiğini açıklayabilecek,
- Sosyal öykü uygulamasının nasıl değerlendirilebileceğini açıklayabilecek bilgi ve becerilere sahip olacaksınız.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

SOSYAL ÖYKÜ

- Sosyal Öykü Nedir?
- Sosyal Öykülerin Hazırlanması ve Yazılması
  - Sosyal Öykü Yazımında Kullanılan Cümle Türleri
  - Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları

SOSYAL ÖYKÜ ÖRNEKLERİ

SOSYAL ÖYKÜLERİN UYGULANMASI

SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Örnek Bir Araştırma

İlgili Araştımalar

ÖZET

EK 1 (Bir Sosyal Becerinin Öğretimi İçin Sosyal Öykü Hazırlama ve Uygulama Örneği)

GİRİŞ

Bireyler içinde yaşadıkları toplumun birer üyesi olarak farklı toplumsal sorumlulukları yüklenerek yaşama katılırlar. Doğduğu andan itibaren başlayan ilk öğrenmelerle sürecek bir öğrenme yaşantısı onların toplumsal hayatta var olmalarında önemli rol oynar. Ailede kurulan etkileşim ve iletişim, arkadaşlık ilişkileri ve toplumsal ortamlarda diğer bireylerle olan etkileşim ve iletişim bireylere yaşam boyu sürecek farklı sosyal becerileri edinmeleri ve sürdürmelerini sağlamaktadır. Sosyal beceriler bireylerin diğer bireylerle olumlu ve yapıcı etkileşim ve iletişim kurmalarında önemli ve bir o kadar da gerekli becerilerdir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde normal gelişim gösteren akranlarına oranla yaşadıkları yetersizliklerden dolayı oluşan etkileşim ve iletişimle ilgili gecikmeler onların diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmasını ve farklı ortamlarda da iletişim kurmasını etkileyerek olumsuz yaşantılar yaratmaktadır (Hume, Bellini ve Pratt, 2005). Bu amaçla gelişimsel yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi ile yaşadıkları gecikmeler ve olumsuz yaşantıların üstesinden gelme öğretilmektedir. Sosyal beceriler genellikle bir bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışları kapsamaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013). Sosyal beceriler (a) işbirliği, (b) kendine güven, (c) kendini kontrol etme, (d) sorumluluk, (e) kişilerarası ilişkiler ve (f) uygun olmayan davranışlar şeklinde gruplandırılmaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013; Gresham ve Elliott, 1990). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamaların NPDC (2014)'de; doğal öğretim, ebeveyn aracılı uygulamalar, akran aracılı uygulamalar, kendini yönetme stratejileri, sosyal anlatılar, sosyal beceri öğretimi grupları, video modelle öğretim, görsel destek stratejileri gibi uygulamalar; NAC (2015)'de, bu uygulamaların doğal öğretim, aile eğitim paketi, akran eğitim paketi, kendini yönetme stratejileri, sosyal beceri paketi, model olma, temel tepki öğretimi ve öykü temelli uygulamalar olduğu belirtilmektedir. Aşağıda bu uygulamalardan NAC (2015)'de öykü temelli uygulamalar içinde yer verilen sosyal öykülere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

SOSYAL ÖYKÜ NEDİR?

Sosyal öyküler etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalar arasında yer almaktadır. İlk defa Coral Gray tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Sosyal öyküler Gray (2002) tarafından; OSB olan bireylerin karmaşık sosyal durumlarını anlamada ve açıklamada yardım etmek için kullanılan kısa öyküler olarak tanımlanmaktadır. Gray ve Garand (1993) tarafından geliştirilen sosyal öykülerde, öğrencilerin problem durumlarının anlaşılmasını artırmak için birincil kişilerin yazmış olduğu öyküler kullanılmaktadır. Sosyal öykülerin; bireylerin karşılaştıkları bireysel değişikliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak, yeni sosyal ve akademik bece-

riler kazandırmak, karşılaştıkları problem davranışlara alternatif olarak bireylere belirli sosyal becerileri öğretmek amacıyla yazıldığı görülmektedir (Gray ve Garand, 1993; Kuotch ve Mirenda, 2003). Sosyal öyküler sadece okul ortamında öğretmenler tarafından değil aynı zamanda ev ortamında da anne-babalar, diğer aile üyeleri olan kardeşler, aile büyükleri vb, çocukla ilgilenen diğer bireyler, okul ortamında da akranları, eğitimden sorumlu diğer öğretmen ve uygulamacılar tarafından yazılabilmekte ve uygulanabilmektedir (Acar, 2015). Sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin birtakım avantajları olduğundan söz edilmektedir.

Bu avantajlar;

(a) Sosyal öyküler her çocuğun kendisine özgü bireysel olarak yazılmaktadır.

(b) Sosyal öyküler görseldir ve görsel uyaranlarla birlikte sunulmaktadır.

(c) Akademik becerilerin öğretimi, davranış sorunlarıyla başa çıkma, sosyal ve uyumsal becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır.

(d) Sosyal öykü bir kez yazıldıktan sonra tekrar kullanılabilmektedir.

(e) Okullarda genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından, okul dışındaki ortamlarda evde aileler ve çocuğun bakımından sorumlu bireyler tarafından kolaylıkla kullanılabilmektedir.

(f) Maliyeti düşüktür.

(g) Sosyal öyküler toplumdaki diğer bireylerin ne düşündükleri ve ne yaptıkları üzerinde odaklanmaktadır.

(h) Öyküler çocuğun kelime dağarcığına ve yaşına uygun olarak yazılmaktadır (Andrews, 2004; Barry ve Burlew, 2004; Crozier ve Tincani, 2007; Delano ve Snell, 2006; Goodman-Scott ve Carlisle, R. 2014; Gray, 2002; Gray ve Grand 1993; Hagiwara ve Myles, 1999; Reynhout ve Carter, 2007).

Bu avantajlarından dolayı sosyal öyküler sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan etkili uygulamalar arasında yer almaktadır.

Sosyal Öykülerin Hazırlanması ve Yazılması

Sosyal öykülerin hazırlanması ve yazılması için öncelikle sosyal öykü yazımında kullanılan cümle türlerinin neler olduğu ve bu cümle türlerinin nasıl yazılacağının bilinmesi önemlidir. Bu cümle türleri ve bu cümlelere göre sosyal öykülerin nasıl yazılacağı aşağıda belirtilmektedir.

Sosyal Öykü Yazımında Kullanılan Cümle Türleri

Sosyal öyküler (a) betimleyici cümleler, (b) yönlendirici cümleler, (c) yansıtıcı cümleler, (d) doğrulayıcı cümleler, (e) işbirlikçi cümleler ve (f) kontrol cümlesi olmak üzere altı cümle türü kullanılarak yazılmaktadır. Aşağıda her bir cümle türüne ilişkin örneklere yer verilmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Acar, Ç., Tekin-İftar, E., ve Yıkmış, A. (2016). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 1-12*. Doi: 10.1177/0022466916649164.

Andrews, S. (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comrehension in school aged children diagnosed with autism*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, San Diego.

Barry, L. M. ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45-51.

Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy, 39*(2), 117-144

Crozier, S. ve Tincani, M. C. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorder, 37*, 1803–1814.

Delano, M. E. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 29-42.

Gerhardt, P. F. ve Crimmins, D. (2013). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Graetz, J. E., Mastropierie, M. A., ve Scruggs, E. T. (2006). Show Time: Using video-self modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children*, *38*(5), 43-48.

Gray C. A. ve Garand J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1–10.

Gray, C. A (1998). Social stories and comic strip conversations with students with asperger syndrome and high fuctioning autism. E. Schopler vd. (Ed.), *Asperger Syndrome or high functioning autism?* (s.167-198). New York: Plenum Press.

Gray, C. A. (2002). *My Social Stories Book*. London: Jessica Kingsley.

Gray, C. A (2004). Social Stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *The Jenison Autism Journal, 16*(1), 2-21. 170

Gray, C.A. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.

Hagiwara, T. ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus an Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*(2), 82-95

Goodman-Scott, E. ve Carlisle, R. (2014). School counselors' roles in creating and ımplementing social stories to serve students with autism spectrum disorder. *Professional School Counseling, 18*(1), 158-168.

Hume, K., Bellini, S., ve Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early

intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(4), 195-207.

Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 219-227.

Mancil, G. R., Haydon, T. F., ve Whitby, P. S. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted Social Stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(4), 205-215.

More, C. M. (2012). Social stories and young children: strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic 47*(3), 167–174.

National Autism Center (NAC). (2015). *National Standards Report* 2. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.

NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014).

Reynhout, G. ve Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus in Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(3), 173-182. Reynhout ve Carter, 2006)

Sani-Bozkurt, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, A. K. (2008). Using computer presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(3), 162-178.

Styles, A. (2011). Social Stories: Does the research evidence support the popularity? *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology, 27*(4), 415-436.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış Kayıt Teknikleri. E. Tekin-İftar **(**Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

BÖLÜM IX

VİDEO MODELLE ÖĞRETİM

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

1977 yılında Eskişehir'de doğmuş ve ilköğrenimini Eskişehir'de tamamlamıştır. 1995 yılında dereceyle Bursa Sağlık Meslek Lisesi'nden mezun olmuş ve dört yıl süreyle Sağlık Bakanlığı bünyesinde hemşire olarak görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1999 yılında lisans, 2002 yılında yüksek lisans ve 2007 yılında doktora derecelerini almıştır. 1999-2007 yılları arasında mezun olduğu bölümde araştırma ve öğretim görevlisi olarak çalışmış, 2007-2011 yılları arasında aynı bölümde Bölüm Başkan Yardımcılığı görevi yapmıştır. 2007 yılında yardımcı doçent, 2014 yılında doçent unvanını almıştır. 2014-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelli Öğrenciler Birimi Müdür Yardımcılığı ve Müdür Vekili görevlerini yürütmüştür. University of North Carolina at Chapel Hill'de misafir öğretim üyesi olarak da görev yapan Dr. Yücesoy-Özkan'ın bilimsel dergilerde yayımlanmış birçok makalesi ve kitap bölümü ile ulusal ve uluslararası konferanslarda sunulan çok sayıda bildirisi ve ödülleri bulunmaktadır. Dr. Yücesoy-Özkan çok sayıda kurs, çalıştay ve hizmet içi eğitime katılmıştır. Evli ve Duru ile İpek'in annesidir.

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

1985 yılında Ankara'da doğmuş, ilk ve ortaöğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 2003 yılında Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen lisesinden, 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan muzun olmuş ve aynı yıl Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yandal sertifikası almaya hak kazanmıştır. Dört yıl Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bir vakıf okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan yazar, 2012 yılında mezun olduğu bölümde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2017 yılında doktora derecesini almıştır. Yazarın üç uluslararası bir ulusal makalesi, iki kitap bölümü ve çevrisi, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çok sayıda bildirisi bulunmaktadır. Yazarın ayrıca tamamlanmış iki projesi ve bir ödülü bulunmaktadır. Yazar çok sayıda kurs, çalıştay ve hizmet içi eğitime katılmıştır. Evli ve Doğa'nın annesidir.

ANAHTAR KAVRAMLAR

- Akran model
- Beceri analizi
- Birinci kişi görüş açısı
- Dış ses anlatısı
- Gözleyerek öğrenme
- Karma görüş açısı
- Karma model
- Kendi kendine model
- Model
- Model olma
- Replik, sosyal öğrenme
- Üçüncü kişi görüş açısı
- Video, video destekli öğretim
- Video ipucu
- Video model,
- Yetişkin model

ÖĞRENME ÇIKTIKLARI

Bu bölümü okuduktan sonra;

1. Video destekli öğretimi açıklayabilecek,
2. Video modeli ve video ipucunu tanımlayabilecek,
3. Video model ve video ipucu arasındaki benzerlikleri ve farklıları sıralayabilecek,
4. Video modelin üstünlüklerini sayabilecek,
5. Video modelin sınırlılıklarını sayabilecek,
6. Video modelin aşamalarını açıklayabilecek,
7. Video modelin her bir aşaması için gerekli olan becerileri anlatabilecek,
8. Video model kullanarak sosyal beceri öğretimi planlayabilecek ve
9. Video model kullanarak sosyal beceri öğretimi yapabilecek bilgi ve becerilere sahip olacaksınız.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ
VİDEO DESTEKLİ ÖĞRETİM
VİDEO MODEL
HAZIRLIK AŞAMASI

- Video Destekli Öğretim Türünün Seçilmesi
- Beceri Analizinin ve/veya Senaryonun Oluşturulması
- Modelin Seçilmesi
- Görüş Açısının Belirlenmesi
- Beceriyi Gerçekleştirme Hızına Karar Verilmesi
- Replik ya da Dış Ses Anlatısının Hazırlanması
- Ortamın Seçilmesi ve Hazırlanması

VİDEO OLUŞTURMA AŞAMASI

- Araç-Gereçlerin Hazırlanması
- Videonun Oluşturulması
- Videonun Biçimlendirilmesi
- Videonun Saklanması
- Sunum Aracına Karar Verilmesi
- Videonun, Oynatma Programına Aktarılması
- Videonun Test Edilmesi

ÖĞRETİM AŞAMASI

- Ortamın Düzenlenmesi
- Zamanın Planlanması
- Araç-Gereçlerin Hazırlanması
- Öğretimin Sunulması
- Ek Stratejilerin Seçilmesi
- Silikleştirme Yapılması
- Sürdürülebilirliğin Planlanması

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK (Teşekkür Etme Becerisi Örnek Öğretim Planı)

GİRİŞ

Çocukken pek çoğumuz, hangi sosyal durumlar karşısında hangi ifadelerin kullanılacağını ayırt etmekte zorlanmış, hatta kimi zaman bazı durumlarda yanlış ifadeler kullanmışızdır. Örneğin, "Geçmiş olsun." demek yerine benzer bir ifade gibi görüp "Sıhhatler olsun." dediğimiz ya da "Başınız sağ olsun." demek yerine çok zıt bir anlamda olan "Hayırlı olsun." dediğimiz olmuştur. Benim de çocukluğumdan hatırladığım en belirgin anılar arasında böyle bir sosyal durum karmaşası yer alıyor. Çocukluğunda sürekli çevresini gözleyen ve pek çok davranışı, yaptığı gözlemler yoluyla çevresindekilerden öğrenmiş bir çocuk olarak, zaman zaman yanlış gözlemlerim olduğunu, daha doğrusu davranış ile bağlam arasında yanlış ilişkiler kurduğumu söyleyebilirim. Daha önce annemin yaptığı konuşmalarda olduğu gibi, ben de "Allah rahmet eylesin, Ayşe Teyze bizi çok severdi…" şeklinde bir konuşmaya başladığımı ama başta annem olmak üzere ortamda bulunan ne kadar kişi varsa, hepsinin gözlerini açıp çığlık atarak "Neee!" diye bağırdıklarını hatırlıyorum. Ne olduğunu anlayamamış, şaşkın şaşkın etrafa bakınıyordum ki, annem birdenbire "Ne diyorsun sen?" diye bağırarak bana baktı. Benim, "Sen hep birinden bahsederken böyle söylüyorsun ya! Ben de işte senin gibi, birinden bahsederken böyle söyledim." şeklindeki yanıtım ise herkesin şaşkınlığını bir kenara atıp gülmesine yol açtı. Annem, "Ben, ölmüş birinden bahsederken 'Allah rahmet eylesin…' diye cümleye başlıyorum. Oysa Ayşe Teyze ölmüş biri değil, yaşıyor. Yaşayan birinden bahsederken 'Kulakları çınlasın…' diye cümleye başlıyorum. Acaba onu kast etmiş olabilir misin?" diye sormuştu. İşte, çocukken yaşadığım bu sosyal kaza, benim için çok ama çok anlamlı bir öğrenmeye yol açmıştı. Gözlemler sırasında yalnızca davranışa değil, aynı zamanda davranışın gerçekleştiği ortama ve ortamdaki tüm ipuçlarına da odaklanmam gerektiği… Aslında annemin kullandığı ifadeler öyle rastgele seçilmiş ifadeler değil, bağlama uygun ve özel olarak seçilmiş ifadelerdi. Bu olayda da açıkça ortaya konduğu üzere, gözleyerek öğrenme insan yaşamında çok büyük bir yere sahiptir. Öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılan gözleyerek öğrenme, video teknolojisiyle sentezlenerek günümüzde başka bir şekle bürünmüş ve video model ya da video ipucu gibi isimlerle öğretim ortamlarındaki yerini almıştır. Kitabınızın bu bölümünde gerek normal gelişim gösteren gerekse özel gereksinimi olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılan bir uygulama olarak video model hakkında kapsamlı bilgi sunulacak, sosyal beceri öğretimine yönelik video model hazırlamadan söz edilecek, video modelle öğretim yapma süreci anlatılacak ve konu, örneklerle desteklenmeye çalışılacaktır.

VİDEO DESTEKLİ ÖĞRETİM

Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte video teknolojileri, öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme kuramları da dikkate alınarak farklı öğretim uygulamaları geliştirilmiş ve bu öğretim uygulamalarına ilişkin

araştırmalarda da önemli bir artış gözlenmiştir. Yapılan araştırmaların bulguları ise, sosyal öğrenme kuramının öne sürdüğü gözleyerek öğrenme sürecini dikkate alan video destekli öğretimin farklı özellikteki bireylere pek çok becerinin kazandırılmasında etkili biçimde kullanıldığını ortaya koymuştur (Ayres ve Langone, 2005; Bellini ve Akullian, 2007; Rayner, Denholm ve Sigafoos, 2009).

Video destekli öğretim, bir model tarafından sergilenen becerinin yer aldığı videoların izlenmesi şeklinde gerçekleştirilen teknoloji temelli öğretimdir (Rayner, Denholm ve Sigafoos, 2009). Video destekli öğretim geçmişten günümüze değin farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da (Mechling, 2005; Rayner, Denholm ve Sigafoos, 2009) son yıllarda alanyazında temel olarak video model ve video ipucu olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Banda, Dogoe ve Matuszny, 2011). *Video model (video modeling),* bireyin, kendisine kazandırılmak istenen becerinin sergilendiği bir videoyu izlemesi ve ardından bu beceriyi yerine getirmesidir (Bellini ve Akullian, 2007; Delano, 2007; Mechling, 2005; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010). Video modelde öncelikle kazandırılmak istenen beceri bir model tarafından sergilenir ve model beceriyi sergilerken video kaydı yapılır. Daha sonra, hazırlanan bu video, becerinin öğretileceği bireye izletilir ve bireyin videoyu izledikten sonra beceriyi yerine getirmesi beklenir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000). Video modelde birey, model tarafından sergilenen becerinin tüm basamaklarını tek seferde videodan izler ve ardından bu beceriyi yerine getirir (Banda, Dogoe ve Matuszny, 2011). Bu anlamda da video ipucundan farklılık gösterir.

Video ipucu (video prompting) ise, bireyin kendisine kazandırılmak istenen becerinin sergilendiği bir videodan, becerinin yalnızca bir basamağına ait videoyu izlemesi ve ardından becerinin bu basamağını yerine getirmesi ve sonraki basamağa ait videoyu başlatması ya da gerektiğinde videoyu tekrar oynatmasıdır (Mechling, 2005; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010). Yukarıda da ifade edildiği gibi, video modelde becerinin tüm basamaklarına ilişkin video izlenip beceri gerçekleştirilirken; video ipucunda becerinin tek bir basamağına ilişkin video izlenip becerinin o basamağı gerçekleştirilir. Bu nedenle video modelin; oyun becerileri (D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006), iletişim becerileri (Charlop ve Milstein, 1989; Wert ve Neisworth, 2003) ve sosyal beceriler (Nikopoulos ve Keenan, 2003; Tetreault ve Lerman, 2010) gibi tek seferde gerçekleştirilmesi uygun olan becerilerin kazandırılmasında; video ipucunun ise özbakım becerileri (Norman, Collins ve Schuster, 2001), günlük yaşam becerileri (Mechling ve Gustafson, 2008) ve mesleki beceriler (Van Laarhoven, Johnson, Van Laarhoven-Myers, Grider ve Grider, 2009) gibi zincirleme ve/veya karmaşık becerilerin kazandırılmasında tercih edilebileceğini söylemek mümkündür. Sosyal becerilerin kazandırılmasında çoğunlukla video model tercih edildiğinden, bu bölümde video ipucundan ziyade video model üzerinde durulacaktır.

VİDEO MODEL

Video model, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının bir parçası olan gözleyerek öğrenmeye, başka bir ifadeyle model olma ve taklit etmeye dayalı geliştirilmiş bir uygulamadır (Bellini ve Akullian, 2007; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000). Bandura'ya göre bireyler, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek yeni becerileri kolaylıkla öğrenebilirler (Bellini ve Akullian, 2007; Herken ve Özkan, 1998). Bu öğrenme, gözlenen davranışların model alınarak basit biçimde taklit edilmesi yoluyla değil, aynı zamanda bağlamın ve bağlamdaki ipuçlarının da bilişsel olarak işlenmesi yoluyla gerçekleşir (Senemoğlu, 2010). Öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılan gözleyerek öğrenme, video teknolojisiyle sentezlenerek günümüzde başka bir şekle bürünmüş ve video model şeklinde öğretim ortamlarındaki yerini almıştır. Video modelin sosyal öğrenme kuramının ilkelerine dayalı olması da onun etkililiğini önemli ölçüde arttırmaktadır (McCoy ve Hermansen, 2007). Yukarıda da belirtildiği gibi video model, bireyin, kendisine kazandırılmak istenen becerinin sergilendiği bir videoyu izlemesi ve ardından bu beceriyi yerine getirmesidir (Bellini ve Akullian, 2007; Delano, 2007; Mechling, 2005; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010).

Video model, selamlaşma (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000), paylaşma (Simpson, Langone, ve Ayres, 2004), sosyal etkileşim başlatma (Buggey, 2005), karşılıklı oyun oynama (Nikopoulos ve Keenan, 2004), iltifat etme (Apple, Billingsley, Schwartz ve Carr, 2005) ve istekte bulunma (Wert ve Neisworrth, 2003) gibi sosyal becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanılmaktadır. Hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan (Nikopoulos ve Keenan, 2006; Yucesoy-Ozkan, 2013) ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için kanıta dayalı uygulamalardan biri olarak kabul edilen video modelin pek çok üstünlüğü vardır. Bu üstünlükleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Videoların bireyin sosyal ve kültürel özelliklerini yansıtıcı biçimde ve amaca özel olarak hazırlanmasına izin verir (Buggey, 1995; Palechka ve MacDonald, 2010).
2. Videolardaki becerinin gerçek ortamda ve gerçek araç-gereçlerle gerçekleştirilmesine izin verdiğinden, bireye doğal bağlama benzer bir deneyim yaşatır (Nikopoulos ve Keenan, 2006).
3. Öğretilmek istenen beceriye ilişkin en iyi örnek elde edilene kadar video tekrar tekrar oluşturulabilir ya da biçimlendirilebilir (Charlop ve Milstein, 1989; Ergenekon, Tekin-Iftar, Kapan ve Akmanoglu, 2014).

YARALANILAN KAYNAKLAR

Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2016). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism Spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 50*(4), 215-226.

Akmanoğlu, N. (2008). Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme. *Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th *edition*). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Alberto, P. A., Cihak, D. F., & Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. *Research in Developmental Disabilities*, *26*(4), 327-339.

Altun, D. E., & Yücesoy-Özkan, Ş. (baskıda). Serbest zaman becerilerinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak ve yapılmadan sunulan video ipucunun karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Apple, A. L., Billingsley, F., Schwartz, I. S., & Carr, E. G. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *7*(1), 33-46.

Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., De Rozario, K. A., & Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. In J. L. Matson (Ed.), Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders. New York: Springer.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(2), 183-196.

Ayres, K. M., & Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspectives for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, *22*(2), 15-30.

Banda, D. R., Copple, K. S., Koul, R. K., Sancibrian, S. L., & Bogschutz, R. J. (2010). Video modelling interventions to teach spontaneous requesting using AAC devices to individuals with autism: A preliminary investigation. *Disability and Rehabilitation*, *32*(16), 1364-1372.

Banda, D. R., Dogoe, M. S., & Matuszny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(4), 514-527.

Banda, D. R., Matuszny, R. M., & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, *39*(6), 47-52.

Bandura, A., Ross, S. A., & Ross, D. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*(3), 575-583.

Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, *73*(3), 264-287.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, *36*(1), 80-90.

Bellini, S., & McConnell, L. L. (2010). Strength-based educational programming for students with autism spectrum disorders: A case for video self-modeling. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 220-227.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, *36*(1), 80-90.

Bennett, K. D., Gutierrez, A., & Honsberger, T. (2013). A comparison of video prompting with and without voice-over narration on the clerical skills of adolescents with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(10), 1273-1281.

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(3), 269-285.

Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with Social Stories™ to help a child with Asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*(2), 100-106.

Bidwell, M. A., & Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, *19*(4), 263-274.

Bozkuş-Genç, G. &Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: *Genel bir bakış. International Journal of Childhood Special Education, 6*(2), 221-246.

Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *34*(2),170-181.

Buggey, T. (1995). An examination of the effectiveness of videotaped self-modeling in teaching specific linguistic structures to preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *15*(4), 434-458.

Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(1), 52-64.

Buggey, T. (2009). *Seeing believing video self-modeling for people with autism and other developmental disabilities*. USA: Woodbine House.

Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year-olds with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *27*(2), 102-110.

Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *26*(1), 25-36.

Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., & Cervetti, M. (1999). Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self-modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *1*(4), 205-214.

Cannella-Malone, H. I., Fleming, C., Chung, Y. C., Wheeler, G. M., Basbagill, A. R., & Singh, A. H. (2011). Teaching daily living skills to seven individuals with severe intellectual disabilities: A comparison of video prompting to video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*(3), 144-153.

Cannella-Malone, H. I., Wheaton, J. E., Wu, P. F., Tullis, C. A., & Park, J. H. (2012). Comparing the effects of video prompting with and without error correction on skill acquisition for students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(3), 332-344.

Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*(4), 344-356.

Carroll, R. A., Joachim, B. T., St Peter, C. C., & Robinson, N. (2015). A comparison of error-correction procedures on skill acquisition during discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*(2), 257-273.

Catania, C. N., Almeida, D., Liu-Constant, B., & Reed, F. D. D. (2009). Video modeling to train staff to implement discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(2), 387-392.

Charlop- Christy, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 371-393.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(6), 537-552.

Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 12-21.

Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and treatment of children*, *33*(3), 371-393.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video mode-

ling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *30*(6), 537-552.

Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *22*(3), 275-285.

Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 433-441.

Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Comparing video self-modeling and video adult modeling for task acquisition and maintenance by adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Special Education Technology*, *23*(3), 9-20.

Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K. B., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community-based instruction. *Research in Developmental Disabilities*, *25*(1), 67-88.

Cihak, D. F., Kessler, K., & Alberto, P. A. (2008). Use of a handheld prompting system to transition independently through vocational tasks for students with moderate and severe intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(1), 102-110.

Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *12*(2), 103-115.

Cihak, D.F., Smith, C.C., McMahon, D.D., & Ramsey, J. (2014). Using video modeling in conducting research with young children. In O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education: Review of Research Methodologies-Volume 2* (pp. 223-262). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.

Collier-Meek, M. A., Fallon, L. M., Johnson, A. H., Sanetti, L. M., & Delcampo, M. A. (2012). Constructing self-modeling videos: Procedures and technology. *Psychology in the Schools*, *49*(1), 3-14.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis*. (2nd Edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Corbertt, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today, 4(3)*, 367-377.

Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *29*(1), 3-16.

Cüre, G., Şirin, N., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Kalıcılık ve genelleme. *D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.) Uygulamalı davranış analizi (ss. 461-490)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 5-11.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*. *28*(1), 33-42.

Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, *8*(1), 23-39.

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 200-213.

Gardner, S., & Wolfe, P. (2013). Use of video modeling and video prompting interventions for teaching daily living skills to individuals with autism spectrum disorders: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *38*(2), 73-87.

Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(5), 545-556.

Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(1) 34-46.

Green, V. A., Drysdale, H., Boelema, T., Smart, E., Meer, L., Achmadi, D., Prior, T. … Lancioni, G. (2013). Use of video modeling to increase positive peer interactions of four preschool children with social skills difficulties. *Education and Treatment of Children, Volume 36*(2), 59-85

Green, V. A., Prior, T., Smart, E., Boelema, T., Drysdale, H., Harcourt, S. … Waddington, H. (2017). The use of individualized video medeling to enhance positive peer interactions in three preschool children. *Education and Treatment and Children, 40*(3), 353-378.

Grosberg, D., and Charlop, M. (2014). Teaching Persistence in Social Initiation Bids to Children with Autism Through a Portable Video Modeling Intervention (PVMI). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26*(5), 527-541.

Gülboy, E., & Özkan, Ş. Y. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(4), 53-97.

Hammond, D. L., Whatley, A. D., Ayres, K. M., & Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *45*(4), 525-538.

Haydon, T., Musti-Rao, S., Mccune, A., Clouse, D. E., Mccoy, D. M., Kalra, H. D. … Hawkins, R. (2017). Using video modeling and mobile technology to teach social skills. *Intervention in School and Clinic, 52*(3), 154-162.

Herken, H., & Özkan, İ. (1998). Sigara ve sosyal öğrenme. *Genel Tıp Dergisi*, *8*(1), 45-47.

Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*(2), 83-93.

Hourcade, J. P., Bullock-Rest, N. E., & Hansen, T. E. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Personal and Ubiquitous Computing*, *16*(2), 157-168.

Jowett, E. L., Moore, D. W., & Anderson, A. (2012). Using an iPad-based video modelling package to teach numeracy skills to a child with an autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(4), 304-312.

Kagohara, D. M., Achmadi, D., Meer, L., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Lang, R. … Sigafoos, J. (2013). Teaching two students with Asperger syndrome to greet adults using social stories and video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*(2), 241-251.

Kates-McElrath, K., & Axelrod, S. (2006). Behavioral intervention for autism: A distinction between two behavior analytic approaches. *The Behavior Analyst Today*, *7*(2), 242-252.

Kaya, F. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yiyecek-içecek hazırlama becerilerinin öğretiminde sesli anlatım içeren ve içermeyen video ipucunun karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, F., & Acungil, A. T. (Üretici). (2015a). *Meyve sıkma video model* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=TAXRupNds44&list=PLaESYclw154MXw8FQFdoRkDU559_qUJBt adresinden erişilmiştir.

Kaya, F., & Acungil, A. T. (Üretici). (2015b). *Mısır patlatma video ipucu (sessiz)* [Video]. https://www.youtube.com/playlist?list=PLaESYclw154NX6O4beOj7RYstt6QkOfao adresinden erişilmiştir.

Kaya, F., & Acungil, A. T. (Üretici). (2015c). *Mısır patlatma video ipucu (sesli)* [Video]. https://www.youtube.com/playlist?list=PLaESYclw154MsZY_ul94loIurYDfVL-jR adresinden erişilmiştir.

Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *35*(3), 155-167.

Khan, S., Tahir, M. N., & Raza, A. (2013, December). Usability issues for smartphone users with special needs-Autism. In *Open Source Systems and Technologies (ICOSST), 2013 International Conference on* (pp. 107-113). IEEE.

Kleeberger, V., & Mirenda, P. (2010). Teaching generalized imitation skills to a preschooler with autism using video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *12*(2), 116-127.

Kourassanis, J., Jones, E. A., and Fienup, D. M. (2015). Peer-Video Modeling: Teaching Chained Social Game Behaviors to Children with ASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 27*(1), 25-36.

Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(5), 808-817.

LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, *36*(2), 253-257.

Lee, S. Y., Lo, Y., and Lo, Y. (2017). Teaching functional play skills to young children with autism spectrum disorder through video-self modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 47*, 2295-2306.

Lemmon, K. H., and Green, V. A. (2015). Using video self-modeling and the peer group to increase the social skills of a preschool child. *New Zealand Journal of Psychology, 44*(2), 62-78.

Litras, S., Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Autism research and treatment*, *2010, 1-9*.

MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, *20*(4), 225-238.

MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(1), 43-55.

Macpherson, K., Charlop, M. H., and Miltenberger, C. A. (2015). Using portable video modeling technology to increase the compliment behaviors of children with autism during athletic group play. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 45*(12), 3836-3845.

Madzharova, M. S., and Sturmey, P. (2015). Effects of video modeling and feedback on mothers' implementation of peer-to-peer manding. *Behavioral Interventions, 30*(3), 270-285.

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(2), 106-118.

Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). A comparison of peer video modeling and self-video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(2), 335-341.

Mason, R. A., Rispoli, M., Ganz, J. B., Boles, M. B., & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(6), 425-434.

Miltenberger, C. A. & Charlop, M. H. (2015). The comparative effectiveness of portable video modeling vs. traditional video modeling interventions with children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 27*(3), 341-358.

McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, *30*(4),183-213.

McGhan, A. C., & Lerman, D. C. (2013). An assessment of error-correction procedures for learners with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *46*(3), 626-639.

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, *20*(2), 25-36.

Mechling, L. C., & Ayres, K. M. (2012). A comparative study: Completion of fine motor office related tasks by high school students with autism using video models on large and small screen sizes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(11), 2364-2373.

Mechling, L. C., & Collins, T. S. (2012). Comparison of the effects of video models with and without verbal cueing on task completion by young adults with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2) 223-235.

Mechling, L. C., & Gustafson, M. R. (2008). Comparison of static picture and video prompting on the performance of cooking-related tasks by students with autism. *Journal of Special Education Technology*, *23*(3), 31-45.

Mechling, L. C., & Youhouse, I. R. (2012). Comparison of task performance by students with autism and moderate intellectual disabilities when presenting video models on large and small screen sizes. *Journal of Special Education Technology*, *27*(1), 1-14.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Fields, E. A. (2008). Evaluation of a portable DVD player and system of least prompts to self-prompt cooking task completion by young adults with moderate intellectual disabilities. *The Journal of Special Education*, *42*(3), 179-190.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(10), 1420-1434.

Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(2), 365-383.

Murray, S and Noland, B. (2013). *Video modelling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals.* London*:* Jessica Kingsley Publishers.

Murray, S. and Noland, B. (2012). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Murzynski, N. T., & Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, *22*(2), 147-152.

Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral interventions*, *18*(2), 87-108.

Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *37*(1), 93-96.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis.* London*:* Jessica Kingsley Publishers.

Norman, J. M., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *16*(3), 5-18.

NPDC (National Professional Development Center) (2014). The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/VideoModeling_Complete.pdf adresinden 08.08.2017 tarihinde edinilmiştir.

Öncül, N. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Öncül, N., & Yücesoy-Özkan, S. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 143-156.

Palechka, G., & MacDonald, R. (2010). A comparison of the acquisition of play skills using instructor-created video models and commercially available videos. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 457-474.

Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, *31*(5), 660-681.

Plavnick, J. B., & Ferreri, S. J. (2011). Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*(4), 747-766.

Radley, K. C., O'Handley, R. D., Battaglia, A. A., Lum, J. D. K., Dadakhodjaeva, K., Ford, W. B., McHugh, M. B. (2017). Effects of a social skills intervention on children with autism spectrum disorder and peers with shared deficits. *Education and Treatment of Children, 40*(2), 233-262.

Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(2), 291-303.

Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, *29*(3), 517-528.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions*, *18*(3), 209-218.

Rutherford Jr, R. B., & Nelson, C. M. (1988). Generalization and maintenance of treatment effects. J. C. Witt, S. W. Elliot, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (s. 227-234). New York, NY: Plenum Press.

Rutledge, K. (2004). *Social learning theory.* 02.01.2004 tarihinde. h p://teachnet.edb. utexas. edu/~lynda_abbo /Social.html adresinden edinilen bilgi.

Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(3), 162-178.

Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger's disorder through Social Stories™ and video modeling. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(2), 395-400.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better,"self" or "other" as a model? *Behavior Modification*, *25*(1), 140-158.

Sherrow, L. A., Spriggs, A. D., and Knight V. F. (2016). Using video models to teach students with disabilities to play the Wii. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(4), 312-320.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*(3), 166-177.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *16*(2), 93-109.

Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *39*(3), 240-252.

Smith, M., Ayres, K., Mechling, L., & Smith, K. (2013). Comparison of the effects of video modeling with narration vs. video modeling on the functional skill acquisition of adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(2),164-178.

Snell, M. E., & Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Stokes, T. F. & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 349-367.

Szidon, K., & Franzone, E. (2009). Task Analysis. Madison, WI: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin.

Taylor, B. A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *11*(3), 253-264.

Tetreault, A. S., & Lerman, D. C. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 395-419.

Townley-Cochran, D., Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2017). Comparing error correction procedures for children diagnosed with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *52*(1), 91.

Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Van Laarhoven-Myers, T., Grider, K. L., & Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education*, *18*(2), 119.

Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Van Laarhoven-Myers, T., Grider, K. L., & Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education*, *18*(2), 119.

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *25*(4), 195-208.

Van Laarhoven, T., Van Laarhoven-Myers, T., & Zurita, L. M. (2007). The effectiveness of using a pocket pc as a video modeling and feedback device for individuals with developmental disabilities in vocational settings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, *4*(1), 28-45.

Van Laarhoven, T., Zurita, L. M., Johnson, J. W., Grider, K. M., & Grider, K. L. (2009). Comparison of self, other, and subjective video models for teaching daily living skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*(4), 509-522.

Weng, P. L., & Bouck, E. C. (2014). Using video prompting via iPads to teach price comparison to adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(10), 1405-1415.

Weng, P., Savage, M. N. & Bouck, E. C. (2014). iDIY: Video-besed instruction using iPads. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 11-19.

Wert, B. Y., & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 30-34.

Wilder, J. (2001). Interventions for children with anger problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *19*(3), 191-197.

Wilson, K. P. (2013). Teaching social-communication skills to preschoolers with autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(8), 1819-1831

Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Dozier, C. L., Johnson, A. D., Neidert, P. L., & Thomason, J. L. (2005). Analysis of response repetition as an error-correction strategy during sight-word reading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *38*(4), 511-527.

Yucesoy-Ozkan, S. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1), 88-102.

Yucesoy-Ozkan, S., Gulboy, E., & Kaya, F. (2017). *Teaching children with intellectual disabilities through video prompting: Tablet vs. smartphone.* (Makale hakem sürecinde).

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu*, (ss. 125-168). Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık Sanayi Ltd. Şti.

Yücesoy-Özkan, Ş. & Gürsel, O. (2011). Comparison of simultaneous prompting with continuous probe sessions and intermittent probe sessions. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research,* 69-88.

BÖLÜM X

ZİHİN KURAMI VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

1972 yılında Düzce'de doğmuş ilk, orta ve lise öğrenimini Düzce'de tamamlamıştır. 1992 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünden mezun olmuştur. 1993- 2001 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okul ve sınıflarında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. Marmara Üniversitesi Halk Eğitimi'nde Özel Eğitim ve Aile Eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezi vermiş olan yazar, yine aynı üniversitede Okulöncesi Öğretmenliği Doktora programında zihin kuramı ile ilgili tez hazırlayarak mezun olmuştur. Meslek hayatına başladığı andan itibaren özel gereksinimli bireylerle uygulama alanlarında çalışmaları devam etmektedir. Uygulama sürecinde ilgisini çeken konularda araştırma yapan yazarın çeşitli konularda araştırmaları bulunmaktadır.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Kendilik Kavramı, Sosyal Davranış, Aldatmaca, Empati, Duygular, Görsel Bakış Açısı Alma, Karmaşık Bakış Açısı Alma, Kavramsal Bakış Açısı Alma, Düşünme Balonları, örmenin Bilme Üzerinde Etkisi, Doğru İnanç, Gömülü İnanç, Beklenmedik Yer Değiştirme Testi, Sally-Ann Testi, Aldatmacalı Kutu Testi

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Zihin Kuramı'nın tanımını açıklayabilecek,

1. Zihin Kuramının gelişimi için gerekli ön koşulları açıklayabilecek,
2. Zihin Kuramı ile iligli çalışılacak bireylerde hangi alanlarda değerlendirme yapılması gerektiğini açıklayabilecek,
3. Zihin Kuramı gelişimini anlatabilecek,
4. Zihin kuramının aşamalarını ve değerlendirmelerini yapabilecek bilgi ve becerilere sahip olacaksınız

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

ZİHİN KURAMI

ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ İÇİN GEREKLİ AŞAMALAR

- Zihin Kuramı Gelişimi İçin Ortak Dikkat
- Zihin Kuramı Gelişimi İçin Sembolik Oyun
- Zihin Kuramı Gelişimi İçin Kendilik Kavramı
- Sosyal Davranış ve Zihin Kuramı
- Zihin Kuramı ve Duygular

ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ

ZİHİN KURAMI VE AŞAMALARI

- Görsel Bakış Açısı Alma
- Karmaşık Bakış Açısı Alma
- Kavramsal Bakış Açısı Alma
- Düşünme Balonları
- Görmenin Bilme Üzerinde Etkisi
- Doğru İnanç
- Gömülü İnanç
- Beklenmedik Yer Değiştirme Testi
- Sally-Ann Testi
- Aldatmacalı Kutu Testi

GİRİŞ

Zihin Kuramı insan'ın insanlık kültürüne ait ipuçlarını yorumlaması ve buna göre kendini yönlendirmesine yardımcı olan bir süreçtir. Bireysel olarak değelendirilmesi yapılan zihin kuramının toplumsal bir boyutu da bulunmaktadır. Toplumdan topluma değişen değer yargıları, gelenek-görenekler, yardımlaşma ve selamlaşma biçimleri gibi karmaşık yapılardan oluşur. Bazı bireyler çevrenin verdiği bu ipuçlarını çeşitli nedenlerle okuyamayabilirler. Bu da var olunan ortamda kendini gerçekleştirmede zorluklara yol açar. Kendini fark etme, başkasının gözünde kendini görmekle başladığı için bireyin öncelikle karşısındakinin gözünde kendini görmesi gerekir. Bu durum bazen bazı gelişimsel problemlerden ötürü beklenilen şekilde gelişmemektedir. Zihin kuramının ve sosyal becerilerin gelişiminin temelleri yaşamın ilk üç yılında atılır. Bu nedenle farklı gelişim ile yapılan çalışmalarda mutlaka erken müdahale çok önemlidir.

Zihin kuramın olmaması biylerin toplumsal ilişkiden beğeniden alınan o var olma hazzının oluşmaması, dolayısıyla stres, mutsuzluk ve süreki yanlış yapma hissinin oluşmasına neden olur. Özel gereksinimli bireylerle çalışan kişilerin gerçekte bireyin kendisini olumlu görmesini sağlayacak samimi ilişkilere ihtiyacı olduğunu bilmeleri gerekir.

İnsanlarla yaptığımız hemen her etkileşim, Zihin Kuramı gerektirir. Bireyler duygularını fark eden, onlarla ilgili yorum yapabilen, doğrulayan ve destek olan diğerleriyle bağlantı kurmayı isteriz. Duygularımızı göz ardı eden, ilgilenmeyen veya eleştirenlerle genellikle ilişki kurmayı istemeyiz.

Araştırmalar göstermiştir ki annelerin, çocuklarıyla konuşurken düşünce ve duyguya değinen kelimeleri kullandıklarında, çocuğun zihin gelişim teorisine yardımcı olurlar. Ebeveynlerin çocuğuyla konuşma ve oynamaları, çocukların başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olabilir**.** Öğretmenlerin Zihin Kuramını geliştirmek için yapabilecekleri bazı şeyler;

- Öğrencinizin yol göstericisini takip edin. Öğrencinizin ilgilenmediği veya katılmadığı şeyleri çalışıyor veya oynuyorsanız bu çocuğun başkasını izleme ve anlama yetisini olumsuz yönde etkiler**.** Sık sık göz teması kuracak(ancak ısamralama olmayan) durumlar yaratın. Bu durum öğrencinizin size dikkat etmesine ve yüz ifadesine uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Yapması gerekenler veya nasıl oynaması gerektiğine dair davranışalr yerine onun davranışalrını kopyalayarak onun oyununa katılın
- Oyunlarınızda yada çalışmalarınızda kendi ve öğrencinizin bakış açısını kelimelerle ifade edin. Öğrencinizin ne istediğini, düşündüğünü ya da hissettiğini düşünün ve onun hakkında bir şeyler söyleyin, Sık çalışmalrınızda öğrencinin tanıdığı kişi yada oyuncaklarla ilgili davranış ve duygu yorumları yapabilirisiniz**.**

- Beraber oynadığınız oyunlarda rol yapma - rol oynama, zihin kuramını geliştirmeye yardımcı olur, bu durum öğrencinizin, diğer insanların bakış açılarını düşünmeye ve harekete geçirmeye yönlendirebilir**.** Sadece oynadığında ne anlattığını anlamaya çalışın, oyunda yetişkinin yönlendirme yapması taklit oyunu teşvik eder, ancak zihin kuramı gelişimine katkıda bulunmaz**.**
- Karakterlerin düşünceleri ve duyguları hakkında konuşulabilecek kitapları kullanabilirsiniz. Karakterlerin düşünceleri ve duyguları, farklı fikirleri ve tepkileri hakkında konuşmak ve öyküde hangi karakterlerin ne yapabileceklerini sorgulama zihin kuramını geliştirmeye yardımcı olur. Ancak araştırmalar, bu fikirleri çocuğun kendi deneyimlerine bağlamanın da önemli olduğunu gösteriyor. Örneğin, koşarken düşen ve ağlayan bir karakterden bahsediyorsanız, bunu kendide düştüğü veilir. ağladığı bir zamandan sonra konuşmanız bağlam oluşturmasına yardımcı olabilir.
- Öğrenciniz ile sık sık duygu ve düşünceleri konusunda konuşmanız bu konu ile ilgili alt yapıya çok büyük bir katkısı olacaktır.

ZİHİN KURAMI

Bireyler doğdukları andan itibaren diğer insanlarla ilgilenirler. Başkasıyla ilgilenme aslında bundan bende de var mı? "Ben nasılım ?" değerlendirilmesi için de bir amaçtır. Kendine dönük farkındalık aslında başkasını fark etmeyle başlar. Özellikle yaşamın anlamlandırılmasına dönük süreçte bireylerin farkındalıklarını içsel yaşamlarını anlamlandırmanın yanında, tüm çevresel uyaranları da doğru yorumlaması gerekmektedir.

Kişi nasıl "ben" olur. Birey dünyaya geldiği andan itibaren diğer bireylerle etkileşimi girer. Bu etkileşim ile beraber öğrenmenin temel bileşenlerinden olan çevre ve çevresel koşullar bireyin kendisini, ayrıca da bulunduğu ortamı değerlendirmesini sağlar. Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde bazı dönemler de çok daha hızlı bir öğrenme gerçekleşir. Özellikle erken çocukluk dönemi öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bireyin toplumsal çevrede kendini şekillendirebilmesi, gelişimini destekleyebilmesi için; başkalarından öğrenme, başkalarının düşüncelerinin farkına varma, diğer bireylerin yaptıklarına göre kendi hareketlerini şekillendirme v.b gibi bileşenler bireyin toplumsal yaşamda sağlıklı olarak varolabilmesi için önemli bileşenlerdendir(Sarı, 2014).

Son kırk yıldır, zihin kuramı ile ilgili yapılan çalışmalar çocuk gelişiminde önemli bir rehber olmuştur. Zihin kuramı çocuğun kendi düşüncesi ile başkasının düşüncesinin ayrı olduğunu anlama yeteneği ve daha kapsamlı bileşenleri olan sosyal anlamayı içermektedir (Premack & Woodruff, 1978). Zihin kuramının açıklamalarında gelişimsel ve toplumsal bağlamda değerlendirme de yapılır. Değişik toplumlarda başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, yorumlama

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Apperly, I. (2010). *Mindreaders: the cognitive basis of" theory of mind"*. Psychology Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a"theory of mind"? *Cognition, 21* (4), 37-46.

Baron-Cohen, S.(1997). *Mind Blindness.* The MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2005). The Empathizing system: A revision of the 1994 model the mindreading system. This chapter appeared in In Ellis, B, & Bjorklund, D, (Eds.), *Origins of the Social Mind, Guilford Publications Inc.*

Baron-Cohen, S. (2009). Autism: the empathizing–systemizing (E-S) theory.*Annals of the New York Academy of Sciences*, *1156*(1), 68-80.

Barrett, L.F.,& Salovey (2002). *The Wisdom in Feeling.* Psychological Processes in Emotional Intelligence. New York, London: The Guilford Press.

Blinkoff, A. (2010). *Theory of Mind, Soacial Comminication, and Excutive Functioning in*

Children with Autism Spectrum Disorder. A Doctoral Project, Pace University, New York

Cadinu, M. R., & Kiesner, J. (2000). Children's development of a theory of mind.*European journal of psychology of education*, *15*(2), 93-111.

Carpenter, M., Nagell, K.,&Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for Research in Child Development, 63* (4), 14-51.

Castelli, F. (2006). Investigating Theory of Mind in Autism.

www.emotion.caltech.edu/courses/ss140/lecture.adresinden 22-08-2010 tarihinde edinilmiştir.

Cohen, B.S. (1998). *Targeting Autism.* University of California Press.

Cohen, A ve Fay, M (2016). Improving Social Communication through Joint Attention

Interventions to Support Training for Children with Autism.

Cohen, A ve Fay, M (2016). Improving Social Communication through Joint Attention

Interventions to Support Training for Children with Autism. https://vtautismproject.wikispaces.com/.../Joint+Attention+E

Cooper, R. K.,& Sawaf, A. (1997). Liderlikte Duygusal Zekâ. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dokur, Z. (2014). *Otizmli çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi.

Flavell, J. H., Flavell, E.R., Green, F. L., & Mosese, L. J. (1990).Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs.*Child Development*, *61* (4), 915-928.

Flavell, J. H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1993). *Cognitive Developmnet,* (3th ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall .

Flavell, J.F. (1999). Children's Knowledge About the Mind. *Cognitive Development.* Annual Review. *50,* 21-45

Fossum, K.L. M. (2005) *The relations od desires and belief language during joint reading behaviour and theory of mind development.* Unpublished Dissertation, Master of Sicence (Psychologhy), Acadia University.

Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and Theory of Mind in Everyday Life. *Social Development, 3* (2),108-124.

Frith, U., & Happe, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind" *Cognition, 50(1-3),115-132.*

Frith, U. (1995). The Origins of Theory of Mind. *Autism Explaning the Enigma*. Blackwell, Oxford. UK / Cambridge USA.

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction Child Development*, 59 (1), 26-37.*

Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communicaton in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism, 9,* 157-178.

Happeney, R.K. (2000). *The Faciliative Effect of Friendship on Young Childeren's Emerging Theory of Mind.* Doctor of Philosophy, University of California.

Henseler, S. E. (2000). *Young Children's Developing Theory of Mind: Person Reference,*

Psychological Understanding and Narrative Skills. Doctor of Philosophy, The City of New York.

Hogrefe, J.*,* Wimmer, H.*,* & *Perner*, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states*. Child Development*, *5* (3), 567–582.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. A. (2011). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: Workbook*. John Wiley & Sons.

Howlin, P., Baron- Cohen, S., & Hadwin, J. (2000). *Teaching Childeren with Autism to Mind-Read A Practical Guide for Teachers and Parents.* Wiley Publication.

Kahn, S. (2015). A Conceptual Analysis of Perspective Taking in Support of Socioscientific Reasoning.

Korkmaz, B.(2005). Otizme Genel Bir Bakış *Sapiens, 1*(1),12-27.

Leslie, M, A. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind" *Psychological Review*, *94* (4), 412-426.

Matson, J.L. Wilkins J. (2007) Critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders (1)* 28–37.

Michelon, P., & Zacks, J. M. (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Perception & Psychophysics*, *68*(2), 327-337.

Moore C., & Dunham, P, J. (1995). *Joint attention: its origins and role in development.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Ordetx, K. (2012). *Teaching Theory of Mind: A Curriculum for Children with High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Related Social Challenges*. Jessica Kingsley Publishers.

Pearson, A., Ropar, D., & Hamilton, A. F. D. C. (2013). A review of visual perspective taking in autism spectrum disorder.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1*(4), 515 -526.

Ruffman, T., & Parkin, L. (1999). How Parenting Style Affects False Belief Understanding. *Social Develpoment, 8* (3)*,* 395-410.

Sarı, T.O (2014). *Zihin Kuramı ve Pratik Uygulamalar.* Eğiten Kitap. Ankara

Sayın, A., ve Candansayar, S. (2008) Şizofrenide Zihin Kuramı. *Türk Psikiyatri Dizini,* 46- 2.

Schuler, G. F. (1995). *Desire*. *Its Role in Practical Reason and the Explanation of Action*. USA: Bradford Books.

Smith, R. (2009). *Development of theory of mind from ages four to eight* Unpublished Dissertation, Doctor of Philosophy(in psychologhy), The University of Maine. USA.

Shugum, T.(2002). *Theory of Mind in Toddlers Friendship Interactions: A Longitudinal Study of Conflict and Pretend Play*. Doctor of Philosophy. University of California.

Tanguay, P.E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatyr, 37* (3), 271–277.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.103-130). America: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 1-20.

Van der Oord, S., Van der Meulen, E.M., P. Prins, J.M., Oosterlaan, J,,& Buitelaar, J.K. Emmelkamp., P.M.G.(2005). A psychometric evaluation ofthe social skills rating system in children with attention deficit hyperactivity disorder. Behaviour Research and Therapy *43,* 733-746.

Vermeulen, P. (2013). *I Am Special: A Workbook to Help Children, Teens and Adults with Autism Spectrum Disorders to Understand Their Diagnosis, Gain Confidence and Thrive*. Jessica Kingsley Publishers

Vygotsky, L. S. (1978). *Düşünce ve Dil.* Çev.Koray,S.Toplumsal Dönüşüm Yayınları.İstanbul

Wellman, H., & Bartsch, K.(1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition,30* (3), 239-277.

Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press Series.

Wellman, H. M., Cross. D.,&Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory-of-mind development: the truth abaout false belief. *Child Development, 72* (3), 655-684.

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Eds.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development.* (pp. 167-187). Malden, MA, US: Blackwell Publishing.

BÖLÜM XI

YARATICI DRAMA VE SOSYAL BECERİLER

Prof. Dr. Emine ERATAY

1966 yılında Bolu'da doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Bolu'da yaptı. Bolu Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitim Bölümü'nden 1988 yılında lisans, 1993 yılında yüksek lisans derecesini aldı. Özel okul, Milli Eğitimde ev ekonomisi öğretmenliği, anaokulunda uzmanlık görevlerinden sora 1993 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'ne araştırma görevlisi olarak atandı. 2000 yılında Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı'nda doktora unvanını aldı ve yardımcı doçentliğe atanıp,2015 yılında doçent olmuştur. Halen aynı üniversitede görev yapmakta olup kaynaştırma, erken çocukluk eğitimi, zihin engellilerde iş eğitimi ve drama alanlarında yayınları olmakta olup drama liderliği eğitimi alıp drama lideri olmuştur.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Yaratıcı Drama, Sosyal Beceriler.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu üniteyi okuduktan sonra;

- Yaratıcı dramayı tanımlayabilecek,
- Yaratıcı dramadaki kavramları söyleyebilecek,
- Yaratıcı dramanın aşamalarını sıralayabilecek,
- Yaratıcı dramanın sosyal beceri öğretimindeki önemini kavrayabilecek,
- Yaratıcı drama planı hazırlayabilecek,
- Yaratıcı drama sürecini değerlendirebileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

YARATICI DRAMA

YARATICI DRAMDA TEMEL KAVRAMLAR

YARATICI DRAMANIN KULLANILDIĞI ALANLAR

YARATICI DRAMANIN AŞAMALARI

YARATICI DRAMANIN SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

YARATICI DRAMA SÜRECİNİN HAZIRLANMASI

YARATICI DRAMA SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YETERSİZLİK GRUPLARINA GÖRE DRAMA ÖRNEKLERİ

ÖZET

GİRİŞ

Yetersizliği olan bireylerin toplumda aktif, üretken ve bağımsız olabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmaları ve bu becerileri uygun ortam ve durumlarda kullanabilmeleri önemli görülmektedir. Yetersizliği olan bireylere sosyal beceri kazandırmada ev ortamında aileler kadar, okul ortamında da öğretmenler sorumludur (Sucuoğlu & Çifçi, 2001). Ailelerin ve eğitimcilerin en önemli sorumluluklarından birisi olan sosyal yeterliğe sahip bireyler yetiştirmek toplumdaki çocuk ve gençler arasında artan şiddetin önlenmesi bakımından önemlidir. Akranları tarafından yalnız bırakılan ve reddedilmeyle karşı karşıya kalan çocuklar daha az arkadaşlık etme fırsatıyla karşılaşmakta ve bu durum çocuk ve gençlerin ileriki yaşamlarında yıkıcı etkilere neden olabilmektedir. Sosyal becerilerdeki yetersizlik çocuklarda akademik becerilerdeki yetersizliğe, okulu bırakma, suç ve şiddete eğilime, ruh ve akıl sağlığında sorunlara, işsizlik ve alkol gibi sorunlara sürükleyebilmektedir (Ergenekon, 2012).

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbiri yerine kullanılabilse de *uyumsal davranışlar* (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal servislerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları kullanma ve iş becerileri) ve *sosyal beceriler;* kişiler arası davranışlar (örn: işbirliği yapma, oyun, konuşma becerileri); bireyin kendisiyle ilişkili davranışlar (örn: duygularını ifade etme, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme); görevle ilgili davranışlar (örn: yönergeleri izleme, verilen bir işi tamamlama, bağımsız çalışma, uyarıları dikkate alma) *sosyal yeterliliğin* iki önemli boyutunu oluşturmaktadır. Gresham ve Reschly (1981)'e göre sosyal yeterliliğin üçüncü boyutu da akran kabulüdür (Ergenekon, 2012).

Sosyal beceriler üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Bunlar;

Bireyin başkaları ile olumlu ilişkiler kurup, sürdürebilmesi; akran kabulüne ve sınıfa uyuma destek olması ve bireyin sosyal çevresi ile etkili ve uyumlu bir biçimde başa çıkmasını sağlamadır. Akran kabulü için birey başkaları ile olumlu ilişki kurabilmeli, yaşına uygun ve doğru sosyal bilişe sahip olmalı, uyumlu davranışlara sahip olmalı ve etkili sosyal davranışlar gösterebilmelidir (Özdemir, 2010).

Çifci ve Sucuoğlu (2009)'nin McFall (1982)'den aktardığına göre sosyal beceriler bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşmakta; bireyin yakın çevresinde yer alan anne baba, yaşıtlar ve öğretmenleri tarafından bu davranışların bir norm grubu ya da önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırılması sonucu elde edilen yargılar ise sosyal yeterliliği oluşturmaktadır (Brockman, 1988. Akt: Çifçi & Sucuoğlu, 2009).

Sosyal beceri yetersizlikleri;

- Birey beceriyi hiç kullanmamış ve kullanamıyorsa kazanamamıştır (Beceri Yetersizliği).
- Birey beceriyi nasıl yapacağını bilmekte, beceri repertuarında yer almakta ancak beceriyi yeterli sıklık ve zamanda kullanamamaktadır (Performans Yetersizliği).
- Birey duygusal tepkilerindeki artış yüzünden sosyal beceriyi öğrenememektedir (Kendini kontrol yetersizliği).
- Bireyin repertuarında kazanılmış sosyal beceriler bulunmakta, duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çekmektedir (Beceriyi ortaya koymadaki yetersizlik) (Sucuoğlu & Çifçi, 2009).
- Beceri öğrenildikten sonra hızlı ve kolay biçimde yerine getirilememektedir (Akıcılık yetersizliği). (Ergenekon, 2012).

Sosyal yeterliliğin bileşenleri; özdenetim, kişiler arası bilgi ve beceriler, olumlu benlik algısı, kültürel yeterlik, sosyal değerleri kabul etme, planlama ve karar vermedir (Ergenekon, 2012).

McGinnis ve Goldstein (2003) okulöncesi çocukların bireysel memnuniyetini ve sosyal yeteneklerini artıran, sınıfta kullanıldığında öğretmenlerin dikkatini çeken ve akran kabulü ile sonuçlanacağına inanılan sosyal becerileri altı grupta sınıflandırmışlardır:

A- TEMEL SOSYAL BECERİLER	B- ARKADAŞLIK YAPMA BECERİLERİ
1- Dinleme 2- Nezaket kurallarına uygun bir şekilde konuşma 3- Kendine güvenen bir ses tonu ile konuşma 4- Teşekkür etme 5- Kendini ödüllendirme 6- Yardım isteme 7- Rica etme 8- Görmezden gelme.	1- Arkadaşlarını selamlama 2- Arkadaşlarının duygularını anlama 3- Akran gruplarına katılma 4- Sırasını bekleme 5- Kendisine ait olan nesneleri paylaşma 6- Yardım önerme 7- Akranına oyun oynamayı önerme 8- Oyun oynama
C- STRES İLE BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ	**D- DUYGULARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ**
1- Rahatlama 2- Hataları ile baş etme 3- Güvenilir olma 4- Ne söyleyeceğini bilme 5- Kaybettiklerini arama 6- Birinci olmayı isteme 7- "Hayır" cevabını kullanabilme 8- "Hayır" cevabını kabul etme 9- Ne yapacağına karar verme.	1- Duygularını tanıma 2- Duygularını ifade etme 3- Konuşmak isteme 4- Korkuları ile baş etme 5- Bir değerinin duygularını anlama 6- Duygularını gösterme
E- SALDIRGANLIĞI ÖNLEME BECERİLERİ	**F- OKULLA İLGİLİ BECERİLER**
1- Ağlama ile baş etme 2- Kızgınlık duyguları ile baş etme 3- Haklı olup olmadığına karar verme 4- Problemini çözme 5- Sonuçları kabullenme	1- Soru sorma 2- Yönergelere uyma 3- Zorlandığı bir işte gayret etme 4- Mola verme

(Çolak, A. (2012). (Ed. Vuran, S.) (Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi. Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin. Bölüm 12. Sy. 274'den alınmıştır).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Adıgüzel, Ö. (2002). Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: Yaratıcı drama. 203-223. Yaratıcı drama (1985-1998). Yazılar. (Ed. Adıgüzel, Ö.). 2. Baskı, Ankara: Naturel yayınevi.

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara: Naturel yayınevi.

Akçakın, M. (2008). Otizm el kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi. Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ve Otistik Çocuklar Tanı Tedavi Uygulama ve Araştırma Merkezi. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akfırat, F. (2002). Bireysel farklılıkları olan çocuklar için drama lideri farklılıklar yaratabilir: İlköğretimde engelli çocuklarla yaratıcı drama. (Ed. Aslan, N.). İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Türkiye 4. Drama Oluşum Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları. 45-57.

Akfırat, F. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerine gelişiminin etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Amatruda, M.J. (2006). Conflict resolution and social skill development with children. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry. Winter. 168-181.

Aral, N. & Can Yaşar, M. (2011). Özel eğitimde ve kaynaştırma eğitiminde drama. İlköğretimde drama (Ed. Köksal Akyol, A.). İstanbul: Kriter Yayınları. 143-163.

Bayhan, P. (2006). Zihinsel özürlü çocuklarda drama. Yaratıcı Drama. 1985-1988 Yazılar. (Ed. Adıgüzel, H.Ö.). 2. Baskı. Ankara: Naturel Yayıncılık. 270-276.

Brockman, M.P. (1988). Best practices in assessment of social skills and peer interaction. A. Thomas. J. Grimes (Eds). Best practices in school psychology. (pp. 31-41). Washington: National Association of School Psychologist.

Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geerlik-güvenirlik çalışması ve okulöncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Crister, N. (2015). Fiction in drama education offers learning opportunities for all-philosophical perspectives in drama education. European Journal of Social & Behavioral Sciences. Aug. 14(3). 1929-1937.

Çetingöz, D. & Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills a acquisition of children aged six. Çukurova University Faculty of Education Journal. 41(2). 54-66.

Çifçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2009). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. 6. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çolak, A. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde okulöncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler. (s. 263-286). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin. Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin (Ed. Vuran, S.). Ankara: Vize Yayıncılık.

Dorion, K.R. (2009). Science through drama: a multiple case exploration of the charac-

teristics of drama activities used in secondary science lessons. International Journal of Science Education. Nov. 31(16). 2247-2270.

Eldeniz-Çetin, M. (2005). Zihin engelli öğrenciler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Lüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eratay, E. (2012). Özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi. (Bir eylem araştırması örneği). International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education. 1(3). 97-110.

Eratay, E. (2014). Özel gereksinimli çocuklarda drama. (s. 124-139). Özel Eğitimde Sanatsal Etkinlikler (Ed. Eratay, E.). Ankara: Eğiten Kitap.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. (s. 15-33). Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi. Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin. Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin (Ed. Vuran, S.). Ankara: Vize Yayıncılık.

Fitzgerald, H. (2007). Dramatizing physical education: using drama in research. British Journal of Learning Disabilities. 35. 253-260.

Gönen, M. & Uyar Dalkılıç, N. (2000). Çocuk eğitiminde drama. Yöntem ve uygulamalar. 3. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Gönen, M., Şahin, S., İpek, A., Tanju, E. & Celep, A. (1998). Özürlü çocuklarda drama ile eğitim programları. (Ed. Gönen, M.). Ankara: Aşama Ltd. Şti.

Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1981). Issues in the conceptualization, classification and assessment of social skills in the mildly handicapped. Advances in School Psychology. 203-247.

İpek Yükselen, A. (2011). Özel eğitim gerektiren çocuklar için yaratıcı drama eğitimi. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (Ed. Baykoç, N.). Ankara: Eğiten Kitap. Ertem Matbaası, 425-441.

İpek, A. (1998). Eğitimde dramanın zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, D. & Eratay, E. (2009). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yaratıcı Drama Dergisi. 53-75.

Kaya, D. (2011). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. Support for Learning. 27(3). 97-102.

Loyd, D. (2013). Gaining views from pupils with autism about their participation in drama classes. British Journal of Learning Disabilities. 43. 8-15.

McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4. 1-33.

McGinnis, E. & Goldstein, A.P. (1997). Skill streaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. (Revised Ed.) 88-89.

McGinnis, E. & Goldstein, A.P. (2003). Skill streaming in early childhood. Revised Edition, Illinois: Research Press. 15-16.

McNaughton, M.J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. Environmental Education Research. 10(2). 139-155.

O'Hanlon, J. & Wootten, A. (2007). Using drama to teach personal, social and emotional skills. London: Paul Chapman Publishing. 148 pages.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. & Turla, A. (2003). Okulöncesi eğitiminde drama. Teoriden uygulamaya. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özdemir, S. (2010). Sosyal becerilerin ve sosla uyumun desteklenmesi. 292-321. İlköğretimde kaynaştırma (Ed. Diken, H.İ.). Ankara: Pegem Akademi.

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. British Journal of Special Education. 30(1). 21-27.

Roach, L.T. (1990). Special education students dramatize lessons of the "Good Food Wizard". (cover study). Children Today. Jan/Feb. 19(1). 16-20.

Sağlam, T. (2007). Kendi oyununu kendin yap. Dramadan tiyatroya. Öğretmenler için tiyatro el kitabı. Ankara: Deniz kitapevi.

Sucuoğlu, B. & Çifçi, İ. (2001). Yapamıyor mu, Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Üstündağ, T. (2002). Yaratıcı drama öğretmeninim günlüğü. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık. 73-76.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (Ed. Ataman, A.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 191-309.

Walsh-Bowers, R. & Basso, R. (1999). Improving early adolescents' peer relations through classroom creative drama: An integrated approach. Social Work in Education. Jan. 21(1). 23-32.

SOSYAL YETERLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİ:

Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar için

(Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için)

Editör

Prof. Dr. Sezgin VURAN

Yazarlar:

Yasemin ERGENEKON **(Ünite I)**
Şerife YÜCESOY-ÖZKAN **(Ünite II)**
Canan SOLA ÖZGÜÇ - Turan GÜMÜŞ **(Ünite III)**
Seray Olçay **(Ünite IV)**
Sezgin VURAN - Seray Olçay **(Ünite V)**
Arzu ÖZEN **(Ünite VI)**
Sezgin VURAN - Ceyda TURHAN **(Ünite VII)**
Derya GENÇ **(Ünite VIII)**
Özgül ALDEMİR **(Ünite IX)**
Hasan GÜRGÜR **(Ünite X)**
Emre ÜNLÜ (**Ünite XI)**
Mine SÖNMEZ **(Ünite XII)**
Aysun ÇOLAK **(Ünite XIII)**

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

SOSYAL YETERLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİ: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar için
(Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin)

Editör: Prof. Dr. Sezgin Vuran

Yazarlar: Sezgin Vuran Yasemin Ergenekon, Şerife Yücesoy Özkan, Canan Sola Özgüç, Turan Gümüş, Seray Olçay, Arzu Özen, Ceyda Turhan, Özgül Aldemir, Derya Genç, Hasan Gürgür, Emre Ünlü, Mine Sönmez, Aysun Çolak

ISBN: 978-605-7989-05-5

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2012
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2013
3. Baskı: Ankara - Ekim, 2017
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Okullardaki gözlemlerimiz, bugüne kadar gerçekleştirilen araştırmalar, alan deneyimlerimiz, ailelerle ve öğretmelerle yaptığımız görüşmeler hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuklara, sosyal beceri öğretiminin ailelere bırakıldığını göstermektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar sosyal becerileri öğrenmek için her zaman sistematik öğretime ihtiyaç duymazlar. Öğrenme çoğu zaman yaşamın doğal akışı içinde gerçekleşir. Oysaki özel gereksinimli çocuklar sosyal becerileri her zaman doğal akış içerisinde öğrenemezler ve çoğu zaman sistematik sosyal beceri öğretimine ihtiyaç duyarlar.

Özel gereksinimli çocuklara sosyal becerileri öğretmek yalnızca ailelerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de sorumluluğudur. Öğretmeler okullarda çoğu zaman akademik becerilerin öğretimine odaklanırlar ve sosyal becerilerin öğretimine gereken önemi vermezler. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar akademik başarı ile sosyal yeterlik arasında bir ilişki olduğunu ve iki gelişim alanının birbirini desteklediğini göstermektedir. Bu süreçte öğretmenlerin sosyal açıdan başarılı özel gereksinimli çocuklar yetiştirmesi için sosyal yeterliklerin geliştirilmesi konusunda bilgilendirilmesinin önemli olduğunu düşünmekteyim.

Bu noktalardan yola çıkılarak bu kitabın birinci ve ikinci baskısı öğretmenler ve öğretmen adaylarının "sosyal yeterlik, sosyal yetersizlik, sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler, öğretimi yapılan becerilerin kalıcılığının sağlanması ve genellenmesi, sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programlarda sosyal geçerliğin sorgulanması, sosyal yeterliğin geliştirilmesi için okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde gerçekleştirilecek etkinliklere" ilişkin gerekli bilgilerle donatılması amaçlanmıştır. Kitabın üçüncü baskısında tüm kitabı yeniden gözden geçirdik. Yazılmış bölümlerdeki küçük hataları düzeltmeye çalıştık. En önemlisi bu bölümde sosyal yeterliklerinde geliştirilmesinde kullanılan gömülü öğretimi ekledik.

Kitabın ana hedefi, her ne kadar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ve bu bireylerde sosyal yeterliliğin gelişmesi konusunda güncel bilgilere ulaşmasını sağlamaksa da özel gereksinimli çocuğa sahip anne, baba ve diğer aile üyeleri de bu kitaptan faydalanabilirler. Bu kitap her biri farklı uzmanlar tarafından yazılmış 13 üniteden oluşmaktadır. Birinci ünitede sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenlerine, ikinci ünitede sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramlarına ilişkin bilgiler sunulurken; üçüncü ünitede sosyal becerilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgiler verilmiştir. Dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci dokuzuncu ve onuncu ünitelerde sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. On birinci ünite sosyal becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanması konusunda bilgiler sunarken; on ikinci ünitede sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programların sosyal geçerliğinin sorgulanması konusunda bilgiler sunulmuştur. Son ünite ise sosyal yeterliğin geliştirilmesinde okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler konusunu kapsamaktadır.

Sevgili okuyucular ihtiyacımız olan bu kitabın hazırlanması için beni motive eden ve Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesi dersinde katkı sağlayan tüm doktora öğrencilerime ve üniteleri okuyarak benim gözümden kaçan ama önemli düzeltmeler konusunda beni uyaran Seray Olçay, Gülay Cesur, Sunagül Sani Bozkurt ve Gülden Bozkuş'a teşekkürü bir borç bilirim. Bu kitabın ünitelerinin yazılmasında çalışan tüm yazarlara teşekkür ederim

Prof. Dr. Sezgin Vuran

Bu kitabı;

Seray, Gülay, Sunagül ve Gülden başta olmak üzere tüm öğrencilerime adıyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ III
İÇİNDEKİLER IV

ÜNİTE 1-(1)
SOSYAL YETERLİKLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR
VE SOSYAL YETERLİĞİN BİLEŞENLERİ

Giriş 3
Sosyal Yeterlik 3
Sosyal Beceri 8
Sosyal Yetersizlik 14
Beceri Yetersizliği 14
Performans Yetersizliği 15
Kendini Kontrol Yetersizliği 15
Akıcılık Yetersizliği 15
Sosyal Yeterliğin Bileşenleri 17
Öz Denetim 17
Kişiler Arası Bilgi ve Beceriler 18
Olumlu Benlik Algısı 18
Kültürel Yeterlik 18
Sosyal Değerleri Kabul Etme 19
Planlama ve Karar Verme 19
Özet 20
Önemli Noktalar 21
Kaynakça 22

ÜNİTE 2 -(27)
SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNE TEMEL OLUŞTURAN
ÖĞRENME KURAMLARI

Giriş 30
Öğrenme ve Öğrenme Kuramları 30
Davranışçı Kuram 32
Klasik koşullama kuramı 33
Edimsel koşullama kuramı 34
Sosyal Bilişsel Kuram 37
Dikkati yöneltme: 39
Hatırlama: 39
Davranışı yerine getirme: 39
Güdülenme: 39

Bilgiyi İşleme Kuramı....42
İnsancı Kuram....44
Özet....46
Önemli Noktalar....47
Kaynakça....48

ÜNİTE 3 -(51)
SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş....53
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinin Amaçları....53
Sosyal Beceri Eksikliği....53
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Teknikler....56
1. Doğrudan Gözlem....56
2. Dereceleme Ölçekleri....61
3. Görüşmeler....69
Sosyometrik Teknikler....70
Kendini Değerlendirme....73
Özet....74
Önemli Noktalar....75
Kaynakça....76

ÜNİTE 4 -(75)
SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Giriş....81
Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler....81
Model Olma....81
Şekil Verme....83
Davranışsal Prova ve Rol Oynama....84
Geri Bildirim....85
Sosyal Pekiştirme....86
Doğrudan Öğretim Yöntemi....87
Sosyal Beceri Öğretiminde Bilişsel Süreç Yaklaşımı....88
Kendini Yönetme Yöntemi....90
Temel Tepki Öğretimi....93
Özet....99
Önemli Noktalar....100
Kaynakça....101

ÜNİTE 5 -(105)
VİDEO MODELLE ÖĞRETİM

Giriş....107
Video Modelle Öğretim....107
Video Modelle Öğretim Şekilleri....108
Video Modelle Öğretimin Kullanım Alanları....110
Video Modelle Öğretimin Aşamaları....110
Video Modelle Öğretimin Olumlu Özellikleri....113
Video Modelle Öğretimin Sınırlılıkları....114
Video Modelle Öğretimin Etkililiğini Etkileyen Etmenler....114
Özet....116
Önemli Noktalar....117
Kaynakça....118

ÜNİTE 6 -(121)
SOSYAL YETERLİLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE
ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Giriş....123
Sosyal Yeterlilik Temel Alınarak ETÖ' ye Dayalı Öğretim Planının Hazırlanması....123
Günlük Rutinlerin Öğretim Amaçlı Kullanılması....124
Öğrenci için Amaç Belirleme....125
Başlama Düzeyinin Belirlenmesi....125
Öğretimsel Denemelerin Sayısını Belirleme....126
Öğretim Planının Hazırlanması....127
Oyunun Öğretim Amaçlı Kullanılması....131
Oyun Türleri....131
Araştırıcı ve Manipülatif Oyunlar....132
Yapı ve İnşa Oyunları....132
Hayali Oyunlar....132
Kurallı Oyunlar....133
Öğretmenin Oyuna Katılımı....133
Oyunun Dışarıdan Gözlemcisi Olmalıdır....133
Oyuna Katılımcı Olarak Girmelidir....135
Oyunu Dışarıdan Yönlendirmelidir....135
Oyunu Öğretim Amaçlı Kullanmalıdır....136
Örnek Oyun Etkinlikleri....138

Okulöncesi Dönem Oyun Örnekleri....138
İlköğretim Dönemi Oyun Örnekleri....142
Özet....147
Önemli Noktalar....148
Kaynakça....149

ÜNİTE 7 -(153)
SOSYAL ÖYKÜLER

Giriş....155
Sosyal Beceri ve Otizm....155
Sosyal Öyküler....157
Sosyal Öyküler Kimler için Hangi Durumlarda Yazılabilir?....158
Sosyal Öyküler Kimler Tarafından Yazılabilir?....159
Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları....159
Sosyal Öykünün İçeriği ve Yapısı....161
Sosyal Öykünün Uygulanması....163
Sosyal Öykünün Değerlendirilmesi....165
Kenıt Temelli Müdahale Olarak Sosyal Öykü....166
Sosyal Öykü Kontrol Listesi....167
Özet....168
Önemli Noktalar....169
Kaynakça....170

ÜNİTE 8 -(173)
FIRSAT ÖĞRETİMİ

Giriş....175
Doğal Öğretim Yöntemleri....175
Doğal Öğretim Yöntemlerinin Ortak Noktaları....176
Doğal Öğretim Yöntemlerinin Yararları ve Sınırlılıkları....177
Fırsat Öğretimi....177
Fırsat Öğretimi ile Öğretim Sunmadan Önce Yapılması Gerekenler....179
Fırsat Öğretimi Basamakları....181
Fırsat Öğretiminde Veri Toplama ve Değerlendirme....183
Talep Etmeye Dayalı Öğretim....186
Talep Etmeye Dayalı Öğretimin Basamakları....186
Bekleme Süreli Öğretim....187

Bekleme Süreli Öğretimin Basamakları....187
Özet....188
Önemli Noktalar....189
Kaynakça....190

ÜNİTE 9 -(191)
GÖMÜLÜ ÖĞRETİM

Giriş....193
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar ve Sosyal Beceri....193
Gömülü Öğretim....194
Gömülü Öğretimin Planlanması Aşamasında Dikkat Edilecek Konular....195
A. Öğrencinin öğrenme özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre becerinin belirlenmesi....196
B. İpucunun belirlenmesi....196
C. Tepkide bulunma zamanının belirlenmesi....196
D. Gömülü öğretim denemelerinin gerçekleşeceği rutinlerin, denemelerin dağılımının ve ölçütün belirlenmesi....197
E. Gömülü öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemin belirlenmesi....198
F. Etkili geribildirimin/pekiştirecin belirlenmesi....199
G. Başlama düzeyinin belirlenmesi....199
H. Uygulama ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi....200
Gömülü Öğretimle Sunulmuş Çalışma Örnekleri....202
Özet....207
Önemli Noktalar....208
Kaynakça....209

ÜNİTE 10 -(213)
SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN ALTERNATİF YÖNTEMLER

Giriş....215
Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde İşbirliği ile Öğrenme....216
İşbirliği ile Öğrenme Sürecini Planlanma....217
İşbirliğiyle Öğrenme Sürecini Uygulama....220
İşbirliği ile Öğrenme Sürecini Değerlendirme....221
Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde Akran Desteği....222
Akran Desteği Sürecini Planlama Aşaması....223
Akran Desteği Sürecinin Uygulanması....227
Akran Desteği Sürecinin Değerlendirilmesi....227
Özet....229

Önemli Noktalar....230
Kaynakça....231

ÜNİTE 11 -(235)
SOSYAL BECERİLERİN KALICILIĞININ VE GENELLENMESİNİN SAĞLANMASI

Giriş....237
Kalıcılık....237
Kalıcılığın Kolaylaştırılmasını Sağlayan Yöntemler....237
İşlevsel Becerilerin Öğretilmesi....238
Pekiştirme Tarifelerinden Yararlanma....238
Aşırı Öğrenme Oturumları Düzenlemek....239
Doğal Öncüllerin Kullanılması....240
Doğal Pekiştireçlerin Kullanılması....240
Sonuçların Geciktirilmesi....240
Genelleme....241
Genelleme için Planlama Yapılması....242
Genellemenin Kolaylaştırılması....244
Ortama İlişkin Değişkenler....244
Öncül Değişkenleri....245
Davranış Değişkenleri....245
Sonuç Değişkenleri....246
Genellemeyi Destekleyici Stratejiler....246
Tüm Olası Uyaran ve Tepki Durumlarını İçine Alacak Şekilde Öğretim Sunmak....247
Öğretim Ortamını Genelleme Ortamına Benzer Şekle Getirmek....248
Genelleme Ortamında Pekiştireçler ile Teması En Üst Düzeye Çıkar....250
Genelleme için Aracı Olmak....251
Genelleme için Eğitim Sunmak....252
Özet....253
Önemli Noktalar....254
Kaynakça....255

ÜNİTE 12 -(157)
SOSYAL YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE
SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN PROGRAMLARIN
SOSYAL GEÇERLİĞİNİN SORGULANMASI

Giriş....259
Sosyal Geçerlik....259
Sosyal Geçerliğin Bileşenleri....260

Amaçların Toplumsal Olarak Önemi 261
Kullanılan Yöntemlerin Uygunluğu/Kabul Edilebilirliği 261
Sonuçların Toplumsal Olarak Anlamlılığı 261
Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesi 261
Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yaklaşımlar 262
Öznel Değerlendirme 263
Sosyal Karşılaştırma 265
Kalıcılığın (Sürdürülebilirlik) Belirlenmesi 267
Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi ve Sosyal Beceri Öğretimi için Hazırlanan Programlarda Sosyal Geçerlik 267
Özet 269
Önemli Noktalar 270
Kaynakça 271

ÜNİTE 13 -(273)

SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM DÖNEMLERİ İÇİN ETKİNLİKLER

Giriş 275
Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi 276
Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma 276
Sınıf Kuralları ve Rutinleri Belirleme 278
Olumlu Sınıf İklimi Yaratma 279
Arkadaş İlişkileri ve Akran Desteği 279
İşbirliğine Dayalı Öğrenme 281
İşbirliğine Dayalı Eğitim Ekibi 283
Okul Öncesi ve İlköğretim Dönemleri için Etkinlikler 285
Örnek Ders Planı 294
Özet 297
Önemli Noktalar 298
Kaynakça 299

SOSYAL YETERLİKLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR VE SOSYAL YETERLİĞİN BİLEŞENLERİ

1



Anahtar Kavramlar

Sosyal Yeterlik, Sosyal Beceri, Sosyal Yetersizlik,
Sosyal Yeterliğin Bileşenleri.



Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. sosyal yeterlik kavramını betimleyebileceksiniz,
2. sosyal beceri kavramını betimleyebileceksiniz,
3. sosyal yetersizlik kavramını betimleyebileceksiniz,
4. sosyal yeterliğin bileşenlerini ve özelliklerini betimleyebileceksiniz.

YASEMİN ERGENEKON



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Yeterlik
- Sosyal Beceri
- Sosyal Yetersizlik
  - Beceri Yetersizliği
  - Performans Yetersizliği
  - Kendini Kontrol Yetersizliği
  - Akıcılık Yetersizliği
- Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri
  - Öz Denetim
  - Kişiler Arası Bilgi ve Beceriler
  - Olumlu Benlik Algısı
  - Kültürel Yeterlik
  - Sosyal Değerleri Kabul Etme
  - Planlama ve Karar Verme
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Günümüzde toplumlar hızlı bir değişim içindedir. Bireyin yaşadığı toplumdaki bu hızlı değişime ayak uydurup uyum sağlayabilmesi ve yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi, sürekli bir gelişim ve değişim göstermesiyle ve pek çok beceriyi yerine getirmesiyle mümkündür (Dam ve Volman, 2007; Han ve Kemple, 2006). Sosyal bir varlık olarak birey, yaşamı boyunca farklı sosyal ortamlarda bulunur. Birey bulunduğu sosyal ortamlarda farklı bireylerle farklı ilişkiler kurarak yaşamını sürdürür. Bireyin toplum içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesinin, bulunduğu ortamdaki bireyler tarafından kabul görmesinin ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmesinin bazı temel koşulları vardır. Bu koşulların sağlanabilmesi, bebeklikten itibaren bireyin tüm gelişim alanlarında yer alan davranışları öğrenmesi ve bağlama uygun biçimde bu davranışları yerine getirmesiyle yakından ilişkilidir. Bu gelişim alanlarından biri de sosyal gelişimdir.

Bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve sürdürebilmesi ve sosyal davranışlar açısından yeterli olabilmesi için yaşına uygun çeşitli sosyal becerileri öğrenmesi gerekir. Sosyal beceriler bireyin yaşamında kısa ve uzun dönemde önemli etkileri olan becerilerdir. Bu özelliğiyle sosyal beceriler, tüm bireyler için yaşamsal öneme sahiptir ve sosyal beceri öğretimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Driscoll ve Carter, 2004; Gülay ve Akman, 2009). Bu süreçteki en kritik dönem ise erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde edinilmesi gereken ön sosyal becerilerin gelişimindeki gecikmeler, bireyin okul çağında ve yetişkinlik döneminde sosyal beceriler açısından çeşitli sınırlılıklar yaşamasına neden olabilir (Driscoll ve Carter, 2004; Elliott ve Gresham, 1987; Gülay ve Akman, 2009; Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky ve Chandler, 1999). Özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda, yaşanan bu sınırlılıkların yoğunluğu ve çeşitliliği artabilir. Bu sınırlılıkların yoğunluğuna ve çeşitliliğine bağlı olarak, özel gereksinimli bireyler hem okul hem de yetişkinlik döneminde akademik becerileri kazanmada, kurallara uymada, kendini kontrol etmede, sosyal ortamlara uyum sağlamada, bireyler arası ilişkiler kurup sürdürmede ve iş edinmede çeşitli güçlükler yaşayabilirler (Cartledge ve Kiarie, 2001; Hillier, Fish, Cloppert ve Beversdorf, 2007; Pierce-Jordan ve Lifter, 2005). Buna bağlı olarak da özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerinin düşmesi; ailesine, yakın çevresine ve bakımından sorumlu olan kişilere bağımlı hale gelmesi söz konusu olabilir. Sözü edilen tüm bu sınırlılıklar ve yaşanan güçlüklerle ilişkili bazı etmenler söz konusudur. Sosyal yeterlik de bu etmenlerin en önemlilerinden birisidir.

Sosyal Yeterlik

Anne-babaların ve eğitimcilerin en önemli sorumluluklarından birisi sosyal yeterliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Sosyal yeterliğe sahip bireyler yetiştirmek neden gereklidir? Bu sorunun en can alıcı yanıtlarından biri, günümüz toplumlarında özellikle çocuklar ve gençler arasında şiddetin ve/veya şiddet eğiliminin giderek artması ve bu artışın hem



Kaynakça

Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stres, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant nd Child Development*, 14, 133-154.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L. & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills ınterventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.

Bierman, L.K. (2001). *Social competence.* Gale Encyclopedia of Psychology.

Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate programs in early chilhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

Brockman, M.P. (1988). Best practices in assessment of social skills and peer interaction. In A. Thomas, J. Grimes (Eds.). Best practices in school psychology (s. 31-41). Washington: National Association of School Psychologist. (Aktaran: Çifci, İ. & Sucuoğlu, B., 2004, s. 19).

Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.

Calkins, S.D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotioanl regulation. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biologial and behavioral considerations* (s. 53-72). Chicago: University of Chicago Press.

Cartledge, G. & Kiarie, M.W. (2001). Learning social skills: Through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.

Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1986). *Teaching social skills to children* (2. Baskı). New York: Pergamon Press.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.

Cole, P.M., Michel, M. & Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *The development of emotion regulation: Biologial and behavioral considerations* (s. 73-100). Chicago: University of Chicago Press.

Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dam, G.T. & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. & De Mulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*. 4, 290-301.

Denham, S.A., Blair, K.A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.

Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R.D., & Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367.

Driscoll, C. & Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 7-37.

Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School Clinic*, 36(1), 27-35.

Elliott, N.S. & Gresham, F.M. (1987). Children's social skills assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*. 66, 96-99.

Fry, P.G. (1994). Expanding multicultural curriculum: Helping children discover cultural similarities. *Social Studies and the Young Learner*, 6(3), 12-15.

Gerhard, P.F. & Mayville, E. (2010). Assessment of social skills and social competence in learners with autism spectrum disorders. In D.W. Nangle, D.J. Hansen, C.A. Erdley, & P.J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills. ABCT Clinical Assessment Series* (s.193-205).

Green, V.A., Cillesen, A.H.N., Rechis, R., Patterson, M.M., & Hughes, J.M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology, 169*(1), 92-112.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assesement of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & H. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (s. 143-179). New York: Academic Press.

Gresham, F.M. (1988). Best practices in social skills training. Thomas, A., Grimes, J. (Eds.). *Best practices in school psychology* (31-41). Washington: National Association of School Psychologist.

Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1981). Issues in the conceptualization, clasification and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 203-247.

Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.

Gumpel, T.P. (2007). Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importence of self-regulatory mechanisms. *Psychology in the Schools*, 44(4), 351-372.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.

Hillier, A., Fish, T., Cloppert, P. & Beversdorf, D.Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 107-115

Howes C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers Collage Press.

Katz, L.G. & McClellan, D.E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC.

Kerr, M.M. & Nelson, C.M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* New Jersey: Prentice Hall. (Aktaran: Çifci, İ. & Sucuoğlu, B., 2004, s. 19).

Kostelnik, M.J., Whiren, A.P., Soderman, A.K., Stein, L.C. ve Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice (4. Basım)*. New York: Delmar.

Larson, J.J., Whitton, S.W., Hauser, S.T. & Allen, J.P. (2007). Being close and being social: Peer ratings of distinct aspects of young adult social competence. *Journal of Personality Assessment, 89*(2), 136-148.

Leffert, N., Benson, P.L. & Roehlkepartan, J.L. (1997). *Starting out right: Developmental assets for children*. Minneapolis, MN: Search Institute. (Aktaran: Han, H.S. & Kemple, K.M., 2006, s. 241).

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnick, D.M., & Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

McCay, L.O. & Keyes, D.W. (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78(2), 70-78.

Mercer, D.C. & Mercer, A.R. (2005). Teaching students with learning problems. (7. Basım). Pearson Ed. Ltd. Merrill Prentice, Hall.

Merrel, K.W., & Gimpell, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). Social skills assessment and training with children. New York: Plenum Press.

Nangle, D.W., Grover, R.L., Holleb, L.J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D.W. Nangle, D.J. Hansen, C.A. Erdley, & P.J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills. ABCT Clinical Assessment Series* (s. 3-19).

Odom, S.L., McConnell, S.R., & Brown, W.H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, Assessment, and Influences. In W.H. Brown, S.L. Odom, & S.R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention* (s. 3-29). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Odom, S.L., McConnell, S.R., McEvoy, M.A., Peterson, C.A., Ostrosky, M. & Chandler, L.K. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91.

Odom, S.L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S.R. & Wolfberg, P. (2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In S.L. Odom (Eds.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (s. 61-80). New York: Teachers Collage Press.

Pierce-Jordan, S. & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47.

Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R. & Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-369.

Rutherford, R.B., Mathur, S.R. & Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-370.

Sargent, L.R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington DC: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.

Spegman, A.M., & Houck, G.M. (2005). Assessing the feding/eating interaction as a context for the development of social competence in toddlers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28, 213-236.

Stichter, J.P., Randolph, J., Gage, N. & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15, 219-232.

Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (2. Baskı).

Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A themein search of defination. In N.A. Fox (Eds.), *The development of emotion regulation: Biologial and behavioral considerations* (s. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Uysal, A & Ergenekon, Y. (2010). Social skills instruction carried out by teachers working at private special education institutions in Turkey. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 459-466.

Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları Eurasion Journal of Educational Research*. 18, 217-235.

Walsh, J.A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555.

Warger, C.L. & Rutherford, R.B. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.

Warren, K. (2004). Sociall skills. http://www.uc.edu/psc/sh/SH

Westwood, P. (1993). Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom. London.

Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. (1997). Behavior management: Applications for teachers and parents. (2. Basım). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNE TEMEL OLUŞTURAN ÖĞRENME KURAMLARI

2



Anahtar Kavramlar

Öğrenme, Öğrenme Kuramları, Davranışçı Kuram, Sosyal Bilişsel Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı, İnsancı Kuram.



Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. öğrenmeyi tanımlayabilecek,
2. öğrenmenin özelliklerini sıralayabilecek,
3. öğrenme kuramını tanımlayabilecek,
4. sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan başlıca öğrenme kuramlarını sayabilecek,
5. öğrenme kuramlarının her birine göre öğrenmenin ne olduğunu açıklayabilecek,
6. öğrenme kuramlarının her birinin sosyal yeterliğin geliştirilmesine katkısını örneklerle tartışabileceksiniz.

ŞERİFE YÜCESOY-ÖZKAN



İçindekiler

- Giriş
- Öğrenme ve Öğrenme Kuramları
- Davranışçı Kuram
    - Klasik koşullama kuramı
    - Edimsel koşullama kuramı
- Sosyal Bilişsel Kuram
    - Dikkati yöneltme
    - Hatırlama
    - Davranışı yerine getirme
    - Güdülenme
- Bilgiyi İşleme Kuramı
- İnsancı Kuram
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Yaşayarak Öğrenmek

Savaş sırasında düşman askerlerinden kaçmakta olan Napolyon küçük bir bakkala girer ve bakkal sahibinden hemen kendisini saklamasını ister. Napolyon'u uygun bir yere saklayan bakkal sahibi, "Az evvel biri koşarak şu tarafa kaçtı." diyerek bakkala gelen düşman askerlerini savuşturur. Bu arada Napolyon'un askerleri de ona yetişir ve olay yerine gelirler.

Bakkal sahibi, ömründe bir daha karşılaşmayacağını düşündüğü Napolyon'a merak ile, "Efendim, ölümle bu denli burun buruna gelmek nasıl bir duygu?" diye sorar. Bu sözün üzerine birden bire öfkelenen Napolyon "Sen kim oluyorsun da benimle böyle dalga geçerek konuşuyorsun? Bu ne cüret!" diye haykırır ve askerlerine bakkal sahibini bağlayıp kurşuna dizmeleri için emir verir.

Gözü bağlı olan bakkal sahibi korku içinde yaptığına pişman olur. Aklından "Ben ne yaptım? Şimdi ölüp gideceğim!" diye düşünceler geçerken arkasından bir çift el uzanır ve gözündeki bağı açar. Bakkal sahibi arkasına dönüp baktığında Napolyon'u görür. Napolyon, bakkal sahibinin sorusunu tek bir cümle ile yanıtlar: "İşte, böyle bir duygu!"

Anonim

Giriş

Etkili ve verimli öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Tüm alanlardaki öğrenmelerde olduğu gibi, sosyal yeterlik alanında da bu öğrenme kuramlarından söz etmek mümkündür. Sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan ve öğrenmeye farklı açılardan bakan çeşitli öğrenme kuramları olmasına karşın yaygın olarak; davranışçı kuram, sosyal bilişsel kuram, bilgiyi işleme kuramı ve insancı kuramın kullanıldığı görülmektedir (Elliot, Malecki, ve Demaray, 2001).

Kitabın bu ünitesinde; öğrenme ve öğrenme kuramları üzerinde durulacak, sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları; özellikleri, sosyal yeterlik ve sosyal yetersizlik tanımları ile sosyal yeterliği geliştirmeye katkıları açısından tek tek ele alınacaktır.

Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

Öğrenme, geçmişten bu yana üzerinde yoğun biçimde durulan ve farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Psikologlar ve eğitimciler tarafından yaygın olarak kabul edilen tanıma göre öğrenme, deneyimler sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişikliklerdir (Aydın, 2008; Erden ve Akman, 2007; Tekin-İftar, 2010a; Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988; Woolfolk, 2007).



DİKKAT

Öğrenme, deneyimler ya da çevreyle etkileşim sonucu oluşan davranışlardaki uzun süreli değişikliklerdir.

Yapılan tanıma göre, davranışta gerçekleşen bir değişikliğin öğrenme olabilmesi için üzerinde durulması gereken üç özellik söz konusudur (Kılıç, 2008; Öksüz, 2007; Tekin-İftar, 2010a; Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988). Bu özellikler şunlardır:

1. Davranışta değişikliğin gerçekleşmesi
2. Davranış değişikliğinin süreklilik göstermesi
3. Davranış değişikliğinin deneyimler sonucu kazanılmış olması

Öğrenme, davranışlardaki değişiklikler olarak görülür. Aslında davranışlarda gözlenebilir değişiklikler olmadığında da öğrenme gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2010; Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988). Örneğin, bir öğrenci Yunanistan'ın başkentinin "Atina" olduğunu coğrafya kitabından okumuş ve daha önce bilmediği bir bilgiye sahip olmuştur. Öğrencinin bu bilgiyi öğrenip öğrenmediğini belirleyebilmek ancak öğrencinin bilgiyi yazması ya da söylemesi ile mümkündür. Bu nedenle öğrenme, davranışlardaki değişiklikler olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme, davranış değişikliğinin sürekli olması ya da bir süre devam etmesidir. Örneğin, yorgunluk, açlık, uyku, ilaç ya da alkol gibi davranışlarda değişikliğe neden olan etkenler ortadan kalktığında davranışlardaki değişikliğin de kendiliğinden kaybolduğu görülmektedir. Öğrenmede ise, davranışlardaki bu değişiklik unutma gerçekleşinceye kadar devam etmekte, yani daha uzun süre kalıcı olmaktadır (Senemoğlu, 2010).

Öğrenme, davranış değişikliğinin deneyimlerin ya da çevreyle etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşmesidir. Refleksler, içgüdüsel davranışlar, büyüme ve olgunlaşma ya da kaza gibi durumlar sonucu meydana gelen değişiklikler öğrenme olarak düşünülmemelidir (Kılıç, 2008; Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988). Örneğin, küçük bir bebeğin avuç içine dokunulduğunda dokunan parmağı tutması refleks, göçmen kuşların göç mevsimi geldiğinde göç etmeleri içgüdüsel davranışlar, iki yaşındaki bir çocuğun kalem tutamaz iken herhangi bir öğretim yapılmadan üç yaşına geldiğinde kalemi tutabilmesi büyüme ve olgunlaşma nedeniyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu tür davranış değişiklikleri öğrenme olarak kabul edilmemelidir.



DİKKAT

Bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için, davranışta gözlenebilir bir değişikliğin olması, bu değişikliğin yaşantılar yoluyla gerçekleşmiş olması ve uzun süreli olarak devam etmesi gerekmektedir.



KAYNAĞA GİT: *Bu konuyla ilgili şu kitabın okunması önerilebilir.*

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bir süreç olarak öğrenme, öğrenme gerçekleştiğinde ne olacağı üzerinde durur ve ne olacağı yönündeki bu açıklamalar öğrenme kuramlarını teşkil eder (www.wikipedia.org). Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını açıklamaktadır (Senemoğlu, 2010). Öğrenme kuramları, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların ya da hayvanların nasıl öğrendiğini açıklamak ve karmaşık bir süreç olarak öğrenmeyi anlamak üzere oluşturulmuş, çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren model ya da sistemlerdir (Deryakulu, 2001; Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988). Bu nedenle, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi bu kuramlar temel alınarak gerçekleştirilir (Deryakulu, 2001).



DİKKAT

Öğrenmenin hangi durumlarda olacağını ya da olmayacağını ortaya koyan, sistemli ilkeler bütününe öğrenme kuramı adı verilir.

Önemli Noktalar

- Öğrenme, deneyimler ya da çevreyle etkileşim sonucu oluşan davranışlardaki uzun süreli değişikliklerdir.
- Bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için, davranışta gözlenebilir bir değişikliğin olması, bu değişikliğin yaşantılar yoluyla gerçekleşmiş olması ve uzun süreli olarak devam etmesi gerekmektedir.
- Öğrenmenin hangi durumlarda olacağını ya da olmayacağını ortaya koyan, sistemli ilkeler bütününe öğrenme kuramı adı verilir.
- Davranışçı kuram, bireylerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarıyla ilgilenir.
- İzlediği davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran olay ya da duruma pekiştirme, izlediği davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltan olay ya da duruma ise ceza adı verilir.
- Yeni davranışların öğretiminde, edimsel koşullama kuramına dayanan şekil verme ve zincirleme önem arz etmektedir.
- Sosyal yeterliği geliştirmek üzere kullanılan edimsel koşullama kuramına dayalı öğretim yöntemleri arasında; ayrık denemelerle öğretim, doğrudan öğretim, fırsat öğretimi, PECS ve replik silikleştirmeyle öğretim yer almaktadır
- Sosyal bilişsel kurama temel oluşturan gözleyerek öğrenmeye sistematik bütünlük kazandıran ilk kişi Bandura'dır.
- Gözleyerek öğrenmede modelin özellikleri de en az modelin davranışları kadar önemlidir.
- Gözleyerek öğrenme sürecinde dört temel öğeden söz etmek mümkündür. Bunlar; dikkati yöneltme, hatırlama, davranışı yerine getirme ve güdülenmedir.
- Gözleyerek öğrenmeyi etkileyen dolaylı yaşantılar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve model özellikleridir.
- Sosyal yeterliği geliştirmek üzere kullanılan sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı öğretim yöntemleri arasında; model olma, videoyla model olma, videoyla kendine model olma ve akran öğretimi yer almaktadır.
- Bilgiyi işleme kuramı, bilginin girişi, düzenlenmesi, bellekte depolanması ve bellekten geri çağrılmasını irdeleyen bir kuramdır.
- Bilgiyi işleme kuramının üç başlıca öğesi; bilgi depoları, bilişsel süreçler ve bilişbilgidir.
- Sosyal yeterliği geliştirmek üzere kullanılan bilgiyi işlem kuramına dayalı öğretim yöntemleri arasında sosyal öyküler ve kendini yönetme yer almaktadır.
- İnsancı kuramın amacı, bireyin öğrenmesini etkileyen etmenleri belirlemektir.



Kaynakça

Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne-baba el kitabı* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Alter, M. & Gottlieb, J. (1987). Educating for social skills. *Advances in Special Education,* 6, 1-61.

Apple, A.L., Billingsley, F., & Schwartz, I.S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors or children with high functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 33-46.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ayers, H., Clarke, D., & Murray, A. (2000). *Perspectives on behavior. A practical guide to effective interventions for teachers.* London: David Fulton Publishers.

Baker, J E. (2003). *Social skills training for children and adolescents with Asperger Syndrome and social-communication problems.* Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Baymur, F. (1984). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bell-Gredler, M.E. (1986). *Learning and instruction: Theory into practice.* New York: MacMillan Publishing. (Aktaran: Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006).

Bilge, F. (2008). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (4. baskı). (ss.243-274). Ankara: Pegem Akademi.

Birkan, B. (2011). Otizmli çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi. 22.07.2011 tarihinde http://www.tohumotizm.org.tr/Resim/ReplikSiliklestirmeyleOgretimBBirkan.pdf. adresinden edinilen bilgi.

Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 20, 52-64.

Charlop-Christy, M.H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L.A., & Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 35, 213-231.

Charlop-Christy, M.H., Le, L., & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30, 537-552.

Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2009). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi (6. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Danielson, R.R. (2011). Bandura's social learning theory. 20.07.2011 tarihinde http://danielson.laurentian.ca/drdnotes/5106_crain_ch09.htm adresinden edinilen bilgi.

Deryakulu, D. (2001). Sınıfta demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Elliot, S.N., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9, 19-32.

Erden, M. & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (Geliştirilmiş 16. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ersanlı, K. (2008). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (4. baskı). (ss.181-216). Ankara: Pegem Akademi.

Gropper, G.L. (1987). A lesson based on a behavioral approach to instructional design. C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models.* (pp.45-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gumpel, T.P. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 29, 194-201.

Hall, R.H. (2004). *Behaviorist theory.* 02.01.2004 tarihinde http://medialab.umr.edu/rhall/educational_psychology/2001/vl1b/behavior_new.html adresinden edinilen bilgi.

Hergenhahn, B.R. (1988). *An introduction to theories of learning.* New Jersey: Prentice Hall.

Herken, H. & Özkan, İ. (1998). Sigara ve sosyal öğrenme. *Genel Tıp Dergisi*, 8, 45-47.

Hewit, J.S. & Whittier, K.S. (1997). *Teaching methods for today's schools: Collaboration and inclusion.* Boston: Allyn and Bacon. (Aktaran: Tekin ve Kıcaali-İftar, 2006).

http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism 20.07.2011 tarihinde edinilen bilgi

http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theory_(education). 20.07.2011 tarihinde edinilen bilgi.

Jonassen, D. H. (1991b). *Context is everything. Educational Technology,* 31, 35-37.

Jonassen, D.H, (1991a). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 5-14.

Jones, E.A. & Feeley, K.M. (2007). Teaching spontaneous responses to young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 40, 565-570.

Kıcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kılıç, M. (2008). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (4. baskı). (ss.153-180). Ankara: Pegem Akademi.

Krantz, P.J. & McClannahan, L.E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 31, 191-202.

McGee, G.G. & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,* 32, 112-123.

Merrell, K.W. & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nikopoulos, K.C. & Keenan, M. (2004). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions,* 18, 87-108.

Öksüz, Y. (2007). Öğrenme psikolojisine giriş. K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (1. baskı). (ss.223-254). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Özer, B. (2010). Bilgiyi işleme kuramı. G. Can (Ed.) *Eğitim ve eğitim psikolojisi* (ss. 365-388). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No 1855.

Petursdottir, A.L., McComas, J. McMaster, K. & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social ınteractions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 353–357.

Rutherford, R.B., Chipman, J., DiGangi, S.A., & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instructional approach.* Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.

Rutherford, R.B., Mathur, S.R., & Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children,* 21, 354-369.

Rutledge, K. (2004). *Social learning theory.* 02.01.2004 tarihinde. http://teachnet.edb.utexas.edu/~lynda_abbott/Social.html adresinden edinilen bilgi.

Sansosti F.J. & Powell-Smith K.A. (2006). Using social stories to improve the social behaviour of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions.* 8, 43-57.

Schriebman L. (2000). Intensive behavioural/psychoeducational treatments for autism: Research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 373-8.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2010a). Klasik koşullama ve edimsel koşullama. G. Can (Ed.) *Eğitim ve eğitim psikolojisi* (ss. 325-346). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No 1855.

Tekin-İftar, E. (2010b). Gözleyerek öğrenme kuramı. G. Can (Ed.) *Eğitim ve eğitim psikolojisi* (ss. 347-364). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No 1855.

Uzman, E. (2007). Bilgiyi işleme kuramı. K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (1. baskı). (ss.299-334). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Vander Zanden, J.W. (1997). *Human development.* U.S.A: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Wert, B.Y. & Neisworth, J.T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 5, 30-34.

Wolery, M., Bailey, D.B., & Sugai, G.M. (1988). *Effective teaching. Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon. Inc.

Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology.* (10th edition) Boston: Pearson Education, Inc.

Zirpoli, T., & Melloy, K. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and partners* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

3

Anahtar Kavramlar

Sosyal Beceri, Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi, Gözlem, Görüşme, Dereceleme Ölçekleri, Sosyometri.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. sosyal becerileri değerlendirmenin amaçlarını sıralayabilecek,
2. sosyal beceri eksikliği türlerini betimleyebilecek,
3. sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan teknikleri listeleyebilecek,
4. sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan gözlem tekniğini açıklayabilecek,
5. sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan dereceleme ölçeklerini betimleyebilecek,
6. sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan görüşme tekniğini ve sosyometri tekniğini açıklayabileceksiniz.

CANAN SOLA ÖZGÜÇ - TURAN GÜMÜŞ



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Becerileri Değerlendirme Amaçları
    - Sosyal Beceri Eksikliği
- Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Teknikleri
    - Doğrudan Gözlem
    - Dereceleme Ölçekleri
    - Görüşmeler
- Sosyometrik Teknikler
- Kendini Değerlendirme
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Çocukların sosyal becerilerini geliştirerek sosyal yeterliklerinin arttırılmasına yönelik öğretim programlarının düzenlenmesinin temel adımı, sosyal becerilerin değerlendirilmesidir (Cartledge ve Milburne 1992; Cornish ve Ross 2005; Eliot 2001; Merrell 2001, Morgan 2003). Sosyal beceri öğretimi yapılmadan önce hangi becerilerin nasıl öğretileceğini belirlemek için değerlendirme yapılması önemlidir (Vuran ve Çolak, 2007). İyi bir değerlendirme yapılmadan hazırlanan öğretim programlarının başarılı olması beklenemez. Sosyal becerilerin işlevsel olarak değerlendirilmesi, hazırlanan sosyal beceri öğretim programında hangi amaçların yer alması gerektiğini, hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini, öğretimin hangi ortamlarda kimlerle yapılması gerektiğini ve öğretim programının etkililiğini ortaya koyar.

Bu ünitede, sosyal becerileri değerlendirmenin amaçları sosyal beceri eksikliği, gözlem, dereceleme ölçekleri, görüşme ve sosyometrik teknikler ve kendini değerlendirme gibi sosyal becerileri değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir.

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinin Amaçları

Sheridan ve Walker (1999), sosyal becerilerin değerlendirilmesinin iki temel amacı olduğunu vurgulamaktadır Bunlardan biricisi, çocuğun genel ve özel sosyal beceri eksikliklerinin belirlenmesi, ikincisi ise uygulanan öğretim programının etkililiğinin belirlenmesidir. Sheridan, Hungelmann ve Maughan (1999), sosyal becerilerin kapsamlı bir değerlendirmesinin temel amaçlarını; (a) anlamlı bir sosyal bağlamda, çocuk için önemli olan becerilerin ve davranışların tanımlanması "Sosyal Geçerlik", (b) çevrenin beklentilerinin, isteklerinin ve uygun davranışlar için ölçütlerinin belirlenmesi, (c) davranışı başlatan, pekiştiren, cesaretlendiren ya da engelleyen çevresel durumların analizi, (ç) önemli sosyal davranışlara ilişkin çocuğun bireysel yeterliklerinin ve eksiklerinin tanımlanması, (d) doğal ortamlarda işlev gösteren davranışların sınanması, (e) etkili bir müdahale programına katkı sağlanması ve (f) uygulama sonuçlarının ilgili sosyal ortamlarda birey için anlamlılığının ölçülmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Sosyal Beceri Eksikliği

Mager ve Pipe (1970), çocuklarda problem davranışların ve sosyal beceri eksikliğinin olası nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır: (a) Uygun davranışların bilinmemesi ya da öğrenilmemesi, (b) uygun davranışların bilinmesine rağmen, çevrede uygun olmayan davranışlar için daha fazla pekiştireç bulunması nedeniyle çocuğun uygun olmayan davranışları sergilemesi, (c) çocuğun davranışının sonucunda neler olacağına ilişkin yaşadığı kaygıdan ötürü, uygun davranışları sergilememesi. (Örneğin, çocuk oyuna katılmak için arkadaşlarının yanına gittiğinde nasıl bir tepki alacağına ilişkin yaşadığı kaygıdan ötürü arkadaşlarının yanına gitmeyebilir.)

Gresham(1998) benzer şekilde çocuklarda görülen sosyal yetersizliklerin, gerekli sosyal becerilerin çocuğun davranış yelpazesinde bulunmamasından ya da (a) güçlü bir rekabetten, (b) engelleyici davranışlardan, (c) fırsat eksikliğinden ve (ç) yeterli pekiştirme olmaması gibi etmenlerden dolayı çocuğun davranış yelpazesinde olan sosyal becerilerin sergilenmemesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Gresham(1998) sosyal becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirdiği sosyal beceri eksikliği modelinde, sosyal beceri eksikliklerini üç gruba ayırmıştır: (a) Edinim eksikliği, (b) performans eksikliği, (c) akıcılık eksikliği.

Edinim eksikliği çocuğun gerekli sosyal beceriyi bilmemesi olarak tanımlanabilir. Gresham (1998) edinim eksikliğini "yapamamak" (can't do) olarak tanımlamıştır. Performans eksikliği ise gerekli sosyal beceri çocuğun davranış yelpazesinde olmasına rağmen, belirli durumlarda uygulanmasında başarısız olunması olarak tanımlanabilir. Gresham(1998) performans eksikliğini yapmamak (won't do) olarak tanımlamıştır. Akıcılık eksikliği ise çocuğun yeterli alıştırma imkânı bulamamasından veya pekiştireç eksikliğinden ötürü her zaman beceriyi kullanamaması olarak tanımlanabilir. Gresham(1998) akıcılık eksikliğini tutarlı bir şekilde uygulamamak (won't do consistently) olarak tanımlamıştır.

Gresham (1981)'ın sosyal becerilerin eksikliği konusunda böyle bir sınıflama yapmasının nedeni sosyal beceri eksikliğinin türüne göre öğretim yaklaşımının ve ortamının değişmesidir (Lane, Gresham ve O'Shaughnessy, 2002). Sosyal beceri eksikliği modeline göre çocuğun sosyal beceri eksikliğinin türünün belirlenerek ona uygun bir öğretim planı geliştirilebilir.



DİKKAT

Sosyal beceri eksikliğinin türünün bilinmesi, öğretim yaklaşımının belirlenmesi ve ortamın düzenlenmesinde uygulamacıya yardımcı olur.

Gresham (1998) ve Mager ve Pipe (1970) tarafından belirtildiği gibi çocuğun uygun sosyal becerileri sergilememesi, her zaman için çocuğun davranış yelpazesinde uygun sosyal becerilere sahip olmadığının göstergesi değildir. Çocuk gerekli sosyal becerileri bilse dahi uygun pekiştireçlerin olmayışı, uygun olmayan davranışların çevre tarafından pekiştirilmesi gibi birçok nedenden ötürü de çocuk davranış yelpazesinde olan sosyal becerileri sergilemeyebilir. Bu durum çocuğun hangi sosyal becerilere sahip olduğunun geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesinde sorunlara neden olur. Aşağıda sosyal becerilerin değerlendirilmesinde karşılaşılan başlıca sorunlar sıralanmıştır:

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde ölçümlerin geçerliğini ve güvenirliğini etkileyecek durumların başında, (a) sosyal becerilerin durumsal olması gelir. Bir durumda uygun



Kaynakça

Abbeduto, L., & Short-Meyerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In A.M. Wetherby & B.W. Prizant (Eds.), Promoting social communication. Children with developmental disabilities from birth to adolescence (pp. 27-54). Baltimore: Brookes.

Akçamete, G ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 2, 64-74.

Bacanlı, H ve Erdoğan, F.(2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 3(2), 351-379.

Bellini, S. (2008). *Building social relationship,(Textbook edition),* Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

Cartlidge, G. & Milburn, J.F.(1986). Teaching social skills to children: *Innovative approaches,* (2nd Edition), New York, Oxford: Pergamon Books.Inc.

----------(1992). *Teaching social skills to children,* USA: Pergamon Pres.

Cornish, U & Rossi F. (2004) Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties, Jessica Kingsley Pub., USA.

Crowley,S.L. ve Merrell, Keneth W. (2003). The structure of the school social behavior scales: A confirmatory factor analysis, *Assessment for Effective Intervention,* 28(2), 41-55.

Cumminngs, K.D, Kaminski, R.A, Merrell, K.W.(2008). Advances in the assessment of, social competence: findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools,* 45(10),930-946.

Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (1995) *Sosyometri ve psikodrama,* İstanbul: SistemYayıncılık.

Eliot, S.N. (2001) New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students, *Exceptionality,* 9,19-32.

Elliott, S.N & Gresham, F.M. (1987). Children's social skills: assessment and classification practices, *Journal of Counseling and Development,* 66,96-99.

Elliot,S.N, Malecki,C.K ve Demaray,M.K(2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students.Exceptionality,9(1&2),19-32.

Frederickson, N. L. Ve Furnham, A.F.(1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social and General Psychology Monographs,*124, 381-433.

Foster, S. Ritchey, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children, *Journal of Applied Behavior Analysis,* 12, 625-638.

Greener, S.H.(2000). Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of Moral Education,* 29, 47-60.

Gresham, F.M. (1987) Dimensions of social competence: Method Factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance, *Journal of School Psychology,* 25,367-381

Gresham, F.M. & Eliot, S.N. (1990). *Social skills rating system*, USA:Circle Pine Inc.

Gülay, H.(2010). İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencileri için resimli sosyometri ölçeği'nin güvenirlik geçerlik çalışmaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 329-335.

Jones, R.R., Reid, J.B. & Patterson, G.R. (1979) Naturalistic observation in clinical assessment in P.McReynolds (Edt) *Advances in Psychological Assessment* (v.3,p42-95), USA: Jossey-Bass Inc.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı,G.(2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 169-176.

Kabasakal, Z., Çelik, N., (2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment.*Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.

Kaczmarek, L.A. (2002). Assessment of social-communicative competence. In H. Goldstein, L.A. Kaczmarek, K.M. English (Ed.), *Promoting Social Communication* (v.10,55-115). Michigan: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997) *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

----------(2004) *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Koster,M., Nakken, H., Pijl, S.J., Houten, E.J, Spelberg, H.C.L. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation,* 14(5),395-409.

Lane,K.L., Menzies, E.W., Barton-Arwood, Doukas ve Munton Merrell, K.W. (2001). Assessment Of children's social skills: recent developments best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2).

Lane, K.L, Gresham, F.M ve O'Shaughnessy, T.E.(2002). *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*, USA: A Pearson Education Company.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step by step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.

Mager, R.G.& Pipe,P. (1970). *Analyzing performance problems*. Belmont, USA.

Mastropieri ve Scruggs. (2004). The inclusive classroom strategies for effective instruction.(2nd Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Merrell, K.W. (1993) *School Social Behavior Scales,* www.assesment-intervention.com

----------(2001) Assessment of children's social skills: recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality,*9, 3-18.

Odom, S.L., McConnell, S.R. ve Chandler, L.K. (1994). Acceptability and feasibility of classroom based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 226-236.

Kaczmarek, L.A. (2002). Assessment of Social-Communicative Competence. In H. Goldstein, L.A. Kaczmarek, K.M. English (Ed.), *Promoting Social Communication* (v.10,s.55-115). Michigan: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Özdemir, S.(2010). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s.292-324).Ankara: Pegem Akademi.

Özgüven, İ.E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı.* Ankara: Odak Matbaa

Shapiro, E. S., & Kratochwill, T. R. (Eds.). (2000). Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Sheridan, S.M., Hungelmann, A. & Maughdan, D.P. (1999) A contextualized framework for social skills assessment, intervention and generalization. *School Psychology Review*, 28, 84-103

Sheridan S.M. & Walker,D. (1999) *Social skills in context: considerations for assessment, intervention and generalization, in c.R. Reynolds & T.B. Gutkin (edt),The handbook of School Psychology*(pp686-708), USA : Wiley Pub.

Spence, S.H.(2003). Social skills training with children andyoung people: Theory, evidence and practice, *Child and Adolescent Mental Health,* 8(2), s. 84–96.

Spinelli, C.G.(2006). *Classroom assessment for stundents in special and general education,* New Jersey: Pearson Education Inc.

Sucuoğlu, B. Ve Özokçu, O.(2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 6(1), 41-57.

Sugai, G. & Lewis, T.J. (1996) Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29 (4),1-16

Tan, H. (1992) *Psikolojik danışma ve rehberliğe giriş.* Ankara :Milli Eğitim Yayınları,

Taylor, R.L.(2003). *Assessment of exceptional student.* Boston: Pearson Education.

Tekin, H. (2000) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme,* Yargı yayınevi, Ankara

Uz-Baş, A.(2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* .Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Vuran, S. ve Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğreitm sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları* (Rapor No: 040555). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Walker, H.M. & McConnell, S. (1995). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment.* USA: Singular.

Yukay-Yüksel. (2009). Turkish version of the school social behavior scales (SSBS). *Kuram*

ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), 1633-1650.

Zirpoli, T.J. ve Melloy, K.J. (1997). Behaviour management:Application for teachers and parents (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

4

Anahtar Kavramlar

Sosyal Beceri Öğretimi, Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri, Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. sosyal beceri öğretiminin amacını betimleyebileceksiniz,
2. sosyal beceri öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini sayabileceksiniz,
3. sosyal beceri öğretiminde model olmayı, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
4. sosyal beceri öğretiminde şekil vermeyi, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
5. sosyal beceri öğretiminde davranışsal prova-rol oynamayı, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
6. sosyal beceri öğretiminde geri bildirim sunmayı, geri bildirim sunarken dikkat edilmesi gereken noktaları, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
7. sosyal beceri öğretiminde sosyal pekiştirmeyi, bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
8. sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretimi, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
9. sosyal beceri öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımını, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
10. sosyal beceri öğretiminde kendini yönetme yöntemini, uygulama aşamalarını, yöntemin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz,
11. sosyal beceri öğretiminde temel tepki öğretimini, uygulama aşamalarını, olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını açıklayabileceksiniz.

SERAY OLÇAY



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler
  - Model Olma
  - Şekil Verme
  - Davranışsal Prova ve Rol Oynama
  - Geri Bildirim
  - Sosyal Pekiştirme
  - Doğrudan Öğretim
  - Bilişsel Süreç Yaklaşımı
  - Kendini Yönetme
  - Temel Tepki Öğretimi
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Sosyal yeterliğin geliştirilmesi; özel gereksinimli öğrenciler tarafından gerekli durum ve zamanlarda sergilenmeyen belli sosyal davranışları öğretmek için doğrudan ve planlı bir şekilde desenlenen, akranlar ve yetişkinler tarafından olumlu sosyal yeterlik onayı ile sonuçlanan sosyal beceri öğretim sürecini gerektirir (Sugai ve Lewis, 1996). Sosyal beceri öğretiminin amacı özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ilişkilerinde verimliliği artıran, sosyal işlevleri genişletmek ve geliştirmektir (Çolak, 2007). Her öğretim sürecinde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin benimseneceğine ve hangi sosyal beceri öğretim yönteminin kullanılacağına sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmekte (Avcıoğlu, 2001); sosyal beceri öğretiminde farklı yaklaşımları temel alan farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu ünitede model olma, şekil verme, davranışsal prova ve rol oynama, geri bildirim, sosyal pekiştirme, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, kendini yönetme ve temel tepki öğretimi sosyal beceri öğretim yöntemleri tanımlanacak; her bir yöntemin uygulama aşamaları, olumlu özellikleri ve sınırlılıkları açıklanacaktır.



DİKKAT

Sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özellikleri, gelişim düzeyleri, sosyal beceri öğretim yöntemlerinin olumlu özellikleri ve sınırlılıkları dikkate alınarak hangi sosyal beceri öğretim yönteminin kullanılacağına karar verilmelidir.

Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Model Olma

Sosyal beceri öğretiminde en yaygın olarak kullanılan ve en etkili olan yöntem model olmadır. Model olma, öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin nasıl gerçekleştirileceğini özel gereksinimli öğrenciye göstererek ve öğrencinin beceriyi gözlemlemesine fırsat vererek o sosyal becerinin sergilenmesini sağlamaktır (Baker, 2004; Sugai ve Lewis, 1996). Sosyal beceri öğretiminde model olma, özel gereksinimli öğrencinin repertuarında olmayan yeni sosyal becerileri öğretmek, öğrencinin repertuarında olan ancak yeterli sıklıkta ortaya çıkmayan sosyal becerilerin sıklığını arttırmak ve uygun olmayan davranışları azaltmak olmak üzere üç amaç için kullanılır (Schloss ve Smith, 1994). Seçilen modelin açık, motive edici ve kişinin yaşına/cinsiyetine uygun olması ise yöntemin etkililiğini arttırır (Bandura ve Walters, 1963).

Model olma sürecinde dört tür model kullanılabilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Schloss ve Smith, 1994; Weiss ve Harris, 2001): canlı model, sözel model, sembolik model ve video model.

Canlı modelin kullanıldığı model olma sürecinde, yapılandırılmış günlük etkinlikler sırasında öğretimi amaçlanan sosyal beceriler özel gereksinimli öğrenci tarafından gözlenerek taklit edilir. Öğrencinin işlevsel durumlarda, doğal modelleri taklit etme olasılığının yüksek olması, bu yöntemin en önemli olumlu özelliğidir. Öğrencinin istendik sosyal becerileri fark etme, uygun doğal ipuçlarını ve pekiştireçleri ayırt etmede zorluk çekmesi ise yöntemin en önemli sınırlılığıdır.

Sözel modelin yer aldığı model olma sürecinde modelin kendisi ile ilgili sözel bilgi aktarılır. Özel gereksinimli öğrenciye doğal ortamlarda farklı modellerin davranışları hakkında bilgi alma fırsatları sağlaması, hangi sosyal becerilerin pekiştirme elde ettiğine ilişkin örnekler sunması bu yöntemin olumlu özellikleridir. Öğrencilere davranışın nasıl gerçekleştiğine ilişkin görsel uyaran sunmaması ve zaman zaman öğrenciler için sıkıcı olabilmesi ise bu yöntemin sınırlılığıdır.

Üçüncü ve en az doğal olan yöntem sembolik modelin kullanıldığı model olma sürecidir. Sembolik model olma, bireyin dramalardaki ya da öğretimsel programlardaki karakterleri gözlemlemesi ve gözlemlediği becerileri taklit etmesi olarak tanımlanır. Çok sayıda ve çeşitte sosyal becerinin öğretimine ve öğrencinin aynı modeli defalarca izlemesine olanak sağlaması yöntemin olumlu özellikleridir. Edinilen becerilerin doğal ortamlara genellenmesinde canlı model kadar etkili olmaması ise yöntemin sınırlılığıdır.

Hangi model türünün kullanılacağına, özel gereksinimli öğrencinin ve hedef davranışın özellikleri, model olma sürecinin olumlu özellikleri ve sınırlılıkları göz önüne alınarak karar verilmelidir. Video modelin kullanıldığı model olma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi 5. ünitede yer almaktadır.



DİKKAT

Model olma sürecinde canlı, sözel, sembolik ve video model uygulamalarına yer verilmekte; her model olma sürecinin kendine özgü olumlu özellikleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle hangi sürece yer verileceği hedef davranış ve öğrencinin özelliklerine göre belirlenmelidir.

Sosyal beceri öğretiminde model olma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir (Schloss ve Smith, 1994):

1. Hedef davranış açık ve gözlenebilir şekilde tanımlanmalıdır.
2. Özel gereksinimli öğrenci için uygun olan model türü seçilmelidir.
3. Model tarafından hedef davranış sergilenmelidir.
4. Model uygun davranışları için mutlaka pekiştirilmelidir.
5. Özel gereksinimli öğrencinin modeli taklit etmesi sağlanmalıdır.



Kaynakça

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. & Hughes, C. (2002). İncreasing the problem solving skills of students with developmental disabilities in participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279-288.

Agran, M., Hong, S.& Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. J*oumal of Visual Impairment & Blindness, Falldown,* 453-464.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (8 th ed.). Upper Saddle. River, NJ: Pearson Education, Inc.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesindeişbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programlarının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Baker-Ericzén, M. J., Stahmer, A. C., Burns, A. (2007). Child demographics associated with outcomes in a community-based pivotal response training program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 52-60.

Baker, J.E. (2004). *Social Skills Training for Children ve Adolecents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*. Kansans: Autism Asperger Publishing.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and İmitation.* New York: Holt, Rinehort and Winston.

Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim Sınıfındaki sosyal yeterlik Özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dortluoğlu, Ç.T.(2011). *Olumlu davranış arttırmada pekiştirme.* http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_4049.htm adresinden 20.05.2011 tarihinde alınmıştır.

Emecen, D.D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eni-Olorunda, T. (2010). Efficacy of modelling and shaping strategies on attitude of children with mild mental retardation towards reading in Ibadan, Nigeria. *European Journal of Social Sciences,* 16(4), 645-654.

Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review,* 33, 326-343.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireysellestirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Johnson vd. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. Behavioral Interventions, 22, 201–221.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Koegel, R. L., Frea, W. D., (1993) Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 369-378.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 19-32.

Koegel, R. L., Schreffirnan L., Good, A., Cerniglia L., Murphy, C., Koegel L. K. (1997). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual.* University of California, Santa Barbara.

Koegel, R.L., Koegel, L.K. & Carter, M.C. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *Social Psychology Review,* 28 (4), 576-594.

Leblanc, M.P., Ricciardi, J.N., & Luiselli, J.K. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children,* 28, 76-82.

Marriage, K., Gordon, V. & Brand, L. (1995). A social skills group for boys with Asperger's syndrome. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry,* 29, 58-62.

Mary Anne P. , Susan B. , Loretta S.(1995). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed Instruction. *Remedial and Special Education,* 19 (3), 110-123.

MEB (2004). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı.* okulweb.meb.gov.tr/ adresinden 17.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Park, H.S. & Gaylord-Ross, R. (1989). A problem solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 22 (4), 373-380.

Peterson, L.D., Young, R.K., Sazlzberg, C.L., West, R.P. & Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and Treatment of Children,* 29(1), 1-21.

Reid, M.B., & Parsons, D.H. (1995). Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 317-322.

Reilly, M.F., Lancioni, G.E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C. ve Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in Developmental Disabilities,* 25, 399–412.

Rosenberg, S.M., O' Shea, J.L., O' Shea, J.D. (2006). S*tudent Teacher to Master Teacher: A Practical Guide for Educating Students with Special Needs.* New Jersey: PEARSON Merrill Prentice Hall.

Ruegg, E. (2006). *Social skills in children with learning disahilities: Using psychotherapy in the classroom.* www.americanpsychotherapy.com adresinden 05.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Sargent, L.R. (1991). *Social Skills for School and Community. Systematic İnstruction for Children and Youth with Cognitive Delay.* Washington, D.C: The Divison on Mental retardation of the Council for Exceptional Children.

Sazak, E. (2003). *Zihinsel engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Scattone, D. (2007). Social skills intervention for children with autism. *Psychology in Schools,* 44, 717-726.

Schloss, P. J. ve Smith, M. A. (1994). *Applied Behavior Analysis in the Classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Shea, T. M., & Bauer, A. M.(1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities.* New Jersey: PEARSON Merrill Prentice Hall.

Sturmey, P. (2008). Best practice methods in staff training. In J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism* (s.159-178). USA: Oxford University Press.

Sugai, G. ve Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children,* 29.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G.(2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. ve Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities,* 15 (1), 79-91.

Wehmeyer, M.L., Agran, M. & Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education,* 34(2), 58-68.

Weiss, M.J. ve Harris, S.L. (2001). Reaching out, Joining in.Teaching Social Skills to Young Children with Autism. *Behavior Modification,* 25, 785-802.

Yücesoy, Ö. Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

VİDEO MODELLE ÖĞRETİM

5

Anahtar Kavramlar

Video Model, Video Model Uygulamaları, Videoyla Geri Bildirim, Videoyla İpucu.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. video modelle öğretimi tanımlayabileceksiniz,
2. video modelle öğretimin temelinde sosyal öğrenme kuramının yer aldığını açıklayabileceksiniz,
3. video modelle öğretimin temelini oluşturan model olma ve taklit etme süreçlerini betimleyebileceksiniz,
4. video modelle öğretimin hangi becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanılabileceğini belirtebileceksiniz,
5. video modelle öğretim şekillerini sayabileceksiniz,
6. videoyla model olmayı ve türlerini tanımlayabileceksiniz,
7. videoyla geri bildirimi tanımlayabileceksiniz,
8. videoyla ipucunu tanımlayabileceksiniz,
9. bilgisayar destekli video öğretimini tanımlayabileceksiniz,
10. video modelle öğretimin kullanım alanlarını açıklayabileceksiniz,
11. video modelle öğretimin uygulama aşamalarını betimleyebileceksiniz,
12. video modelle öğretimin olumlu özelliklerini ve sınırlılıklarını sayabileceksiniz,
13. video modelle öğretimin etkililiğini etkileyen etmenleri açıklayabileceksiniz.

SEZGİN VURAN - SERAY OLÇAY



İçindekiler

- Giriş
- Video Modelle Öğretim
  - Video modelle Öğretim Şekilleri
    - Videoyla model olma
    - Videoyla geri bildirim
    - Videoyla ipucu
    - Bilgisayar destekli video öğretimi
  - Video Modelle Öğretimin Kullanım Alanları
  - Video Modelle Öğretimin Aşamaları
  - Video Modelle Öğretimin Olumlu Özellikleri
  - Video Model Öğretimin Sınırlılıkları
  - Video Modelle Öğretimin Etkililiğini Etkileyen Etmenler
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Video modelle öğretim, model tarafından sergilenen hedef davranışın video teypten izlenmesi ve model alınması olarak tanımlanan, bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. Bu yöntemin temelinde bireylerin pek çok beceriyi çevredekilerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan gözleyerek öğrenme kuramı bulunmaktadır. Son yıllarda alanyazın video modelle öğretimin hem özel gereksinimli öğrencilere hem de normal gelişen öğrencilere çeşitli sosyal, akademik ve işlevsel becerilerin öğretiminde başarılı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bu ünite kapsamında video modelle öğretim, video modelle öğretim şekilleri, video modelle öğretimin kullanım alanları, uygulama aşamaları, olumlu özellikleri, sınırlılıkları ve etkililiğini etkileyen etmenlere ilişkin bilgi verilecektir.

Video Modelle Öğretim

Video modelle öğretim, var olan davranışı değiştirmek ya da yeni bir davranış öğretmek için canlı model yerine video teyp kullanılan ve öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının öğretim öncesinde video teypten izletilmesi ile sunulan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (Bellini, Akullian ve Hopf, 2007; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Sansosti ve Powell-Smith, 2008). Bu yöntemin temelinde bireylerin bilgi ve becerileri davranışa ilişkin öğretim yapılmadan ya da bireyin davranışın sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden diğer bireylerin bu davranışları sergilemelerini gözleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan gözleyerek öğrenme kuramı bulunmaktadır (Halisküçük, 2007).



DİKKAT

Video modelle öğretim, model tarafından sergilenen hedef davranışın video teypten izlenmesi ve model alınması olarak tanımlanan, bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir.

Gözleyerek öğrenmede ise iki temel süreçten söz edilmektedir: model olma ve taklit etme. Model olmada gözleyen, bir modeli bir davranışı sergilerken izlemekte; taklit etmede ise gözleyen kişi model tarafından sergilenen ancak kendi davranış repertuarında olmayan ya da olduğu halde sıkça ortaya çıkmayan söz konusu davranışı modele benzer olarak sergilemektedir. Model olma ve taklit etme süreci, alanyazında bir bütün olarak ele alınmakta ve "Modelin bir davranışı sergilemesi, modelin bu performansının diğer bir kişi, yani gözleyen için ipucu oluşturması ve gözleyen kişinin davranışı taklit etmesi ile gerçekleşen bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Charlop-Christy vd., 2000).

Model olma ve taklit etme süreçlerine dayanan video modeliyle öğretim pek çok farklı becerinin öğretiminde etkili olan ve hem normal gelişen öğrenciler hem de özel gereksi-

nimli öğrenciler için kullanılabilen bir öğretim yöntemidir (Charlop-Christy vd., 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2003). Yapılan çalışmalar video modelin işlevsel yaşam becerilerinin (Bidwell ve Rehfeldt, 2004), bakış açısı kazanma becerilerinin (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003), uygun sözel ve motor tepkide bulunma becerilerinin (D'Ateno, Mongiapanello ve Taylor, 2003), sosyal etkileşim ve karşılıklı oyun becerilerinin (Nikopoulos ve Keenan, 2003), duygularını anlama ve duygularına uygun tepkide bulunma becerilerinin (Bernad-Ripoll, 2007), iletişim başlatma becerilerinin (Nikopoulos ve Keenan, 2007), sohbet becerilerinin (Sherer vd., 2001) öğretiminde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında (Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2006) etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.



DİKKAT

Video modelle öğretim, model olma ve taklit süreçlerini içeren, pek çok farklı becerinin öğretiminde etkili olan, hem normal gelişen öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için kullanılabilen bir öğretim yöntemidir.

Video Modelle Öğretim Şekilleri

Video modelle öğretim; (a) videoyla model olma, (b) videoyla geri bildirim, (c) video ile ipucu ve (d) bilgisayar destekli video öğretimi olmak üzere dört şekilde gerçekleştirilebilir (Mechling, 2004):

Videoyla model olma: Videoyla model olma, özel gereksinimli öğrencinin, bir becerinin tüm alt basamaklarının bir akran, yetişkin ya da kendisi tarafından sergilendiği video kayıtları izlemesi ve ardından bu davranışları tekrar etmesi sürecidir (Banda, Matuszny ve Turkan, 2007; Charlop-Christy vd., 2000). Videoyla model olma sürecinde hedef davranış farklı modeller tarafından sergilenebilir (McCoy ve Hermansen, 2007). Hedef davranış yetişkin bir model tarafından; aynı yaş ve cinsiyetteki bir akran model tarafından ya da öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilebileceği gibi, öğrencinin bir beceri ya da davranışın yapılışını kendi bakış açısından izlemesi sağlanarak beceriyi kendisinin yaptığını hissettiği uygulamalara da yer verilebilir (McCoy ve Hermansen, 2007; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

Özel gereksinimli öğrencinin kendisinin model olarak yer aldığı video model uygulaması özel gereksinimli öğrencilere, yeni bir beceriyi ya da performansının üzerinde bir basamağı yerine getirirken kendilerini izleme fırsatı verir (Graetz vd., 2006). Bu video model uygulamasında hazırlanan videolar gözden geçirilir, hatalı tepkilerin yer aldığı görüntüler silinerek doğru tepkilerin yer aldığı görüntüler videoda bırakılır. Bu şekilde özel gereksinimli öğrencinin hedef davranışı sergilerken kendini izleme şansı bulması sağlanır (Mechling, 2005; Sherer vd., 2001). Özel gereksinimli öğrencinin kendini bir



Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabanci kişilerin kaçirma girişimlerinden kaçinmayi öğretme,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Banda, D.R., Matuszny, R.M. & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enchance appropriate behaviors in childen with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 47-52.

Bellini, S., Akullian, J. & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using self-modeling. *School Psychology*, 36(5), 80-90.

Bernad-Ripoll, S.(2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 22(2), 100-106.

Bidwell, M.A. & Rehfeldt, R.A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with on embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral İntervention,* 19, 263-274.

Charlop-Christy, M.H. & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior İnterventions*, 5, 12-22.

Charlop-Christy, M.H., Le, L. & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30, 537-552.

D'Ateno, P., Mangiapanello, K. & Taylor, A.B. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with austism. *Journal of Positive Behavior İntervention*, 5(1), 5-11.

Delano, M.E. (2007). Video modeling ınterventions for ındividuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 33-42.

Dowrick, P.W. (ed). (1991). Practical Guide to Using Video in the Behavioral Sciences. New York: John Wiley. Aktaran: Charlop-Christy, M.H., Le, L. & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30, 537-552.

Graetz, J.E., Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2006). Show Time: Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior. *Teaching Exceptional Children,* 38, 43-48.

Halisküçük, E.S. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelin etkililiği,* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Hine, J.F. & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (2), 83-93.

Kroeger, K.A., Schultz, R.J. & Newsom, C. (2007). A. Comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 808-817.

Maione, L. & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior İnterventions,* 8, 106-118.

McCoy, K. & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children,* 30 (4), 183-213.

Mechling, L.C. (2004). Effects of multimedia, computer-based instruction on grocery shopping fluency. *Journal of Special Education Technology*, Falldown.

Mechling, L.C. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology,* 20 (2), 25-36.

Nikopoulos, C. & Keenan, M. (2003). Promoting social ınitiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions,* 18, 87-108.

Nikopoulos, C. & Keenan, M. (2006). *Video Modeling and Behavior Analysis: A Guide for Teaching Social Skills to Children with Autism.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Nikopoulos, K.C. & Keenan, M.(2007). Using videos modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal Autism Developmental Disorder,* 37, 678-693.

Payne, E. & Antonow, J. (1982). Development and applications of user produced interactive videotape instructional materials. *Journal of Special Education Technology,* 5, 33-36.

Sansosti, F. & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high- functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 10(3), 162-178.

Sargent, L.R. (1991). *Social Skills for School and Community. Systematic İnstruction for Children and Youth with Cognitive Delay. Washington,* D.C: The Divison on Mental retardation of the Council for Exceptional Children.

Schreibman, L., Whalen, C. & Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior İnterventions,* 2(1), 3-11.

Sherer, M., Pierce, K.L., Paredes, S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B. & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video techonology: Which is better "self" or "other" as a model? *Behavior Modification,* 25, 140-158.

Wissick, C. A. (1996). Multimedia: enhancing instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 29, 494-503.

SOSYAL YETERLİLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI

6

Anahtar Kavramlar

Özel Eğitim, Sosyal Yeterlilik, Etkinlik Temelli Öğretim , Rutin Etkinlikler, Oyun Etkinlikleri.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. doğal ortamda kullanılan öğretim teknikleri arasında yer alan etkinlik temelli öğretim (ETÖ) uygulamaları hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olabilecekler,
2. özel gereksinimli çocuklar için sosyal yeterliliğinin geliştirilmesinde ETÖ' nün önemli bir öğesi olan sınıf rutinlerinin öğretim amaçlı kullanımı konusunda bilgi sahibi olabilecekler,
3. özel gereksinimli çocuklar için sosyal yeterliliğinin geliştirilmesinde ETÖ' nün önemli bir öğesi olan oyunun öğretim amaçlı kullanımı konusunda bilgi sahibi olabilecekler,
4. özel gereksinimli öğrenciler için sosyal becerilerinin öğretiminde ETÖ' ye dayalı sınıf ortamında planlayabilecekleri oyun etkinliklerini çeşitlendirme konusunda bilgi sahibi olabilecekler.

ARZU ÖZEN



İçindekiler

- Giriş
- Etkinlik Temelli Öğretim Planın Hazırlanması
- Günlük Rutinlerin Öğretim Amaçlı Kullanılması
    - Öğrenci için Amaç Belirleme
    - Başlama Düzeyinin Belirlenmesi
    - Öğretim Denemelerin Sayısını Belirleme
    - Öğretim Planının Hazırlanması
- Oyunun Öğretim Amaçlı Kullanılması
    - Oyun Türleri
        - Araştırmacı ve Manipülatif Oyunlar
        - Yapı ve İnşa Oyunları
        - Hayali Oyunlar
        - Kurallı Oyunlar
    - Öğretmenin Oyuna Katılımı
        - Oyunun Dışarıdan Gözlemcisi Olmalıdır
        - Oyuna Katılımcı Olarak Girmelidir
        - Oyunu Dışarıdan Yönlendirmelidir
        - Oyunu Öğretim Amaçlı Kullanmalıdır
- Örnek Oyun Etkinlikleri
    - Okulöncesi Dönemi Oyun Örnekleri
    - İlköğretim Dönemi Oyun Örnekleri
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Son yıllarda özel gereksinimli öğrenciler için doğal ortamlarda kullanılan öğretim teknikleri de etkili öğretim sağlamada bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal ortamlarda kullanılan öğretim tekniklerinden biri de etkinlik temelli öğretim (ETÖ)'dir. ETÖ kuramsal temellerini farklı disiplinlerden yararlanarak oluşturan ve uygulama ortamlarında davranışsal yaklaşımın ifade ettiği öğrenme ilkelerini kullanan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Kurt, 2010; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008). Uygulamalı davranış analizi ilkelerini doğal ortamlarda, doğal olarak ortaya çıkan davranış öncesi ve sonrası uyaranlar aracılığıyla kullanan ETÖ'nün dört temel öğesi bulunmaktadır. Bu öğeler; etkinlikleri öğrencinin ilgilerini dikkate alarak seçme, öğrencinin bireysel amaçlarını rutinlerin, planlanmış etkinliklerin ya da öğrenci tarafından başlatılan etkinliklerin içersine gömerek öğretme, çevre ve davranışla doğal ve anlamlı bir ilişki içinde olan davranış öncesi ve sonrası uyaranları/pekiştireçleri kullanma olarak sıralanabilir. Alanyazında ETÖ'nün ilkeleri arasında yer alan günlük rutinlerin ve planlanmış oyun etkinliklerinin hem okulöncesi dönemdeki hem de değişik özür ve yaş gruplarındaki özel gereksinimli öğrencilere beceri ve kavram öğretiminde etkili olarak kullanıldığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Johnson ve McDonnell, 2004; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; McDonnell, Johnson, Polychronis, Risen, Jameson ve Kercher, 2006). Bu amaçla bu ünitede, özel gereksinimli öğrenciler için ETÖ uygulamalarının, sosyal yeterlilik temel alınarak sınıf ortamlarında kullanımına ilişkin bilgi sunulacaktır.



DİKKAT

ETÖ'de günlük rutinler ve oyun, öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılır.

Sosyal Yeterlilik Temel Alınarak ETÖ' ye Dayalı Öğretim Planının Hazırlanması

Sosyal yeterlilik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisidir (Vuran, 2007). Sınıf içersinde öğretmenler, ETÖ uygulamalarını temel alarak yapılandırılmış ya da doğal olarak gerçekleşen etkinlikler sırasında pek çok farklı etkileşim fırsatları yaratarak sosyal etkileşimi öğretimin bir parçası haline getirebilirler. ETÖ' nün temel felsefesi ekstra bir öğretim oturumu düzenlenmeden, günlük rutin etkinlikler sırasında hedef davranışların öğretilmesi, öğrencilerin ilgilerinden ve içsel motivasyonlarından yararlanarak oyunun bir öğretim formatında kullanılmasına dayandığı için, eğitim ortamlarında sosyal yeterliliğe dayalı başarılı uygulamaların artmasına katkı sağlamaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Macy ve Bricker, 2007). İzleyen bölümde, özel gereksinimle öğrenciler için ETÖ'ye dayalı bir öğretim planını hazırlama süreci; günlük rutin etkinler ve bu etkinler içerisinde çocuk merkezli oyun etkinlikleri temel alınarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Günlük Rutinlerin Öğretim Amaçlı Kullanılması

Günlük yaşam etkinliklerinin yapılması için izlenen sıra-düzene rutin denir. Günlük rutinler, özellikle küçük çocukların öğrenmeleri için çok önemlidir. Çocuk düzenli günlük yaşam rutinleri içinde hem kendini daha güvenli hissedecek, hem de bu düzen çocuğa çeşitli öğrenme fırsatları sağlayacaktır (Vuran, 2007). Rutin etkinlikler, okulda ya da evde tahmin edilebilir bir temele dayalı olarak oluşabilir. Örneğin eğitim ortamlarında rutinler; okula geliş, selamlaşma, yoklama, masa başı etkinlikleri, bir etkinlikten diğerine geçişler, kahvaltı, teneffüs gibi etkinlikleri içerir. Özel gereksinimli öğrenciler için pek çok sosyal beceri ek bir zaman harcanmadan günlük rutinler içerisinde, doğal olarak gerçekleştiği bağlam içine gömülerek çalışılabilir (Pretti-Frontczack ve Bricker, 2004; Özen ve Ergenekon; 2011). Günlük rutin etkinliklerin doğal akışı içersinde öğretiminin yapılabileceği sosyal beceri örnekleri şu şekilde sıralanabilir:

Okula geliş/okuldan ayrılış: Anneye hoşçakal/bay bay deme ve el sallama, öğretmenine ve arkadaşlarına merhaba deme, sessizce sınıfını bulma, sınıfa uygun şekilde girme.

Hoş geldin etkinlikleri: İsmi söylendiğinde "buradayım" deme, olmayan arkadaşı için "yok" deme ya da "kim yok" diye sorulduğunda olmayan arkadaşının resmini yoklama panosundan gösterme, sorulduğunda kendi ismini ve sınıf arkadaşlarının ismini söyleme, "Nasılsın" dendiğinde "İyiyim" deme, karşısındaki kişinin hatırını sorma.

Yemek/kahvaltı etkinlikleri: Afiyet olsun dedikten sonra yemeğe başlama, ağzı doluyken, konuşmama, yemeğini bitirdiğinde masadan kalkma, uygun hızda yemek yeme.

Masa başı etkinlikleri: Uygun şekilde yerinde oturma, parmak kaldırarak söz alma, söz hakkı verildiğinde konuşma, yardım için ricada bulunma, yazılı yönergelere uyma.

Oyun etkinlikleri: Karşısındaki kişiyi dinleme, eşyalarını veya oyuncaklarını paylaşma, yardım ya da bilgi isteme, işbirliği içinde oyun oynama, devan eden bir etkinliğe katılma, karşısındakinin haklarına saygı gösterme, yardım etme, boş zamanını uygun kullanma.



DİKKAT

Öğretim amaçlı kullanılacak rutinler, öğrencinin bulunduğu çevrede düzenli bir şekilde gerçekleşmekte olan etkinliklerdir.

Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrencilerden de, yukarıda yer alan rutin etkinler sırasında ortaya çıkabilecek sosyal becerileri yerine getirmeleri beklenmektedir. Normal gelişen öğrencilerin çoğu, kendilerine model olunduğunda ve sözel yönlendirmeler yapıldığında pek çok beceriyi yerine getirebilirler (Lovas, 2003). Bu beceriler için özel olarak model olmaya da gerek kalmayabilir; çünkü öğrencinin çevresinde bu beceriler için pek çok do-



Kaynakça

Alanna, J. (1998). 104 Activities that builds: *Self-esteem teamwork, communication, anger management, self–discovery coping skills.* Richland, WA: Rec Room Publishing.

Alanna, J. (1999). *Team-building activities for every group*. Richland, WA: Rec Room Publishing.

Barton, E.E., & Wolery, M. (2008). *Teaching pretend play to children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education,* 28 (2), 109-125.

Brewer, J. (2004). Play: *Learning at its best. Introduction to early childhood education preschool through primary grades* (s. 138-168). (5. Baskı). USA: Pearson Education, Inc.

Bricker, D. (2002). AEPS *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children.* Volume 4, curriculum for three to six years. Baltimore: Paul Brookes Pub., 2. Basım

Brooke, I. & Dvortcsak, A (2010) *Teaching social communication to children with autism: A manual for parents.* The Guilford Press, USA: New York

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teacher* (s. 328-375). New York: MacMillan.

Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. (1996). Assessing comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention,* 20, 189-203.

Coling, M. C. & Garret, J. N. (1995). *Activity-based intervention guide; With more than 250 multisensory play ideas.* United States of America: Therapy Skill Builders

Dodge, D. T., Colker, L.J. ve Heroman, C. (2002). T*he creative curriculum for preschool.* Washington DC: Teaching Strategies.

Gestwicki, C. (2007). Understanding play: Its importance in developmentally appropriate practice. *Developmentally appropriate practice curriculum and development in early education (3. Baskı)* (s. 34-59). Canada: Printed in Canada.

Gonzalez- Mena, J. ve Eyer, D. W. (2004). Play as curriculum. *Infants, toddlers, and caregivers* (s. 70-85). New York: The McGraw-Hill Companies.

Greenwood, C. R., Delquadri, J., & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In W. L. Heward, T.E. Heron, J. Trapp-Porter & D. S. Hill (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (s.58-88). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Gould, P ve Sullivan, J. (1999) *Inclusive early childhood classroom.* Beltsville, Maryland: Gryphon House.

Gülay,H. Ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi (Birinci baskı).

Ingersoll, B. & Dvortcsak, A. (2010). Direct teaching techniques. Teaching Social *Communication to children with autism. A manual for parents* (s. 73-108). New York: Printed in the United States of Amreica.

Jane, R & Snell, M, E. (2000). *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Johnson, J.W., & McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education & Treatment of Children,* 27, 46-64.

Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V., & hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavioral Interventions,* 6, 214-227.

Schuster, J. M., Hemmeter, M. l., &Ault, M. J. (2001). Instructions of students with moderate and severe disabilities.in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly,* 16, 329-341.

Klein, Cook ve Richardson-Gibbs (2003). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings* (2th ed). USA: Delmar.

Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 53-64.

Kurt, O. (2010). Doğal öğretim yöntemleri, E. Tekin-İftar (Ed.) *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (s.162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No. 946.

Lieber, J. (1993). A comparison of social pretend play in young children with and without disabilities. *Early Education and Development*, 4, 148-161.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays basic interventions techniques.* PRO-ED, Inc.

Macy, M.G., & Bricker, D.D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activites in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.

McDonnell, J., Johnson, J.W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.

McDonnell, J., Johnson, J.W., Polychronis, S., Risen, T., Jameson, M. & Kercher, K. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 41, 125-138.

McDonnell, J., Johnson, J.W., Polychronis, S., Risen, T. (2002). The effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 363-377.

Morrison, R.S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention* , 25, 58-72.

Reynolds, A. J. (1991). Eraly schooling of children at risk. *American Educational Research Journal,* 28, 392-442.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. c. Wittrock (Ed). Handbook on the research on teaching (s. 376-391). New York: McMillian.

Oncü ve Özbay (2009). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ozen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice,* 11(1). 351-362.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd Ed.). Baltimore: Paul Brooks Pub.

Seefeldt, C. ve Barbour, N. (1990). Paly. *Early childhood education an introduction* (s. 248-276), (2. Baskı). New York: Macmillan Publishing Company.

Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapıyor mu yapmıyor mu? Zihin engelli çocuklar İçin sosyal beceri öğretimi.* Ankara Üniversitesi Yayınları

Tüfekçioğlu, U. (2001). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi Ü. Tüfekçioğlu (Ed.) *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (s. 1-31) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Wolery, M., Anthony, L., Snyder, E. D., Werts; M. & Katzenmeyer, J. (1997). Training elementary teachers to embed instruction during classroom activities. *Education and Treatment of Children,* 20 (1), 40-58.

Vuran, S. (2007). Tüm hizmet planı: BEP ve öğretim uyarlamaları. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s.119-140). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 223-242). (İkinci Baskı.) Eskişehir Anadolu üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

SOSYAL ÖYKÜLER 7

Anahtar Kavramlar

Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrenciler, Sosyal Beceri Öğretimi, Sosyal Öykü.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminin önemini açıklayabilecek,
2. sosyal beceri öğretiminde kullanılan sosyal öykü uygulamasının yazılma amaç ve işlevlerini açıklayabilecek,
3. sosyal öykünün kimler tarafından yazılabileceğini açıklayabilecek,
4. sosyal öykünün etkili olmasının nedenlerini sıralayabilecek,
5. sosyal öykü yazmanın aşamalarını sıralayabilecek,
6. sosyal öykünün içeriğini ve cümle tiplerini açıklayabilecek,
7. sosyal öykünün uygulanış biçimini açıklayabilecek,
8. sosyal öykünün bilimsel dayanaklarını açıklayabilecek,
9. sosyal öyküyle öğretilen bir becerinin nasıl değerlendirileceğini açıklayabileceksiniz.

SEZGİN VURAN - CEYDA TURHAN



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Beceri ve Otizm Spektrum Bozukluğu
- Sosyal Öyküler
    - Sosyal Öyküler Kimler İçin Hangi Durumlarda Yazılabilir?
    - Sosyal Öyküler Kimler Tarafından Yazılabilir?
    - Sosyal Öykü Yazmanın Aşamaları
    - Sosyal Öykünün İçeriği ve Yapısı
    - Sosyal Öykünün Uygulanması
    - Sosyal Öykünün Değerlendirilmesi
    - Kenıt Temelli Müdahale Olarak Sosyal
    - Öykü
- Sosyal Öykü Kontrol Listesi
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Sosyal öyküler, Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklarda sosyal becerilerin edinimini sağlamak ve varolan sosyal becerileri geliştirmek amacıyla ilk kez 1991'de özel eğitim öğretmeni olan CarolGray tarafından desenlenmiş ve uygulanmıştır. Sosyal öyküler, otizm bozukluğu gösteren çocuklara sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve sosyal durumlarda zorluklarla başa çıkmalarını sağlamak amacıyla özel bir formatta çocuğun ağzından yazılan öykülerdir (Reynhout ve Carter, 2007; Spencer, Simpson ve Lynch, 2008). Sosyal öyküler, özel eğitim öğretmenleri tarafından özel eğitim kurumlarında ya da aileler tarafından evde uygulanabileceği gibi, genel eğitim öğretmeleri tarafından kaynaştırma ortamlarında da uygulanabilmektedir. Bilindiği gibi, Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocukları kaynaştırma ortamlarında eğitmek, birçok genel eğitim öğretmeni için sorun olsa da bu durum gittikçe yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere istendik davranışları kazandırabilmek için daha fazla yönteme ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntemlerden biri de sosyal öykülerdir. Bu ünitede, sosyal öykü yazmanın aşamaları, sosyal öykünün içeriği ve yapısı, öykülerde kullanılan dil, sosyal öykünün sunumu, kimler tarafından okunabileceği ve bir becerinin sosyal öykü kullanılarak nasıl değerlendirileceği konularına değinilecektir.



DİKKAT

Sosyal öyküler, çocuğun hem öğretmeni hem de ailesi tarafından uygulanabilen çocuğun ağzından onun anlayabileceği dilde yazılan öykülerdir. Sosyal öyküler, Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılmaktadır.

Sosyal Beceri ve Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türüdür. DSM 5'de tek bir Otizm Spektrum Bozukluğu kategorisi tanımlanmıştır. DSM 5'de OSB kategorisi; (a) toplumsal iletişim ve etkileşim yetersizliği, (b) kısıtlı ve yineleyici davranışlar olmak üzere iki temel özelliğe ek olarak belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması ve günlük yaşamda aksamaların görülmesi özellikleri vurgulanmaktadır (DSM 5, 2014)

Otizm Spektrum Bozukluğu, doğuştan (OSB) olabildiği gibi üç yaşa kadar olan dönemde de başlayabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2003). Osterling ve Dawson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, otizm bozukluğu gösteren çocukların 12 aylıkken diğer kişilere bakışlarındaki farklılıktan anlaşılabildiği görülmüştür. Osterling ve arkadaşları (2002) Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocukların 1. yaş günü video görüntülerine ulaşıp normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, otizm bozukluğu gösteren çocukların normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak isimleri söylendiğinde zayıf tepki verdikleri, sosyal olmayan görsel uyaranlara tepki yönelttikleri,

nesneleri sürekli ağızlarına götürdükleri ve sosyal dokunmayı reddettikleri görülmüştür (Luiselli,Russo, Christian ve Wilczynski, 2008).

OSB gösteren çocuklar çevrelerindeki sosyal uyaranlara dikkat etmede yetersizlik yaşamaktadırlar. Bu beceri, normal gelişim gösteren çocuklarda ilk aylarda gelişebilen bir beceridir. Sosyal uyaranlara dikkatini verememek sosyal iletişimde önemli yetersizliklere neden olmaktadır (Luiselli ve diğ., 2008). Bununla birlikte, OSB gösteren çocuklar çevrelerindeki kişileri anlamakta ve onlarla iletişime geçmekte de zorluklar yaşamaktadırlar. Hatta, OSB gösteren çocukların insanlardan çok nesnelere düşkün oldukları yazılmaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008). Yapılan çalışmalarda, OSB tanısı alan çocukların göz kontağı kurmada, sosyal uyaranları anlamada, vücut dilini kullanmada, mimiklerde ve yüz ifadelerinde yetersizlikleri bulunduğu; bu yetersizlikler nedeniyle problem davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Watson, Lord, Schaffer, ve Schopler, 1989; Adams,Gouvousis, VanLue, veWaldron,2004).

DİKKAT

Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklar göz kontağında ve ortak ilgide sınırlılık, başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik, diğer çocuklarla etkileşmede isteksizlik, yalnızlığı yeğlemek ve başkalarının duygularını anlamada yetersizlik, dil ve iletişim sorunları, vücut dilini kullanmada sınırlılık, nesne ve hareket takıntıları, kendine ya da çevreye yönelik saldırganlık, öfke nöbetleri, aşırı hareketlilik ya da hareketsizlik yaşayabilmektedirler.

Görüldüğü gibi, OSB gösteren çocukların sosyal becerilerinin gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarınkinden farklılık göstermektedir. Gelişimlerindeki bu farklılıklar aynı zamanda çocukların etkileşim kurma ve sosyal becerilerini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, OSB gösteren bireylerin toplumda bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için sosyal becerileri kazanmaları gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretimi bu bakımdan çok önemlidir (Sucuoğlu, 2001).

OSB gösteren öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde birçok yöntem kullanılmaktadır. Örneğin, davranışsal uygulamalar, ortak dikkat öğretimi, model olma, doğal öğretim stratejileri, akran öğretimi, temel tepki öğretimi, çizelgeleri kendin yönetme, dönüt, sosyal pekiştirme, davranışsal prova, video aracılı sunulan uygulamalar kanıt temelli uygulamalar arasında sayılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de sosyal öykülerdir. İzleyen bölümde, sosyal öykülerin yapısına ve uygulanış biçimlerine değinilecektir.

DİKKAT

Sosyal öyküler, yoğun olarak otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerde uygulanmaktadır.



Kaynakça

Barry, L. & Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 19(1), 45-51.

Crozier, S. & Tincani, M. J. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37, 1803-1814.

Crozier, S. & Tincani, M. J. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 20(3), 150-157.

Delano, M. & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 8(1), 29-42.

Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.

Gray, C. (2002). *The new social story book*. Future Horizons: UK.

Hagiwara, T. & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 14(2), 82-95.

Howley, M. & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code, social stories for people with autisti spectrum disorders.* London: JessicaKingsleyPublishers.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Türkiye'de gelişimsel yetersizlik alanı ve özel eğitim.* Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Tohum Otizm Vakfının katkılarıyla hazırlanan rapor. www.tohumotizm.org.tr adresinden 10.07.2011 tarihinde alınmıştır.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otizm bozukluğu gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Litras, S., Moore, D. W. & Anderson, A. (2010). Using video self modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment,* article ID: 834979, 9 sayfa.

Luiselli J. K., Russo D. C., Christian P., W. & Wilczynski M. S. (2008). *Effective Practices for Children with Autism.* Oxford University Press.

Olçay-Gül, S. (2012). ***Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spectrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri.*** Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 8(2), 49-62.

Reynhout, G. & Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 22(3), 173-182.

Sani Bozkurt, S. ve Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory &Practice,* 14(5), 1875-1892.

Spencer, V., Simpson, C. G. & Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic,* 44(1), 58-61.

Sucuoğlu, İ. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi.* Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

Tekin, E. & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

The National Autism Center's (2009). National Standarts Report. www.nationalautismenter.org adresinden 10.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Turhan, C. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri.* Doktara Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Vuran, S. ve Ünlü, E. (2015). Veri toplama süreçleri. (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s.66-104). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Watson, L., Lord, C., Schaffer, B. Ve Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children.* United States of America: Pro. Ed Publishing.

Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism*: A quick start manual. Austin, Texas: Pro-ed Publishing.

FIRSAT ÖĞRETİMİ

8

Anahtar Kavramlar

Doğal Öğretim Yöntemleri, Fırsat Öğretimi,
Talep Etmeye Dayalı Öğretim ve Bekleme Süreli Öğretim.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. doğal öğretim yöntemlerini tanımlayabilecek,
2. doğal öğretim yöntemlerinin ortak noktalarını sıralayabilecek,
3. doğal öğretim yöntemlerinin yararları ve sınırlılıklarını sıralayabilecek,
4. fırsat öğretimini tanımlayabilecek,
5. fırsat öğretimi basamaklarını sıralayabilecek,
6. fırsat öğretiminde nasıl veri toplanacağını ve verilerin nasıl değerlendirileceğini açıklayabilecek,
7. talep etmeye dayalı öğretimi tanımlayabilecek,
8. talep etmeye dayalı öğretimin basamaklarını sıralayabilecek,
9. bekleme süreli öğretimi tanımlayabilecek,
10. bekleme süreli öğretimin basamaklarını sıralayabilecek,
11. adı geçen yöntemlerin ortak noktalarını ve farklılıklarını tartışabileceksiniz.

DERYA GENÇ



İçindekiler

- Giriş
- Doğal Öğretim Yöntemleri
  - Doğal Öğretim Yöntemlerinin Ortak Noktaları
  - Doğal Öğretim Yöntemlerinin Yararları ve Sınırlılıkları
- Fırsat Öğretimi
  - Fırsat Öğretimi İle Öğretim Sunmadan Önce Yapılması Gerekenler
  - Fırsat Öğretimi Basamakları
  - Fırsat Öğretiminde Veri Toplama ve Değerlendirme
- Talep Etmeye Dayalı Öğretim
  - Talep Etmeye Dayalı Öğretimin Basamakları
- Bekleme Süreli Öğretim
  - Bekleme Süreli Öğretimin Basamakları
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Zihinsel yetersizlikten ya da otizmden etkilenmiş çocukların davranış problemlerinin azaltılması, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için önkoşul olma özelliğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocukların doğal öğretim yöntemleri kullanılarak dil ve iletişim becerilerinin gelişimine ilişkin çalışılması; çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu ünitede doğal öğretim yöntemleri arasında yer alan, sosyal beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan fırsat öğretimi, talep etmeye dayalı öğretim ve bekleme süreli öğretim uygulamaları hakkında bilgi verilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra, fırsat öğretimi, talep etmeye dayalı öğretim ve bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin örneklere yer verilmektedir.

Doğal Öğretim Yöntemleri

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerçekleştirilen öğretim uygulamalarıyla, çocukların kişisel gereksinimlerini bağımsız karşılamaları ve toplumsal yaşama uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Buradan hareketle etkili öğretim uygulamaları üzerinde çalışmalar yapılırken, diğer yandan etkili ve verimli yeni uygulamaların arayışı da sürmektedir. Aynı zamanda etkili ve verimli uygulamaları belirlemek amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlar çalışmalarını sürdürmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu Amerikan Ulusal Profesyonel Geliştirme Merkezi'nin (National Proffessional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders NPDC, 2009) sunduğu raporda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitiminde kullanılan etkili ve verimli uygulamalar şu şekilde sıralanmıştır; ayrık denemelerle öğretim, akran öğretimi, doğal öğretim yöntemleri, video modelle öğretim, görsel destek, olumlu davranış desteği, temel tepki öğretimi ve davranışsal stratejiler. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitiminde, son yıllarda yaygın olarak kullanılan etkili öğretim uygulamaları arasında doğal öğretim yöntemleri bulunmaktadır.

Öğretim ortamlarında öğrenilen becerilerin, öğretim ortamı dışındaki ortamlara genellenmesine ilişkin problemler doğal öğretim yaklaşımlarını gündeme getirmiştir. Ayrıca çocukların içinde bulunduğu doğal çevrenin çocuk için belirlenen amaçlara ulaşmada etkili bir şekilde kullanılabileceği görüşü son zamanlarda yaygınlık kazanmıştır. Aynı zamanda doğal öğretim yöntemlerinin yetişkin yönlendirmeli, yapılandırılmış geleneksel öğretim düzenlemelerine kıyasla daha yavaş edinimle ancak, daha yüksek düzeyde genelleme ile sonuçlandığı ifade edilmiştir.

Doğal öğretim yöntemlerinde öğretim, gün içinde gerçekleşen etkinlikler sırasında ya da etkinler arasında ortaya çıkan boşluklarda gerçekleştirildiği için, öğretmenlerin sınıfta geniş çaplı değişiklikler yapmasını gerektirmemektedir. Dolayısıyla, doğal öğretim yöntemlerinin kaynaştırma ortamlarının özelliklerine uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca anne-babaların da günlük yaşantılarında bu yöntemleri kullanarak çocuklarına yaşam rutinleri içinde bazı becerileri kazandırabilecekleri ifade edilmektedir (Kurt, 2008).



DİKKAT

Doğal öğretim yöntemlerinde beceriler doğal etkinlikler ile rutinler içinde öğretilir.

Alanyazında pek çok çalışmada doğal öğretim yöntemlerinin daha çok dil öğretimine odaklandığı görülmektedir. Ancak uzmanlar doğal öğretim yöntemlerinin başka gelişim alanlarında da uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Alanyazında sıklıkla adı geçen doğal öğretim yöntemleri ise şöyle sıralanabilir:

- Etkinlik temelli öğretim (Activity Based Teaching)
- Talep etme-model olmaya dayalı öğretim (Mand-Model Teaching)
- Söyleşiye dayalı öğretim (Milieu Teaching)
- Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)
- Gömülü Öğretim (Embedded Teaching)
- Bekleme Süreli Öğretim (Time Delay)

Doğal Öğretim Yöntemlerinin Ortak Noktaları

Doğal öğretim yöntemleri arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte, bu yöntemlerin paylaştığı ortak noktalar da bulunmaktadır.

Doğal öğretim yöntemlerinde,

- çocukların ilgileri ve liderliği izlenir,
- rutinler, günlük etkinlikler ve oyun öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılır,
- davranış sonrası uyaranlar/pekiştireçler gerçekleştirilmekte olan etkinlikle ilişkili biçimde davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkar ve çocuğa sunulur,
- öğretim değişik koşullar altında (örn., değişik ortamlarda değişik materyaller ve kişilerle, değişik zamanlarda ve değişik olaylar bağlamında) gerçekleştirilir (Kurt, 2008).

Alanyazında doğal öğretim yöntemlerinin yukarıda sıralanan ortak noktalarının yanı sıra bu yöntemlerin tanımına ve barındırdığı öğelere ilişkin farklılıklardan ve bu durumdan kaynaklanan karmaşadan söz edilmektedir (Bricker, Pretti-Frontczak ve Comas, 1998; McBride ve Schwarts, 2003).

Tanımların arasındaki farklılıkların nedenleri ise şu şekilde ifade edilmektedir;

a. öğretmen ve çocuğun etkinlik başlatma ve sürdürmeye liderlik konusundaki rolleri,

Önemli Noktalar

- Doğal öğretim yöntemlerinde beceriler doğal etkinlikler ile rutinler içinde öğretilir.
- Fırsat öğretimi, çocuğun ilgileri ve liderliğini izleyerek doğal etkinlikler ve rutinler sırasında ya da yapılandırılmamış oyun ortamında öğretimin yapıldığı bir yöntemdir.
- Fırsat öğretimi ile öğretim sunmadan önce çocuğun gelişimsel düzeyi dikkate alınarak öncelikle bir hedef davranış belirlenmeli ve hedef davranışın önkoşul becerileri belirlenmelidir.
- Fırsat öğretimi denemeleri sırasında çocuğun doğru tepki göstermesini sağlayan ipuçları kullanılmalıdır ancak, çocuğa gereğinden fazla ipucu sunulmamasına dikkat edilmelidir.
- Çocuk ilerleme gösterdikçe; a) bekleme süreleri giderek artırılır, b) ipuçları kullanılıyorsa giderek silikleştirilir, c) çocuğa ilişkin iletişimsel davranış beklentileri giderek yükseltilir.



Kaynakça

Allen, K. D. & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedure. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Edt.). *Effective practices for children with autism* (213-240). USA: Oxford.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & Mc Comas, N. R. (1998). *An activity based approach to early intervention* (2. Baskı.). Baltimore: Brookes.

Charlop-Christy, M. H. (2008). *How To Do Incidental Teaching*. USA: PRO-ED.

Fitzer, A. & Sturmey, P. (2009). Language and autism. USA: PRO-ED.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Edt.). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kurt, O. (2009). Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretimde sabit beklemeli süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik özellikler gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul: YA-PA.

McBride, B. J. & Schwarts, I. S. (2003). Effects of teaching early interventions to use discrite trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Aducation*, 23, 5-17.

NPDC (2009). Evidence-based practice briefs. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders

http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/briefs

Snell, M. E. & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5. baskı). Ohio: Merrill.

Tekin-İftar, E. (2008). Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). Educating Students with Autism. USA: PRO-ED.

GÖMÜLÜ ÖĞRETİM 9

Anahtar Kavramlar

Gömülü Öğretim,

Gömülü Öğretimin Planlanması Aşamasında Dikkat Edilecek Konular

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. Gömülü öğretimi tanımlayabilecek,
2. **Gömülü öğretimin planlanması aşamasında;** öğrencinin öğrenme özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre beceri belirleme hakkında bilgi sahibi olabilecek,
3. İpucunu belirleme hakkında bilgi sahibi olabilecek,
4. Tepkide bulunma zamanının belirlenmesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
5. Gömülü öğretim denemelerinin gerçekleşeceği rutinler, denemelerin dağılımı ve ölçüt hakkında bilgi sahibi olabilecek,
6. Gömülü öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yönteminin belirlenmesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
7. Etkili geribildirimin/pekiştirecin belirlenmesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
8. Başlama düzeyinin belirlenmesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
9. Uygulama ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.

ÖZGÜL ALDEMİR



İçindekiler

- Giriş
- Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar ve Sosyal Beceri
- Gömülü Öğretim
  - Gömülü Öğretimin Planlanması Aşamasında Dikkat Edilecek Konular
    - Öğrencinin Öğrenme Özelliklerine ve İhtiyaçlarına Göre Becerinin Belirlenmesi
    - İpucunun Belirlenmesi
    - Tepkide Bulunma Zamanının Belirlenmesi
    - Gömülü Öğretim Denemelerinin Gerçekleşeceği Rutinlerin, Denemelerin Dağılımının ve Ölçütün Belirlenmesi
    - Gömülü Öğretim Sürecinde Kullanılacak Öğretim Yönteminin Belirlenmesi
    - Etkili Geribildirimin/Pekiştirecin Belirlenmesi
    - Başlama Düzeyinin Belirlenmesi
    - Uygulama ve Değerlendirmenin Gerçekleştirilmesi
  - Gömülü Öğretimle Sunulmuş Çalışma Örnekleri
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Genel eğitim ortamlarından yararlanan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır (McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008; Milli Eğitim İstatistikleri, 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; Sakız ve Woods, 2015). Genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların öğrenmeleri gereken en önemli becerilerden biri, sosyal becerilerdir. Fakat genel eğitim ortamlarında kullanılan öğretim yaklaşımları ile uyumlu, öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireysel olarak düzenlenmiş, sistematik bir öğretimin sunulması konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Doğal öğretim yaklaşımının içinde yer alan gömülü öğretim dil ve sosyal beceri öğretiminde ev, genel eğitim sınıfları, özel eğitim ortamları ve toplumsal ortamlarda etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Frostad ve Pijl, 2007; Horn, ve diğ., 2000; Johnson ve diğ., 2004; McDonnell ve diğ., 2008; Odluyurt, 2012; Riesen ve diğ., 2003). Bu ünitede, gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin bilgi verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca gömülü öğretim uygulamasının planlanması aşamasında dikkat edilecek konulara, gömülü öğretim ile gerçekleştirilmiş araştırma örneklerine ve gömülü öğretim uygulama planı örneğine yer verilmektedir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar ve Sosyal Beceri

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sunulan öğretimle, çocukların ihtiyaçları olan becerileri edinmeleri ve edindikleri becerileri doğal ortamlarda bağımsız bir şekilde sergilemeleri amaçlanmaktadır. Becerilerin doğal ortamlarında öğretilmesi, öğrenilen becerilerin gerçek hayatta sergilenme ve genellenme olasılığını arttırmaktadır (Strain ve Hoyson, 1999). Doğal ortamlarda ve kaynaştırma ortamlarında işlevsel becerilerin öğretimi gittikçe yaygınlaşmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schepis ve diğ., 2001). İşlevsel beceriler, bireylerin günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken yaşam boyu kullandıkları becerilerdir (Batu, 2011). İşlevsel becerilerden olan sosyal becerilerin edinimi bireyin genel yeterliğinde, duygusal, iletişimsel ve bilişsel gelişimde oldukça kritik bir yere sahiptir (Raymond ve Matson,1989; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Günümüzde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, toplumsal ortamlarda bağımsız olarak işlevde bulunmalarına katkı sağlayan sosyal becerilerin öğretimi giderek önem kazanmaktadır (Bidwell ve Rehfeldt, 2004).

Sosyal beceriler, farklı işlevsel alanları etkileyen insan davranışlarının önemli bir bileşenidir. Sosyal becerilerin edinilmesi karışık çevresel düzenlemeler karşısında tepkide bulunmada, stresli durumlarla baş etmede ve başkalarıyla olan iletişim çatışmalarını önlemede kolaylık sağlamaktadır. Sosyal beceriler bireyin sosyal etkileşimde bulunmasına, psikolojik ve duygusal işlevlerinin sağlıklı olması için gerekli ilişkilerin kurulabilmesine yardımcı olmaktadır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal becerilerde daha fazla yetersizlik göstermektedirler. Sosyal be-

cerilerdeki bu yetersizlik, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların toplumsal hayata sağlıklı bir şekilde katılmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Duncan ve diğ., 1999; Frostad ve Pijl, 2007; Williams White, Keonig ve Scahill, 2007).

Genel eğitim hizmetlerinden yararlanan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sayısı giderek artmaktadır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları, onlara eğitsel ve sosyal açıdan çeşitli katkılar sağlamaktadır (Buysse ve Bailey, 1993; Cakiroglu ve Melekoglu, 2014; Johnson ve diğ., 2004; Johnson ve McDonnell, 2004; McDonnell ve diğ., 2008; Odom ve diğ., 2004). Kaynaştırma ortamlarındaki en önemli unsur gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun, normal gelişim gösteren akranları ile sosyal olarak bütünleşmesidir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk, sınıfın bir üyesi olarak sınıftaki öğretimsel ve sosyal etkinliklere katılmalı ve normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenmelidir. Bazı araştırmalar, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk için akranlarla aynı ortamda bulunmanın sosyal kabul açısından yeterli olduğunu ifade etse de, sadece akranlarla aynı ortamda bulunmak akranlar tarafından kabul edilmeyi sağlamayabilir. Bu nedenle çocuğun sosyal kabulünü arttıracak bazı düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sosyal kabullerinin sağlanabilmesi için, bu çocuklara ihtiyaçları olan sosyal becerilerin öğretimi yapılmalıdır (Vuran, 2009). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde etkili uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Sosyal beceri öğretiminde; doğrudan öğretim, sosyal pekiştirme, geri bildirim, ipucu sunma, şekil verme, model olma, davranışsal prova, işbirlikli öğrenme, akran aracılı öğretim, sosyal öyküler, video model ve doğal öğretim yaklaşımı başlığı altında yer alan uygulamalar kullanılmaktadır (Çolak, 2007; Gül ve Vuran, 2010). İzleyen bölümde sosyal beceri öğretiminde, doğal öğretim yaklaşımı başlığının altında yer alan uygulamalardan biri olan gömülü öğretim sürecinin nasıl planlanabileceğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Gömülü Öğretim

Sosyal becerilerin öğretimi konusunda, etkili öğretim sunma stratejilerinden biri doğal öğretim yaklaşımıdır (National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC, 2014). Doğal öğretim yaklaşımında beceriler, gerçek yaşam içinde sergilendiği biçimde ve bu ortamlarda yer alan doğal etkinlikler, rutinler ve/veya geçişler sırasında öğretilmektedir. *Doğal Öğretim Yaklaşımı* başlığı altında yer alan 'Fırsat Öğretimi', 'Etkinlik Temelli Öğretim' ve 'Gömülü Öğretim' uygulamaları, becerilerin öğretilmesi sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Kurt, 2011).

Doğal öğretim yaklaşımı başlığı altında yer alan gömülü öğretim sürecinde rutinler, günlük etkinlikler ve/veya geçişler öğretim bağlamı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla



Kaynakça

Batu, S. (2011). Uyumsal davranışlar ve işlevsel akademik becerilerin öğretimi. Gönül Kırcaali-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 183-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Bidwell, M. A. & Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, 19, 263-274.

Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434-461.

Cakiroglu, O., & Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 798-808.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.

Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationshipof self-injurious behavior and aggression to social skills in person with severe and profound learning disability. *Research in Developmentally Disabilities*, 20, 441-448.

Erbaş, D. (2005). Davranış değiştirme planı hazırlanması ve uygulanması. Gönül Kırcaali-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Fox, L., and Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 308–327.

Frostad, F., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings.* London: Paul Brooks Pub.

Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 139-162.

Gül, S. O. & Vuran, S. (2010). An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Educatıonal Scıences: Theory & Practıce*, 10, 249-274.

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., and Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223.

Johnson, J. W. & McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded

instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education Treatmant of Children*, 27, 46-64.

Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 214-227.

Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1240-1251.

Kurt, O. (2011). Doğal öğretim yöntemleri. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Macy, M. G., and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177, 107-120.

Malmskog, S., and McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early ChildhoodSpecial Education*, 19, 203–216.

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf. (Erişim Tarihi: 21.09.2015)

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf. (Erişim Tarihi: 21.09.2015)

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (Erişim Tarihi:01.09.2015)

McBride, B. J., and Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 5-17.

McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 363-377.

Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures.* London: Paul Brooks Pub.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). [http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/naturalistic-intervention]

Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1565-1572.

Odluyurt, S. (2012). Kaynaştırma ortamlarında etkili öğretim uygulamaları. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 85-105). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., and

Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 17-49.

Özen, A. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* içinde (s. 135-161). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özen, A., Ergenekon, Y., Genç, D. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 153-166.

Parsons, M. B., Reid, D. H., & Lattimore, L. P. (2004). Increasing independence of adults with autism. *Behavior Analysis in Practise*, 2, 40-48.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. London: Paul Brooks Pub.

Rakap, S. (2017). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68,125-139.

Raymond, K. L., & Matson, J. L. (1989). Social skills in hearing impaired. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 247-258.

Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., and Jameson, M. (2003). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12, 241-259.

Sakız, H., and Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 21-35.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.

Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., and Ault, M. J. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 329-341.

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37, 69-97.

Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 116-122.

Sucuoğlu, B. (2006). Sosyal kabul ve sınıf içi etkileşimin artırılması. *Etkili kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 57-72). Ankara: Ekinoks.

Tekin-İftar, E.. (2011). Sistematik öğretim. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 141-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012).Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 15-36). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., and Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 277-294.

Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Süleyman Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s.223-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Williams White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868.

Windsor, K. S. (2016). Effects of a Caregiver-Implemented Intervention on the Motor and Communication Outcomes of Infants and Toddlers with Significant Disabilities (Doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University). [http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-03282016-234208/unrestricted/WindsorDissertation.pdf]

Wolery, M., Ault, M. J., and Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* White Plains, NY: Longman.

Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49,466-485.

Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26, 175-193.

SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE ALTERNATİF YÖNTEMLER

10

Anahtar Kavramlar

İşbirliği ile Öğrenme, Eğitim Öğretim Sürecinin Planlanması,
Akran Desteği, Öğretim Etkinlikleri.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. dersleri planlanma sürecinde önemli bileşenlerden birisinin öğretim yöntem ve teknikleri olduğunu açıklayabileceksiniz,
2. öğrencilerin hem akademik başarı hem de sosyal yeterlikleri bağlamında gelişmelerine katkı sağlayabilecek işbirliğiyle öğrenme ve akran desteği yöntemlerini açıklayabileceksiniz,
3. işbirliği ile öğrenme ve akran desteğinin sosyal yeterliğin geliştirilmesine ne tür katkılar sağlayabileceklerini açıklayabileceksiniz,
4. yöntemlerin etkili sonuçlar vermesi için planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının nasıl yürütüleceğini açıklayabileceksiniz.

HASAN GÜRGÜR



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Yeterliliğin Geliştirilmeside İşbirliği ile Öğrenme
  - İşbirliği İle Öğrenme Sürecini Planlama
  - İşbirliği İle Öğrenme Sürecini Uygulama
  - İşbirliği İle Öğrenme Sürecini Değerlendirme
- Sosyal Yeterliliğin Geliştirilmeside Akran Desteği
  - Akran Desteği Sürecini Planlama
  - Akran Desteği Sürecini Uygulama
  - Akran Desteği Sürecini Değerlendirme
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Bireylerin toplumda bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmelerini hedefleyen eğitim sistemi, eğitim-öğretim etkinliklerinin bütünüdür. Eğitim-öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yeterliklerinde kalıcı davranış değişikliği sağlamak amaçlanır (Morrison, Ross, Kalman ve Kemp, 2011; Twomey, 2006). Bu etkinliklerin niteliği ders içeriklerinin, kazanımların, ders araç gereçlerinin, seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olmasına bağlıdır (Morrison ve ark., 2011; Timmermans, 2005; Twomey, 2006). Eğitim-öğretim sürecinde sınıfta nitelikli öğrenme ortamı oluşturma, planlama ve planlanan etkinlikleri yürütme sorumluluğu ise öğretmenlerindir (Timmermans, 2005).

Öğretmenler, eğitim öğretim sürecini sistematik bir döngü olarak düşünmelidirler. Döngünün adımları; süreci planlamak, uygulamak, değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarından yararlanarak tekrar planlama yapmak şeklinde somutlaştırılabilir. Bu döngü içerisinde planlama aşaması en önemli aşama olarak kabul edilmelidir. Planlamanın ayrıntılarına bakıldığında bir ders içeriğinin ve kazanımlarının belirlenmesi, kullanılacak materyallerin belirlenmesi ve özellikle konu içeriğinin nasıl aktarılacağına bir başka deyişle öğretim yöntem ve tekniklerine karar verilmesi üç temel adımdır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Morrison ve ark., 2011). Planlama aşamasında özellikle konunun öğrencilere nasıl aktarılacağını belirlemek anlamına gelen öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi çok önemlidir. Planlama ne kadar iyi yapılırsa yapılsın yöntem ve teknikler doğru seçilmediyse ve güvenilir şekilde uygulanmadıysa etkili bir eğitim öğretim süreci gerçekleştirilemeyecektir. Doğru seçimin ölçütleri; öğretim yöntem ve tekniklerinin konuya ve kazanımlara, öğrencilerin öğrenme özelliklerine (öğrenme geçmişleri, öğrenme hızları ve stilleri) ve gereksinimlerine uygunluğu şeklinde sıralanabilir (Gearheart ve ark., 1996; Rhine, 1996; Twomey, 2006). Alanyazın incelendiğinde, öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve kalıcılığı sağlamak, öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırmak amacıyla, öğrencinin gereksinim ve beklentilerine, dersin içeriğine ve konunun özelliğine göre çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin bulunduğu bilinmektedir (Gearheart ve ark., 1996; Timmermans, 2005; Twomey, 2006). Bu bağlamda planlama aşamasında öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerine doğru karar verilebilmeleri için kendilerine sormaları gereken sorular şunlar olmalıdır: "Konu içeriğini öğrencilere en iyi nasıl aktarabilirim?" ve "Kullanacağım yöntem öğrencilerin tüm gelişim alanlarına ne gibi katkılar sağlayabilir?". Bu süreçte, öğrencilerin akademik başarılarını arttırırken, tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik fırsatlardan da yararlanılması oldukça önemlidir (Rhine, 1996; Twomey, 2006). Planlama aşamasında; öğretmenlerin göz ardı etmemeleri gereken nokta, önemli bir gelişim alanı olan öğrencilerin sosyal beceri ve yeterlikleridir. Öğrencilerin sosyal yeterlikler yönünden gelişimlerinin ileriki okul ve yetişkinlik yıllarında ne kadar önemli olduğu bu kitabın her bölümünde vurgulanmıştır.

Günümüzde sınıf ve okul ortamlarında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği sık sık ifade edilmektedir (Morrison ve ark., 2011; Owen-DeSchryver, Carr, Cale ve Blakeley-Smith, 2008; Rhine, 1996). Özellikle, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları ile bu çeşitlilik ve farklılıklar artmıştır (Mastopieri ve Scruggs, 2006). Alanyazında bu konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir bölümünün dezavantajlı olduklarını göstermektedir (Owen-DeSchryver ve ark., 2008; Rhine, 1996; Timmermans, 2005; Twomey, 2006; Veenman, Kenter ve Post, 2000). Bu öğrencilerin yaşadıkları en bilinen dezavantajlar, red edilme ve uyum sağlayamamadır. Uyum sağlayamama, sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanıyor ve akranlarla iletişim ve etkileşim kurma güçlüklerine yol açıyorsa beraberinde akademik başarısızlığı da getirebilecektir. Akademik başarısızlık ve sosyal beceri yetersizliklerinin birbirlerini etkilediği, öğretmenler tarafından gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır. Dolayısıyla, eğitim öğretim sürecinin her aşamasında, öğretmenler önceki sorulara ek olarak; "Tüm öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte sosyal yeterliklerini nasıl arttırabilirim?" sorusunu kendilerine sormalıdırlar. Bu soruya birçok yanıt bulunabilir: Öğretmenin sınıf içerisinde eş zamanlı olarak hem nitelikli öğrenme ortamı oluşturma hem de öğrencilerin sosyal yeterliklerini arttırmaya yönelik; akranlar arası işbirliğine ve etkileşime dayalı **işbirliğiyle öğrenme** (collaborative learning) (Grey, Bruton, Honan, McGuiness ve Doly, 2007; Jenkins ve O'Connor, 2003; Kagan, 1992) ve **akran öğretimi** (peer-tutoring) (Owen-DeSchryver ve ark., 2008; Wagner, 1982) yöntemlerini kullanması bu yanıtlar arasında en fazla öne çıkandır. İzleyen bölümde bu yöntemlere ilişkin açılamalara yer verilmiştir.

Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesinde İşbirliği ile Öğrenme

Alanyazında işbirliğiyle öğrenme, öğrencilerin kendilerinden ve birbirlerinden öğrenme fırsatları sağlayan, öğrenci çalışma grupları olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1989). İşbirliğiyle öğrenme temel olarak, öğrencilerin gruplar halinde, gruptaki her bir öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun olarak, birlikte çalışmaları şeklinde yürütülmektedir (Hijzen, Boekaerts ve Vedder, 2006). İşbirliğiyle öğrenmenin temel özellikleri; (a) belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda somut öğrenme çıktılarının olması, (b) tüm öğrencilerin kazanımları gerçekleştirdiklerinden emin olunması, (c) öğrencilerde olumlu yönde gruba bağlılıklarının sağlanması ve (ç) öğrencilerin her birinin grup içerisinde bireysel sorumluluklara sahip olmalarıdır (Grey ve ark., 2007; Kagan, 1992). İşbirliğiyle öğrenme sistematik özellikleri yönünden, geleneksel grup çalışmalarından farklılaşmaktadır (Johnson ve Johnson, 1989). Araştırma sonuçları; işbirliğiyle öğrenmenin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen etkinliklerde sorumluklarını yerine getirmede ve sosyal yeterliklerin geliştirilmesinde önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Brandt ve Ellsworth, 1996; Brinton, Fujiki ve Higbee, 1998; Jenkins ve O'Connor, 2003; Kamps, Barbetta, Leonard ve Delquadri, 1994; McMaster ve Fuchs, 2002). İşbirliğiyle öğrenme süreç-

Önemli Noktalar

- İşbirliği ile öğrenme yöntemi öğrencilere yönelik kazanımların ve öğrenme çıktılarının net ve somut olması açısından sistematiktir.
- İşbirliği ile öğrenme ile yürütülecek bir dersin içeriğinin öğrencilerin bilgi ve yaşantı sahibi oldukları alanlarda seçilmesi grup çalışmalarının başarılı olmasını sağlar.
- Etkili uygulamalar için gruplardaki öğrenci sayısı 3-6 arasında değişebilir ayrıca, gruplar dersin içeriğine ve öğrenci özelliklerine göre heterojen veya homojen oluşturulabilir.
- Gruptaki her öğrenciye verilecek görev ve rolün seçilmesinde öncelikli ölçüt öğrencilerin yeterlikleri olmalıdır.
- Sınıfın grup çalışmasına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıftaki grup sayısı da öğretmenin süreci yönetebileceği şekilde olmalıdır.
- Öğretmen uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilere dersin içeriğini, beklentilerini, uymaları gereken kuralları açıklamalıdır.
- İşbirliğiyle öğrenme süreciyle yürütülen bir derste öğretmenin temel rol ve sorumluluğu öğrencileri izleme ve grupları yönlendirmedir.
- Öğretmen uygulamaları hem öğrenciler açısından hem de kendi yeterlilikleri açısından değerlendirmelidir.
- Akran desteği uygulamalarında akademik becerilerin yanısıra sosyal becerilere ilişkin kazanımlar mutlaka programa dahil edilmelidir.
- Akran desteği uygulamalarının, farklı yaş desteği, aynı yaş desteği, sınıf içi destek ve destekleyen odaklı model şeklinde uygulama biçimleri bulunmaktadır.
- Öğretmenler destekleyen akran seçiminde; gönüllük ve başarı gibi ölçütleri göz önünde bulundurmalıdırlar.
- Nitelikli bir akran desteği uygulaması için destekleyen akranlar örnek durumlarla eğitilmelidirler.
- Akran desteği uygulamalarında kullanılacak materyallerin öğrencilerin bağımsız çalışmalarını sağlayabilecek özellikte olması gerekmektedir.
- Öğretmen nitelikli uygulamalar gerçekleştirmek için süreçte gerçekleştirilen çalışmaları dikkatle izlemeli, gerektiğinde öğrencileri yönlendirmelidir.
- Gerçekleştirilmiş olan akran desteği çalışmasının değerlendirilmesinde tek bir veri kaynağından yararlanmak yerine, çalışmaya bir süreç olarak bakılmalı ve değerlendirmede sürece ilişkin verilerden yararlanılmalıdır.Öğretmen uygulamaları hem öğrenciler açısından hem de kendi yeterlikleri açısından değerlendirmelidir.
- Akran desteği sürecinde öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları alanlar ele alınabilir.



Kaynakça

Brandt, F. J. ve Ellsworth, N. J. (1996). Effects of cooperative learning on the academic achievement and self-esteem of urban adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 7*(1), 9-13.

Brinton, B., Fujiki, M. ve Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41,* 1193-1206.

Burnette, J. (1999). *Students grouping for reading instruction.* ERIC Diagest E579.

Chin, W., Salisbury, D., Pearson, A. ve Stollak, M. (1999). Perceived cohesion in small groups. *Small Group Research, 3*0, 751-766.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*, 1-35.

Choen, P.A., Kulik, J.A. ve Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta analysis of findings. *American Educational Research Journal, 19*(2), 237-248.

Damon, W. ve Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education (135-157). In: T. J. Berndt and G. W. Ladd. (Eds.) *Peer Relationships in Child Development.* New York: John Wiley and Sons.

Ducharme, D. E. ve Holborn, S. W. (1997). Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 639-651.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-86.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. ve Martinez, E. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 205-215

Gartner, A. ve Riessman, F. (1993). *Peer-tutoring: Toward a new model.* ERIC Diagest

Gearheart, M. W. Weishahn ve Gearheart, C. J. (1996), *The exceptional student in the regular classroom.* New Jersey: Prentice Hall.

Greenwood, C. R.; Carta, J. J. ve Hall, V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review 17*(2), 258-275.

Grey, I. M., Bruton, C, Honan, R., McGuinness R. ve Daly, M. (2007). *Co-operative learning for children with an autistic spectrum disorder (asd) in mainstream and special class settings: An exploratory study.* Trinity College, Dublin, Ireland Beechpark Services, HSE, Ireland.

Hijzen, D., Boekaerts, M. ve Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*, 9–21.

Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K. ve Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children, 69*, 279-292.

Jenkins, J. R. ve O'Connor, R. E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interview. In H. L. Swanson, K. R. Harris, and S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities.* (pp. 417-430). New York: The Guildford Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning.* San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

Kalkowski, P. (2001). *School improvement research series:* Peer and cross-age tutoring. Regional Educational Laboroty.

Kamps, D.M., Barbetta, P.M., Leonard, B.R. ve Delquadri, J. (1994). Classwıde peer tutorıng: An integratıon strategy to ımprove readıng skılls and promote Peer ınteractıons among students wıth autısm and general educatıon peers. *Journal of Applıed Behavıor Analysıs 27*, 49-61.

Mastopieri, M. A. ve Scruggs, T.E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instuction*. Rentice-Hall Inc., New Jersey.

McMaster, K. N. ve Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*, 107-117.

Morrison, G.R., Ross, M. S., Kalman, H. K. ve Kemp, E.J. (2011). *Designing effective instruction.* New York: John Wiley and Sons, Inc.

Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S.J. ve Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(1), 15-28.

Pierce, K. ve Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285-295.

Place, K. ve Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 389-404.

Rhine, B. G. (1996). Teaching students with learning disabilities. In B. R. Gearheart, M. W. Weishahn ve C. J. Gearheart (Eds.), *The exceptional student in the regular classroom* (pp. 331-364). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Slavin, R.E. (1988). Cooperative learning and individualized instruction. *Arithmetic Teacher, 35*(3), 14-16.

Timmermans, R. (2005). *Addition and substraction strategies: assessment and instruction.* Dissertation: Radboud University Nijmegen.

Twomey, E. (2006). Linking learning theories and learning difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities, 11*(2), 93-98.

Veenman, S, Kenter, B. ve Post, K. (2000). Cooperative learning in dutch primary classrooms. *Educational Studies, 26*(3), 281-303.

Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi (ss. 221-242). *İlköğretimde Kaynaştırma S. Eripek (Ed.)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wagner, L. (1982). *Peer teaching: Historical perspectives.* Westport, CT: Greenwood Press.

Webb, M. (1988). Peer helping relationships in urban schools. *Equity and Choice, 4(3),* 35-38.

Webb, N. M. ve Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal,* 31, 369–395.

Webb, N. M. ve Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner, ve R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Macmillan.

Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S. G., Hanson, M. ve Odom, S. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps. 24,*(2), 69-84.

SOSYAL BECERİLERİN KALICILIĞININ VE GENELLENMESİNİN SAĞLANMASI

11



Anahtar Kavramlar

Genelleme, Kalıcılık, Pekiştirme, Doğal Ortam,
İşlevsel Beceri, Uyaran, Öncül, Sonuçlar.



Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. genelleme ve kalıcılık kavramlarını tanımlayıp örneklendirebileceksiniz,
2. kalıcılık ve genellemede karşılaşılabilecek olan sorunlar ve çözüm önerilerini betimleyebileceksiniz,
3. öğrenilmiş olan sosyal becerilerin kalıcılığının sağlanmasında kullanılabilecek yöntemleri betimleyebileceksiniz,
4. öğrenilmiş olan sosyal becerilerin kalıcılığının sağlanmasında kullanılabilecek yöntemleri betimleyebileceksiniz.

EMRE ÜNLÜ



İçindekiler

- Giriş
- Kalıcılık
  - Kalıcılığın Kolaylaştırılmasını Sağlayan Yöntemler
  - İşlevsel Becerilerin Öğretilmesi
  - Pekiştirme Tarifelerinden Yararlanma
  - Aşırı Öğrenme Oturumları Düzenlemek
  - Doğal Öncüllerin Kullanılması
  - Doğal Pekiştireçlerin Kullanılması
  - Sonuçların Geciktirilmesi
- Genelleme
- Genelleme için Planlama Yapılması
- Genellemenin Kolaylaştırılması
  - Ortama İlişkin Değişkenler
  - Öncül Değişkenleri
  - Davranış Değişkenleri
  - Sonuç Değişkenleri
- Genellemeyi Destekleyici Stratejiler
  - Tüm Olası Uyaran ve Tepki Durumlarını İçine Alacak Şekilde Öğretim Sunmak
  - Öğretim Ortamını Genelleme Ortamına Benzer Şekle Getirmek
  - Genelleme Ortamında Pekiştireçler ile Teması En Üst Düzeye Çıkarmak
  - Genelleme için Aracı Olmak
  - Genelleme için Eğitim Sunmak
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Özel gereksinimli olan öğrencilere gereksinimleri olan becerilerin öğretilmesi, onların bağımsızlaşması yolunda atılmış önemli bir adım olmaktadır. Bir becerinin öğrenme ortamında veya okulda öğrenilmiş olması büyük bir önem taşısa da ilgili becerinin öğrenci tarafından ileride kullanılabiliyor olması da bir o kadar önemli olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenmiş oldukları beceri veya kavramları öğretim sonlandıktan sonra herhangi bir desteğe gerek kalmadan sergilemeleri ve öğrenmiş oldukları beceri ve kavramlara benzer beceri, kavram, durum, ortam ve kişilere karşı sergilemeleri öğrenilen becerilerin onların hayatında işlevsel olarak kullanıldığını göstermektedir. Ancak gerçekleştirilmiş olan çalışmalar başta sosyal beceriler olmak üzere öğrencilerin pek çok becerinin genellemesinde düşük performans sergiledikleri, kalıcılığının sağlanmasında ise orta düzeyde performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Bellini, Peters, Benner, Hopf, 2007). Bir başka ifade ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerin hem kalıcılık hem de genellemesine ilişkin problem yaşadıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir. İlgili ünitede kalıcılık ve genellemenin ismi verilen ve yukarıda bahsedilmiş olan durumun sağlanmasını ifade eden temel kavramlar ele alınacaktır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerde kalıcılık ve genelleme sağlanmasında yardımcı olabilecek yöntem ve tekniklerden bahsedilecek, bu yöntem ve teknikler açıklanmaya çalışılacaktır.

Kalıcılık

Öğretim sona erdikten sonra öğrencinin performansının süregelmesine kalıcılık ismi verilmektedir (Kerr ve Nelson, 1998). Öğrenilmiş olan bir becerinin öğretim sonrasında sürdürülerek kalıcılığının sağlanmasının önemli nedenleri vardır: İlk olarak bazı becerilerin öğrenilmesi ve devam ettirilmesi daha üst düzey ve karışık becerilerin öğrenilmesine önkoşul olmaktadır. İkinci olarak davranışsal kalıcılık öğretim ortamından farklı bir ortamda gerçekleştirilecek tatmin edici performans için gerekli bir ihtiyaçtır. Bir becerinin genellemesinin sağlanmasından önce, becerinin öğretim sona erdikten sonra, ipucu ve uyaranlar olmadan ve herhangi bir öğretmen desteği olmaksızın sergilenmesi beklenir. Üçüncü olarak eğitimin en önemli amaçlarından birisi bireyleri bağımsız yaşama hazırlamaktır. Söz konusu olan özellikle özel gereksinimli öğrenciler olunca bu amaç daha da önem kazmamaktadır. Öğrencinin bağımsız yaşama hazırlanması konusunda da öğretmen, akran, aile gibi bireylerin desteği olmadan ve herhangi bir öğretim sunulmadan da becerileri sergilemesi gerekmektedir. Son olarak ise uygun davranışların sürdürülmesi öğrencinin olumlu pekiştirme elde etmesini sağlamaktadır (Wolery, Bailey, Sugai, 1988).

Kalıcılığın Kolaylaştırılmasını Sağlayan Yöntemler

Tepkilerin devam edilmesini sağlayan pek çok yöntem bulunmaktadır. İlk akla gelen ve en önemli olan yöntem işlevsel becerilerin öğretilmesidir. İkinci olarak karşımıza çıkan yöntem ise pekiştirme tariflerinin kullanılması ve öğretimde kullanılan tarifelerde değişikliğe

gidilmesidir. Bir diğer yöntem aşırı öğrenme oturumları düzenlenerek öğrenilen becerilerin genellenmesinin sağlanmasıdır. Doğal öncüllerin kullanılması, doğal pekiştireçlerin kullanılması ve sonuçların geciktirilmesi kalıcılığın sağlanmasında yararlanılan ve ele alınacak olan diğer yöntemlerdir (Wolery, Bailey, Sugai, 1988, Cooper, Heron, Heward,2007).

İşlevsel Becerilerin Öğretilmesi

Hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren bireyler öğrendikleri becerileri günlük hayatta kullanıyorlar ise bu becerilere ilişkin iyi performans gösterirler ve performansları öğretimdeki seviyelerine yakın seyreder. Kalıcılıkta öğrenciden beklenilen öğrenmiş olduğu beceriyi öğretim sona erdikten sonra da sergilemesidir. Bunun sağlanması için yapılabilecek olan en önemli şeylerden birisi öğretilecek beceriye karar verirken bu becerinin öğrencinin günlük hayatında kullanacağı bir beceri olmasına dikkat etmektir. (Tekin İftar, Kırcaali İftar, 2006, Alberto ve Troutman,2006).

Örneğin öğretmen, Ali ve sınıftaki diğer öğrenciler için çatal kaşık kullanarak yemek yeme ve sofra hazırlama becerisinin çalışılmasına karar vermiştir. Öğretmen okulun mutfağında bulunan masayı ve mutfak dolabındaki çekmece ve araç gereçleri bu çalışmada kullanmaya karar vermiştir. Öğretim çalışmaları sona erdiğinde sınıftaki tüm öğrencilerin istendik düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. Ancak öğretim bittikten iki hafta sonra öğretmen beceriye ilişkin bir değerlendirme gerçekleştirdiğinde Ali'nin performansında çok ciddi bir düşüş olduğunu gözlemler. Öğretmen bu durumun nedenlerini araştırırken, Ali'nin evde yer sofrasında ortak tabaktan yemek yediğini öğrenir ve sınıfta öğrenmiş olduğu beceriyi gerçek hayatta kullanmadığı için performansında düşme olduğunu fark eder.

Yukarıda verilen örnekte olduğu gibi, çalışılacak olan beceriler belirlenirken çocuğun doğal ortamında kullanacağı ve onun için işlevsel olan becerilerin seçilmesi becerilerin kalıcılığının sağlanması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988).

Pekiştirme Tarifelerinden Yararlanma

Pekiştirme tarifesi istenilen tepkinin kaç pekiştireç elde ettiği veya hangi tepkilerin pekiştirileceğine ilişkin kuralları gösteren çizelgeyi ifade etmektedir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988) . Esas olarak pekiştirmeye ilişkin sürekli ve aralıklı olmak üzere iki çeşit tarife olduğundan bahsedebilir. Bir beceri yeni öğretilmeye başlandığında alınmış olan her doğru tepki sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmektedir. Ayrımlı pekiştirme sürecinde sürekli pekiştirme tarifesinin kullanılması yeni kazanılmakta olan bir davranışta istenilen performansın sergilenmesini sağlamakta büyük rol oynamaktadır. Sürekli pekiştirme tarifesi uygulamasının iki önemli dezavantajı bulunmaktadır: Bunlardan birincisi öğrencinin pekiştireçlere doyması ve pekiştirecin etkisiz hale gelmesidir. İkinci olarak ise gerçek hayatta sürekli pekiştirilen davranış sayısının yok denilecek kadar az olmasıdır.



Kaynakça

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavioral analysis for teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Arnold – Sarıtepe, A.M., Philips, K. J., Mudford, O. C., Rozario, K.A., ve Taylor, S.A. (2009). Generalization and Maintenance. (İçinde). Matson, J. M. (Ed.) Applied behaviour analysis for children with autism spectrum disorders. Newyork: SIPRINGER.

Baer, D. M. (1999). How to plan for generalization (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L. ve Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills ınterventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education,* 28, 153 -162.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: from theory to practice.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.

Hughes, C., Harmer, M.L., Killian, D.J., & Niarhos, F. (1995). The effects of multiple-exemplar self-instructional training on high school students' generalized conversational interactions. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 28, 201-218.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Stokes, T., Baer, D., & Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 599-610.

Stokes, T. F., Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behaviour Analysis, 10, 349 – 367.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Van den Pol, R. A., Iwata, B. A., Ivancic, M. T., Page, T. J. Neef, N. A., & Whitley, F. P. (1981). Teaching the handicapped to eat in public places: Acquisition, generalization and maintenance of restaurant skills. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 61-69.

White, O. R., ve Haring, N. G. (1980). *Exceptional teaching* (2nd ed.). Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Wolery, M. Bailey, D.B., ve Sugai, G. M. (1988) *Effective teaching: principles and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

SOSYAL YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN PROGRAMLARIN SOSYAL GEÇERLİĞİNİN SORGULANMASI

12



Anahtar Kavramlar

Sosyal Geçerlik, Öznel Değerlendirme, Sosyal Karşılaştırma, Kalıcılığın (Sürdürülebilirlik) Belirlenmesi.



Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. sosyal geçerlik kavramını ve sosyal geçerliğin bileşenlerini tanımlayabilecek,
2. sosyal geçerliğin belirlenmesinde kullanılan yaklaşımları listeleyebilecek,
3. sosyal geçerliğin belirlenmesinde kullanılan yaklaşımların güçlü ve sınırlı yönlerini sıralayabilecek,
4. sosyal yeterliklerin geliştirilmesi için hazırladığınız programların sosyal geçerliğini belirlemek üzere uygun yaklaşımları belirleyebileceksiniz.

MİNE SÖNMEZ



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Geçerlik
- Sosyal Geçerliğin Bileşenleri
    - Amaçların Toplumsal Olarak Önemi
    - Kullanılan Yöntemlerin Uygunluğu/Kabul Edilebilirliği
    - Sonuçların Toplumsal Olarak Anlamlılığı
- Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesi
- Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yaklaşımlar
    - Öznel Değerlendirme
    - Sosyal Karşılaştırma
    - Kalıcılığın Belirlenmesi
- Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi ve Sosyal Beceri Öğretimi için Hazırlanan Programlarda Sosyal Geçerlik
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Kitabınızın önceki ünitelerinde sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan kuramları ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yaklaşımları incelediniz. Buna göre sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretiminde sıklıkla uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerden yararlanıldığı söylenebilir. Bilindiği gibi uygulamalı davranış analizi edimsel koşullama kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan disiplindir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) ve uygulamalı davranış analizinin temel özelliklerinden uygulamalılık ilkesi kazandırılacak davranışın toplumsal açıdan önemli olması gerektiğini ifade eder. Uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerin kullanılması yoluyla özel gereksinimli bireylere kazandırılması amaçlanan tüm davranışlar gibi sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ile ilgili davranışlarda da benzer şekilde toplumsal açıdan önemli ve uygun olma özelliği aranmalıdır. Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal becerilerin öğretilmesi için geliştirilen programlar kapsamında belirlenen amaçların önemi, kullanılacak yöntemlerin uygunluğu/kabul edilebilirliği ve elde edilen sonuçların anlamlılığı, yapılacak sosyal geçerlik değerlendirmesi ile ortaya konulabilir. Bu ünitede sosyal geçerlik kavramı ve temel bileşenleri tanımlanacak, sosyal geçerliğin belirlenmesi için kullanılan yaklaşımlar güçlü ve sınırlı yönleri ile birlikte sunulacaktır.

Sosyal Geçerlik

"Araştırmacılar ve/veya uygulamacılar geliştirdikleri programların gerçek bireylerle uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğunu anlamak istiyorlarsa, program ile performans arasındaki işlevsel ilişkiyi bir grafikle göstermekten daha fazlasına gerek duyarlar." diyen Kennedy (2005 s. 218) programların daha geniş bir sosyal bağlamda ortaya çıkardıkları etkiler hakkında fikir verebilecek ek bilgilerin şu soruların yanıtlarından elde edilebileceğini ileri sürmektedir:

- Öğretmenler bu programın uygulanmasını kolay mı yoksa zor mu buluyorlar?
- Programın olumlu ya da olumsuz yan etkileri var mı? Varsa nelerdir?
- Öğrenciler, uygulanan bu yeni programa ne tür tepkiler verdiler?
- Araştırmanın tamamlanmasının ardından bu yöntemin kullanılmasına devam edilir mi?
- Müdahalede bulunulan bireylerin performans düzeyi müdahale gerektirmeyen bireylerin performans düzeyine yaklaştı mı?
- Bu program farklı yerlerde de uygulanabilir mi?

Programların geniş toplumsal bağlamda ortaya çıkardığı etkinin ortaya konulmasına ilişkin çabalar sosyal geçerlik kavramının gündeme gelmesine katkı sağlamıştır. Uygulamalı davranış analizi alanında Kazdin (1977) ve Wolf (1978) sosyal geçerlik kavramından ilk olarak söz eden isimlerdir.

Sosyal geçerlik, bir müdahale programının amaçlarının toplumsal açıdan önemli, davranış değişikliği sağlamak üzere kullanılan yöntemlerin uygun/kabul edilebilir ve programın uygulanması ile elde edilen sonuçların toplumsal olarak anlamlı olması olarak tanımlanabilir (Kazdin, 1977; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik aynı zamanda bireyde davranış değişikliği sağlamak üzere geliştirilen herhangi bir müdahale programının gerçek yaşamda uygulanması durumunda olası kullanıcılar tarafından kabul görüp görmeyeceğinin önceden tahmin edilmesidir ve bu yönüyle programın amaçlarının ve/veya yönteminin kabul görmemesi olasılığına karşı savunmayı sağlayan bir strateji olarak nitelendirilebilir (Schwartz ve Baer, 1991).

Bireylerde davranış değişikliği sağlamak üzere geliştirilen çeşitli programların sosyal geçerliğinin değerlendirilmesindeki temel amaç, o programın kabul edilebilirliğinin ve kullanılmaya devam edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir (Schwartz ve Baer, 1991). Baer, Wolf ve Risley (1968-1987) sosyal geçerliğin değerlendirilmesinin amacının, davranışların sosyal olarak önemini değerlendirmek ve davranış değiştirmede kullanılan yöntemin davranış değişikliği sağladığını garanti etmek için nesnel verilere öznel verileri eklemek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen sosyal geçerlik değerlendirmesi, uygulamalı davranış analizi alanında ilk kez gündeme geldiği yıllar olan 1970'lerin sonlarından bu yana araştırmacılara, geliştirdikleri programların sosyal etkisi ve önemi konusunda eleştirel ölçümler sağlamaktadır (Kennedy, 1992).

Sosyal geçerlik, çoğu zaman yalnızca bir sonuç gibi algılansa da aslında bir süreç olarak kabul edilmesi çok daha uygundur (Finney, 1991; Schwartz ve Baer, 1991; Winnet, Moore ve Anderson, 1991). Sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmeler programın geliştirilmesinde, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında yapılabilir, belirli aralıklarla tekrarlanabilir (Fawcett, 1991; Foster ve Mash, 1999). Sosyal geçerliğin değerlendirilmesi süreci, programın amaçlarını, yöntemini ve sonuçlarını sosyal bağlam ile ilişkilendirmesi açısından son derece önemlidir (Storey ve Horner, 1991).

Sosyal Geçerliğin Bileşenleri

Kazdin (1977) ve Wolf (1978) tarafından sosyal geçerlik kavramına ilişkin olarak yapılan orijinal tanımlar incelendiğinde her iki yazarın da (a) amaçların sosyal olarak önemi, (b) kullanılan yöntemlerin sosyal olarak uygunluğu/kabul edilebilirliği ve (c) elde edilen sonuçların sosyal olarak anlamlılığı olmak üzere üç temel bileşenden söz ettikleri görülmektedir. Bireylerde davranış değişikliği sağlamak üzere geliştirilen müdahale programlarının sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bu üç bileşen incelenmektedir.



Kaynakça

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers.* (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company.

Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.

Baer, D. M. ve Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2), 231-234.

Boyd Bialas, J. ve Boon, R. (2010). Effects of self-monitoring on the classroom preparedness skills of kindergarten students at-risk for developmental disabilities. *Australian Journal of Early Childhood,* 35(4), 40-52.

Christensen, L., Young, K. R. ve Marchant, M. (2004). The effects of a peer mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. *Education and Treatment of Children,* 27 (3), 199-234.

Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F. ve Progar, P. R. (2010). Incorporating video feedback into self-management training to promote generalization of social initiations by children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 475-488.

Fawcet, S.B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 24 (2), 235-239.

Finney, J. W. (1991). On further development of the concept of social validity. *Journal of Applied BehaviorAnalysis*, 24, 245-249.

Foster, S. L. & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67 (3), 308- 319.

Gresham, F. M. & Lopez, M. F. (1996). Social validation: A unifying concept for school-based consultation research and practice. *School Psychology Quarterly,* 11, 204-227.

Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *BehaviorModification,* 1, 427-452.

Kazdin, A.E. (1982) *Single-case research designs methods for clinical and applied setting.* New York: Oxford University Press.

Kendall, P. C. & Grove, W. M. (1988). Normative comparisons in therapy outcome. *Behavioral Assessment,* 10, 147-158.

Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst,* 15, 147-156.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Larsen, D. L., Attkisson, C., Hargreaves, W. A. & Nguyen, T. D. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: Development of a general scale. *Evaluation and ProgramPlanning*, 2, 197-207.

Lebow, J. (1982). Consumer satisfaction with mental health treatment. *Psychological Bulletin,* 91, 244-259.

Patterson, G. (1974). Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 42, 471-481.

Schwartz, I. & Baer, D. (1991). Social validity assessment: Is current practice state of the art? *Journal of Applied BehaviorAnalysis*, 24, 189-204.

Storey, K. & Horner, R. H. (1991). An evaluative review of social validation research involving persons with handicaps. *Journal of Special Education,* 25, 352-401.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 12 (4), 581-59.

Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 9(1), 55-65.

Walker, H. M. and Hops, H. (1976). Use of normative peer data as a standard for evaluating classroom treatment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 9, 159-168.

Winett, R. A., Moore, J. F. & Anderson, E. S. (1991). Extending the concept of social validity: Behavior analysis for disease prevention and health promotion. *Journal of AppliedBehavior Analysis*, 24, 215-230.

Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214.

SOSYAL YETERLİĞİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM DÖNEMLERİ İÇİN ETKİNLİKLER

13

Anahtar Kavramlar

Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi, Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma, Sınıf Kuralları ve Rutinleri Belirleme, Olumlu Sınıf İklimi Yaratma, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Okul Öncesi Dönem, İlköğretim Dönemi.

Amaçlar

Bu üniteyi okuduktan sonra;

1. sosyal yeterliğin geliştirilmesinde önemli olan temel kavramları betimleyebileceksiniz,
2. sosyal yeterliğin geliştirilmesine yönelik okul öncesi döneme yönelik etkinlik örnekleri planlayabileceksiniz,
3. sosyal yeterliğin geliştirilmesine yönelik ilköğretim dönemine yönelik etkinlik örnekleri planlayabileceksiniz.

AYSUN ÇOLAK



İçindekiler

- Giriş
- Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi
  - Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma
  - Sınıf Kuralları ve Rutinleri Belirleme
  - Olumlu Sınıf İklimi Yaratma
  - Arkadaş İlişkileri ve Akran Desteği
  - İşbirliğine Dayalı Öğrenme
  - İşbirliğine Dayalı Eğitim Ekibi
- Okul Öncesi ve İlköğretim Dönemleri için Etkinlikler
- Örnek Ders Planı
- Özet
- Önemli Noktalar
- Kaynakça

Giriş

Sosyal yeterlik ve sosyal yetersizlik kavramları Ünite 2'de ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu kavramları kısaca tekrar hatırlamak istersek; Kerr ve Nelson (1989) sosyal yeterliği bir bireyin sosyal becerileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilme yeteneği ve kişinin nasıl davranacağına ilişkin sosyal kararlar alması olarak tanımlamaktadırlar (Zirpoli ve Melloy,1997). Sargent (1991) ise sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve standartlarından (gelenekler, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk vb.) oluşan kültürel belirleyiciler sistemin girdisini oluşturmaktadır. Sosyal etki, sosyal beceriler ve sosyal zekâ unsurları ise süreci oluşturmaktadır. Bu unsurlara sahip olan birey tarafından gerçekleştirilen davranışlar istenen olumlu sosyal sonuçlardır. Olumlu sonuçlar ise sistemin çıktı olarak ifade edilen bölümünü oluşturmaktadır. Alanyazında yer alan tanımlardan yola çıkarak sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma, gerekli ortam ve zamanlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007).

Sosyal yeterlik ve yetersizlik terimlerinin tanımları, öğrenme yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermektedir. Ünite 3'te bu konu ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Kısaca hatırlamak istersek; farklı öğrenme yaklaşımları sosyal yeterlik ve sosyal yetersizlik kavramlarına farklı bakış açıları getirirler. Davranışçı yaklaşıma göre, sosyal yetersizliğin en önemli nedeni çevredir. Sosyal yetersizlik bireyin süre, yoğunluk ve sıklık açısından yetersiz davranışlar sergilemesi, bireyin etkileşime girdiği kişiler üzerinde hoşa gitmeyen davranışlar sergilemesidir (Alter ve Gottlieb, 1987). Sosyal öğrenme yaklaşımı sosyal yeterliği eleştirel düşünme ve bağımsız biçimde hareket etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal yetersizliği ise uygun olmayan öğrenme deneyimlerine maruz kalma ya da yeterince öğrenme deneyimine sahip olmama nedeniyle hatalı öğrenme şeklinde tanımlamaktadır. Olumsuz yetişkin davranışları bireyin deneyimlerinin bir sonucudur ve bu davranışlar çevre tarafından pekiştirilir (Bandura, 1986). Bilişsel yaklaşıma göre sosyal yeterlik, bireyin bütünden çok belli özelliklere ve ayrıntılara odaklanma yetisinin gelişimidir. Farklı sosyal tepkileri ve ortamları sınıflama, uygun davranışları farklı ortamlara genellemedir. Sosyal yetersizlik ise, bireysel gelişimi sağlayan ve başkalarıyla ilişkilerini arttırmak için çevreyle etkili biçimde etkileşim kurmada yaşanan güçlüktür (Alter ve Gottlieb, 1987).

Sosyal yetersizlik, akran ve öğretmen kabulü, okul sonrası iş başarısı ve bağımsız yaşamla ilişkilidir (Warger ve Rutherford, 1996). Sosyal beceri yetersizliği çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim, zayıf benlik algısı, ortama ya da çevresindeki bireylere uyum problemleri ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok olumsuz sonuca götürebilir. Sosyal becerilerde yetersizliği olan bireylere bu yetersizlikle baş edebilecekleri beceriler öğretilmediğinde, uzun dönemde sosyal yetersizliklerinin arttığı ve uyum sorunlarının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Çifci, 2001; Sargent, 1991; Schloss ve Smith, 1994; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Özellikle çocukluk çağında akranlar tarafından sosyal kabul ve sosyal beceriler o çağdaki arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde etkilidir. Sosyal yetersizlik gösteren çocukların sosyal- duygusal gelişimlerinin çocukların doğal yaşam ortamlarında, çocukluk dönemlerinin en erken yıllarından başlayarak yoğun bir şekilde desteklenmesi oldukça önemlidir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). "Erken yıllar" ifadesi de okul öncesi dönemi işaret etmektedir. Yaşam boyu sağlıklı sosyal uyum ilişkileri geliştirebilmek için bu dönem kritik bir dönemdir. Bu önemi dikkate alarak, bu ünitemizde daha önceki ünitelerde yer alan konuların ışığında siz öğretmenlere, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde sosyal yeterliğin geliştirilmesinde gerçekleştirilebilecek etkinlikler sunulacaktır.

Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi

Sosyal becerilerde yetersizlik gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenler ve/veya uzmanlar çalıştıkları ortamlarda olumlu sosyal etkileşim yaratma, sınıf kuralları ve rutinleri belirleme, olumlu sınıf iklimi yaratma gibi düzenlemelere dikkat ettikleri zaman öğrencilerinde hedefledikleri sosyal becerilerin öğretiminde çok daha başarılı olurlar. İlerleyen bölümlerde olumlu sosyal etkileşim yaratma, sınıf kuralları ve rutinleri belirleme ve olumlu sınıf iklimi yaratma konularına yer verilmektedir.

Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma

Sosyal etkileşim, genellikle iletişim yoluyla insanların ve grupların hareketlerinin karşılıklı etkileşimini ifade eder. Bu tanım, kişinin kendisiyle etkileşimini de içine alır. Sosyal etkileşim terimi üç farklı anlamda kullanılmaktadır. İlk anlamda en basit sosyal etkileşim, verilen örneklerde görülebileceği gibi kişiler ve sosyal güçler arasındaki karşılıklı etkileşimdir: "İnsan doğasında ve kültürde varlığını bulan sosyal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sosyal etkileşimdir." "Sosyal etkileşim karşılıklı olmayı gerektirir". Birçok sosyolog ve antropolog tarafından kullanılan ikinci tür tanım, insan ilişkilerinin bir tür "karşılıklı etkileşim" olduğunu ortaya koyar. İlişkinin insanlara uygulandığı gibi, sembolik etkileşim olarak adlandırılması gerektiğini iddia ederler: Yani, sosyal etkileşim iletişime dayanır. Birey diğerleriyle iletişim yoluyla ilişki kurar ve bu faaliyetin sonucu sosyal ilişki sürecidir. Ama bazı yazarların iletişim ve etkileşimi aynı şey olarak görmesine rağmen, diğerleri etkileşimin ek özellikler içerdiğini belirtir: "Sosyal etkileşim işlevsel olarak iki ya da daha fazla kişinin ilişkiye geçtiğinde (fiziki ilişki olması gerekmeyebilir) meydana gelen davranış değişikliği" şeklinde tanımlanabilir. Üçüncü tanım ise kişinin kendisiyle sosyal etkileşim içinde olduğunu öne süren bazı sosyal bilimciler tarafından kullanılmaktadır. Örneğin bir odada bir problem üzerinde çalışan, kendisiyle konuşan ya da yüksek sesle düşünen bir kişide etkileşim kendisiyle olduğu halde, teknik olarak kişinin sosyal etkileşim içinde olduğu varsayılır (www.enfal.de/sosyalbilimler/e/034.htm - 7k-).



Kaynakça

Akkök, F. (1996; 2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Alter, M., ve Gottlieb, J. (1987). Educating for social skills. *Advances in Special Education,* 6, 1-61.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thouht and action: A social cognitive approach.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Carpenter, S. L. ve McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education,7.* http://www.weblinks1.epnet.com/citation.asp?tb=1&ua=bo+B%5F+sh n+1+db+aphjnh+bt+TD++%22.. Erişim Tarihi: 09.05.2005.

Cotton, K. (1990). Schoolwide and classroom discipline. *In School Improvement Research Series (SIRS),* Northwest Regional Educational Laboratory Home. Erişim Tarihi: 11.05.2005.

Cullinan, D., Sabornie, E. J. ve Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. JSTOR: *The Elementary School Journal, 92,* 339-351.http://www.jstor.org/jstor/ gifcvtdir/ap002420/00135984/ap030620/03a00070_1.1.gif?j. Erişim Tarihi: 27.07.2007.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.* (4.baskı), Remzi Kitabevi.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi.* (2.baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çifci, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, 37,* 155-174.

Friend, M., Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers.* (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research,* 45, 83-93.

Gresham, F. M., Sugai, G. ve Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67,* 331-344.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Develeopment, 9,* 191-204.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2007). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması.

Kargın, T. (2006). Öğretimin uyarlanması. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.

"Kerr, M. M. ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Boston: Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall." (Aktaran: Zirpoli, T. J. ve Melloy, J. K., 1997).

Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (2003). *Teaching special students in general education classrooms.* (6th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood.* Revised Edition, Illinois: Research Press.

Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students.* (5th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay.* Washington, D. C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children.

(SBA) http://www.enfal.de/sosyalbilimler/e/034.htm7k- Erişim tarihi: 25.2.2008

Schloss, P. J. ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice,* 553-572. http://www.calstatela.edu/centers/schoolclimate/classroom_survey.html. Erişim Tarihi: 13.04.2006

Sucuoğlu, B. (2006). Sosyal kabulün artırılması. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Voltz, D. L., Brazil, N. ve Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic, 37*, 23-30.

Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma. Sınıf öğretmenliği lisans tamamlama programı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AçıköğretimYayınları.

Zirpoli, T. J. Ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM

Tarihsel, Politik ve Yasal Gelişmeler

Yazar

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM Tarihsel, Politik ve Yasal Gelişmeler

Yazar: Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

ISBN: 978-605-7989-06-2

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: İsmail UYANIK

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Cihad ÖZÖNAL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2017
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Mayıs, 2021
4. Baskı: Ankara - Aralık, 2021
5. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu kitap Türkiye'de özel eğitim alanının tarihsel, politik, kurumsal ve yasal gelişimini gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Sekiz bölümden oluşan bu çalışmayla; alan uzmanlarının ve öğretmenlerin özel eğitimin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimini, bu alanda uygulanmış politikaları, ulusal ve uluslararası yasal durumu ve özel eğitim alanın Türkiye'deki mevcut yapısı hakkında bilgi düzeylerine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Bu kitap, ilki 2012 yılında yayımlanan Yasalar ve Özel Eğitim isimli kitabımızın bir devamı ve günceli niteliği de taşımaktadır. Bahsi geçen kitaba kadar ilgili konularda derli toplu bir kaynak kitabın eksikliği göze çarpmaktadır. Kitabın yayımlanmasından sonra geçen beş yıl içinde kitap iki baskı yapmış ve özellikle ulusal alanyazında birçok atıf almıştır. Bilimsel bilgi; birikimli olarak ilerleyen bir doğaya sahiptir. Elinizdeki bu kitap da yüksek lisansa başladığım 2005 yılından bu yana geçen 12 yılda özel eğitim alanında yaptığım çalışmaların genel bir sonucudur. Bu kapsamda tarihsel süreci de kapsayacak şekilde Türkiye'de özel eğitim alanındaki gelişmeler bütüncül bir şekilde ele alınmıştır.

Kitabın hazırlanmasında hukukçu olan eşim sayın Tuba Çitil'in çok büyük katkıları olmuştur. Özel eğitim alanında kendisinden çok şey öğrendiğim, kıymetli hocam Prof. Dr. Ayşegül Ataman kitabın yazılması sürecinin en başından sonuna kadar desteğini esirgememiştir. Kitabın düzeltmelerinin yapılmasında ve akademik hayatımda ihtiyaç duyduğum her zaman yanımda olan kardeşim Arş. Gör. Adem Ceran'a da eşsiz katkıları için teşekkür ediyorum. Kitabımızın özel eğitim alanına katkı getirmesini temenni ediyorum.

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Ankara, 17 Eylül 2017

3. BASKIYA ÖNSÖZ

Türkiye'de Özel Eğitim adlı bu kitabımız yayınlandığı ilk günden bu yana oldukça güzel eleştiriler aldı. Beni en çok mutlu eden yanı ise alanyazında oldukça fazla atıf almış olması. Kitabımızın ilgi görmesinin temel nedenlerinden biri olarak eğitim fakültelerinde okutulan özel eğitim politikaları ve yasalar dersi için birincil bir kaynak olması gösterilebilir. Ancak özel eğitimin tarihi, özel eğitim alanına katkı sağlayan kişiler, engelliliğin sosyolojik boyutu, özel eğitim kurumlarının işleyişi vb. birçok konuda geniş bir içeriğe sahip olan bu kitap birçokları için özgün bir yere sahip. Bu kitap benim için de bu güne kadar yaptığım bilimsel çalışmalar arasında çok özel bir yere sahip. Bunun nedeni olarak da tüm akademik hayatım boyunca en çok emek harcadığım çalışma olması gösterilebilir.

Kitabımızın içeriğinde eğitimsel istatistikler ve yasal düzenlemelerin oldukça geniş bir yere sahip olması beraberinde riskler de getiriyor. Bu bağlamda istatistiklerin ve yasal düzenlemelerin zamanla değişmesi kitabın güncelliğini etkiliyor. Bu nedenle bu sayıda istatistikler ve yasalar yeniden güncellendi. Kitap şahsım ve öğrencilerim tarafından birçok kez okundu ve yazım hataları giderilmeye çalışıldı. Önceki baskıdan bu güne geçen zaman içerisinde ulaşılan yeni kaynaklar kitaba işlendi. Yine önceki baskıda olmayan çok özel fotoğraflar bu baskıda kullanıldı. Bunlar arasında Cumhuriyet dönemindeki ilk özel eğitim okulumuzun ve ilk özel eğitim bölümü öğrencilerinin fotoğraflarını bulmak ve kitaba koymak beni fazlasıyla heyecanlandırdı. Bu kitaba üstün/özel yeteneklilerle ilgili yeni bir bölüm de eklemeye çalıştım. Ancak tam tersine kitabın bu baskısındaki içeriğinde üstün/özel yeteneklilerle ilgili bilgilerin çoğu çıkarıldı. Bunun sebebi ise bölüm çok geniş olunca kitaba koymaktan vazgeçtim ve o konuda müstakil bir kitap yazmaya karar verdim. Allah ömür verirse ilerleyen zamanlarda o eseri de sizlerin takdirine sunacağım.

Kitabımızın içeriği ilerleyen baskılarda da muhakkak gelişecektir. Ancak bu gelişmenin sağlanabilmesi için başta özel eğitimciler olmak üzere bilim insanlarının bu konularda yayınlar yapması gerekiyor. Özel eğitim sadece öğretim yöntem ve tekniklerinden ibaret bir alan değildir. Özel eğitimin geniş bir tarihi vardır. Bu tarih içerisinde büyük olaylar, büyük insanlar vardır. Geçmişini bilmeyen toplumlar ya da bireyler hata yapabilirler. Biz özel eğitimciler de geçmişimizi bilmeli ve bunlardan ders çıkarabilmeliyiz. Alanımıza sahip çıkmamız gereken şu dönemlerde bunun ne kadar önemli olduğunu anlatmaya bile lüzum yok. Bu kitabı genç özel eğitimcilerin geçmişlerini bilmeleri, ülkemizdeki işleyişi kavramaları, alanın duayen isimlerini tanımaları, bu günlere nasıl gelindiğini anlamaları ve kamu yetkililerinin politika üretirken önceki tecrübelerden faydalanmaları için kaleme aldığımı söyleyebilirim. Bu nedenle bazen haddimi aşan görüşler de paylaşmış olabilirim. Umarım kitap amacına ulaşır. Sürç-i lisan ettiysek affola!

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Ankara, 14 Nisan 2021

Bu naçiz çalışmam,
Türkiye'de özel eğitim alanının
öncüsü ve kurucusu
Rahmetli Doç. Dr. Mitat Enç'e
ithaf edilmiştir.

Kısaltmalar

Türkçe	**Bibliyografik Bilgiler**
Bakınız	Bkz.
Karşılaştırınız	Karş.
Adı geçen eser	age.
Adı geçen makale	agm
Adı geçen tez	agt
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Sayfa/Sayfalar	s.
Editör/Yayına hazırlayan	Ed. veya Haz.
Çeviren	Çev.

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1
Özel Eğitimin Doğuşu 1
ENGELLİLİĞİN TARİHSEL SERÜVENİ VE ÖZEL EĞİTİMİN TARİHİ 3
Dünya'da Engelli Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Özel Eğitim 3
Türk ve İslam Dünyasında Engelliler ve Özel Eğitim 15
Osmanlı Sağır, Dilsiz ve Âmâ Mektebi 18
Osmanlı'daki Diğer Mektebler 22
Cumhuriyet'e Geçiş 25

Bölüm 2
Engelliliğin Toplumsal Temelleri 27
ENGELLİLİĞİN TOPLUMSAL TEMELLERİ 29
Engellilik Kavramı 29
Engelliliği Açıklayan Modeller 32
Engelliliğin Nedenleri ve Sınıflandırılması 34
Toplum ve Engellilik Olgusu 37
Engellilerin Toplumsallaşması ve Aile 38
Özel Eğitim Nedir? 41
Engelli Bireye Yönelik Ayrımcılık 45
Engellilerin İstihdamı 46
Engel, Fiziksel Çevre ve Erişebilirlik 49
Türkiye'de Engellilerin Bazı Toplumsal Sorunları ve Çözüm Önerileri 50
Hukukun Tanımı ve Engelliler İçin Önemi 53

Bölüm 3
Uluslararası Düzenlemelerde Özel Eğitim ve Yasal Gelişmeler 57
ULUSLARASI DÜZENLEMELERDE ÖZEL EĞİTİM VE YASAL GELİŞMELER 59
Birleşmiş Milletler Sisteminde Engelliler ve Özel Eğitim 59
Avrupa Birliği Sisteminde Engelliler ve Özel Eğitim 69

Bölüm 4
Türkiye'de Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Gelişmeler 75
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM POLİTİKALARI VE YASAL GELİŞMELER 77
Cumhuriyetin İlanından 1950'li Yıllara Kadar Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Gelişmeler 77
1950'li Yıllardan Günümüze Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Gelişmeler 80

Bölüm 5
Günümüzde Özel Eğitimin Yasal Dayanakları 105
GÜNÜMÜZDE ÖZEL EĞİTİMİN YASAL DAYANAKLARI 107
573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname 107
Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 112
Engelliler Hakkında Kanun 123
Günümüzde Engelliler ve Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Bazı Hakları 125

Bölüm 6
Türkiye'de Özel Eğitimin Kurumsal Gelişimi 131
ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ 133
1940'lı Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 134
1950'li Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 136
1960'lı Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 144
1970'li Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 145
1980'li Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 146
1990'lı Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 149
2000'li Yıllarda Özel Eğitim Kurumları 150

Bölüm 7
Türkiye'de Özel Eğitim Sistemi ve Özel Eğitime Hizmet Veren Kurumlar 155
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖZEL EĞİTİME HİZMET VEREN KURUMLAR .. 157
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB) 158
ÖRGM'ye Bağlı Okul ve Kurumlar 160
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (MEB) ve Özel, Özel Eğitim Hizmetleri . 173
Özel Eğitime İlişkin Faaliyeti Olan Diğer Kurum ve Organizasyonlar 176

Bölüm 8
Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme 179
ÖZEL EĞİTİM ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 181
1950'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme ve Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesinin Kurulması 181
1960'lı Yıllarda Öğretmen Yetiştirme ve Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümünün Kurulması 185
1970'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme 187
1980'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme - Anadolu Üniversitesi'nin ve Gazi

Üniversitesi'nin Özel Eğitim Bölümlerinin Kurulması 188
1990'lı Yıllarda Öğretmen Yetiştirme ve 1997 Tarihli YÖK Reformu 190
2000'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme ve 2006 Tarihli YÖK Reformu 191
GÜNÜMÜZDE ÖZEL EĞİTİM ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI 192
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİME YÖN VERMİŞ KİŞİLER 199
YARARLANILAN KAYNAKLAR 213

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Çitil, 1981 yılında Afşin'de doğdu. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden mezun oldu. 2004-2010 yılları arasında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve MEB bünyesinde farklı özel eğitim okullarında görev yaptı. 2009 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Özel Eğitim" çalışmasıyla yüksek lisans programını tamamladı. 2010 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Sosyolojisi alanında başladığı doktora programını 2016 yılında tamamladı. İlk doktorasıyla eş zamanlı olarak sürdürdüğü ikinci doktorasını da Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında üstün yetenekliler alanında 2016 yılında tamamladı. Dr. Çitil; özel eğitim politikaları, yasal ve tarihsel gelişmeler, eğitim sosyolojisi ve tarihi, engelli sosyolojisi, üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere kamu kuruluşlarına, Bilim ve Sanat Merkezlerine ve ilgili sivil toplum örgütlerine "üstün yetenekliler" alanında eğitimler, seminerler vermekte ve akademik danışmanlık yapmaktadır. 2010 yılından bu yana Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi özel eğitim bölümünde öğretim elamanı olarak çalışan Dr. Çitil, 2020 yılından itibaren Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı başkanı olarak görev yapmaktadır

Evli ve iki çocuk babasıdır.

Bölüm 1

Özel Eğitimin Doğuşu

ENGELLİLİĞİN TARİHSEL SERÜVENİ VE ÖZEL EĞİTİMİN TARİHİ

Özel eğitim alanı dünyada ve ülkemizde her geçen gün daha da gelişmekte ve ilerlemektedir. Ancak bugünkü duruma nasıl gelindiğini anlamak, özel eğitimin Türk eğitim tarihi ve sistemi içindeki yerini kavramak için özel eğitim alanının ve hizmetlerinin geçirdiği evrimi tarihsel boyutu ile ele almakta yarar bulunmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin geçmişinin ve bugününün değerlendirilmesi, geleceğe yönelik faaliyetlerin planlanmasında yarar sağlayacaktır. Bu sebeple günümüzdeki politikaları ve yasal durumu anlayabilmek, bu durumun eksiklerini belirleyebilmek için, tarihsel gelişmelerin de bilinmesi yararlı olacaktır.

Tarihsel süreçte, engellilerin sosyal, siyasal ya da ekonomik haklara sahip olmak bir yana, yaşama haklarını bile uzun süre elde edemedikleri görülmektedir. Çağımızda ise engelli bireylerle ilgili tüm gelişmelere rağmen toplumsal yaşamda engelli bir birey olmanın türlü sıkıntıları olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle günümüzde engelli birey olmanın sosyolojik arka planının irdelenmesi, bu kişilerin toplumsal konumlarını, yaşadıkları sorunları ve çevreyle ilişkilerini anlama zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda bu bölümde engelliliğin kısa tarihsel serüveni ve toplumsal kurumlarla ilişkisi ele alınacaktır.

Dünya'da Engelli Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Özel Eğitim

Engelli bireylerle ilgili tarihsel bilgiler milattan önceki çağlara kadar uzanmaktadır. İlkel toplumlarda savaş ve avlanma gibi önemli durumlarda bireyin bir işe yaraması gerektiği düşünüldüğünden insanların beden gücü ve sağlığına önem verilmiştir.[1] Bu nedenle eski toplumlarda sakat doğan yâda sonradan sakatlananlara olumsuz tepkiler gösterilmiştir. Böylece savaş ve üretime katılabilmeleri beklenemeyecek durumda doğanların hemen ortadan kaldırılması durumuna gidilmiştir.[2]

İlk çağlarda ve orta çağ Avrupa'sında da engelli bireylerin bu farklı durumları hoşgörü ile karşılanmamış, uğursuz ve gereksiz sayılarak öldürülmüş veya kendi âlileri tarafından sokağa atılmışlardır.[3] Özellikle Sparta'da *sakat ve hatta cılız* doğan çocuklar, iyi bir savaşçı olamayacağı düşüncesiyle daha bebek iken acımasızca öldürülmüşlerdir. Bebekken durumu anlaşılmayan ancak yaşı ilerledikçe farklı alanlarda yetersizlik sergileyen çocuklar da

1 Mitat Enç, *Görme Özürlüler (Gelişim, Uyum ve Eğitimleri),* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005, s.11.

2 Enç, *age*, s.11

3 Paul Irvine, Eleanor Boyd Wright & Kimberly Applequist. *History of Special Education. Encyclopedia of Special Education içinde.* (Ed. Reynolds, C. R, ve E. Fletcher-Janzen) (Third Edition). New Jersey: John Wiley & Sons. s. 1042-1049.

bu durum fark edildiğinde bizzat anneleri tarafından yetkililere teslim edilmiştir. Bu çocuklar ya ormana terk edilmiş ya da Tanbet kayalıklardan Bareter nehrine atılmışlardır.[4] Böylece ilkçağlarda Sparta'da engellilere yönelik olumsuz tutumların yalnızca toplumsal bir tavır değil aynı zamanda bir devlet politikası olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eski German kabilelerinde babalar sakat doğan çocuklarını boğabilmekte, çocuklar da güçten düşen ve yaşlanan babalarını asabilmekteydi. Milattan sonra beşinci yüzyılda Roma'da Justinyanus Kanunları'na göre işitme yetersizliği olan bireylerin sözleşme yapmalarına, mahkemelerde şahitlik yapmalarına ve diğer insanların sahip oldukları hukuki haklara sahip olmalarına müsaade edilmemiştir.[5] İlkçağlarda engelli bireylerin yok edilmelerinin önemli nedenlerinden biri, kendilerinin ya da ebeveynlerinin işlediği suç ya da günahlar yüzünden tanrılarca cezalandırılmış olmaları kanısıydı.[6] İlk çağlardaki kişiler tanrıların öfkesini daha çok üstlerine çekmemek için en etkili yolun bu suç delillerini ortadan kaldırmak olduğunu sanmışlardır.[7] İlk çağlarda bazı toplumlarda ise engelli bireylerin iblisler tarafından ele geçirildiği düşünülüyor ve onların öldürülmesi gerektiğine inanılıyordu.[8] Bunun tam tersi olarak bazı toplumlarda da engelli bireylerin özel güçleri olduğuna inanılıyor ve bu sebeple onlara saygı gösteriliyordu.[9]

İlkçağlardaki bu karanlık tablo engellilerin; toplum yaşamı içinde eşit ve hür bir yaşama kavuşmaları bir yana yaşam hakları bile olmayan toplum dışı varlıklar olarak kabul edilmeleri anlamını taşıyordu. Bu sebeple engelliler, sosyolojinin toplumsal tabakalaşma teorilerinde en alt seviyede bulunan serflerden, paryalardan ve hatta sınıf altı unsurlardan da daha aşağıda bir konumda bulunmaktaydılar.

Bunların yanısıra antik Yunan ve Roma'da engellilere yönelik tedavi denemeleri de yapıldığı bilinmektedir. İlk çağlardaki bu olumlu örneklerden biri ise M.Ö. 4. yüzyılda *Aziz Basil*'in, Kayseri civarında görme engelliler için bir hastane açmasıdır.[10] Azizlik kavramı Hristiyanlığın doğması ile ortaya

4 Süleyman Gök, *Dünyada ve Türkiyede Sağır, Dilsiz, Okulları Tarihçesi ve Eğitim Sistemi*, İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası (Türkiye Sağır, Dilsiz ve Körler Tesanüt Cemiyeti Neşriyatı), 1958.

5 Sezai Balcı, *Osmanlı Devleti'nde Engelliler ve Engelli Eğitimi – Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi*. Ankara: Libra Kitap Yay., 2013, s.17-18.

6 Irvine vd. *age* s. 1043

7 Enç, *age* s.11

8 Philippe Tremblay. *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. Université Librede Bruxelles Tivat, Montenegro, 2007 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf sayfasından elde edilmiş pdf sunu

9 Buna örnek olarak Roma'lı filozof, yazar ve hatip Marcus Tullius Cicero (MÖ 106-43) verilebilir. Aslında kekeme olan Cicero bunu yenmek için ağzına çakıl taşı koyduğu ve denize karşı saatlerce konuştuğu rivayet edilmektedir. Cicero döneminde meşhur bir hatip olarak tanınmıştır. Gerçi o da dönemin siyasi çekişmelerinin neticesinde öldürülmüştür.

10 Süleyman Güleroğlu ve Atilla Sümer, *Dünyada ve Türkiye'de Körlerin Eğitimi*. Ankara: Körler Okulu Müdürlüğü Yayını., 1982, s.1.

Bölüm 2

Engelliliğin Toplumsal Temelleri

ENGELLİLİĞİN TOPLUMSAL TEMELLERİ

Engelli bireylere yönelik toplumsal bir analiz yapmak beraberinde de birçok güçlük getirmektedir. Uzunca bir süre engellilik alanı daha çok sosyal psikolojinin, kamusal sağlığın ya da klinik bilimlerin çalışma konusu olarak görülmüştür.[1] Oysa engellilerin en büyük sorunu toplumda kendilerine gereken önemin verilmemesi, toplumda eşit ve saygın bir konum elde etmede yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelememeleridir. Günümüzdeki tüm gelişmelere karşın toplumsal yaşam içinde engelli olmanın çeşitli güçlükler doğurduğu söylenebilir. Başbakanlığın bir araştırmasına göre bugün Türkiye'de, engellilere yönelik olumlu tutuma sahip olanların oranları, olumsuz tutuma sahip olanlardan daha fazladır.[2] Ancak bu bilgi, olumsuz tutuma sahip olanların da varlığını ispatlamaktadır. Bir başka araştırmada ise *"engelli bireylerin %74'ünün kendini toplumun diğer bireylerinden farklı, %45'inin ise kendini bir azınlık mensubu olarak gördüğü*" saptanmıştır.[3] Buna göre engellilerin toplumla entegrasyonu sorunu halen güncelliğini korumaktadır. Bu sebeple engellilerin toplumsal sorun ve konumlarının, daha doğrusu engellilerin toplumla ilişkilerinin sosyolojik ve hukuki bir gözle irdelenmesinin türlü yararları bulunmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak engelli kavramı üzerinde durulmasında fayda bulunmaktadır.

Engellilik Kavramı

En genel tanımıyla *engellilik*; duyu organlarının zedelenmeye bağlı olarak işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı yetersizlikten etkilenme nedeniyle bireyin çevreyle etkileşimde karşılaştığı problem durumudur. Toplumda yetersizlikten etkilenmiş bireyleri tanımlamak amacıyla çok çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Hatta bu kavramların yanı sıra engel türleri için "*ahmak, aptal, geri zekalı, embesil,* âma*, sağır, dilsiz, çetin çocuklar*" gibi tanımlar da kullanılmıştır.[4] Bu terimler eski tarihli kaynaklarda ve bilimsel çalışmalarda da sıklıkla karşılaştığımız ifadelerdendir. Bu kapsamda, engel kavramının yanı sıra yetersizlik, zedelenme, sapma, sakatlık ve özür gibi kavramların yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu kullanım farkları hukuki konularda, kamu kuruluşlarında, sivil toplum örgütlerinde ya da özel eğitimle ilgili alanlarda farklı tercihlerden etkilenmiştir. Engellilik kavramı

1 Bilton, T., K. Bonnet, P. Jones, T.Lawson, D, Skinner, M. Stanworth, A. Webster. (2008). Sosyoloji. (Çev. Editörü: Kemal İnal). Siyasal Kitabevi, Ankara, 2008, s.88

2 Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİ) *Toplum Özürlülüğü Nasıl Algılıyor:* Temel Araştırma Projesi, 2010, s.131

3 Hatice Şahin, Engellilik Kimin Sorunu? Bireyin mi, Toplumun mu? *Başkanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Özveri Dergisi* 2004, Cilt 1, Sayı,1

4 Çitil, 2009, *agt*.

Bölüm 3

Uluslararası Düzenlemelerde Özel Eğitim ve Yasal Gelişmeler

ULUSLARASI DÜZENLEMELERDE ÖZEL EĞİTİM VE YASAL GELİŞMELER

Her toplumda bulunan engelli bireylerin de eğitim almaları, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açıdan özel haklara sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü diğer insanlara sunulan genel hizmet ve şartlar onları engelleyebilmektedir. Bu yüzden fiziksel ve hukuksal düzenlemelerle bu eşitsizliğin her toplumda giderilmesi temel bir ihtiyaçtır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de kurulduğu ilk günden bu yana uluslararası arenada saygın bir yere sahip olmayı istemiş ve çağdaş uygarlıklar seviyesinin de ilerisine gitmeyi hedeflemiştir. Bu nedenle Türkiye, barış ve insanlık için yapılan her düzenlemede taraf olmaya gayret göstermiş bir devlettir. Bu kapsamda 1923 yılında Atatürk'ün bizzat imzaladığı çocuk hakları bağlamında özel gereksinimli çocuklardan da söz eden 5 maddelik "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" taraf olduğumuz bu sözleşmelerden ilkidir. Bu sözleşmede *"vücutça ve ruhça doğal bir gelişmenin ilk yardımın çocuğun hakkı olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların olanaklar ölçüsünde geliştirilmesi, çocuğun kendi hayatını kazanmaya, geçimini sağlamaya yetenekli hale getirilmesi, ancak her çeşit sömürüye karşı korunması etkin insan sevgisi ile eğitilmesi*" gereği önemle vurgulanmıştır.[1] Türkiye, bu sözleşmede olduğu gibi Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren özel gereksinimli bireylerin haklarına değinen birçok uluslararası bildiri ve sözleşmeye imza koymuştur.

Türkiye, dünya barışının korunması konusundaki gayretleri ile 18 Temmuz 1932'de Milletler Cemiyeti'ne üye olmuştur. Bu cemiyet fazla bir varlık gösterememiş ve II. Dünya Savaşı'nın ardından dağılmıştır. Yine bu dönemde İkinci Dünya Savaşı'ndan galip çıkan büyük devletlerin (ABD, Sovyetler Birliği, İngiltere, Fransa ve Çin Halk Cumhuriyeti) liderliğinde oluşturulan bir dünya örgütü olan Birleşmiş Milletler (BM) kurulmuştur. 20. yüzyılın ilk yarısında yaşanan savaşların ve barışa yönelik tehditlerin tekrarını önlemek ve uluslararası barış ve güvenliği korumak amacıyla kurulan bu örgüte Türkiye, 24 Ekim 1945 tarihinde kurucu üye olarak katılmıştır. Böylece Türkiye, Birleşmiş Milletlerin engelli bireyler ile ilgili oluşturduğu sözleşmelerde etkin bir taraf olmuştur. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler Sisteminde engelliler ve özel eğitim ile ilgili gelişmeler Türkiye'yi doğrudan etkilemiştir.

Birleşmiş Milletler Sisteminde Engelliler ve Özel Eğitim

Engelli bireyler yaşadıkları toplum içerisinde çeşitli sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve yasal engellerden dolayı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Yirminci yüzyılla birlikte engellilerin, temel insan haklarının korunduğu ve sosyal yaşa-

1 ÖZİ, 1999a, s.176.

Bölüm 4

Türkiye'de Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Gelişmeler

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM POLİTİKALARI VE YASAL GELİŞMELER

Dünya'da ve Türkiye'de özel eğitim alanı, eğitim sistemleri içerisinde ciddi ve önemli bir yere sahiptir. Her toplumda mutlaka bulunan özel gereksinimli insanların birçok farklı gereksinimi bulunmaktadır. Bu gereksinimlerden en önemlilerinden biri ise eğitimdir. Özel gereksinimli bireylerin de toplumda bağımsız bir yaşam sürmeye ve toplum tarafından kabul görmeye ihtiyaçları vardır. Özel gereksinimli bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, topluma yararlı hale gelebilmeleri ve kendi kendilerine yetebilen bağımsız bir yaşama sahip olabilmeleri ancak eğitimle mümkündür. Özel gereksinimli bireyler için genel eğitim programları her zaman yeterli olmamaktadır. Bu sebeple, özel gereksinimli bireylere verilmesi gereken eğitim hizmetleri, yasal düzenlemelerle birlikte "özel eğitim" biçiminde verilmelidir.

Özel eğitim ile ilgili yasal gelişmeleri anlayabilmek için, o dönemin genel şartlarını, kamuoyunun konuya bakış açısını, özel eğitim kurumlarını, bu alana personel yetiştirme biçimini, bilimsel gelişmeleri de dikkate alarak konuyu bütüncül bir şekilde ele almak gerekmektedir.

Cumhuriyetin İlanından 1950'li Yıllara Kadar Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Gelişmeler

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk yaptığı icraat ve getirdiği yeniliklerle Türk Milleti'ni çağdaş uygarlıklar seviyesinin de ilerisine götürmeyi hedeflemiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni bir devlet ve yeni bir hukuk düzeni ortaya çıkmıştır. Böylece Osmanlılardan miras kalan birçok kurum, bu genç devletin esaslarına göre yeniden düzenlenmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca çıkan yasalar, hükümet programları, kalkınma planları, özel eğitimle ilgili şûralar, özel eğitimle ilgili resmî/özel kurumlar ve bunların faaliyetleri ve özel eğitim alanına personel yetiştirme gibi etkenler özel eğitimin gelişmesinde önemli roller oynamıştır. Böylece birçok yasal düzenleme ve bunlara bağlı olarak birçok uygulama ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalar özel gereksinimli bireylerin eğitsel, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak çeşitli haklar elde etmelerine ve birçok kamu hizmetinden faydalanmalarına yol açmıştır.

23 Nisan 1920 yılında resmen açılan Büyük Millet Meclisi, hem millî mücadelenin karargâhı hem de millî idarenin merkezi halinde çalışmalarına başlamıştır. 1921 yılında yürürlüğe giren Teşkilatı Esasiye Kanununda; Türkiye Devleti adıyla belirtilen devlet, 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte Türkiye Cumhuriyeti Devleti adını almıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra 1921 tarihli Teşkilatı Esasiye Kanunu, 1924 Anayasa-

Bölüm 5

Günümüzde Özel Eğitimin Yasal Dayanakları

GÜNÜMÜZDE ÖZEL EĞİTİMİN YASAL DAYANAKLARI

Türkiye'de özel eğitim ve engellilerle ilgili hizmetlerinin başlıca yasal dayanakları 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği ve 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 Sayılı Engelliler Kanunu'dur. Bu nedenle bu düzenlemelerin ayrıca ele alınmalarında fayda bulunmaktadır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

30 Mayıs 1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.[1] Bu KHK, özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetlerini yasal çerçeve içine almıştır.[2]

573 Sayılı KHK'nin -Birinci Kısmı- genel hükümlerden oluşmaktadır. Buna göre KHK'nin amacı; özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir (Madde 1). Bu KHK, özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar (Madde 2). KHK'nin üçüncü maddesinde "Özel eğitim gerektiren birey", "Özel eğitim", "Kaynaştırma", "Tanılama" ve "Bakanlık" ifadelerinin tanımı yapılmıştır. KHK'nin dördüncü maddesinde ise özel eğitimin temel ilkeleri sıralanmıştır. Türk Millî Eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

I. Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

---

1 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname için TBMM'ye gönderilen (B02.0.KKG/101-1/392/2220 sayılı) Resmî yazıda genel gerekçe olarak; *Alınan bütün tedbirlere rağmen, diğer bireyler ile aynı eğitim imkânlarından faydalanılacak özelliklere sahip olmayan bireylerin eğitimi, ayrı düzenlemeler gerektirmektedir. Nüfusun yaklaşık yüzde 10'unu oluşturan özel eğitim gerektiren bireylerin kendi potansiyellerini kullanarak ülke kalkınmasına katkıda bulunabilmeleri ve onurlu bir yaşam sürdürebilmeleri için özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyleri, diğerlerinden ayırıp katabileceğimiz başka insan grubu yoktur. Onlarla birlikte yaşama, aynı mekânları kullanmak ve ülke kalkınmasına hizmet etmek zorundayız. Bu nedenle özel eğitim sadece özel eğitim gerektiren bireylerin değil, tüm bireylerin yaşamını etkileyen bir hizmet alanıdır. Özel eğitim gerektiren bireyler de bütün insanlarla aynı duygu, düşünce ve motivasyona sahiptirler. Bilindiği üzere "Anayasanın 42. Maddesi, 1739 Sayılı Millî* Eğitim Kanunu ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu dikkate alınarak 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe konmuştur. Ancak aradan geçen süre içerisinde; eğitim bilimlerinde sağlanan gelişmeler, özel eğitim gerektiren bireylere karşı kamuoyunun duyarlılığının artması, bu hizmetlerin çeşitlenmesi ve hedef kitlesinin genişletilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. 2916 sayılı Kanunda yapılacak değişikliklerin çokluğu dikkate alınarak söz konusu Kanun yerine ikame edilmek üzere bu Kanun Hükmünde Kararname hazırlanmıştır" ifadelerine yer verilmiştir. Bu genel gerekçeye dayanılarak, 573 Sayılı KHK *hazırlanmış ve 1997 yılından bu güne kadar özel eğitim hizmetlerinin temel dayanağı olmuştur."*

2 Akçamete ve Kaner, 1999; Gökçe, 2002

Bölüm 6

Türkiye'de Özel Eğitimin Kurumsal Gelişimi

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Özel eğitim alanındaki gelişmeleri anlamak için özel eğitim kurumlarının gelişimini de ele almak faydalı olacaktır. Önceki bölümlerde değindiğimiz, işitme engelli öğrenciler için İstanbul'da (1889) açılmış olan Dilsizler Mektebi, 1926 yılında kapanarak İzmir'deki *Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu'na* nakledilmiştir.[1] Bu açıdan bakıldığında Cumhuriyet tarihinde özel eğitim alanında ilk hizmet veren okul: İstanbul'daki *Sağır ve Dilsizler Mektebidir*.

İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulunun açılış tarihi ile ilgili olarak bilgi bulunan kaynakların çoğunluğunda 1921 tarihi verilmekte ve okulu özel bir derneğin kurduğu söylenmektedir.2 Bazı kaynaklara göre ise İzmir'deki bu okul, dilsiz olan ve Paris'te dilsizler mektebinde okumuş aynı zamanda terzilik öğrenmiş Musevi Albert Karmona adındaki bir tüccar tarafından 1911 yılında açılmıştır.3



İzmir Karşıyaka'daki ilk Dilsiz Mektebi (öndeki üç binadan ortada olanı)[4]

Başka kaynaklara göre de İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulunu, İstanbul dilsizler mektebinden mezun olan Fuat Bey, Millet Meclisi himayesinde kurmuştur.[5] Fuat Bey, 1922 yılında Kıbrıs'tan gelerek İzmir'de bu okulu

1 Gök, *age*, s.12.

2 Akçamete, 1998, *age*, s.198; Kenan Konur, *Türkiye'de özel eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi*. Yüksek Lisans Tezi. TODAİ, Ankara, 1992 s.2; MEB, 1991m.

3 Osman Ergin, İstanbul mektepleri ve ilim, terbiye ve san'at müesseseleri dolayısiyle Türkiye maarif tarihi. Cild 3-4. İstanbul: Eser Matbaası 1977, s.1172

4 Yücel Tanyeri, İzmir Sağırlar Okulu, Turk Arch Otorhinolaryngol Dergisi, 54: 1-4, 2016 makalesinden elde edilmiştir.

5 Gök, *age*; Doğan Çağlar, Türkiye'de özel eğitim tarihçesi. Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri içinde Konrot, A. (Yayına Hazırlayan.) Ankara: Kök Yayıncılık, 2004a.

Bölüm 7

Türkiye'de Özel Eğitim Sistemi ve Özel Eğitime Hizmet Veren Kurumlar

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖZEL EĞİTİME HİZMET VEREN KURUMLAR

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri özel gereksinimli bireylere sunulan tüm eğitsel düzenlemeleri kapsayan oldukça geniş bir alandır. Bu kapsamda erken çocukluktan yaygın eğitime kadar her tür ve kademede bu hizmetler çeşitlenmektedir. Özel eğitim hizmetleri engelliler ve üstün yeteneklileri hedefe aldığı için yüzbinlerce öğrenci, öğretmen ve aileyi ilgilendirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2020 istatistiklerine göre; eğitim kurumlarında resmi olarak tanısı olan öğrenci sayısı 425.774'tir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim alan öğrencilerin sayısı da 438.570'tir. Ancak ülkemizde hem özel eğitim okullarına hem de özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine aynı anda devam eden öğrenciler bulunmaktadır. Bu sayıya Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün veya Özel Yetenekliler) öğrencileri (57.360) de eklendiğinde yaklaşık 500 bin öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden faydalandığı görülmektedir.[1] Bu açıdan bakıldığında ülkemiz nüfusunun önemli bir kesiminin özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Bu bilgiler dikkate alındığında, Türk Millî Eğitim Sisteminde özel eğitimin önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmaktadır. Devlet, halkın vergileriyle bu alana hizmet götürmekte, harcama yapmaktadır. Önceki bölümlerde de görüldüğü üzere özel eğitimin hitap ettiği kitle her geçen yıl büyümektedir. Bu büyüme, sürekli bir biçimde yeni kurumların/sınıfların açılmasını, eğitim-öğretim yöntem ve araçlarının yaygınlaştırılmasını, nitelikli ve yeterli sayıda personel yetiştirmeyi ve yeni yasal düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Gereken düzenlemelerin yapılmasında ve mevcut sistemin işleyişinde ise bir takım sorunlar yaşanabilir. Ancak özel eğitimin tarihsel süreçte geçirdiği evrimi, önceki tecrübeleri ve mevcut işleyişteki sıkıntıların nedenlerini idrak etmiş eğitimci ve idarecilerin varlığı, bu sorunların üstesinden gelinmesini sağlayacaktır. Bu nedenle kitabımızın bu bölümünde günümüz Türkiye'sinde özel eğitim sisteminin işleyişi ve mevcut kurumlar ele alınacaktır.

Türkiye'de özel gereksinimlilerin eğitimi (özel eğitim) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumluğundadır. Bakanlık bünyesindeki çeşitli birimler özel

1 2011–2012 Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre; Özel Eğitim Okullarında 29802, kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında, 169711 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayıya Bilsem ve Özel Eğitim Uygulama Merkezleri de eklendiğinde toplam 238917 özel gereksinimli öğrencinin Resmî kurumlarda özel eğitim hizmetlerinden faydalandığı görülmektedir. Özel teşebbüsün hizmet sunduğu özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ise 265 384 öğrencinin özel eğitim hizmeti almakta olduğu görülmektedir…

2012 yılında eğitim hizmetlerinden yararlanan bireylerin net sayısı bilinmemekle beraber bu bireylerin sayısının 250 000 ile 350 000 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Görüldüğü üzere yaklaşık 10 yılda hem özel eğitim okulu öğrenci sayısı, hem kaynaştırma öğrenci sayısı hem de üstün yetenekli öğrenci sayısı önemli ölçüde artmıştır.

Bölüm 8

Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme

ÖZEL EĞİTİM ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Türkiye'de özel eğitim alanının gelişimini anlamak için Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine ve bu işi yapan yükseköğretim kurumlarına da değinmekte yarar bulunmaktadır.

Cumhuriyetten önceki dönemde ve Cumhuriyetin ilanından 1950'li yıllara kadar özel eğitim kurumlarında görev yapan personelin seçimi, hizmete hazırlanmaları, hizmet içi eğitimleri ve istihdamları hakkında yazılı kaynaklar çok sınırlıdır.[1] Ulaşılabilen bu sınırlı bilgiler ise bu kitabın önceki bölümlerinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra Cumhuriyetin ilk yıllarında İzmir'deki *Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu'nda* çalışacak öğretmen ve usta öğreticilerin, okul müdürü ve konuda tecrübeli kişilerden oluşan bir kurul tarafından incelenerek mülakattan geçirildikleri görülmektedir. Kabul edilenler aday öğretmen olarak seçilip ve bir yıl stajyer olarak çalıştıktan sonra başarılı oldukları takdirde asil öğretmen olarak atanmışlardır. Asil öğretmen olarak atananlardan başarılı olanların da Almanya'ya gönderilerek ileri bir eğitim almaları sağlanmıştır. Bu durum, okulun Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesine kadar sürdürülmüştür.

1940'lı yıllar II. Dünya Savaşının yapıldığı ve bu nedenle Batı toplumlarının ciddi yıkımlar yaşadığı bir dönemdir. Savaş şartları ve psikolojisi, bu dönemde Türkiye'yi de etkilemiş, birçok alanda ilerlemeler askıya alınarak güvenliğe daha fazla önem verilmiştir. Bu nedenle bu dönemde özel eğitimle ilgili gelişmelerin yetersiz olması, gayet normal görünmektedir.

1950'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme ve Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesinin Kurulması

Daha önce de değinildiği gibi bazı öğretmenler Devlet imkânları ile yurt dışına eğitime gönderilmiştir. Ayrıca Mitat Enç gibi özel eğitim alanında bireysel çabalarla yurt dışında tahsil görenler de olmuştur. Ancak Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesine yönelik ilk sistemli çalışmalara 1952 yılında Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim şubesi açılarak başlanmıştır.

1951 yılında Ankara'daki körler okulunu kuran Mitat Enç'i, Amerikan Kültür Ataşesi dört ay süre ile özel eğitim alanında incelemeler yapmak üzere Amerika'ya davet etmiştir.[2] Yukarıda da değinildiği gibi Enç, ABD'deki yeni gelişmeleri incelemek, *körler okuluna* yeni araç-gereç temin etmek, Gazi

1 Çağlar,1974, *age*, s.25.

2 Enç, 1983, *age*, s.234.

Eğitim Enstitüsünde açılması düşünülen Özel Eğitim bölümünde çalışmaya istekli yabancı uzmanlarla temas etmek ve seçmek maksadıyla bu daveti kabul etmiştir. Bunun ardından Gazi Eğitim Enstitüsüne özel eğitim alanında uzman temini için New York'taki Türk Kültür Ataşesine haber gönderilmiş; o da hazırlıklara başlamıştır. Ataşemiz, -*işitme yetersizliği olan bireyler hizmet veren bir okulun müdürü olan Miss McLauglin'in* Türkiye'ye bir yıllığına *gelebileceğini, Boston üniversitesinden Profesör William Kvaraceus'un da konu ile ilgilendiğini*- belirtmiştir.[3]

Bu gelişmelerin ardından, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 24.04.1952 tarih, 50 ve 52 sayılı kararlarıyla "*arızalı öğrencilerin eşit şartlar içinde okula alınması*" ve " özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklara mahsus okulların mütehassıs öğretmenlerini yetiştirecek bölüm açılmasına" karar verilmiştir. MEB özel eğitim bölümünün açılmasıyla ilgili olarak 16.05.1952 tarih ve 41003/4720 sayılı yazıyla bölümün, eğitimi güç çocukların yanı sıra üstün zekâlı çocukların da okul ve sınıflarında çalışacak öğretmen ve müfettiş yetiştirmek üzere kurulmasının uygun olduğunu belirtmiştir.[4] Bu karara dayalı olarak 1952 yılı Ekim ayında Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır[5]. Öğrenci seçim ve kayıt kabulü için gerekli hazırlıklara girişilmiş o sırada Profesör William Kvaraceus ve Miss McLauglin de Ankara'ya gelmişlerdir. Bölüm başkanı olan Mitat Enç ve diğer hocalarla bölümün programı, öğrenci seçiminin ayrıntıları üzerine çalışılmaya başlanmıştır.[6]

Bu bölüme ilkokula öğretmen yetiştiren öğretmen okullarından mezun olan yani öğretmenlik hakkını kazanmış ve halen öğretmenlik yapan kişiler arasından öğrencilerin seçilmiş olduğu bilinmektedir.[7] Bu öğrenciler zekâ ve bilgi testlerinden geçirildikten sonra mülakata alınarak seçilmiş ve hastaneden heyet raporu alarak sağlam olduğunu ispatlayanlar okula kabul edilmişlerdir. Ayrıca bölüme alınacak öğretmenlerin *"kendisinde mesleki alaka, çocuklara karşı şefkat, şahsi azim ve sabır bulunduğunu ilgili millî* eğitim müdürlüğünce belgelendirmeleri gerektiği" koşulu koyulmuştur. Yapılan sınavlar sonucu 1952 yılında 30 asil 10 yedek aday belirlenmiştir. 1953–1954 öğretim yılında bölüme 20 öğrenci daha alınmıştır.[8] Bu sınavlar, yukarıda bahsi geçen test merkezince yapılmıştır.

Özel eğitim bölümündeki öğrenciler her sınıfta "körlerin eğitimiyle ilgili

3 Enç, 1983, *age*, s. 236.
4 Altunya, *age*, s.847.
5 DPT, 1992d, s.3.
6 Enç, 1983, s. 244.
7 Altunya, *age*, s.857.
8 Altunya, *age*, s.857.

YARARLANILAN KAYNAKLAR[74]

AÇSHB (2019). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*, https://www.ailevecalisma.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/ adresinden erişilmiştir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı – *Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü bilgilendirme rehberi*. http://eyh.aile.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Akarsu, F. (2004). Özel yetenekliler, M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). *Özel Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.127 –154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları,.

Akçamete, A. G., Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk***,** Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, (s.395–405).

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. S. Eripek, (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 197–207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akçamete, G. (2002). Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Akçamete, A. G. (Ed.). (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (3.Baskı) Ankara: Kök.

Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). "Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları", *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk***.** Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.

Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. A. Ataman (Ed) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde (s121-142)**.** Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi.* Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları No:4

Aktel, M & Erten, Ş. (2007). Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin engellilik alanına yaklaşımı: Hükümet programları üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-177.

Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: PegemA.

Ali Haydar (1925). Sağır ve dilsizler. *Muallimler Mecmuası*, 29 Mart 1925.

Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü. Gazi Orta Öğretmen ve Eğitim Enstitüsü (1926–1980).* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Anayurt, Ö. (2008). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları.* (Güncellenmiş 9. Basım). Ankara: Seçkin Yayınevi

Andaç, F. (2008). *Hukukun temel kavramları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ardıç, A. (2012). Özel gereksinimli çocuk ve aile. *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği içinde*. (Ed. A. Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık

74 Kitabın içindeki atıf sistemi dipnot şeklinde yapılmıştır. Ancak genel kaynakça APA'ya göre düzenlenmiştir. Bunun temel nedeni emeğe saygı çerçevesinde başta özel eğitim alanındaki akademisyenlerin çalışmalarına yapılan atıfları ararken APA'ya göre yapılan atıflara daha kolay ulaşabilmeleridir. Genel kaynakçanın APA şeklinde sunulması tamamen bir hüsnü niyet ürünüdür.

Arıkan, Ç. (2002.) Sosyal model çerçevesinde özürlülüğe yaklaşım, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), s.11-25.

Ataman, A. (1973). Cumhuriyet döneminde üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesine ilişkin yasal olanaklar. *50.Yıla Armağan* içinde (s. 175-186) (Ayşe Gül Güzel adıyla). Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 36

Ataman, A. (1976) *Özel yetenekli çocukların eğitsel sorunları: Ankara Fen Lisesinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 22-23.

Ataman, A. (1998). Üstün yetenekliler. S. Eripek, (Ed.) *Özel Eğitim* içinde. (s.173–194), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ataman, A. (ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2004). Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme sorunları. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri***.** Konrot, A. (Yayına Hazırlayan.) Ankara: Kök Yayıncılık

Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (ss.172-194), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Ataman, A. (2008). Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesi İlk Mezunları. *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-13.

Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (7.Baskı). Ankara: Gündüz Yayıncılık,

Ataman, A. (2010). Türkiye'de özel eğitime öğretmen yetiştirme: Program ve politikaların değerlendirilmesi. (Sunu) *İnönü Üniversitesi* 11.11.2010.

Ataman, A. (2011). Özel eğitime öğretmen yetiştirme (*Sunu*) *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi* 22.04.2011.

Ataman, A. (2012). Türkiye'deki özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili mevzuat ve politikaların zorunlu eğitim bağlamında 4 Avrupa ülkesi ile karşılaştırılması. *Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi Sunusu*

Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Ataman, A. (2018). *Görüşme*, 15 Mayıs 2018, Mahmut Çitil, Lefke

Ataman, A. Çitil, M. Atbaşı, Z., Ceyhun, A., Sanır, H., (2011). Türkiye'de eğitsel tanılama ve yerleştirme süreci (RAM örneği), *21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* K.K.T.C. Gazi Mağusa

Atay, M. (1997). Özel eğitim mi? Özel gereksinimler mi? *V. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*, Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları. (127-130).

Atbaşı, Z. & Özdemir, C. (2020). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunumu, (Ed: U. Sak & S. Toraman) *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* içinde. Ankara: MEB yayınları.

Aydın, N. (2007). *Hukuka giriş: Temel kavramlar*. Ankara: Turhan Kitabevi

Bakioğlu, A. & Levent F. (2013). Özel yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Özel yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi***,** 1(1), 31-44.

Balcı, S. (2013). Osmanlı Devleti'nde engelliler ve engelli eğitimi – Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi. Ankara: Libra Kitap.

Balta, M. (2010). *Almanya'daki zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip Türk ailelerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan aile eğitimi uygulamasının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Başbakanlık (2010). *Türkiye'de aile değerleri araştırması*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Genel Yayın Nu: 145.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

Batu, S. ve Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarında engelli çocukların gelişimini destekleme. Akçamete, A. G. (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. (3.Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Baykoç, N. (2014). *Üstün akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri***.** Ankara: Vize Yayıncılık.

Benli, F. (2007). Dünyanın Sağırlığını Gideren Adam, *Elektrik Mühendisliği*, 431, 126-128.

Bildiren, A. (2011). *Özel yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz*. Doğan Kitap, İstanbul.

Bilgili, A. E. (2000). Özel yetenekli çocukların eğitimi sorunu: Sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi***,** 12, 59-74.

Bilton, T., K. Bonnet, P. Jones, T.Lawson, D, Skinner, M. Stanworth, A. Webster. (2008) *Sosyoloji*. Çev. Editörü: Kemal İnal. Ankara: Siyasal Kitabevi

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekışık yayıncılık

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Burcu, E. (2007). *Türkiye'de Özürlü Birey Olma, Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma,* Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Büyük Türkçe Sözlük – Türk Dil Kurumu (2017). www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts adresinden erişilmiştir.

Can, C. (1996). *Hukuk sosyolojisinin gelişim yönü.* Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Cavkaytar, A. (2008). Özel Eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. H.İ. Diken (Ed.)., *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (Ed.) (2012). *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık

Cevher-Kılıç, V. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4(12), 145-154.

Çağlar, D. (1974). *Türkiye'de özel eğitim alanına personel yetiştirme sorunları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çağlar, D. (1990). Türkiye'de özel eğitimin bugünkü durumu ve sorunları. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*. Ankara: 24–28 Eylül. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çağlar, D. (1997). Türkiye'de özel eğitime muhtaç çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*. 136, 34–38.

Çağlar, D. (2004a). Türkiye'de özel eğitim tarihçesi. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konrot, A. (Yayına Hazırlayan.) **,** içinde. Ankara: Kök Yayıncılık

Çağlar, D. (2004b). "1953-1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili.(Haz.), *Özel yetenekli Çocuklar Seçilmiş Bildiriler Kitabı* içinde (s.61-69). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çalık, T. (2006). Eğitimle ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet, (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (Ekonomik Baskı, 6. Basım) Ankara: Nobel yayınları

Çankaya, İ. (2005). *Sivil toplum örgütlerin eğitim amaçlı faaliyetleri (Elazığ İli sendika örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Çıkılı, Y. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi içerisindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de özel eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Çitil, M. (2016). *Engelli çocuğu olan ailelerin toplumsal yapısı ve eğitsel sorunları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çitil, M. (2020). Özel eğitimin temelleri, (Ed. S. Talas) *Özel eğitim* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çitil, M., Özdemir, S., Atbaşı, Z., (2012). Türkiye'de erken çocuklukta eğitsel tanılama ve yerleştirme süreci (RAM Örneği), *Uluslararası Katılımlı 1. Ulusal Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi*. Antalya – Kemer

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(2), 91 -94.

Dedeoğlu, S., Durali, S., ve Kış, T., A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi***,** 5(1), 47-55.

Deryal, Y. (2008). *Hukukun temel kavramları: Hukuka giriş*. (6. Baskı) Trabzon: Derya Kitabevi

Doğan, İ. (2011) *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. (11. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık

Doğan, İ. ve Çitil, M. (2011). Engelli çocuk ve ergenlerine sosyolojik bir yaklaşım. *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları El Kitabı* içinde. (Anne-Baba ve Öğretmenler İçin). (Hazırlayan: A. Kulaksızoğlu). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. (Yenilenmiş 11. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı* http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı.* http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı.* http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı***.** http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı***.** http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1990a). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı***.** http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (1990b). *Sakatlar için politika dokümanı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

DPT (1992a). *Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi*. (Nihai rapor, genel değerlendirme) İşitme Engelliler Alt Çalışma Gurubu Raporu. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi. Cilt I

DPT (1992b). *Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi*. (Nihai rapor, genel değerlendirme) Zihin Engelliler Alt Çalışma Gurubu Raporu. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi. Cilt II

DPT (1992c). *Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi.* (Nihai rapor, genel değerlendirme)Görme Engelliler Alt Çalışma Gurubu Raporu. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi. Cilt III

DPT (1992d). *Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi.* (Nihai rapor, genel değerlendirme)Ortopedik Özürlüler Alt Çalışma Gurubu Raporu. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi. Cilt IV

DPT (1996). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı.* http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı***.** http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (2007). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı***.** http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp adresinden erişilmiştir.

DPT (2009) *Avrupa birliği müktesebatına uyum programı*. (2007 - 2013). http://ekutup.dpt.gov.tr/ab/AB-Muktesebati/ABMuktesebati.asp adresinden erişilmiştir.

Enç, M. (1983). *Bitmeyen gece* (Evrenin Tüm Karanlığı Bir Tek Mum Işığını Bile Köreltemez). Ankara: Tekışık Matbası

Enç, M. (2005). *Görme özürlüler: Gelişim, uyum ve eğitimleri.* Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ercan, H. (2002). Türkiye'de sivil toplum tartışmaları üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(1), 72.

Erdil, M. (2010) *Türkiye ve Polonya'daki engelli ailelerin sosyal sorunlarının sosyolojik olarak karşılaştırılması "Fenilketonüri Örneğinde"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Erer, S. & Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda müzikle tedavi yapılan hastaneler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 29-32.

Ergin, O. (1977). *İstanbul mektepleri ve ilim, terbiye ve san'at müesseseleri dolayısiyle Türkiye maarif tarihi.* Cild 3-4. İstanbul: Eser Matbaası

Eripek, S. (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2005). Zihinsel engellilerin öğretmenliği programına kayıt yaptıran öğrencilerin programı tercih durumlarının, ileriye dönük kaygılarının ve çevrelerinden aldıkları tepkilerin belirlenmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Kitabı.*

Ersoy , Ö., Avcı, N. (1981). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri "Özel Eğitim".* İstanbul: YA-PA Yayıncılık

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji.* (Yayıma Hazırlayan: Cemal Güzel). İstanbul: Kırmızı

Gök, S. (1958). *Dünyada ve Türkiye'de sağır, dilsiz, okulları tarihçesi ve eğitim sistemi.* İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası (Türkiye Sağır, Dilsiz ve Körler Tesanüt Cemiyeti Neşriyatı).

Gökçe, F. (2002). Özel eğitimin sorunları. *Çoluk Çocuk Dergisi***,** 14 (32).

Güçin, G. & Oruç Ş. (2015). Türkiye'de özel yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(2), 113-135.

Gül, E. (2005). *Kur'an'da Engelliler*. İstanbul: Akis Kitap.

Güleroğlu, S. & Sümer, A. (1982). *Dünyada ve Türkiye'de Körlerin Eğitimi*. Ankara: Körler Okulu Müdürlüğü Yayını.

Günay R. & Güngör H.İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi.* 32(53), 55-76.

Gürkan, Ü. (2005). *Hukuk sosyolojisine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ilıcak, G. G. (2002). Türkiye'de özel eğitim hizmetleri. *Çoluk Çocuk Dergisi*. 14, 33–35.

Irvine, P., Wrigt, E., B., ve Applequist, K. (2007) History of Special Educatin. *Encyclopedia of Special Education.* (Ed. Reynolds, C. R, ve E. Fletcher-Janzen) (Third Edition). New Jersey: John Wiley & Sons

Işıktaş, Y. (2002). Toplum ve hukuk. İ. Sezal (Ed.) *Sosyolojiye Giriş* içinde (s.571-625). Ankara: Martı Yayınevi.

Jørgensen, S. (2001). *Hukuk ve toplum*. (Çev. Ülker Yükselbaba ve Nazime Beysan) İstanbul: Donkişot Yayınları. 2001-Orijinal Baskı 1970 – Law and Society

Kalkınma Bakanlığı (2018). *Onuncu Kalkınma Planı*, http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx, adresinden erişilmiştir.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık web ofset.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de özel yetenekliler eğitiminin tarihi süreci* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karagöz, İ. (2005). *Ayet ve hadisler ışığında engelliler*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi***,** 5(2), 1–13.

Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 160. Güz. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu.htm adresinden erişilmiştir.

Kartal, S. (2002). *İstanbul ilinde zihin özürlü ve otistik çocuklara hizmet veren tüm vakıflarda çalışan vakıf üyelerinin vakıf çalışmalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kılıç, M. (2003). Ülkemizdeki hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(6), 49–74.

Kırcaali-İftar, G. (1997). Türkiye'de özel eğitime bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 44–48.

Konrot, A. (1991). Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmede bir uygulama. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 47-53.

Konrot, A. (2004). Öğretmen yetiştirme bağlamında engelliler yüksekokulu öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının iletişim biçimi tercihleri. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konrot, A. (Yay. Haz.) Ankara: Kök Yayıncılık

Konur, K. (1992). *Türkiye'de özel eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). TODAİ, Ankara.

Kozanoğlu, M. (2017) *Engellilere yönelik çalışmalar: VII. – XX. yüzyıllar*. Ankara: Özel Der Yayınları.

Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004a). *Özel yetenekli Çocuklar Kongre Tutanağı ve Kararlar Kitabı***,** (I. Türkiye Özel yetenekli Çocuklar Kongresi), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul:

Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. & M.R. Şirin (Haz.). (2004b). *Özel yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı,* (I. Türkiye Özel yetenekli Çocuklar Kongresi), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Küçükahmet, A. T. (2008). *Mitat Enç'in hayatı ve eğitim anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendi*rme (Ekonomik Baskı, 17. baskı) Ankara: Nobel yayınları

MEB (1990a). *Onüçüncü milli eğitim şurası: Yaygın eğitim: Raporlar, görüşmeler, kararlar***.** Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Okulu Matbaası.

MEB (1990b). *Milli Eğitim temel kanunu ile ilköğretim ve eğitim kanunu***.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991a). *Birinci maarif şurası: 17–29 Temmuz 1939: Çalışma programı, konuşmalar, lahikalar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991b). *İkinci maarif şurası: 15–21 Şubat 1943: Çalışma programı, raporlar konuşmalar.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991c). *Üçüncü milli eğitim şurası: 2–10 Aralık 1946: Çalışma programı, raporlar konuşmalar.* İstanbul**:** Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991d). *Dördüncü milli eğitim şurası: 22–31 Ağustos 1949: Çalışma programı, raporlar konuşmalar***.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991e). *Beşinci Milli Eğitim Şurası: 5–14 Şubat 1953: Çalışma programı, komisyon raporları, konuşmalar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991f). *Altıncı maarif şurası: 18–23 Mart 1957: Çalışma Programı, komisyon raporları, konuşmalar.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991g). *Yedinci milli eğitim şurası: 5-15 Şubat 1962: Çalışma esasları, konular ve kararları.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991h)**.** *Sekizinci milli eğitim şurası: 28 Eylül–3 Ekim 1970: Esaslar, raporlar, kararlar***.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991ı). *Dokuzuncu milli eğitim şurası: 24 Haziran–4 Temmuz 1974: Öneriler, raporlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991i). *Onuncu milli eğitim şurası: 23–26 Haziran 1981: Öneriler, konuşmalar, raporlar***.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991j). *Onbirinci milli eğitim şurası: 8–11 Haziran 1982: Öneriler, konuşmalar, raporlar***.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1991k). *Özel eğitimle ilgili mevzuat***.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991m). *Özel eğitim kurumları tanıtıcı el kitabı***.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991n). *Birinci özel eğitim konseyi***.** 13–15 Mayıs 1991. Ankara: MEB Yayınları

MEB (1993a). *Ondördüncü millî eğitim şurası 27-28 Eylül 1993: Raporlar, görüşmeler, kararlar.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1993b). *Özel eğitimi tanıtıcı el kitabı***.** Ankara: MEB Yayınları

MEB (1995). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme (1848–1995).* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayın no:4

MEB (1996). *Onbeşinci millî eğitim şurası, raporlar, görüşmeler kararlar***.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1999). *Onaltıncı milli eğitim şurası: Konuşmalar, raporlar, görüşmeler ve kararlar***.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2004)**.** *B.08.0.ÖRG.0.20.01.03-311/ sayılı Hizmet içi eğitim programı konulu özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü yazısı.*

MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

MEB (2007a) *Heyeti ilmiyeler***.** ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/heyeti_ilmiye.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2007b) *Onyedinci milli eğitim şurası kararları* http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/sura.htm adresinden erişilmiştir.

MEB (2007c). *Özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü -2006- mali yılı sonu faaliyet raporu*. Ankara.

MEB (2007d). *Özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü istatistikleri.* Genel Müdürlükten 18 Eylül 2008 tarihinde elden alınmıştır.

MEB (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017*, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, PDF Kitap, *http://orgm.meb.gov.tr/* adresinden erişilmiştir.

MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı***,** MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, PDF Kitap, www.meb.gov.tr, adresinden erişilmiştir

MEB (2018). *Millî Eğitim Şûraları*, https://ttkb.meb.gov.tr/www/Millî-e-

gitim-suralari/dosya/12, adresinden erişilmiştir.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1989). *XII. Milli Eğitim Şurası: 18–22 Temmuz: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar.* Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. Ankara

MEGSB (1987). *Özel eğitim kurumları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEGSB (1988). *Cumhuriyet döneminde türk milli eğitim sistemindeki gelişmeler (1923–1988).* Araştırma Planlama Koordinasyon Başkanlığı Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEGSB (1989). *I. Gençlik Şurası: 23– 28 Ekim 1988 raporlar görüşmeler kararlar.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEGSB (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı). (1985). *İşitme engellilerin eğitimi*. Özsoy, Y. (Yayına Hazırlayan) Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Mitrofan N., (1992) Avantaj eşi limite privind utilizarea testelor in Domeniul Judiciar, *4. international conference of applied psychology* bildirisi

Mouhyiddin-Hekimbaşızade (1906). *Kulağın Hıfz-ı Sıhhati*, Ahmet İhsan Matbaası (Millî Kütüphane Demirbaş No: D.N. 006228)

Naci, M. (1932). *Anormal çocuk. Ruhi uzvi ve tezahürlerile dereceleri ve normallerden ayırma usulleri.* İstanbul Tecelli Matbaası

Nazlı, A. (2010) Ötekilik, beden ve engellilik: Sosyolojik bir bakış (Sunu). *IV. Engelsiz Üniversiteler Çalıştayı*. 11-12 Mart 2010. Ege Üniversitesi. İzmir.

Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: çankaya belediyesinden hizmet alan aileler üzerin bir değerlendirme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okuturlar, M. H. (1968). *Özel eğitim***.** İstanbul: As Matbaası

Ozankaya, Ö. (2000) *Toplumbilim*. (Gen. 10. Baskı) İstanbul: Cem Yayınevi

ÖEHY (*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*). (2006). 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. (2012 Değişikli)

Öksüzoğlu, A. F. (2004). Eğitim tarihi temelleri**.** *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ölçen, A. N. (1991). *Özürlüler hukuku***.** Ankara: Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Yayınları.

Ölçen, M. (2005). *Özürlüler yokuşu*. A. Nejat Ölçen (Yayına hazırlayan) Ankara: Ajans-Türk baskısı

Öncül, N. (2012). Özel gereksinimli çocuk ailesini tanıyalım. A. Cavkaytar (Ed.)., *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi içinde.* Ankara: Vize Yayıncılık

Özbaykal, B. (1997). *Özel eğitim faaliyet raporu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Özbey, Ç. (2007) *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul,

Özdemir, İ., E., Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er, T., Öksüzoğlu, A. F. ve Korkmaz, A. (2000) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özenç, M. & Özenç, E.G. (2013). Türkiye'de Özel yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), ss.13-28.

Özer, D., Müniroğlu, S. (1998). Türkiye beden eğitimi ve spor yüksekokullarının engelliler alanına yönelik çalışmalarının incelenmesi**.** *Çağdaş Eğitim*. Yıl.23. Sayı. 242; (21-24)

Özgöbek, H. R. (2007). *Türkiye'nin engelliler politikası analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZİ. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). (1999a). *Birinci özürlüler şurası. Çağdaş toplum, çağdaş yaşam ve özürlüler. Komisyon raporları ve genel kurul görüşmeleri* 29 Kasım – 02 Aralık 1999. Ankara

ÖZİ. (1999b). *Birinci özürlüler şurası. Çağdaş toplum, çağdaş yaşam ve özürlüler*. *Ön komisyon raporları* 29 Kasım – 02 Aralık 1999. Ankara

ÖZİ. (1999c). *Birinci özürlüler şurası kararları***.** *Çağdaş toplum, çağdaş yaşam ve özürlüler*. 29 Kasım – 02 Aralık 1999. Ankara: Takav Matbaacılık ve Yayıncılık.

ÖZİ. (1999d). *Özürlülere yönelik olarak hizmet veren dernekler araştırması***.** Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

ÖZİ. (2000). *Özürlülere hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşları iş birliği ve koordinasyon toplantıları sonuç raporları*. Ankara.

ÖZİ. (2002) *Türkiye özürlüler araştırması 2002*, Ankara: ISBN: 0 / 975-19-3596-2

ÖZİ. (2003). *Rehabilitasyon bilgi rehberi***.** Ankara: Mine Ajan Matbaacılık

ÖZİ. (2005). *İkinci özürlüler şurası. Yerel yönetimler ve özürlüler. Komisyon raporları ve genel kurul görüşmeleri* 26–28 Eylül 2005. Ankara Nurol Matbaacılık Ve Anbalaj Sanayi A.Ş.

ÖZİ. (2006). *Özürlüler kanunu ve ilgili mevzuat*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayın no: 43

ÖZİ. (2007a). *Üçüncü özürlüler şurası. Bakım hizmetleri komisyon raporları ve genel kurul görüşmeleri* 19–23 Kasım 2007. İstanbul: *ISBN:978-975-19-4179-4 numaralı pdf kitap* <http://www.ozida.gov.tr/ > (2008, 24 Mart)

ÖZİ. (2007b). *Üçüncü Özürlüler şurası: Bakım hizmetleri şura kararları.* 19-23 Kasım 2007. İstanbul: *ISBN:978-975-19-4180-0 numaralı pdf kitap* <http://www.ozida.gov.tr/ > (2008, 24 Mart) adresinden erişilmiştir.

ÖZİ. (2010). *Toplum özürlülüğü nasıl algılıyor.* Temel araştırma Projesi.

Özmen, F & Kömürlü, F. (2013). Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Politika ve Uygulamalar, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), ss.35-56.

Özön, G. (2001). *Özel eğitim kurumlarının finansman sorunları ve istanbul bölgesinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özsoy, Y.(1983). Özel Eğitim. *Cumhuriyet döneminde eğitim***.** Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Atatürk Kitapları İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Özsoy, Y. (1990). Türkiye'de özel eğitim. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi***.** Ankara: 24-28 Eylül. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "Özel eğitime giriş".* (6. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Öztürk, Y. (2011). *Engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 189-226.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*: *Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*, Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2011) Özel yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 213-229.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de Özel yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi,* 5(2), 110-132.

Sarı, H. (2004). Türkiye'de özel eğitimine öğretmen yetiştirmede kalite ve alanla ilgili YÖK programı içeriğinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konrot, A. (Yayına Hazırlayan.). Ankara: Kök Yayıncılık

Sarı, H., Saygın, F. (2002). Üniversite öğrencilerinin özel eğitim dersleri almalarına yönelik ihtiyaçların analizi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları. (23)

Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*.(Gen. 2. Bası) İstanbul: Vedat Kitapçılık:

SHÇEK, (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürlüğü) *Bakım ve rehabilitasyon merkezleri.* http://www.shcek.gov.tr (2007, Mart 21) adresinden erişilmiştir.

Subaşıoğlu, F. & Atayurt-Fenge, Z. Z. (2019). Dünyada ve Türkiye'de görme engellilik: Zaman çizelgesi, *DTCF Dergisi* 59(1), 595-645.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (1), 10-18.

Sucuoğlu, B., (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar / araştırmalar (1980–2005). *Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 15-23.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.

Şafak P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık

Şahin H. (2004), "Engellilik kimin sorunu? Bireyin mi, toplumun mu?" *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Özveri Dergisi*, 1, (1), 48-59.

Şahin, M. (2003). *Özel Eğitim kurumlarının sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumunun yönetmeliğine ve genelgelerine uygunlukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, S. (2003). Özel eğitim tarihçesi. *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ataman, A. (Ed.) Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.

Tanyeri, Y. (2016). İzmir Sağırlar Okulu, *Turk Arch Otorhinolaryngol Dergisi*, 54, 1-4

TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2007). *Hükümet programları*. http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler adresinden erişilmiştir.

TBMM (2012). *Özel yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*, TBMM, PDF Kitap, (Sayısı:427), Ankara, https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y, adresinden erişilmiştir.

TBMM (2018). *Hükümet Programları.* http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler adresinden erişilmiştir.

TODAİ (Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü). (1966). *Merkezi hükümet teşkilatı kuruluş ve görevleri. Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) Yönetim Kurulu Raporu*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları İkinci Baskı. (Birinci Baskı 1963)

Tremblay, P. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. Université Librede Bruxelles Tivat, Montenegro, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf adresinden elde edilmiş pdf sunu.

Tunçdemir, İ. (2004a). Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say. *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi "Poster Sunumu"* 23 – 25 Eylül 2004, İstanbul. http://74.125.77.132/search?q=cache:N9VNE7GIpUJ:www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/ITuncdemir_2.html+%226660%22+SAYILI+YASAdan+yararlananlar&hl=tr&ct=clnk&cd=6 (2009, 10 Ocak) adresinden erişilmiştir.

Tunçdemir, İ. (2004b). Çoksesli müzikte harika çocuk kanununun türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan Örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi.* 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi. Malatya: http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/302.pdf (2009, 10 Ocak) adresinden erişilmiştir.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme engelliler. (Ed: S. Eripek) *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. (107–124)

TÜİK (1932). *Maarif istatistikleri* (1923–1932). Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü. Yayın no:26. İstanbul: Devlet Matbaası.

TÜİK (1947). *Milli eğitim istatistikleri (1945–1946). Orta öğretim***.** Başbakanlık İstatistik Kurumu. Yayın no: 281. Pulhan Matbaası.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (1952). *Milli eğitim istatistikleri (1949–1950). Orta öğretim*. Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü. Yayın no: 336. Ankara: Doğuş Ltd. Matbaası.

TÜİK (1996). *1927 – 1996 Milli eğitim hareketleri.* Devlet İstatistik Enstitüsü: Yayın no: 517

Türkiye Sakatları Koruma Vakfı (1993). *Sakatların yasal hakları***.** Ankara: Türkiye Sakatları Koruma Vakfı.

Üçüncü, M. K. (2016). *Hukuk ile kültür ilişkisi*. *TAAD*, 7 (28), 353-387.

Ünver, S. (1942). Manisa'da Saruhanlıların Körhane Binası Hakkında", *Türk Tıb Tarihi Arşivi*, VI/19.

Vural, F. (2003). *Bir sosyal problem olarak Türkiye'de zihinsel engelliler (İzmir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Winter J. A. (2005) *Toplumsal bir sorun çözümleyici olarak özürlü hakları ha-*

reketinin gelişimi" (The Development Of The Disability Rights Movement As A Social Problem Solver) Allyn Professor Emeritus Of Sociology Connecticut College (Çeviri:Mehmet Ergün Sosyal Çalışmacı, ÖİB) (www.ozida.tr) adresinden erişilmiştir.

Yeşilova, H. (1997). *Özel yeteneklilik ve Türkiye'de özel yetenekli çocukların eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yıldırım, N. (1997). *İstanbul'da Sağır, Dilsiz ve Âmâların Eğitimi*", İstanbul Armağanı, III (Gündelik Hayatın Renkleri), (Yay. Haz. Mustafa Armağan), İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul

Yılmaz, M. (2002). *Özel eğitim kurumları ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: PDF kitap. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_ogretmen_kitabi.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK, (2018). *Ulusal Tez Merkezi*. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden erişilmiştir.

YARARLANILAN İNTERNET SİTELERİ

http ://aef.marmara. edu.tr/index. php?Sayfa=41&bolum=3

http: //www. anadolu. edu.tr / akademik/ens_engars/

http: //www. ozida.gov. tr/guncel/ sorulanlar.htm#107

http: //www. shcek.gov.tr/hizmetler/ozurlu/Mesleki_Egitim.asp

http: //www.ef.ibu.edu.tr/oe/oe_ogr.htm

http: //www.vaksa.org.Tr/tr/hakkinda/images/turkce_katalog.pdf

http:// www.ankara.edu.tr/ kutuphane/ Yayinlar/ dergiler/ ozel_egitim.html

http:// www.ef.ibu edu.tr/oe/oe_ogr.htm

http:// www.osym.gov.tr/Belge Goster.aspx.

http://acikarsiv.ankara.edu.tr/dergi/dergiler/39/40/338.pdf

http://ankaraarsivi.atilim.edu.tr/shares/ankara/files/yavuz_iscen/1M_000010.pdf

http://bianet.org/bianet/bianet/114367-engelliye-ayrimcilik-yapan-sofore-hapis-cezasi

http://bianet.org/konu/engelli-haklari

http://bugraderci.blogspot.com.tr

http://eae.anadolu.edu.tr/

http://egitim.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=107

http://egitim.ankara.edu.tr/a_bilim.html

http://istatik.iskur.gov.tr/tr/ rapor _bulten/ 2007_yili_faaliyet_raporu. pdf

http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/KHK.aspx

http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/1996_1997_ozelegitim_ogrenciogretmensayisi.htm

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pd

http://statik.iskur.gov.tr/tr/ark/ark/2007tr_dosyalar/27.pdf

http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'de_engelli_haklar%C4%B1

http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/sura.htm

http://www. tbmm.gov.tr/hukumetler/HP11.htm sayfasından elde edilmiştir.

http://www.altinokta.org.tr/yazardetay.asp?idnourun=59

http://www.basbakanlik.gov.tr/sour.ce/index.asp?wpg=ana

http://www.besyo.gazi.edu.tr

http://www.bilgiyayinevi.com.tr/orhan-capli

http://www.egtbil.gazi.edu.tr/

http://www.emo.org.tr/ekler/91ede353063f823_ek.pdf?dergi=4

http://www.engellilersitesi.com/

http://www.hurriyet.com.tr

http://www.hurriyet.com.tr/ak-partili-vekil-engellileri-adam-yerine-koyduk-24730421

http://www.hurriyet.com.tr/enistesinden-150-bin-lira-tazminat-istiyor-16314823

http://www.ilo .org/public /turkish/region /eurpro/ankara/newsletr/2007_2.pdf

http://www.istanbul.edu.tr/hay

http://www.istanbul.edu.tr/hay/bilgi.php?islem=abdbilgi&b=12

http://www.kamudanhaber.com/meb/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-2012-h101065.html

http://www.kimdirhayatieserleri.com/h-sukru-selcikoglu-kimdir-hayati-ve-eserleri-hakkinda-bilgi.html

http://www.kimdirhayatieserleri.com/orhan-capli-kimdir-hayati-ve-eserleri-hakkinda-bilgi.html

http://www.meb.gov.tr/duyurular/.../ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf

http://www.milliyet.com.tr/utanc-verici-teklif/turkiye/sondakikaarsiv/11.12.2010/1325084/default.htm

http://www.ozida.gov.tr/ organizasyon/yuksekkurul.htm

http://www.ozida.gov.tr/guncel/24ocakstratejikplan.pdf

http://www.ozurluveyasli.gov.tr/tr/html/476/1.3

http://www.shcek.gov.tr/hizmetler/ozurlu/Aile_Danismanligi.asp

http://www.sosyalhizmetuzmani.org/engeliler.htm

http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler

http://www.ttkb.meb.gov.tr/semceler/sura/heyeti_ilmiye.pdf.

http://www.ushmm.org

http://www.vaksa.org.tr/tr/hakkinda/images/turkce_katalog.pdf

https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Jakob_Christoffel

https://en.wikipedia.org/wiki/Laura_Bridgman

https://tr.wikipedia.org/wiki/Cumhurba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1_H%C3%BCk%C3%BBmet_Sistemi

https://tr.wikipedia.org/wiki/Helen_Keller

https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12

https://www.cbm.de/ueber-die-cbm/die-cbm/geschichte.html

https://www.cbm.de/ueber-die-cbm/die-cbm/geschichte.html

https://www.dernekler.gov.tr

https://www.newspapers.com/newspage/154603391/

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/2020_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf

https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP61.htm

İletişim İçin:
Dr. Mahmut Çitil
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı
mahmutcitil@hotmail.com

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Editör

Prof. Dr. Sezgin VURAN

Yazarlar

Prof. Dr. Sezgin VURAN

Prof. Dr. Seray OLÇAY

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Editör: Sezgin VURAN

Yazarlar: Sezgin VURAN - Seray OLÇAY - Emre ÜNLÜ

ISBN: 978-605-7989-76-5

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2021
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	**UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TEMELLERİ**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 2	**UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 3	**HEDEF DAVRANIŞLARIN BELİRLENMESİ**
	Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ
BÖLÜM 4	**HEDEF DAVRANIŞI ÖLÇME VE KAYDETME**
	Sezgin VURAN
BÖLÜM 5	**VERİLERİN GRAFİKSEL ANALİZİ VE VERİLERE DAYALI KARAR ALMA**
	Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ
BÖLÜM 6	**UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTIRILMASI**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 7	**UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN AZALTILMASI**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 8	**DAVRANIŞI AZALTMA TEKNİKLERİ**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 9	**İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME**
	Sezgin VURAN - Seray OLÇAY
BÖLÜM 10	**TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ**
	Sezgin VURAN

ÖN SÖZ

Yıl 1986, ders "Davranış Değiştirme", ben üçüncü sınıf öğrencisiyim. İlk dersten önceki gece kafamda deli sorular: Davranışlar değişir mi? Nasıl değişir? Neden insanlar davranışları değiştirmek ister? Kimlerin hangi davranışlarını değiştirmek isterim? Annemin bana izin vermeme davranışlarını değiştirebilir miyim? Kardeşimin kıyafetlerimi giyip kaçma davranışını değiştirebilir miyim? Erkek arkadaşımın beni daha sık aramasını sağlayabilir miyim? Bu ders benim bunları başarmamı sağlar mı?... "Davranış Değiştirme" ilk ders, kürsüde Mehmet ÖZYÜREK Hoca, konumuz: Davranışçı Yaklaşım ve kurucusu B.F. Skinner.

Veeee aklımda kalanlar!!! "Davranışçı yaklaşımın kökleri klasik koşullanmaya dayandırılır. Skinner klasik koşullamanın karmaşık insan davranışlarını açıklamak için yeterli olmadığını öne sürmüş, davranışların öncesine ve sonrasına odaklanmanın doğru olduğuna vurgu yapmıştır. Davranışların öncesi ve sonrasında gerçekleşen durumların davranış değişikliği sağladığını da güvercinler ve farelerle yaptığı deneylerle göstermiştir. Bu yaklaşıma da edimsel koşullama adını vermiştir. Skinner, o dönemde psikolojinin tek çalışma alanı olarak gördüğü zihnin varlığını kabul etmekle birlikte gözlenebilir davranışlarla çalışmanın içsel zihinsel olaylarla çalışmaktan daha üretici olduğuna inanmıştır."

Skinner'in davranışçılığı bu kitabın adı olan UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ'nin temelini oluşturmakta ve tarihçesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Türkiye'de eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinde, özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını değiştirmek için öğretmen adaylarına 1986 yılında Davranış Değiştirme adı ile okutulmaya başlanan ders, günümüzde "Uygulamalı Davranış Analizi" dersi olarak özel eğitim bölümlerinin temel dersleri arasında yerini almıştır. Bu dersin konulması, okutulması ve planlanmasına Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK öncülük etmiştir. Kendisine teşekkür ederim. Sevgili hocamdan devraldığım ve yıllar boyunca okutmaktan çok zevk duyduğum bu ders için hazırladığım ders notları pek çok öğrencimin dosyasında bulunmaktadır. Benim bu notları kitap hâline getireceğime dair sözüm de aklımdan hiç çıkmamıştır. Nihayet bu yıl iki genç arkadaşımın bana destek vermesiyle bu notları örneklerle zenginleştirip kitap hâline getirerek sözümü tuttum. Seray Olçay ve Emre Ünlü'ye teşekkürler.

Elbette teşekkür etmem gereken birileri daha var: İlk tanıdığım en iyi uygulamalı davranış analizi uygulayıcısı olan anneme, nam-ı diğer Sevgi Hanım'a teşekkürü borç bilirim. Şimdi merak ettiniz değil mi? Hemen bir örnek vereyim. "Ben 5-6 yaşlarındayken hiç şehriye çorbası içmezdim; ama şimdi içiyorum bunu kim nasıl değiştirdi? Annem. Şehriye çorbasına itiraz ettiğim her yemekte, "Sen bilirsin, bir kaşık yemeden başka yemek yiyemezsin." derdi. Yemezdim… Galiba zayıf olmamı da buna borçluyum. Sonra bir gün o kadar açtım ki, akşam

yemeğinde yine şehriye çorbası, annem yine "Başka hiç bir şey yiyemezsin." dedi. Çare yok, yemezsem başka yiyecek de yok. Yedim… Hımmm tadı hiç fena değilmiş, hatta güzelmiş. Bunun gibi onlarca örnek anne uygulamaları…

Canım yeğenlerim Emre, Can, Naz ve Yaman elbette sizleri unutmayacağım. Derslerimi her daim yeni örneklerle zenginleştirmemi sağladığınız ve uygulamalı davranış analizi ilkelerini üzerinizde deneme fırsatlarını bana sunduğunuz için sonsuz teşekkürler.

Gelelim bu kitabın içeriğine. Kitap on bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü "Uygulamalı Davranış Analizinin Temelleri"dir. Bu bölümde uygulamalı davranış analizine yön veren kuramlar, kişiler ve girişimlere yer verilmiştir. Kitabın ikinci bölümü "Uygulamalı Davranış Analizi"dir. Bu bölümde uygulamalı davranış analizi ve temel ilkelerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. "Hedef Davranışların Belirlenmesi" başlıklı üçüncü bölüm ile "Hedef Davranışı Ölçme ve Kaydetme" başlıklı dördüncü bölümde sosyal açıdan önemli olan hedef davranışların nasıl belirlenebileceği, ölçülebileceği ve kaydedilebileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Beşinci bölüm "Verilerin Grafiksel Analizi ve Verilere Dayalı Karar Alma" konusunu ele almaktadır. Bu ünitede sizlere oldukça pratik biçimde verilerinizi nasıl analiz edebileceğinizi, nasıl yorumlayacağınızı ve karar alırken onlardan ne şekilde yararlanabileceğinizi anlatmayı hedefledik. Kitabın altıncı bölümü olan "Uygun Davranışların Artırılması"nda pekiştirme, pekiştireçler, tarifeler örneklerle ayrıntılı olarak ele alınmıştır. "Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması ve Davranışı Azaltma Teknikleri"ne kitapta iki ayrı bölüm olarak yer verilmiştir. İlk bölümde önleme ve ayrımlı pekiştirme konuları ele alınırken, diğer bölümde sönme, tepkinin bedeli, mola ve düzeltme teknikleri anlatılmıştır. Dokuzuncu bölüm "İşlevsel Değerlendirme"dir. İşevsel değerlendirmede her davranışın bir ya da birkaç işlevinin olduğu ve bu işlevlerin nasıl belirlenebileceği açıklanmıştır. Son bölümde ise uygulamalı davranış analizi yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesinde en çok başvurulan tek denekli araştırma desenleri açıklanmıştır.

Kitabı zevkle okumanızı dilerim.

Prof. Dr. Sezgin Vuran

Aralık-2021/Ankara

Not: Kitapla ilgili eleştiri ve önerilerinizi svuran@gmail.com adresine yazmanız bu kitabın daha iyi hâle gelmesine katkıda bulunacaktır.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TEMELLERİ 1
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

BÖLÜM 2
UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ.....21
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

BÖLÜM 3
HEDEF DAVRANIŞLARIN BELİRLENMESİ.....35
Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ

BÖLÜM 4
HEDEF DAVRANIŞI ÖLÇME VE KAYDETME.....57
Sezgin VURAN

BÖLÜM 5
VERİLERİN GRAFİKSEL ANALİZİ VE VERİLERE DAYALI KARAR ALMA.....77
Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ

BÖLÜM 6
UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTIRILMASI 107
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

BÖLÜM 7
UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN AZALTILMASI 127
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

BÖLÜM 8
DAVRANIŞI AZALTMA TEKNİKLERİ 145
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

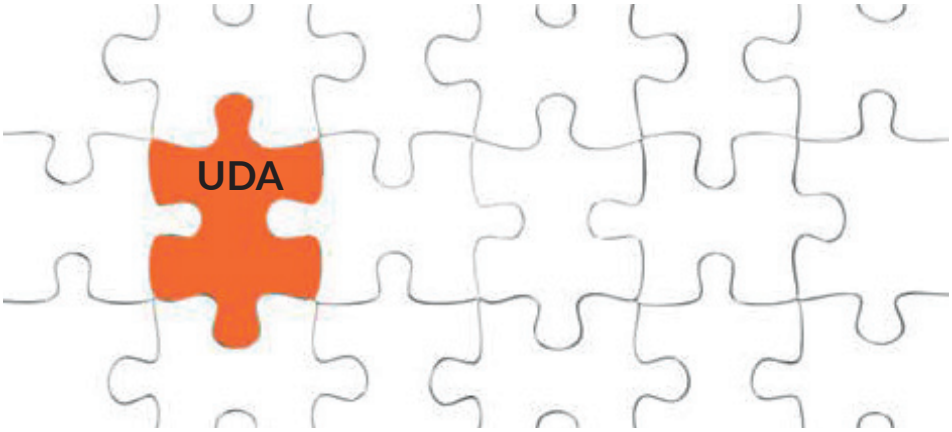
BÖLÜM 9
İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME 163
Sezgin VURAN - Seray OLÇAY

BÖLÜM 10
TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ 181
Sezgin VURAN

BÖLÜM 1

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TEMELLERİ

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- davranışları açıklamaya çalışan yaklaşımları sıralayabilecek,
- davranışları açıklamaya çalışan yaklaşımları değerlendirme ölçütlerini tanımlayabilecek,
- biyofiziksel yaklaşımın insan davranışı üzerindeki etkilerini betimleyebilecek,
- psikanalitik yaklaşımın insan davranışı üzerindeki etkilerini betimleyebilecek,
- bilişsel gelişim yaklaşımının insan davranışı üzerindeki etkilerini betimleyebilecek,
- bilişsel yaklaşımın insan davranışı üzerindeki etkilerini betimleyebilecek,
- davranışçı yaklaşımın insan davranışı üzerindeki etkilerini betimleyebilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TEMELLERİ

DAVRANIŞLARI AÇIKLAMAYA ÇALIŞAN YAKLAŞIMLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

- Kapsamlılık
- Doğrulanabilirlik
- Tahmin Etmede (Kestirimde) Yararlılık
- Yalınlık

DAVRANIŞI AÇIKLAMADA KULLANILAN YAKLAŞIMLAR

BİYOFİZİKSEL YAKLAŞIM

- Biyofiziksel Yaklaşımın Eğitim Alanındaki Yararları ve Sınırlılıkları

GELİŞİMSEL YAKLAŞIMLAR

- Psikanalitik Yaklaşım
- Bilişsel Gelişim Yaklaşımı
- Gelişimsel Yaklaşımın Eğitim Alanındaki Yararları ve Sınırlılıkları

BİLİŞSEL YAKLAŞIM

- Bilişsel Yaklaşımın Eğitim Alanındaki Yararları ve Sınırlılıkları

DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM

- Temel Kavramlar
- Davranışçı Yaklaşımın Eğitim Alanındaki Yararları ve Sınırlılıkları

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

BÖLÜM 2

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- uygulamalı davranış analizi kavramını tanımlayabilecek,
- uygulamalı davranış analizinin kısa tarihçesini betimleyebilecek,
- uygulamalı davranış analizinin temel ilkelerini sıralayabilecek,
- uygulamalı davranış analizinin basamaklarını açıklayabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TANIMI

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TARİHÇESİ

- Dünyada Uygulamalı Davranış Analizinin Gelişimi
- Türkiye'de Uygulamalı Davranış Analizinin Gelişimi

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN İLKELERİ

- Uygulamalılık
- Davranışsallık
- Analitiklik
- Teknolojiklik
- Kavramsal Sistematiklik
- Etkililik
- Genellenebilirlik

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN BASAMAKLARI

- Hedef Davranışın Tanımlanması ve Ölçülmesi
- Hedef Davranışı Değiştirmek için Uygulamaya Karar Verme
- Uygulama ile Hedef Davranış Arasındaki İşlevsel İlişkiyi Ortaya koyma

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Emir, öğretmenlerinin deyimiyle, biraz hareketli, biraz dikkati dağınık, biraz da yaramaz bir öğrenciydi. Ayşe Öğretmen Emir'in nasıl bir çocuk olduğu sorulduğunda "Yokluğunda sınıfta bir sessizlik oluyor. Emir'in sınıfta olmadığını hemen fark ediyorum." diyordu. Arkadaşları ise onu "Emir çok neşeli. Komik komik hareketler yapıp bizi çok eğlendiriyor." ifadeleriyle tanımlıyorlardı. Emir'in sınıf içi davranışlarına müdahale etmek isteyen rehber öğretmeni Emir'in annesi ile görüştüğünde, annesi "Emir evde de çok hareketli, tıpkı dayısına çekmiş, yerinde duramıyor." demiştir.

Aynı davranış farklı kişiler tarafından neden farklı tanımlanır?

Emir nasıl bir öğrencidir? Emir'in sınıf içinde problem olarak görülen davranışı nedir?

Peki Emir'in problem davranışının nedenlerini açıklamak mümkün müdür?

Emir'in davranışı annesinin dediği gibi genetikse bu davranış değiştirilebilir mi?

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNİN TANIMI

Uygulamalı davranış analizi (UDA), sosyal önemi olan davranışları kazandırmayı ve değiştirmeyi amaçlayan, bu amaçla davranışçı psikolojinin öne sürdüğü temel prensipleri kullanan bilim dalıdır. Bu noktada davranışı ve sosyal açıdan önemli olan davranışı tanımlamak yerinde olacaktır. Davranış insanların yaptığı her şeydir. Şu an bu cümleyi okumanız bir davranıştır. Bilimin insan yaşamına etkilerini düşünmeniz de bir davranıştır. Bu davranışlardan biri açıkça gözlenebilirken diğerini gözlemek her zaman mümkün değildir. Davranış analistleri bu ayrıma dikkat çekerek davranışları açıkça gözlenebilen ve açıkça gözlenemeyen davranışlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Açıkça gözlenebilen davranışlar davranışın sergilendiği ortamda bulunan diğer kişiler tarafından gözlenebilir. Örneğin basket atmak. Bir çocuğun hangi mesafeden basket attığını, kaç tane isabetli, kaç tane isabetsiz atış yaptığını gözlemlemek mümkündür. Açıkça gözlenemeyen davranışlar ise yalnızca davranışı sergileyen kişi tarafından varlığı bilinen, diğerleri tarafından gözlemlenemeyen davranışlardır. Örneğin çalışma motivasyonu. Çocuğun çalışma motivasyonun olup olmadığını gözlemlemek güçtür, bu durum hakkında ancak çocuğun söylemlerinden ya da davranışlarından fikir sahibi olabiliriz. Gözlenebilir ve gözlenemez olmasının yanı sıra davranışlar refleks ve edimsel davranışlar olarak da sınıflandırılır. Refleks (tepkisel) davranış, dışarıdan gelen ışık, ses gibi uyaranlara vücudumuzun gösterdiği ani ve hızlı tepkilerdir. Hapşırırken gözümüzün kapanması refleks davranışlara örnek olarak verilebilir. Edimsel davranışlar, davranış sonrası uyaranlara bağlı olarak ortaya çıkan davranışlardır. Çocuğun "Ce" oyunu oynarken gözünü kapatması, açtığında yetişkinin gülümsemesiyle karşılaşması sonucunda oyun amaçlı gözünü kapatması edimsel davranışa örnektir. UDA'nın çalışma alanını açıkça gözlenebilen ve edimsel davranışlar oluş-

BÖLÜM 3

HEDEF DAVRANIŞLARIN BELİRLENMESİ

Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- hedef davranış betimleyebilecek,
- hedef davranışı belirleme yollarını izleyerek hedef davranış belirleyebilecek,
- hedef davranışı gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlayabilecek,
- ABC kaydı tutabilecek,
- ABC kaydı özeti ve hedef davranışı belirleme gerekçesini yazabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

HEDEF DAVRANIŞLARIN BELİRLENMESİ

HEDEF DAVRANIŞ

Hedef Davranış Belirleme Kaynakları ve Yolları

Hedef Davranışın Tanımlanması

Hedef Davranış Yazma

ABC KAYITLARI

- ABC Kayıtlarının Özetlenmesi ve Yorumu
- ABC Kaydına Dayalı Hedef Davranış Belirleme

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

BÖLÜM 4

HEDEF DAVRANIŞI ÖLÇME VE KAYDETME

Sezgin VURAN



Bir davranışı kaydetmek için harcadığınız çaba o davranışı gerçekten değiştirme isteğiniz ile yakından ilgilidir.

BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- davranışları kaydetme nedenlerini betimleyebilecek,
- uygun kayıt tekniğini belirleyebilecek,
- belirlediği kayıt tekniğine ilişkin veri kayıt çizelgesi hazırlayabilecek,
- yakın çevresindeki bireylerde davranış örneklerini inceleyerek davranışları kaydedebilecek,
- gözlemciler arası güvenirlik kavramını açıklayabilecek,
- kayıt tekniğine uygun şekilde gözlemciler arası güvenirliği hesaplayabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

HEDEF DAVRANIŞLARI ÖLÇME VE KAYDETME

DAVRANIŞLARI KAYDETME NEDENLERİ

DAVRANIŞ KAYIT TEKNİKLERİ

- Kalıcı Davranış Ürünü Kaydı
- Kontrol Listeleri İle Davranış Kaydı

KAYIT TÜRLERİ

- Kesin Kayıt Teknikleri
  - *Olay Kaydı*
  - *Süre Kaydı*
  - *Bekleme Süresi Kaydı*
- Yaklaşık Kayıt Teknikleri
  - Zaman Aralığı Kaydı
  - Anlık Zaman Örneklemi Kaydı

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

HEDEF DAVRANIŞLARI ÖLÇME VE KAYDETME

Harun Öğretmen araçlara düşkün birisiydi. Kullanmakta olduğu araca ilişkin pek çok bilgiye sahipti. Arkadaşları onun aracına ilişkin gerekli gereksiz her bilgiyi not etmesi ve bunu bir takıntı hâline getirmesi ile dalga geçerdi. Bir sabah aracı çalıştırdıktan sonra eşine iş çıkışı gecikebileceğini, aracı servise götürmesi gerektiğini söyledi. Eşi şaşkınlıkla "İyi ama herhangi bir problem yok ki…" diye cevap verdi. Harun Öğretmen cebinden not defterini çıkardı ve "Evet bir sorun var?" diyerek eşine uzattı. Defterde günler ve karşısında kat edilen mesafeler yer alıyordu. Eşi Harun Öğretmene "İyi de bu ne demek şimdi?" diye karşılık verdi. Harun Öğretmen not defterini eline aldı ve açıklamaya başladı: "Arabamız ilk aldığımızda bir depo benzin ile yaklaşık 400 km gidiyordu. Ancak bu rakam son bir ay içinde önce 300 daha sonra ise 200 kilometreye düştü. Ben her benzin alışımızda ne kadar gittiğini buraya not ediyorum. Bir sorun olduğu kesin ve bu daha büyük sorunlara neden olabilir." Harun Öğretmen arabayı servise götürdü. Aracı teslim ettikten birkaç saat sonra gelen telefonda karşıdaki yetkili "Araçta yakıt sızdırması olduğu ve fark edilmediği takdirde önemli bir kazaya sebep olabileceğini." söyledi.

Harun Öğretmenin durumu kısa sürede fark etmesinin nedeni nedir?

Kayıt tutmanın Harun Öğretmene sağladığı yararlar nelerdir?

Harun Öğretmenin tuttuğu kayıtlar başkalarının işini nasıl kolaylaştırmıştır?

DAVRANIŞLARI KAYDETME NEDENLERİ



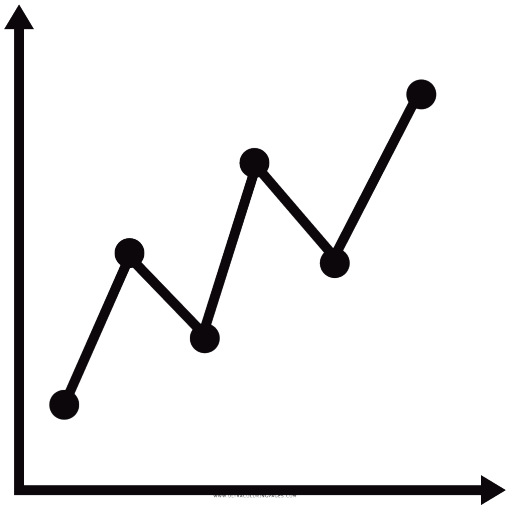
Çocuğunuzun ateşi yükseldiğinde ateşini belli aralıklar ile kontrol etmezseniz telafisi mümkün olmayan sonuçlara yol açmaz mı? Bu örnekler çeşitlendirilebilir.

Davranışları kaydetmek üzerinde çalışılması gereken bir problem olup olmadığını anlamak, yapılan uygulamaların işe yarayıp yaradığını görmek, yapılabilecek değişiklik ya da uyarlamalara karar vermek, çabuk ve kısa sürede karar alarak zaman kaybını önlemek gibi çok sayıda önemli işleve sahiptir. Ancak davranışları kaydetmek kadar, doğru şekilde ve doğru teknik ile kaydetmek de büyük önem taşımaktadır. Sürekli hatalı sonuç veren bir tartıdan elde ettiğimiz verilere göre kilomuzu kontrol etmek bizi asla doğru sonuca ulaştırmayacaktır. Şimdi davranışları kaydetmede kullanabileceğimiz kayıt teknikleri ve bu kayıt teknikleri ile kayıt edebileceğimiz davranışlara bir göz atalım.

BÖLÜM 5

VERİLERİN GRAFİKSEL ANALİZİ VE VERİLERE DAYALI KARAR ALMA

Sezgin VURAN - Emre ÜNLÜ



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- davranışa ilişkin elde edilen verileri grafiksel olarak gösterebilecek,
- grafiksel olarak gösterdiği verileri analiz edebilecek,
- grafikleri inceleyerek evreler arası değişikliklere karar verebilecek.
- grafiklerden yararlanarak verilere dayalı uygun öğretimsel kararlar alabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

VERİLERİN GRAFİKSEL ANALİZİ VE VERİLERE DAYALI KARAR ALMA

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ (UDA) YAKLAŞIMINDA GRAFİKLER

- Zaman Serisi Grafikleri
  - *Zaman serisi grafiklerinin temel özellikleri*
  - *Zaman serisi grafiklerinde doğru gösterim*
- Sütun Grafikleri

VERİLERİN GRAFİĞE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

- Düzey Analizi
- Eğilim Analizi
- Amaç Çizgisi
- Veri Kararlılığı
- Evreler Arası Değişiklik Olup Olmadığına Karar Verme

ÖĞRETİMSEL KARARLAR ALMAK İÇİN VERİLERİN KULLANIMI

- Öğretimsel Karar Tipleri

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

BÖLÜM 6

UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTIRILMASI

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- pekiştirme kavramını tanımlayabilecek,
- olumlu pekiştirmeyi betimleyebilecek,
- öğrenilmemiş pekiştireçleri, bu pekiştireçlerin özelliklerini, yarar ve sınırlılıklarını açıklayabilecek,
- öğrenilmiş pekiştireçleri, bu pekiştireçlerin türlerini, özelliklerini, yarar ve sınırlılıklarını açıklayabilecek,
- olumsuz pekiştirmeyi betimleyebilecek,
- etkili pekiştireçlerin nasıl belirlenebileceğini açıklayabilecek,
- pekiştirme kurallarını sıralayabilecek,
- sembol pekiştirme sistemini betimleyebilecek,
- pekiştirme tarifelerini açıklayabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTIRILMASI

PEKİŞTİRME

- Olumlu Pekiştirme
- Olumsuz Pekiştirme

PEKİŞTİREÇLER

- Öğrenilmemiş Pekiştireçler
  - *Öğrenilmemiş Pekiştireçlerin Özellikleri*
  - *Öğrenilmemiş Pekiştireçlerin Yararları ve Sınırlılıkları*
- Öğrenilmiş Pekiştireçler
  - *Öğrenilmiş Pekiştireçlerin Yararları ve Sınırlılıkları*
  - *Öğrenilmiş Pekiştireç Türleri*
- Etkili Pekiştireç Belirleme
- Pekiştirme Kuralları

SEMBOL PEKİŞTİRME

- Sembol Kullanımının Yararları
- Sembol Pekiştirme Sisteminin Uygulama Basamakları

PEKİŞTİRME TARİFELERİ

- Sürekli Pekiştirme
- Aralıklı Pekiştirme
  - *Oranlı Pekiştirme*
  - *Süreli pekiştirme*

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

4. Aşağıdakilerden hangisi pekiştirmenin etkili olabilmesi için mutlaka uyulması gereken kurallardan biri <u>değildir?</u>

a. Pekiştirme uygun davranışa bağlı olmalıdır.
b. Pekiştirme ilk aşamada uygun davranışın hemen ardından verilmelidir.
c. Edinim aşamasında davranış her sergilendiğinde pekiştirilmelidir.
d. Pekiştireç uygulayıcı için kolay ulaşılabilir ve kolay kullanılabilir olmalıdır.
e. Sınıflarda sevgi ifadeleri pekiştireç olarak kullanılmalıdır.

5. Hangisi semboller ve ederleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan biri <u>değildir?</u>

a. Yiyecek ve oyuncak gibi pekiştireçlerin değerlerini belirlemek için, kantin ya da markette ilan edilen fiyatlar dikkate alınmalıdır.
b. Etkinliklerin değerleri davranışın okul içinde ve dışında yapılması durumuna göre farklılaştırılmalıdır.
c. Semboller pekiştireçlerin niteliğine ve sayısına göre ayarlanmalıdır.
d. Sembollerin ederi öğretmenin imkanlarına ve bütçesine göre belirlenmelidir.
e. Semboller çocuğun günlük hayatta kolay ulaşabileceği cinsten olmamalıdır.

BÖLÜM 7

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN AZALTILMASI

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- uygun olmayan davranışların özelliklerini betimleyebilecek,
- uygun olmayan davranışların değiştirilmesinde ılımlılık sıralamasını açıklayabilecek,
- uygun olmayan davranışların önlenmesine ilişkin önlemleri sıralayabilecek,
- uygun olmayan davranışların azaltılmasında ayrımlı pekiştirme türlerini betimleyebilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN AZALTILMASI

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞIN TANIMI VE ÖZELLİKLERİ

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞI AZALTMAYA OLUMLU YAKLAŞIM

- Uygun Olmayan Davranışları Önleme
  - *Davranış Zincirini Durdurma*
  - *Uygun Olmayan Davranışları Önlemede Öğretmen Davranışları*
- Ayrımlı Pekiştirme
  - *Diğer Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (DDAP)*
  - *Alternatif Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (ADAP)*
  - *Karşıt Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (KDAP)*
  - *Seyrek Yapılan Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (SDAP)*
  - *Yüksek Oranda Yapılan Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (YDAP)*

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN AZALTILMASI

Banu ana sınıfına devam ediyordu. Sınıf etkinliklerine katılıyor, öğretmenin kendisinden istediği her şeyi yerine getiriyordu. Serbest zaman etkinlikleri sırasında ise ağlama, bağırma gibi uygun olmayan davranışlar sergiliyordu. Banu bu tür davranışlar sergilediğinde oyunda onun dediği oluyor, arkadaşları istediği oyuncakları ona veriyor, öğretmeni ise yanına gelip onu susturmaya çalışıyordu. Öğretmeni bir süre sonra Banu'nun sıralanan uygun olmayan davranışlarının arttığını ve şiddetlendiğini fark etti. Banu'nun ailesiyle görüşen öğretmeni Banu'nun uygun olmayan davranışlarını azaltmaya serbest zaman etkinliklerini yapılandırarak başladı. Öğretmeni ve arkadaşları ayrıca Banu ağladığında, bağırdığında bu davranışları görmezden geliyor, ağlama ya da bağırma davranışının ardından ilk ortaya çıkan uygun iletişim davranışlarını ise sosyal pekiştireçler kullanarak pekiştiriyorlardı. Banu'nun zaman içerisinde uygun olmayan davranışlarının azaldığı, iletişim davranışının arttığı görüldü.

Banu'nun uygun olmayan davranışlarının işlevi nedir?

Yalnızca görmezden gelerek uygun olmayan davranışları azaltmak mümkün müdür?

Serbest zaman etkinliklerini yapılandırmak uygun olmayan davranışları azaltmanın bir yolu olabilir mi?

Öğrencilik yıllarımızı düşündüğümüzde, sınıf içinde ortaya çıkan bazı uygun olmayan davranışlarımızın sonuçlarını hemen hatırlayabiliriz. Hepimiz derse geç kaldığımız için sınıfa alınmadığımız, arkadaşımızla konuştuğumuz için tahtanın önünde tek ayak üstünde beklediğimiz, ödevlerimizi eksik yaptığımız ya da yapmadığımız için azarlandığımız durumlarla mutlaka karşılaşmışızdır. Bu durumlar unutamadığımız, hoş olmayan olaylar olarak belleğimizde yer etmişlerdir.

Amacımız uygun olmayan davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak olduğunda ceza ilk akla gelen uygulamadır ve maalesef uygun olmayan davranışlarla başa çıkmanın tek yolunun cezaya dayalı uygulamalar olduğu gibi yanlış bir düşünce hakimdir. Uygun olmayan davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için başvurabileceğimiz ılımlı ve olumlu uygulama seçenekleri de mevcuttur. İzleyen satırlarda uygun olmayan davranışları azaltmada kullanılan olumlu yaklaşımlar ağırlıklı olmak üzere cezalandırıcı yöntemlerden kaçınmak için olası nedenler üzerinde durulacaktır.

Davranışı azaltma teknikleri terimi bir davranışın ileride oluşma olasılığını azaltmak ya da davranışı ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan teknikleri belirtmektedir. Azaltılmak istenen davranışları betimlemek amacıyla uygun olmayan davranış, problem davranış, istenmeyen davranış, olumsuz davranış gibi pek çok terim kullanılmaktadır. Bu ünitede aynı anlama gelen bu terimlerden uygun olmayan davranışlar teriminin kullanımı tercih edilmiştir. Uygun olmayan dav-

BÖLÜM 8

DAVRANIŞI AZALTMA TEKNİKLERİ

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- uygun olmayan davranışların azaltılmasında sönme tekniğini betimleyebilecek,
- sönmenin ne zaman hangi tür davranışlarla kullanıldığını açıklayabilecek,
- tepkinin bedeli uygulamalarını betimleyebilecek,
- mola uygulamalarını açıklayabilecek,
- mola ve sönme arasındaki farklılığı açıklayabilecek,
- düzeltme ve olumlu alıştırmalarla düzeltme tekniklerini betimleyebilecek,
- bu tekniklerin olumlu özelliklerini açıklayabilecek,
- bedensel ceza uygulamalarından kaçınmak için nedenleri sıralayabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

DAVRANIŞ AZALTMA TEKNİKLERİ

SÖNME

- Olumlu Özellikleri

TEPKİNİN BEDELİ

- Olumlu Özellikleri

MOLA

- Olumlu Özellikleri

DÜZELTME (ONARMA)

OLUMLU ALIŞTIRMA

BEDENSEL CEZA

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

DAVRANIŞI AZALTMA TEKNİKLERİ

Sevda matematik derslerinde mırıldanma, kendi kendine konuşma şeklinde ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar sergiliyordu. Öğretmeni ve arkadaşları sürekli olarak Sevda'yı uyarıyor, sessiz olması gerektiğini söylüyordu. Aylin Öğretmen bu durumu okulun rehber öğretmeni ile paylaşmış ve ne yapabileceği konusunda önerilere ihtiyacı olduğunu belirtmişti. Rehber öğretmen, bu tarz sesler çıkardığında Sevda'yı görmezden gelmenin iyi bir yol olacağını söylemişti. Sonraki matematik derslerinde Aylin Öğretmen, Sevda'nın mırıldanma ve kendi kendine konuşma davranışını görmezden gelmeye başladı, ama davranışta hiçbir değişiklik olmadığını fark etti. Rehber öğretmene bu durumu aktardığında öğretmen "Peki ya arkadaşları? Onlar davranışı görmezden geliyor mu?" diye sordu. Bunun üzerine Aylin Öğretmen Sevda'nın olmadığı bir zamanda sınıftaki diğer öğrencilerle görüşerek Sevda'ya yardım etmeleri gerektiğini ve bunun için onun bu davranışını görmezden gelmeleri gerektiğini anlattı. Artık sınıftaki herkes Sevda'nın bu davranışını görmezden geliyordu. Ama hiç beklenmedik bir şey olmuştu Sevda artık daha yüksek sesle mırıldanıyor ve kendi kendine konuşuyordu. Aylin Öğretmen paniğe kapılarak bu uygulamanın etkili olmadığına karar verdi ve uygulamayı yarıda kesti.

Sevda'nın davranışının şiddetindeki artış uygulamanın etkili olduğunun bir göstergesi olabilir miydi?

Sadece görmezden gelmek uygun olmayan davranışların azaltılması için yeterli midir?

Bu bölümde uygun olmayan davranışları azaltmada yaygın olarak kullanılan uygulamalardan söz edilmiştir. Bu uygulamalar sönme, tepkinin bedeli, mola, düzeltme ve olumlu alıştırma olarak sıralanabilir. Sıralanan bu uygulamaların uygun davranışı artırma teknikleriyle (olumlu pekiştirme, sembol pekiştirme gibi) birlikte kullanılması, hiçbirinin tek başına kullanılmaması gerekmektedir. Bu bölümde ayrıca bedensel ceza başlığına da yer verilmiş, ancak bu başlık altında bu uygulamaya neden başvurmamamız gerektiği açıklanmıştır.

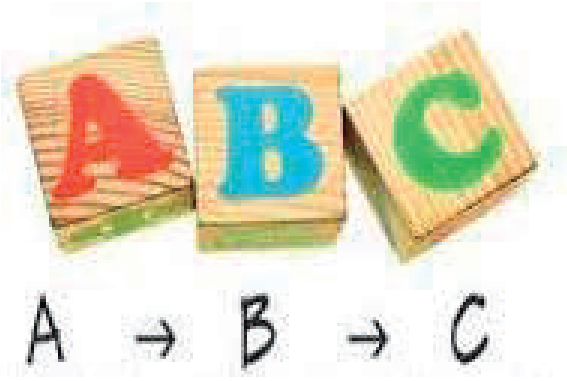
SÖNME

Sönme, daha önceden pekiştirilen bir davranıştan pekiştirmenin geri çekilmesi yoluyla hedef davranışın yoğunluğunun ve/veya sıklığının dereceli olarak azaltılması sürecidir. Daha önceki bölümlerde de söz edildiği gibi öğrenciler sıklıkla öğretmeninin, anne-babasının veya arkadaşlarının dikkatini çekmek için davranışlarda bulunurlar. Örneğin, yerinden kalkma davranışı. Öğrenci yerinden her kalktığında öğretmeni ona yerine oturmasını söyler ve öğrenci geçici bir süre yerine oturur. Bu döngü bir süre sonra tekrarlanmaya başlar. Yani öğrenci tekrar yerinden kalkar, öğretmen yerine otur der. Öğrenci kısa bir süre yerine oturur. Burada öğretmenin dikkati, öğrencinin yerinden kalkma davranışını izlemekte ve bu davranış için olumlu pekiştirme etkisi yapmaktadır. Bu da yerinden kalma davranışının sergilenme sıklığını artırmaktadır.

BÖLÜM 9

İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME

Sezgin VURAN - Seray OLÇAY



(Davranış öncesi) (Davranış) (Davranış sonrası)

BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- işlevsel değerlendirme sürecini betimleyebilecek,
- uygun olmayan davranışların işlevlerini açıklayabilecek,
- işlevsel değerlendirme verilerinin önemini ve incelenmesini betimleyebilecek,
- işlevsel değerlendirme verilerinin incelenmesi sürecini betimleyebilecek,
- davranışların işlevlerine göre uygulama stratejilerini açıklayabilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLAR

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN İŞLEVLERİ

- Davranışların İletişim İşlevi
- Olumlu Pekiştirme İşlevi
- Olumsuz Pekiştirme İşlevi
- Duyusal Uyarılma İşlevi

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARIN İŞLEVLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME

- Davranışın İşlevini Belirleme
- İşlevsel Değerlendirme İçin Verilerin İncelenmesi

İŞLEVLERE UYGUN UYGULAMA STRATEJİLERİ

- Olumlu Pekiştirme İşlevi İle İlgili Uygulama Stratejileri
- Olumsuz Pekiştirme İşlevi İle İlgili Uygulama Stratejileri
- Duyusal Uyaran Elde Etme İşlevi İle İlgili Uygulama Stratejileri

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME

Naz Öğretmen her gün planlandığı bir ders için grup çalışmalarına yer veriyordu. Bu çalışmalarda sınıftaki öğrencilerin sıralarını bileştirmelerini, kendi seçtikleri arkadaşlarıyla grup olmalarını istiyordu. Her gün dersin içeriğine uygun bir de tartışma konusu belirliyordu. Öğrencilerinden, önce konuyla ilgili düşüncelerini dile getirmelerini, kendi aralarında tartışmalarını, son olarak ise bir rapor hazırlamalarını istiyordu. Böylece öğrencilerinin hem akademik hem de işbirliği içinde çalışma becerilerini destekliyordu. Can grup etkinlikleri sırasında çok yüksek sesle konuşuyor, zaman zaman çığlık atma, bağırma gibi davranışlar sergiliyordu. Oysaki Can arkadaşları ve öğretmenleri arasında uslu ve uyumlu bir öğrenci olarak tanınıyordu ve sözü edilen davranışları yalnızca belli zamanlarda sergiliyordu. Naz Öğretmen başlangıçta Can'ın grup etkinliklerinden hoşlanmadığını düşünmüştü ama karar vermek için daha fazla gözleme ve veriye gereksinimi vardı. Naz Öğretmen, Can'ın aynı davranışları müzik ve beden derslerinde, özellikle serbest zaman etkinlikleri sırasında sergilediğini fark etti.

Peki bu zamanlarda neler oluyordu da Can bu tür davranışlar sergiliyordu?

Can'ın uygun olmayan davranışlarının işlevi ne olabilir?

Uygun olmayan davranışın ortaya çıktığı durumların ortak özellikleri nelerdir?

Uygun olmayan davranışın işlevini belirlemeden uygun olmayan davranışa müdahâle etmek mümkün müdür?

Son yıllarda uygulamalı davranış analizi çalışmalarının yeni bir boyutu olarak davranışın işlevsel analizi alanyazında ve uygulamalarda yerini almıştır. İşlevsel değerlendirme süreci, belirlenen hedef davranışın yalnızca azaltılması üzerine odaklanılmasının önüne geçen bir yaklaşım sunar. Bu değerlendirme süreci, uygun olmayan davranışın işlevini belirleme ve uygun olmayan davranış azaltılırken onun işlevini taşıyan uygun bir davranışın öğretimi süreçlerini kapsar. Bu bölümde öncelikle uygun olmayan davranışların tanımlanması ve işlevlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Hatırlarsanız 7. Bölüm'de uygun olmayan davranışların tanımlanması ve özellikleri ile ilgili bilgilere değinilmişti. Bu Bölümde bu bilgiler biraz daha ayrıntılı olarak ele alınmış, bu bilgileri işlevsel değerlendirme süreci ile ilgili açıklamalar izlemiştir.

UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLAR

Uygun olmayan davranışlar öğrencinin içinde bulunduğu yaşam alanlarında etkili işlev görmesini olumsuz etkileyen, alanyazında problem davranış, istenmeyen davranış, sorun davranış vb. ifadelerle tanımlanan davranışlardır. Ancak bu tanımdan yola çıkarak öğrencinin etkili işlevde bulunmasını engelleyen tüm davranışlara uygun olmayan davranışlar demek mümkün değildir. Örneğin, yalnızca bir kere ya da geçici bir süre ile ortaya çıkan davranışlar uygun olmayan

BÖLÜM 10

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ

Sezgin VURAN



BÖLÜM HEDEFLERİ

Okuyucu bu bölümü tamamladığında;

- tek denekli araştırma desenlerini betimleyebilecek,
- tek denekli araştırma desenlerinin ortak özelliklerini açıklayabilecek,
- bağımlı değişken, bağımsız değişken, iç geçerlik/deneysel kontrol, dış geçerlik ve sosyal geçerlik kavramlarını açıklayabilecek,
- A-B desenlerini betimleyebilecek,
- çoklu başlama desenlerini betimleyebilecek,
- dönüşümlü uygulamalar desenini betimleyebilecektir.

BÖLÜM ANAHATLARI

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ: TANIM VE ÖZELLİKLERİ

- Temel Kavramlar
  - *Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler*
  - *İç Geçerlik*
  - *Yinelenen (Repeated) ve Güvenilir (Reliable) Ölçümler*
  - *Başlama Düzeyi Kararlılığı*
  - *Tek Değişken Kuralı*
  - *Dış Geçerlik*
  - *Sosyal Geçerlik*

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ: TÜRLERİ

- A-B Desenleri
- Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri
- Dönüşümlü Uygulamalar Deseni

ÖZET

ETKİNLİKLER

SORULAR

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ

Sezgin Öğretmen sınıfındaki öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmek için farklı sosyal beceri öğretim yöntemlerini kullanıyordu. Öğrencilerinin performansına ilişkin gözlemleri öğrencilerinin bazı sosyal becerileri edindiğini, bazılarında ise güçlükler yaşamaya devam ettiğini gösteriyordu. Sezgin Öğretmen tüm sosyal becerileri etkili olan yöntemleri kullanarak öğretmesi gerektiğini düşündü. Ama hangi yöntemin hangi hedef sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu bilmiyordu. Ayrıca her öğrencisi farklı özelliklere sahipti. Tek bir yöntem tüm öğrencileri için etkili olabilir miydi? Sezgin Öğretmen bu sorulara yanıt verebilmek için öğrencilerinin performanslarına ilişkin veri toplaması gerektiğini fark etti. İşe uygulama öncesinde her bir öğrencisi için başlama düzeyi verisi toplamakla başladı. Kararlı başlama düzeyi verilerinden sonra uygulamaya geçti ve veri toplamaya devam etti. Uygulama sona erdikten sonra her bir öğrencisinin uygulama öncesi performansı ile uygulama sürecindeki ve/veya uygulama sonrasındaki performanslarını karşılaştırarak kullandığı uygulamanın etkililiğini değerlendirdi.

Öğrencilerin uygulama öncesi-sırası ve sonrası performanslarına ilişkin veri toplamak neden önemlidir?

Kullandığı uygulamaların öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek isteyen Sezgin Öğretmen hangi deneysel deseni kullanabilir?

Uygulamalı davranış analizine dayalı yapılan çalışmalarda, uygulamanın ya da öğretimin hedef davranış üzerinde bir değişikliğe neden olup olmadığını ortaya koymak için tek denekli araştırma desenleri kullanılır. Tek denekli araştırma desenleri kökleri klinik psikoloji ve psikiyatriye dayanan son yıllarda özel eğitimde çok yaygın şekilde kullanılmaya başlanan araştırma yöntemleridir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu bölümde, tek denekli araştırma desenlerinin özelliklerine ve temel kavramlara yer verildikten sonra A-B, çoklu başlama ve dönüşümlü uygulamalar desenleri olmak üzere üç temel desene ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENLERİ: TANIM VE ÖZELLİKLERİ

Tek denekli araştırma desenleri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ya da nedensel ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan deneysel desenlerdir (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom ve Wolery, 2005). Bu tür araştırmalarda uygulama öncesi performans uygulama süresince ve/veya uygulama sonrasındaki performansla karşılaştırılır. Tek denekli araştırma desenleri bağımsız değişkenin etkisinin tek bir katılımcı üzerinde ya da birden çok katılımcı üzerinde incelenmesine olanak verir. Birden çok katılımcıyla gerçekleştirilen tek denekli araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisi katılımcılar arası

KAYNAKLAR

Acar, G. (2000). *Eğitilebilir zihin özürlü çocukların sınıf içi uygun davranışlarının arttırılmasında sembol pekiştirmenin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (1986). *Applied behavior analysis for teachers* (2.baskı). New Jersey: Colombus Merrill Publishing Co.

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6. baskı). Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, N.J. : Merrill/Pearson.

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (9. Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Boston Pearson

Alberto, P.A. veTroutman, A.C.(2015) Applied Behavior Analysis for teachers. Merrill publishing co.

Anderson, C. ve Katsiyannis, A. (1997). By what token economy? A classroom learning tool for inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, *29*(4), 65-67.

Bailey, D. B. ve Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.

Chandler, L. K. ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: strategies to prevent and remediate châllenging behavior in school settings*. Upple Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Cooper, J. O. (2001). Applied behaviour analysis in education. *Theory and Practice, 12* (2), 114-118

Cooper, J. O., Heron T. ve Heward, H. (1987). *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill Publishing Co.

Cooper, J. O., Heron T. ve Heward, H. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Çapri, B., Balci, A. & Çelikkaleli, Ö. (2010). A comparison of teacher views on primary school students' classroom misbehaviors). *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 6 (2),89-102.*

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök yayıncılık.

Fawcet, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 235-239.

Feldman, D. ve Meltcaf, F. (1982). The effects of cooperative change planning in a a reward and response cost token systems on the distruptive behavior of an elementary EMH class. *Teaching Exceptional Children*, 152-162.

Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis an application.* Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Horner, R. D. ve Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technigue: A variation on the multiple baseline design. *Journal Applied Behavior Analysis*, 11, 189-196.

Horner, R. H, Carr, E. G., Halle,J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Education, 71,* 165-179.

Houten, R. V. ve Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification.* USA: Pro-ed Inc.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Boston: Allyn and Bacon.

Kerr, M. N. ve Nelson, M. C. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. baskı). New Jersey: Merrill Pub. Co.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1998). *Tek denekli araştırma yöntemleri (1. baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Lyon, C. S. ve Lagarde, R. (1997). Tokens for success. Using the graduated reinforcement systems. *Teaching Exceptional Children*, *29* (6), 52-57.

Neuman, S. B. ve Mc Cormick, S. (Eds.). (1995). *Single-subject experimental research: Aplications for literacy.* Newark, Daleware: International Reading Association.

Olçay-Gül, S. (2014). Ayrımlı pekiştirme. E.Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 443-487). Ankara: Vize Yayıncılık.

Olçay-Gül, S. (2014). Söndürme. E.Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (s. 487- 513). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi: Uygulamalı davranış analizi.* Ankara. Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme: Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R. ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Application in Educational and clinical settings.* Wadsworth: Cengage Learning.

Sarafino, E.P. (2012). Applied behaviour anaylsis: Prnciples and procedures for modifying behavior. New York, NY: Wiley.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). *Providing performance feedback to teachers: A review. Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.

Schloss, P.J. ve Smith A. M. (1994). *Applied Behavior Analysis in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve ö*ğretim*: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Sugai, G. A., Horner, R. H. ve Sprague, J. R. (1999). *Functional-assesment-based behavior support planning: Research to practice to research*. *Behavioral Disorders, 24*, 253- 257.

Tekin İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve ilkeleri. E. Tekin-İftar (Ed.) içinde *Uygulamalı davranış analizi* (s. 4-40). Ankara: Vize Yayıncılık.

Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi* Özel Eğitim Dergisi, *9* (1) 55-65.

Witt, J. C., Daly, E. M. ve Noell, G. (2000). *Functional assessments: A step-by-step guide to solving academic and behavior problems*. Longmont, CO: Sopris West.

Wolery, M., D. B., Bailey ve G.M. Sugai. (1988) *Effective Teaching Principles and procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Students.* Allyn and Bacon, Inc.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), *203*-214.

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Editör

Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Editör: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Yazarlar: Nursinem Şirin, Hatice Bilmez, Ahmet Fidan, Fatma Besler, Derya Genç Tosun, Tanyel Süzer, Seray Olçay-Gül, H. Deniz Değirmenci

ISBN: 978-605-7989-07-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Ejder KORKMAZ

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2014
2. Baskı: Ankara - Ekim, 2016
3. Baskı: Ankara - Ekim, 2017
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
5. Baskı: Ankara - Ekim, 2019
6. Baskı: Ankara - Aralık, 2020
7. Baskı: Ankara - Ekim, 2021
8. Baskı: Ankara - Ekim, 2023
9. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42
Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

İÇİNDEKİLER

KISIM I
UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ **1**

Bölüm 1 **Uygulamalı Davranış Analizi: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri** **3**
Elif Tekin-İftar
Giriş
Davranış Analizi
Uygulamalı Davranış Analizi
Uygulamalı Davranış Analizinin Tarihçesi
Uygulamalı Davranış Analizi ile İlgili Yanlış İnanışlar
Davranışları Açıklayan Diğer Modeller
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

KISIM II
DAVRANIŞ BELİRLEME, TANIMLAMA VE KAYIT TUTMA **41**

Bölüm 2 **Hedef Davranış Belirleme ve Tanımlama** **43**
Nursinem Şirin
Giriş
Hedef Davranış Belirleme Süreci
Davranışsal Değerlendirme Teknikleri
Sosyal Açıdan Önemli Davranışların Belirlenmesi
Anahtar Davranış
Hedef Davranış Belirlerken Dikkat Edilecek Noktalar
Hedef Davranış Tanımlama Türleri
Davranışsal Amaç Yazma
Davranışsal Amaç Ögeleri
Öğrenmenin Aşamaları ve Davranışsal Amaç Yazma
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 3 Veri Toplama **99**
Hatice Bilmez, Elif Tekin-İftar
Giriş
Veri Toplama
Veri Toplamadan Önce Yapılması Gereken Hazırlıklar
Davranış Kayıt Teknikleri
Güvenirlik
Toplanan Verilerin Nicelleştirilmesi ve Grafikleştirilmesi
Grafik ve Grafiksel Analiz
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

KISIM III
VERİLERİN ANALİZİ VE DEĞERLENDİRME **145**

Bölüm 4 Tek-Denekli Araştırmalar **147**
Ahmet Fidan
Giriş
Tek-denekli Araştırma Modelleri ve Uygulamalı Davranış Analizi
Tek-denekli Araştırma Modellerinin Özellikleri
Tek-denekli Araştırmalarda Temel Kavramlar
Tek-denekli Araştırma Modelleri
Tek-denekli Araştırma Raporlarını Değerlendirme Ölçütleri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

KISIM IV
DAVRANIŞ ARTTIRMA VE YENİ DAVRANIŞLAR ÖĞRETME **211**

Bölüm 5 Pekiştirme **213**
Fatma Besler, Tanyel Süzer
Giriş
Pekiştirme ve Türleri
Olumlu Pekiştirme
Olumsuz Pekiştirme

Pekiştireç Türleri
Etkili Pekiştireç Belirleme Süreci
Pekiştirmenin Etkililiğini Arttırma
Pekiştirme Tarifeleri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 6 Davranış Öncesi Uyarlamalar 267
Derya Genç Tosun
Giriş
Güdülenme ve Güdüleyici İşlemler
Özel Eğitim Alanında Güdüleyici İşlemlere İlişkin Araştırma Örnekleri
Güdüleyici İşlemler ve Ceza
Uyaran ve Uyaran Kontrolü
Ayırt Etme Öğretimi
Uyaran Kontrolü Kurulmasını Etkileyen Etmenler
İpucu ve İpucu Türleri
İpucunu Silikleştirme
Tepki İpuçları ve Uyaran İpuçları
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 7 Zincirleme 329
Tanyel Süzer
Giriş
Zincirleme
Beceri Analizi
Zincirleme Davranışların Değerlendirilmesi
Zincirleme Davranışların Öğretimi
Zincirleme Öğretimi Uygulama Basamakları
Davranış Zincirinde Performansı Etkileyen Faktörler
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 8 Şekil Verme **369**
Seray Olçay Gül
Giriş
Şekil Verme
Performansın Farklı Boyutlarına Şekil Verme
Şekil Verme Uygulamaları
Şekil Verme Sürecinin Uygulama Basamakları
Şekil Verme Sürecinin Yararları ve Sınırlılıkları
Şekil Verme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 9 İzlerlik Sözleşmesi **389**
Fatma Besler
Giriş
İzlerlik Sözleşmesi
İzlerlik Sözleşmesi Uygulama Basamakları
İzlerlik Sözleşmesinin Yararları ve Sınırlılıkları
Ülkemizde İzlerlik Sözleşmesinin Eğitim Sistemindeki Yeri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 10 Sembol Pekiştirme **415**
Hatice Bilmez
Giriş
Sembol Pekiştirme
Sembol Pekiştirme Sisteminin Uygulama Basamakları
Sembol Pekiştirmenin Silikleştirilmesi
Sembol Pekiştirmenin Yararları ve Sınırlılıkları
Sembol Pekiştirme Uygulaması Sırasında Karşılaşılabilen Sorunlar
Özet
Önerilen Okumalar
Araştırma Soruları
Kaynakça

KISIM V
DAVRANIŞ AZALTMA/ORTADAN KALDIRMA **441**

Bölüm 11 Ayrımlı Pekiştirme **443**
Seray Olçay Gül
Giriş
Ayrımlı Pekiştirme
Uyuşmayan ve Alternatif Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Düşük Oranlı Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 12 Söndürme **487**
Seray Olçay Gül
Giriş
Söndürme
Söndürme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Söndürme Türleri
Söndürmenin Olası Etkileri
Söndürmenin Yararları ve Sınırlılıkları
Söndürmeye Direnci Etkileyen Değişkenler
Söndürme Sürecinde Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 13 Hoşa Giden Uyaran Çekme **513**
H. Deniz Değirmenci
Giriş
Ceza
Hoşa Giden Uyaranı Çekme
Tepkinin Bedeli
Tepkinin Bedeli Uygulamasının Uygulama Basamakları
Tepkinin Bedeli Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Tepkinin Bedeli Uygulamasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar

Mola ve Türleri
Mola Uygulamasının Uygulama Basamakları
Mola Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Etkili Bir Mola Uygulamasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 14 Hoşa Gitmeyen Uyaran Verme **565**
H. Deniz Değirmenci
Giriş
Hoşa Gitmeyen (İtici) Uyaran Sunma
Duyusal İşlevlere Yönelik İtici Uyaran Sunma
Uyarma
Tepkiyi Kesme-Engelleme
Tepkiyi Kesme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Tepki Kesme Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Tepkiyi Kesme Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Koşullu Alıştırma
Koşullu Alıştırma Uygulamasının Uygulama Basamakları
Koşullu Alıştırma Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Koşullu Alıştırma Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Aşırı Düzeltme
Aşırı Düzeltme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Aşırı Düzeltme Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Aşırı Düzeltme Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar Alıştırma Soruları
Kaynakça

KISIM VI
ÖĞRETİM VE DAVRANIŞ DEĞİŞİKLİĞİNDE KALICILIK ve GENELLEMENİN SAĞLANMASI **605**

Bölüm 15 Kalıcılık **607**
Seray Olçay Gül
Giriş
Kalıcılık ve Önemi

Kalıcılığın Sağlanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Kalıcılık İçin Davranışsal Amaç Yazımı
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölüm 16 Genelleme **629**
Tanyel Süzer
Giriş
Genelleme
Genellemeyi Kolaylaştıran Uyarlamalar
Genelleme Stratejileri
Genelleme Planlamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Önemli Kavramlar **669**
Ekler **693**
Yanıt Anahtarı **725**

ÖNSÖZ

Bu kitap ülkemizde dar bir alana sıkışmış olan uygulamalı davranış analizini özel eğitim ve psikoloji gibi alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencileri, öğretmenler, psikologlar, aileler, paraprofesyoneller ve diğer ilgili kişilerle daha fazla paylaşabilme hedefi ile hazırlanmıştır. Araştırma ve yayın yapmaya kıyasla kitap yazmak özellikle akademik dünyada teşvik edilen bir durum değildir. Ancak, ülkemizde uygulamalı davranış analizi konusunu tüm yönleriyle ele alan bir kaynağın olmaması yoğun bir çalışma mesaisiyle üç uzun yılımızı ayırarak bizleri bu kitabı yazmaya yönlendirdi. Uygulamalı davranış analizinin kullanımı ülkemizde özel eğitim alanı içinde sınırlı kalmıştır. Ancak, pek çok özel eğitim uzmanının uygulama ortamlarında olması gerektiği gibi kullanmadıklarını yaptığımız gözlem ve görüşmeler sırasında şahit olmaktayız. Kitap temelde iki tüketici grubu dikkate alınarak hazırlanmıştır: yüksek öğretim sistemi içinde yer alan lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenimlerine devam eden öğrenciler ve akademisyen adayları ve alanda halihazırda çalışan öğretmen, psikolog, sosyal çalışma uzmanı gibi uzmanlar, paraprofesyoneller ve aileler. Kitapta uygulamalı davranış analizi konusu altı kısımda toplam 16 kitap bölümünde ele alınmıştır. İzleyen bölümde bu bölümler kısaca tanıtılmıştır.

Birinci Kısım: Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı Davranış Analizi: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri: Tarafımdan hazırlanan bu bölümde uygulamalı davranış analizi alanının tanıtımı hedeflenmiştir. Bölümde uygulamalı davranış analizin tanımına, tarihsel gelişimine ve özelliklerine yer verilmiştir. Kitapta psikolojinin bir bilim olarak ele alınabilmesi için akıl, zihin ve bilinç gibi soyut yapıların ve bu yapıların işlevlerinin yerine gözlenebilir davranışların incelenmesi gerektiğini ileri süren ve bugün uygulamalı davranış analizinin temellerini oluşturan kuramcılar ve yaşam öyküleri aktarılmıştır. Ayrıca, uygulamalı davranış analizine ilişkin yanlış bilinenlere de yer verilmiştir. Son olarak uygulamalı davranış analizinin Dünya'da ve ülkemizdeki gelişimi ana hatlarıyla açıklanmıştır.

İkinci Kısım: Davranış Belirleme, Tanımlama ve Kayıt Tutma

Hedef Davranış Belirleme ve Tanımlama: Bu bölüm Nursinem Şirin tarafından hazırlanmıştır. Bölümde uygulamalı davranış analizinin başlangıç noktası olan hedef davranış belirleme ve tanımla süreci ele alınmıştır. Hedef davranış belirlemek üzere kullanılan dolaylı ve doğrudan bilgi toplama teknikleri ele alınmıştır. Ayrıca, diğer davranışsal değerlendirme teknikleri başlığı altında da ülkemizde söz edilmeyen uygulamalara yer verilmiştir. Bölümde bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve konuyla ilgili ülkemizdeki düzenlemelere yer verilmiş ve bireyselleştirilmiş

eğitim programı geliştirme ve uygulama sürecine ilişkin bir anne ve bir öğretmen ile görüşme düzenlenmiş ve bu görüşmelere son bölümde yer verilmiştir.

Veri Toplama: Hatice Bilmez ve tarafımdan kaleme alınan bu bölümde uygulamalı davranış analizinde veri toplamanın ve veriye dayalı karar almanın önemi aktarılmıştır. Davranışsal veri toplama teknikleri sınıflanarak her biri tanıtılmış, yararları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Ayrıca, bu bölümde toplanan verilerin nicelleştirilmesi ve güvenirlik konusu açıklanmıştır. Bölümde veri toplama tekniklerinin tümü için örnek kayıt formlarına hem bölümde hem de kitabın Ek'ler bölümünde yer verilmiştir.

Üçüncü Kısım: Verilerin Analizi ve Değerlendirme

Tek-Denekli Araştırmalar: Ahmet Fidan tarafından hazırlanan bu bölümde tek-denekli araştırmalar konusu ele alınmıştır. Uygulamalı davranış analizi uygulamalarında karar verme sürecinde çok önemli bir yer tutan tek-denekli araştırma modelleri kuramsal olarak tartışıldıktan sonra etkililik ve karşılaştırma modellerine örnekler sunulmuştur. Ayrıca, tek-denekli araştırmaları değerlendirme ölçütleri açıklanmıştır.

Dördüncü Kısım: Davranış Arttırma ve Yeni Davranışlar Öğretme

Pekiştirme: Bölüm Fatma Besler ve Tanyel Süzer tarafından hazırlanmıştır. Bölümde pekiştirme ve türleri, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları ve pekiştirme uygulamasında dikkat edilecek noktalara yer verilmiştir. Ayrıca, bölümde etkili pekiştireç belirleme ilkeleri, pekiştirecin başarılı kullanımına katkı sağlayan öğretim uygulaması ve düzenlemelerine yer verilmiştir. Bölümün sonunda pekiştirme uygulama planı örneği verilerek okuyuculara pekiştirme uygulamasına ilişkin ipuçları sunulmuştur.

Davranış Öncesi Uyarlamalar: Bu bölüm Derya Genç-Tosun tarafından hazırlanmıştır. Davranış öncesi uygulamalar uygulamalı davranış analizinde göreceli olarak daha yakın dönemde ele alınmıştır. Bölümde güdüleyici işlemler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ardından, ayırd etme öğretimi ve ipucu kullanımına yer verilmiştir. Bölümde ele alınan her bir öğretim uygulamasına ilişkin uygulama planı örneklerine yer verilmiştir.

Zincirleme: Tanyel Süzer tarafından kaleme alınan bu bölümde zincirleme davranışların öğretiminde kullanılan zincirleme öğretimine yer verilmiştir. Bölümde zincirleme davranışların değerlendirilmesi ve zincirleme öğretimi yaklaşımları tanıtılarak tartışılmış, hangi durumlarda hangisinin kullanımının uygun olacağına ilişkin

araştırma bulgularına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur. Bölümün sonunda zincirleme öğretimi uygulama planı sunulmuştur.

Şekil Verme: Seray Olçay-Gül tarafından kaleme alınan bu bölümde bireyin dağarcığında istenen düzeyde olmayan davranışların kazandırılmasında kullanılan şekil verme uygulaması tanıtılmıştır. Bölümde şekil verme uygulamasının uygulama basamakları, yarar ve sınırlılıkları ve şekil verme uygulaması sırasında dikkat edilmesi önerilen uygulamalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda okuyuculara yol göstermesi amacıyla şekil verme uygulama planı örneği sunulmuştur.

İzlerlik Sözleşmesi: Fatma Besler'in hazırladığı bu bölümde izlerlik sözleşmesinin tanımı, izlerlik sözleşmesi örnekleri, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları ve izlerlik sözleşmesi uygulamasında dikkat edilmesi önerilen noktalara yer verilmiştir. Ayrıca, bölümün sununda ülkemizde eğitim sisteminde izlerlik sözleşmesinin kullanımına ilişkin yasal dayanaklar ve ne şekilde uygulandığına ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve bölüm sonunda okuyuculara izlerlik sözleşmesi uygulama planı örneği sunulmuştur.

Sembol Pekiştirme: Hatice Bilmez tarafından hazırlanan bu bölümde sembol pekiştirme uygulaması tanıtılmıştır. Sembol pekiştirmenin tanımı, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları ve uygulama sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalara yer verilmiştir. Bölüm sembol pekiştirme uygulama planı örneğine yer verilerek bitirilmiştir.

Beşinci Kısım: Davranış Azaltma/Ortadan Kaldırma

Ayrımlı Pekiştirme: Bölüm Seray-Olçay Gül tarafından kaleme alınmıştır. Ayrımlı pekiştirme türleri, özellikleri, bu türlerin hangi bağlamda uygulan olduğu, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları ile uygulama sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalara yer verilmiştir. Ayrıca bölümün sonunda ayrımlı pekiştirme uygulama planı örneğine yer verilmiştir.

Söndürme: Bölüm Seray Olçay-Gül tarafından kaleme alınmıştır. Söndürme uygulamasının tanıtıldığı bu bölümde herkes tarafından kolayca anlaşılır olarak betimlenmesine rağmen sıkça hatalı kullanılan söndürme uygulaması, tanım, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları ve dikkat edilmesi önerilen noktalara yer verilmiştir. Ayrıca, yazar bölümün sonunda okuyuculara söndürme uygulama planı örneği sunmuştur.

Hoşa Giden Uyaranı Çekme: H. Deniz Değirmenci tarafından kaleme alınan bu bölümde öncelikle ceza uygulamasına yer verilmiştir. Ceza uygulamalı davranış analizinde uygulaması son sıralarda önerilen bir davranış yönetimi stratejisidir. Yazar bu kapsamda açıklamalara yer verdikten sonra bu bölümde tepkinin bedeli ve mola uygulamasına, türlerine, uygulama basamaklarına, yararlarına ve sınırlılıklarına ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalara yer vererek bölümü tepkinin bedeli uygulama planı örneğine yer vererek tamamlamıştır.

Hoşa Gitmeyen Uyaran Sunma: Bölüm H. Deniz Değirmenci tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde yukarıda yer verilen uygulamaların denendiği ve işe yaramadığının görüldüğü durumda uygulanması önerilen uygulamalara yer verilmiştir. Bölümde hoşa gitmeyen uyaran sunma uygulamaları tanıtılmış, uygulama basamaklarına, yararlarına ve sınırlılıklarına değinilmiştir. Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de yazar uygulamacılara bir uygulama planı örneği sunmuştur.

Altıncı Kısım: Öğretim ve Davranış Değişikliğinde Kalıcılığın ve Genellemenin Sağlanması

Kalıcılık: Bölüm Seray Olçay-Gül tarafından hazırlanmıştır. Davranış değişikliği ve öğretim sırasında elde edilen değişikliğin ya da öğrenme düzeyinin uygulama sona erdikten sonra da devam etmesi öğretim ve davranış değiştirme programlarında önemli bir hedeftir. Yazar bu bölümde kalıcılık, kalıcılığı sağlama stratejileri ve önemi üzerinde durmuştur.

Genelleme: Bölüm Tanyel Süzer tarafından kaleme alınmıştır. Genelleme de kalıcılık gibi öğretim ve davranış değiştirme programlarının vazgeçilemez boyutlarındandır. Yazar bu bölümde genelleme, genelleme sağlama stratejileri ve önemi üzerinde durmuştur.

Kitap ve Bölüm Organizasyonu

Bu kitapta uygulamalı davranış analizi konuları kronolojik bir bakış açısıyla sıraya konmuştur. Kitapta ele alınan konular uygulamalı davranış analizinin kuramsal olarak tanıtımından başlayarak uygun hedef davranış belirleme, veri toplama, uygulamanın etkililiğini sınama, uygulama ve kalıcılık ve genelleme olarak sıralanmıştır. Kitapta her bir bölüm için bölümün birinci düzey başlıklarına yer verilerek kitabın ana hatları okuyucuyla paylaşılmış, bölümde geçen önemli kavramlar bölüm içinde koyu renkle yazılmış ve bölüm başlarında bu kavramlar bölümde geçtikleri sıraya göre sıralanmıştır. Ayrıca, her bir bölümü okuyan okuyucunun bu bölümü okuyarak elde edeceği öğrenme çıktılarına yer vererek okuyucuda bölümü okumaya başlamadan farkındalık yaratmak hedeflenmiştir. Bu amaçla, her bir bölümün başında bu

bölümde kazandırılmak istenen amaçlar sıralanmıştır. Her bölümde ana metin olabildiğince açık ve anlaşılır biçimde hazırlanmaya gayret edilmiştir. Ana metinlerde kültüre ve ülkemizdeki eğitim sistemine uygun çok sayıda örneğe yer verilmiştir. Yine, her bölümde özellikle hedef davranışı arttırmak ya da azaltmak üzere kullanılan uygulamaların uygulama basamakları işe vuruk biçimde sıralanarak okuyucuların uygulama becerilerine yönelik bilgi sağlamak hedeflenmiştir. Bu uygulamaların tanıtıldığı bölümlerde bölüm sonlarında öğretim ve davranış değiştirme uygulama planlarına yer verilmiştir. Yine bölüm sonlarında bölümde ele alınan konuyla ilgili temel kaynakların sıralandığı önerilen okuma listesine yer verilmiştir. Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler için okuyucuların bu kaynaklara başvurması önerilebilir. Son olarak her bir bölümün sonunda araştırmacılara bölümle ilgili soruların yöneltildiği alıştırma sorularına yer verilmiştir. Bu soruların yanıt anahtarına ise kitabın sonunda yer verilmiştir. Kitabın sonunda her bir bölümde yer alan önemli kavramların tümü alfabetik olarak sıralanarak mütevazi bir uygulamalı davranış analizi sözlüğü hazırlanmıştır. Son olarak kitabın sonunda kitabın çeşitli bölümlerinde yer alan hedef davranış belirleme görüşme formlarına, veri toplama formlarına ve tek-denekli araştırmaları değerlendirme ölçütlerine ve yanıt anahtarına yer verilmiştir. Çok yazarlı bir kitabın hazırlanması aşamasındaki en temel zorluk yazılanlar arasında anlam ve dil bütünlüğünü sağlamaktır. Bu anlamda kitap üzerinde çok yoğun bir çalışma yapılmış ve tüm yazarlar konuların anlaşılırlık düzeyini arttırmak üzere özel gayret sarf etmişlerdir.

Teşekkür

Bu kitabın hazırlanmasında pek çok kişinin desteğini gördük. Bu destekler olmasaydı kitabın bugün elinizde olması mümkün olmazdı! Kitabı yazma fikri uzun zamandır hedeflerim arasında olmakla birlikte kitap yazmayı gündemime almamı hızlandıran şey Türkiye'de uygulamalı davranış analizi alanındaki ilk ve tek kurumsal gelişme olan Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2011 yılında açılmış olan *Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı*'na devam eden öğrencilerden gelen önerilerdir. Bu kitabın yazar ekibinin çok önemli bir kısmı bu programın öğrencilerinden oluşmaktadır. Beni sürekli olarak uygulamalı davranış analizi konularında araştırma ve düşünmeye sevk eden öğrencilerime çok teşekkür ederim. Kitap çok genç bir yazar ekibi tarafından hazırlanmıştır. Kitapta yazarlık teklif ettiğim tüm arkadaşlarım büyük heyecan ve istekle bu kitapta yer almak istediklerini bildirmiş ve üç yıl boyunca bu istek ve heyecanlarını hiç yitirmeden çalışmışlardır. Kitapta görev alan diğer yazarlar da özel eğitim programında yüksek lisans ya da doktora düzeyinde danışmanlık yaptığım öğrencilerimdi. Bir akademisyen için bundan daha büyük bir doyum olabileceğini düşünemiyorum. Yazar ekibi arkadaşlarım, büyük bir titizlik, özveri ve ağırbaşlılıkla çalışmalarını

sürdürmüşlerdir. Kendilerine ne kadar çok teşekkür etsem azdır. Bu genç uzmanların alanda yılmadan ve hiç bir zaman bildiklerinden şaşmadan çalıştıklarını görmek en büyük dileğimdir. Bu kitapta kimi kavramların kullanımına ilişkin Değerli Hocam Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'la pek çok kez görüş alışverişinde bulundum. Yanısıra kendisi bazı kitap bölümlerini okuyarak önerilerde bulundu. Kendisine bu katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Kitabın baskıya hazırlanması Ejder Korkmaz tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Vize Yayıncılıktan Ali Fuat Resuloğulları ve Tarık Gümüşkaya kitabın hazırlanması aşamasında her türlü önerimizi yerine getirmeye gayret ettiler. Her ikisine de teşekkürü borç biliriz. Daha önce de ifade ettiğim gibi, kitabın hazırlanmasında doğrudan ya da dolaylı olarak pek çok kişinin katkısı olmuştur. En başta bizlerin bugünlere gelmesinde çok büyük emekleri olan anne-babalarımıza ve kardeşlerimize teşekkür ederiz. Yazar ekibinde Fatma, Seray ve ben çocuklarımız Okan, Deniz ve İpek ve İnci'ye gösterdikleri anlayış, destek ve koşulsuz sevgi için çok teşekkür ederiz. Onlara ayıracağımız zamanın önemli bir kısmını kitapla ilgili çalışmalara yönelttik. Ayrıca, kitabın hazırlanmasında eşlerimizden de önemli destek gördük. Şahsım ve yazar ekibim adına her birisine teşekkür etmek isterim. Özellikle sevgili eşim Celil iş ve özel yaşamımdaki dengeyi kurmamda ve işimle ilgili çabalarımda her zaman destek olmuştur. Tüm bu teşekkürlerden sonra en büyük teşekkürü de bu kitabın okuyucularına sunmak isterim. Çünkü onlar sayesinde uygulamalı davranış analizi uygulamalarının yaygınlaşmasının söz konusu olacağına yürekten inanıyorum.

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar
Kasım 2014
Eskişehir

ÖZGEÇMİŞLER

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

1970 yılında Erzurum'da doğdu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden 1991 yılında lisans, 1994 yılında ise yüksek lisans derecesini aldı. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesini aldı. Türkiye Bilimler Akademisi Yurtiçi-Yurtdışı Bütünleştirilmiş Doktora Bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Kentucky Üniversitesi'nde doktora eğitimi için çalışmalarda bulundu. Tekin-İftar 2003 yılında Türkiye Bilimler Akademisi Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanlarını Özendirme Programı kapsamında *Seçkin Genç Bilim İnsanı Ödülü ve Bursu*'nu kazandı. 1991-1994 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda rehber öğretmen olarak görev yaptı. 1994 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2003 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını, 2009 yılında ise profesör unvanını aldı. 2007-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde müdür olarak görev yaptı. Halen aynı enstitüde görev yapmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik etkili öğretim, uygulamalı davranış analizi, tek-denekli araştırmalar, yanlışsız öğretim yöntemleri konuları Tekin-İftar'ın bilimsel çalışma konuları arasındadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış araştırma makaleleri ve eş yazarlı kitapları vardır. Evli ve İpek ve İnci'nin annesidir.

Nursinem Şirin

1986 yılında Zonguldak'ta doğdu. Orta öğrenimini 2004 yılında Zonguldak İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladıktan sonra 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği programından lisans derecesini aldı. Halen Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'nda eğitimine devam etmektedir. 2008 yılından itibaren özel bir özel eğitim kurumunda Zihinsel Engelliler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, otizm spektrum bozukluğu, özel gereksinimli bireyler, nitel araştırma metodolojileri ve etkili öğretim yöntemleri bulunmaktadır.

Hatice Bilmez

1982 yılında İzmir'de doğdu. Orta öğretimini 1999 yılında Salihli Süper Lisesi'nde tamamladı. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden 2007 yılında mezun oldu. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Bölümü'nden yüksek lisans derecesini aldı. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engel-

liler Öğretmenliği Doktora Programında eğitimine devam etmektedir. Bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, otizmli çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar ve ortak dikkat becerisinin eğitimi konuları yer almaktadır.

Ahmet Fidan
1986 yılında Manisa/Demirci'de doğdu. 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Anadal ve Sınıf Öğretmenliği Yandal programlarından mezun oldu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimini 2013 yılında tamamladı ve aynı programda doktora eğitimine başladı. Fidan 2010 yılından beri Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu programda çeşitli dersler okutmaktadır. Uygulamalı davranış analizi, tek-denekli araştırmalar, otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretimi ve ilişkili konular çalışma ve ilgi alanlarındandır.

Fatma Besler
1978 yılında İzmir'de doğdu. Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nden 1999 yılında lisans derecesini aldı. 2011 yılından beri Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'na devam etmektedir. Otizmli çocuğu olan annelere video modelle öğretim uygulamasının etkililiği konulu tez çalışmasını tamamlamak üzeredir. Besler'in bilimsel ilgi alanları arasında, uygulamalı davranış analizi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, aile eğitimi gibi konular yer almaktadır. Evli ve Okan'ın annesidir.

Tanyel Süzer
1980 yılında Almanya'da doğdu. İlkokul ve ortaokulu Babaeski'de, liseyi Kırklareli'nde okudu. 2002 yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenlik bölümünden mezun oldu. 2003 yılında aupair olarak gittiği İngiltere'de zihinsel yetersizliği olan çocuklarla gönüllü olarak çalışmaya başladı. 2004 yılında İstanbul'a taşındı ve bir yıl özel bir gündüz bakım evinde sorumlu müdür olarak, 2005 2011 yılları arasında İstanbul'da bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel eğitim öğretmeni olarak çalıştı. 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi yüksek lisans programına başladı ve halen bu programda eğitimini sürdürmektedir. 2008 yılı itibariyle Alternatif Yaşam Derneği'nin Düşler Akademisi projesinde gönüllü olarak çalışmaktadır. Hermes adında bir köpeği vardır.

Seray Olçay-Gül
1982 yılında Ankara'da doğdu. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun oldu. 2005 yılında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında bütünleşik doktora eğitimine başladı. Doktora eğitimi süresince çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde psikolog ve kurum müdürü olarak görev yaptı. TÜBİTAK, Bilimsel Araştırma, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı projelerinde araştırmacı, eğitmen, uzman, bursiyer gibi farklı görevlerde yer aldı ve 2012 yılında doktorasını tamamladı. Temel çalışma alanları gelişim yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, aile eğitimi ve danışmanlığı olan Seray Olçay Gül 2013 yılından bu yana Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü›nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Olçay Gül evlidir ve Deniz adında bir kızı vardır.

Derya Genç-Tosun
1983 yılında Burdur'da doğdu. Orta öğrenimini Burdur Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2005 yılında lisans derecesini aldı. 2010 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında yüksek lisans derecesini aldı. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. 2006 yılından bu yana Anadolu Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde sınıf öğretmenliği yapmıştır. Ekim 2014 itibariyle doktora çalışmalarına devam etmek üzere Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Texas A&M Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğretim elemanı olarak görevini sürdürmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi ve uygulamalı davranış analizi bilimsel ilgi alanları arasında yer almaktadır.

H. Deniz Değirmenci
1983 yılında Erzurum'da doğdu. Orta öğrenimini 2001 yılında Ankara Dr. Rıdvan-Binnaz Ege Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi'nde Alman Dili Eğitimi alanında lisans ve İlköğretim Sınıf Öğretmenliği alanında yan dal programını tamamladıktan sonra 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm'ünden yüksek lisans derecesini aldı. Halen aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir. 2011 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak görev almaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimi yer almaktadır.

KISIM I
Uygulamalı Davranış Analizi

Bölüm 1 Uygulamalı Davranış Analizi: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri
Elif Tekin-İftar

1

Uygulamalı Davranış Analizi: Tanım, Tarihçe ve Özellikleri

Elif Tekin-İftar



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Davranış Analizi
Uygulamalı Davranış Analizi
Uygulamalı Davranış Analizinin Tarihçesi
Uygulamalı Davranış Analizi ile İlgili Yanlış İnanışlar
Davranışları Açıklayan Diğer Modeller
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

davranış analizi
davranış analisti
yapısalcılık
işlevselcilik
klasik koşullama kuramı
edimsel koşullama kuramı
deneysel davranış analizi
uygulamalı davranış analizi
temel araştırma
davranış
açıkça gözlenebilen davranış
açıkça gözlenemeyen davranış
tepki sınıfı
refleks davranış
edimsel davranış
tepkisel davranış
davranış dağarcığı
işlevsel ilişki
betimsel araştırma
bağıntısal araştırma
deneysel araştırma
seçkisiz atama
gerçek deneysel araştırma
yarı-deneysel araştırma
tek-denekli araştırma
standart koşullar
yinelenen ölçümler
özel olaylar
psikodinamik model
biyofiziksel model

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- davranış analizini betimler,
- uygulamalı davranış analizini ve temel kavramlarını tartışır,
- uygulamalı davranış analizinin tarihçesini açıklar,
- uygulamalı davranış analizi ile ilgili yanlış inanışları değerlendirir,
- davranışları açıklayan diğer modelleri tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Davranışsal kuramın gelişmesine ön ayak olan gelişmeler nelerdir?
2. Davranış analizinin çalışma alanları nelerdir?
3. Deneysel davranış analizi çalışmalarının kapsamı nedir?
4. Uygulamalı davranış analizi nedir?
5. Ülkemizde uygulamalı davranış analizi konusunda yürütülen uygulamalar nelerdir?
6. Davranışların nedenlerini açıklayan diğer modeller nelerdir?

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizi davranış analizi çalışmaları altında gruplanmış olan davranışların nedenlerini analiz eden disiplindir. Klinik çalışmalar, örgütsel çalışmalar ve eğitim çalışmaları uygulamalı davranış analizi ilkelerinin etkili olarak kullanıldığı alanlardır. Eğitim çalışmalarında davranış analizi davranış kontrolü ve öğretim sürecinde kullanılır. Uygulamalı davranış analizinde sosyal açıdan önemli insan davranışları üzerinde çalışılır. Gözlenebilir ve ölçülebilir hedef davranışlar belirlenerek bu davranışlarda istendik yönde değişiklik hedeflenir. Bu süreçte davranışların sürekli olarak kaydedilmesi gereklidir. Bu kayıtlar uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılır. Bu nedenle statik değil dinamik bir süreçtir. Bireyin performansı belirli aralıklarla değerlendirilerek uygulamanın etkililiği analiz edilir. Bu analizler esas olarak davranış öncesi ve sonrası uyaranlar ile davranış arasındaki ilişki açısından ele alınır. Bireyin performansı istendik yönde ise uygulama planlandığı gibi uygulanır; değilse planda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılır. Uygulamalı davranış analizinde sıkça karşılaşılan temel kavramlar pekiştirme, ipucu, silikleştirme, uyaran, tepki (davranış), söndürme, ayrımlı pekiştirme gibi kavramlardır. Uygulamalı davranış analizinde, uygulamalılık sosyal açıdan önemli davranışlarla çalışılmasını; davranış ölçülebilir ve gözlenebilir davranışları ele almasını ve analiz ise davranış öncesi ve sonrası uyaranlar ile davranış arasındaki neden-sonuç ilişkisini vurgular. Okumakta olduğunuz bu bölümde uygulamalı davranış analizi tanım, tarihçe ve özellikleri ve Dünya'daki ve ülkemizdeki gelişmeler açısından ele alınmıştır. Ayrıca, bölümün sonunda davranışları açıklayan diğer modeller de kısaca tanıtılmıştır.

DAVRANIŞ ANALİZİ

Yaklaşık 60 yıllık bir geçmişe sahip olan ve kökeni J. B. Watson'ın (1878-1958) ileri sürmüş olduğu davranışsal ekole dayanan **davranış analizi** davranış değişikliklerini bilimsel olarak incelemeyi hedefler. Ancak, davranış değişikliğini genel olarak psikoloji alanında olduğu gibi yalnızca davranışta bir değişiklik olup olmadığıyla değil davranışların niçin ve nasıl değiştiği ile ilgilenerek ele alır. Dolayısıyla, davranış analizi davranış ve çevresel olaylar arasındaki işlevsel ilişkiyi araştıran disiplin olarak tanımlanabilir. **Davranış analisti** ise, davranışların analizini yaparak, neden ve nasıl gerçekleştiğini analiz ederek, insan davranışlarını açıklamayı hedefleyen uzmandır. Günümüzde davranış analizi çalışmaları pratikte (a) klinik alanda, (b) örgütsel alanda ve (c) eğitim alanında yürütülmektedir.

Davranış analizi çalışmaları bilimsel olarak iki temel alanda yürütülmektedir. Bunlar (a) deneysel davranış analizi ve (b) uygulamalı davranış analizi alanlarıdır. Davranışsallık her ikisinin de temel felsefesini oluşturduğundan önce bu bölümde davranışsal yaklaşım üzerinde kısaca durulması planlanmıştır. Davranışsal yaklaşım başta J. B. Watson olmak üzere bir grup psikoloğun psikoloji yaklaşımlarının temellerini oluşturan yapısalcılığa ve işlevselciliğe karşı çıkmaları ve bilincin iç gözlem yoluyla incelenmesinin uygun olmadığını ileri sürmeleriyle ortaya çıkan psikoloji yaklaşımıdır. Yapısalcılık ve işlevselcilik kuramlarında bilinç, zihin, akıl gibi yapılar ele alınarak davranışlar ve davranışlardaki değişiklikler açıklanmaya çalışılmıştır. Oysa, davranışsal yaklaşımın savunucuları psikolojinin bir bilim olarak ele alınabilmesi için akıl, zihin ve bilinç gibi soyut yapıların ve bu yapıların işlevlerinin yerine gözlenebilir davranışların incelenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Psikolojinin bilim olarak ele alınabilmesi için ise tıpkı doğa bilimlerinde olduğu gibi ele alınan durumların gözlenebilir ve ölçülebilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Davranıştaki değişikliği anlayabilmek üzere de olayların gözlenerek ve ölçülerek nesnel ve bilimsel yöntemlerle incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada da o zamana değin psikoloji alanında hakim olan yapısalcı ve işlevselci yaklaşımları benimseyen uzmanların kullandıkları iç gözlem yönteminin bilime aykırı olduğunu ileri sürmüşlerdir. **Yapısalcılık** bir kültürde anlamı ortaya çıkaran alt birimler arasındaki ilişkileri inceler. 19. yüzyılın ikinci yarısında dil, kültür ve toplum analizinde en fazla kullanılan yaklaşımdır. Ağırlıklı olarak yapısalcılıkta büyük yapılar, sistemler ve oluşumlarla ilgilenilir (Feldman, 2012; Morris ve Maisto, 2012). Yapısalcılığa tepki olarak doğan **işlevselcilik** ise, insan zihnini anlamaya odaklanmış ve zihni anlamak için yapısından daha çok işlevine bakılması gerektiğini savunmuştur. İşlev-

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı), Upple Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Arntzen, E., Hughes, C., Pellon, R., ve Moderato, P. (2009). Behavior analysis in Europe. An update. *European Journal of Behavior Analysis, 10*, 95-100.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some-still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 313-327.

Baron, R. A. (1993). *Essentials of psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Columbus, OH: Merrill.

Feldman, R. S. (2012). *Understanding psychology* (11. baskı). NY: McGrow Hill-Higer Education.

Fernald, D. (2008). Psychology: Six perspectives. London: Sage.

Fisher, W. W., Groff, R. A., ve Roane, H. S (2011). Applied behavior analysis: History, philosphy, principles, and basic methods. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane. *Handbook of applied behavior analysis* (Editörler) (s. 3-16). New York: The Guildford Press.

Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M., Passer, M., ve Smith, R. (2012). *Psychology: The science of mind and behavior*. London: McGraw-Hill.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) I*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., ve Kurt, O. (2014). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) II*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Morris, C. G., ve Maisto, A. A. (2012). *Understanding psychology* (10. baskı). NewJersey: Pearson.

Morris, W. C., ve Smith, J. M. (1991). *Understanding child variance* (5. baskı). The Council for Exceptional Children. Reston: VA.

Myers, D. G. (2010). *Psychology* (9. baskı). NY: Worth Publishers.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Needham Heights: Allyn ve Bacon.

Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredickson, L. B., ve Loftus, G. R. (2003). *Introduction to psychology* (14. baskı). Australia: Thomson Wadsworth.

Stanovich, K. (2007). *How to think straight about psychology* (8. baskı). Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (Editör). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Zarcone, J. (2014). *Closing remarks*. Association for Behavior Analysis'in Yıllık Otizm Konferansı'nda sunulan kapanış konuşması. Louisville, KY.

Zastrow, C., ve Kirst-Ashman, K. K. (2012). *Understanding human behavior and the social environment*. NY: Cengage Learning.

KISIM II
Davranış Belirleme, Tanımlama ve Kayıt Tutma

Bölüm 2 Hedef Davranış Belirleme ve Tanımlama
Nursinem Şirin

Bölüm 3 Veri Toplama
Hatice Bilmez, Elif Tekin-İftar

2

Hedef Davranış Belirleme ve Tanımlama

Nursinem Şirin



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Hedef Davranış Belirleme Süreci
Davranışsal Değerlendirme Teknikleri
Sosyal Açıdan Önemli Davranışların Belirlenmesi
Anahtar Davranış
Hedef Davranış Belirlerken Dikkat Edilecek Noktalar
Hedef Davranış Tanımlama Türleri
Davranışsal Amaç Yazma
Davranışsal Amaç Ögeleri
Öğrenmenin Aşamaları ve Davranışsal Amaç Yazma
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

hedef davranış
davranışsal değerlendirme
dolaylı değerlendirme teknikleri
doğrudan değerlendirme teknikleri
görüşme
kontrol listesi
standart test
anekdot kaydı
ÖDS kaydı
tepkisellik
öncül
sonuç
yabancı kişi testi
şimdi ne yapmalı testi?
davranışsal değişim
adil eşleme testi
ölü insan testi
sosyal geçerlik
işlevsel davranış
anahtar davranış
işleve dayalı tanımlama
tepki sınıfı
davranışın yapısına dayalı tanımlama
topografyaya dayalı tanımlama
edinim
akıcılık
kalıcılık
genelleme
bireyselleştirilmiş eğitim programı
uzun dönemli amaç
kısa dönemli amaç
öğretimsel amaç

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- hedef davranış belirleme sürecini tanımlar,
- davranış değerlendirme tekniklerini tartışır,
- sosyal açıdan önemli davranışları belirler,
- davranışsal anahtar kavramını tartışır,
- hedef davranış belirlerken dikkat edilecek noktaları sıralar,
- hedef davranış tanımlama sürecini karşılaştırarak değerlendirir,
- davranışsal amaç yazar,
- davranışsal amaç ögelerini tartışır,
- öğrenmenin aşamalarını sıralar ve bu aşamalara uygun olarak davranışsal amaç yazar,
- bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecini betimler.

Düşünelim, tartışalım!

1. Hedef davranış nedir?
2. Hedef davranış nasıl belirlenir?
3. Birden fazla sorun davranış arasından hangisi öncelikli olarak seçilmelidir?
4. Hedef davranış belirlerken sosyal açıdan önemli davranışların bir önceliği olmalı mıdır?
5. Davranışsal amaç nasıl yazılır?
6. Öğrenmenin aşamalarına göre davranışsal amaç nasıl yazılır?
7. BEP hazırlamak niçin önemlidir?

GİRİŞ

Bir süreç olarak ele alınan ve uygulanan uygulamalı davranış analizi uygulamalarının başlangıç noktası çocuğa/bireye kazandırılacak ya da azaltılacak/ortadan kaldırılacak davranışın ne olduğuna karar vermektedir. Bireyde değiştirilmek istenen bu davranışa hedef davranış denir. Uygulamanın tüm aşamalarının doğru uygulanarak hedefe ulaşılması değiştirilmek istenen hedef davranışın doğru belirlenmesine bağlıdır. Hedef davranış belirlerken çok sayıda dikkat edilmesi gereken etmen vardır. Geçmişte olduğu gibi öğretmen ya da uygulamacının hedef davranışa tek başına karar vermesi günümüzde önerilen bir yaklaşım değildir. Bu süreçte davranışsal değerlendirme tekniklerinden yararlanılmalıdır. Koşullara bağlı olarak mümkünse bireye/çocuğa, çevresindeki bireylere danışılmalı ve aynı zamanda çocuğun/bireyin halihazırda içinde bulunduğu ya da gelecekte bulunacağı ortamlar ve özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu süreçte görüşme, kontrol listeleri, gözlem ve standart testlerden en az biri ve gerektikçe diğer davranış değerlendirme süreçleri kullanılmalıdır. Çocuğa/bireye uygun bir hedef davranış belirledikten sonra bu hedef davranışın tanımı yapılmalıdır. Diğer bir deyişle, hedef davranış tam olarak ne, hangi koşul, davranış ve özellikleri kapsar hangilerini kapsamaz karar vererek gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmelidir. Davranışı örnekleyen ve örneklemeyen durumlar açıkça ifade edilmelidir. Hedef davranışın bu açıklıkta tanımlanmasının nedeni davranışın birey ve çevresindeki tüm kişiler tarafından aynı biçimde anlaşılmasının sağlanmasıdır. Hedef davranış belirlenerek tanımlandıktan sonra bu davranışsal amaç yazılır. Gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle geliştirilen bir davranışsal amacın belirli koşulları sağlamasına özen gösterilmelidir. Ayrıca, davranışsal amaç hazırlanırken öğren-

menin aşamalarını dikkate almalı ve uygulamanın başında öğrenmenin tüm aşamaları için davranışsal amaç hazırlanmalıdır. Bu aşamadan sonra yetersizliği olan çocuk ve bireylerle çalışılırken bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmalıdır. BEP'te uzun ve kısa dönemli amaçlar, öğretimsel amaçlar bu amaçları karşılayabilmek üzere kullanılacak uygulamaya ve uygulamanın nasıl değerlendirileceğine yer verilir. Okumakta olduğunuz bu bölümde hedef davranış belirleme süreci tüm aşamalarıyla ele alınmıştır. Hedef davranış belirleme sürecinde kullanılabilecek bazı değerlendirme araçları tanıtılmış ve bu araçlara kitabınızın sonunda EK'ler bölümünde yer verilmiştir.

HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME SÜRECİ

Kitabınızın önceki bölümünde değinildiği gibi, uygulamalı davranış analizinde birey ve bireyin çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar dikkate alınarak uzun süredir devam eden, acil olarak değiştirilmesi ya da kazandırılması gereken sosyal açıdan önemli davranışlarla ilgilenilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Schloss ve Smith, 1994; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Uygulamalı davranış analizi uygulamalarında yeni bir davranış kazandırmak/öğretmek ya da sorun davranışları azaltmak/ortadan kaldırmak üzere bir planlama yapılacağı zaman bu planlamanın sıralanan aşamaları takip etmesi önerilmektedir: (a) hedef davranış belirleme, (b) hedef davranışı tanımlama, (c) davranışla ilgili bilgi toplama, (d) sorun davranış için davranışın nedenini belirleme (işlevsel analiz), (e) davranış değiştirme yöntemini seçme ve uygulama ve (f) davranış değiştirme uygulamasını izleme ve değerlendirme (Cooper ve diğ., 2007; Schloss ve Smith, 1994).

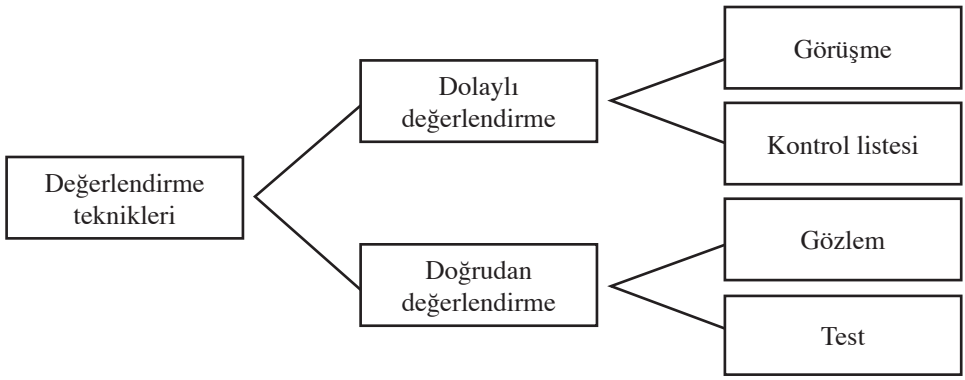
Uygulamalı davranış analizi sürecinde sorun davranışları değiştirmek üzere gerçekleştirilecek ilk aşamada **hedef davranış** belirlenir. Hedef davranış bireyde değiştirilmek istenen davranıştır. Davranış değiştirme programının sonucunda bireyin sergilemesi beklenen davranış olarak da tanımlanabilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper ve diğ., 2007; Kerr ve Nelson, 1989; Tekin-İftar, 2012). Bireye kazandırılmak istenen ya da bireyde değiştirilmek istenen davranışı belirlemek için, diğer bir deyişle hedef davranışı belirlemek için davranışsal değerlendirme uygulanmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper ve diğ., 2007; Martella, Nelson, Marchand-Martella ve O'Reilly, 2012; Tekin-İftar, 2012). **Davranışsal değerlendirme**; davranış üzerinde etkisi olabilecek olası öncül ve sonuçları belirleme amacıyla (a) görüşme, (b) gözlem, (c) test ve (d) kontrol listesi kullanma tekniklerinden en az biri kullanılarak yapılan değerlendirmedir (Cooper ve diğ., 2007; Martella ve diğ., 2012). Uygulamacı davranışsal değerlendirme sonucundan elde ettiği bilgi ile bire-

yin sorun davranışının çevrede hangi işlevi yerine getirdiğine ilişkin bilgi elde eder. Diğer bir deyişle, bireyin sorun davranışı genel olarak alanyazında sıralanan nedenlerden hangisi ya da hangileri nedeniyle gerçekleştirdiğini belirler. Bu nedenler (a) ilgi elde etme, (b), bir işten/etkinlikten kaçma ya da kaçınma, (c) nesne elde etme ve (d) duyusal gereksinimleri karşılamadır. Yukarıda sıralanan konular alanyazında sorun davranışa neden olan durumlar olarak sıralansa da sorun davranışlar güç ya da kontrol elde etme, istek, duygu ve düşüncelerini ifade etme, ne olup bittiğini anlayamama gibi nedenlerle de sergileniyor olabilir. Ayrıca, davranışsal değerlendirme sonucunda bireye yeni bir davranış kazandırma ya da bireyin var olan davranışını arttırma, azaltma, akıcılığını sağlama, kalıcılığını ya da genellenmesini sağlama durumlarından hangisine gereksinim duyulduğu bilgisi de elde edilir ve belirlenen bu gereksinimleri karşılayacak nitelikte bir davranış değiştirme programı geliştirilir.

Davranışsal değerlendirmeyi ele almadan önce değerlendirmeyi yapacak uygulamacının çeşitli soruları yanıtlaması gerekir. Bu sorular değerlendirilecek bireyle ilgili kim/kimlerden bilgi alınabileceği, aile bireylerinden veya okuldan izin alınıp alınmadığı, değerlendirme olanaklarının neler olduğu ve değerlendirilmesi istenen davranışın hangi davranış olduğudur (Cooper ve diğ., 2007; Maag, 1999).

DAVRANIŞSAL DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

Davranışsal değerlendirme sürecinde veriler doğrudan ve dolaylı değerlendirme teknikleri kullanılarak elde edilmektedir. Bu sınıflama verilerin toplandığı kaynağa (örn., doğrudan bireyden ya da çevresindeki kişilerden) ve toplanma şekline (örn., gözlem, görüşme, test uygulama) göre yapılmıştır. Bu süreçte veri elde etmek için kullanılan dört teknik bulunmaktadır; (a) bireyle ya da bireyin yaşamındaki önemli kişilerle görüşme, (b) kontrol listesi kullanma, (c) test yapma ve (d) gözlem yapmadır (Alberto ve Troutman 2013; Cooper ve diğ., 2007; Martella ve diğ., 2012). Görüşme ve kontrol listelerinde veriler bireylerin yaşadıkları olaylardan ve olaylara ilişkin yapılan öznel değerlendirmelerinden elde edilmektedir. Bu nedenle **dolaylı değerlendirme teknikleri** olarak adlandırılırlar (Cooper ve diğ., 2007). Testler ve gözlemlerde veriler bireyin o sırada yaptığı davranışlardan elde edilmektedir. Bu nedenle **doğrudan değerlendirme teknikleri** olarak adlandırılırlar (Cooper ve diğ., 2007). Şekil 2.1'de hedef davranış belirleme sürecinde yer alan değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir.



Şekil 2.1 Davranışsal değerlendirme teknikleri

Hem dolaylı hem de doğrudan değerlendirme teknikleriyle davranışa ilişkin veri elde edilebilir. Öncelikle dolaylı değerlendirme tekniklerini kullanarak daha sonra da doğrudan değerlendirme tekniklerini kullanarak sorun davranışa ilişkin bilgi toplamak ve sonuçları karşılaştırmak daha zengin bilgi elde edilmesine olanak sağlar (Martella ve diğ., 2012). Ancak, doğrudan değerlendirme tekniklerinde değerlendirme süreci nesnel yollarla gerçekleştirildiği için yoruma açık olmaması ve objektif veri elde edilmesi nedeniyle daha fazla tercih edilmektedir (Cooper ve diğ., 2007). Doğrudan ve dolaylı davranışsal değerlendirme tekniklerine ek olarak çeşitli değerlendirme testlerinden oluşan "diğer davranışsal değerlendirme teknikleri" de bulunmaktadır. İlerleyen paragraflarda bu bölümde yer verilen tüm davranış değerlendirme tekniklerine ve kullanımlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Dolaylı Değerlendirme Teknikleri

Dolaylı değerlendirme teknikleri olarak görüşme ve kontrol listesi kullanılmaktadır. Her ikisinde de doğrudan bireyden bazen de bireyin yakın çevresindeki kişilerden bilgi alınır. Elde edilen bu bilgiler doğrudan değerlendirme teknikleri ile elde edilen bilgiler ile birleştirilerek kullanılır.

Görüşme

Değerlendirme amacıyla yapılan **görüşme** doğrudan bireyle ya da öğretmen, annebaba, bakıcı veya arkadaş gibi bireyin yaşamındaki önemli kişilerle yapılabilmektedir. İzleyen bölümde önce bireyle yapılan görüşme ardından da bireyin çevresindeki kişilerle yapılan görüşme konuları ele alınacaktır.

Kaynakça

Achenbach, T. M. (2001). *Child behavior checklist for ages 6-18*. Burlington: University of Vermont.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Upple Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Allday, R. A., ve Pakurar, K. (2007). Effects of teachers greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 317-320.

Bosch, S., ve Fuqua, R. W. (2001). Behavioral cusps: a model for selecting target behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34,* 123-125.

Bosch, S., ve Hixson, M. D. (2004). The final piece to a complete science of behavior, behavior development and behavioral cusps. *The Behavior Analyst Today, 5,* 244-254.

Callahan, K., ve Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1,* 117-122.

Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Maryland: Paulh Brookes Publishing.

Cooper, O. J, Heron, E. T., ve Heward, L.W. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Gibb, G. S., ve Dyches, T. T. (2000). *Guide to writing quality individualized education programs*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

http://en.wiktionary.org/wiki/checklist (Erişim tarihi: 09.06.2014).

http://www.behavioralinstitute.org/uploads/Dead_Man_Test.pdf (Erişim tarihi: 09.06.2014).

http://www.docstoc.com/docs/83913984/School-Behavior-Problems-Checklist (Erişim tarihi: 13.07.2014)

Iwata, B. A. ve Deleon, I. G. (1996). *Functional analysis screening tool*. http://www.henderson.kyschools.us/LinkClick.aspx?fileticket=miF2o59Flew%3D&tabid=2670 (Erişim tarihi: 04.12.2013).

Kargın, T. (2010). BEP hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Editör). Özel eğitim (s: 59-88). Ankara: Pegem Akademi.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2. baskı). NJ: Prentice Hall.

Kopptiz, E. M. (1977). *The visual aural digit span test*. New York: Grune & Straton.

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good things? A survey of teachers' perception of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology, 33,* 263-272.

Lynch, S., ve Adams P. (2008) Developing standarts-based individualized education program objectives for students with significant needs. *Teaching Exceptional Children, 40,* 36-39.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management from theoretical implications to practial applications*. Londra: Singular Publishing Group.

Malott, R. W., ve Suarez, E. A. T. (2003). *Principles of behavior* (5. baskı). NY: Prentice Hall.

March, R., Horner, R., Lewis-Palmer, T., Brown, D., Crone, D., ve Todd, A. (2000). *Functional assessment checklist for teachers and staff (FACTS)*. Eugene, OR: Educational and Community Supports.

Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., ve O'Reilly, M. (2012). *Comprehensive behavior management: Individualized, classroom, and schoolwide*. California: Sage Publication.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Rosales-Ruiz, J., ve Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30,* 533-544.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Schreck, K. A. (2000). It can be done: An example of a behavioral individualized education program (IEP) for a child with autism. *Behavioral Interventions, 15*, 279-300.

Smith, G. J., McDougall D., ve Edelen-Smith, P. (2006). Behavioral cusps: A person-centered concept for establishing pivotal individual, family and community behaviors, and repertories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 223-229.

Snell, M. E., ve Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s: 69-107). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s: 267-328). Ankara: Vize Basın Yayın.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. (1. Baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Ulke-Kurkcuoglu, B., ve Kırcaali-Iftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spektrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,* 717-721.

Umbreit, J., Lane, K. L., ve Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6,* 13-20.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Wechsler, D. (1974). *Manual WISC-R. Wechsler intelligence scale for children-revised*. New York: The Psychological Corporation.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

3

Veri Toplama

Hatice Bilmez

Elif Tekin-İftar



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Veri Toplama
Veri Toplamadan Önce Yapılması Gereken Hazırlıklar
Davranış Kayıt Teknikleri
Güvenirlik
Toplanan Verilerin Nicelleştirilmesi ve Grafikleştirilmesi
Grafik ve Grafiksel Analiz
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

başlama düzeyi verisi
başlama düzeyi evresi
oluşuma dayalı kayıt teknikleri
gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri
olay kaydı
kontrollü olay kaydı
serbest olay kaydı
zaman aralığı kaydı
parçalı zaman aralığı kaydı
bütüncül zaman aralığı kaydı
anlık zaman örneklemi kaydı
değişken anlık zaman örneklemi
sabit anlık zaman örneklemi kaydı
ayrık deneme kaydı
tek-basamaklı davranış
zincirleme davranış
beceri analizi kaydı
kalıcı ürün kaydı
planlanmış etkinlik kontrolü kaydı
süre kaydı
bekleme süresi kaydı
güvenirlik
bağımlı değişken güvenirliği
bağımsız değişken güvenirliği
tepki oranı
zaman serili grafik
oturum formatı
takvim formatı
yığışımlı grafik
ipucu düzeyi grafiği
beceri analizi grafiği
y ekseni
x ekseni
orijin
veri noktası
veri yolu
evre değişim çizgisi
uygulama değişim çizgisi
evre kodları
şekil tanıtımı
kararlılık
eğilim
eğilim kararlılığı analizi düzey

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- veri toplamanın önemini tartışır,
- veri toplamaya başlamadan önce yapılması gereken hazırlıkları sıralar,
- kayıt tekniklerini ve hangi kayıt tekniğinin hangi durumda uygun olduğunu tartışır,
- güvenirlik ve kayıt tekniklerine uygun güvenirlik analizlerini açıklar,
- toplanan verilerin nicelleştirilmesi ve grafikleştirilmesi yapar,
- grafik, türleri ve grafiksel analiz konularını tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Uygulamalı davranış analizinde veri toplamanın önemi nedir?
2. Veri toplarken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
3. Veri toplamak için kullanılabilecek teknikler nelerdir?
4. Veri toplama tekniklerinden hangisinin kullanılacağına nasıl karar verilir?
5. Veri toplama sürecinde güvenirliğin önemi nedir ve güvenirlik nasıl sağlanabilir?
6. Verilerin nicelleştirilmesi nasıl yapılır ve bu nicelleştirme yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizinde davranış yönetimi ve öğretim uygulamaları performans odaklı olup süreç içinde değişik zamanlarda değerlendirme yapılmaktadır. Kitabınızın bir önceki bölümünde açıklandığı gibi, uygulama sürecinde öncelikle hedef davranış belirlenir ve işlevsel olarak tanımlanır. Özellikle uygun olmayan davranışların yönetimi söz konusu ise tanımlanan bu davranışın işlevsel analizi yapılarak uygun olmayan davranışa neden olan durumlar belirlenir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak hedef davranışta istendik değişikliği elde etmek için bir uygulama/müdahale geliştirilir. Uygulamanın hangi koşullar altında yürütüleceği ve veri toplama sürecinin nasıl planlanacağı hakkında bazı düzenlemeler yapılır. Bireyin davranışına ilişkin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında belirli ilkelere bağlı kalınarak sürekli veri toplanır. Toplanan veriler analiz edilerek uygulamanın etkileri değerlendirilir. Bu değerlendirmeye dayalı olarak uygulamanın etkileri analiz edilir, hedef davranışa ilişkin ölçütte, yöntemde ya da diğer süreçlerde herhangi bir değişiklik/uyarlamaya gereksinim olup olmadığı belirlenir. Bu noktada uygulamanın etkililiğini ve bireyin performansını değerlendirmek ve uygulama sürecine ilişkin doğru kararlar alabilmek açısından veri toplamak son derece önemlidir. Okumakta olduğunuz bu bölümde uygulamalı davranış analizinde veri toplama ve önemi, veri toplamak için kullanılan kayıt teknikleri ve özellikleri, güvenirlik konusu ve verilerin nicelleştirilmesi, analizi ve grafikleştirilmesi konuları ele alınmıştır. Ayrıca, bu bölümde yer verilen kayıt formlarının boş örneklerine Ek E'de yer verilmiştir.

VERİ TOPLAMA

Uygulamalı davranış analizinde daha önce de pek çok kez değinildiği gibi doğrudan ve sürekli olarak veri toplanır. Doğrudan ve sürekli veri toplamak (a) bireyin per-

formansının doğru tanımlanmasını sağlar; bir diğer deyişle, bireyin performansına yönelik tahminde bulunmayı önler, (b) uygulamaya zamanından önce son verme ya da etkisiz bir uygulamayı gereksiz yere sürdürme gibi uygun olmayan kararların alınma olasılığını azaltır, (c) hedef davranış için belirlenen ölçütün uygunluğuna ilişkin bilgi sağlar ve (d) uygulamada herhangi bir uyarlama ya da değişiklik yapılması gerektiğinde uygulamacıya bu konuda bilgi sağlar (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2007; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Maag, 1999; Schloss ve Smith, 1994; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Veri toplama süreciyle ilişkili olarak uygulamacıların farklı görüşleri vardır. Bir grup uygulamacı veri toplamanın zaman kaybına yol açan gereksiz bir durum olduğuna ve veri toplamaya ayrılan süre nedeniyle öğretime ayrılan sürenin azaldığına ilişkin görüşler ifade etmektedir. Diğer taraftan veri toplamanın önemini ifade eden uygulamacılar da vardır ve sürekli veri toplayan öğretmenlerin/uygulamacıların, verileri akıllarında tuttuğunu söyleyen uygulamacılara kıyasla daha doğru kararlar verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Fuchs, Deno ve Mirkin (1984) araştırmalarında uygulamacıların doğrudan ve sürekli veri toplamasıyla bireylerin gelişimlerinin daha iyi bir ivmeyle gerçekleştiğini ifade etmişlerdir (akt., Maag, 1999). Ancak, Alberto ve Troutman (2013), öğretmenlerin veri toplamanın doğru bir uygulama olduğunu kabul etmelerine rağmen ne yazık ki çoğu öğretmenin yalnızca sınav notlarına ilişkin kayıtları olduğunu vurgulamaktadır.

Protheroe (2009) veriye dayalı karar vermenin öğrenme ve öğretim açısından önemini ele aldığı çalışmasında son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılan "veriye dayalı karar verme" ifadesinin anlamını tartışmıştır. Veriye dayalı alınan karar verme süreci veri toplayarak elde edilen bilgilerin var olan sorunların açıklanması için kullanılmasını ve bu sorunlar için alternatif çözümler belirlenmesini içermektedir. Değerlendirme ve uygulama birbiri ile yakından ilişkilidir. Değerlendirme sürecinde uygulama öncesi, sırası veya sonrasında toplanan veriler analiz edilerek yorumlanır ve bu doğrultuda uygulamaya şekil verilir. Protheroe çalışmasında değerlendirme verilerinin kullanımının bireylerin gelişimi hakkında karar verirken oldukça büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi, bir uygulamanın etkililiğini doğru ve anlamlı bir biçimde değerlendirebilmek için bir dizi veri toplanır. İlk olarak **başlama düzeyi verisi** toplanarak uygulama öncesinde bireyin hedef davranışa ilişkin performansının ne olduğu ortaya konur. Başlama düzeyi verisinin toplandığı evreye **başlama düzeyi evresi** denir. Değerlendirme bir karşılaştırma sürecini içerdiğinden bireyin başlama düzeyi evresindeki performansı uygulama sırası ve/veya sonrasındaki performansı

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Bijou, S.W., Peterson, R. F., Harris, F. R., Allen, A. K., Allen, A. K., ve Johnston, M. S. (1969). Methodology for experimental studies of young children in natural settings. *Psychological Record, 19,* 177-210

Billingsley, F., White, O. R., Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment 2,* 229-241.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill, Prentice-Hall.

Cooper, O. J, Heron, E. T. ve Heward, L.W. (1987). *Applied behavior analysis*. (2. baskı). Ohio: Merrill Publishing Company.

Gast, D. L. ve Spriggs, A. D. (2010). Visual analysis of graphic data. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 199-233) New York: Routledge.

Harrop, A., ve Daniels, M. (1986). Methods of time sampling: A reappraisal of momentary time sampling and partial interval recording. *Journal of applied behavior analysis, 1*(19), 73-77.

http:// www.ers.org/spectrum/sum01a.htm

Kazdin, A. E. (1982) *Single case research design: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall

Maag, J. W. (1999). *Behavior management from theoretical implications to practial applications*. Londra: Singular Publishing Group.

Matson, J. L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.

Rapp, J. T., Colby-Dirksen, A. M., Michalski, D. N., Carroll, R. A., ve Lindenberg, A. M. (2008). Detecting changes in simulated events using partial-interval recording and momentary time sampling. *Behavioral Interventions, 23*, 237-269.

Sarafino, E.P. (2012). *Applied behavior analysis: Principles and procedures for modifying behavior*,Haboken, NJ:Wiley.

Saudargas, R. A., ve Zanolli, K. (1990). Momentary time sampling as an estimate of percentage time: A field validation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4*, 533-537.

Schloss, P.J. ve Smith, M.A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*, MA: Paramount Publishing.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Tekin-İftar, E. (2012a). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 69-108). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E., (2012b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* (s. 403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

KISIM III
Verilerin Analizi ve Değerlendirme

Bölüm 4 Tek-Denekli Araştırmalar
Ahmet Fidan

4

Tek-Denekli Araştırma Modelleri

Ahmet Fidan



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Tek-denekli Araştırma Modelleri ve Uygulamalı Davranış Analizi
Tek-denekli Araştırma Modellerinin Özellikleri
Tek-denekli Araştırmalarda Temel Kavramlar
Tek-denekli Araştırma Modelleri
Tek-denekli Araştırma Raporlarını Değerlendirme Ölçütleri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

tek-denekli araştırma modelleri
standart koşullar
yinelenen ölçümler
hedef davranış
evre
iç geçerlik
tahminde bulunma
doğrulama
dış değişken
dış geçerlik
yineleme
doğrudan yineleme
sistematik yineleme
bağımsız değişken
bağımlı değişken
başlama düzeyi evresi
kontrollü başlama düzeyi evresi
kontrolsüz başlama düzeyi evresi
kararlılık
uygulama evresi
karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri
izleme evresi
etkililik araştırmaları
karşılaştırma araştırmaları
etkililik
verimlilik
karşılaştırma analizi
parametre analizi
bileşen analizi
ABAB modeli
geriye dönüşü olan davranış
geriye dönüşü olmayan davranış
çoklu başlama düzeyi modelleri
kovaryans etki
çoklu yoklama modelleri
yoklama
deneme
yoklama evreli çoklu yoklama modeli
yoklama denemeli çoklu yoklama modeli
değişen ölçütler modeli
ABC modeli
kontrol davranışı
uygulama güvenirliği
dönüşümlü uygulamalar modeli
çoklu uygulamalar etkisi
uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
mantık analizi
deneysel analiz
bilimsel dayanaklı uygulamalar

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- tek-denekli araştırmalar ve uygulamalı davranış analizi arasındaki ilişkiyi betimler,
- tek-denekli araştırmaların özelliklerini tartışır,
- tek-denekli araştırmalarda geçen temel kavramları tartışır,
- tek-denekli araştırma modellerini tüm yönleriyle (tanım, yarar-sınırlılık, iç-dış geçerlik, deneysel kontrol) tartışır,
- tek-denekli araştırma raporlarını tek-denekli araştırmaları değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirir.

Düşünelim, tartışalım!

1. Uygulamalı davranış analizinde bir yöntem, teknik ya da programın etkililiğine ilişkin karar nasıl verilebilir?
2. Davranış değişikliklerini açıklamak için ön-test ve son-test değerlendirmeleri yeterli midir?
3. Bir grup içerisindeki tüm bireylerin öğrenme özellikleri ve süreçleri birbirine ne kadar yakındır?
4. Uygulamalı davranış analizinin temel ilkeleri hangi tür araştırmalarla ortaya konmuştur?
5. John B. Watson, B. F. Skinner ve A. Bandura araştırmalarında hangi deneysel modelleri kullanmışlardır?
6. Uygulamalı davranış analizinde en çok kullanılan araştırma modelleri hangileridir?

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizinin psikoloji alanında ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla insan davranışlarının nedenleri, davranışların ortaya çıkış biçimleri ve sonrasındaki değişkenlerin açıklanması ile ilgili araştırmalar hızlı bir ivme ile önemli bir artış göstermiştir. İnsan yaşamı ve eğitim-öğretim alanında büyük öneme sahip olan öğrenmenin davranışsal bakış açısıyla, deneyimler sonucunda insan davranışlarında ortaya çıkan kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmasıyla uygulamalı davranış analizi eğitim-öğretim alanında önemli bir konuma gelmiştir. Kalıcı öğrenme sonucunda meydana gelen davranış değişikliklerini açıklamayı ve kontrol etmeyi amaçlayan uygulamalı davranış analizinin temel ilkelerine uygun araştırma modellerinin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle halihazırdaki grup araştırma modellerinin sınırlılıklarından yola çıkılarak tek-denekli araştırma modelleri geliştirilmiştir. Uygulamalı davranış analizi alanında sıklıkla kullanıldığı için ilgili kaynakların neredeyse tamamında tek-denekli araştırma modellerine yer ayrılmıştır. Uygulamalı davranış analizi dinamik bir süreçtir. Bu süreçte, kitabınızın bir önceki bölümünde yer verilen veri toplama süreçleri ile hedef davranışa ilişkin veri toplanarak uygulamanın etkileri incelenir. Bu incelemelerin neredeyse tamamında tek-denekli araştırma metodolojisi kullanılır. Kitabınızın bu bölümünde tek-denekli araştırma modelleri ve uygulama süreçleri ile ilgili temel bilgilerin paylaşılması amaçlanmıştır. Ancak tek-denekli

araştırma modelleri bir bölümde açıklanabilecek kadar sınırlı bir konu olmadığı için bu bölümde yalnızca çok sık kullanılan modeller ve bu modellerle ilgili temel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde tek-denekli araştırmalar ve uygulamalı davranış analizi, tek-denekli araştırmaların özellikleri, tek-denekli araştırmalarda geçen temel kavramlar, tek-denekli araştırma modelleri ve tek-denekli araştırma raporlarını değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir. Bu konularda daha detaylı bilgiler için bu bölümün sonunda önerilen kaynaklara ulaşmanız yararlı olacaktır.

TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELLERİ ve UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ

Tek-denekli araştırma modelleri davranış ve eğitim bilimleri alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu alanlarda öğrenme ve davranış değişikliklerinin nedenleri, farklı koşullarda nasıl ortaya çıktıkları ve bu davranış ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeyi amaçlayan araştırmalar yürütülmektedir. **Tek-denekli araştırma modelleri** pozitivist felsefe esas alınarak nicel araştırma yöntemleri için geçerli olan ilkeler benimsenerek geliştirilmiştir. Bilimsel araştırma ve araştırma modelleri konusunda kitabınızın 1. bölümünde genel açıklamalara yer verilmiştir. Tek-denekli araştırmalarda araştırmacılar öncelikle araştırma sorularını belirler ve sorularına en uygun olan araştırma modeli ile çalışmalarını tasarlayarak araştırma sorularına yanıt ararlar. Araştırmacılar çalışmalarını tasarlamak üzere kullanacakları modelleri seçerken olası modellerin yararlarını, sınırlılıklarını ve sahip oldukları koşulları dikkate almalıdırlar. Uygun olmayan bir modeli benimseyerek çalışmanın bu modele göre tasarlanması araştırma sorularının yanıtlanamamasına neden olabileceği gibi, doğru olmayan sonuçları da ortaya koyabilir. Bu nedenle, bilimsel araştırmalarda uygun araştırma modelinin seçilmesi ve kullanılması son derece önemlidir.

Tek-denekli araştırma modelleri, bireyin davranışlarının nedenleri, sonuçları ve öğrenmenin nasıl oluştuğu gibi konuları açıklamada geleneksel grup deneysel araştırma modellerinin sınırlılıklarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu sınırlılıkları kısaca özetlemek gerekirse birinci olarak grup deneysel araştırmalarının gerektirdiği katılımcı sayıları ifade edilebilir. Grup deneysel araştırmalarında uygulama ya da uygulamaların olası etkilerini incelemek üzere planlı uygulamalar gerçekleştirilir. Bu süreçte veri toplanır ve veriler istatistiksel yollarla analiz edilir. İstatistiksel analiz için ise belirli sayıda katılımcıdan gruplar oluşturularak veri toplanması gerekir. Ancak, her zaman grup deneysel araştırmaları için yeterli katılımcı sayısına ulaşmak mümkün olmayabilmektedir (Odom ve diğ., 2005). Tek-denekli araştırmalarda ise, her bir katılımcı kendi içinde değerlendirildiği için araştırmaya çok sayıda

Kaynakça

Akgül, H. (2010). *Otizmli çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Columbus, OH: Prentice Hall.

Azrin, N. H., ve Powell, J. (1969). Behavioral engineering: The use of response priming to improve prescribed self-medication. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 39–42.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some-still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20,* 313-327.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984*). Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). New York: Pergamon Press.

Birkan, B., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2011). Teaching children with autism spectrum disorders to cooperate with injections. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 941–948. doi:10.1016/j.rasd.2010.11.004

Bui, L. T. D., Moore, D. W., ve Anderson, A. (2013). Using escape extinction and reinforcement to increase eating in a young child with autism. *Behaviour Change,* 30(1), 48–55. doi:10.1017/bec.2013.5

Byiers, B. J., Reichle, J., ve Symonsa, F. J. (2012). Single-Subject experimental design for evidence-based practice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *21*, 397-414.

Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education, 39*(1), 21-29.

Cannella-Malone, H. I., Fant, J. L., ve Tullis, C. A. (2010). Using the picture exchange communication system to increase the social communication of two individuals with severe developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22,* 149–163. doi:10.1007/s10882-009-9174-4.

Capriotti, M. R., Brandt, B. C., Ricketts, E. J., Espil, F. M., ve Woods, D. W. (2012). Comparing the effects of differential reinforcement of other behavior and response-cost contingencies on tics in youth with Tourette syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45,* 251–263.

Casey, L. B., Meindl, J. N., Frame, K., Elswick, S., Hayes, J., ve Wyatt, J. (2012). Current trends in education: How single-subject research can help middle and high school educators keep up with the zeitgeist. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 85(3), 109-116.

Cervantes, C. M., ve Porreta, D. L. (2013). Impact of after school programming on physical activity among adolescents with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 29, 127-146.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı) Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2759-2766.

Fidan, A. (2013). *Öğretmen adayları tarafından yüksek ve düşük uygulama güvenirliği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Ganz, J. B., ve Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 75–83. doi:10.1007/s10803-008-0602-6

Gast, D. L., ve Wolery, M. (1988). Parallel treatments design: A nested single subject design for comparing instructional procedures. *Education and Treatment of Children, 11,* 270-285.

Hartmann, D. P., ve Hall. R. V. (1976). The changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(4), 527-532.

Holcombe, A., Wolery, M. ve Gast, D. L. (1994). Comparative Single-Subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education. 14*(1), 119-145.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J. McGee, G., Odom, S. L., ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179.

Kaufman, D., Codding, R. S., Markus, K. A., Tryon, G. S., ve Kyse, E. N. (2013). Effects of verbal and written performance feedback on treatment adherence: Practical application of two delivery formats, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 23*(4), 264-299. doi:10.1080/10474412.2013.845494

Kazdin, A. E. (1982) *Single-case Research Designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2004). Recent innovations in single-case designs. *Journal of Behavioral Education, 13*(4), 209–211.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Öneriden yayına: Araştırma önerisi ve raporu, sunu ve yayın, etik sorumluluk. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 478-498). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 329-349). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ladd, M. V., Luiselli, J. K., ve Baker, L. (2009). Continuous access to competing stimulation as intervention for self-injurious skin picking in a child with autism. *Child & Family Behavior Therapy, 31*(1), 54-60. doi:10.1080/07317100802701400.

Lane, K., Wolery, M., Reichow, B., ve Rogers, L. (2007). Describing Baseline Conditions: Suggestions for Study Reports. *Journal of Behavioral Education, 16,* 224–234. doi:10.1007/s10864-006-9036-4

McDougall, D., Hawkins, J., Brady, M. ve Jenkins, A. (2006). Recent innovations in the changing criterion design: Implications for research and practice in special education. *The Journal of Special Education,* 40(1), 2–15.

Neef, N., Iwata, B., Lerman, D., Horner, R., Martens, B., ve Sainato, D. (2004). *Behavior analysis in education* (3. baskı). Bloomington, IN: Society for the Experimental Analysis of Behavior.

O'Brien, F., Azrin, N. H., ve Henson, K. (1969). Increased communications of chronic mental patients by reinforcement and by response priming. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 23–29. doi:10.1901/jaba.1969.2-23

O'Connor, A. S., Prieto, J., Hoffmann, B., DeQuinzio, J. A., ve Taylor, B. A. (2011). A stimulus control procedure to decrease motor and vocal stereotypy. *Behavioral Interventions, 26,* 231–242. doi: 10.1002/bin.335

Odom, S. L., ve Strain. P. S. (2002). Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention, 25*, 151-160. doi:10.1177/105381510202500212

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H. Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71,* 137-148.

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18,* 166-175. doi: 10.1177/10883576030180030401

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, *54*(4), 275–282. doi:10.1080/10459881003785506

O'Reilly, M. F., GINA Green, G. ve Braunling-McMorrow, D. (1990). Self-administered written prompts to teach home accident prevention skills to adults with brain injuries. *Journal of Applied Behavior Analysis, 239,* 431-446.

Öncül, N., ve Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 143–156.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999) *Single-subject research: applications in educational and clinical settings*. San Diego: Singular.

Saudargas, R. W., Madsen, C. H., ve Scott, J. W. (1977). Differential effects of fixed- and variable-time feedback on production rates of elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10,* 673–678. doi:10.1901/jaba.1977.10-673.

Shabani, D. B., ve Fisher, W. W. (2006). Stimulus fading and differential reinforcement for the treatment of needle phobia in a youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39,* 449–452.

Shabani, D. B., ve Lam, W. Y. (2013). A review of comparison studies in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions, 28,* 158–183. doi: 10.1002/bin.1361

Schumacher, B. I., ve Rapp, J. T. (2011). Increasing compliance with haircuts in a child with autism. *Behavioral Interventions, 26,* 67–75. doi:10.1002/bin.321

Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., ve Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. *Education and Treatment of Children, 8,* 67-76.

Susa, C., ve Schlinger, H. D. (2012). Using a lag schedule to increase variability of verbal responding in an individual with autism. *The Analysis of Verbal Behavior, 28,* 125–130.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research design in special education*. Columbus, OH: Merrill.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2,* 1-12.

Tekin-İftar, E. (2012a). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 15-39). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012c). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 275-295). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012d). A-B Modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 155-180). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012e). Çoklu başlama düzeyi modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 181-216). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012f). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012g). Değişen ölçütler modeli. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 255-273). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012h). A-B-C Modeli. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 297-311). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012ı). Dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*

(s. 313-327). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (Editör) (2012b). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Van Houten, R., ve Nau, P. A. (1980). A comparison of the effects of fixed and variable ratio schedules of reinforcement on the behavior of deaf children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 13–21. doi:10.1901/jaba.1980.13-13.

Ward-Horner, J., ve Sturmey, P. (2010). Component analyses using single-subject experimental designs: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,* 685–704.

Ward-Horner, J., ve Sturmey, P. (2012). Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions, 27,* 75–92. doi: 10.1002/bin.1339

Wolery, M., ve Dunlap. G. (2001). Reporting on studies using single-subject experimental methods. *Journal of Early Intervention, 24,* 85-89.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

Wolery, M., Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381). NY: Routledge.

KISIM IV
Davranış Arttırma ve Yeni Davranışlar Öğretme

Bölüm 5 Pekiştirme
Fatma Besler, Tanyel Süzer

Bölüm 6 Davranış Öncesi Uyarlamalar
Derya Genç Tosun

Bölüm 7 Zincirleme
Tanyel Süzer

Bölüm 8 Şekil Verme
Seray Olçay Gül

Bölüm 9 İzlerlik Sözleşmesi
Fatma Besler

Bölüm 10 Sembol Pekiştirme
Hatice Bilmez

5

Pekiştirme

Fatma Besler

Tanyel Süzer



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Pekiştirme ve Türleri
Olumlu Pekiştirme
Olumsuz Pekiştirme
Pekiştireç Türleri
Etkili Pekiştireç Belirleme Süreci
Pekiştirmenin Etkililiğini Arttırma
Pekiştirme Tarifeleri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

pekiştirme
uyaran
olumlu pekiştirme
pekiştirici uyaran (up)
olumlu pekiştireç
İkili izlerlik
kurucu işlemler
üçlü izlerlik
dörtlü izlerlik
motivasyon
otomatik pekiştirme
işlevsel analiz
olumsuz pekiştirme
koşullu itici uyaran
koşulsuz itici uyaran
birincil pekiştireç
ikincil pekiştireç
nötr uyaran
nesnel pekiştireç
etkinlik pekiştireci
premack ilkesi
sosyal pekiştireçler
sembol pekiştireç
pekiştireç menüsü
doygunluk
alışma
pekiştireç örneği kullanma
uyaran temelli denemeler
tek uyaranlı denemeler
çok uyaranlı denemeler
oran zorlaması
pekiştirme tarifesi
sürekli pekiştirme
söndürme
aralıklı pekiştirme
oranlı pekiştirme
sabit oranlı pekiştirme
değişken oranlı pekiştirme
pekiştirme sonrası
duraklama
zaman aralıklı pekiştirme
sabit zaman aralıklı
pekiştirme
değişken zaman aralıklı
pekiştirme

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- pekiştirme ve türlerini betimler,
- olumlu pekiştirmeyi betimler,
- olumsuz pekiştirmeyi betimler,
- pekiştireç türlerini karşılaştırarak tartışır,
- etkili pekiştireç belirleme süreçlerini (gözlem, görüşme ve uyaran temelli denemeler) tüm yönleriyle tartışır,
- pekiştirmenin etkililiğini arttırmak üzere neler yapılabileceğini tartışır,
- pekiştirme tarifesini tüm yönleriyle tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Pekiştirme ve pekiştireç nedir?
2. Pekiştirme türleri nelerdir?
3. Sunulan ödülün pekiştireç olarak kabul edilmesi hangi koşullara bağlıdır?
4. Pekiştireç türleri nelerdir?
5. Pekiştireç tercihinde bulunulurken nelere dikkat edilmelidir?
6. Pekiştirme tarifeleri nelerdir?

GİRİŞ

Günlük yaşantımızda karşılaştığımız olaylara sergilediğimiz tepkilerin veya davranışlarımıza karşılık sergilenen tepkilerin davranışlarımızın şekillenmesinde önemli rol oynadığını gösteren çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalarda davranışların şekillenmesine ilişkin ilke ve süreçler, kimi zaman sistematik bir biçimde uygulanarak kimi zaman da doğal olarak gerçekleşme biçimleri fark edilerek ileri sürülmüştür. Bu açıklamaların evrimsel olarak gösterdiği gelişmeden de bağımsız olarak şu ifade günümüzde kabul görmüştür. Davranışlara yönelik aldığımız veya sunduğumuz tepkiler bazı sonuçlar içerir. Öğrenmenin insan davranışlarının bir sonucu olarak meydana geldiği düşünüldüğünde, bu sonuçlar bizim bir davranışı tekrar gerçekleştirmemizi ve ileride sergileme olasılığımızı etkiler. Bireyler davranışları sonucunda hoşlarına giden bir durumla karşılaştıklarında memnuniyetleri ve doyum düzeyleri artar ve o davranışı aynı durumda aynı sonucu elde etmek için tekrar etme eğilimi gösterirler. Davranış sonucunda hoş olmayan bir durumla karşılaştıklarında ise davranışı tekrar etme eğilimi göstermezler; dolayısıyla, öğrenmezler. Aksine bu durumlarda davranış giderek azalır ya da ortadan kalkar. Yukarıda anlatılan birinci durumu tanımlayan ve uygulamalı davranış analizinde olumlu davranışları arttırmaya yönelik kullanılan teknik, pekiştirmedir. Davranışların ileride gerçekleşmesine ilişkin davranış sonrası uyaran kavramı altında yalnızca pekiştirme etkili olmamaktadır;

aynı zamanda, ceza tekniğinin de davranışların ileride gerçekleşme olasılığı ya da gücü üzerinde etkisi vardır. Ancak, bu bölümde yalnızca uygun davranışlar kazandırma konusu ele alındığından yeni davranışlar kazandırma konusunda en önemli ve güçlü uygulama olan pekiştirme, pekiştirme türleri, pekiştireç belirleme teknikleri, pekiştireçlerin etkili kullanımı ve pekiştirme tarifesine yer verilmiştir. Ayrıca, bölümün sonunda pekiştirme uygulamasının kullanımına örnek bir davranış müdahale planına yer verilmiştir.

PEKİŞTİRME ve TÜRLERİ

Pekiştirme ile ilgili günümüzde sahip olduğumuz bilgilerin büyük çoğunluğunun Edward Thorndike (1874-1949), J.B. Watson (1878-1958) ve B.F. Skinner (1904-1990) gibi davranışçı kuramı benimseyen uzmanlar tarafından hayvanlar ile yürütülen çalışmalardan elde edildiği ve bu bilgilerin daha sonra uygulama ortamlarına aktarılarak insanlı çalışmalarda sınanmasıyla geliştirildiği bilinmektedir. Uygulamalı araştırmalarla elde edilen sonuçlar, pekiştirmenin çeşitli ortamlarda öğretim ve davranış değiştirme sürecindeki etkilerini ortaya koymuş, günümüzde öğretim ve davranış değiştirme süreçlerinin en vazgeçilemez ilkesi olarak kabul edilmiştir. İnsan davranışları üzerinde pekiştirmenin rolünün ortaya konması 1960'lı yıllara rastlamaktadır. Tüm bu gelişmeler, diğer bir deyişle temel araştırmalarla elde edilen bulguların uygulamalı araştırmalarda insanlarla yinelenerek ortaya konması 30 yıllık bir sürede gerçekleşmiştir. Pekiştirmenin etkilerinin ortaya konduğu ilk bilimsel çalışmalarda genellikle sınıf ortamında deneyimli öğretmenler tarafından davranış sonrası uyaranların kullanılmasıyla okula karşı ilgisi az olan ya da yıkıcı davranışları olan öğrencilerin akademik başarılarını ve ders çalışma davranışlarını arttırmak hedeflenmiştir (Hall, Lund ve Jackson, 1968; Evans ve Ozwalt, 1968; Thomas, Becker ve Armstrong, 1968). Bu çalışmanın yanı sıra 1968 yılında benzer konuda yürütülen bir başka çalışmada ise mesleğe henüz başlamış öğretmenlere davranış sonrası uyaranların kullanımı öğretilerek sınıf kontrolü kurmaları sağlanmıştır (Hall, Panyan, Rabon ve Broden, 1968). Yine bu döneme denk gelen bazı öncü çalışmalarda pekiştireç menüsünün etkisi (Allyon ve Azrin, 1968), sembol pekiştireç kullanımının etkileri (Clark, Lachowicz ve Wolf, 1968; O'Leary ve Becker, 1967; Wolf, Giles ve Hall, 1968) gibi konular ele alınmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmı *Journal of Applied Behavior Analysis* (Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi) dergisinin 1968 yılında yayın yaşamına başlamasıyla birlikte ilk sayılarında yayımlanmıştır.

Pekiştirme bir davranışın ardından ortama hoşa giden bir **uyaran** eklenmesi ya da itici olan uyaranın kaldırılması durumunda, davranışın ileride gerçekleşme

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 121-182). Ankara: Vize Basın Yayın.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). New Jearsey: Pearson.

Allen, K.E., Hart, B., Buel, J.S., Harris, F.R., ve Wolf, M. M. (1964). Effeas of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development*, *35,* 511-518.

Allyon, T., ve Azrin, N. H. (1968). Reinforcer sampling: A technique for increasing the behavior of mental patients. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 13-20.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Bahvior Analysis*, *1,* 91-97.

Carr, J. E., Kellum, K. K., ve Chong, I. M. (2001). The reductive effects of noncontingent reinforcement: Fixed-time versus variable-time schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*, 505-509.

Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis,* (2. baskı). Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

Clark, M., Lachowicz, J., ve Wolf, M. M. (1968). A pilot basic education program for school droupouts incorporating a token reinforcement system. *Behavior Research and Therapy, 6,* 183-188.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cote, C. A., Thompson, R. H., Hanley, G. P., ve McKerchar, P. M. (2007). Teacher report and direct assessment of preferences for identifying reinforcers for young children. *Journal of Applied Bahvior Analysis*, *40,* 157-166.

De Luca, R. V., ve Holborn, S. W. (1992). Effects of a variable-ratio reinforcement schedule with changing on exercise in obese and nonobese boys. *Journal of Applied Bahvior Analysis*, *25,* 671-679.

Evans, G. S.ve Ozwalt, G. L. (1968). Acceleration of academic prograss through the maniplation of peer influence. *Behavior Research and Therapy, 6,* 189-195.

Fisher, W. W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., ve Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Bahvior Analysis, 25,* 491-498.

Fisher, W. W., Piazza, C. C., ve Roane, H. S. (2011). *Handbook of applied behavior analysis*. New York: The Guilford Press

Hall, R. V., Lund, D., ve Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 1-12.

Hall, R. V., Panyan, M., Rabon, D., & Broden, M.(1968). Instructıng beginning teachers in reinforcement procedures which improve classroom control1, 2. *Journal of applied Behavior Analysis*, *1*(4), 315-322.

Kazdin, A. (2001). *Behaviour Modification in Applied Setting* (6. baskı). Belmont, CA: Wadsworth.

Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

Kurt, O. (2012). Davranış arttırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 41-68). Ankara: Türkiye Psikologlar Derneği Yayınları.

Lailli, J. S., Volmer, T.R., Progar, P.R., Wright, C., Borrero, J., Daniel, D., Hoffner-Barthhold,C., Tacco, K., ve May, W. (1999) . Competititon between positive and negative reinforcement in the treatment of escape behaviour. *Journal Applied Behaniour Analysis*, *32,* 285-296.

Lattal, K. N., ve Neef, N. A. (1996). Recent reinforcement-schedule research and applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 213-230.

Lee, D. L., ve Belfiore, P. J. (1997). Enhancing classroom performance: A review of reinforcement

schedules. *Journal of Behavioral Education*, *7,* 205-217.

Lee, S. H., Yu, C. T., Martin, T. L., ve Martin, G. L. (2010). On the relation between reinforcer efficacy and preference. *Journal of Applied Bahvior Analysis, 43,* 95-100.

O'Leary, K. D., ve Becker, W. C. (1967). Behavior modification of an adjustment class: A token reinforcement system. *Exceptional Children, 33*, 637-642.

Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Anakara Üniversitesi Özel Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9,* 15-32.

Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hagopian, L. P., Bowman, L. G., ve Toole, L. (1996). Using a choise assessment to predict reinforcer effectiveness. *Journal of Applied Bahvior Analysis, 29,* 1-9.

Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hanley, G. P., Remick, M. L., Contrucci, S. A., ve Aitken, T. L. (1997). The use of positive and negative reinforcement in the treatment of escape-maintained descruptive behavior. *Journal of Applied Bahvior Analysis, 30,* 279-298.

Rincover, A. (1981). *How to use sensory extinction*. Austin, TX: Pro-Ed (Aktaran: Cooper ve diğ., 2007).

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism. Teaching does make a difference*. Canada: Wadsworth Thomson Learning.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. MA: Allyn and Bacon.

Solberg, K. M., Hanley, G. P., Layer, S. A., ve Ingvarsson, E.T. (2007). The effects of reinforcer pairing and fading on preschoolers' snack selections. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 633-644.

Sprick, R. S., ve Howard, L. (1995). *The teacher's encyclopedia of behaviour management: 100 problems / 500 plans*. USA: Soprist West

Sturmey, P., ve Fitzer, A. (2007). Autism spectrum disorders. Applied behavior analysis, evidence, and practice. Texas: Pro-ed.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Foth Worth, IN: Rinehart and Winston

Tekin-İftar E., ve Kırcaali-İftar G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (1. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Thomas, D. R., Becker, W. C., ve Armstrong, M. (1968). Production and elimination of disruptive classoom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 35-45.

Waldron-Soler, K. M., Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., & Ebey, T. L. (2000). Effects of choice of stimuli as reinforcement for task responding in preschoolers with and without developmental disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, *33*(1), 93-96.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Wolf, M. M., Giles, D. K., ve Hall, R. V. (1968). Experiments with token reinforcement in a remedial classroom. *Behavior Research and Therapy, 6,* 51-64.

Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H., ve Kahng, S. W. (2000). Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33,* 167-179.

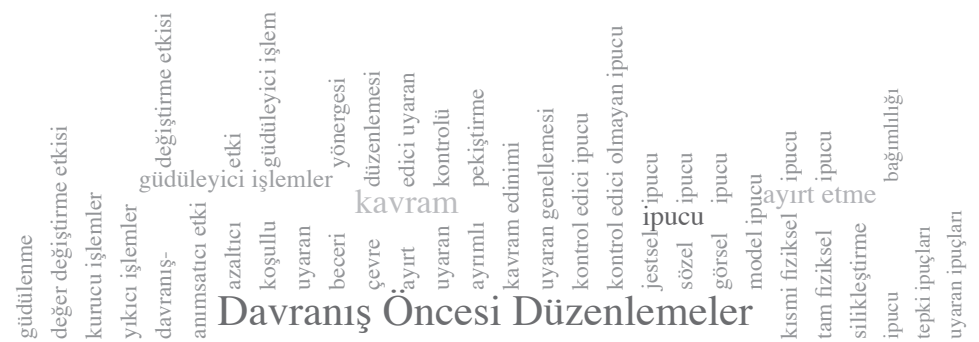
Zanolli, K., ve Daggett, J. (1998). The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 117-125.

Zarcone, J. R., Crosland, K., Fisher, W. W., Wordsell, A. S., ve Herman, K. (1999). A brief method for conducting a negative-reinforcement assessment. *Research in Developmental Disabilities, 2*, 107-124.

6

Davranış Öncesi Uygulamalar

Derya Genç Tosun



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Güdülenme ve Güdüleyici İşlemler
Özel Eğitim Alanında Güdüleyici İşlemlere İlişkin Araştırma Örnekleri
Güdüleyici İşlemler ve Ceza
Uyaran ve Uyaran Kontrolü
Ayırt Etme Öğretimi
Uyaran Kontrolü Kurulmasını Etkileyen Etmenler
İpucu ve İpucu Türleri
İpucunu Silikleştirme
Tepki İpuçları ve Uyaran İpuçları
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

güdülenme
güdüleyici işlemler
değer değiştirme etkisi
kurucu işlemler
yıkıcı işlemler
davranış-değiştirme etkisi
anımsatıcı etki
azaltıcı etki
koşullu güdüleyici işlem
taşıyıcı koşullu güdüleyici işlemler (surrogate cmo)
dönüşümsel koşullu güdüleyici işlemler
geçişli koşullu güdüleyici işlemler
uyaran
beceri yönergesi
çevre düzenlemesi
doğal olarak oluşan olaylar
ayırt edici uyaran
uyaran kontrolü
ayrımlı pekiştirme
ayırt etme
kavram
kavram edinimi
uyaran genellemesi
gizleme
ipucu
kontrol edici ipucu
kontrol edici olmayan ipucu
jestsel ipucu
sözel ipucu
görsel ipucu
model ipucu
kısmi fiziksel ipucu
tam fiziksel ipucu
silikleştirme
ipucu bağımlılığı
zaman bağlamında silikleştirme
yoğunluk bağlamında silikleştirme
tepki ipuçları
uyaran ipuçları
bekleme eğitimi
yoklama oturumu
maksimum ipucunu geciktirme süresi

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- güdülenme sürecinin davranışların oluşması ve süregelmesi üzerindeki etkilerini ve güdüleyici işlemlerin neler olduğunu açıklar,
- özel eğitim alanında güdüleyici işlemlerin davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin yürütülen araştırmaların bulgularını açıklar,
- güdüleyici işlemler ve ceza arasındaki ilişkiyi tartışır,
- uyaran ve uyaran kontrolünü açıklar,
- ayırt etme öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini betimler,
- uyaran kontrolünün kurulmasını etkileyen etmenleri tartışır,
- ipucu ve türlerini betimler,
- ipucunun silikleştirilme sürecini açıklar,
- tepki ve uyaran ipuçlarını betimleyerek her birisi ile ilgili öğretim planı hazırlar.

Düşünelim, tartışalım!

1. Davranışların oluşumunda davranış öncesi uygulamaların rolü var mıdır?
2. Davranış öncesi uygulamalar neler olabilir?
3. Güdüleyici işlemler nedir?
4. Güdüleyici işlemlerin etkileri nelerdir?
5. Ayırt edici uyaran ile güdüleyici işlemler arasındaki fark nedir?
6. Uyaran kontrolü kurulmadan öğrenme gerçekleşebilir mi?
7. Etkili ipucu kullanımında hangi kurallara dikkat edilmelidir?

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı geliştirilen öğretim yöntemleri ağırlıklı olarak davranış-sonuç ilişkisine odaklanmaktadır. Bu yöntemlerde gerçekleştirilmesi beklenen güdülenmeyi etkileyen uyaranlar göz ardı edilmektedir. Oysa ortamdaki bu uyaranların düzenlenmesi, bireyleri öğrenmeye güdülemekte ve uygun olmayan davranışları azaltmaktadır. Davranış öncesi uygulamalar ile davranış sonrası uygulamalar arasındaki en temel farklılık; davranış sonrası uygulamalarda sorun davranışlarla ilgilenilirken, davranış öncesi uygulamalarda sorun davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan değişkenlerde düzenleme yaparak bu davranışın ortaya çıkma olasılığı önlenmekte, oluşma olasılığının azaltılması hedeflenmekte veya yeni davranışlar kazandırılması planlanmaktadır. Ayrıca, davranış öncesi uygulamalarda çocukların sorun davranışlar çeşitlenmeden yapılan çevresel düzenlemeler ile yeni davranışların kazandırılması hedeflenebilmektedir. Son 10 yıldır davranış kontrolü ile ilgili çalışmalarda davranış sonrasına dayalı uygulamalara olan ilginin yön değiştirdiği ve davranış öncesine dayalı uygulamalara yönelik eğilimde artış olduğu görülmektedir. Davranış öncesi uygulamalar, genellikle bireyin tepkisinden önce meydana gelen olay, durum ya da davranışlara dayalı uygulamalardır. Bu uygulamalar uyaran kontrolü, ipucu sistemleri, ipucunu silikleştirme, çevresel uyaranlar,

güdüleyici işlemler, hedef uyaran, öncüller ve ayırt edici uyaran olarak gruplandırılabilir. Bu bölümde üç önemli davranış öncesi öge ele alınmıştır. Birinci bölümde bir davranışın oluşumunda önemli bir role sahip güdülenme konusu ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İkinci bölümde, uyaran kontrolü konusu açıklanmıştır. Uyaran kontrolünün kurulması, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Son bölümde ise, ipucu, ipucu türleri, tepki ipuçları ve uyaran ipuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca ele alınan tepki ve uyaran ipuçlarının sonunda her birisi için örnek bir öğretim planına yer verilmiştir.

GÜDÜLENME ve GÜDÜLEYİCİ İŞLEMLER

Bir davranışın meydana gelmesi yalnızca bireye kazandırılan ya da halihazırda bireyin sahip olduğu yeterlilikle ilgili değildir; aynı zamanda, bireyin doğrudan davranışa ya da o davranışı sergilemekle ulaşacağı durum, olay ya da uyaranlara odaklanması olarak açıklanabilecek olan güdülenmeyle de ilgilidir. **Güdülenme**, insan davranışları üzerinde önemli bir role sahiptir. Davranış analizinde güdülenme, güdüleyici işlemler terimi ile ifade edilmektedir (Langthorne, McGill ve O'Reilly, 2007).

Güdüleyici işlemler (establishing operation/motivating operation) terimi ilk kez Keller ve Schoenfeld (1950) ve ardından Millenson (1967) tarafından kullanılmıştır. Çevresel olay, durum ya da uyaranların, geçici olarak organizmada değişikliklere yol açması olarak tanımlanmıştır (Michael, 1993). Bu anlamda iki tür değişiklikten söz edilmektedir. Bunlar (a) bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirici/cezalandırıcı etkisinin değişmesi, (b) söz konusu olay, nesne ve uyaranların pekiştirdiği/cezalandırdığı davranışların meydana gelme sıklığının değişmesidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Laraway, Snycerski, Michael ve Poling, 2003; Smith ve diğ., 2007; Tapper, 2005). Bu nedenle güdüleyici işlemlerin temel iki etkisi vardır ve bu etkiler iki yönlüdür. Birincisi; **değer-değiştirme etkisi** (value-altering effect) bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirici (ya da cezalandırıcı) etkisinin artması ya da azalmasıdır. Pekiştirici etkinin artması **kurucu işlemler** (establishing operations) olarak ifade edilirken, pekiştirici etkinin azalması **yıkıcı işlemler** (abolishing operations) olarak ifade edilmektedir. İkincisi; **davranış-değiştirme etkisi** (behavior-altering effect) bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirdiği davranışın sıklığının artması ya da azalmasıdır. Davranış sıklığının artmasını sağlayan etkiye **anımsatıcı etki** (evocative effect), davranış sıklığını azaltan etkiye ise **azaltıcı etki** (abative effect) denir (Cooper ve diğ., 2007; Michael, 1993; Tapper, 2005). Bu bölümde söz edilen güdüleyici işlemlerin temel etkileri Kutu 6.1'de gösterilmektedir.

Kaynakça

Ahearn, W. H., MacDonald, R., Graff, R. B., ve Dube, W. V. (2007). Behavior analytic teaching procedures: Basic principles, emprically derived practices. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler), *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence and practice* (s. 31-84). Texas: Pro-Ed.

Akmanoğlu, N, ve Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 12*, 205-222.

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 119-180). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Ohio: Pearson.

Anglesea, M. M., Hoch, H., ve Taylor, B. A. (2008). Reducing rapid eating in teenagers with autism: Use of a pager prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 107-111.

Boisjoli, J. A., ve Matson, J. L. (2009). Principles of applied behavior analysis and language acquisition. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler), *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence and practice* (s. 23-50). Texas: Pro-Ed.

Collins, B. C. (2007). Moderate and severe disabilities: A foundational approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Conroy, M. A., ve Stichter, J. P. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process. *The Journal of Special Education, 37*, 15-25.

Cooper, J. O., Heron, T. E. , ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis (2. baskı)*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Çam, S. (1997). 6-18 yaş zihinsel özürlülerde okuldaki problem davranışların kaynaklarını belirleyen bir ölçek (Mootivation Assessment Scale-MAS) uyarlama çalışması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Duker, P., Didden, R., ve Sigafoos, J. (2004). *One to one training: Instructional procedures for learners with developmental disabilities*. Texas: Pro-Ed.

Durand, V. M. ve Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaning self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 18, 119-132.

Foxx, R. M., ve Shapiro, S. T. (1978). The timeout ribbon: A nonexclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 125-136.

Friman, P. C., ve Hawkins, R. O. (2006). Contribution of establishing operations to antecedent intervention: Clinical implication of motivating events. J. K. Luiselli (Editör). *Antecedent assessment and intervention: Supporting children and adults with developmental disabilities in community settings* (s. 31-52). Baltimore: BROOKS.

Gibson, A. N. ve Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 247-267.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practice*. Ohio: Pearson.

Kearney, A. J. (2008). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. London: Jessica Kingsley.

Keller, F. S., ve Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Kodak, T., ve Grow, L. L. (2011). Behavioral treatment of autism. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane (Editörler), *Handbook of applied behavior analysis* (s. 402-416). New York: Guilford.

Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers.

Journal of Applied Behavior Analysis, 36, 407-414.

Langthorne, P., McGill, P., ve O'Reilly, M. F. (2007). Incorporating "motivation" into the functional analysis of challenging behavior on the interactive and integrative potential of the motivating operation. *Behavior Modification, 31*, 466-487.

Laraway, S., Snycerski, S., Michael, J., ve Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 407-414.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J., ve MacClannahan, L. E. (2013). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. C. Maurice, G. Green ve R. M. Foxx (Editörler), *Making a difference behavioral intervention for autism* (s. 37-50). Texas: Pro-Ed.

Maglieri, K. A., DeLeon, I. G., Rodriguez-Catter, V., ve Sevin, B. M. (2000). Treatment of covert food stealing in an individual with Prader-Willi syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 615-618.

Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst, 16*, 191-206.

Millenson, J. R. 81967). *Principles of behavioral analysis*. New York: Macmillan.

Murzynski, N. T., ve Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions, 22*, 147-152.

NAC (National Autism Center) (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.

Noell, G. H., Call, N. A., ve Ardoin, S. P. (2011). Building complex repertoires from discrete behaviors by establishing stimulus control, behavioral chains and strategic behavior. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane (Editörler), *Handbook of applied behavior analysis* (s. 250-269). New York: Gıilford.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). http://autismpdc.fpg.unc.edu

O'Reilly, M. (1995). Functional analysis and treatment of escape-maintained aggression correlated with sleep deprivation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(2), 225-226.

O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Rispoli, M., Lang, R., Chan, J., Machalicek, W., ve Langthorne, P. (2008). Manipulating the behavior-altering effect of the motivating operation: Examination of the influence on challenging behavior during leisure activities. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 330-340.

Ozen, A. (2008). Teaching emergency phone numbers to youth with developmental disabilities. *International Journal of Special Education, 23*, 85-95.

Ozen, A., Acar, C., Tavlar, O., ve Cetin, O. (2002). The effectiveness of most-to-least promting on teaching self-care skills. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 2*, 147-168.

Ringdahl, J. E., Kopelman, T., ve Falcomata, T. S. (2009). Applied behavior analysis and its application to autism and autism related desorders. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 15-32). New York: Springer.

Rispoli, M., O'Reilly, M., Lang, R., Machalicek, W., Davis, T., Lancioni, G, ve Sigafoos, J. (2011). Effects of motivating operations on problem and academic behavior in classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 187-192.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 62-74.

Schuster, J. W., Griffen, A. K., ve Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting procedure and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Early Intervention, 21*, 132-145.

Smith, R. G., Vollmer, T. R., ve St. Peter Pipkin, C. (2007). Functional approaches to assessment and treatment of problem behavior in persons with autism and related disabilities. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler), *Autism spectrum disorders* (s. 187-234). Texas: PRO-ED.

Snell, M. E. ve Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. M. E. Snell (Editör), Instruction of students with severe disabilities (4. Baskı) (s. 99-151) New York: Macmillian Publishing Company.

Spradlin, J. E., ve Simon, J. L. (2011). Stimulus control and generalization. W. W. Fisher, C. C. Piazza, ve H. S. Roane (Editörler), *Handbook of applied behavior analysis* (s. 76-91). New York: Guilford.

Stahmer, A. C. ve Schreibman, L. (1992) Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25,* 447-459.

Tapper, K. (2005). Motivating operations in appetite research. *Appetite, 45*, 95-107.

Taylor, B. A., Hoch, H., Potter, B., Rodriguez, A., Spinnato, D., ve Kalaigian, M. (2005). Manipulating establishing operations to promote initiations toward peers in children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 385-392.

Tekin- İftar, E., Acar, G., ve Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressive identification of objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 149-167.

Tekin- İftar, E., ve Birkan, B. (2008). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *The Journal of Special Education, 44,* 50-63.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. E. Tekin-İftar (Editör). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 138-161) (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin-Iftar, E., Kırcaali-Iftar, G. , Birkan, B., Uysal, A., Yıldırım, S., ve Kurt, O. (2001). Using a constant delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. *Mexican Journal of Behavior Analysis, 27*, 337-362.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Wolery, M. ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*, 52-77.

Wolery, M., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. New York: Longman.

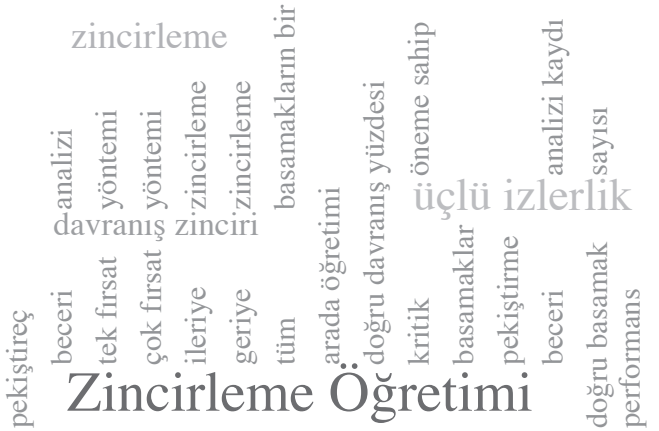
Wolery, M., Bailey, D. B, ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. USA: Allyn and Bacon Boston.

Yucesoy-Ozkan, S. ve Gursel, O. (2011). Comparison of simultaneous prompting with continuous probe sessions and intermittent probe sessions. *Eurasian Journal of Educational Research, 45*, 69-88.

7

Zincirleme

Tanyel Süzer



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Zincirleme
Beceri Analizi
Zincirleme Davranışların Değerlendirilmesi
Zincirleme Davranışların Öğretimi
Zincirleme Öğretimi Uygulama Basamakları
Davranış Zincirinde Performansı Etkileyen Faktörler
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

üçlü izlerlik
pekiştireç
zincirleme
beceri analizi
tek fırsat yöntemi
çok fırsat yöntemi
ileriye zincirleme
geriye zincirleme
tüm basamakların bir arada öğretimi

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- zincirlemeyi tanımlar,
- zincirleme davranışlar için beceri analizi hazırlar,
- zincirleme davranışların nasıl değerlendirilebileceği ve hangi durumda hangi değerlendirme uygulamasının tercih edilmesi gerektiğini tartışır,
- zincirleme davranışların öğretiminde kullanılan zincirleme öğretim türlerini ve hangi durumda hangi zincirleme öğretim türünün tercih edilmesi gerektiğini tartışır,
- zincirleme öğretimi uygulama basamaklarını sıralar,
- zincirleme davranışlarda performansı etkileyen etmenleri tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Zincirleme davranış ne demektir?
2. Zincirleme nedir?
3. Beceri analizi nasıl oluşturulur?
4. Zincirleme davranışlar nasıl değerlendirilir?
5. Zincirleme davranışlar nasıl öğretilir?
6. Davranış zincirinde performansı etkileyen faktörler nelerdir?

GİRİŞ

Davranışlar tek-basamaklı ve zincirleme davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Başlangıcı ve sona erişi kolayca ayırt edilebilen tek-basamaklı davranışlar genellikle çok kısa bir sürede tamamlanmaktadır. Gülmek, işaret etmek, "evet" demek, gibi beceriler tek-basamaklı davranışlara/becerilere örnek olarak gösterilebilir. Tek-basamaklı davranışlar genellikle ayrık denemelerle öğretimle öğretilir. Birden fazla basit davranışın bir araya gelmesiyle oluşan daha karmaşık davranışlar ise belirli bir düzende sıralanarak zincirleme davranışları oluşturmaktadır ve görece olarak daha uzun sürede gerçekleşir. Kitabınızın bu bölümünde zincirleme davranışların öğretiminde kullanılan zincirleme uygulaması, zincirleme davranışların basamaklandırılmasıyla oluşturulan beceri analizi, zincirleme davranışların nasıl değerlendirildiği ve öğretildiği ile davranış zincirini etkileyen etmenler anlatılmaktadır. Ayrıca, bölümün sonunda zincirleme öğretim planı örneğine yer verilmiştir.

ZİNCİRLEME

Zincirleme davranışlar belirli bir düzene göre sıralanan ayrık tepkilerden oluşmaktadır. Bu ayrık tepkilerin her birine öğretilebilir birim denir. Günümüzde zincirleme uygulamasının bilimsel dayanakları oldukça güçlü bir biçimde ortaya konulmuştur (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers, ve Hatton, 2010). Zincirleme davranışlar zincirdeki her basamağın kendisinden önceki basamak için pekiştireç ve kendisinden sonraki basamak için ayırt edici uyaran olmasına bağlı olarak oluşan karmaşık davranışlardır. Bununla birlikte hem her basamakta ayrı ayrı, hem de tüm basamaklar

tamamlandığında pekiştirece ulaşmak amaçlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Fisher, Piazza ve Roane, 2011; Snell ve Brown, 2000). Zincirde yer alan her bir basamak üçlü izlerliği kapsar. Anımsayacağınız gibi, kitabınızın 5. bölümünde bir davranışın gerçekleşmesi sırasında söz konusu olan üçlü izlerlik konusu ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Üçlü izlerlikle ifade edilmek istenen, her bir basamağın bir sonraki basamak için ayırt edici uyaran, bir önceki basamak için ise **pekiştireç** özelliği taşıyor olmasıdır (Spooner ve Spooner, 1984). Tablo 7.1'de davranış zincirini oluşturan basamakların üçlü izlerlik açısından ayırt edici uyaran ve pekiştireç olma özelliklerini gösterilmektedir. Tablodan da anlaşılabileceği gibi, her bir davranış koşula bağlı pekiştireç özelliği taşırken diğer taraftan bir sonraki davranış için ayırt edici uyaran görevi görmektedir. Tüm basamakların tamamlanmasıyla da birey kendisi için etkili olan pekiştirece ulaşmaktadır. Özetle, bu süreçte zincirleme iki açıdan söz konusudur. Birincisi, her basamak kendinden sonra gelen basamak için ayırt edici uyaran görevi görmektedir. İkincisi ise basamakların kendilerinden önce sergilenen basamaklar için pekiştireç olmasıdır.

Tablo 7.1 Davranış Zincirindeki Ayırt Edici Uyaran, Tepki ve Pekiştireç İlişkisi

Ayırt Edici Uyaran	Davranış/Tepki	Koşullu Pekiştirme
Anne "ellerini yıka" der (U1)	Musluğa gider (D1)	Musluğun önündedir
Musluğun önündedir (U2)	Musluğu açar (D2)	Su akar
Su akar (U3)	Ellerini suyla yıkar (D3)	Elleri temizlenir
Elleri temizlenir (U4)	Annesine ellerini gösterir (D+)	Anne "aferin" der

Kaynak: Cooper, O. J, Heron, E. T. ve Heward, L. W. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall' dan uyarlanmıştır.

Zincirleme davranışların bazılarında davranışı oluşturan basamaklar kesin bir sıra takip edilerek gerçekleştirilmek zorundadır (Cooper ve diğ., 2007; Minshawi, Ashby ve Swiezy, 2009). Örneğin diş fırçalama becerisinde diş macununu fırçaya süremeden diş fırçalamak, amacına uygun ya da doğru bir davranış olmayacaktır. Ancak diş fırçalama davranışının farklı basamakları ele alındığında, diş macununu sürdükten sonra tüpün kapağını kapatmak veya diş macunu sürüp dişlerimizi fırçalama ve durulama basamaklarından sonra tüpün kapağını kapatmak, davranışın sonucunu etkilememektedir. Başka bir örnekte kazak giyme davranışını ele alalım. Kazak giyme davranışı için beceri analizi oluşturmak istediğimizde iki farklı kişinin hazırladığı beceri analizlerinden birisi kazağın yakasını boynuna geçirme, iki kolunu kazağın içine sokarak kazağın kollarından geçirme ve kazağın uç kısımlarından tutarak aşağı çekme basamaklarından oluşabilir. İkinci kişinin hazırladığı analizin

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). NJ: Pearson.

Bancroft, S. L., Weiss, J. S., Libby, M. E., ve Ahearn, W. H. (2011). A comparison of procedural variations in teaching behavior chains: Manual guidance, trainer completion, and no completion of untrained steps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 559-569.

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., ve Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities, *Journal of Behavioral Education, 13,* 147-164.

Bozkurt, F., ve Gürsel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40,* 390-400.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul.H Brookes Publishing Co.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cuvo, A. J., Leaf, R. B., ve Borakove, L. S. (1978). Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 345-355.

Ersoy, G., Tekin-İftar, E ve Kırcaali-İftar, G. (2006). The effects of antecedent prompt and test procedure on teaching simulated menstrual care skills to females with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 54-66.

Fisher, W. W., Piazza, C. C., ve Roane, H. S. (2011). *Handbook of applied behavior analysis*. NY: The Guilford Press.

Hagopian, L. P., Farrell, D. A., ve Amari, A. (1996). Treating total liquid refusal with backward chaining and fading. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 573-575.

Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., ve Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20,* 89-96.

Hur, J., ve Osborne, S. (1993). A comparison of forward and backward chaining methods used in teaching corsage making skills to mentally retarded adults. *The British Journal of Developmental Disabilities, 39,* 108-117.

Jerome, J., Frantino, E. P., ve Sturmey, P. (2007). The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of internet skills in adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 185-189.

Klett, L. S., ve Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstrual care to three young girls with autism. *Sexuality and Disability, 30,* 319-336.

Kurt, O., ve Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28,* 53-64.

Luyben, P. D., Funk, D. M., Morgan, J. K., Clark, K. A., ve Delulio, D. W. (1986). Team sports for the severely retarded: Training a side-of-the-foot soccer pass using a maximum-to-minimum prompt reduction strategy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 431-436.

Manley, K., Collins, B. C., Stenhoff, D. M., ve Kleinert, H. (2008). Using a system of least prompts procedure to teach telephone skills to elementary students with cognitive disabilities. *Journal of Behavioral Education, 17,* 221-236.

Minshawi, N. F., Ashby, I., ve swiezy, N. (2009). Adaptive and Self-Help Skills. J. L. Matson (Editör). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (189-206). New York: Springer.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. Preventing School Failure, *54,* 275-282.

Parrott, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C., ve Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when

teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education, 10,* 3-19.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., ve Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions, 18,* 209-218.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism. Teaching does make a difference*. Canada: Wadsworth Thomson Learning.

Slocum, S. K., ve Tiger, J. H. (2011). An assessment of the efficiency of and child preference for forward and backward chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 793-805.

Sidman, M. (2011). Can an understanding of basic research facilitate the effectiveness of practitioners? Reflections and personal perspectives. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 973-991.

Smith, G. J. (1999). Teaching a long sequence of behavior using whole task training, forward chaining, and backward chaining. *Perceptial and Motor Skills*, *89,* 951-965.

Snell, M. E., ve Brown, F. (2000). Development and implementation of educational programs. M. E. Snell, ve F. Brown (Editörler). *Instruction of students with severe disabilities* (5. baskı, s. 115-172). New Jersey : Prentice Hall.

Spooner, F., ve Spooner, D. (1984). A review of chaining techniques: Implications for future research and practice. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 114-124.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. USA: Wadsworth Thomson Learning.

Tarbox, J., Madrid, W., Aguilar, B., Jacobo, W., ve Schiff, A. (2009). Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42,* 901-906.

Tekin-İftar, E. (2008a). Sitematik öğretim. E. Tekin İftar (Editör). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 139-159). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2008b). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43,* 249-265.

Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 267-328). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yıldırım, S., ve Kurt, E. (2001). Using constant time delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. *Mexican Journal of Behavior analysis, 27,* 337-.362 Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Vintere, P., Hemmes, N. S., Brown, B. L., ve Poulson, C. L. ((2004). Gross-motor skill acquisition by preschool dance students under self-instruction procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 305-322.

Wacker, D. P., ve Berg, W. K. (1983). Effects of picture prompts on the acquisition of complex vocational tasks by mentally retarded adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis,16,* 417-433.

Weeks, M., ve Gaylord-Ross, R. (1981). Task difficulty and aberrant behavior in severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis,14*, 449-463.

Werts, M. G., Caldwell, N. K., ve Wolery, M. (1996). Peer modeling of response chains: Observational learning by students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 53-66.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Yücesoy Özkan, Ş., ve Gürsel, O. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7,* 29-45.

8

Şekil Verme

Seray Olçay-Gül



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Şekil Verme
Performansın Farklı Boyutlarına Şekil Verme
Şekil Verme Uygulamaları
Şekil Verme Sürecinin Uygulama Basamakları
Şekil Verme Sürecinin Yararları ve Sınırlılıkları
Şekil Verme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

şekil verme
ardışık yaklaşık
ayrımlı pekiştirme
pekiştireç
topografya
davranış sıklığı
süre
akıcılık
davranışın zorluk düzeyi
bekleme süresi
tepki topografyaları arası
şekil verme
tepki topografyası dahilinde
şekil verme
zincirleme yaklaşımıyla
şekil verme
ileriye doğru zincirleme ile
şekil verme
geriye doğru zincirleme ile
şekil verme
aşamalı şekil verme
değişken pekiştirme tarifesi
pekiştireç seyrekleştirme
uyarlama
ceza
itici uyaran

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- şekil verme sürecini betimler,
- performansın farklı boyutlarına nasıl şekil verilebileceğini tartışır,
- şekil verme uygulamasını tüm yönleriyle betimler,
- şekil verme sürecinin uygulama basamaklarını sıralar,
- şekil verme sürecinin yararlarını ve sınırlılıklarını sıralar,
- şekil verme sürecinde dikkat edilmesi önerilen noktaları sıralar.

Düşünelim, tartışalım!

1. Bireylerin kaydettiği küçük ilerlemeleri büyük başarılara çevirmek mümkün mü?
2. Ceza ya da itici uyaranlara yer vermeden yeni bir beceri nasıl kazandırılabilir mi?
3. Hedef davranışa ulaşılmasını sağlayacak ara davranışlar nasıl belirlenebilir?
4. Performansın hangi boyutlarına şekil verilebilir?

GİRİŞ

Uygulamacılar ya da öğretmenler öğrencilerinden, anne-babalar çocuklarından pek çok davranışı kısa sürede öğrenmelerini beklerler. Bu süreçte öğretmenler ve anne-babalar genellikle ipucu sunma, geribildirim sunma ve pekiştirme gibi yöntemlere başvururlar. Ancak, birçok basamaktan oluşan, çocuğun davranış dağarcığında istenilen özelliklerle (örn., sıklık, süre, yoğunluk) bulunmayan bir davranış söz konusu olduğunda ipucu sunma, geri bildirim verme gibi yöntemleri kullanarak başarıya ulaşmak mümkün olmayabilir. Çocukların bu tür davranışları edinmede başarısız olması bıkkınlık, öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz duygulara neden olurken; öğretmenler, anne-babalar da kullandıkları yöntemlerin işe yaramadığını ya da uygun kullanamadıklarını düşünebilirler. Oysa hedef davranışın yaklaşıklarının belirlenmesiyle ve bu yaklaşıkların aşama aşama pekiştirilmesiyle çocukların kaydettiği küçük aşamaların farkına varılabilir, çocuklar başarı için motive edilebilir ve olumlu özelliklere vurgu yapan bir yöntem olan pekiştirmenin kullanımıyla hedef davranışın sorun yaşanmadan edinilmesi mümkün olabilir. Bu süreç şekil verme olarak adlandırılır. Kitabınızın bu bölümünde şekil vermenin tanımına, şekil vermede anahtar rol oynayan süreçlere, şekil verme uygulamalarına, şekil vermenin olumlu özelliklerine ve sınırlılıklarına, uygulama basamaklarına, şekil vermede dikkat edilmesi gereken noktalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca, bölümün sonunda şekil verme uygulamasının yer aldığı bir davranış müdahale planına yer verilmiştir.

ŞEKİL VERME

Bireylere yeni davranışların kazandırılmasında günlük yaşamda sıkça kullanılan uygulamalardan biri olan **şekil verme**, hedef davranışa ulaşmayı sağlayacak başarıyla sergilenen **ardışık yaklaşık** olarak adlandırılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesiyle yeni bir davranışın kazandırılması sürecidir (Ruegg, 2006; Scheuermann ve

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto P.A, ve Troutman A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Beilinson, J., ve Olswang, L. (2003). Facilitating peer group entry in kindergarteners with deficits in social communication. *Language, Speech, Hearing Services in Schools, 34*, 154-166.

Cooper, J., Heron, T., ve Heward, W. (2007). *Applied behaviour analysis* (2. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Esirgemez, Ç. (1999). *Şekil verme işlem süresinin derse dikkat süresini arttırmaya etkililiği (otistik çocuklar örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Isaacs, W., Thomas, J., ve Goldiamond, I. (1960). Application of operant conditioning to reinstate verbal behavior in psychotics. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 25,* 8-12.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. San Diego: Singular Press.

Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme: Uygulamalı davranış analizi* (2. baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Panyan, M. C., ve Patterson, E. T. (1974). Teaching attendants the applied aspects of behavior modification. *Mental Retardation, 12*, 30-32.

Ruegg, E. (2006). *Social skills in children with learning disabilities: Using psychotherapy in the classroom*. www.americanpsychotherapy.com adresinden 05.06.2011 tarihinde edinilmiştir.

Scheuermann, B.K., ve Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Canada: Wadsworth Thomson Learning.

Scheurmann, B.K., ve Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Stokes, T., Baer, D., ve Jackson, R. (1974) Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 7, 599-610.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

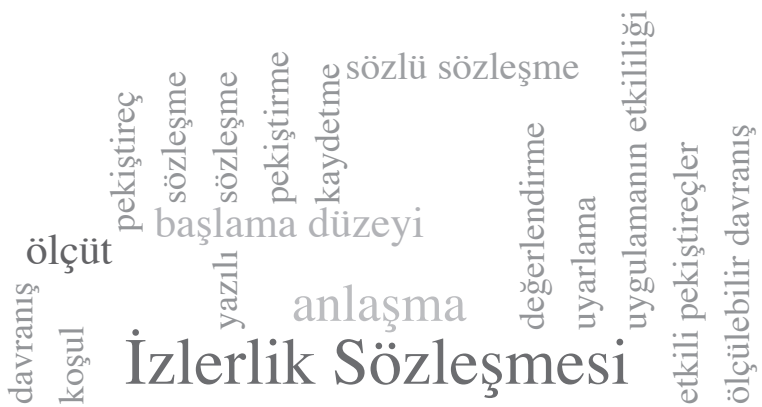
Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

WoIf, M., Risley, T., ve Mees, H. (1964). Application of operant conditioning procedures to the behaviour problems of an autistic child. B*ehaviour Research and Therapy, 1,* 305-312.

9

İzlerlik Sözleşmesi

Fatma Besler



Bölüm Ana Hatları

Giriş
İzlerlik Sözleşmesi
İzlerlik Sözleşmesi Uygulama Basamakları
İzlerlik Sözleşmesinin Yararları ve Sınırlılıkları
Ülkemizde İzlerlik Sözleşmesinin Eğitim Sistemindeki Yeri
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

izlerlik sözleşmesi
davranış
koşul
ölçüt
pekiştireç

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- izlerlik sözleşmesini betimler,
- izlerlik sözleşmesinin uygulama basamaklarını sıralar,
- izlerlik sözleşmesinin yararlarını ve sınırlılıklarını tartışır,
- ülkemizde izlerlik sözleşmesinin eğitim sisteminde uygulanma düzeyini ve araştırma gereksinimini tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Sözleşme yalnızca yazılı mı olmalıdır?
2. Sözleşmede hangi bileşenlere yer verilmelidir?
3. "İzlerlik" sözcüğü sözleşmeye nasıl bir anlam katmaktadır?
4. İzlerlik sözleşmesi hangi ortamlarda uygulanabilir?
5. İzlerlik sözleşmesi yalnızca iki birey arasında mı gerçekleşir?
6. İzlerlik sözleşmesinde kaç tane hedef davranışa yer verilmelidir?
7. Okuma yazma becerisine sahip olmayan bireylerde izlerlik sözleşmesi uygulanabilir mi?

GİRİŞ

Bireyler, günlük yaşamda resmi ilişkilerini ve bazı özel işlerini yürütmek, yükümlülüklerini yerine getirmek ve/veya yerine getirme isteklerini ifade etmek için, kişi veya kurumlarla karşılıklı uzlaşma içinde olurlar ve çoğunlukla bu durumu yazılı bir belge haline getirerek özgür iradeleriyle imzalarlar. Hazırlanan belge bir anlaşma niteliği taşır. Anlaşma ile bireyler haklarını güvence altına almış oldukları gibi bu süreçte olası anlaşmazlıkların ortaya çıkması da önlendiği için ilişkilerini yıpranmadan sürdürmeye devam ederler. Bu mantıkla geliştirilen izlerlik sözleşmesi, uygulamalı davranış analizinde bireylerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri, karşılıklı yarar sağlamaları ve uygun davranışları arttırmaya yönelik yazılı ya da sözlü olarak geliştirilen uygulamadır. İzlerlik sözleşmesi de kitabınızda değinilen diğer davranış yönetimi uygulamaları gibi ÖDS ilkesine uygun olarak geliştirilmiştir. İlerleyen satırlarda bu konu ele alınmıştır. Yetersizliği ya da davranış sorunları olan pek çok birey ve çocuk için yaşamın oldukça karmaşık ve tahmin edilemez biçimde algılandığı ifade edilmektedir. Günlük yaşamdaki bu karmaşıklığın içinde çoğunlukla bu bireyler neden-sonuç ilişkisini kavrayamamakta ve bazı davranışların kendilerine ya da çevrelerine yarattığı sonuçları öngörememektedir. Aynı zamanda, kendilerinden beklenen davranışların zamanlaması, nerede ve ne zaman kendilerinden neler beklendiği ile ilgili konularda sorunlar yaşamaktadırlar. İzlerlik sözleşmesi bu sorunların ortaya çıkmasını önleyebilecek ya da giderilmesini sağlayabilecek uygulamalardan biridir. İzlerlik sözleşmesi ile birey ve çevresindeki kişiler (örn., uzmanlar, anne-baba) karşılıklı bir anlaşma içinde belirli koşulların gerçekleşmesi durumunda

yapılması planlanan davranışları ve sunulması planlanan olanakları belirlerler. Daha sonra belirli kurallar çerçevesinde bu süreci uygularlar. Okumakta olduğunuz bu bölümde izlerlik sözleşmesi tanıtılmış, uygulama basamakları açıklanmış, izlerlik sözleşmesi örneklerine ve izlerlik sözleşmesi kullanılarak yürütülen araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, bölümün sonunda izlerlik sözleşmesi uygulamasının yer aldığı bir davranış uygulama planına yer verilmiştir.

İZLERLİK SÖZLEŞMESİ

Ev, okul ve benzeri ortamlarda bireyin anne-baba, öğretmen, akran veya bir başka birey ile hedef davranış/davranışlar ve sonucuna/sonuçlarına yönelik belirlenen koşulları kabul ettiği yazılı veya sözlü antlaşmaya **izlerlik sözleşmesi** denir (Alberto ve Troutman, 2013; Sulzer-Azaroff ve Mayer, 1991; Walker, Shea ve Bauer, 2007; Wolery, Bailey ve Sugai 1988; Zirpoli ve Meloy, 1997). 1970'lerden itibaren izlerlik sözleşmesi klinik ortamlarda ve eğitim ortamlarında (örn., genel ve özel eğitim ortamlarında) pek çok sorun davranışın kontrol edilmesinde ya da ortadan kaldırılmasında ve çeşitli sosyal ve akademik davranışların kazandırılmasında farklı yaş, bilişsel ve davranışsal özelliklere sahip bireylerle uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, izlerlik sözleşmesi bireylerde belirli bir olaya ya da duruma karşı motivasyon oluşturmada ve sürdürmede ve kendisinden beklenen davranışları ve sınırlarını anlamasını sağlamada ve bu durumlara ilişkin sorumluluk kazandırmada da kullanılmaktadır. Okullarda, genel ve özel eğitim sınıflarında kullanılan bir uygulamadır (Mruzek, Cohen ve Smith, 2007).

İzlerlik sözleşmesi birey ile uygulamacı/anne-baba/öğretmen arasında planlanan, bireyin akademik ya da sosyal davranışlarında değişiklik ve bu değişiklik gerçekleştikçe pekiştireç sunulmasını sağlayan bir uygulamadır. Edimsel koşullama ilklerinden hareketle geliştirilmiştir. Uygulamalı davranış analizi uygulamaları arasında yer alan izlerlik sözleşmesi eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Anımsayacağınız gibi, uygulamalı davranış analizi uygulamaları genellikle öncül-davranış-sonuç ilişkisi içinde ele alınmaktadır. İzlerlik sözleşmesi de bu ilişki dikkate alınarak geliştirilmektedir. İzlerlik sözleşmesinde uygulamacı öncül olarak davranıştan önce ne yapacağına ve sonuç olarak davranıştan sonra ne yapacağına ya da bireyin neye ulaşacağına ilişkin karar vererek çevresel düzenleme yapar. Bu konuya biraz daha açıklık getirmek gerekirse, izlerlik sözleşmesinde davranıştan önce çevrede ne olduğu, uygulamacının nasıl bir ipucu sunduğu ya da yönlendirme yaptığı (öncül), bireyin davranışı ve davranıştan sonra uygulamacının davranışı azaltmak, arttırmak ya da ortadan kaldırmak üzere sunacağı sonuca (sonuç) yer verilir.

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). New Jersey: Pearson.

Cantrell, R. P., Cantrell, M. L., Huddleston, C. M. ve Wooldridge, R. L. (1969). Contingency contract with school problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 215-220.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Downing, J. A. (1990). Contingency contract: A step by-step format. *Intervention in School and Clinic*, *26*, 111-113.

Downing, J. A. (2002). Individualized behavior contracts. *Intervention in School and Clinic*, *37*, 168-172.

Gurrad, M. A., Weber, K. P., ve McLaughlin, T. F. (2002). The effects of contingency contracting for a middle school student with attention deficit hyperactivity disorder during corrective reding lessons: A case report. *International Journal of Special Education*, *17*, 27-32.

Kurt, O. (2012). Davranış arttırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 41-68). Ankara: Türkiye Psikologlar Derneği Yayınları.

mebk12.meb.gov.tr/meb.../05114459_velsz.doc

Miller, D. L. ve Kelley, M.L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal Aplied Behavior Analysis, 27*, 73-84.

Mruzek, D. W., Cohen, C., ve Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*, 103-114.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. MA: Allyn and Bacon.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, *31*, 351-380.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Foth Worth, IN: Rinehart and Winston

Walker, E. J., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical aprroach for educators* (9. baskı). Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.

Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *47*(3), 100-105.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Zirpoli, T. J. ve Meloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2. baskı). Colombus, OH: Merrill/ Prentice Hall.

10

Sembol Pekiştirme

Hatice Bilmez



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Sembol Pekiştirme
Sembol Pekiştirme Sisteminin Uygulama Basamakları
Sembol Pekiştirmenin Silikleştirilmesi
Sembol Pekiştirmenin Yararları ve Sınırlılıkları
Sembol Pekiştirme Uygulaması Sırasında Karşılaşılabilen Sorunlar
Özet
Önerilen Okumalar
Araştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

sembol pekiştirme
sembol
değişim oranı
değiş tokuş zamanı
sembol kaybetme
alan testi

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- sembol pekiştirmeyi ve öğelerini betimler,
- sembol pekiştirme uygulama basamaklarını sıralar,
- sembol pekiştirme uygulamasının silikleştirilme sürecini betimler,
- sembol pekiştirmenin yarar ve sınırlılıklarını sıralar,
- Sembol pekiştirme uygulaması sırasında karşılaşılabilecek sorunları ve bu sorunları önlemeye yönelik olası önlemleri tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Para ne tür bir pekiştireçtir?
2. Sembol pekiştirme nedir?
3. Sembol pekiştirmenin kullanıldığı alanlar nelerdir?
4. Sembol pekiştirme hangi tür davranışlar için kullanılabilir?
5. Sembol pekiştirme sistemini tasarlarken dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
6. Sembol pekiştirmenin kullanımı sırasında karşılaşılabilecek problemler neler olabilir?
7. Sembol pekiştirme sisteminin etkili olmasının nedenleri neler olabilir?

GİRİŞ

Bir pekiştirme uygulaması olan sembol pekiştirme günlük yaşamda kullanılan bir uygulamadır. Davranış sonrası uyarlamalar başlığı altında ele alınan sembol pekiştirme uygulaması akademik, sosyal ve uyumsal becerilerinin kazandırılmasında etkili olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda uygun olmayan davranışların azaltılmasında da etkili olduğu bilinmektedir. Sembol pekiştirme uygulamalarında bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler belirlenir ve bireye bu becerileri yerine getirdikçe jeton, kupon veya yıldız gibi kendi başına anlamı olmayan semboller verilerek daha önceden belirlenmiş tarihlerde biriktirdiği sembolleri pekiştireçlerle değiş tokuş etmesi sağlanır. Bu uygulamada sembollerin değerleri ve sembollerle değiş tokuş edilecek olan pekiştireçlerin sembol değerleri belirlenir. Bu amaçla çoğunlukla sembol pekiştirme menüsü hazırlanır ve birey sembol pekiştirme sisteminin nasıl kullanıldığı konusunda eğitilir. Sembol pekiştirme bireysel olarak kullanılabildiği gibi grupla da kullanılabilmektedir. Sembol pekiştirme uygulamalarında uygun olmayan davranışlar sergiledikçe bireyin kazanmış ancak halihazırda tüketmediği sembollerden birini ya da birkaçını geri almak uygulamayı daha etkili kılmaktadır. Okumakta olduğunuz bölümde sembol pekiştirme, türleri, uygulama basamakları gibi konular ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, bölümün sonunda sembol pekiştirme uygulama planına yer verilmiştir.

SEMBOL PEKİŞTİRME

Boerke ve Reitmen (2011), Skinner ve meslektaşlarının yürüttükleri temel araştırmalarla elde ettikleri öğrenme ilkelerinin uygulamalı araştırmalarda sınamaya başlanmasıyla birlikte sembol pekiştirme uygulamasının sosyal açıdan önemli davranışlar üzerinde sınandığı ilk konular arasında yer aldığını ifade etmiştir. Bildiğiniz gibi bu yıllar 50'li yılların sonu ve 1960'lı yılların başlarına denk gelmektedir. Sembol pekiştirme uygulamalı davranış analizin en önemli ve yaygın olarak kullanılan ilkelerinden olan izlerlik ilkesine göre geliştirilmiştir. Sembol pekiştireçte geçerli olan izlerlik öncül-davranış ve sonuç izlerliğidir. Öncül bölümünde sembolün pekiştireç uygulamasının bir bölümünü oluşturan ve bireyin davranışı sergilemesi beklenen durum ya da olay yer alır. Davranış bireyin sembol kazanmasına yol açacak hedef davranışı betimler. Sonuç bölümü ise, bireyin davranışı sergileyerek elde edeceği dönüştürülebilir sembolü kapsar.

Sembol pekiştirme uygulamalı davranış analizine olumlu davranışlar kazandırmak üzere geliştirilmiş bir uygulama olmakla birlikte günlük yaşantıda kendiliğinden uygulanan bir sistemi de ifade eder. Örneğin, bireyler günlük yaşantılarında mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirerek para kazanırlar. Daha sonra kazandıkları bu paralarla pekiştirici etkisi olan yiyecek, içecek, giyim, seyahat gibi birincil ya da ikincil pekiştireçler satın alırlar. Paranın satın alma özelliği olmadığında kendi başına hiç bir anlam ifade etmez. Satın alma özelliğiyle ise genellenmiş ikincil pekiştireçler kategorisinde ele alınabilir. Sembol pekiştirme sistemi de alanyazında pek çok kişi tarafından para kullanımına benzetilmektedir (Akmanoğlu, 2012; Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kazdin, 1982; Maag, 1999; Matson ve Boisjoli, 2009; Schloss ve Smith, 1994; Tarbox, Ghezzi ve Wilson, 2006). **Sembol pekiştirme**, bireyin hedef davranışı sergilemesi karşılığında kendi başına hiç bir değeri olmayan sembolleri kazandığı ve daha sonra bu sembolleri kullanarak kendisi için pekiştirici değeri olan birincil ya da ikincil pekiştireçler elde ettiği pekiştirme sistemidir (Akmanoğlu, 2012; Alberto ve Troutman, 2013; Alstot, 2012; Cooper ve diğ., 2007; Kazdin, 1982; Maag, 1999; Matson ve Boisjoli, 2009; Rodriguez, Montesinos ve Preciado, 2005; Schloss ve Smith, 1994; Tarbox ve diğ., 2006). Sembol pekiştirme sistemi doğal pekiştireçlerin kullanımıyla ortaya çıkmayan davranışların ortaya çıkmasını sağlamak için kullanılmaktadır (Schloss ve Smith, 1994).

Sembol pekiştirme sistemi neredeyse tüm eğitim programlarında, arttırılmak ya da azaltılmak istenen davranışlar için kullanılabilen bir davranış değiştirme sis-

temidir. Sosyal beceriler ve akademik becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanılabildiği gibi sorun davranışların azaltılması için de etkili biçimde kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper ve diğ., 2007; Gena, Krantz, McClannahan ve Poulson, 1996; Maag, 1999; Maggin, Chafouleas, Goddard ve Johnson, 2011; Matson ve Boisjoli, 2009; Schloss ve Smith, 1994; Tarbox ve diğ., 2006; Truchlicka, McLaughlin ve Swain, 1998).

Higgins, William ve McLaughlin (2001) çalışmalarında sembol pekiştirme sisteminin uygun olmayan davranışları azaltmadaki etkililiğini incelemiştir. Çalışma davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmaya 11 yaşında, öğrenme güçlüğü çeken ve normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte 3. sınıfa devam eden bir erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencinin sınıf içinde sergilediği yerinde kalkma, yüksek sesle konuşma ve uygunsuz şekilde oturma davranışlarının azaltılması için sembol pekiştirme sistemi kullanılmıştır. Bulgular sembol pekiştirme sisteminin uygunsuz davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Sembol pekiştirme sistemini kullanan sınıf öğretmeni sistemin oldukça etkili olduğunu ve kullanmaya devam etmek istediğini belirtmiştir.

Sembol pekiştirme sistemi tek bir birey ya da bir grup için kullanılabildiği gibi tek bir davranış ya da birden fazla davranış için de aynı anda kullanılabilir. Bu özellik sembol pekiştirme sisteminin en önemli yanlarından biridir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper ve diğ., 2007; Maag, 1999). Sembol pekiştirme sistemi iş yeri, ruh sağlığı merkezleri, gelişimsel bozukluğu olan bireylerin devam ettikleri kurumlar, bakım evleri, yatılı ve gündüzlü okullar gibi bir çok ortamda ve değişik yaş ve performans sergileyen bireyde etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Kazdin, 1985, akt., Maag, 1999). Ancak yine de sembol pekiştirme sisteminin özel eğitim alanında oldukça yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Kazdin, 1982; Matson ve Boisjoli, 2009; Rodriguez ve diğ., 2005; Tarbox ve diğ., 2006).

Sembol pekiştirme sisteminin sıralanan üç temel bileşeni bulunmaktadır: (a) hedef davranış, (b) semboller ve (c) dönüştürülen pekiştireçler (Cooper ve diğ., 2007; Maag, 1999). Sembol pekiştirme sisteminde ilk olarak hedef davranış belirlenir ve işlevsel olarak tanımlanır. Bireyin hangi davranışı sergilediğinde sembol kazanacağını anladığından emin olunmalıdır (Cooper ve diğ., 2007; Maag, 1999). İkinci olarak sistemde kullanılacak olan sembol belirlenmelidir. **Sembol,** nesne, olay ya da etkinlik ile değiş tokuş yapmak için kullanılan stiker, kupon, bozuk para ya da boncuk gibi somut nesnelere verilen genel isimdir. Semboller bu nesnelerin yanı sıra kağıt üzerine çizilen gülen yüz, yıldız, tik ya da artı işareti de olabilir. Sembol

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 121-182).Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Boerke, K. W.,ve Reitman, D. (2011). Token economies. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane. *Handbook of applied behavior analysis* (Editörler) (s. 370-382). New York: The Guildford Press.

Alstot, A. E. (2012). Implications for the use of token economies in physical education: A literature review. *PHEnex Journal, 4,* 1-16

Cooper, O. J, Heron, E. T. ve Heward, L.W. (1987). *Applied behavior analysis*. (2. Baskı). Ohio: Merrill Publishing Company.

Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., ve Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 291-304.

Higgins, J. W., Williams, R. L., ve McLaughlin, T. F. (2001). The effects of a token economy employing instructional consequences for a third-grade student with learning disabilities: A data-based case study. *Education and Treatment of Children, 24,* 99-106.

Kazdin, A. E. ve Bootzin, R. R. (1972). The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5,* 343-372.

Kazdin, A. E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis,15,*431-445.

Maag, J. W. (1999). *Behavior management from theoretical implications to practial applications*. Londra: Singular Publishing Group.

Maggin, D. M., Chafouleas, S. M., Goddard, K. M., ve Johnson, A. H. (2011). A systematic evaluation of token economies as aclassroom management tool for students with challenging behavior. *Journal of school psychology*, *49,* 529-554.

Matson, J. L., ve Boisjoli, J., A. (2009). The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities, 30,* 240-248.

Rodriguez, J. O., Montesinos, L., ve Preciado, J. (2005). A 19th century predecessor of the token economy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3,* 427.

Schloss, P.J. ve Smith, M.A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*, MA: Paramount Publishing.

Tarbox, R. S. F., Ghezzi, P. M., ve Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions, 21,* 155-164.

Truchlicka, M., McLaughlin, T. F., ve Swain, J. C. (1998). Effects of token reinforcement and response cost on the accuracy of spelling performance with middle-school special education students with behavior disorders. *Behavioral Interventions, 13,* 1-10.

KISIM V
Davranış Azaltma/Ortadan Kaldırma

Bölüm 11 Ayrımlı Pekiştirme
Seray Olçay Gül

Bölüm 12 Söndürme
Seray Olçay Gül

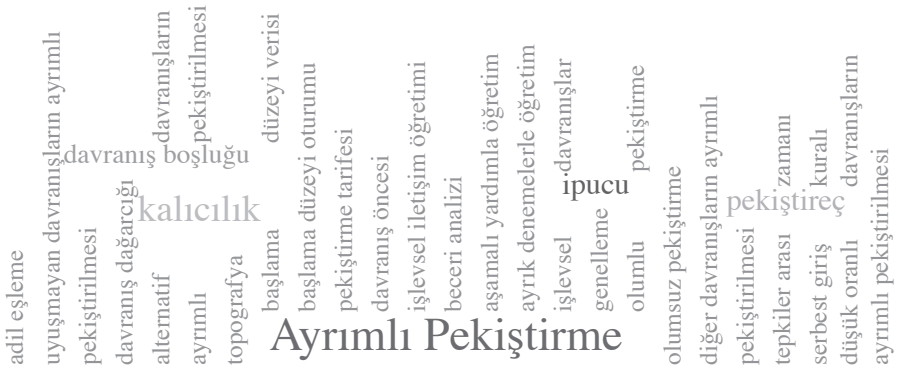
Bölüm 13 Hoşa Giden Uyaran Çekme
H. Deniz Değirmenci

Bölüm 14 Hoşa Gitmeyen Uyaran Verme
H. Deniz Değirmenci

11

Ayrımlı Pekiştirme

Seray Olçay-Gül



Bölüm Ana Hatları

Ayrımlı Pekiştirme
Uyuşmayan ve Alternatif Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Düşük Oranlı Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

ceza
adil eşleme
ayrımlı pekiştirme
pekiştireç
ayrımlı pekiştirme
uyuşmayan davranışların
ayrımlı pekiştirilmesi
davranış dağarcığı
alternatif davranışların
ayrımlı pekiştirilmesi
topografya
başlama düzeyi verisi
başlama düzeyi oturumu
pekiştirme tarifesi
ipucu
davranış öncesi
işlevsel iletişim öğretimi
beceri analizi
aşamalı yardımla öğretim
ayrık denemelerle öğretim
söndürme
söndürme patlaması
işlevsel davranışlar
kalıcılık
genellenmesi
olumlu pekiştirme
olumsuz pekiştirme
diğer davranışların ayrımlı
pekiştirilmesi
tepkiler arası zamanı
davranış boşluğu
serbest giriş kuralı
düşük oranlı davranışların
ayrımlı pekiştirilmesi
sosyal karşılaştırma
tepki oranı

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- ayrımlı pekiştirme sürecini ve türlerini betimler,
- ayrımlı pekiştirme türlerinin uygulama basamaklarını sıralar,
- ayrımlı pekiştirme türlerinin yararları ve sınırlılıklarını tartışır,
- ayrımlı pekiştirme türlerinin uygulanmasında dikkat edilmesi önerilen noktaları tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştireçler etkili midir?
2. Uygun olmayan davranışların azaltılmasında neden pekiştirece dayalı uygulamaların kullanılmasına öncelikle yer verilmelidir?
3. Uygun olmayan davranışları azaltırken, uygun davranışlar nasıl arttırabilir?
4. Yıkıcı, zarar verici veya tehdit edici davranışların hiç ortaya çıkmaması sağlanabilir mi?
5. Sık sergilenen bir davranışın kabul edilebilir bir düzeyde sergilenmesi nasıl sağlanabilir?

GİRİŞ

Evlerde, okullarda ve farklı sosyal ortamlarda anne-babalar, uzmanlar ve öğretmenler dikkatlerini çocukların ve gençlerin sergiledikleri uygun davranışlardan daha çok uygun olmayan davranışlar olarak adlandırılan istenmeyen davranışlara yöneltirler. Uygun olmayan bir davranıştan söz edildiğinde ise, bu davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında akla gelen ilk uygulama genellikle cezadır. Ceza kolayca uygulanabilen ve hızlı sonuç veren bir uygulama olması nedeniyle ilk bakışta etkili olarak görülebilir; bu durum ise cezanın kullanımının giderek refleks bir davranış haline gelmesine ve beraberinde farklı birçok problemin yaşanmasına yol açabilir. Oysaki uygun olmayan davranışları azaltmak üzere uygulamacıların ceza dışında başvurabileceği birçok uygulama seçeneği söz konusudur. Kitabınızda çeşitli bölümlerde uygun olmayan davranışla eşanlamlı olarak bağlama uygun biçimde sorun davranış kavramı kullanılmıştır. Uygun olmayan davranışları azaltmada çeşitli davranışsal uygulamalar vardır. Bu uygulamalar, birey üzerindeki kontrol ve müdahale gücüne göre en ılımlıdan en az ılımlıya doğru sıralanmıştır. Bunlar (a) pekiştirmeye dayalı uygulamalar, (b) söndürme, (c) hoşa giden uyaranın geri çekilmesi ve (d) hoşa gitmeyen uyaranın sunulmasıdır. Ayrımlı pekiştirme herhangi bir ceza uygulamasını içermediği ve birey uygun davranış sergiledikçe pekiştireç elde edebildiği için bu hiyerarşide birinci sırada yer almaktadır. Okumakta olduğunuz bu bölümde uygun olmayan davranışların azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılmasında etkili olarak kullanılabilecek uygulamalardan bir tanesi olan ayrımlı pekiştirme konusu ele alınmıştır. Bu bölümde ayrımlı pekiştirme uygulamasının tanımı, özellikleri, türleri, uygulama basamakları, yararları ve sınırlılıkları, uygulama sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalar ve araştırma örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca, bölümün sonunda ayrımlı pekiştirme uygulamasının yer aldığı bir davranış uygulama planına yer verilmiştir.

AYRIMLI PEKİŞTİRME ve TÜRLERİ

Uygun olmayan davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere **ceza** akla gelen uygulamalardan biridir. Çoğu zaman cezaya dayalı uygulamalar uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olsa bile bu tür uygulamaların istenmeyen yan etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerden bazıları bu uygulamaların yol açabileceği saldırganlık ve kontrol edilemeyen öfkedir. Bu etkilerin yanı sıra ceza uygulamalarının kendine has bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri cezada yalnızca uygun olmayan davranışların azaltılmasının amaçlanmasıdır. Diğer bir deyişle, bu uygulamalarda **adil eşleme** ilkesi göz ardı edilmekte ve uygun olmayan davranışın yerine uygun, alternatif bir davranışın kazandırılması amaçlanmamaktadır (Walker, Shea ve Bauer, 2007). Oysa **ayrımlı pekiştirme** uygulamasında uygun olmayan davranışa karşı kabul edilebilir bir davranışın kazandırılması ya da halihazırda belirli bir düzeyde olan bu davranışın güçlendirilmesi söz konusudur. Diğer bir sınırlılık ise, ceza uygulamalarının etik ve yasal problemleri de beraberinde getirmesidir. Özellikle özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla yürütülen davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarında ceza uygulamalarına yer verilmemesi konusunda bir anlayış gelişmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri, İsveç ve Büyük Britanya gibi birçok ülkede özel eğitime gereksinimi olsun ya da olmasın tüm çocuklar için ceza uygulamasına yer verilmemesi konusunda yasal düzenlemelerin geçerli olduğu bilinmektedir. Sıralanan sınırlılıkları ortadan kaldırmak için uygulamalı davranış analistleri uygun olmayan davranışları azaltmada **pekiştireç** kullanımına dayalı etkili uygulama/stratejiler geliştirmişlerdir. Bunlardan birisi de de ayrımlı pekiştirmedir (Homer ve Peterson, 1980).

Ayrımlı pekiştirme, basitçe bir tepki sınıfını pekiştirirken, diğer tepki sınıfını pekiştirmeme süreci olarak tanımlanabilir. Ayrımlı pekiştirmede uygun olan davranışı pekiştireç izlerken, uygun olmayan davranışı pekiştireç izlemez (Alberto ve Troutman, 2013). Böylece, pekiştireç sunulmayan davranışların sönerek ortadan kalkacağı görüşünden hareketle bu davranışların ortadan kalkması hedeflenir. Bu açıklamalardan rahatlıkla anlaşılabileceği gibi, ayrımlı pekiştirme uygulaması (a) uygun davranışın ortaya çıkması ya da uygun olmayan davranışın belirli bir oranda ortaya çıkması durumunun pekiştirilmesi ve (b) pekiştirmenin uygun olmayan davranıştan mümkün olduğunca hızlı bir şekilde geri çekilmesi olmak üzere iki basamaktan oluşur.

Ayrımlı pekiştirme sürecinde bazı uygulama farklılıkları bulunmakta, bu farklılıklar ise ayrımlı pekiştirme türlerine ilişkin sınıflandırmaları beraberinde getirmektedir. Örneğin Maag (1999)'a göre ayrımlı pekiştirmenin dört türü vardır. Bunlar; (a)

Kaynakça

Alberto P.A, ve Troutman A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Austin, L.J., ve Bevan, D. (2011). Using differential reinforcement of low rates to reduce children's requests for teacher attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 451–461.

Barker, K.L., ve Thyer, B.A. (2000). Differential reinforcement of other behavior in the treatment of inappropriate behavior and aggression in an adult with mental retardation at a Vocational Center. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 29*, 37-42.

Barton, E.L., Brulle, R.B., ve Repp, A.C. (1986). Maintenance of therapeutic change by momentary DRO. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 277–282.

Birkan, B. (1997). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışları uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirerek azaltma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove IL.: Waveland Press, Inc.

Conyers, C., Miltenberger, R., Romaniuk, C., Kopp, B., ve Himle, M. (2003). Evaluation of DRO schedules to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. *Child and Family Behavior Therapy, 25*, 1–6.

Cooper, J., Heron, T., ve Heward, W. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Derwas, H., ve Jones, R. (1993). Reducing stereotyped behavior using momentary DRO: An experimental analysis. *Behavioral Residential Treatment, 8*, 45-53.

Devrim, E. (2001). *Zihinsel engelli çocukların zarar verme davranışlarının azaltılmasında diğer ve uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dietz, S.M., ve Repp, A.C. (1973). Decreasing classroom misbehavior through the use of DRL schedules of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6,* 457–463.

Dixon, M.R., Benedict, H., ve Larson, T. (2001). Functional analysis and treatment of inappropriate verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 361-363.

Donnellan, A.M., Negri-Shoultz, N., Fassbender, L.L., ve LaVigna, G.W. (1988). *Progress without punuishment: Effective approaches for learners with behavior problems*. New York: Teachers College Press.

Favell, J.E., McGimsey, J.F., ve Jones, M.L. (1980). Rapid eating in the retarded: Reduction by nonaversive procedures. *Behavior Modification,4*, 481-492.

Friman, P.C., ve Altman, K. (1990). Parent use of DRI on high rate disruptive behavior: Direct and collateral benefits. *Research in Developmental Disabilities, 11*, 249–254.

Gültekin, S.E. (1999). *Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hammond, J.L., Iwata, A.B., Fritz, J.N., ve Dempsey, C. M. (2011). Evaluation of fixed momentary DRO schedules under signaled and unsignaled arrangements. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 69–81.

Handen, B.L., Apolito, M.P., ve Seltzer, G.B. (1984). Use of differential reinforcement of low rates of behavior to decrease repetitive speech in an autistic adolescent. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 15*, 359-364.

Singh, N.N., Dawson, M.J., ve Manning, P. (1981). Effects of spaced responding DRL on the stereotyped behavior of profoundly retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis,14,* 521-526.

Homer, A.L., ve Peterson, L. (1980). Differential reinforcement of other behavior: A preferred response elimination procedure. *Behavior Therapy, 11*, 449-471.

Iwata B.A., Vollmer T.R., Zarcone J.R., Smith R.G., ve Mazeleski J.L. (1993). Within-session patterns of self-injury as indicators of behavior function. *Research in Developmental Disabilities, 14,* 479–492.

Kern, L., ve Kokina, A. (2008). Using positive reinforcement to decrease challenging behavior. J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo ve W. P. Christian (Editörler), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (s. 413–432). New York, NY: Oxford University Press.

Kerr, M.M., ve Nelson, C.M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2. Baskı). Columbus, OH: Merrill.

Lalli, J.S., Casey, S., ve Kates, K. (1995). Reducing escape behavior and increasing task completion with functional communication training, extinction, and response chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *28*, 261–268.

LaVigna, G.W., ve Donnellan, A.M. (1986). *Alternatives to punishment: Solving behavior problems with non-aversive strategies*. New York: Irvington.

Lindberg, J.S, Iwata, B.A, Kahng, S., ve DeLeon, I.G. (1999). DRO contingencies: An analysis of variable-momentary schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32,* 123–136.

Luiselli, J.K., Colozzi, G.A., Helfen, C.S., ve Pollow, R.S. (1980). Differential reinforcement in treating classroom management problems of developmentally disabled children. *Psychological Record*, *30*, 261–270.

Maag, J.W. (1999). *Behavior Management: From theoretical implications to practical applications*. San Diego: Singular Press.

Mace F.C, McComas J.J, Mauro B.C, Progar P.R, Taylor B.A, Ervin R, ve diğ. (2010). Differential reinforcement of alternative behavior increases resistance to extinction: Clinical demonstration, animal modeling, and clinical test of one solution. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 93*, 349–367.

Miller, B., ve Jones, R. (1997). Reducing stereotyped behaviour: A comparison of two methods of programming differential reinforcement. *British Journal of Clinical Psychology, 36,* 297-302.

Miltenberger, R. (1997). *Behavior modification: Principles and procedures*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Miltenberger, R. (2008). *Behaviour modification*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Poling, A., ve Ryan, C. (1982). Differential reinforcement of other behavior schedules: Therapeutic applications. *Behavior Modification,6*,3-21.

Ringdahl, J.E., Kitsukawa, K., Andelman, M.S., Call, N., Winborn, I., Barretto, A., ve diğ. (*2002*). Differential reinforcement with and without instructional fading. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35,* 291-294.

Salend, S.J., ve Allen E.M. (1985). Comparative effects of externally managed and self-managed response-cost systems on inappropriate classroom behavior. *Journal of School Psychology*, *23*, 59–67.

Schloss, P.J., ve Smith, M.A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Shabani, D.B., Wilder, D.A., ve Flood, W.A. (2001). Reducing stereotypic behavior through discrimination training, differential reinforcement of other behavior, and self monitoring. *Behavioral Interventions, 16*, 279–286.

Smith, M.D. (1987). Treatment of pica in an adult disabled by autism by differential reinforcement of incompatible behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18*, 285-288.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması.

E. Tekin-İftar (Ed).. *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitimleri* (s. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tavil, Y.Z. (1996). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vismara, L., Bogin, J., ve Sullivan, L. (2009). *Differential reinforcement of other behaviors: Steps for implementation*. Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, University of California at Davis School of Medicine.

Vollmer, T.R., ve Iwata, B.A. (1992). Differential reinforcement as treatment for behavior disorders: Procedural and functional variations. *Research in Developmental Disabilities, 13*, 393-417.

Vollmer, T.R., Roane, H.S., Ringdahl, J.E., ve Marcus, B.A. (1999). Evaluating treatment challenges with differential reinforcement of alternative behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 9-23.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism*. Austin, Texas: PRO-ED.

Zubicaray, G., ve Clair, A. (1998). An evaluation of differential reinforcement of other behavior, differential reinforcement of incompatible behavior, and restitution for the management of aggressive behaviors. *Behavioral Interventions, 13*,157–168.

12

Söndürme

Seray Olçay-Gül

Bölüm Ana Hatları

Giriş
Söndürme
Söndürme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Söndürme Türleri
Söndürmenin Olası Etkileri
Söndürmenin Yararları ve Sınırlılıkları
Söndürmeye Direnci Etkileyen Değişkenler
Söndürme Sürecinde Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

söndürme
tepkiye engel olma
duyusal söndürme
duyusal uyaran
duyusal (otomatik) pekiştirme
olumlu pekiştirme
söndürme patlaması
kendiliğinden geri gelme
adil eşleme
değişken oranlı pekiştirme
aralıklı pekiştirme
sabit oranlı pekiştirme
aralıklı pekiştirme
alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi
uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi
ayrımlı pekiştirme
silikleştirme

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- söndürme sürecini betimler,
- söndürme uygulamasının basamaklarını tartışır,
- söndürmenin türlerini açıklar,
- söndürmenin olası etkilerini betimler,
- söndürmenin yararlarını ve sınırlılıklarını tartışır,
- söndürmeye direnci etkileyen etmenleri tartışır,
- söndürme sürecinde dikkat edilecek noktaları tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştireçler etkili midir?
2. Uygun olmayan davranışların azaltılmasında neden pekiştirece dayalı uygulamaların kullanılmasına öncelikle yer verilmelidir?
3. Uygun olmayan davranışları azaltırken, uygun davranışlar nasıl arttırabilir?
4. Yıkıcı, zarar verici veya tehdit edici davranışların hiç ortaya çıkmaması sağlanabilir mi?
5. Sık sergilenen bir davranışın kabul edilebilir bir düzeyde sergilenmesi nasıl sağlanabilir?

GİRİŞ

Uygun olmayan davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan uygulamalardan bir diğeri söndürmedir. Söndürme, uygulamanın birey üzerindeki kontrol ve müdahale gücüne göre yapılan hiyerarşi sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır. Söndürme uygulamacılar tarafından kolayca uygulanabilecek bir uygulama gibi algılanırken uygulama sürecinde sorunlar olduğu görülmektedir. Öncelikle söndürme uygulamasını uygulayacak kişilerin uygulama için hedef davranışa neden olan pekiştireçleri doğru bir biçimde belirlemesi gerekmektedir. Aynı zamanda bireyin uygun olmayan davranışları yalnızca uygulamacının geriye çekeceği pekiştireçlerden kaynaklanmıyor olabilir. Bu nedenle, söndürme uygulamasını bireyin çevresindeki diğer kişilerin de uygulaması gerekmektedir. Bu bölümde söndürmenin tanımı, terimin hatalı kullanımı, uygulama basamakları, türleri, olası etkileri, söndürmeye direnci etkileyen etmenler ve dikkat edilmesi önerilen noktalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca, bölüm sonunda söndürme uygulamasına ilişkin bir davranış müdahale programına yer verilmiştir.

SÖNDÜRME

Önceden pekiştirilen bir davranıştan pekiştirmenin geri çekilmesinin sonucu olarak gelecekte o davranışın sıklığının azalması sürecine **söndürme** denir (Sullivan ve Bogin, 2010). Bu süreç alanyazında ve uygulamada "görmezden gelme" olarak da

bilinir (Walker, Shea ve Bauer, 2007). Söndürme özellikle uygun olmayan davranışın dikkat elde ettiği ya da duyusal girdi sağladığı durumlarda etkili bir şekilde kullanılabilir (Webber ve Scheuermann, 2008). Benoit ve Mayer (1974) Kutu 12.1'de yer verilen soruların tümüne evet yanıtının verilmesi durumunda söndürmenin uygun olmayan davranışın azaltılmasında etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Kutu 12.1 Söndürme Uygulamasının Etkililiğini Belirlemede Kullanılabilecek Soru Örnekleri

	Sorular	**Yanıtlar**
1.	Davranış tolere edilebilir mi?	Evet
2.	Davranışta meydana gelebilecek artış tolere edilebilir mi?	Evet
3.	Davranışı izleyen pekiştireçler biliniyor mu?	Evet
4.	Pekiştirme geri çekilebilir mi?	Evet
5.	Pekiştirme için alternatif davranışlar var mı?	Evet

Söndürmenin yöntemsel ve işlevsel olmak üzere iki formu vardır. Söndürmenin yöntemsel formu uygun olmayan davranışı görmezden gelmeyi, işlevsel formu ise uygun olmayan davranışı izleyen pekiştireçleri geri çekmeyi gerektirir. Örneğin, ders sırasında sınıfta dolaşma davranışını ele alalım. Bu uygun olmayan davranışı ortadan kaldırmak için öğretmenin söndürmeyi kullandığını düşünelim. Söndürmenin yöntemsel formunu kullanan öğretmen davranış ortaya çıktığında öğrencisinin bu davranışıyla ilgilenmez ve dersi işlemeye devam eder. Söndürmenin işlevsel formunu kullandığında ise, daha önce öğrenciyi uyarmak için kullandığı "yerine otur", "arkadaşların rahatsız oluyor" gibi ifadeleri kullanmayarak, uygun olmayan davranışı izleyen pekiştireçleri (örn., öğretmen ve akran dikkati) geri çeker. Uygulamacılar ve araştırmacılar, her iki formun birlikte kullanımının uygun olmayan davranışları azaltmada daha etkili olabileceğini vurgulamaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Söndürmenin söz edilen tanımı ve kullanımı dışında terim olarak yanlış algılanabildiği ve sonuç olarak hatalı kullanımlarının olduğu da alanyazında sıkça vurgulanmaktadır. İzleyen paragraflarda söndürme teriminin hatalı kullanımlarının neler olduğuna ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Kaynakça

Aiken J. M., ve Salzberg, C. L. (1984). The effects of a sensory extinction procedure on stereotypic sounds of two autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 14, 291–299.

Alberto P. A., ve Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9. Baskı)* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Anderson, C. M., ve McMillan, K. (2001). Parental use of escape extinction and differential reinforcement to treat food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 511-515.

Benoit, R. B., ve Mayer, G. R. (1974). Extinction: Guideliness for its selection and use. *The Personnel and Guidance Journal, 52*, 290-296.

Cooper, J., Heron, T., ve Heward, W. (2007). *Applied behaviour analysis*. New Jersey: Pearson Education.

Dawson, J. E., Piazza, C. C., Sevin, B. M., Gulotta, C. S., Lerman, D., ve Kelley, M. L. (2003). Use of the high-probability instructional sequence and escape extinction in a child with food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36,* 105-108.

Hagopian, L. P., Contrucci Kuhn, S. A., Long, E. S., ve Rush, K. S. (2005). Schedule thinning following communication training: Using competing stimuli to enhance tolerance to decrements in reiforcer density. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*, 177-193.

Hagopian, L. P., Fisher, W. W., Sullivan, M. T., Acquisto, J., ve LeBlanc, L. A. (1998). Effectiveness of functional communication training with and without extinction and punishment: A summary of 21 inpatient cases. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 211-235.

Horner, R., Carr, E., Strain, P., Todd, A., ve Reed, H. (2002). Problem behavior intervention for young children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 423-446.

Iwata, B.A., Pace, G.M., Cowdery, G.E., ve Miltenberger, R.G. (1994). What makes extinction work: An analysis of procedural form and function. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27,* 131-144.

Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., ve Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 11-27.

Kennedy, C. H., ve Sousa, G. (1995). Functional analysis and treatment of eye-poking. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 27-37.

Kuhn, S. C., Lerman, D. C., Vorndran, C. M., ve Addison, L. (2006) Analysis of factors that affect responding in a two-response chain in children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*, 263-280.

Lalli, J. S., Casey, S., ve Kates, K. (1995). Reducing escape behavior and increasing task completion with functional communication training, extinction, and response chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 28, 261–268.

Lerman, D. C., ve Iwata, B. A. (1995). Prevalence of the extinction burst and its attenuation during treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28,* 93-94.

Lerman, D. C., Iwata, B. A., Shore, B. A., ve Kahng, S.W. (1996). Responding maintained by intermittent reinforcement: Implications for the use of extinction with problem behavior in clinical settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29,* 153-171.

Lerman, D. C., Iwata, B. A., ve Wallece, M. D. (1999). Side effects of extinction: Prevalence of bursting and aggression during the treatment of self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32,* 1-8.

Mazaleski, J. L., Iwata, B. A., Vollmer, T. R., Zarcone, J. R., ve Smith, R. G. (1993). Analysis of the reinforcement and extinction components in DRO contingencies with self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26,* 143-156.

Nadjowski, A. C, Wallace M. D, Penrod, B., Tarbox, J., Reagon, K., ve Higbee, T. S. (2008). Caregiver-conducted experimental functional analyses of inappropriate mealtime behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 41, 459–465.

Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Rincover, A., Cook, R., Peoples, A., ve Packard, D. (1979). Sensory extinction and sensory reinforcement principles for programming multiple adaptive behavior change. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 221-233.

Rincover, A. ve Devany, J. (1982). The application of sensory extinction procedures to self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2*, 67-81.

Roscoe, E. M., Iwata, B.A., ve Goh, H.L. (1998). A comparison of noncontingent reinforcement and sensory extinction as treatments for self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 635-646.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitimleri* (s. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sundel, M., ve Sundel, S.S. (2005). *Behavior change in the human services: Behavioral and cognitive principles and appilication*. USA: Sage Publications.

Tarbox, J., Schiff, A., ve Najdowski, A. C. (2010). Parent-implemented procedural modification of escape extinction in the treatment of food selectivity in a young child with autism. *Education and Treatment of Children, 33*, 223-234.

Vismara, L., Bogin, J., ve Sullivan, L. (2009). *Differential reinforcement of other behaviors: Steps for implementation*. Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, University of California at Davis School of Medicine.

Wacker, D.P., Steege, M.W., Northup, J., Sasso, G., Berg, W., Reimers, T.L., Cooper, L., Cigrand, K., ve Donn, L. (1990). A component analysis of functional communication training across three topographies of severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 417-429.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism*. Austin, Texas: PRO-ED.

Weiskop, S., Matthews, J., ve Richdale, A. (2001). Treatment of sleep problems in a 5-year-old boy with autism using behavioural principles. *Autism, 5*, 209-221.

Williams, C. D. (1959). The elimination of tantrum behavior by extinction procedures. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59,* 269.

Zarcone, J. R., Iwata, B. A., Smith, R. G., Mazaleski, J. L., ve Lerman, D. C. (1994). Momentum and extinction effects on self-injurious escape behavior and noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27,* 307-316.

13

Hoşa Giden Uyaranı Çekme

Hatice Deniz Değirmenci



Bölüm Ana Hatları

Ceza
Hoşa Giden Uyaranı Çekme
Tepkinin Bedeli
Tepkinin Bedeli Uygulamasının Uygulama Basamakları
Tepkinin Bedeli Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Tepkinin Bedeli Uygulamasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar
Mola ve Türleri
Mola Uygulamasının Uygulama Basamakları
Mola Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Etkili Bir Mola Uygulamasında Dikkat Edilmesi Önerilen Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

ceza
olumlu ceza
olumsuz ceza
edimsel saldırganlık
kaçma
kaçınma
olumlu pekiştirme
olumsuz pekiştirme
izlerlik
tepkinin bedeli
bonus tepkinin bedeli
başlama düzeyi verisi
mola
ortamdan ayrılmayı gerektiren mola
ortamdan ayrılmayı gerektirmeyen mola
mola odası uygulaması
bölmeli oda molası
koridor molası
mola sandalyesi
koşullu gözlem
mola kurdelesi
mola aralığı
planlanmış görmezden gelme

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- ceza uygulamalarını tartışır,
- hoşa giden uyaranı çekme uygulamasını betimler,
- mola ve tepkinin bedeli uygulamalarını ve türlerini açıklar,
- mola ve tepkinin bedeli uygulamalarının basamaklarını açıklar,
- mola ve tepkinin bedeli uygulamalarının yararlarını ve sınırlılıklarını tartışır,
- mola ve tepkinin bedeli uygulamalarında dikkat edilmesi önerileri noktaları tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. Ilımlılık nedir? Davranış azaltma stratejisinin ılımlı olması niçin önemlidir?
2. Ceza uygulamalarına ne zaman başvurulmalıdır?
3. Olumlu ceza ve olumsuz ceza arasındaki fark nedir?
4. Mola uygulaması her zaman fiziksel olarak ortamdan ayrılmayı gerektirir mi?
5. Bonus tepkinin bedeli nedir?

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizi sosyal açıdan önemli olan davranışlarda istendik değişikliği yaratmayı hedefleyen disiplindir. Bir davranışın sosyal açıdan önemli olması; birey ve yakın çevresinin yaşam kalitesini arttırması ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle uygulamalı davranış analizi bireyin yaşam kalitesini olumlu biçimde etkileyen davranışların arttırılmasını ve/veya kazandırılmasını hedeflemesinin yanısıra; yaşam kalitesini olumsuz biçimde etkileyen davranışların azaltılmasını ve/veya ortadan kaldırılmasını da hedeflemektedir. Bu tür davranışlar alanyazında uygun olmayan davranışlar ya da problem/sorun davranışlar olarak isimlendirilmektedir. Uygun olmayan davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere kullanılan çeşitli davranışsal stratejiler (örn., söndürme, ayrımlı pekiştirme, mola, aşırı düzeltme) vardır. Ancak uygun olmayan davranışta istendik değişikliği yapmak üzere uygulanması planlanan stratejinin bireyin bedeni üzerinde olabildiğince az kontrol kurması ve mümkünse bireyin uygun davranışlarının bir sonucu olarak pekiştireç kazanmasına fırsat vermesi gerekmektedir. Alanyazında ılımlılık olarak adlandırılan bu durum davranış değiştirme (azaltılma ya da ortadan kaldırma) stratejileri açısından oldukça önemlidir ve söz konusu stratejiler alanyazında da genellikle ılımlılık hiyerarşi içinde tanımlanmaktadır. Okumakta olduğunuz bu bölümde ılımlılık hiyerarşisinin sonlarında yer alan hoşa giden uyaranı çekme stratejilerinin tanımına, uygulama basamaklarına, yarar ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ancak, bu bölüm ve takip eden bölümde yer verilen uygulamalar ceza uygulamaları altında ele alındığı için bölümün başında ceza, ceza uygulamasının yan etkileri ve cezanın etkililiğini etkileyen etmenlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda ise, tepkinin bedeli stratejisine ilişkin bir uygulama planına yer verilmiştir.

CEZA

Alanyazında uygun olmayan davranışların azaltılmasında uygulamacıların öncelikle en ılımlı davranışsal stratejileri, diğer bir deyişle, pekiştirmeye dayalı olan stratejileri (ayrımlı pekiştirme) tercih etmeleri önerilmektedir. Ancak bu stratejilerle davranışta istendik değişiklik yaratılamadığında, bir sonraki düzeyde yer alan stratejiye yer verilmelidir. Hiyerarşide üçüncü düzeyde yer alan hoşa giden uyaranı çekme ve dördüncü düzeyde yer alan hoşa gitmeyen uyaran sunma stratejileri ise ceza özelliği taşımaktadır. Bu nedenle, uygulamacıların uygun olmayan davranışları kontrol altına almak üzere öncelikli olarak doğrudan bu stratejilere yer vermemeleri gerekmektedir.

Ceza bir davranışın hemen ardından sunulan ve davranışın ileride sergilenme sıklığını azaltan uyaran değişikliğidir. Pekiştirme uygulamasında olduğu gibi uygun olmayan davranışları azaltmak ve/veya ortadan kaldırmak üzere kullanılan ceza uygulamaları (a) olumlu ceza ve (b) olumsuz ceza olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilmektedir. Birinci tür ceza olarak da bilinen **olumlu ceza**, uygun olmayan davranışı izleyen durumda ortama hoşa gitmeyen uyaran sunulması ile söz konusu davranışın ileride gerçekleşme olasılığının azalması; ikinci tür ceza olarak bilinen **olumsuz ceza** ise uygun olmayan davranışı izleyen durumda hoşa giden uyaranın çekilmesi ile davranışın ileride gerçekleştme olasılığının azalmasıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kurt, 2012; Özyürek, 2004). Söz edilen hiyerarşide üçüncü düzeyde yer alan stratejiler olumsuz ceza, dördüncü düzeyde yer alan stratejiler ise olumlu ceza uygulamalarıdır. Şekil 13.1'de ceza uygulamaları olarak tanımlanabilecek davranış azaltma stratejileri yer almaktadır.

Ceza uygulamaları genellikle uygun olmayan davranışlarda azalma ve/veya davranışın tamamen ortadan kalkması ile sonuçlanmaktadır. Ancak ceza uygulamalarının kullanımı bazı önemli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Yan etkiler olarak da tanımlayabileceğimiz bu sınırlılıklar nedeni ile uygulamacıların (örn., öğretmen, davranış terapisti, ebeveyn) uygun olmayan davranışları yönetmek üzere gerekli olmadığı sürece ceza uygulamalarını tercih etmemeleri önerilmektedir. Araştırmacılar öncellikle daha ılımlı olan stratejilere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kısacası, ayrımlı pekiştirme ve söndürme gibi davranışsal stratejiler ile davranışta istendik değişiklik yaratılamıyor ise ceza uygulamaları bir seçenek olarak değerlendirilmelidir. Bu nokta da öncelikle daha ılımlı olan olumsuz ceza uygulamalarına (tepkinin bedeli ve mola) yer verilmesinin gerektiğini anımsatmakta yarar vardır. İzleyen bölümde ceza uygulamalarının olası yan etkileri ve cezanın etkililiğini etkileyen etmenler üzerinde durulması planlanmıştır.

Kaynakça

Alberto, P. A., Heflin, L. J., ve Andrews, D. (2002). Use of the timeout ribbon procedure during community-based instruction. *Behavior Modification, 26*(2), 297-311.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Ohio: Pearson

Ashbaugh, R. ve Peck, M. S. (1998). Treatment of sleep problems in a toddler: A replication of the faded bedtime wıth response cost protocol. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(1), 127-129.

Azrin, N. H., Hake, D. F., Holz, W C., ve Hutchinson, R. R. (1965). Motivational aspects of escape from punishment. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior, 8*(1), 31-44.

Bartlett, S. M., Rapp, J. T., Krueger, T. K., ve Henrickson, M. L. (2011). The use of response cost to treat spitting by a child with autism. *Behavioral Interventions, 26*, 76–83.

Byrd, M. R., Richards, D. F., Hove, G., ve Friman, P. C. (2002). Treatment of early onset hair pulling as a simple habit. *Behavior Modification, 26*, 400-411.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Conyers, C., Miltenberger, R., Maki, A., Barenz, R., Jurgens, M., Sailer, A., Haugen, M., ve Kopp, B. (2004). A comparison of response cost and differentıal reinforcement of other behavior to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(3), 41-415.

Cooper, J. O., Heron, T. E. , ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Donaldson, J. M.,Vollmer, T. R., Yakich, T. M., ve Camp, C. V. (2013). Effects of a reduced time-out interval on compliance with the time-out instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis,46*(2), 369-378.

Donaldson, J. M., ve Vollmer, T. R. (2011). An evaluation and comparison of time-out procedures with and without release contıngencies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(4), 693-705.

Donaldson, J. M., ve Vollmer, T. R. (2012). A procedure for thinning the schedule of time-out. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *45*(3), 625-630.

Everett, G. E. (2010). Time-out in special education settings: The parameters of previous implementation. *North American Journal of Psychology*, *12*(1), 159-170.

Falcomata, T. S., Roane, H. S., Hovanetz, A. N., Kettering, T. L., ve Keeney, K. M. (2004).

An evaluation of response cost in the treatment of inappropnate vocalizatıons maintaıned by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(1), 83–87.

Foxx, R. M. (1982). *Decreasing behaviors of persons with severe retardation and autism*. Illinois: Reserach Press.

Foxx, R. M., ve Shapiro, S. T. (1978). The timeout ribbon: A nonexclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 125-136.

Kee, M., Hill, S. M., ve Weist, M. D. (1999). School-based behavior management of cursing, hitting and spitting in a girl with profound retardation. *Education & Treatment of Children, 22*(2), 171-178.

Keeney, K. M., Fisher, W. W., Adelinis, J. D., ve Wilder, D. A. (2000). The effects of response cost in the treatment of aberrant behavior maintained by negative reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*(2), 255-258.

Kurt, O. (2012). Davranış azaltma ve arttırma yöntemleri. E. Tekin- İftar (Ed)., *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Lerman, D. C., ve Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(4) , 431-464.

Long, E. S., Miltenberger, R. G., Ellingson, S. A. and Ott, S. M. (1999). Augmenting simplified habit reversal in the treatment of oral-digital habits exhibited by individuals with mental

retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 353–365.

Musser, E. H., Bray, M. A., Kehle, T. J., ve Jenson, W. R. (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review, 30*, 294-304.

Özyürek, M. (2004). Sınıfta davranış değiştirme: *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Phillips, E. L., Phillips, E. A., Fixsen, D. L., ve Wolf, M. M. (1971). Achievement place: modification of the behaviors of pre-delinquent boys within a token economy. *Journal of Applied Behavior Analysis,4*(1), 45-59.

Readdick, C. A., ve Chapman, P. L. (2000). Young children perceptions of time-out. *Journal of Research in Childhood Education, 15*, 81-87.

Ryan, J.B., Sanders,S., Katsiyannis, A., Yell, M.L. (2007). Using time-out effectively in the classroom. *Teachıng Exceptional Children*, *39*(4), 60-67.

Salend, S. J., ve Gordon, B. D. (1987). A group-oriented timeout ribbon procedure. *Behavioral Disorders*,*12(*2), 131-137.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm ektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s.181-233). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Editör), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 215-233). Ankara: Kök Yayıncılık.

Truchlicka, M., McLaughlin, T. F., ve Swain, J. C. (1998). Effects of token reinforcement and response cost on the accuracy of spelling performance with middle-school special education students with behavior disorders. *Behavioral Interventions*, *13*(1), 1-10.

Twyman J. S., Johnson, H., Buie, J. D., ve Nelson, C. M. (1994). The use of a warning procedure to signal a more intrusive timeout contingency. *Behavioral Disorders, 19*, 243-253.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). Behavior management: A practical approach for educators (9. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Wolery, M., Bailey, D., B, ve Sugai, G., M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn and Bacon Boston.

14

Hoşa Gitmeyen Uyaran Sunma

Hatice Deniz Değirmenci



Bölüm Ana Hatları

Giriş
Hoşa Gitmeyen (İtici) Uyaran Sunma
Duyusal İşlevlere Yönelik İtici Uyaran Sunma
Uyarma
Tepkiyi Kesme-Engelleme
Tepkiyi Kesme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Tepki Kesme Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Tepkiyi Kesme Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Koşullu Alıştırma
Koşullu Alıştırma Uygulamasının Uygulama Basamakları
Koşullu Alıştırma Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Koşullu Alıştırma Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Aşırı Düzeltme
Aşırı Düzeltme Uygulamasının Uygulama Basamakları
Aşırı Düzeltme Uygulamasının Yararları ve Sınırlılıkları
Aşırı Düzeltme Uygulamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

olumlu ceza
itici uyaran
hoşa gitmeyen uyaran
koşulsuz itici uyaranlar
koşullu itici uyaran
nötr uyaran
görsel perdeleme
ılımlı öğretim
uyarma
tepkiyi kesme-engelleme
koşullu alıştırma
aşırı düzeltme
onarıcı aşırı düzeltme
basitçe düzeltme
olumlu alıştırma
olumsuz alıştırma
uyaran doygunluğu

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- hoşa gitmeyen uyaran sunmayı tartışır,
- duyusal işlevlere yönelik uyaran sunma, uyarma, koşullu alıştırma ve aşırı düzeltme uygulamalarını betimler,
- duyusal işlevlere yönelik uyaran sunma, uyarma, koşullu alıştırma ve aşırı düzeltme uygulamalarının uygulama basamaklarını sıralar,
- duyusal işlevlere yönelik uyaran sunma, uyarma, koşullu alıştırma ve aşırı düzeltme uygulamalarının yaralarını ve sınırlılıklarını tartışır,
- duyusal işlevlere yönelik uyaran sunma, uyarma, koşullu alıştırma ve aşırı düzeltme uygulamalarında dikkat edilecek noktaları tartışır.

Düşünelim, tartışalım!

1. İtici uyaranlar öğrenilerek mi kazanılır?
2. Olumlu ceza söz konusu olabilir mi?
3. Görsel perdeleme nedir?
4. Olumlu alıştırma ve olumsuz alıştırma arasındaki fark nedir?
5. Koşullu alıştırma nedir?

GİRİŞ

Ilımlılık hiyerarşisinde son düzeyde yer alan hoşa gitmeyen uyaran sunma en kısıtlayıcı bir diğer deyişle en az ılımlı davranış azaltma stratejilerini içerir. Daha önce pek çok kez değinildiği gibi, bu stratejiler olumlu ceza şemsiyesi altında sınıflanmaktadır. Ceza uygulamalarının yeni davranışları ya da davranışın uygun biçimini öğrenmeye fırsat vermemesi, bireyde sosyal ve/veya fiziksel acıya ya da rahatsızlığa yol açması, kaçma ve kaçınma davranışlarına neden olması, uygulamacıyı olumsuz pekiştirmesi ve bunun sonucunda aşırı bir biçimde kullanılabilmesi gibi bazı sınırlılıkları vardır. Ceza uygulamalarının olası yan etkileri ve sınırlılıklarına ilişkin ayrıntılı bilgiye kitabınızın bir önceki bölümünde yer verilmiştir. Daha önce de sıklıkla vurgulandığı gibi uygulamacıların uygun olmayan davranışlarda istendik değişikliği yaratmak üzere öncellikle en ılımlı olan davranış stratejilerine (örn., ayrımlı pekiştirme ve söndürme) yer vermeleri gerekmektedir. Bu stratejiler ile davranış üzerinde istendik değişikliğin yaratılamaması durumunda ise, öncellikle üçüncü düzeyde yer alan olumsuz ceza uygulamaları olmak üzere ceza uygulamalarına yer vermeleri önerilmektedir. Uygun olmayan davranışı azaltmak ve/veya ortadan kaldırmak için ister ortamdan hoşa giden bir uyaranın geri çekilmesi (olumsuz ceza), isterse ortama hoşa gitmeyen (itici) uyaran sunulması (olumlu ceza) ile uyaran değişikliği yaratılmış olsun bir ceza uygulamasının varlığından söz edebilmek için hedef davranışta bir azalmanın olması gerekmektedir. Okumakta olduğunuz bu bölümde uygun olmayan davranışların azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması için kullanılan ve ılımlılık hiyerarşisinde dördüncü düzeyde yer alan hoşa gitmeyen (itici) uyaran sunumuna dayalı stratejilerin tanımına, uygulama basamaklarına, yararlarına ve sınırlılıklarına ve uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Ayrıca bölümün sonunda aşırı düzeltme stratejisine ilişkin bir uygulama planına yer verilmiştir.

HOŞA GİTMEYEN (İTİCİ) UYARAN SUNMA

Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve/veya ortadan kaldırılmasında kullanılan ceza yaklaşımından biri olumlu cezadır. **Olumlu ceza** bireyin uygun olmayan davranış sergilemesinin ardından ortama itici uyaran sunulması ve bu durumun davranışın sergilenme sıklığının ya da yoğunluğunun azalması ile sonuçlanmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Tıpkı pekiştirme ve olumsuz ceza uygulamasında olduğu gibi sonuç temellidir, diğer bir deyişle davranış sonrası uyaranların sunulmasını içerir. Dolayısıyla, davranış-sonuç arasındaki ilişki (izlerlik) oldukça önemlidir. Bu ilişkide uygun olmayan bir davranışın sergilenmesinin hemen ardından ortama itici bir uyaranın sunulmasının olumlu ceza olarak tanımlanabilmesi için bu durumun davranışın meydana gelme sıklığında azalmaya neden olması ya da davranışı tamamen ortadan kaldırması gerekmektedir (Cooper ve diğ., 2007; Wolery ve diğ., 1988). Ancak uygun olmayan davranışlar sergileyen bir bireye davranışı sergilemesi durumunda cezalandırılacağını ifade etmek, kısacası bireyi cezalandırmak ile tehdit etmek ceza uygulaması ile karıştırılmamalıdır. Bu iki durum birbirinden belirgin bir biçimde farklıdır. Daha öncede ifade edildiği gibi, ceza uygulamaları davranış-sonuç arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Bireye uygun olmayan bir davranış sergilediğinde ardından nasıl bir ceza uygulamasına maruz kalabileceğine ilişkin açıklama yapılması ise öncülü temsil etmektedir. Kısacası tepkiden önce sunulduğu için davranışa yönelik bir öncül durumdur. Tabi ki böyle bir yaklaşım da uygun olmayan davranışın azalması ve/veya ortadan kalkması ile sonuçlanabilir. Cooper ve meslektaşlarına (2007) göre, bu durum bir ceza uygulamasından daha çok, cezadan kaçma davranışının sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir.

İtici uyaran olarak da tanımlayabileceğimiz **hoşa gitmeyen uyaran**, sunulması ile bireyde fiziksel/sosyal ağrı, acı ve/veya rahatsızlığa neden olan uyarandır (Alberto ve Troutman, 2013; Wolery ve diğ., 1988). Alanyazın incelendiğinde, yetersizliği olan bireylerin eğitiminde uygun olmayan davranışların kontrol altına alınmasında çeşitli itici uyaranların kullanıldığı görülmektedir. Hoşa gitmeyen, birey için itici özellik taşıyan uyaranlar tıpkı hoşa giden uyaranlarda, pekiştireçlerde, olduğu gibi (a) koşullu itici uyaran ve (b) koşulsuz itici uyaran olarak iki gruba ayrılmaktadır. Alanyazında öğrenilmemiş itici uyaran olarak da tanımlanan **koşulsuz itici uyaranlar**, tanımdan da anlaşılabileceği gibi herhangi bir öğrenme yaşantısı ya da deneyimi olmaksızın birey için itici olma özelliği taşıyan uyaranlardır. Dolayısıyla, koşulsuz itici uyaranlar doğal ve evrensel uyaranlardır. Bu uyaranlara karşı tüm

Kaynakça

Foxx, R. M., ve Bechtel, E. D. (1983). The successful treatment of a dually-diagnosed deaf man's aggression with a program that included contingent electric shock. *Behavior Therapy, 17*(2), 170-186.

O'Leary, K. D., Kaufman, K. F., Kass, R. E., ve Drabman, R. S. (1970). The effects of loud and soft reprimands on behavior of disruptive students. *Exceptional Children, 37*(2), 145-155.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8 baskı). Ohio: Pearson.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9 baskı). Ohio: Pearson.

Altman, K., Haavik, S., ve Cook, J. W. (1978). Punishment of self-injurious behavior in natural settings using contingent aromatic ammonia. *Behaviour Research and Therapy*, *16*(2), 85-96.

Anderson, J., ve Le, D. D. (2011). Abtement of intractable vocal stereotypy using an overcorrection prodecure. *Behavioral Interventions, 26*, 134-146.

Azrin, N. H., Kaplan, S. J., ve Foxx, R. M. (1973). Autism reversal: Eliminating stereotyped self-stimulation of retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency, 78*(3), 241-248.

Azrin, N. H., ve Foxx, R. M. (1971). A rapid method of toilet training. The institutionalize retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4*(2), 89-99.

Azrin, N. H., ve Powers, M. A. (1975). Eliminating classroom disturbances of emotionally disturbed children by positive practice procedures. *Behavior Therapy, 6*(4), 525–534.

Azrin, N. H., ve Wesolowski, M. D. (1974). Theft Reversal: An overcorrection procedure for eliminating stealing by retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(4), 577-581.

Bitgood, S. C., Peters, R. D., Jones, M. L., ve Hathorn, N. (1982). Reducing out-of-seat behavior in developmentally disabled children through brief immobilization. *Education & Treatment of Children, 5*(3), 249-260.

Blankenship, M. D., ve Lamberts, F. (1989). Helmet restraint and visual screening as treatment for self-injurious behavior in persons who have profound mental retardation. *Behavioral Interventions, 4* (3), 253–265.

Carey, R. G., ve Bucher, B. (1983). The effects of duration of possitive practice on acquasition and response reduction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(1), 101-109.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cuvo, A., Ashley, K. M., Marso, K., Zhang, B. L., ve Fry, T. A. (1995). Effect of response practice variables on learning spelling and sight vocabulary. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(2), 155-173.Doleys, D. M., Wells, K. C., Hobbs, S. A., Robberts, M. W., ve Cartelli, L. M. (1976). The effects of social punishment on noncompliance: A comparsion with timeout and possitive practice. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(4), 471-482.

Didden, R., Sikkema, S. P., Bosman, I., Duker, P. C., ve Curfs, L. M. (2001). Use of a modified Azrin–Foxx toilet training procedure with individuals with Angelman syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,*14*(1), 64-70.

Doleys, D. M., Wells, K. C., Hobbs, S. A., Roberts, M. W., ve Cartelli, L. M. (1976). The effects of social punishment on noncompliance: A comparison with timeout and positive practice. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *9*(4), 471-482.

Dorsey, M. F., Iwata, B. A., Ong, P., ve McSween, T. E. (1980). Treatment of self-injurious behavior using a water mist: Initial response suppresion and generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*(2), 343-353.

Favell, J. E., Mcgimsey, J. F., ve Jones, M. L. (1978). The use of physical restraint in the treatment

of self-injury and as positive reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 225-241.

Ferreri, S. J., Tamm, L., ve Wier, K. G. (2006). Using food aversion to decrease severe pica by a child with autism. *Behavior Modification, 30*(4), 456-471.

Foxx, R. M. (1982). Decreasing behaviors of persons with severe retardation and autism. Illinois: Research Press.

Foxx, R. M., McMorrow, M. J., Bittle, R. G., ve Bechtel, D. R. (1986). The successful treatment of a dually-diagnosed deaf man's aggression with a program that included contingent electric shock. *Behavior Therapy*, *17*(2), 170-186.

Foxx, R. M., ve Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 1-14.

Griffin, J. C., Locke, B. J., & Landers, W. F. (1975). Maipulation of potential punishment parameters in the treatment of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*(4), 458-458.

Hagopian, L. P., ve Adelinis, J. D. (2001). Response blocking with and without redirection for treatment of Pica. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 527-530.

Jordan, J., Singh, N. N., ve Repp, A. C. (1989). An evaluation of gentle teaching and visual screening in the reduction of stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(1), 9-22.

Kurt, O. (2012). Davranış azaltma ve arttırma yöntemleri. E. Tekin- İftar (Ed).,*Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Langone, S. R., Luiselli, J. K., ve Hamill, J. (2013). Effects of response blocking and programmed stimulus control on motor stereotypy: A pilot study. *Child & Family Behavior Therapy*, *35*(3), 249-255.

Lerman, D. C., Kelley, M. E., Vorndran, C. M., ve Camp, C. M. V. (2003). Collateral effects of response blocking during the treatment of stereotypic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(1), 119-123.

Luce, S. C., Delquadri, J., ve Hall, V. (1980). Contingent exercise: A mild but powerful prodecure for suppressing inappropriate verbal and agressive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*(4), 583-594.

Luiselli, J. K., ve Rice, D. M. (1983). Brief positive practice with a handicapped child: An assessment of suppressive and re-educative effects. *Education & Treatment of Children, 6*(3), 241-250.

Mace, F. C., Pratt, J. L., Prager, K. L., ve Pritchard, D. (2011). An evaluation of three methods of saying ''no'' to avoid an escalating response class hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis,44*(1), 83-94.

MacKenzie-Keating, S. E., ve McDonald, L. (1990). Overcorrection: Reviewed, revisited and revised. *The Behavior Analyst, 13*(1), 39-48.

Matson, J. L., Stephens, R. M., ve Smith, C. (1978). Treatment of self-injurious behaviour with overcorrection. *Journal of Developmental Deficis Research, 22*, 175-178.

McCord, B. E., Grosser, J. W., Iwata, B. A., ve Powers, L. A. (2005). An analysis of response-blocking parameters in the prevention of pica. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *38*(3), 391-394.

McGonigle, J. J., Duncan, D., Cordisco, L., ve Barrett, R. P. (1982). Visual screening: An alternative method for reducing stereotypic behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(3), 461-467.

Peters, L. C., ve Thompson, R. H. (2013). Some indirect effects of positive practice overcorrection. *Journal of applied behavior analysis, 46*(3), 613-625.

Sajwaj, T., ve Hedges, D. (1971). Functions of parental attention in an oppositional, retarded boy. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 6,* 697-698.

Salvy, S. J., Mulick, J. A., Butter, E., Bartlett, R. K., ve Linscheid, T. R. (2004). Contingent electric

shock (SIBIS) and a conditioned punisher eliminate severe head banging in a preschool child. *Behavioral Interventions, 19*, 59-72.

Scagliotta, E.G. (1975). Amplification as adversion therapy for screaming. *Academic Therapy,10*, 449–452.

Singh, N. N., ve Winton, A. S. W. (1984). Effects of a screening procedure on pica and collateral behaviors. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *15*(1), 59-65.

Singh, N. N., ve Winton, A. S. W. (1985). Controlling pica by components of an overcorrection procedure. *American Journal of Mental Deficiency, 90*(1), 40-45.

Sucuoğlu, B., ve Kanık, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması. *Özel Eğitim Dergisi, 1* (3), 10-13.

Tanner, B. A., ve Zeiler, M. (1975). Punishment of self injurious behavior using aromatic ammonia as the aversive stimulus. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(1), 53-57.

Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. B. Sucuoğlu (Editör), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 245-286). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (4.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Thompson, R. H., Iwata, B. A., Conners, J., ve Roscoe, E. M. (1999). Effects of reinforcement for alternative behavior during punishment of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(3), 317-328.

Van Houten, R., Paul A. Nau, P. A., Mackenzie-Keating, S. E., Dorothy Sameoto, D., ve Colavecchia, B. (1982). An analysis of some variables influencıng the effectıveness of reprimands. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(1), 65-83.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. Austin, Texas: Pro-Ed.

Wolery, M.ark, Bailey, D., onald B, ve Sugai, G. eorge M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*: Allyn and Bacon Boston.

KISIM VI
Öğretim ve Davranış Değişikliğinde Kalıcılık ve Genellemenin Sağlanması

Bölüm 15 Kalıcılık
Seray Olçay-Gül

Bölüm 16 Genelleme
Tanyel Süzer

15

Kalıcılık

Seray Olçay-Gül

Bölüm Ana Hatları

Giriş
Kalıcılık ve Önemi
Kalıcılığın Sağlanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Kalıcılık İçin Davranışsal Amaç Yazımı
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

edinim
akıcılık
kalıcılık
genelleme
davranışsal amaç
davranış sonrası uyaran
aşırı öğrenme oturumu
rutin
gömülü öğretim
davranış öncesi uyaran
yapay pekiştireç
eşleştirme ilkesi
kendini pekiştirme
pekiştirme tarifesi
kalıcılık tarifeleri
zaman aralıklı pekiştirme
sürekli pekiştirme
değişken oranlı pekiştirme
değişken zaman aralıklı pekiştirme
sabit oranlı pekiştirme
değişken zaman aralıklı pekiştirme
sorun davranış
oran zorlaması
oranı uzatma
izlerlik sözleşmesi
sembol pekiştireç
sosyal öykü

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- kalıcılık ve önemini açıklar,
- kalıcılığı sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tartışır,
- öğretimde kalıcılığı sağlamak üzere davranışsal amaç yazar.

Düşünelim, tartışalım!

1. Bir becerinin öğretim sürecinde belli bir doğruluk düzeyinde sergilenmesi öğrenildiği anlamına gelir mi?
2. Bir bireyden/çocuktan edindiği bir beceriyi öğretim sona erdikten sonra da aynı doğruluk düzeyinde sergilemesini beklemek gerçekçi midir?
3. Yeni öğrenilen bir becerinin öğretimden sonra da kalıcı olabilmesi için neler yapılabilir?
4. Öğrencinin çevresindeki bireylerin davranışları yeni öğrenilen becerinin kalıcı hâle gelmesi için nasıl kullanılabilir?
5. Toplum öğrenilen becerilerin kalıcılığın sağlanmasında nasıl bir rol oynar?

GİRİŞ

Uygulamacılar ya da öğretmenler bireylerin ya da öğrencilerinin yeni beceriler öğrenmelerini ve öğrendikleri becerileri doğru ve akıcı bir biçimde sergilemelerini sağlamak amacıyla öğretim sunarlar. Öğrencilerin öğretimle yeni beceriler öğrenmeleri öğrenmenin **edinim**, edindikleri becerileri doğru ve akıcı bir şekilde sergilemeleri ise öğrenmenin **akıcılık** aşamasıyla ilgilidir. Ancak bireylerin yalnızca öğretim koşulları altında edindikleri becerileri doğru ve akıcı bir biçimde sergilemeleri yeterli değildir. Edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra farklı ortam, materyal ve kişilerin varlığında da sergilemeleri beklenir. Edinilen becerinin öğretim sona erdikten sonra süregelmesine **kalıcılık**; farklı ortam, materyal ya da kişilerin varlığında sergilenmesine ise **genelleme** denir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Rusch ve Kazdin, 1981). Öğrenmenin aşamalarından akıcılık, kalıcılık ve genelleme aşamaları arasında hiyerarşik bir ilişki yokken, edinim aşaması diğer öğrenme aşamaları için önkoşul olma özelliği taşır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Özellikle özel gereksinimli bireyler ve öğrenciler söz konusu olduğunda öğrenmenin aşamaları daha da önem kazanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ve öğrencilerin, öğrenmenin aşamaları öğretimde planlanmadıkça öğrendikleri becerileri akıcı, kalıcılı ve genellenebilir olarak kazanamadıklarına; bu bulguya rağmen özellikle geçmiş yıllarda öğrenmenin aşamalarına davranışsal uygulamalarda yeterince yer verilmediğine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Landrum ve Lloyd, 1992; Maag, 2006; Rutherford ve Nelson, 1988). Bu çalışmalardan birinde Rutherford ve Nelson (1988) 5300 davranışsal uygulama çalışmasını gözden geçirmiş ve bu çalışmaların % 2'den daha azında kalıcılığın ve genellenebilirliğin değerlendirildiği, %1'inden

daha azında ise öğretim sürecinde kalıcılık ve genelleme aşamalarının planlandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bölümde öğrenmenin kalıcılık aşaması ele alınmış; kalıcılığın tanımı, önemi, kalıcılığı kolaylaştıran stratejiler, kalıcılığın sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, kalıcılıkla ilgili **davranışsal amaç** yazımı konularına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

KALICILIK VE ÖNEMİ

Öğretim sona erdikten sonra öğrencinin performansının süregelmesine kalıcılık denir. Bir başka deyişle kalıcılık, öğretim sonucu ortaya çıkan davranış değişikliğinin öğretmen desteği, ipucu ve pekiştirme gibi öğretim stratejileri ya da uygulamaları olmaksızın devam etmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Bir becerinin kalıcılığının sağlanması oldukça önemli ve gereklidir. Wolery ve meslektaşları (1988) tarafından sıralanan bu gerekliliklere Tablo 15.1'de yer verilmiştir.

Tablo 15.1 Kalıcılığı Sağlamanın Önemi

1. Kalıcılığı sağlanan bazı beceriler bireyin programında yer alan daha karmaşık becerilerin öğrenilebilmesinde önkoşulu olabilir ve bu becerilerin edinilmesini kolaylaştırabilir.
2. Öğretim sunulmaksızın birey öğrendiklerini sergilemeye devam ettiği (unutmadığı) için başka yeni becerilerin öğretimine yer verilebilir.
3. Becerinin kalıcılık aşamasına ulaşması, bireyin tatmin edici bir performans sergilemesinin koşullarını hazırlayabilir.
4. Eğitim ve öğretimin en temel amaçlarından biri öğrencileri/bireyleri; anne-baba, öğretmen, akran vb. kişilerin desteği, yönlendirmesi ve kontrolü olmaksızın bağımsız yaşama hazırlamaktır. Bu da ancak edinilen becerilerin süregelmesiyle mümkün olabilir.
5. Uygun davranışların edinilmesi ve kalıcılığının sağlanması öğrencinin/bireyin doğal ortamlarda pekiştireç elde etme olasılığını arttırabilir.

Kalıcılığı ve önemini bir örnekle açıklayalım. İkinci sınıfa devam eden Sercem adında bir öğrencimiz olduğunu düşünelim. Öğretmeni Sercem'e okuma-yazma becerisini kazandırmak istemektedir. Ses temelli okuma-yazma öğretimiyle birlikte ipucu sunma, geribildirim verme, pekiştirme gibi öğretim stratejilerini kullanan öğretmeni, yılsonuna doğru Sercem'e bu beceriyi kazandırmıştır. Öğretmeni Sercem'in yaz tatilinde okuma-yazmayı unutmaması için gerekli önlemleri almış ve

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed).. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alberto P. A., ve Troutman A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9. Baskı)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chance, P. (1998). *First course in applied behavior analysis*. USA: Waveland Press.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Cooper, J., Heron, T., ve Heward, W. (2007). *Applied behaviour analysis*. New Jersey: Pearson Education.

Driskell, J. E., Willis, R.P., ve Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychlogy*, 77, 615-622.

Hull, R.V., Lund, D., ve Johnson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 1-12.

Jones, T. S., ve Kazdin, A.E. (1975). Programming response maintenance after withdrawing token reinforcement. *Behavior Therapy, 6*, 153-164.

Kahle, A. L., ve Kelley, M. L. (1994). Children's homework problems: A comparison of goal setting and parent training. *Behavior Therapy, 25*, 275-290.

Kendall, P. C., ve Southam-Gerow, M. A. (1996). Long-term follow-up of a cognitive–behavioral therapy for anxiety-disordered youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64,* 724-730.

Jones, R. T., ve Thornton, L. J. (1987). The acquisition and maintenance of emergency evacuation skills with mildly to moderately retarded adults in a community living arrangement. *Journal of Community Psychology, 15*, 205-215.

Landrum, T. J., ve Lloyd, J. W. (1992). Generalization in social behavior research with children andyouth who have emotional or behavioral disorders. *Behavior Modification, 16*, 593-616.

Maag, J. W. (1999). *Behavior Management: From theoretical implications to practical applications*. San Diego: Singular Press.

Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders. A review of reviews. *Behavioral Disorders, 32*, 5-17.

Machalicek W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoss, J., Lancioni, G., Sorrells, A., ... Rispoli, M. (2008). A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*, 395-416.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., ve Riesen, T. (2002). The effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Educationand Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 363-377.

Miller, L. D., ve Kelley, M. L. (1997). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27,* 73-84.

Olçay-Gül, S., ve Tekin-İftar, E. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oliver, C. (1995). Self-injurious behaviour in children with learning disabilities: Recent advances in assessment and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,36*, 909-927.

Özak, H. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 11*, 43-58.

Perri, M. G., McAllister, D. A., Gange, J. J., Jordan, R. C., McAdoo, W. G., ve Nezu, A. M. (1988). Effects of four maintenance programs on the long-term management of obesity. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology, 56, 529-534.

Rusch, F. R., ve Kazdin, A. E. (1981). Toward a methodology of withdrawal designs for the assessment of response maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 131-140.

Rutherford, R. B., ve Nelson, C. M. (1988). Generalization and maintenance of treatment effects. J. C. Witt, S. W. Elliott, ve F. M. Gresham (Editörler). *Handbook of behavior therapy in education* (s. 277-324). New York: Plenum Press.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Singer-Dudek, J., ve Greer, R. D. (2005). A long term analysis of the relationship between fluency and the training and maintenance of complex math skills. *The Psychological Record, 55*, 361-376.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. E. Tekin-İftar (Editör). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (213-233). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. ve Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*, 79-91.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

16

Genelleme

Tanyel Süzer

Bölüm Ana Hatları

Giriş
Genelleme
Genellemeyi Kolaylaştıran Uyarlamalar
Genelleme Stratejileri
Genelleme Planlamasında Dikkat Edilecek Noktalar
Özet
Önerilen Okumalar
Alıştırma Soruları
Kaynakça

Bölümde Yer Alan Kavramlar

genelleme
uyaran genellemesi
aşırı genelleme
tepki genellemesi
öğret ve umut et
yeterli sayıda örnekle öğretim
çok sayıda ortam, uygulamacı ve etkinlikle öğretim
çoklu örneklere göre genelleme
yaygın örneklere göre genelleme
ortak uyaran kullanımı
serbest öğretimde
akran aracılı uygulama
benzetim
doğal pekiştireçleri kullanma
tahmin edilemez pekiştirme stratejisi
aracılarla genelleme
kendini yönetme
genellemeyi öğretme
genellemeyi öğretme
ortak uyaran kullanımı
serbest öğretimde
akran aracılı uygulama
benzetim
doğal pekiştireçleri kullanma
tahmin edilemez pekiştirme stratejisi
aracılarla genelleme
kendini yönetme
genellemeyi öğretme

Bölüm Amaçları

Bu bölümü okuyan okuyucu;

- genellemeyi tanımlar,
- genellemeyi kolaylaştıran uyarlamaları tartışır,
- genelleme stratejilerini betimler,
- genelleme planlamasında dikkat edilecek noktaları sıralar.

Düşünelim, tartışalım!

1. Uyaran genellemesi nedir?
2. Tepki genellemesi nedir?
3. Genellemeyi kolaylaştırmak için neler yapılmalıdır?
4. Genelleme stratejileri nelerdir?

GİRİŞ

Başarılı eğitim programları sosyal geçerliliği yüksek davranışların hep aynı yapıda, sıkı şekilde kontrol altına alınmış, benzer uyaranlarla ve sadece öğretim sürecinde kullanılan ortamlarda gerçekleşmesinden daha fazlasını hedeflemektedir (Arnold-Saritepe, Phillips, Mudford, De Rozario ve Taylor, 2009). Örneğin, yaya becerileri çocuğun bağımsız olarak ve güvenli bir şekilde sosyal yaşama katılımını sağlamaktadır. Bununla birlikte yapılandırılmış ortamda yaya becerilerini sergileyen bir çocuğun, bu becerileri gerçek ortamlara yansıtabileceğinden emin olmadan becerinin öğrenildiği kabul edilemez. Bir davranışın genellenmesi için, öğretimi yapılan davranışın yeni karşılaşılan bir duruma veya benzer yeni davranışlara transferinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Kitabınızın bu bölümünde genelleme türleri ile genellemenin sağlanmasını kolaylaştıracak uyarlamalara ve öğretim programlarında genellemenin planlanması için kullanılabilecek genelleme stratejilerine yer verilmiştir.

GENELLEME

Yapılandırılmış ortamda öğrenilen bir becerinin işlevsel olarak kullanılabilmesi için doğal ortamlarda ve gereksinim duyulduğunda sergilenebilmesi gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Miltenberger, 2008; Snell ve Brown, 2000; Taubman, Leaf ve Kuyumjian, 2011; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Örneğin okulda öğrenilen okuma becerisi, günlük hayatta gazete, dergi veya gereksinim duyulan herhangi bir yazılı kaynağı okunabildiği sürece işlevseldir.

Bir davranışın belirli koşullar altında öğrenildikten sonra öğretim yapılmayan ortam, materyal, kişi, zaman gibi farklı durumlarda da gerçekleştirilmesine veya öğrenilen davranışa benzer ve aynı işleve sahip bir davranışın farklı durumlarda sergilenmesine **genelleme** denir (Scheuermann ve Webber, 2002; Sulzer-Azaroff ve Mayer, 1991; Tekin-İftar, 2012). Örneğin selamlaşma davranışı ele alındığında, evde,

Kaynakça

Alberto P. A. ve Troutman A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9.baskı)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., De Rozario, K. A., ve Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. J. L. Matson (Editör), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 207-224). USA: Springer.

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., ve Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedesterian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 13,* 147-164.

Baer, R. A., Williams, J. A., Osnes, P. G., ve Stokes, T. F. (1984). Delayed reinforcement as an isdiscriminable contingency in verbal/ nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 429-440.

Browder, D., ve Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. Snell, M. E., ve Brown, F. (Editörler). *Instruction of students with severe disabilities* (5. Baskı) (s. 493-542). New Jersey: Prentice Hall.

Campbell, C. R., ve Stremel-Campbell, K. (1982). Programming "loose training" as a strategy to facilitate language generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*, 296-301.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing.

Collins, B. C., Schuster, J. W., ve Nelson, C. M. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality*, *3,* 67-80.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cuvo, A. J., Leaf, R. B., ve Borakove, L. S. (1978). Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 345-355.

Cuvo, A. J., ve Klatt, K. P. (1992). Effects of community-based, videotape, and flash card instruction of community-referenced sight words on students with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 499-512.

Dally III, E. J., Bonfiglio, C. M., Mattson, T., Persampieri, M., ve Foreman-Yates, K. (2005). Refining the experimental analysis of academis skills deficits. Generalized oral reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38,* 485-497.

Egemo-Helm, K. R., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C. ve Johnson, B. (2007). An evaluation of ın situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions 22,* 99–119.

Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4,* 2759-2766.

Ersoy, G., Tekin-Iftar, E., ve Kircaali-Iftar, G. (2009). The effects of antecedent prompt and test procedure on teaching simulated menstrual care skills to females with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 54-66.

Feldman, M. A., Case, L., Rincover, A., Towns, F., ve Betel, J. (1989). Parent education project III: Increasing affection and responsivity in developmentally handicapped mother: Component analysis, generalization, and effects on child language. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*, 211-222.

Haring, T. G., Kennedy, G. H., Adams, M. J., ve Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20,* 89-96.

Himle, M. B., Miltenberger, R. G., Flessner, C. ve Gatheridge, B. (2004). Teaching safety skills to children to prevent gun play. *Journal of Applied Behavior Analysis. 37,* 1- 9.

Hughes, C., Harmer, M. L., Killian, D. J., ve Niarhos, F. (1995). The effects of multible-exemplar self-instructional training on high school students' generalized conversational interactions.

Journal of Applied Behavior Analysis. 28, 201-218.

Jostad, C. M., Miltenberger, R. G., Kelso, P., ve Knudson, P. (2008). Peer tutoring to prevent firearm play: Acquisition, generalization, and long-term maintenance of safety skills. *Journal of Applied Behavior Analysis. 41,* 117-123.

Kirby, K. C., ve Bickel, W. K. (1988). Toward an explicit analysis of generalization: A stimulus control interpretation. *The Behavior Analyst, 11,* 115-129.

Kohler, F. W., ve Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. *The Behavior Analyst, 9,* 19-26.

Kurt, O., Tekin-İftar, E., ve Ersoy, G. (değerlendirmede). Peer versus teacher-delivered instruction for promoting learning in students with developmental disabilities in general classroom. *Education and Traning in Autism and Developmental Disabilities.*

Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Agran, M., Salzberg, C. L., Young, K. R., ve Morgan, D. (1992). Generalized effects of a peer-delivered first aid program for student with moderate intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 841-851.

Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., ve Reeve, K. F. (2011). Using multible-exemplar training to teach a generalized repertoire of shairing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 279-294.

Miltenberger, R. G. (2008).Teaching safety skills to children: prevention of firearm injury as an examplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. Training, and generalization of safety skills. *Behavior AnalysisPractice, 1,* 30-36.

Miltenberger, R. G., Gatheridge, B. J., Satterlund, M., Egemo-Helm K. R., Johnson, B. M., Jostad, C., Kelso, P. ve Flessner, C. A. (2005). Teaching safety skills to children to prevend gun play: An evaluation of in situ training. *Journal of Applied Behavior Analysis. 38,* 395- 398.

Neef, N. A., Parrish, J. M., Hannigan, K. F., Page, T. J., ve Iwata, B. A. (1989). Teaching self-catheterization skills to children with neurogenic bladder complications. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22,* 237-243.

Neef, N. A., Lensbower, J., Hockersmith, I., DePalma, V., ve Gray, K. (1990). In vivo versus simulation training: An interactional analysis of range and type of training exemplars. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 447-458.

Odluyurt, S., Tekin-İftar, E., ve Ersoy, G. (2014). The effects of school counselor supervised peer tutoring intervention in inclusive settings on meeting IEP outcomes of students with developmental disabilities.

Odom, S. L., Chandler, L. K., Ostrosky, M., McConnell, S. R. ve Reaney, S. (1992). Fading teacher prompts from peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis. 25,* 307-317.

Özen, A., Batu, s., ve Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Samll group arrangement and observatioanl learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47,* 84-96.

Page, T. J., Iwata, B. A., ve Neef, N. A. (1976). Teaching pedesterian skills to retarded persons: Generalization from the classroom to the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9,* 433-444.

Poche, C., Brouwer, R., ve Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14,* 169-176.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism. Teaching does make a difference.* Canada: Wadsworth Thomson Learning.

Secan, K. E., Egel, A. L., ve Tilley, C. S. (1989). Acquisition, generalization, and maintenance of question-answering skills in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22,* 181-196.

Sievert, A. L., Cuvo, A. J., ve Davis, P. K. (1988). Training self-advocacy skills to adults with

mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21,* 299-309.

Smith, S. (2010). Evaluating behavioral skills training and in-situ training to teach greeting skills to adults with developmental disabilities. *Graduate School Theses and Dissertations*. http://scholarcommons.usf.edu/etd/3586

Stokes, T. F., ve Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10,* 249-367.

Stokes, T. F., Baer, D. M., ve Jackson, R. L. (1974). Programming the generalization of greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7,* 599-610.

Stokes, T. F., Fowler, S. A., ve Baer, D. M. (1978). Training preschool children to recruit natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 285-303.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. USA: Wadsworth Thomson Learning.

Taubman, M., Leaf, J., ve Kuyumjian, A. (2011). Teaching interactions. M. Taubman, R. Leaf, ve J. McEachin (Editörler). *Crafting connections contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorder*. NY: DRL Booksinc. (s. 7-25).

Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38,* 77-94.

Tekin-Iftar, E., Acar, G., ve Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressively identifying the objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50,* 149-167.

Tekin-İftar, E. (2008a). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43,* 249-265.

Tekin-İftar, E. (2008b). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. Tekin-İftar, E. (Editör). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. (s. 215-233). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış değişikliği ve öretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. E. Tekin İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 139-159). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Birkan, B. (2008). Small group instruction for students with autism. General case training and observational learning. *The Journal of Special Education, 44,* 50-63.

Wacker, D. P., Wendy, K. B., Choisser, L., ve Smith, J. (1989). Evaluation of the generalized effects of a peer-training procedure with moderately retarded adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *22,* 261-273.

Walker, H. M., ve Buckley, N. K. (1972). Programming generilization and maintenance of treatment effects across time and across settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5,* 209-224.

Williams, B. F., ve Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models*. NY: Routledge.

Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M. ve Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25,* 217-227.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis for exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Yıldırım, S., ve Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*, 67-84.

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management applications for teachers and parents* (2. Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.

ÖNEMLİ KAVRAMLAR

ABAB modeli: Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin ikişer kez uygulanmasıyla tasarlanan geriye dönüşü olan davranışlar üzerinde bağımsız değişkenin etkilerinin araştırıldığı tek- denekli araştırma modelidir.

ABC modeli İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin yavaş dönüşümü sağlanarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karlılaştırıldığı tek-denekli araştırma modelidir.

Açıkça gözlenebilen davranış: Çevrede yarattığı etkiler ya da değişiklikler nedeniyle varlığı yalnızca bu davranışı sergileyen birey tarafından değil bireyin çevresindeki kişiler tarafından da gözlemlenebilen türde davranıştır.

Açıkça gözlenemeyen davranış: Yalnızca davranışı sergileyen kişiler tarafından varlığı bilinen davranıştır.

Adil eşleme testi: Uygulamacının bireyin uygun olmayan davranışını azaltırken hangi uygun davranışı arttıracağını da belirlediği testtir.

Adil eşleme: Uygun olmayan davranışın azaltılması ya da ortadan kaldırılması hedeflendiğinde yerine uygun alternatif bir davranışın da kazandırılmasının hedeflenmesidir.

Akıcılık: Bireyin edinim aşamasında edindiği davranış ya da beceriyi hızlı ve kolay bir biçimde sergilemeyi öğrendiği aşamadır.

Akran aracılı uygulama: Öğretimi sunacak olan akranların, öğretilecek konu ve öğretim yöntemi ile ilgili eğitim aldıktan sonra uygulamacı/öğretmen gözetiminde öğretim sunmasıdır.

Alan testi: Sembol pekiştirme uygulamasına başlanacağı zaman uygulama öncesinde 3-5 gün boyunca birey hedef davranışı yerine getirdiğinde sembol vermek yerine çeltik atılarak veri toplanmasıdır.

Alışma: Aynı pekiştirecin kısa bir süre içinde çok sıklıkla diğer bir deyişle uygun miktarda kullanılmaması veya uzun süre kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkan durumdur.

Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Azaltılması hedeflenen davranışa alternatif olabilecek bir davranış seçilerek bu davranışın sergilenmesinin pekiştirilmesidir.

Anahtar davranış: Bireye, yeni pekiştireçler elde etme, yeni beceri ve davranışlar kazanma, yeni etkileşim kurma fırsatları sunan ve bireyin davranış ve beceri dağarcığını genişletme olanağı sağlayan beceri ve davranışlardır.

Anekdot kaydı: Davranış öncesinde, sırasında ya da sonrasında çevrede olan biten olayların ya da durumların davranışsal ifadelerle kaydedilmesidir. ÖDS kaydı olarak da bilinir.

Anımsatıcı etki: Davranış sıklığının artmasını sağlayan etkidir.

Anlık zaman örneklemi kaydı: Davranışın gözlem aralığının sonunda gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Aracılarla genelleme: Öğretilen becerinin öğretim ortamından genelleme ortamına aktarılmasını sağlamak için, bir kişi veya herhangi bir uyaranın (örn., resim, çizelge) bir araç olarak kullanılmasıyla gerçekleştirilen genelleme öğretimidir.

Aralıklı pekiştirme: Hedef davranış her gerçekleştiğinde değil birkaç hedef davranıştan birinin pekiştirilmesidir.

Ardışık yaklaşık: Hedef davranışa ulaşılmasını sağlayan ara davranışlardır.

Aşamalı şekil verme: Her biri daha önce öğretilen basamak ya da basamaklarla bağlantılı olan bir dizi basamağı öğrenmeyi gerektiren uygulamadır.

Aşamalı yardımla öğretim: Öğretmenin öğretime kontrol edici ipucu sunarak başladığı ve bireyin performansına bağlı olarak kullanacağı ipucuna anlık karar verdiği yanlışsız öğretim yöntemidir.

Aşırı düzeltme: Bireyin uygun olmayan davranış sergilemesinin ardından davranışın çevre üzerindeki etkilerini aşırı bir biçimde düzeltmesini ya da davranışın uygun biçimini aşırı bir şekilde sergilemesini içeren uygulamadır.

Aşırı genelleme: Bir yönüyle öğretimde yer alan uyarana benzerlik gösteren ancak hedef davranışa uygun olmayan uyaranlara aynı tepkinin gösterilmesidir.

Aşırı öğrenme oturumu: Öğrenme gerçekleştikten sonra öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak üzere düzenlenen tekrarlama çalışmasının düzenlendiği oturumlardır.

Ayırt edici uyaran: Öğretim sırasında tahmin edilir ve güvenilir tepkiye yol açan uyarandır.

Ayırt etme: Uyaran ile çevresel olaylar arasındaki farkı söyleyebilme yeteneğidir.

Ayrık deneme kaydı: Ayrık denemelerle öğretim yapılacağı zaman her bir denemeye ilişkin bireyin performansının kaydedilmesidir.

Ayrık denemelerle öğretim: Önceden belirlenen istendik davranışın sergilenmesi sonucunda pekiştirilmesi, bu davranışlar sergilenmediği zaman pekiştireç sunulmamasıdır.

Ayrımlı pekiştirme: Bir davranışın sadece ayırt edici uyaranın varlığın-

da gerçekleştiğinde pekiştirilmesi diğer meydana gelişlerinin pekiştirilmemesi yoluyla ayırt edici uyaran ile davranış arasında bir ilişki kurulması sürecidir.

Azaltıcı etki: Davranış sıklığını azaltan etkidir.

Bağımlı değişken güvenirliği: Araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin yapılan güvenirlik analizidir.

Bağımlı değişken: Bağımsız değişken tarafından etkilenip etkilenmediği ortaya konan değişkendir.

Bağımsız değişken güvenirliği: Hedef davranışta değişiklik yaratması planlanan uygulamanın, bağımsız değişkenin, planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını ortaya koymak üzere yapılan güvenirlik analizidir.

Bağımsız değişken: Bağımlı değişken üzerinde istendik değişikliği yaratmak üzere uygulanan değişkendir.

Bağıntısal araştırma: Bir gruba ait iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki bağıntıyı ortaya koyan araştırmadır.

Basitçe düzeltme: Uygun olmayan davranışın çevreye olan etkilerini, çevrenin önceki haline gelecek biçimde düzeltilmesiyle ortadan kaldırmayı amaçlayan uygulamadır.

Başlama düzeyi evresi: Uygulama öncesinde bir diğer deyişle bağımsız değişken uygulanmadan önce bireyin bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği evredir.

Başlama düzeyi oturumu: Bireyin uygulama öncesindeki işlevde bulunma düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen oturumdur.

Başlama düzeyi verisi: Bağımsız değişken uygulanmadan önce bireyin bağımlı değişkene ilişkin performansını belirlemek için toplanan veridir.

Beceri analizi grafiği: Beceri analiz kayıt formunda toplanan verilerin veri toplama formu üzerinde grafikleştirilmesidir.

Beceri analizi kaydı: Zincirleme bir davranışın öğretiminde ya da değerlendirilmesinde beceri analizinde yer alan basamakların gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Beceri analizi: Zincirleme davranışların öğretiminde davranışın kendisini oluşturan daha küçük davranışların oluşum sırasına göre sıralanmasıdır.

Beceri yönergesi: Bireye tepkide bulunması için sunulan açıklama ya da sorudur.

Bekleme eğitimi: Bireye ipucunu beklemeyi öğretmeyi amaçlayan eğitimdir.

Bekleme süresi kaydı: Davranışın sergilenmesi için yönerge ya da uyaranın sunulmasıyla birlikte davranışın sergilenmeye başlaması

arasında geçen sürenin kaydedilmesidir.

Bekleme süresi: Davranış öncesi uyaranın sunulmasıyla davranışın sergilenmeye başlaması arasında geçen zamanı ifade eder.

Benzetim: Doğal ipuçlarıyla bağlantılı gerçekçi materyalleri kullanarak öğretilmesi hedeflenen davranışın kullanılacağı ortama benzer ortamlar oluşturulmasıdır.

Betimsel araştırma: Bir olay ya da değişkene ilişkin var olan durumu ortaya koyan araştırmadır.

Bileşen analizi: Çok bileşenli bir bağımsız değişkenin bileşenlerinden birinin çıkarılması ya da bu bağımsız değişkene yeni bir bileşen eklenmesiyle bu uygulamaların bağımlı değişken üzerindeki ayırt edici etkilerini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analizdir.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar: Bilimsel dayanıklı uygulama ölçütleri dikkate alınarak etkili olduğu ortaya konan uygulamadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Bireye farklı gelişim alanlarından kazandırılması planlanan davranış ve becerilerin ölçülebilir uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar olarak yazıldığı, öğretmen, çocuğun/bireyin gereksinimleri ile ilişkili uzmanlar, aile bireyleri ve bireye yakın kişilerden oluşan bir ekibin birlikte karar vererek hazırladığı programdır.

Birincil (öğrenilmemiş) pekiştireç: Herhangi bir öğrenme yaşantısına bağlı olmaksızın pekiştirici özellik taşıyan ve bireyin biyolojik gereksinimlerini karşılamaya yönelik olan pekiştireçlerdir.

Biyofiziksel model: İnsan davranışlarının nedenlerinin biyofiziksel ve kimyasal nedenlere bağlanarak açıklandığı kuramdır.

Bonus tepkinin bedeli: Uygun olmayan davranışlar sergilemesi durumunda bireye tepkisinin bedeli olarak geri çekmek üzere koşulsuz biçimde ek pekiştireçler sunulmasıdır.

Bölmeli oda molası: Uygun olmayan davranış sergileyen bireyin uygulamacı tarafından etkinlik ortamında yer alan ve mola alanı olarak belirlenen bölmeli alana gitmesi için yönlendirilerek mola süresince bu alanda kalmasını sağlayan mola uygulamasıdır.

Bütüncül zaman aralığı kaydı: Gözlem periyotlarının eşit zaman aralıklarına bölünerek davranışın gözlem aralığının tamamında gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Ceza: Bir davranışı izleyen ve davranışın ileride sergilenme olasılığını azaltan durumdur.

Çevre düzenlemesi: Bireyden gerçekleştirmesi beklenen hedef davranışın ortaya çıkması için yapılan çevresel düzenlemelerdir.

Çok fırsat yöntemi: Birey beceri analizindeki basamaklar açısından değerlendirilirken bireyin yanlış sergilediği basamak için "-" verilirken; bireyin görüş alanı dışında bu basamağın yapılarak beceri analizindeki diğer basamaklarda bireyin değerlendirilmesine devam edilmesidir.

Çok sayıda ortam, uygulamacı ve etkinlikle öğretim: Uygulama ya da öğretim yapılmayan ortam, kişi ve etkinlikler arasında öğretilen davranışın transferinin gerçekleşmesi amacına hizmet eden öğretimdir.

Çok uyaranlı denemeler: Bireye, "En çok neyi istiyorsun?" veya "Birini seç." yönergeleri verilerek üç ya da daha fazla uyaranın (örn., genellikle 5-6), herhangi bir sıralama takip etmeksizin her seferinde gelişigüzel biçimde sunularak yapıldığı denemelerdir.

Çoklu başlama düzeyi modelleri: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini üç bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan tek-denekli araştırma modelidir.

Çoklu örneklere göre genelleme: Öğretimi yapılacak davranışa ilişkin kullanılan uyaranın farklı örnekleri belirlenerek bir örnekle öğretime başlayıp diğer örneklerle genellemenin sınandığı ve henüz genellemenin sağlanamadığı örneklerde öğretimin gerçekleştirildiği genelleme stratejisidir.

Çoklu uygulamalar etkisi: Bir araştırmada iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin uygulanıyor olması durumunda araştırmanın her bir bağımsız değişkeninin etkisinin bağımlı değişken üzerinde açıkça ortaya konulamamasıdır.

Çoklu yoklama modelleri: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlaması bir tek-denekli araştırma modelidir.

Davranış analisti: Davranış analizi ilke ve süreçlerini kullanarak davranışların neden ve nasıl gerçekleştiğini analiz ederek insan davranışlarını açıklamayı hedefleyen uzmandır.

Davranış analizi: Davranış ve çevre arasındaki ilişkiyi işlevsel olarak inceleyen disiplindir.

Davranış boşluğu: Çocuğa/bireye uygun olmayan davranışı ile rekabet edecek nitelikte/işlevde bir uygun davranışın öğretilmesinin mümkün olmadığı durumları ifade eder.

Davranış dağarcığı: Bireyin sahip olduğu davranışların grubudur.

Davranış öncesi uyaran: Bir davranıştan önce meydana gelen veya ortamda yer alan ve davranışın meydana gelmesine zemin hazır-

layan, tahmin edilmesine olanak veren uyarandır.

Davranış sonrası uyaran: Davranışın sonrasında elde edilen/bireye sunulan uyaran, durum ya da koşullardır.

Davranış-değiştirme etkisi: Bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirdiği davranışın sıklığının artması ya da azalmasıdır.

Davranış: Bireyin çevreyle etkileşimi sonucu bir zaman diliminde fiziksel olarak ortaya çıkan ve çevrede en az bir yönüyle ölçülebilir bir değişiklik yaratan durumdur.

Davranışın yapısına dayalı tanımlama: Davranışın bir biçimine ya da şekline göre, davranışın nasıl gerçekleştiği ya da sergilendiği esas alarak yapılan tanımlamadır. Topografyaya dayalı tanımlama da denir.

Davranışsal amaç: Bireyde beklenen davranış değişikliğinin gözlenebilir ve ölçülebilir olarak ifade edilmesidir.

Davranışsal değerlendirme: Davranış üzerinde etkisi olabilecek olası öncül ve sonuçları belirleme amacıyla görüşme, gözlem, test ve kontrol listesi kullanma tekniklerinden en az biri kullanılarak yapılan değerlendirmedir.

Davranışsal değişim: Uygun olmayan bir davranışı azaltırken, yerine uygun bir davranışın kazandırılması hedeflenmediğinde uygun olmayan davranışın yerine başka bir uygun olmayan davranışın kazanılmasıdır.

Değer değiştirme etkisi: Bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirici (ya da cezalandırıcı) etkisinin artması ya da azalmasıdır.

Değiş tokuş zamanı: Bireyin kazandığı sembolleri dönüştürülen pekiştireçlerle değiş tokuş ettiği zamandır.

Değişen ölçütler modeli: Bir davranış üzerinde bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterildiği tek-denekli araştırma modelidir.

Değişim oranı: Kazanılan sembollerin sayısı ve dönüştürülen pekiştireçlerin değeri arasındaki değişim orandır.

Değişken anlık zaman örneklemi kaydı: Gözlem aralıkları için değişken bir oran belirlenerek değişken zaman aralıklarının sonunda davranışın gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Değişken aralıklı pekiştirme: Ortalama bir zaman aralığı belirlenerek pekiştirme yapılmasıdır.

Değişken oranlı pekiştirme: Davranışın gerçekleşmesine ilişkin ortalama bir oran belirlenerek davranışın bu ortalama orana göre pekiştirilmesidir.

Değişken zaman aralıklı pekiştirme: Davranışın gerçekleşmesine ilişkin ortalama bir süre belirlenerek

bu sürenin ardından davranışın pekiştirilmesidir.

Deneme: Bireyin tepkide bulunması için davranış öncesi, sırası ve sonrası uyaranların kontrol edilerek düzenlendiği fırsattır.

Deneysel analiz: Davranış analizi ilkelerinin deneysel olarak hayvanlar üzerinde sınandığı incelemedir.

Deneysel araştırma: Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenin kontrol edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmadır.

Deneysel davranış analizi: Davranış analizi ilkelerinin klinik ortamlarda incelendiği uygulamalardır.

Dış değişken: Araştırmanın bağımsız değişkeni dışında bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan ve bu nedenle kontrol edilmesi gereken değişkendir.

Dış geçerlik: Araştırma bulgularının genellenmesinin sağlanmasıdır.

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Bireyin önceden belirlenen süre boyunca istenmeyen davranışı hiç sergilememesi durumda sürenin bitiminde gerçekleşen ilk olumlu davranışın pekiştirilmesidir.

Doğal olarak oluşan olaylar: Hedef davranışın doğal olarak ortaya çıktığı durumlarda öğretimin yapılmasıdır

Doğal pekiştireçleri kullanma: Bireyin çevresinde var olan ve kolayca ulaşılabilen biyolojik gereksinimleri karşılamaya yönelik pekiştireçlerin kullanılmasıdır.

Doğrudan değerlendirme teknikleri: Testler ve/veya gözlemler kullanılarak bireyin o sırada yaptığı davranışlardan bilgi elde etmeyi hedefleyen tekniklerdir.

Doğrudan yineleme: bir uygulamanın aynı katılımcıya ya da benzer özelliklere sahip başka bir katılımcıya özgün (asıl) çalışmadaki koşullar altında uygulanmasıdır.

Doğrulama: Bağımlı değişkende etkili olabilecek olan dış değişkenlerin kontrol altına alınıp bağımsız değişkenin sistematik olarak uygulanmasıyla bağımlı değişkendeki değişikliğin tahmin edilen yönde olmasıdır.

Dolaylı değerlendirme teknikleri: Görüşme ve kontrol listeleri kullanılarak bireylerin yaşadıkları olaylara ilişkin yapılan öznel değerlendirmelerden bilgi elde edilen etmeyi hedefleyen tekniklerdir.

Doygunluk: Bireyin gereksinim duymadığı bir uyaranın veya gereksinim duyduğunda elde edildikten sonra gereksinimin ortadan kalkmasıyla ortaya çıkan durumdur.

Dönüştürülen pekiştireç: Sembollerin karşılığında elde edilen, pekiştirici etkisi olan nesne, olay ya da etkinliklerdir.

Dönüşümlü uygulamalar modeli: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız

değişkenin hızlı dönüşümü sağlanarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırma modelidir.

Dönüşümsel koşullu güdüleyici işlemler: Önceden doğal ve çevresel olan, iyileşme ve kötüleşme formuyla güdüleyici işlev kazanan uyaranlardır.

Dörtlü izlerlik: Kurucu işlemlerin varlığına bağlı olarak davranışın sergilenmesi sürecidir.

Duyusal (otomatik) pekiştirme: Davranışı izleyen duyusal uyaranların davranışın ileride tekrarlanma olasılığını arttırmasıdır.

Duyusal söndürme: Duyusal uyaranlar tarafından pekiştirilen uygun olmayan davranışın benzer materyaller kullanılarak azaltılması sürecidir.

Duyusal uyaran: Alınacak, ayırt edilecek ve yorumlanacak farklı duyusal sistemlere girdi sağlayan uyaranlardır.

Düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Çok fazla sayıda sergilenen hedef davranışın önceden belirlenen süre içinde ve önceden belirlenen düzeyde sergilendiği zaman pekiştirilmesidir.

Düzey: Bir evredeki verilerin ortanca değeridir.

Edimsel koşullama kuramı: Öğrenme ve davranış değişikliğini uyaran-tepki-uyaran ilişkisi içinde açıklayan kuramdır.

Edimsel saldırganlık: Geçmişte itici uyarandan kaçma/kurtulma olanağı sağladığı için bir sonraki ceza uygulamasının hemen ardından saldırganlık davranışının ortaya çıkmasıdır.

Edinim: Bireyin dağarcığında olmayan bir davranış ya da becerinin belirli bir doğruluk düzeyinde sergilenmesinin hedeflendiği öğrenme aşamasıdır.

Eğilim kararlılığı analizi: Bir evredeki verilerin eğiliminin ne kadar değişkenlik gösterdiğinin analiz edilmesidir.

Eğilim: Verilerin sistematik olarak gösterdiği artma, azalma ya da durağanlıktır.

Eşleştirme ilkesi: Birincil ve ikincil pekiştireçlerin bir arada kullanılarak ikincil pekiştireçlere pekiştirici etki kazandırılma sürecidir.

Etkililik araştırmaları: Bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkililerinin incelendiği araştırmadır.

Etkililik: Davranış üzerinde istendik etkiyi yaratan güçtür.

Etkinlik pekiştireçleri: Bireyin yapmaktan hoşnutluk duyduğu bir uğraşı yerine getirmesi yoluyla sunulabilecek pekiştireçlerdir.

Evre değişim çizgisi: Bir evreden diğer evreye geçildiğini belirten yatay eksene dik çizilen çizgidir.

Evre kodları: Grafiğin hemen üst kısmına yazılan her bir evrenin özelliğini gösteren kısa açıklamalardan oluşan başlıklardır.

Evre: Değişik zamanlarda düzenlenen yoklama ya da öğretim oturumlarının oluşturulduğu bir deneysel dönemdir.

Geçişli koşullu güdüleyici işlemler: Diğer uyaranlar arasındaki ilişkiyle ilişkilenen çevresel uyaranların iyileşme ve kötüleşme formuyla güdüleyici işlev kazanan çevresel uyaranlardır.

Genelleme: Bireyin edindiği davranış ya da beceriyi öğretim koşulları dışındaki koşullar, araçlar ve ortamlarda da sergilemesinin beklendiği aşamadır.

Genellemeyi öğretme: Öğretilen beceriyle ilişkili diğer durumlar için de öğretim yapılması yerine, bireyin öğrendiği becerileri benzer durumlarda kullanması konusunda yönlendirildiği stratejidir.

Gerçek deneysel araştırma: Deney ve kontrol gruplarının yansız atamayla belirlendiği deneysel araştırmadır.

Gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri: Hedef davranışın gerçekleşme süresini ya da hedef davranışın gerçekleşmesi için geçen süreyi ortaya koymayı hedefleyen kayıt teknikleridir.

Geriye doğru zincirleme ile şekil verme: Öncelikle son basamak ya da halkanın öğretimiyle uygulamaya başlandığı ve ilk basamak ya da halkaya değin tüm basamakların sırasıyla öğretildiği uygulamadır.

Geriye dönüşü olan davranışlar: Öğretim geri çekildiğinde bireyin performansının başlama düzeyine geri dönmesidir.

Geriye dönüşü olmayan davranışlar: Öğrenildikten sonra çok zor unutulan ya da unutulmayan davranışlardır.

Geriye zincirleme: Beceri analizi basamaklarından bireyin doğru olarak sergileyemediği sonuncu basamakta öğretime başlanarak bu basamakta ölçüt karşılandıkça bir önceki basamağın öğretimine geçilmesidir.

Gizleme: Bir davranışta uyaran kontrolünün sağlanmış olmasına rağmen, benzer bir uyaranın kullanılmasının, uyaranın anımsatıcı etkisini bloke etmesidir.

Gölgeleme: Başka bir uyaranın, bir uyaran sunulduğunda uyaran kontrolünün kurulmasını engellemesidir.

Gömülü öğretim: Hedef becerilerin günlük rutinlerin içerisine yerleştirilerek öğretilmesini amaçlayan bir yöntemdir.

Görsel ipucu: Hedef davranışı sergilenmesine yardımcı olan; resim, fotoğraf, çizim ya da gerçek nesnelerdir.

Görsel perdeleme: Uygun olmayan davranışın sergilenmesinin ardın-

dan bireyin yüzünün ya da gözlerinin her hangi bir kumaşla ya da eller ile kapatılarak birey tarafından sergilenmekte olan davranışın durmasının sağlanmasıdır.

Görüşme: Değerlendirme amacıyla doğrudan bireyle ya da öğretmen, anne-baba, bakıcı veya arkadaş gibi bireyin yaşamındaki önemli kişilerle yüz yüze yapılan konuşmadır.

Güdülenme: Bireyde işe, davranışa veya öğrenmeye geçme isteğidir.

Güdüleyici işlemler: Çevresel olay, durum ya da uyaranların, geçici olarak organizmada değişikliklere yol açmasıdır.

Güvenirlik: İki ya da daha fazla sayıda gözlemcinin bağımsız gözlemleri sonucunda bir durum ya da değişkene ilişkin tutarlı bir sonuç elde etmesidir.

Hedef davranış: Değiştirilmek ya da kazandırılmak istenen davranıştır.

Hoşa gitmeyen uyaran: Azaltılmak istenen davranışı izleyen durumda ortama bireyde hoşnutsuzluk yaratan bir itici uyaranın eklenmesidir.

İç geçerlik: Araştırmanın bağımlı değişkeninde görülen değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklanmasıdır.

İkili izlerlik: Davranış ve pekiştireç arasındaki ilişkidir.

İkincil (öğrenilmiş) pekiştireç: Öğrenme deneyimleriyle gelişmiş, doğrudan ve doğal biçimde biyolojik gereksinimleri karşılama işlevi olmayan pekiştireçlerdir.

İleriye doğru zincirleme ile şekil verme: Öncelikle ilk basamak ya da halkanın öğretimiyle uygulamaya başlandığı ve son basamak ya da halkaya değin tüm basamakların sırasıyla öğretildiği uygulamadır.

İleriye zincirleme: Beceri analizinde yer alan davranışı oluşturan basamakların doğal sıralamasında öğretimin gerçekleştirilmesidir.

Ilımlı öğretim: Uygulamacı ve birey arasındaki bağı oluşturan sosyal etkileşime pekiştirici özelliği kazandırmayı amaçlayan uygulamadır.

İpucu bağımlılığı: İpucu olmadan hedef uyarana tepkide bulunamama durumudur.

İpucu düzeyi grafiği: Bireyin üzerinde çalışılan davranışı gerçekleştirmek üzere gereksinim duyduğu öğretmen/uygulamacı yardımının grafiğe işenmesidir.

İpucu: Bireyin tepkide bulunmasından önce ortama eklenen ve bireyin doğru tepki verme olasılığını arttıran yardımdır.

İpucunun silikleştirilmesi: İpuçlarının aşamalı olarak kaldırılmasıdır.

İşleve dayalı tanımlama: Davranış gerçekleştiğinde çevrede, ortamda bıraktığı yaygın etki, ürün ya da sonuç esas alınarak yapılan hedef davranış tanımlamasıdır.

İşlevsel analiz: Davranışa neden olan durumun deneysel olarak analiz edilmesidir.

İşlevsel davranış: Bireyin bağımsız yaşamına katkı sağlayan davranıştır.

İşlevsel iletişim öğretimi: Önceden sorun davranışı izleyen olumlu ya da olumsuz pekiştirecin yeni öğretilen alternatif iletişim davranışı ile ilişkili olarak sunulmasıdır.

İşlevsel ilişki: Bağımlı bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkidir.

İşlevselcilik: İnsan zihnini anlamaya çalışırken yapısından daha çok işlevini ele alan yaklaşımdır.

İtici uyaran: Varlığı ile bireyde hoşnutsuzluk yaratan uyarandır.

İzleme evresi: Bağımsız değişkenin uygulanmasına ya da öğretime son verdikten sonra bağımlı değişkende uygulama etkisinin devam edip etmediğini sınamak üzere düzenlenen evredir.

İzlerlik: Bireyin davranışını davranış sonrası uyaranın takip etmesidir.

İzlerlik sözleşmesi: Birey ile uygulamacı arasında imzalanan ve bireyin uygulamacıların isteklerini yerine getirmesine bağlı olarak bireyin yapmak istediklerini elde edebilmeleri konusunda yapılan bir anlaşmadır.

Jestsel ipucu: Bireye ne yapacağına ilişkin bilgi verilirken el, kol, yüz ve vücut hareketlerinin kullanılarak sunulduğu ipucudur.

Kaçınma: Henüz ortaya çıkmamış bir itici uyaranın ortaya çıkmasının engellenmesidir.

Kaçma: Sürmekte olan bir itici uyaranın sonlandırılmasıdır.

Kalıcı ürün kaydı: Davranışın kendisinin değil gerçekleşmesiyle birlikte çevrede bıraktığı etkinin kaydedildiği kayıt tekniğidir.

Kalıcılık tarifeleri: Bireyin performansının öğretim sona erdikten sonra istendik oranda sergilenmeye devam etmesi için kullanılan pekiştirme tarifleridir.

Kalıcılık: Bireyin edindiği davranışı ya da beceriyi öğretim sona erdikten sonra da sergilemesinin beklendiği öğrenme aşamasıdır.

Kararlılık: Bir evredeki verilerin %80'inin ortalamanın +/- %15 aralığında olmasıdır.

Karşılaştırma analizi: İki bağımsız değişkenin etkililik ve verimliliklerin karşılaştırıldığı çalışmalardır.

Karşılaştırma araştırmaları: Birden fazla bağımsız değişken, uygulama ya da öğretim programının bir ya da birden fazla hedef davranış üzerinde etkililik ve/veya verimlilik açısından karşılaştırıldığı araştırmadır.

Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri: İki ya da daha fazla değişkenin bir ya da iki bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin standart koşullar altında yinele-

nen ölçümler alınarak karşılaştırıldığı araştırmalardır.

Kavram edinimi: Bir grupla uyaran genellemesini ve farklı uyaran gruplarını ayırt etmeyi gerektiren karmaşık bir uyaran kontrolü örneğidir.

Kavram: Benzer özellikleri olan uyaranlar sınıfıdır.

Kendiliğinden geri gelme: Söndürme sonucunda uygun olmayan davranış pekiştirme öncesi döneme geldikten ya da istenilen düzeye indikten sonra davranışın tekrar ortaya çıkması durumdur.

Kendini pekiştirme: Bireyin kendini yönetme ve değerlendirme stratejilerini kullanarak kendi kendini pekiştirmesidir.

Kendini yönetme: Bireyin davranış değiştirme stratejilerini kendi davranışlarını değiştirmek için sistematik olarak kullanmasıdır.

Kısa dönemli amaç: Davranışı sergileyen birey, davranış, koşul ve ölçütten oluşan ve daha kısa sürede kazandırılması hedeflenen davranışsal amaçtır.

Kısmi fiziksel ipucu: Uygulamacının yardımcı olmak için bireye dokunduğu, ancak tüm hareketlerini kontrol altına almadığı ipucudur.

Klasik koşullama kuramı: Öğrenme ve davranış değişikliğini uyaran-tepki ilişkisi içindeki koşullama ile açıklayan kuramdır.

Kontrol davranışı: Araştırmada iç geçerliği etkileyen etmenlerin söz konusu olup olmadığını belirlemek için araştırmanın bağımlı değişkenlerine benzer bir davranış belirlenerek araştırmanın tüm evreleri boyunca bu davranışa ilişkin başlama düzeyi verisinin toplandığı davranıştır.

Kontrol edici ipucu: Doğru tepkide bulunmayı kesinleştiren ipuçlarıdır.

Kontrol edici olmayan ipucu: Doğru tepkide bulunmayı kesinleştirmeyen ancak doğru tepkide bulunma olasılığını arttıran ipuçlarıdır.

Kontrol listesi: Hiyerarşik bir biçimde sıralanmış belli davranışların tanımlanmasını sağlayan ve bu davranışların hangi koşullarda gerçekleştiği ile ilgili bilgi sunan değerlendirme aracıdır.

Kontrollü başlama düzeyi evresi: Uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutularak veri toplandığı evredir.

Kontrollü olay kaydı: Bir ön uyaranın varlığında ortaya çıkan davranışların kaydedilmesidir.

Kontrolsüz başlama düzeyi evresi: Olağan koşullarda olup biten durumlara müdahale etmeden gözlemlerin yapılarak başlama düzeyi verilerinin toplandığı evredir.

Koridor molası: Uygun olmayan davranış sergileyen bireyin davranı-

şının sonucu olarak uygulamacı tarafından sınıftan çıkartılması ve koridorda oturması için yönlendirilmesidir.

Koşul: Davranışın gerçekleşmesinin beklendiği durumdur.

Koşullu alıştırma: Uygun olmayan davranışları sergilemesi sonucunda bireyden bazı davranışları yerine getirmesi istenerek itici bir durumun yaratılması sürecidir.

Koşullu gözlem: Uygun olmayan davranışın sergilenmesi durumunda bireyin devam eden etkinliği görebileceği ancak pekiştireç elde etme olasılığını kaybedeceği bir biçimde içinde bulunulan ortama fiziksel olarak yeniden yerleştirilmesidir.

Koşullu güdüleyici işlem: Organizmanın sadece geçmişteki öğrenmeleri sonucu; uyaran, nesne ya da olayların pekiştirici etkisini değiştiren güdüleyici işlemlerdir.

Koşullu itici uyaran: Bir öğrenme yaşantısı sonucunda birey için itici olma özelliği kazanan uyaranlardır.

Koşulsuz itici uyaran: Herhangi bir öğrenme yaşantısı ya da deneyimi olmaksızın birey için itici olma özelliği taşıyan uyaranlardır.

Kovaryans etki: Bir bağımlı değişkende uygulama yapılması ile öğretime henüz başlanmamış olan diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi evresinde istendik yönde değişikliğin gerçekleşmesidir.

Kurucu işlemler: Bir davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttırmayı amaçlayan, bireyi davranışı sergilemeye yönelten süreçlerdir.

Maksimum ipucunu geciktirme süresi: İpucunun sunulması için belirlenen en uzun süredir.

Mantık analizi: Kazandırılması hedeflenen davranış için katılımcının sergilemesi beklenen deneme sayısı ya da basamak sayılarının (zincirleme davranışlar söz konusu olduğunda) birbirine benzer ya da yakın olup olmadığının değerlendirilmesidir.

Model ipucu: Bireyden yapması istenen davranışın önce bir yetişkin ya da akran tarafından gerçekleştirilmesidir.

Mola aralığı: Uygun olmayan davranışlar sergilemesi durumunda uygulamacı tarafından sunulan tüm pekiştireçlerin, bireyin/öğrencinin ortamdaki/sınıftaki etkinliğe katılımının durdurulması ve mola süresi sona erdiğinde uygun davranması koşullu ile kurdelenin geri verilerek bireyin pekiştirilmesidir.

Mola kurdelesi: Uygun davranışlar sergileyen bireylere bileğe takmak üzere bir mola kurdelesinin verilmesini ve uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde kurdelenin çıkartılmasını içeren uygulamadır.

Mola odası uygulaması: Bireyin uygun olmayan davranış sergilemesinin ardından etkinlik ortamından bağımsız olan başka bir odaya götürülmesi ve bu odada öğretmenden, sınıf arkadaşlarından ya da bulunduğu ortamdan elde edebileceği olası tüm pekiştireçlere ulaşımının engellenmesidir.

Mola sandalyesi: Bireyin bulunduğu ortamın belirli bir köşesinde oturtulması biçiminde uygulanan mola uygulamasıdır.

Mola: Bireyin azaltılmak istenen davranışı sergilemesinin ardından bir süre boyunca pekiştireç kazanma olasılığının ortadan kaldırılmasıdır.

Motivasyon: Bir davranışı kontrol eden iç faktörlerdir.

Nesnel pekiştireç: Oyuncak, kitap gibi birey için hoşa giden etkisi olan pekiştireçlerdir.

Nötr uyaran: Herhangi bir tepkiye yol açmayan uyarandır.

Olay kaydı: Hedef davranışın kaç kez gerçekleştiğini ortaya koymayı hedefleyen kayıt tekniğidir.

Olumlu alıştırma: Uygun olmayan davranışı sergileyen bireyin davranışı sergilediği ortamda ya da durumda davranışın uygun biçiminin tekrarlı bir biçimde sergilemesini gerektiren süreçtir.

Olumlu ceza: Bir davranışı izleyen durumda ortama bireyde hoşnutsuzluk yaratan bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının azalmasıdır.

Olumlu pekiştireç: Bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını arttırmak için ortama eklenen hoşa giden uyarandır.

Olumlu pekiştirme: Bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır.

Olumsuz alıştırma: Bireyin uygun olmayan davranışı defalarca sergilemesini gerektiren bir süreçtir.

Olumsuz ceza: Bir davranışı izleyen durumda ortamdan bireyde hoşnutsuzluk yaratan uyaran ya da uyaranların geri çekilmesi sonucu o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının azalmasıdır.

Olumsuz pekiştirme: Bir davranışı izleyen durumda ortamda bulunan itici uyaranın çekilmesi sonu o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır.

Oluşuma dayalı kayıt teknikleri: Hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymayı hedefleyen kayıt teknikleridir.

Onarıcı aşırı düzeltme: Bireyin sergilediği davranışla çevrede yarattığı olumsuz durumun etkileri çevre davranış sergilemeden önceki halinden daha iyi bir hale gelene kadar bireye düzelttirilmesidir.

Oran zorlaması: Yoğun tarifeden daha az yoğun tarifeye hızlı geçişin

sonucu olarak öğrencinin performansında gerilemeyle birlikte birtakım problem davranışların da (örn., öfke nöbetleri, kızgınlık, ağlama, reddetme vb). ortaya çıkması durumudur.

Oranı uzatma: Pekiştireç elde etmek için sergilenmesi gereken davranış oranının dereceli olarak arttırılmasıdır.

Oranlı pekiştirme: Davranışın gerçekleşmesine ilişkin bir oran belirlenerek davranış belirlenen oranda gerçekleştiğinde pekiştirecin sunulmasıdır.

Orijin: Düşey eksen ile yatay eksenin kesiştiği nokta olan «0» noktasıdır.

Ortak uyaran kullanımı: Öğretim ortamıyla genelleme ortamını birbirine benzeterek öğrenilen becerinin genelleme ortamına daha kolay transfer edilmesini sağlamak için, dikkat çeken ve davranış için kritik olan uyaranların hem öğretim hem de genelleme ortamlarında kullanılmasını gerektiren stratejidir.

Ortamdan ayrılmayı gerektiren mola: Uygun olmayan davranış sergileyen bireyin belli bir süreliğine pekiştireç elde ettiği ortamdan ayrılmasının sağlanmasıdır.

Ortamdan ayrılmayı gerektirmeyen mola: Uygun olmayan davranış sergileyen bireyin pekiştireç elde ettiği ortamda kalmasına izin verilmesi ancak belli bir süreliğine pekiştirece ulaşmasının ya da pekiştireç elde etmesini sağlayan etkinliğe katılımının engellenmesidir.

Otomatik pekiştirme: Başkalarının sunumuna bağlı olmaksızın davranışın kendi başına pekiştirici etkisinin meydana getirdiği durumdur.

Oturum formatı: Zaman serili çizgi grafiğinde zaman eksenine oturum sayılarının verildiği grafik düzenleme biçimidir.

ÖDS kaydı: Davranış öncesinde, sırasında ya da sonrasında çevrede olan biten olayların ya da durumların davranışsal ifadelerle kaydedilmesidir. Anektod kaydı olarak da bilinir.

Öğret ve umut et: Eğitim ortamında uygulama yapılıp hedeflenen davranış değişikliği meydana geldiyse veya yeni bir davranışta ölçüt karşılandıysa, bu davranışların doğal ortama kendiliğinden aktarılacağına ilişkin varsayımdır.

Öğretimsel amaç: Her bir kısa dönemli amacın davranışı sergileyen birey, davranış, koşul ve ölçütten oluşan ve planlarda bir derslik olarak yazılan daha küçük amaçtır.

Ölçüt: Davranışın hangi sıklık, sayı ya da sürede sergilenmesinin hedeflendiğine ilişkin belirlenen düzeydir.

Ölü insan testi: Hedef davranışın gerçekten bir hedef davranış olup olmadığını sınamak üzere hedef

davranışsa ilişkin "ölü bir insan bu davranışı" yapabilir mi sorusuna yanıt aranarak "ölü insan yapabiliyorsa o bir davranış değildir; eğer yapamıyorsa o bir davranıştır" biçiminde yapılan değerlendirmedir.

Öncül: Davranış oluşmadan önce, çevrede var olan ve davranışa zemin hazırlayan durum, olay ya da uyaranlardır.

Özel olaylar: Herkes tarafından gözlenebilir olmayan ancak bireyin kendisinin gözleyebildiği düşünme, duygu gibi davranışlarıdır.

Parametre analizi: Bir bağımsız değişkenin herhangi bir parametresinin farklı düzeylerde sunularak bu düzeylerin bağımlı değişken üzerindeki ayırt edici etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analizdir.

Parçalı zaman aralığı kaydı: Gözlem periyotlarının eşit zaman aralıklarına bölünerek davranışın gözlem aralığının herhangi bir yerinde gerçekleşmesinin kaydedilmesidir.

Pekiştireç menüsü: Bireyin ailesinden veya bakıcılarından alınan bilgiler doğrultusunda, sevdiği nesnelerden oluşturulan seçim menüsüdür.

Pekiştireç örneği kullanma: Bireylere herhangi bir davranışta bulunmasını beklemeden, sunulan pekiştireç örnekleridir.

Pekiştireç seyrekleştirme: Pekiştirmenin aşamalı olarak daha az sıklıkta ya da uygun davranışın büyük miktarda sergilenmesine bağlı olarak yapılmasıdır.

Pekiştireç: Olumlu pekiştirme sürecinde ortama eklenen ya da bireye sunulan uyarandır.

Pekiştirici uyaran (u^p): Olumlu pekiştirme sürecinde ortama eklenen ya da bireye sunulan uyarandır.

Pekiştirme tarifesi: Olumlu ya da olumsuz pekiştirmenin ne sıklıkla gerçekleşeceğini belirleyen tarifedir. Sürekli pekiştirme uygulamasından hiç pekiştirmemeye kadar farklı düzey ve şiddette pekiştireç sunma seçenekleri bulunmaktadır.

Pekiştirme: Bir davranışın ardından gerçekleşen ve o davranışın ileride sergilenme olasılığını arttıran durumdur.

Planlanmış etkinlik kontrolü kaydı: Bir grup öğrencinin belirlenen zaman aralığının sonunda gözlenmesi ve hedef davranışı yerine getiren öğrenci sayısının kaydedilmesidir.

Planlanmış görmezden gelme: Uygun olmayan davranışların sergilenmesine bağlı olarak sosyal pekiştireçlerin (örn., dikkat yöneltme, onaylama) kısa bir süre için kaldırılması ya da sonlandırılması biçiminde gerçekleştirilen uygulamadır.

Premack ilkesi: Daha az tercih edilen ya da tercih edilmeyen etkinliğin ardından daha çok tercih edilen etkinliğe yer verilerek bireyin tercih edilmeyen etkinlikleri gerçekleştirme olasılığını artıran uygulamadır.

Psikodinamik model: İnsan davranışlarının temelini içsel süreçlerin oluşturduğunu savunan gelişimsel bir kuramdır.

Refleks davranış: Bireyleri tehlikelerden korumaya, bireyin içsel dengesini ve ritmini korumaya yönelik öğrenilmemiş davranışlardır.

Rutin: Çocuğun günlük yaşamda her gün düzenli olarak takip ettiği etkinliklerin sıralanmasıdır.

Sabit anlık zaman örneklemi kaydı: Sabit gözlem aralıkları belirlenerek gözlem aralığı sonunda davranışın gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Sabit oranlı pekiştirme: Davranışın gerçekleşmesine ilişkin sabit bir oran belirlenerek davranış bu oranda gerçekleştiğinde pekiştirecin sunulmasıdır.

Sabit zaman aralıklı pekiştirme: Önceden belirlenen sabit bir sürenin geçmesinin ardından gerçekleşen ilk doğru tepkinin pekiştirilmesidir.

Seçkisiz atama: Evrende yer alan her bir üyenin eşit olasılıkla örnekleme dahil edildiği atamadır.

Sembol kaybetme: Sembol pekiştirme sisteminde kazanılan sembollerin geri alınması durumudur.

Sembol pekiştireç: Kendi başına bir anlamı olmamasına karşın bireyin değiş tokuşuyla diğer birincil ve ikincil pekiştireçlere ulaşmasını sağladığı için pekiştirici özellik taşıyan pekiştireçlerdir.

Sembol: Nesne, olay ya da etkinlik ile değiş tokuş yapmak için kullanılan stiker, kupon, bozuk para ya da boncuk gibi somut nesnelere verilen genel isimdir.

Serbest giriş kuralı: Pekiştirece ulaşabilmek için hiçbir sınırın olmadığı durumlarda pekiştireç miktarının çocuğun pekiştireci ne kadar istediğine ve tüketebileceğine bağlı olarak belirlenmesidir.

Serbest olay kaydı: Bir ön uyaranın varlığına bağlı olmaksızın kendiliğinden gerçekleşen davranışların gerçekleştiği sırada gözlenerek kaydedilmesidir.

Serbest öğretim: Hedef davranışla herhangi bir uyaran arasında bağlam dışı bir ilişki kurulmaması için genellemeye engel oluşturabilecek ilişkisiz uyaranların etkisini azaltmayı amaçlayan genelleme stratejisidir.

Sıklık: Davranışın ne kadar sıklıkta ortaya çıktığını ifade eder.

Silikleştirme: Öğretim ya da davranış değiştirme sürecinde sunulan ipuçlarının bireyin öğrenmesine

bağlı olarak belirli bir ilkeyle giderek ya da tamamen ortadan kaldırılmasıdır.

Sistematik yineleme: Özgün araştırmanın bir ya da daha fazla özelliğinin sistematik olarak değiştirilerek uygulanmasıdır.

Sonuç: Davranış oluştuktan sonra çevrede meydana gelen değişikliklerdir.

Sorun (problem) davranış: Yoğunluk, sıklık ve süresi açısından kültürel normlara uymayan, bireyin kendisi ve çevresindekiler için tehlikeli olan ve bireyin toplumsal alanlara ulaşmasını ciddi olarak engelleyen davranıştır.

Sosyal geçerlik: Bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve/veya yaratmış olduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin ilişkili kişilerin yaptıkları değerlendirmedir.

Sosyal karşılaştırma: Sosyal karşılaştırma davranış değiştirme sürecinin hedefi olan birey ya da bireylerin performansının uygulama öncesinde ve/veya sonrasında hedef davranış ya da davranışları istendik biçim ve düzeyde sergilediği düşünülen ve davranış değiştirme sürecine gereksinimi olmayan bireylerden oluşan bir referans grubunun performansı ile karşılaştırılması sürecidir.

Sosyal pekiştireçler: Gülümseme, sarılma, hoş sözler söylemle gibi hoşa giden sosyal bir anlam içeren pekiştireçtir.

Söndürme patlaması: Olumlu, olumsuz ya da duyusal pekiştirmenin geri çekilmesiyle davranışın sıklığında ya da şiddetinde hızlı bir artışın ortaya çıkması durumudur.

Söndürme: Uygun olmayan davranışın kalıcı olmasına neden olan olumlu pekiştirecin sonlandırılması ya da geri çekilmesidir.

Sözel ipucu: Bireyin doğru davranışı sergilemesine yardımcı olmak için kullanılan sözcük, yönerge ya da soru ifadeleridir.

Standart koşullar: Tüm deneysel evrelerdeki oturumlarda uygulamalar için standart koşulların belirlenerek uygulanmasıdır.

Standart test: Test yapılan her birey için her zaman aynı soruların ve yönergelerin belirtilen yollarla yöneltildiği ve puan hesaplanırken de aynı yöntem ve ölçütlerin kullanıldığı testlerdir.

Süre kaydı: Davranışın gerçekleşme süresinin kaydedilmesidir.

Süre: Davranışın ne kadar süreyle devam ettiğini ifade eder.

Sürekli pekiştirme: Hedef davranış her gerçekleştiğinde pekiştirme yapılmasıdır.

Şekil tanıtımı: Grafiğin altında yer alan, o grafiğin hangi katılımcıya ait bir grafik olduğunu ve bağımlı-bağımsız değişkeni tanıtan kısa açıklamadır.

Şekil verme: Yeni bir davranışın öğretimi için hedef davranışın yaklaşık-

larının sistematik olarak pekiştirilerek hedef davranışın kazandırılması sürecidir.

Şimdi ne yapmalı testi?: Hedef davranış bireyin kendisini ya da çevresini, şu anda ya da gelecekte sosyal, duygusal, fiziksel veya akademik açıdan olumsuz olarak etkiler mi?" sorusuna yanıt aranan testtir. aranmaktadır

Tahmin edilemez pekiştirme stratejisi: Pekiştireçlerin hedef davranış her sergilendiğinde değil belirli bir oran ya da zaman ölçütü alınarak bireyin tahmin edemeyeceği biçimde sunulmasıdır.

Tahminde bulunma: Bağımsız değişkene ait bir etki atfedilmediğinde bireye ait uygulama evresinde elde edilen veri yolunun değişmeyeceğinin ve bireyin performansının başlama düzeyindeki performansa benzeyeceğinin ifade edilmesidir.

Takvim formatı: Zaman serili çizgi grafiğinde zaman eksenine tarih girilerek grafik düzenleme biçimidir.

Tam fiziksel ipucu: Uygulamacı ya da öğretmenin elleriyle beceri boyunca bireyi yönlendirdiği ipucudur.

Taşıyıcı koşullu güdüleyici işlemler**:** Bir uyaranın koşulsuz güdüleyici uyaranla eşleşerek, o koşulsuz güdüleyici uyaran gibi aynı değer değiştirme ve davranış değiştirme etkisine sahip olmasıdır.

Tek fırsat yöntemi: Birey beceri analizindeki basamaklar açısından değerlendirilirken bireyin hata yaptığı ilk basamakta değerlendirmenin sonlandırılarak geriye kalan basamakların tümü için bireye "-" verilmesidir.

Tek uyaranlı denemeler: Tüm duyulara yönelik (örn., işitme, görme, dokunma, tatma ve koklama) ayrı ayrı ve aynı anda birden fazla duyuya hitap eden uyaranların bir denemede bir uyaran olacak şekilde sunulmasıyla gerçekleştirilen denemelerdir.

Tek-basamaklı davranış: Başlangıcı ve sona erişi kolayca ayırt edilebilen davranıştır.

Tek-denekli araştırma modelleri: Standart koşullar altında yinelenen ölçümler yapılarak uygulamanın etkilerinin her bir katılımcı üzerinde ayrı ayrı değerlendirildiği araştırma modelidir.

Temel araştırma: Kuram geliştirme ya da var olan kuramı test etmeyi hedefleyen genellikle laboratuvar ortamında yürütülen araştırmadır.

Tepki genellemesi: Hedeflenen davranışa benzeyen ve aynı işleve sahip olan ancak henüz öğretimi yapılmamış davranışların sergilenmesidir.

Tepki ipuçları: Birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasını kolaylaştıran/sağlayan ipuçlarıdır.

Tepki oranı: Belirli bir sürede davranışın gerçekleşme düzeyine ilişkin gerçekleştirilen (örn., dakika başına gerçekleşen davranış oranı) hesaplamadır.

Tepki sınıfı: Aynı işlevi ortaya koyan farklı yapılara sahip bir dizi davranışın oluşturduğu gruptur.

Tepki topografyaları arası şekil verme: Bir tepki sınıfının üyeleri pekiştirildiği, diğer tepki sınıfının üyelerinin pekiştirilmediği uygulamadır.

Tepki topografyası dahilinde şekil verme: Davranışın formunun aynı kaldığı, ölçülebilir özelliklerine şekil verildiği uygulamadır.

Tepkiler arası zamanı: Tepkinin ortaya çıkması arasında geçen zaman dilimidir.

Tepkinin bedeli: Bireyin azaltılmak istenen davranışı sergilemesinin ardından daha önce kazandığı ancak henüz tüketmediği pekiştireci ya da pekiştireçlerden bir kısmını kaybetmesidir.

Tepkisel davranış: Uyaran-tepki ilişkisi içinde gerçekleşen davranışlardır.

Tepkisellik: Gözlem sırasında gözlenen kişinin gözleniyor olmaktan dolayı doğal davranamamasıdır.

Tepkiyi kesme- engelleme: Uygun olmayan davranışı sergilemeye başlar başlamaz bireye fiziksel müdahalede bulunularak davranışın sonlandırılmasıdır.

Topografya: Davranışın nasıl yerine getirileceğini ifade eder.

Tüm basamakların bir arada öğretimi: Bir oturumda beceri analizinde yer alan basamakların tümünün öğretiminin gerçekleştirilmesidir.

Uyaran doygunluğu: Davranışın öncülüne ilişkin doygunluk durumudur.

Uyaran genellemesi: Öğrenilen davranışın, öğrenilen ortamın dışındaki ortamlarda ya da farklı uyaranların varlığında ortaya çıkmasıdır.

Uyaran ipuçları: Hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyaranın algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla uyaranda uyarlamalar (örn., uyaran çeşitli yönleriyle abartılarak) yapılmasıdır.

Uyaran kontrolü: Ayırt edici uyaranın ortamda bulunmaması durumunda bireyin hedef davranışı sergilememesi, ayırt edici uyaranın ortamda bulunması durumunda ise bireyin hedef davranışı tahmin edilebilir ve güvenilir bir biçimde sergilemesi durumudur.

Uyaran temelli denemeler: Bireyin tercih ettiği uyaranları belirlemek için bir, iki veya daha fazla uyaran sunularak sistematik bir şekilde bireyin tercihlerinin belirlendiği denemelerdir.

Uyaran: Bir uyarım, bir tepki yaratan herhangi bir güç veya uyarıcıdır.

Uyarlama (öğretimsel uyarlama): Sınıfın düzenlenmesinde, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, öğretim materyalleri ve yöntemlerinde yapılan değişikliklerdir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin hızlı dönüşümü sağlanarak geriye olan olmayan iki bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı tek-denekli araştırma modelidir.

Uyarma: Uygun olmayan davranış sergileyen bireyin davranışın sonucu olarak uygulamacı tarafından sözel ya da sözel olmayan biçimde uyarılmasıdır.

Uygulama değişim çizgisi: Araştırmada uygulama evresindeki değişikliği ifade etme üzere kesik çizgilerle yatay eksene dik çizilen çizgidir.

Uygulama evresi: Bağımsız değişkenin uygulandığı evredir.

Uygulama güvenirliği: Bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanmasıdır.

Uygulamalı davranış analizi: Davranış analizi ilke ve süreçlerini kullanarak sosyal açıdan önemli insan davranışlarını açıklamayı ele alan disiplindir.

Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Azaltılmak istenen davranışla aynı anda yapılması fiziksel olarak mümkün olmayan bir davranış belirlenerek bu davranış sergilendiğinde pekiştirilmesidir.

Uzun dönemli amaç: Bireye bir yıl içinde kazandırılması hedeflenen davranış ya da beceriyi kapsayan amaçlardır.

Üçlü izlerlik: Davranış öncesi uyaranlara bağlı olarak davranışın sergilenmesi sürecidir.

Veri noktası: Yatay ve düşey eksendeki işaretlerin uzantılarının kesişim noktalarıdır.

Veri yolu: Bir evrede toplanan ve süreklilik gösteren veri noktalarını birleştirmek üzere çizilen düz çizgidir.

Verimlilik: Bir uygulama ya da öğretimin diğerine göre daha kolay kullanılması, daha kısa sürede öğretimin tamamlanması, öğretim sırasında daha az hata gerçekleşmesi ve öğretimin daha az oturum ve deneme sayısı ile tamamlanmasıdır.

X ekseni: Grafikte zamanı gösteren eksendir.

Y ekseni: Bağımlı değişkenin nicel olarak ifade edildiği düşey eksenidir.

Yabancı kişi testi: Bireyi tanımayan yabancı birinin uzmanla birlikte hedef davranışın ölçülebilirliği ve gözlenebilirliği üzerine görüşme yaparak davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir olup olmadığının değerlendirildiği testtir.

Yapay pekiştireç: Davranışla doğrudan ilişkili olmayan ve ortama sonra-

dan eklenen, bireyin hoş bulduğu pekiştireçlerdir.

Yapısalcılık: Bir kültürde anlamı ortaya çıkaran alt birimler arasındaki ilişkileri inceleyen yaklaşımdır.

Yarı-deneysel araştırma: Yansız atama yapmadan araştırmadan önce oluşmuş olan gruplarla uygulamaların yürütüldüğü grup deneysel araştırmasıdır.

Yaygın örneklere göre genelleme: Hedef davranışın öğretiminde kullanılan uyaranların yaygın örneklerini belirleyerek en iyi örnekle öğretime başlayıp öğrenme gerçekleştiği diğer örneklerle genellemenin gerçeklemesinin hedeflendiği genelleme stratejisidir.

Yeterli sayıda örnekle öğretim: Genellemeyi sağlamak üzere öğretim sırasında kullanılan uyaranları yeterli sayıda kullanılmasının önerildiği genelleme stratejisidir.

Yığışımlı grafik: Her bir oturumda elde edilen tepkinin katılımcının önceki performansına eklenerek grafiğe işlenmesidir.

Yıkıcı işlemler: Bazı uyaran, nesne ve olayların pekiştirici (ya da cezalandırıcı) etkisinin azalmasıdır.

Yineleme: Bir araştırmada araştırmanın katılımcısından elde edilen deneysel etkinin aynı katılımcıda diğer zamanlarda ya da davranışlarda, bir araştırma grubunda elde edilen deneysel etkinin başka gruplarda, başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde ortaya konulabilmesi için yapılan düzenlemedir.

Yinelenen ölçümler: Bağımlı değişken için zaman içinde standart koşullar altında tekrar tekrar veri toplanmasıdır.

Yoğunluk bağlamında silikleştirme: Öğretim sırasında kullanılan ipucunun türü ve şiddetinde değişiklik yaparak giderek daha az yoğun olanının kullanılması yoluyla silikleştirme yapılmasıdır.

Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli: Başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumu düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanan modeldir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modeli: Öğretimi hedeflenen bağımlı değişkenlerde başlama düzeyinin her üç bağımlı değişkende de öğretim öncesinde ve üzerinde çalışılan davranışta ölçüt karşılandıktan sonra öğretim sonrasında eşzamanlı olarak düzenlendiği modeldir.

Yoklama oturumu: Katılımcının performansının belirlenmesi için değerlendirmenin yapıldığı oturumdur.

Yoklama: Katılımcının performansının belirlenmesi için yapılan değerlendirmedir.

Zaman aralığı kaydı: Davranışın gözlem periyotlarında belirlenen zaman aralıklarında gerçekleşip

gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Zaman aralıklı pekiştirme: Davranışın önceden belirlenen zaman aralığının geçmesinin ardından pekiştirilmesidir.

Zaman bağlamında silikleştirme: Öğretimin başlarında ipucunun, yönergenin hemen ardından ya da kısa bir süre sonra sunulması, daha sonra bireye bağımsız tepkide bulunma fırsatı vermek üzere yönerge ile ipucu arasında geçen sürenin aşamalı olarak arttırılmasıdır.

Zaman serili grafik: Oturum ya da takvim formatı benimsenerek belirli zamanlarda toplanan verilerin sunulduğu grafiktir.

Zincirleme davranış: Tek basamaklı davranışların belirli bir sırayla bir araya gelmesiyle oluşan daha karmaşık davranıştır.

Zincirleme yaklaşımıyla şekil verme: İki ya da daha fazla basamaktan oluşan bir becerinin tamamlanması için gerekli olan basamakların sıralandığı ve öğretime geçildiği uygulamadır.

Zincirleme: Tek basamaklı davranışların belirli bir sırayla bir araya gelmesiyle oluşan daha karmaşık davranıştır.

Zorluk ya da güçlük düzeyi: Davranışın ne kadar güçlükle yapıldığını ifade eden betimlemedir.

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN TANILANMASI

Editör

Prof. Dr. Uğur SAK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN TANILANMASI

Editör: Prof. Dr. Uğur Sak

Yazarlar: Prof. Dr. Uğur Sak, Prof. Dr. Hakan Sarı, Doç. Dr. Ahmet Kurnaz, Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaşkaloğlu Almulla, Dr. Öğr. Üyesi Esra Kanlı, Doç. Dr. Şule Güçyeter, Doç. Dr. Feyzullah Şahin, Doç. Dr. Marilena Z. Leana Taşcılar, Doç. Dr. M. Bahadır Ayas, Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Eker, Doç. Dr. Bilge Bal, Ercan Öpengin, Selin Bozbey Esmeroğlu, Şule Demirel

ISBN: 978-605-7989-14-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Şubat, 2018
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2018
3. Baskı: Ankara - Ocak, 2020
4. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

YAZARLAR

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Eker

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Kurnaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge Bal

Anadolu Üniversitesi

Ercan Öpengin

Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaşkaloğlu Almulla

University of Bahrain

Dr. Öğr. Üyesi Esra Kanlı

İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Feyzullah Şahin

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Sarı

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Marilena Z. Leana Taşcılar

İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. M. Bahadır Ayas

Anadolu Üniversitesi

Selin Bozbey Esmeroğlu

Anadolu Üniversitesi

Şule Demirel

Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Şule Güçyeter

Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur Sak

Anadolu Üniversitesi

ÖNSÖZ

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yıllardır çalışan bir akademisyen, bilim insanı ve araştırmacı olarak üstün yetenekli çocukların ve öğrencilerin tanılanmasına ilişkin pek çok soru ile karşılaştım. Kimler? Nasıllar? Neredeler? Tanılama pek çok kişi için belki de en dikkat çekici, merak uyandırıcı ve ilgi çekici bir boyut diyebilirim. Öyledir çünkü insanlar zihinlerindeki ideal üstün yetenekli çocuk figürünü keşfetmeye çalışırlar. Öyledir çünkü çocuklarının olağanüstü özelliklerinin olması ebeveynleri (hepsi olmasa da) mutlu eder. Bu özelliklerin onları hayatta başarıya taşıyacak birincil neden olduğunu düşünürler. Öyledir çünkü devletler var olan potansiyellerini keşfetme ve toplumsal yarara dönüştürme amacı güderler. İşte tüm bu beklentiler toplumda üstün yetenek olgusuna karşı doğal ama bir o kadar da yönlendirilmiş farkındalık uyandırır. Bu eğilimi Türkiye'de de görüyoruz. Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara ve öğrencilere ilişkin toplumsal farkındalık giderek artıyor. Bu farkındalığın doğal bir yansıması olarak üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim sunan devlet ve özel sektör kurumları da yaygınlaşıyor. Eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve özellikle ailelerin çocuklarının yetenekleri ve zekâ gelişimi hakkındaki farkındalıklarının artması tanılamanın da sorgulanmasını beraberinde getirmektedir.

Üstün yetenek veya üstün zekâ tanısı koyma yöntemi, üstün yetenekliler için eğitim programlarına öğrenci seçimi yönteminden ayrıştırılmalıdır. Bu kitapta da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci, bir eğitim programına öğrenci seçiminde kullanılabilecek tarama, test ve değerlendirme gibi aşamalardan oluşan bir süreç şeklinde betimlenmiştir. Süreç sonunda alınan kararlar öğrencinin üstün yetenekli olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bu süreç her ne kadar garantici bir yöntem içerse de sonuçları çoğu zaman öğrenci için dezavantaja dönüşebilmektedir. Sürecin gerçek hedefi öğrenci ayıklaması yaparak eğitim programına öğrenci seçmektir. Programa girmesine karar verilen öğrenciler üstün yetenek tanısı alırken giremeyen öğrenciler bu tanıyı alamamaktadır. İşte sorun bu ikinci tanıda yatmaktadır. Çünkü programa girmeyi başaramayan öğrencilerin pek çoğu üstün yetenekli olmadıkları için değil programın kontenjanına girebilecek düzeyde başarı elde edemedikleri için üstün yetenek tanısı almamaktadırlar.

Bölümlerde de görüldüğü üzere hem üstün yetenekli öğrencileri tanılama yöntemleri hem de ölçme araçları çok çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik üstün yetenekli öğrencileri tanılamanın tek bir yolunun olmadığının açık bir kanıtıdır. Tanılama sürecinde başarı testlerinden yetenek testlerine, zekâ testlerinden gözlem değerlendirmelerine kadar geniş bir yelpazede yer alan ölçme araçları kullanılmaktadır. Benzer bir çeşitlilik yöntemlerde de vardır. Son yıllarda dinamik değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme ve portfolyo değerlendirmesi giderek daha fazla dikkat çekmekte ve üstün ye-

teneklilerin tanılanmasında daha fazla kullanılmaya başlanmaktadır. Bu yöntemler kimi zaman geleneksel statik değerlendirmelerin yerine kullanılırken kimi zaman statik değerlendirmeye ek olarak da yapılmaktadır. Kuşkusuz bu yöntemlerin tamamı öğrencinin yeteneğinin çeşitli yönlerden aynası olmaktadır. Öyleyse neden bir öğrenciyi farklı perspektiflerden görmeyelim?

Hatasız tanılama yok diyebiliriz. Bu tez, bölümlerde de yer yer işlenmiştir. Her tanılama yöntemi ve her tanılama aracı bir miktar hata yapar. Bu hatanın farkında olmak, hatanın telafi edilmesi için bir başlangıç olabilir. Hatayı, farklı yöntemler ve araçlar kullanarak kısmen telafi edebiliriz. Bu nedenle üstün yetenek tanısı almış çocuklar hakkında kesin kanaatlerle konuşabiliriz ama üstün yetenek tanısı almamış çocuklar hakkında üstün yetenekli olmadıkları yönünde kesin kanaat bildirmemiz doğru olmayacaktır çünkü gördüğümüz bir şeyi kanıtlayabiliriz ama görmediğimiz bir şeyin olmadığını kanıtlayamayız. O, bir yerde, bir şekilde var olabilir. Ancak bu bireysel kanaatim 'bütün çocuklar üstün yeteneklidir' şeklinde algılanmamalıdır. Bütün çocukların üstün yetenekli olduğunu kanıtlayan bilimsel tek bir araştırma yoktur. Doğal olarak her çocukta bir miktar potansiyel vardır ancak bu potansiyel her bireyde üstün yeteneğe dönüşecek kadar yeterli değildir, yeterli olanların da bir kısmı süreç içinde dönüşümü gerçekleştiremez. Eğer tamamı dönüşecek olursa üstün yeteneğin kendisinden bahsedemeyiz çünkü üstün yeteneğin birincil ilkesi ender olmasıdır. Herkeste var olan bir şey ender değildir ve bu nedenle üstün yetenek kabul edilemez.

Bölümleri okudukça üstün yetenek, özel yetenek ve üstün zekâ kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığını göreceksiniz. Türkiye'de bu konuda var olan kavram kargaşasının bir yansıtmasını yapmak istedik. Kitapta her ne kadar dil birliği yapıp üstün yetenek kavramının kullanılmasını tercih etsek de zaman zaman özel yetenek ve üstün zekâ kavramlarına da yer verdik ki bu yapıların benzer oldukları kadar ayrı yapılar da olabileceklerine dikkat çekmek istedik. Bilimin amacı kavram çeşitliliğini ya da zenginliğini azaltmak değil çoğaltmak olmalıdır. Dünyadaki çeşitlenme de öyle değil midir? Tekten çoğa doğru bir gidiş vardır. Bu kitapta yer verilen üç kavramın gerek psikolojik gerekse sosyolojik olarak Türkçe'de karşılıkları bulunmaktadır. Öyleyse üç kavramdan birini alıp diğerlerini atmak yerine, anlamları bilimsel bilgi ve toplumsal tecrübelerle daha da zenginleştirilmelidir. Bir alanın kavramsal zenginliği o alanın gelişmişliğinin bir göstergesidir.

Uğur Sak
Şubat, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ V

BÖLÜM 1 Üstün Yeteneklileri Tanılamaya Giriş 1
M. Bahadır Ayas

BÖLÜM 2 Üstün Yetenekli Öğrencileri Tanılama Süreci 15
Abdullah Eker, Ahmet Kurnaz, Hakan Sarı

BÖLÜM 3 Zekâ Testleri 33
Ercan Öpengin

BÖLÜM 4 Üstün Yeteneğin Tanılanmasında Yetenek ve Başarı Testlerinin Kullanımı 55
Esra Kaşkaloğlu Almulla

BÖLÜM 5 Dereceleme Ölçeklerinin Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Kullanımı 71
Feyzullah Şahin

BÖLÜM 6 Performansa Dayalı Tanılama 87
Şule Demirel

BÖLÜM 7 Dinamik Değerlendirme 105
Selin Bozbey Esmeroğlu

BÖLÜM 8 Yaratıcılığın Ölçümü ve Değerlendirilmesi 125
Esra Kanlı

BÖLÜM 9 Özel Yeteneklilerin Erken Tanılanması 147
Bilge Bal Sezerel

BÖLÜM 10 İki Kez Özel Çocukların Tanılanması 167
Marilena Z. Leana-Taşcılar

BÖLÜM 11 Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Var Olan Güncel Sorunlar ve Çözümleri . 185
Şule Güçyeter, Uğur Sak

BÖLÜM 1
ÜSTÜN YETENEKLİLERİ TANILAMAYA GİRİŞ

M. Bahadır Ayas

GİRİŞ

Üstün veya özel yeteneklilere sunulan eğitim programları için öğrencilerin nasıl tanılanacağı en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. En kapsamlı hali ile özel yeteneklilerin eğitiminde tanılama, öğrenci hakkında bilgilerin toplanarak eğitsel kararların verildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte ne tür verilerin, hangi kaynaklardan, hangi yöntemlerle toplanacağı ve bu veriler kullanılarak yapılacak eğitsel farklılaştırmalar ebeveynleri, eğitimcileri ve araştırmacıları zorlayan başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel yetenekli bireylerin tanılama uygulamaları kendi başına bir tartışma alanı olmakla beraber eğitimlerinin diğer bileşenlerine ilişkin farklı tartışmalara da kaynaklık etmektedir.

Her ne kadar elitizm eleştirileri ile karşı karşıya kalınsa da özel yetenekli bireylerin eğitimleri bireysel öncelik ve toplumsal öncelikler dikkate alındığında gerekli görülmektedir (Sak, 2013). Her bireyin bireysel farklılığına uygun eğitim talep etme hakkı vardır. Ayrıca toplumların en önemli kaynaklarından birisi olarak değerlendirilen özel yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde performansa dönüştürecek şekilde eğitsel önlemler almaları gerekmektedir. Özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin en önemli aşamalarından biri olan tanılama uygulamalarının bu çerçevede değerlendirilmesi daha doğru olacaktır.

Özel yeteneklilerin eğitiminde çok farklı tanılama uygulamaları geliştirilmiştir. Tanılama uygulamalarındaki bu çeşitlilik tanılamaya ilişkin tartışmalara hem kaynaklık etmekte hem de bu tartışmaların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan bu tür tartışmalara girmek yerine tanılama uygulamalarının ana başlıkları üzerinde durmak faydalı olacaktır. Heller (2004) tanılama uygulamalarındaki ana başlıkların dört soruya ilişkin olduğunu belirtmektedir:

- *Ne* tanılanmalıdır? Özel yeteneğin göstergeleri nelerdir?
- *Neden* tanılama yapılmalıdır? Tanılama hangi amaçla yapılmalıdır?
- *Nasıl* tanılama yapılmalıdır? Tanılamada ne tür bilgiler, araçlar ve yöntemler kullanılmalıdır?
- *Ne zaman* tanılama yapılmalıdır? Tanılama eğitim sürecinin hangi aşamasında yapılmalıdır? Bir defada mı yoksa devam eden bir süreç şeklinde mi olmalıdır?

Yukarıdaki sorular kuramsal ve yöntemsel seçimlerin çerçevesini oluşturması bakımından önemlidir. Neyin (özel yetenek nedir?), neden tanılanacağı kuramsal boyutla ilişkili iken, tanılamanın nasıl ve ne zaman yapılacağı yöntemsel boyutla ile ilişkilidir. Savunulabilir ve etkili bir tanılama için bu iki boyut arasındaki uyum sağlanması gerekmektedir.

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin tanılama uygulamalarının tam olarak anlaşılabilmesi için yukarıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle özel yetenek kavramı tanılama bağlamında tartışılarak tanılamanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra uygun tanılama süreci, tanılama standartları ve yasal dayanaklarla birlikte açıklanacaktır.

ÖZEL YETENEK KAVRAMI

Özel yetenek kavramının nasıl tanımlandığı tanılama uygulamalarının kuramsal dayanağını oluşturur. Hangi özelliklerin özel yetenek göstergesi sayılabileceği ve bu göstergelerin nasıl ölçülebileceği, özel yetenek kavramına yüklediğimiz anlama göre değişebilir. Özel yeteneğin ne olduğuna dair günümüzde bir çeşitlilik yaşanmaktadır. Bu bakımdan program yöneticileri ve eğitimcilerin öncelikle özel yetenek tanımlarını açık ve net bir şekilde ortaya koymaları gerekmektedir. Tarihsel sürece bakıldığında özel yetenek tanımlarının tek boyutlu tanımlardan çok boyutlu tanımlara doğru değiştiği gözlenebilir.

Geleneksel Yaklaşımlar

Özel yetenekli öğrencilerin tanılama yaklaşımları zekâ kuramları ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Galton (1869) ve Spearman (1904) gibi araştırmacıların sadece zihinsel bileşenlerden oluşan zekâ kuramlarında, zekâ zamandan bağımsız, doğuştan gelen ve statik bir yapıdadır. Yani çocukluk yıllarındaki zekâ puanı ile yetişkinlik yıllarındaki zekâ puanlarının fazla farklılaşmayacağı düşünülmektedir. Geleneksel zekâ kuramlarının bir diğer varsayımı ise genel zekâ olarak adlandırılan zihinsel kapasitenin tek bir boyuttan oluştuğu ve bu kapasitenin yüksek olmasının pek çok alanda üstün performansın göstergesi olacağıdır. Örneğin zekâ puanı (IQ) yüksek olan bir öğrencinin hem akademik hem de sanatsal alanlarda yüksek performans sergileyeceği düşünülmekteydi.

Geleneksel zekâ kuramlarına dayanan özel yetenek tanımları, genel zekâ puanları üzerinden yapılmakta ve kriter olarak sadece zekâ puanları kullanılmaktaydı. Bu nedenle geleneksel tanılama uygulamalarında genel zekâ testleri ve diğer bilişsel yetenek testlerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Zekâ tek boyutlu bir yapıda kabul edildiğinden IQ puanı yüksek olan öğrencilerin diğer alanlarda da özel yetenekli olacağı kabul edilir ve tanılama kriteri olarak sadece ölçme aracından elde edilen IQ puanları veya sıralama yüzdeleri kullanılır. Örneğin Terman (1916), üstün zekâyı standart zekâ testlerinde üst %1'lik dilim olarak tanımlamakta, 140 ve üzeri IQ puanını üstün zekâ kriteri olarak kullanmaktaydı.

Çağdaş Yaklaşımlar

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaşanan bilimsel ve sosyal gelişmeler araştırmacıların zekâya ve özel yeteneğe bakış açısını değiştirmiştir. Sternberg (1984) ve Gardner (1983) gibi araştırmacıların ortaya attığı çok boyutlu ve dinamik yapıya sahip zekâ kuramları özel yetenek tanımlarının da çok boyutlu olmasına neden olmuştur. Çok boyutlu modellere göre zekâ zihinsel ve zihinsel olmayan bileşenlerden oluşmakta, kişilik özellikleri ve çevresel koşullar gibi faktörlerin birleşimi veya etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dinamik yapı zekânın alana özgü yapısını da desteklemektedir. Örneğin Sternberg (1984) zekâyı bağlamsal olarak tanımlarken Gardner (1983) çoklu zekâ kuramında 8 farklı zekâ türünü ortaya atmıştır. Bu görüşe göre matematik gibi akademik bir alanda üstün performans sadece bu alana ilişkin tahmin için geçerli olup diğer alanlarda da aynı performansın sergileneceğini garanti etmemektedir.

Yine aynı dönemde Renzulli (1978) ve Gagne (2005) gibi araştırmacılar genel zekâ modellerinin dışında özel yetenek (üstün zekâ) kuramlarını ortaya atmışlardır. Gerek özel yetenek kuramlarının çeşitliliği, gerekse modern zekâ kuramlarının çok boyutlu yapısından dolayı üzerinde uzlaşılmış bir özel yetenek tanımından söz etmek mümkün değildir. Tanılama uygulamalarının özel yetenek tanımları çerçevesinde yapıldığı düşünüldüğünde genel kabul görmüş bir tanılama yaklaşımından söz edilemez. Ancak özel yetenek tanımında yer alan tüm bileşenlere ilişkin ölçümlerin yapılması gerekmektedir. Örneğin Renzulli'nin (1978) üç halka kuramına göre üstün zekâ, ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tanımı kabul eden ve matematik alanında özel yetenekli öğrencileri tanılamak isteyen bir program öğrencilere matematiksel yetenek ölçümleri, yaratıcılık ölçümleri ve matematiğe karşı ilgi ve matematikte motivasyon ölçümleri yapmalı, her üç ölçümden ortalamanın üzerinde puan alan öğrenciler ise üstün yetenekli öğrenciler olarak tanılanarak programa kabul edilmelidir.

KAYNAKLAR

Aybay, R. (2006). *Açıklamalı insan hakları evrensel bildirisi.* Türkiye Barolar Birliği Yayınları: Ankara.

Gagne, F. (2005). From gifts to talents. In R. J., Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp.98-119). New York: Cambridge University Press.

Gottfredson, L. S. (1996). What do we know about intelligence? *The American Scholar, 65*(1), 15-30.

Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Johnsen, S. K. (2004). Making decisions about placement. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 107–131). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2013). Traditional perspectives on identification. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 92-104). New York: Routledge.

Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik ve R. J. Sternberg'de (Rds.), *International handbook of giftedness and talent*, (499-521). New York: Pergamon.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2013). *Pre-K– Grade 12 program Standards.* 2 Mart 2013 tarihinde https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12-0 adresinden ulaşılmıştır.

Parker, J. P. (2002). *Directory of graduate degree programs and services in gifted and talented education.* Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180-184, 261.

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey. *High Ability Studies, 22*(2), 179-197.

Sak, U. (2013). Üstün *zekâlılar: Özellikleri tanılamaları* eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5*(2), 110.

Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 157-161.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a Triarchic Theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269-287.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice, 43*(4), 274-280.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). Explo*rations in giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence.* Boston: The Riverside Press.

TUBITAK. (2013). *TÜBİTAK 2013-2017 Stratejik Planı.* http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_2013_2017_stratejik_plani.pdf adresinden 14.04.2017 tarihinde alınmıştır.

VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners*, 173-191. 3rd ed. Denver, CO: Love Pub Co.

VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 199-215.

BÖLÜM 2
ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİ TANILAMA SÜRECİ

Abdullah Eker, Ahmet Kurnaz, Hakan Sarı

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocukların tanılanması, yeteneklerine uygun ve farklılaştırılmış eğitim olanaklarının sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukta yetenek ne kadar erken fark edilir ve tanılanır ise uygulanan eğitimsel müdahalenin etkisi de o denli büyük olabilir. Ayrıca erken müdahale yeteneğin erken yıllarda gelişimini destekleyerek yetenek kaybının da önüne geçer. Bu noktadan bakıldığında erken tanılamanın önemi bir kat daha artmaktadır. Bu bölümde, tanılamaya ilişkin süreçlere ve yöntemlere yer verilmiştir.

Ülkemizde ve dünyada üstün yeteneklilerin en doğru ve kapsayıcı şekilde tanılanabilmesi için en avantajlı yöntem ve stratejilerin geliştirilmesine yönelik sürekli bir araştırma ve geliştirme çabası olduğunu görmekteyiz. Bu kapsamda tanılama sürecinin yapısının nasıl olması gerektiği uzmanlarca yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencileri tanılama; zekâ, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsar. Bu süreçte öğrenci ile ilgili olarak toplanan bilgilerin detaylı, doğru ve güvenilir olması; bilgi toplama araçlarının çeşitliliği ve farklı disiplinlerden uzmanların tanılama sürecine katkıda bulunması tanılamanın kalitesini artırır (Sak, 2014, s.93).

Çeşitli ülkelerde üstün yeteneği tanılama ile ilgili olarak farklı politika, model ve stratejiler bulunmaktadır. Bazı tanılama süreçleri sadece zekâ puanı üzerinde dururken, bazıları -özellikle son yıllarda- çok boyutlu değerlendirmenin avantajlarından ve öneminden bahsetmektedir. Ancak İdeal bir tanılama sisteminden bahsetmek de mümkün değildir. Bunun çok çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Örneğin öğrenciler, birbirlerinden farklı düzeylerde farklı yeteneklere sahiptir (Clark, 1997, s.54). Standardize zekâ test-

lerinin, akademik ve genel yetenek haricindeki yetenek alanlarını ölçme bakımından sınırlılıkları vardır (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011, s.14-33).

Araştırmalarda yetenek alanlarındaki çeşitlilik, yeteneğin kendini gösterebileceği ve geliştirilebileceği ortamlara erişememesi, yetenek belirleme ölçeklerinin sınırlılıkları, ekonomik ve kültürel dezavantaj gibi etmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin fark edilmesini zorlaştırdığı görülmüştür (Clark, 1997, s.54, Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011, s.14-33, Kuzgun, 2004, s. 62; Tomlinson ve diğ, 2002).

Gagne (1994) zihinsel yeteneği ölçme sonuçlarının aynı düzey yetenek potansiyeline sahip olan iki öğrenciden uygun öğrenme ortamlarından yoksun olanı, uygun öğrenme ortamlarında yeteneğini geliştirmiş olandan daha az yetenekli gösterdiğini belirtmektedir. Renzulli (1999) ise, aynı yeteneğe aynı düzeyde sahip olan öğrenciler de kendi aralarında hazır-bulunuşluk, öğrenme tercihleri, motivasyon ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımlarından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Üstün yeteneğin tanılanmasında öğretmen, ebeveyn ve ilgili uzmanlardan kurulacak bir ekip birlikte çalışarak gerekli verileri toplar. Bu ekip; öğretmen saptamaları, çocukla ilgili tutulan çeşitli kayıtlar, aile görüşmeleri, çocuğun yaşıtlarıyla görüşme, çocukla görüşme, biyografik veriler, anekdot kayıtları, çocuğun ürünleri ve uzman görüşleri ışığında gerekli verileri toplar. Uzman kişiler bu aşamadan sonra grup zekâ testleri, bireysel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, kritik düşünme testleri veya resim-müzik gibi alanlar için özel testleri uygulayarak bir sonuca varırlar.

Tanılama bireyleri etiketlemek ya da sınıflamak için değil bir programa yerleştirme amaçlı olmalıdır. Zihinsel yeteneğin tanılanmasının temel amacı, öğrencilere doğru eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlamak olmalıdır. Buna ek olarak; tanılamanın amacı açık ve net olduğunda üstün yeteneklilik kavramına ve üstün yetenekliliğin tek ya da çok boyutlu olarak ele alınmasına karar verilebilmektedir. Tanılama sürecinde kriter ya da amaç ne olursa olsun bireyin yararının göz önünde bulundurulması, tanılamada kullanılan yöntemlerin bilimsel, objektif, kapsamlı ve tarafsız olması, tanılamanın erken yaşlarda yapılması, tüm bireylere fırsat eşitliği sunulması ve sistematik olarak her sınıf ve yaş düzeyinde tanılama yapılarak sürekliliğe önem verilmesi, tanılama sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının bireyin özelliklerinin yanı sıra eğitim programlarının amaç ve içerikleri ile uyumlu olması ve tanılama sonunda verilecek yönlendirme kararının disiplinler arası çalışan bir ekip tarafından alınması gibi temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

TANILAMANIN AŞAMALARI

Tanılama süreci; tanılama ilkeleri ve amaçları doğrultusunda, bilimsel kanıt temelli olarak genel akademik yetenek ve özel yetenek alanlarında akranlarına oranla üstün performans gösteren bireyleri belirleyen işlemler bütünüdür. Ağırlıklı olarak üstün yeteneklilerin tanılanması, peşi sıra gelen ardışık evrelerden oluşan çok aşamalı bir süreçte gerçekleşir. Evrelerin sırası, her evrenin amaçlarının açıklığı, tanılama sisteminin değişebilir ve yeniden düzenlenebilir olması, tanılama sistemini daha etkili kılarak sistemin doğru öğrenci tanılama oranını artırır (Sak, 2014).

Bazı ülkelerde tanılama süreci, tanılamada kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri bir bütün olarak kapsayacak şekilde geliştirilmiş olan bir tanılama modeline göre gerçekleşir. A.B.D.'de uygulanan Renzulli Döner Kapı Tanılama Modeli (Renzulli, 1999), Almanya'da uygulanan Münih Ardıl Strateji Tanılama Modeli (Heller, 2004), üstün yeteneğin sadece IQ ile tanılanamayacağı savı ile geliştirilen ENTER Çoklu Üstün Yeteneklilik Tanılama Modeli (Mönks, 1992) ve Kore Ulusal Tanılama Modeli (Kim, 2011) bu örneklerden birkaçıdır.

Dünyadaki uygulamalarda katı tanılama süreçlerinden gittikçe daha esnek tanılama süreçlerine doğru bir kaymanın olduğu gözlemlenmektedir. Yeni geliştirilen yöntemler yaratıcı üretkenlik gibi yetenekle ilgili bilişsel çıktıları da ölçebilmeyi hedeflemektedir. Renzulli'nin tanılama modeli esnek tanılama yaklaşımı için önemli örneklerden bir tanesidir. Söz konusu tanılama sisteminde klasik zekâ testleri süreç içinde ağırlıklı puana sahip değildir. Renzulli (1999), IQ odaklı tanılamanın ideal bir tanılama olmadığını savunmaktadır. Bundan dolayı Renzulli'nin tanılamasında test puanlarının yanında öğretmen ve ebeveynin aday göstermesi de yer almaktadır.

Günümüzde zekâ konusunda yapılan araştırmalar artmış, üstün yeteneğin bileşenlerinin neler olduğu ve nasıl tespit edilebileceği konusunda ileri sürülen görüşler çeşitlenmiştir. Bunların sonucunda üstün yeteneğin belirlenmesinde zekâ testlerinden alınan puanlar yetersiz kalmaya, yaratıcılık, problem çözme, yeni durumlara uyum sağlama vb. ölçen çoklu değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Callahan (2005) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanmasında ve değerlendirilmesinde çok boyutlu yaklaşımların kullanılması gerektiğini ve tanılamanın sadece akademik performansa dayanmaması gerektiğini belirtmiş başarılı bir tanılama süreci için şu kriterleri önermiştir:

1. Üstün yeteneğin açık bir tanımının olması
2. Tek bir kesme noktasından kaçınma
3. Üstün yeteneğin çok boyutlu olduğunu bilme ve fark etme

KAYNAKLAR

Akar, İ., ve Uluman, M., (2013), Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2013, 1*(3), 199-212.

Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş,* Ankara; Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations, *Theory into Practice, 44*(2), 98-104,

Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. Baskı). Upper Saddle Hill, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukları belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 431-453.

Eker, A. ve Sarı, H. (2016, Temmuz). A comparison of ıdentification processes between second and fourth grades students enrolled in Turkish science and art centers: from the experts' perceptions, *22. WCGTC Dünya Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Yeni Perspektifler Kongresi*, Sidney, Avustralya.

Gagne, F., (1994): Are teachers really poor talent detectors? comments on Pegnato and Birch's study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly, 38* (3), 124-126.

Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented students, *Psychology Science, 46* (3), 302-323

Kelemen, G. (2012). Identification of highly gifted children. *Exedra Journal*, *6,* 43-55.

Kim, M. (2011, Eylül). Gifted education in korea. *1. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*, Koç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu,* 16.12.2016 tarihinde http://icden.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu.* 16.03.2017 tarihinde http://www.orgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri 2016-2017 Kılavuzu.*15.11.2016 tarihinde http://www.orgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Mönks, F.J. (1992). An interaction model of high ability. E.A. Hany & H. Nickel (Eds.) içinde, *Begabung und Hochbegabung* (s. 17–22). Bern: Huber.

Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A Twenty five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, *23*(1), 3-54.

Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 213-229.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri* (4. Baskı), Ankara: Vize Yayınları.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.

Tomlinson, C.A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thusand Oaks, CA: Corwin Press.

Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Identification of gifted and talented student and models in Turkey, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 27-43.

TÜBİTAK, (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitimi ortak akıl platformu raporu,* 18.12.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/27032244_20_22_aralk_uyoap.pdf adresinden erişildi.

BÖLÜM 3
ZEKÂ TESTLERİ

Ercan Öpengin

GİRİŞ

İnsanlar tarihsel süreç içerisinde çeşitli gruplamalar ve bu gruplara seçmeler yapmıştır. Bu seçmeler yapılırken zaman içerisinde farklı kriterler kullanılmıştır. Özellikle 19. yy sonlarına doğru nesnel kriterler belirlemeye yönelik bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu eğilim günümüzde kullanılan zekâ testlerinin ilk prototiplerini ortaya çıkarmıştır. Dünyadaki birçok yenilik ve gelişmede olduğu gibi zekâ testlerinin geliştirilmesi ve güncellenmesinde de en etkili neden, karşılaşılan problemlere yönelik pratik çözüm arayışları olmuştur. Zihinsel yetersizliği olanların tespitine yönelik ihtiyaç zekâ testlerinin, öznel değerlendirmelerde yaşanan sorunlar nesnel testlerin, aynı anda birçok kişiyi değerlendirme ihtiyacı ise grup testlerinin geliştirilmesi için başlıca nedenler olmuştur (Özgüven, 2015). Günümüzde özel eğitim alanında özellikle öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılmakla beraber, zekâ testleri işe alımdan, araştırma amaçlı kullanıma kadar farklı birçok alanda kullanılmaktadır. Bu bölümde genel hatlarıyla Zekâ testlerine ilişkin bilgiler aktarılacaktır. Zekâ testlerinin kullanım alanları, tarihsel süreçteki mihenk taşları ile bireysel ve grup zekâ testleri incelenecektir.

ZEKÂ TESTLERİNİN TARİHÇESİ

Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde çok farklı yöntemler ve ölçme araçları kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan yöntemler öğretmen derecelendirmeleri, ebeveyn değerlendirmeleri, davranış değerlendirmeleri ve performans, başarı, yaratıcılık ve zekâ testleridir. Üstün zekâlıları tanılamada ise başat rolü zekâ ve başarı testleri almaktadır.

Zekâ testlerini, en yalın hali ile temel zihinsel fonksiyonları değerlendirmek için geliştirilen ve çeşitli alt ölçekleri olan test bataryaları olarak tanımlayabiliriz. Temel zihinsel fonksiyonlar toplumda zekâ olarak tabir edilen zihnin, öğrenme, öğrenilenden yararlanma ve yeni durumlara uyum sağlama gibi fonksiyonlara karşılık gelmektedir. Geleneksel bakış açısıyla zekâ, bireyin test bataryasındaki performansının norm grubunda yer alan yaşıtlarının performansı ile karşılaştırılarak elde edilen ve IQ olarak adlandırılan tekil bir puandır (Brody, 1999, s. 19).

Tarihsel süreçte zekâ testlerinden önce de özellikle insanların gündelik yaşamlarındaki davranışlarının gözlenmesi ile insanların zekâlarına ilişkin yargılara varılıyordu. Günümüz test uygulamaları sonrasında da yapılan yorumlarda testi alan kişinin test esnasında sergilediği davranışlar karar aşamalarında değerlendirmeye alınmaktadır. İnsanın zekâ gibi yaşamını ciddi anlamda etkileyen bir özelliğine ilişkin karar verme sürecinde yalnızca davranışları temel dayanak olarak almak, 1900'lü yılların başından itibaren yerini daha objektif değerlendirme araçlarına bırakmıştır.

Zekâyı ölçmek amacıyla ilk nesnel testi, İngiliz istatistikçi Galton geliştirmeye çalışmıştır. Galton, istatistiksel yöntemlerin bireysel farklılıklar ile ilgili araştırmalarda kullanımına öncelik etmiştir. Galton çalışmalarında bireysel farklılıkları incelemiş, yaptığı deneysel çalışmalarla bireyler arasındaki fiziksel güç, tepki süresi, görsel duyarlılık gibi farklılıkların varlığını belirlemiştir. Zekânın kalıtımsal olduğunu savunan Galton, karmaşık zihinsel fonksiyonların daha basit olan duyusal fonksiyonlarla yordanabileceğine inanıyordu. Bu amaç doğrultusunda duyu, motor ve tepki süresini ölçen ölçekler geliştirmişti, fakat bunların hiçbirinin zekânın ölçülmesindeki geçerliliği kanıtlanamadı (Cohen ve Swerdik, 2009, s.279).

Galton'un başarıya ulaşmayan test çabalarından sonra, zekâ ölçümü çalışmaları durmamış hatta ivme kazanmış ve nihayetinde ilk zekâ ölçeğini Paris'te zihinsel engelli bireyleri tanılamak amacıyla Binet ve Simon 1905 yılında geliştirmiştir. Binet yaptığı çalışmalarda zekâ yaşı ile kronolojik yaş arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve testten alınan puanı çocuğun zekâ yaşı olarak kabul etmiştir. Binet geliştirdiği ölçekte sözel becerilere ağırlık vermekle beraber diğer zihinsel becerileri ölçen alt ölçekler de geliştirmiştir. Bunlar arasında yüzün parçalarını gösterme, şekilleri kopyalama, sayı veya cümleleri tekrar etme, kelimelerden cümle kurma, kelimeleri tanımlama gibi günlük pratik bilgi ve becerileri ölçen ölçekler bulunmaktadır (Kaplan ve Saccuzzo, 2012, s.241).

Amerikalı bir psikolog olan Terman ise 1916 yılında Binet ve Simon'un testini normal ve üstün zekâlı bireyleri ayırt edebilecek şekilde yeniden düzenlemiş ve Stanford-Binet Zekâ Testi adı ile kullanıma sunmuştur. Terman yaptığı çalışmalar ile ölçeğe yeni 40 madde eklemiş, Binet'in iyi olmayan maddelerini elemiş ve her yaş grubunun madde sayısını artmıştır. Terman testin norm çalışmasını orta düzeyde sosyo-ekonomik durumu olan 4-14 yaş arası 1000 kişi ile yürütmüştür. Madde zorluklarına göre yeni bir sınıflama yapan Terman maddeleri yerleştirmede Binet'e göre daha kesin bilgiler elde etmiştir. Bu nedenle Stanford-Binet Zekâ Testi'nin temeli her ne kadar Binet ve Simon'un çalışmalarına dayansa da yeni bir ölçek olarak değerlendirilmektedir (Kaplan ve Saccuzzo, 2012, s.15).

1900'lü yılların ilk dönemlerinde zekâ testlerinin geliştirilmesinin yaygınlaşmasına neden olan etkenlerden biri de I. Dünya Savaşı döneminde ABD'de askere alımlarda zekâ testlerinin kullanılmasıdır. Bu süreçte özellikle İngilizce bilmeyenler için sözel olmayan performansa dayalı testler geliştirilmiştir. Savaş sonrası süreçte özellikle ABD'de endüstride işe alımlarda ve okullarda testlerin kullanılması testlere olan ilgiyi bir kat daha artırmıştır. Günümüze kadar varlığını ve popülerliğini devam ettiren Wechsler Zekâ Testi'nin ilk versiyonu da bu dönemde 1939 yılında geliştirilmiştir. Wechsler Zekâ Testi önceki testlerde olmayan veya eksik görülen çeşitli eksiklikleri gidermesi bakımından diğer zekâ testlerinden ayrışmaktadır. Wechsler testini geliştiren David Wechsler'in yaptığı çalışmalarda temel kazanımları şu şekilde sıralayabiliriz: 1) Binet testindeki 'yaş ölçeği' yerine 'alt ölçekler' formatının geliştirmesi, 2) Binet testinde bir soru grubu olan 'testi geçme' işlemi yerine 'puan verilme' yöntemine geçilmesi, 3) performans testlerinin de kullanılması, 4) 'tek puan' yerine 'çoklu puan' veren bir sistem geliştirmesidir (Özgüven, 2015, s.209).

Zekâ testlerinin gelişiminde önemli bir mihenk taşı olarak gösterilebilecek bir başka çalışma ise 1941 yılında Cattell'ın çalışmaları ile başlayıp 1966 yılında Horn'un çalışmaları ile devam edip, son olarak Carroll'un 1993 ve 1999 yıllarındaki çalışmaları ile son halini alan Cattel-Horn-Carroll (CHC) zekâ modelidir. Bu çalışmalar sonucunda CHC Modelinde zekâ, üç katmanlı hiyerarşik bir yapı olarak kabul edilmektedir (Schneider ve McGrew, 2012). Hiyerarşinin en üstünde genel zekâ "g" faktörü bulunmaktadır. Orta katmanda Cattell-Horn'un 10 adet kapsamlı beceri alanı yer almaktadır: *Kristalize Zekâ (Gc), Akıcı Zekâ (Gf), Sayısal Akıl Yürütme (Gq), Okuma ve Yazma Becerisi (Grw), Kısa Süreli Bellek (Gsm), Uzun Süreli Depolama ve Geri Çağırma (Glr), Görsel İşlemleme (Gv), İşitsel İşlemleme (Ga), İşlem Hızı (Gs) ve Karar/ Tepki Süresi/Hızı (Gt).* En alt katmanda ise görgül olarak belirlenmiş 70'in üzerinde sınırlı bilişsel beceriye yer verilmiştir.

Zekâ testleri denilince akla ilk gelen kavramlardan biri de IQ kavramıdır. Bu kavram, zekâ testlerinin gelişim sürecinde çeşitli değişimlere uğramış olsa da hem alanda hem de toplum nezdinde önemini ve popülerliğini korumuştur. William Stern tarafından 1912 yılında zekânın derecelerini ifade etmek üzere önerilen "zekâ bölümü" (IQ) Stanford-Binet Zekâ Testi ile birlikte zekâ testleri ile ilgili literatüre girmiştir. Zekâ bölümü, bireyin Stanford-Binet testindeki işlem yoluna göre hesaplanmış olan "zihin yaşının" takvim yaşına" bölümünden elde edilen değerdir. Zekâ bölümü hesaplamak için kullanılan formül; Zekâ Bölümü (IQ) = (Zihin Yaşı (ZY) / Takvim Yaşı (TY) × 100 şeklindedir. Zekâ puanlarını hesaplamak için bu formül artık kullanılmamaktadır.

KAYNAKLAR

Brody, N. (1999). What is intelligence? *International Review of Psychiatry, 11*(1), 19-25.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment. An introduction to tests and measurement*. USA: The McGraw-Hill Book Company.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson.

Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009*). Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, N.J: J. Willey.

Homack, S. R., & Reynolds, C. R. (2007). *Essentials of assessment with brief intelligence tests (Vol. 41*). John Wiley & Sons.

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2012). *Psychological testing: Principles, applications and issu*es. Wadsworth: Cengage Learning.

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2015). *Intelligent testing with the WISC-V*. John Wiley & Sons.

MEB. (2014). *Özel eğitimin güçlendirilmesi kapsamında standardizasyonu yapılan psikolojik ölçme araçları* [Power point slaytları] https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2014.../15020526_yenigelitirilenlmearalar.pptx adresinden 15.02.2017 tarihinde alınmıştır.

Naglieri, J. A., & Brunnert, K. (2009). Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV). *Practitioner's guide to assessing intelligence and achievement*, 315-338.

Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik testler*. (13. baskı). Ankara: Nobel.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. section 3: The Standard Progressive Matrices*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Roid, G.H., & Pomplun, M. (2012). The Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition. D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison, (Ed.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* içinde (s. 249-269). New York: The Guilford Press.

Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison, (Ed.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* içinde (s. 99-145). New York: The Guilford Press.

Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Şahin, N. ve Düzen, E. (1993). *Turkish standardization of the raven's SPM (6-15 Ages)*. 23rd International Congress of applied Psychology. Madrid: Spain.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N.N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Holdnack, J. A., & Prifitera, A. (2016). *WISC-V assessment and interpretation: Scientist-practitioner perspectives.* San Diego, CA: Academic Press.

BÖLÜM 4

ÜSTÜN YETENEĞİN TANILANMASINDA YETENEK VE AKADEMİK BAŞARI TESTLERİNİN KULLANIMI

Esra Kaşkaloğlu Almulla

GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrencileri tanılamada genel zekâ testlerinin yanı sıra yetenek ve akademik başarı testleri de dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Zekânın yetenek ve akademik başarı ile ilişkili olması, zekâ ölçümlerinin çoğu zaman eğitim uygulamaları ve özel eğtim yerleştirmeleri için yapılması, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında zekâ testlerinin yerine yetenek ve akademik başarı testlerinin de kullanılmasına neden olmaktadır. Kimi tanılamalarda her üçü de birlikte kullanılırken kimi tanılamalarda ise bunlardan yalnızca biri veya ikisi birlikte kullanılabilmektedir. Akademik başarı testleri üstün yetenekli öğrencileri tanılamada etkili araçlardır ancak düşük akademik başarıya sahip üstün yetenekli öğrencileri tanılayamaz. Bu bölümde üstün yetenek, başarı ve potansiyel gibi kavramlar, akademik başarı ve yeteneğin zekâ ile olan ilişkisi, akademik başarı ve yetenek ölçümü ve bunları ölçmek için kullanılan testler ve bu testlerin üstün yetenekli ve başarılı öğrencilerin tanılanmasnda kullanımı incelenmiştir.

ZEKÂ, YETENEK VE BAŞARI

Zekâ, yetenek ve potansiyel terimleri gelecekteki öğrenme veya performansı tahmin etmek için kullanılan kapasitelere atıfta bulunmak için zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılır. Ancak terimler arasında bazı farklılıklar vardır. Zekâ; akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, fikirleri ve dili kavrama ve öğrenme yeteneğini içeren genel bir zihinsel kapasitedir. Bu kapasite, anlamayı ve tecrübelerinden öğrenmeyi içerir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere zekâ genel bir zihinsel kapasite olup aynı zamanda geleceğe yönelik bir potansiyeli de ifade etmektedir.

Yetenek kavramı; beceri, kaabiliyet, yeterlik, yapabilme ve bazen de potansiyel gibi terimlerin yerine kullanılmaktadır. Ancak yeterlik, yetenekten daha genel bir terimdir. Yetenek, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan yaşantıları ve eğitim yoluyla biçimlendirip geliştirdiği bir özelliğidir. Bir başka deyişle bireyin bir şeyi yapabilme gücüdür. Yetenek, bir alanda yeterlik geliştirebilme kapasitesidir. Örneğin akıl yürütme, dil becerisi, sanatsal yetenek, motor koordinasyonu ve müzik yeteneği sayılabilir.

Üstün yetenek, genel ve özel yetenek olmak üzere iki türden oluşur. Genel yetenek özel yeteneğe oranla daha kapsayıcı bir kavramdır. Genel yetenek soyut düşünme, bilgiyi hatırlama ve yorumlama, deneyimle öğrenilenleri yaşamdaki yeni durumlarda kullanabilme gibi zihinsel özellikler bütünüdür. Sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel yetenek ve hafıza örnek olarak verilebilir. Genel yeteneğin bütün düşünsel alanlarda kullanılabilirliğinin aksine özel yetenekler daha sınırlı ve özel alanlarda kullanılır. Matematik, bale, resim, heykeltıraşlık, fotoğrafçılık özel yeteneğe örnek oluşturmaktadır.

Yeteneği tanımlamak ve ölçmek, potansiyeli tanımlamak ve ölçmekten daha kolaydır. Potansiyel henüz olmamış ama olabilme ihtimalini göstermektedir. Oysa yetenek varolan bir kapasitedir. Varolanı ölçmek varolabileceği ölçmeye kıyasla hem daha kolay hem de daha güvenilirdir.

Başarı ise çaba, sıkı çalışma ve yeteneğin birlikte oluşturduğu ve ölçülebilen bir davranıştır. Eğitim bağlamında başarı, öğrencinin çalışmalarının kalitesi ve miktarı ile ilintilidir. Akademik başarı veya akademik performans eğitimin sonucudur. Bir öğrencinin, kısa veya uzun sürede hedeflerini yerine getirme başarısı anlamına gelir. Başarı, önceden belirlenmiş hedefler dogrultusunda planlı hareket ederek istenilen sonuca ulaşmaktır. Akademik başarıya örnek olarak lise eğitimini tamamlamak veya bir üniversite diplomasına sahip olmak verilebilir. Belirli bir dönemde yüksek akademik başarıya örnek olarak ise bir öğrencinin onur listesinde olması veya takdir alması gösterilebilir. Akademik başarı genellikle sınavlarla veya sürekli değerlendirme ile ölçülür ancak bunun en iyi nasıl test edildiği veya hangi yönlerinin en önemli olduğuna ilişkin literatürde genel bir mutabakat yoktur.

Yetenek ve Zekâ İlişkisi

Kimi araştırmacılara göre yetenek ve zekâ aynı iken, diğerleri için yetenek zekânın bir türü veya zekânın belirli bir alanda olgunlaşmış hali olarak kabul edilir. Yetenek ve zekâ her ne kadar yakından ilişkili olsa da yetenek insanın karşıt zihinsel yeteneklerini temsil eder. IQ, zekâyı ölçülebilir tek bir özellik olarak gösterirken yetenek, zekâyı birbirinden nispeten bağımsız birkaç farklı özelliğe böler. Zekânın karşıt özelliklerini temsil etmesine karşın IQ puanları ve yetenek test puanları iki terimin yüksek oranda ilişkili oldukla-

rını göstermektedir. Ancak yetenek testleri genelde zekâ testi olarak kabul edilmez. Aynı IQ puanına sahip iki kişinin farklı yetenek test profilleri olabilir. IQ puanı kapsamlı bir zihinsel yetenek yelpazesine karşılık gelirken, yetenek puanı uzmanlaşmış yetenekleri yansıtır ve belirli bir alanda performansı tahmin etmeye yardımcı olan, bir kişinin güçlü ve zayıf yönlerini gösteren bir profil sunar. Yeteneğin alana özgü performansı yordaması zekâya göre daha güçlüdür.

Yetenek ile zekâ arasındaki ilişki bilim insanları tarafından tarih boyu tartışılmıştır. Bazı araştırmacılar ikizler üzerinde yapılan araştırma bulgularına dayanarak "zekâ genlerle ilgilidir" (van Leeuwen ve ark., 2009, p.189) veya "zekâ doğuştan gelir, yetenek ise eğitim ile gelişir" savını ileri sürerken (Cramond, 2011) diğer araştırmacılar yeteneğin zekâ ile ilintili olduğunu ve ikisinin de çevresel ve sosyal şartlar doğrultusunda geliştirilebileceği görüşündedir. Günümüzde ise "zekânın son derece değiştirilebilir olduğu ve eğitim olmadan bir kişinin çok zeki olamayacağı" (Nisbett, 2009) görüşü yaygın olarak kabul görmektedir.

Genel yetenek ve zekâ arasındaki ilişkinin yanı sıra özel yetenekler ile zekâ arasında da belirli bir ilişki vardır. Normalin üzerinde zekâya sahip olmayan birinin özel matematik yeteneği geliştirmesi beklenemez. Zekâ ile özel yetenekler arasında güçlü bir ilişki olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma vardır. Burada bunlardan sadece birkaçı incelenmiştir. Yapılan bir çalışmada 5 yaşından 8 yaşına kadar 294 öğrencide çeşitli yetenekler ve zekâ arasındaki ilişki araştırılmıştır (Prieto, Bermejo, Ferrando, & Ferrandiz, 2005). İncelenen yetenekler arasında dil, bedensel, mekânsal, müzik, mantıksal ve doğabilimci yetenekler bulunmaktadır. Araştırmacılar müzik, mantıksal, dil, bedensel, mekansal ve doğabilimci yetenek ile zekâ arasında güçlü bir ilişki olduğunu keşfetmişlerdir. Konuya ilişkin başka bir araştırmada Goodenough'ın Bir-Çocuk-Çiz testinde gösterilen performans, IQ puanları ile orta derecede ilişki göstermiştir (Abell, Wood, & Liebman, 2001; Naglieri & Maxwell, 1981). Dört ve on dört yaşlarında 7,752 çift özdeş olan ve olmayan ikizlerde çizim yeteneği ile zekâ arasındaki ilişki araştırılmış ve bu iki özellik arasındaki ilişki kayda değer bulunmuştur (Arden, Trzaskowski, Garfield, & Plomin, 2014). Karşılaştırmalar 4 yaşındaki çizim ile 14 yaşındaki zekâ arasında bağlantı olduğunu ve bu bağlantının genlerin etkisinde kaldığını ortaya koymuştur. Özetle, birçok araştırma sonucu zekâ düzeyi ile genel ve çeşitli özel yetenekler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu nedenle son yıllarda IQ testleri genel zekâ puanlarının yanı sıra özel yeteneklere de işaret eden bileşen puanları verecek şekilde tasarlanmaktadır. Bu da günümüzde yetenek ve zekâ arasındaki ilişkinin yaygın olarak kabul gördüğünün en belirgin göstergelerinden biri olarak düşünülebilir.

KAYNAKLAR

Abell, S. C., Wood, W., & Liebman, S. J. (2001). Children's human figure drawings as measures of intelligence: The comparative validity of three scoring systems. *Journal of Psychoeducational Assessment, 19*, 204-215. doi:10.1177/073428290101900301.

Anatasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th ed.). New York, NY: MacMillan.

Arden, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. (2014). Genes influence young children's human figure drawings, and their association with intelligence a decade later. *Psychological Science, (25)10, 1843-1850.*

Başol-Göçmen, G. B. (2004). *Değerlendirmeye genel bir bakış: Kriter-referanslı (mutlak) ya da norm-referanslı (bağıl) değerlendirme*. Retrieved from https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/212.pdf

Bjarnason, T. (2000). Grooming for success? The impact of adolescent society on early intergenerational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues, 21*, 319–342.

Can, G. (1986). *Lise öğrencilerinin benlik tasarım düzeylerini etkileyen bazı etmenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cramond, B. (2011, September). *Intelligence comes from birth, talent evolves with education*. Symposium conducted at the meeting of Üstün Zekâlılar Enstitüsü, Bilfen Çamlıca İlköğretim Okulu, İstanbul.

Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi). Retrieved from http://ulusaltezmerkezi.com/ergenlikte-zekâ-bolumu-duygusal-zekâ-ve-akademik-basari-arasindaki-iliski

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P**.,** & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13-21.

Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and retaining culturally different students in gifted education.* Waco, TX: Prufrock Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York, NY: Basic Books.

Irvin, J. L., Meltzer, J., & Dukes, M. S. (2007). *Taking action on adolescent literacy.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnsen, S. K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Kasatura, İ. (1991). *From education success to life success*. İstanbul, Türkiye: Altın Kitapları Yayıncılık.

Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*(3), 441-451.

Lynn, R., & Meisenberg, G. (2010). National IQs calculated and validated for 108 nations. *Intelligence, 38,* 353-360. Retrieved from https://www.ttu.ee/public/m/mart-murdvee/EconPsy/2/Lynn_Meisenberg_2010_National_IQs_calculated_and_validated_for_108_nations.pd

Lynn, R., & Vanhanen, T. (2012). *Intelligence: A unifying construct for the social sciences.* London, England: Ulster Institute for Social Research.

Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 1-23.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research 11*(3), 252-388.

Naglieri**,** J., & Maxwell**,** S. (1981). Inter-rater reliability and concurrent validity of the Goodenough-Harris and McCarthy Draw-A-Child scoring systems. *Perceptual and Motor Skills, 53,* 343-348. doi:10.2466/pms.1981.53.2.343

Naglieri, J. A., & Bornstein, B. T. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they? *Journal of Psychoeducational Assessment, 21*, 244-260.

Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count.* New York: Norton.

Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 239-255.

Prieto, L., Bermejo, R., Ferrando, M., & Ferrandiz, C. (2005, September). *Multiple intelligences and exceptional children.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, University College Dublin, Dublin, Ireland. Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142801.htm

Rinderman, H., & Neubauer, A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence, 32*, 573-589.

Terman, L.M. (1922). A new approach to the study of genius. *Psychological Review, 29*(4), 310-318.

Terman, L.M. (1959). *The gifted group at mid-life.* Stanford, CA: Stanford University Press.

The Psychological Corporation. (2003). *WISC-IV technical and interpretive manual.* San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

Van Der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality, 16,* 103-125. doi: 10.1002/per.434

Van Leeuwen, M., Peper, T. S., Van Den Berg, S. M., Brouwer, R. M., Hulshoff Pol, H. E., Kahn, R. S. . . Boomsma, D. (2009). A genetic analysis of brain volumes and IQ in children. *Intelligence, 37*, 181-191.

BÖLÜM 5
DERECELEME ÖLÇEKLERİNİN ÖZEL YETENEKLİLERİN TANILANMASINDA KULLANIMI

Feyzullah Şahin

GİRİŞ

Özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri eğitsel ortamların sağlanmasında tanılama ilk adımdır. Tanılamada süreç yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin tamamının değerlendirilebilmesine olanak sunmaktadır. Tanılama süreçleri aday gösterme, başvuru, tarama, test etme ve karara varma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu yaklaşım ile daha kısa sürede daha fazla öğrenciyle ilgili bilgi edinilebilmektedir.

Aday gösterme veya tarama aşamasında, öğretmenler sınıflarında bulunan veya derslerine girdikleri öğrencilerin tamamını yetenek alanlarına göre değerlendirerek, onlardan özel yetenekli olanları detaylı olarak incelenmek üzere bir sonraki aşamaya yönlendirme yükümlülüğünü yerine getirmektedir. Bu aşamada, standardize olmayan başarı veya yetenek testleri, dosya değerlendirme (portfolyo), kişisel kanaat kullanma, öğretmen dereceleme ölçekleri (teacher rating scale) gibi farklı ölçme araç ve yöntemleri kullanılmaktadır.

Öğretmen dereceleme ölçekleri, aday gösterme sürecinde en eski kullanılan ölçme araçlarından biridir. Kullanımı 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Jefferson, 1787 ve Goddard, 1928, akt. Hunsaker, Finley ve Frank, 1997). Bu ölçme araçları geliştirilirken, özel yetenekli öğrencilerin ortalama yetenek düzeyindeki akranlarından bir takım zihinsel, sosyo–duygusal veya kişilik özellikleri ile farklı özelliklere sahip olabileceği varsayımı göz önünde bulundurulmuştur. Zekâ, yaratıcılık, liderlik, sanat gibi genel yetenek alanları; matematik, Türkçe gibi bir akademik alana özgü yeterlik veya motivasyon, deneyimlere açık olma, sebatkar olma gibi bir takım kişilik özelliklerine ve davranışlara ilişkin bilgi toplama amacıyla kullanılabilmektedir.

DERECELEME ÖLÇEK TÜRLERİ

Öğretmen dereceleme ölçeklerinin tasarım biçimine göre farklı türleri mevcuttur. Bunlardan yaygın olarak kullanılanları sayısal, grafik ve işaretleme başlıkları altında sınıflandırılabilir. Bu alt bölümde dereceleme ölçek türlerine genel bir bakış açısı sağlanacaktır.

Sayısal Ölçekler

Dereceleyen uzmanın daha önce karşılıkları betimsel olarak belirlenmiş sayısal ifadeleri kullanarak bireyin incelenen özellik veya davranışlar boyutu ile derecelendirmesine dayalı olarak hazırlanmış ölçek türleridir. Örneğin öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülmesinin hedeflendiği bu tip bir araçta aşağıda Tablo-1'de örnek olarak verilen ifadelere yer verilebilir. İfadelerin, 1–5 aralığında puanlanması istenilebilir. Böylesi bir karara varıldığında ise her bir sayısal ifade "1=Nadiren, 2= Ara sıra, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman" biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 1. Sayısal Ölçek Örneği

Yönerge: Yaşıtlarınızla ve benzer yaşam deneyimlere sahip insanlarla kendinizi karşılaştırmak suretiyle aşağıda yer alan ifadeleri yanıtlayınız. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Akranlarımdan bu konuda; *1= Çok daha az yaratıcıyım …… 5= Çok daha fazla yaratıcıyım*					
Makale veya araştırmaları özgün/güncel bir bakış açısını desteklemek üzere en iyi olasılıklar dahilinde sentezleme	1	2	3	4	5
Komik bir şarkı sözü yazma	1	2	3	4	5
Bir kitap revize edilirken eleştiri ve önerilerin nasıl bir araya getirileceğini ortaya koyma	1	2	3	4	5
İnsanlara yardımcı olmak için yeni yollar düşünme	1	2	3	4	5
İçinden geldiği anda bir şarkı sözü oluşturma	1	2	3	4	5
Tartışmalı bir konuyu kendi bakış açısına göre tartışma	1	2	3	4	5

Not: Maddeler, Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği Türkçe Formundan alınmıştır (Şahin, 2016a).

Grafik Ölçekleri

Bu tip dereceleme ile ölçülmesi amaçlanan nitelik birbirini takip eden basamaklar halinde bir doğru üzerine yerleştirilir. Öğrencide gözlemlenmesi planlanan davranış veya özellik en az üç düzeyde derecelendirilir. Her bir aralık kendi içinde de alt birimlere bölünebilir. Yatay veya dikey olmak üzere iki farklı biçimde hazırlanabilir.

Yatay grafiksel derecelendirme ölçeklerinde betimlenen her bir nitelik için yatay bir doğrudan faydalanılır. Doğru üzerindeki birimler arası uzaklık standart boyutta olmalıdır. Doğrunun üzerine ölçülen niteliğin azlık ve çokluk derecesini gösteren sayı, resim, işaret veya ifadeler konulur. Gözlenen aralığa çarpı (X) konularak, gözlenen düzeye ilişkin işaretleme yapılabilir. Yatay grafiksel dereceleme ölçekleri ile öğrencinin bireysel gelişim düzeyine ilişkin bilgi edinilebilir. Öğrencinin temel konuşma becerilerine ilişkin örnek bir tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Temel Konuşma Becerilerine İlişkin Yatay Grafik Ölçek Örneği

Davranışlar	**Düzey**
1. Konuşmayı başlatır.	I----5----I----4----I----3----I----2----I----1----I Her durumda Hiçbir durumda
2. Konuşmayı sürdürür.	I----5----I----4----I----3----I----2----I----1----I Her durumda Hiçbir durumda
3. Konuşmayı bitirir.	I----5----I----4----I----3----I----2----I----1----I Her durumda Hiçbir durumda
4. Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.	I----5----I----4----I----3----I----2----I----1----I Her durumda Hiçbir durumda

Not: Örnek maddeler, Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğinden alınmıştır (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Dikey doğrulu grafiksel derecelendirme ölçeklerinde ise gözlemlenmesi hedeflenen grubun tamamını içeren bir form hazırlanır. Bilgi edinilmesi hedeflenen tek bir özelliğe ilişkin bilgi toplanması amacıyla kullanılabilir. Bu tip ölçekler, karşılaştırılan grup içerisinde bireyin düzeyini bir bakışta görmeye olanak sağlar. Örnek bir tablo aşağıda yer almaktadır. Tabloda öğrencinin gözlemlenen özelliği olan akademik motivasyona ilişkin duyarlılık düzeyi, derecelendirme başlığı altında %10 ölçüm aralıklarında örnek olarak oluşturulmuştur. Bu değer, ölçüm yapılacak alan ve değerlendirene göre farklılaşabilir. Aralıklar arasındaki mesafe azaldıkça ölçümün duyarlılığı yükselecektir. Bu tip ölçeğin en önemli sınırlılığı, gözlenmesi hedeflenen özelliklerin sayısı arttığında her bir

KAYNAKLAR

Akar, İ. ve Uluman, M. (2011). The situations of arrange to candidate gifted children from primary school teacher. *Journal of Gifted Education Research, 1*(3), 199–212.

Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2). doi:10.17240/aibuefd..5.2-5000091783

Bacanlı, H., İlhan,T. ve Aslan S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 261–279.

Betts, G. T. ve Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly, 32*(2), 248–253.

Endepohls–Ulpe, M. ve Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, *16*(2), 219-228.

Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted child. *Gifted Child Quarterly*, *22*(1), 90–97.

Hunsaker, S. L., Finley, V. S. ve Frank, E. I. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, *41*(2), 19-24.

İnan, H. Z., Bayındır N. ve Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the charactaristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, *3*(3), 2519-2527.

Mayfield, B. (1979). Teacher perception of creativity, intelligence and achievement. *Gifted Child Quarterly*, *23*(4), 812-817.

MEB, (2012). *Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği.* 31 Ocak 2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB, (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.* 31 Ocak 2017 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf adresinden erişilmiştir.

Özden, M. (2014). Duyuşsal davranışların ölçülmesi. Savaş, B. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (1.baskı, sayfa: 331–352). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of gifteddness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(3), 269-283.

Şahin, F. (2013). The scale for Rating The Behavioral Characteristics of Gifted and Talented Students: Factor structure, reliability and validity analysis, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *38*, 119-122. doi:10.15285/EBD.2013385570

Şahin, F. (2016a). Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online, 15*(3), 855–867. doi:10.17051/io.2016.70479

Şahin, F. (2016b). Investigating the competence of classroom teachers in terms of nominating the students with high creativity and gender-biased decisions, *International Journal of Progressive Education, 12*(3), 110-120.

Şahin, F. ve Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, *5*(2), 133-147.

Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(2), 1-23.

Şahin, F. ve Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students, *The Online Journal of New Horizons in Education, 5*(3), 73-82.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 6
PERFORMANSA DAYALI TANILAMA

Şule Demirel

GİRİŞ

Performansa dayalı tanılama; uygulamalı, sürece dayalı ve değerlendirmede açık uçlu anlayış ve beceri göstermeyi gerektiren bir tanılama türüdür (Baker, vd., 1993). Bu tanılama yöntemi, geleneksel test yöntemlerinin aksine gözlemin kullanıldığı, zaman zaman gerçek yaşam tecrübelerine dayanan ve daha uzun sürede yapılan bir değerlendirmedir. Bu tanılamayla öğrenci hakkında bilgi öğretmen gözlemlerinden, öğrenci projelerinden, öğrenci dosyalarından, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan ve öğrencinin gösterdiği performanstan toplanır. Performansa dayalı tanılama, öğrencinin gerçek yaşamından örnekler sunar (Culbertson, 2003).

Özel yeteneklilerin tanılanmasında, psikometrik testlerin kullanımı oldukça yaygın ve ekonomiktir. Ancak bu testlerin güçlü yanları olduğu kadar zaman sınırlaması, tek seferlik değerlendirme, teknik sorunlar, anlık değerlendirme gibi yetersiz kaldığı noktalar da bulunmaktadır. Özellikle dil, etnik köken, sosyoekonomik statü gibi farklı açılardan azınlık gruplarında yer alan öğrencilerin tanılanmasında söz konusu psikometrik ölçekler sınırlı kalmaktadır. Örneğin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin zekâsını ölçerken standardize edilmiş testlerin kullanılması bazı eleştiriler almaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş programlara öğrenci seçilirken, dar görüşlü öznel yetenek tanımlarının temel alındığı standardize edilmiş testlerin kullanılması, farklı kültürden öğrencilerin bu programlara katılım oranını düşürdüğü için eleştirilmektedir (Sarouphim, 1999). Oysa Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi, tanılama "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psikososyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Dolayısıyla tanılama sürecinde bireyin güçlü, yeterli, yetersiz ve desteklenmesi gereken yönlerini belirlemek amaçlanmalıdır. Bu amaca ulaşmak ise sadece standardize dilmiş testlerle veya tek seferlik ölçme-değerlendirmelerle tam anlamıyla mümkün olmamaktadır. Geleneksel

tanılama yaklaşımlarının yetersiz kaldığı durumlarda, çocukların gerçek potansiyelini ortaya koymada alternatif tanılama yöntemlerini kullanmak yararlı ve etkili olmaktadır. Performansa dayalı değerlendirme, tam bu ihtiyaca yönelik olan tanılama sürecinde de kullanılabilecek değerlendirme yaklaşımlarından biridir.

PERFORMANSA DAYALI TANILAMANIN ÖZELLİKLERİ

Miller ve diğerleri (2009) değerlendirme türlerini yapılış türü açısından geleneksel ve performansa dayalı (alternatif) olmak üzere iki sınıfta ele almışlardır. Geleneksel değerlendirmelerde sonuç değerlendirmeye odaklanılırken, performansa dayalı değerlendirmelerde sonuçla birlikte sürece odaklanılır. Değerlendirme faaliyetlerinde temel amaç, öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilere not vermekten ziyade onların öğrenmelerini ilerletmek ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktır (Buldur, 2014). Bu bağlamda, alternatif değerlendirme ile öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerine ilişkin doğru verilere ulaşılabilir. Bu değerlendirme, sürece odaklanarak öğrencinin gerçek potansiyeli hakkında detaylı bilgiler sağlarken uzun sürmesi ve öznel olması gibi sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir.

Performansa dayalı tanılama öğrencilerin ne bildikleri ve ne yapabildikleri hakkında bilgi veren, konu ile ilgili neler anladıklarını ortaya koyan, performanslarını değerlendiren, geleneksel olmayan yaklaşımlar olarak tanımlanabilir (Gummer & Shepardson, 2001; Pierce & O.Malley, 1992). Performansa dayalı değerlendirme, otantik değerlendirme, alternatif değerlendirme, alternatif testler ve bütüncül değerlendirme kavramları performansa dayalı tanılama alan yazını kapsamında kullanılan kavramlardandır. Geçmişten bugüne zekâya ve özel yeteneğe bakış açısının giderek çok boyutlu hale geldiği düşünüldüğünde, bunları değerlendirme yaklaşımlarının da daha bütüncül olması kaçınılmazdır. Performansa dayalı değerlendirmede, öğrencinin bir cevabı seçmesi değil, cevabı kendisinin oluşturması beklenir (Stiggins, 1995). Performansa dayalı tanılamanın genel özellikleri Herman, Aschbacher ve Winters (1992) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Üretmek ve üretirken belirli bir performans ortaya koyarken değerlendirme yapmak esastır.
- Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeye önem verilir.
- Öğrencilerin kendi hayatında karşılaştığı uygulamalara yer verilir.
- Öğretmen ve öğrencilerin tanılama sürecinde yeni roller üstlenmelerini gerektirir.

Demir'e (2015) göre, performansa dayalı değerlendirmeler geleneksel test değerlendirmelerine göre daha özneldir. Tanılama sürecinde hem değerlendirilen kişinin ne sunduğu hem de değerlendiren kişinin sunulanlarda ne gördüğü önemlidir. Bu değerlendirmede bütüncül bir yöntem kullanılmayacaksa öğrencilere çalışmalarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceği bildirilmelidir. Örneğin belirli bir puanlama aracı kullanılacaksa, bu araç öğrencilerin özgün düşüncelerini bastırmadan kendilerini en iyi biçimde ortaya koymalarını değerlendirebilecek bir araç olmalıdır.

Performansa dayalı tanılamamın sonuca değil sürece odaklandığı, süreçte öğrencinin gerçek performansını ortaya çıkarmayı amaçladığı söylenebilir. Bu süreçte, öğrencinin gerçek potansiyelini belirlemek hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda, standart testlerden farklı araçlar da tanılamada kullanılabilir. Tek seferlik, belirli sürede değerlendirmelerin yerini zamana yayılı değerlendirmeler alır. Öğrenciler sadece bilişsel olarak değil, çok daha geniş gelişim alanlarında değerlendirilir.

PERFORMANSA DAYALI TANILAMA YÖNTEMLERİ

Performansa dayalı değerlendirmeler kapsamında pek çok yöntemden yararlanılabilir. Helvacı (2002) performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarını, kişilerarası karşılaştırmalara dayalı yaklaşımlar (kontrol listeleri, davranışsal gözlem ölçekleri vb.) ve ortak performans kriteri ve standartlara dayalı yaklaşımlar (yöneticilerce değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, takım arkadaşları tarafından değerlendirilme vb.) olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Performansa dayalı değerlendirme ürün dosyası, günlükler, proje çalışmaları, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bulmaca, soru üretimi, yazılı değerlendirmeler, sergiler ve gösteriler olmak üzere çok çeşitli şekillerde yapılmaktadır.

Özel yeteneklilerin tanılanmasında da bahsedilen yaklaşımlardan ve tekniklerden yararlanılabilir. Öğrencilerin, süreç içerisinde gösterdikleri özellikler, akademik ve akademik olmayan beceriler, sadece toplamdaki değil süreçteki küçük başarılar belirlenip değerlendirilebilir. Özellikle spesifik bir alana özgü tanılama yapılıyorsa, söz konusu alana özgü derinlemesine bilgiye, performansa dayalı tanılama ile ulaşılabilir. Özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerinden biri, daha çok otonom öğrenme stiline sahip olmaları, özellikle belli bir alanda uzmanlaşma yolunda bağımsız çalışmalara ağırlık vermeleridir. Buna dayalı olarak, bireysel çalışma yapmalarına ve detaylı değerlendirmeye imkân veren ürün dosyası oluşturma tekniği ve proje tabanlı çalışmalar, özel yeteneklilerin tanılanmasında etkin biçimde kullanılabilir. Ürün dosyası, kapsamlı proje çalışmaları içerisinde kullanılabileceği gibi tek başına bir yöntem olarak da ele alınabilir.

KAYNAKLAR

Baker, E. L., O'neil, H. F. & Linn, R. L. (1993). Policy and validity prospects for performance-based assessment. *American Psychologist, 48,* 1210-1210.

Bekiroğlu, O. F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar, 1.* Ankara: Nobel Yayın.

Buldur, S. & Doğan, A. (2014). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *H.U. Journal of Education. 32*(1): 143-167 doi: 10.16986/HUJE.2016015694

Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory Into Practice*, *44*(2), 98-104.

Culbertson, D. L. (2003). *Alternative assessment: primary grade literacy teachers' attitudes and practices*, Erişim Tarihi: 1 Mart 2017. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479794.pdf

Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkokul 4. Sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.*(Yayımlanmamış doktora tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ediger, M. (2000). *Assessment with portfolio and rubric use.* Erişim Tarihi: 1 Mart 2017. https://eric.ed.gov/?id=ED440127

Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında besinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma*. Erişim Tarihi: 1 Mart 2017 http://ilköğretim-online.org.tr.

Grace, C. (1992), *The portfolio and its use,* Erişim Tarihi: 27 Mart 2017. https://eric.ed.gov/?id=ED351150

Gummer, S. & Shepardson, D. P. (2001). The NRC Standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. Shepardson, D.P (Ed). *Assessment in science a guide to Professional development and classroom practice.* (ss.39-51). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 155-169.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment. Alexandria,* VA: Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22).

Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: Portfolyo.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kelecioğlu, H. (2003). Ortaöğretim başarı puanlarının üniversiteye girişte iki aşamalı sınavda uygulanan ÖYS ÖSS ve tek aşamalı sınavda uygulanan ÖSS ile ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 70-78.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları.* Yeryüzü Yayınevi, Ankara.

Maker, J. (2001). DISCOVER: Assessing and Developing Problem Solving. *Gifted Education International*, *15*, 232 – 251.

Maker, J. (2009). The DISCOVER assessment and curriculum development model. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert, C.A, Little (Ed.)*, Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (ss. 253-288). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete.* (Sayı:26184) http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf

Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009).*Measurement and assessment in teaching.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Özyaprak, M. (2006). *Zihinsel güçleri ve yeterlilikleri gözlem yoluyla keşfetme testinin uzamsal-analitik boyutunun a-2 ve 3-5 formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Pierce, L. V. & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students (Vol. 9).* Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition.. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180.

Rogers, J. A. (1998). Refocusing the lens: Using observations to assess and identify gifted learners. *Gifted Education International, 12,* 129-144.

Sarouphim, K. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly*, *43*(4), 244-251.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 327-336.

Stiggins, R. (1995). *Student-centered classroom assessment.* New York: Macmillan.

Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modellerinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisiyle çevreye karsı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wiggins, G. (1997). Practicing what we preach in designing authentic assessments. *Educational Leadership, 54*(4), 18-25.

Williams, D. A. (1998). *Documenting children's learning: Assesment and evaluation on the project approach.* (Unpublished master thesis), Alberta University, Edmonton, Oklahoma, USA.

BÖLÜM 7
ÖZEL YETENEĞİN DİNAMİK DEĞERLENDİRME İLE KEŞFİ

Selin Bozbey Esmeroğlu

GİRİŞ

Öğrencilerin hangi alanlarda yetenekli olduklarının belirlenmesi ve eğitimlerinin özel yetenekleri doğrultusunda şekillendirilmesi ideal bir eğitim sisteminin temel unsuru olarak düşünülebilir. Öğrencilerin hem akademik hem diğer eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi sınıf ortamında süren dinamik değerlendirme ile başlar. Öğretmenin sınıf ortamındaki gözlemi bir bakıma dinamik değerlendirmedir. Öğrenci doğal ortamında öğrenme faaliyetlerinde bulunurken öğretmen öğrencinin öğrenme ve gelişim süreçlerini gözleyebilmektedir. Dinamik değerlendirme, temel olarak bireysel farklılıkları ve bunların öğretim için ne anlama geldiğini anlamayı amaçlayan ve değerlendirme sürecine müdahaleyi yerleştiren bir yaklaşımdır. Bu nedenle dinamik değerlendirme öğrenme ürünleri yerine öğrenmenin sürecine odaklanır. Başka bir deyişle, bu yaklaşımın 'dinamik' olan doğası, bir cismin yalnızca hareket halindeyken ne olduğunu açıklar.

Değerlendirme statik ve dinamik olmak üzere iki türlüdür. Geleneksel değerlendirme olarak da bilinen statik değerlendirmeler, standartlaştırılmış ölçme araçları ile yapılan zekâ değerlendirmeleri, okullarda uygulanan başarı testleri gibi günümüzde sıklıkla kullanılan değerlendirme yöntemleridir. Bu değerlendirme yöntemleri öğrencilerin zekâ seviyeleri, performansları, güçlü ve zayıf olduğu alanları ile ilgili önemli bilgiler elde etmeyi sağlamaktadır. Statik değerlendirmede, değerlendirmeyi yapan kişi soru maddelerini sunar ve herhangi bir müdahalede bulunmadan öğrencilerin maddelere cevap vermesini beklenir. Bu değerlendirmede geribildirim testin sonunda elde edilen puanlama doğrultusunda verilir. Dolayısıyla statik değerlendirmeler öğrencinin yalnızca geçmişte edindiği veya öğrendiği bilgi ve geliştirdiği yetenek üzerine odaklanır (Sternberg ve Grigorenko, 2002). Statik değerlendirmeler, bireyleri tanılamaya ve bireysel farklılıkları anlamaya yönelik olarak yararlıdır ancak bireyin potansiyelinin kısıtlı bir değerlendirmesini sunar.

Dinamik değerlendirme ise yalnızca değerlendirmeyi değil, değerlendirmeye dayalı geri bildirimin oluşturulduğu, değerlendirmeye göre eğitim ile performansın geliştirildiği, dönütün eğitim sonunda değil de eğitim sürecinde verildiği bir değerlendirme yöntemidir (Elliott, 2003). Dinamik değerlendirme yöntemi değerlendirme sürecinde öğrenciye değerlendirmeye alınan konu ya da alan ile ilgili ihtiyaç duyduğunda ipuçları verilerek veya öğretime dayalı müdahalelerde bulunularak öğrencinin gelecekte neler yapabileceğini yani gerçek potansiyelini ortaya koymayı hedefler. Dinamik değerlendirmenin temeli bireyin öğrenme sürecinde gösterdiği gelişime dayanmaktadır. Bu süreç, öğrenmeye ve öğrenci ile eğitimsel müdahale arasındaki etkileşime dayanır.

Dinamik değerlendirme, öğrenciye uygulanan eğitimsel müdahalelerin sonuçlarını dikkate alan bir yöntemdir. Müdahale sırasında, öğrenciye daha iyi bir performansı nasıl elde edebileceği öğretilir. Bu değerlendirme yönteminde öğrenme veya gelişim düzeyi veya bu düzeyi gösteren puan, müdahale kapsamında uygulanan eğitimin öncesinde ve sonrasında uygulanan değerlendirmelerde ortaya konan performans arasındaki farktır. Bu yönüyle dinamik değerlendirme yöntemi geleneksel değerlendirme yöntemlerinden bütünüyle ayrı tutulmamalıdır çünkü dinamik değerlendirme kapsamında da zaman zaman statik ölçme araçlarına yer verilir.

Dinamik değerlendirmeyi sahip olduğu dört temel özellik üzerinden açıklamak daha aydınlatıcı olacaktır. Öncelikle dinamik değerlendirme, bilişsel sürecin gelişimi hakkında detaylı bilgi edinimi sağlar. Çocuğun neden yeterli şekilde öğrenemediğini detaylı bir şekilde ortaya koyar. Dinamik değerlendirme sürecinde çocuğa yeterince destek sağlanarak cevabı nasıl bulabileceği anlamaya çalışılır. Ayrıca çocuğun temel bilişsel süreçlerini incelemek, çocuğa yeterli aracılı öğrenme deneyimi ve içerik sunulduğu durumda nasıl tepki vereceğini gözlemlemek gibi konularda da daha detaylı bilgi edinilir. Bir diğer özellik olarak dinamik değerlendirme klasik psikometrik değerlendirmelerde güçlükle gözlenebilecek olan öğrenme içeriğini gözlemeyi ve etkileşim kurmayı sağlar. Üçüncü olarak dinamik değerlendirme aynı zamanda öğrencinin davranışsal öğeleri içeren öğrenme eğilimlerini değerlendirir. Bu da çocukların öz düzenleme, yeterlilik hissi, zorluklarla başa çıkma, eleştiri, gelişme ihtiyacı, bireysellik ihtiyacı gibi bilişsel olmayan davranışları öğrenip öğrenemediği konusunda geri bildirim sağlar. Son olarak dinamik değerlendirme oldukça etkileşimlidir ve motive edici öğrenme ortamı sağlar. Dinamik değerlendirmelerde değerlendirici aynı zamanda müdahaleyi gerçekleştiren kişidir. Çocuğun öğrenmesi çocuğa sağlanan müdahalenin kalitesine bağlıdır (Cotrus ve Stanciu, 2014).

Dinamik değerlendirme yöntemleri öğretmen, ebeveyn ya da ileri düzeydeki akranın öğrenci ile aktif bir eş olarak meşgul olduğu döngüsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu

süreçler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenci seviyesine uygun eğitim verme ve öğrenme çıktılarını değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla bu yöntemde eğitim ve değerlendirme süreçleri birbirleri ile etkileşim halinde devam eder.

Her iki yöntem de çocuğun gelişimi ve öğrenmesi hakkında farklı perspektiflerden bilgi sunmaktadır. Bir öğrenci için eğitsel tanılama yaparken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin, motivasyonunun, konuya ilişkin bilgisinin veya bir alandaki beceri düzeyinin belirlendiği süreçte statik ve dinamik değerlendirmenin her ikisi de kullanılabilir. Tablo 1'de statik değerlendirme ile dinamik değerlendirme arasındaki farklılıklar verilmiştir. Dinamik değerlendirme sürecinin başında öğrencinin performans düzeyini ölçmek için statik değerlendirme gerekli olabilir. Örneğin öğrencinin toplama ile ilgili temel becerilerinin yeterliği statik değerlendirme ile ölçülebilir. Müdahale sürecinin sonunda gelişmeyi de statik değerlendirme ile ölçebiliriz.

Tablo 1. Statik Değerlendirme ile Dinamik Değerlendirme Arasındaki Farklılıklar

Karşılaştırma Boyutları	Statik Değerlendirme	Dinamik Değerlendirme
Temel Soru	– Ne kadar biliyor? – Neler yapabiliyor veya yapamıyor? – Mevcut performans seviyesi akranlarına göre nasıldır?	– Yeni durumlarda nasıl öğreniyor? – Öğrenmesi ve performansı nasıl ve ne kadar artabilir? – Daha ileri düzeyde yeterlik elde etmesinin önündeki engeller nelerdir?
Öğrenme Çıktısı	– Norm grubuna göre tahmini IQ seviyesi – Var olan bağımsız çalışma düzeyi	– Öğrenme potansiyeli: Öğrenmenin engellenmesinin nedenleri nelerdir? – Bu tür engeller nasıl azaltılabilir?
Süreç İncelemesi	– Standartlaştırılmış, herkes için aynıdır. – Geçmiş tecrübelerin ürünlerine odaklanır.	– Bireyselleştirilmiş, kişinin öğrenme engellerine yanıt verir. – Kasıtlı olarak yeni bilgi veya becerilerin edinilmesi ile ilgili süreçlere odaklanır.
Sonuçları Yorumlama	– Öğrenme ve performans sınırlarının belirlenmesi – Yetenek alanlarındaki farklılıkların belirlenmesi – Daha ileri değerlendirme ve muhtemel müdahale ihtiyacının belgelenmesi	– Öğrenme ve performansın önündeki engellerin belirlenmesi – Öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelmek için müdahale hipotezleri
Uygulayıcının Rolü	– Soruları sorar, yanıtları kaydeder, duygusal olarak tarafsızdır.	– Soruları sorar, engelleri belirler, gerektiğinde üst bilişsel stratejileri öğretir, değişimi teşvik eder ve duygusal olarak destek verir.

KAYNAKLAR

Bolig, E. E. ve Day, J. D. (1993). Dynamic assessment and giftedness: The promise of assessing training responsiveness. *Roeper review*, *16*(2), 110-113.

Borland, J. H. ve Wright, L. (2004). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. J. S. Renzulli (Yay. Haz.). *Identification of students for gifted and talented programs* içinde (s. 25-41). California: Corwin Press.

Cotrus, A. ve Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2616-2619.

Elliot, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, 55 (1), 15-32.

Ferrara, R. A., Brown, A. L., ve Campione, J. C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 1087-1099.

Ferretti, R. P. ve Butterfield, E. C. (1992). Intelligence-related differences in the learning, maintenance, and transfer of problem-solving strategies. *Intelligence*, *16*(2), 207-223.

Grigorenko, E.L. ve Sternberg, R. J. (1998) Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 75-111.

Haywood, H. C. ve Lidz, C. S. (2006). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.

Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. K.A. Heller, F.J. Mönks, R. J. Sternberg , R. F. Subotnik (Yay. Haz.), *International handbook of giftedness ant talent* (2.bs.) içinde (s. 283-295). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Lidz, C.S. ve Elliot, J. G. (2006). Use of dynamic assessment with gifted students. *Gifted Education International*, *21*, 151-161.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.

Matthews, D. J. ve Foster, J. F. (2009). *Being smart about gifted children a guidebook for parents and educators*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.

Murphy, R. (2011). *Dynamic assessment, intelligence and measurement.* West Sussex, UK: Wiley- Blackwell.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment a Vygotskian approach to understanding and promoting l2 Development*. Norwell, MA: Springer.

Pfeiffer, S. I. ve Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. S. I. Pfeiffer (Yay. Haz.). *Handbook of giftedness in children psycho-educational theory, research, and best practices* içinde (s.177-198). New York: Springer.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

VanTassel-Baska, J., Johnson, D., ve Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, *46*(2), 110-123.

BÖLÜM 8
YARATICILIĞIN ÖLÇÜMÜ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Esra Kanlı

GİRİŞ

Vincent van Gogh (1853-1890) ressamlığa 1880 yılında başladı. 1890 yılında öldüğünde sadece bir tane resmini satabilmişti. Empresyonist stil üzerinde yaptığı uyarlama ve çalışmalar çok farklı ve özgün bulunmuştu, buna rağmen yaşadığı sürede resimlerini satamadığı için hayatı maddi ve manevi zorluklarla geçti.

Srinivasa Ramanujan başarı bursuyla üniversiteye kabul edilmiş fakat, matematikten başka neredeyse hiçbir şey ilgilisini çekmediği için pek çok dersten kalarak bursu kaybetmişti. Matematik üzerine çok sınırlı bir formal eğitim alan Ramanujan matematiksel analiz, sayı teorisi, sonsuz seriler ve sürekli kesirler gibi alanlara büyük katkı sağlamış ve adıyla anılan keşifler yapmıştı.

Kimler yaratıcıdır, yaratıcılık neye benzer, nereden gelir? Okullar yaratıcılığı destekler mi, yoksa engeller mi? Birçok tartışmaya konu olan yaratıcılık nedir? Kavramın kendisi gibi tanımları, bileşenleri ve değerlendirilmesi üzerinde de pek çok farklı fikir ve yaklaşım bulunmaktadır. Yaratıcılık genel olarak hem yeni (özgün ve beklenmedik), hem de uygun (işlevsel ve kullanışlı) fikirlerin veya ürünlerin üretilmesi yeteneği olarak değerlendirilebilir (Sternberg & Lubart, 1995; 1996). Yaratıcılık hem bireysel hem de toplumsal bağlamda gereklidir. Bireysel bağlamda yaratıcılık günlük yaşam problemlerinin çözümünde önem arz ederken, toplumsal bağlamda yaratıcılığın yeni keşifler, buluşlar, sanatsal ürünler ortaya konulması ile sonuçlandığını söyleyebiliriz. Toynbee (1964), potansiyel yaratıcılığa izin verilmesinin toplumlar için önemli olduğunu ve toplumun küçük bir kesiminin gösterebileceği yaratıcılığın insanlığın en üst düzey kapital değeri olduğunu ifade etmiştir. Müzikte, edebiyatta, mühendislikte, eğitimde veya yönetim-bilişim alanlarında belki de en çok duyduğumuz kavramlardan birinin "yaratıcılık"

olduğunu söyleyebiliriz. Sanayi Devriminin sonrasında küreselleşen dünyamızda, gücün tanımı ve buna erişme yolları kökten bir kavram değişimine uğramıştır. Bu bağlamda, bilgi üretiminin en büyük etki faktörü olduğu 21. yüzyılda yaratıcılık ve bunun bir yansıması olan inovasyonun en önemli düşünme becerileri olduğu iddia edilebilir.

Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar ve yaratıcılıkla ilgilenen alanların sayısı giderek artmaktadır. Eğitim bilimleri bağlamında bakıldığında, yaratıcılık ve okur-yazarlığın aynı derecede öneme sahip kavramlar olarak nitelendirilmesi ve eğitim ortamlarının buna göre düzenlenmesi gerektiğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır. Hem toplum hem de çeşitli meslek alanlarının, yaratıcılığın önemini vurgulamaya başladığı bir zamandayız, fakat yaratıcılığa olan ilgi sadece günümüze ait değildir. Yaratıcılık insanlık tarihinin en eski zamanlarından bu yana insanların üzerinde tartıştığı kavramlardan biridir. Mesela Eski Yunan'da Plato toplumun yaratıcı bireylere ihtiyaç duyduğundan bahsetmiş ve bu kişilerin gelişimini desteklemek için yollar önermiştir (Cropley, 1999). Başlarda yaratma eyleminin tanrıyla yahut bir başka özel güçle ilişkili olduğu varsayılıyor ve dolayısıyla insanların bu karmaşık olguya tek başlarına sahip olamayacakları ve içinde yer alamayacakları düşünülüyordu. Fakat zaman geçtikçe ve kültürler değiştikçe, evrim sadece türlerde değil, yaratıcılıkla ilgili fikir ve inançlarımızda da gerçekleşti. Yüzyıllar boyunca filozoflar, bilim insanları, şairler, yazarlar, ressamlar ve yaratıcı sürecin içerisinde bulunan diğer kişiler yaratıcılığı sıklıkla tartıştılar. Tüm bu tartışmalar sonucunda yaratıcılık tüm boyutlarıyla bilimsel olarak çalışılan bir olgu haline geldi.

Yaratıcılık genel olarak birey, süreç, ürün ve çevre olmak üzere dört bileşen üzerinden incelenmektedir. Birey temelli çalışmalarda yaratıcı bireyin özellikleri incelenirken, süreç temelli çalışmalarda yaratıcı bireylerin kullandıkları düşünme süreçleri incelenmektedir. Ürün odaklı çalışmalar yaratıcı ürünün özelliklerini incelerken, çevre odaklı çalışmalar yaratıcılığın toplum, kültür gibi çevre bileşenlerinden nasıl etkilendiğini araştırmaktadır. Alanyazında bu yaklaşımların her birini temel alan ve onları farklı bakış açılarından değerlendirerek yaratıcılık kavramını açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Yaratıcılığın tanım ve bileşenlerinin incelenmesinde var olan farklı yaklaşım ve kuramlar, ölçümü söz konusu olduğunda da farklılaşmaktadır. Bu nedenle mevcut bölümde yaratıcı düşünmeye etki eden zihinsel yetenekler, yaratıcılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan farklı yaklaşımların üzerinde durulmuş ve kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

YARATICI POTANSİYELE ETKİ EDEN ZİHİNSEL YETENEKLER

Yaratıcı potansiyele bir ya da çok boyutlu olarak etki eden farklı zihinsel yetenekler bulunmaktadır. Bu noktada, yaratıcı düşünmeye ilişkin yetenekleri genel zihinsel yeteneklerden tümden ayrıştırmanın doğru olmadığı düşünülebilir. Aşağıda özellikle Torrance ve Guilford'un çalışmalarında ortaya koyulmuş yaratıcılık yeteneklerinin bir listesi sunulmuştur (Davis & Rimm, 1998). Bu yetenekler, var olan birçok yaratıcılık testinde değerlendirme kriteri olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, bahsi geçen yeteneklerin içeriğinin anlaşılması yaratıcılığın değerlendirmesinin anlaşılması adına önemlidir.

Akıcılık: Açık uçlu bir soru ya da problem karşısında çok sayıda cevap üretebilme kapasitesidir. Üretilen fikirler sözel ya da sözel olmayan şeyler (örn. matematiksel, müzikal, görsel) olabilir. Akıcılık kavramı alanyazında "çağrışımsal akıcılık" veya "düşünsel akıcılık" şeklinde de kullanılmaktadır.

Esneklik: Bir probleme farklı açılardan yaklaşma, farklı kategorilere giren düşünceler üretme veya bir durumu farklı bakış açılarına göre değerlendirmedir.

Özgünlük: Biriciklik, diğerlerinden farklı özgün veya orijinal fikirler üretme, konformist düşünmekten uzak olmadır.

Zenginleştirme: Verilen ya da üretilen bir fikre ya da ürüne ayrıntılar ekleyebilme, fikri geliştirebilmedir.

Probleme Karşı Duyarlılık: Problem bulma, zorlukların farkına varabilme, eksik bilgiyi tespit edebilme ve iyi sorular sorabilme becerisidir.

Problem Tanımlama: Gerçek problemi tanımlama, problemin önemli bileşenlerinin farkına varabilme, problemi açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilme, alt problemleri tanımlayabilme, alternatif problem tanımları önerebilme ve problemi daha geniş bir bakış açısı ile analiz edip, tanımlayabilme becerilerini içermektedir.

Görselleştirme: Hayal etme ve zihnin gözüyle görebilme, imaj ve fikirleri zihinsel olarak manipüle edebilme becerisidir.

Gerileme Becerisi: Çocuk gibi düşünebilme becerisidir, böylelikle öğrenilmiş norm ve kalıplardan bağımsız düşünebilme ve yeni fikir ve çözümler üretebilme ihtimali artar.

Analojik Düşünme: Bir bağlamdaki fikri başka bir bağlamda kullanabilme veya bir probleme ilişkin çözümü başka bir problemin çözümüne transfer edebilme becerisidir.

KAYNAKLAR

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: The social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.

Aslan, A. E. & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, *40,* 163–177.

Baer, J. (1994). Why you shouldn't trust creativity tests. *Educational Leadership*, *51*(4), 80-83.

Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, *11*(2), 173-177.

Baer, J. Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal, 16,* 113-117.

Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: Progress and potentials. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firesties, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 331-349). Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.

Callahan, C. M. (1991). The assessment of creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 219-235). Boston: Allyn and Bacon.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. (7th edition), Pearson Education Inc., New Jersey.

Cropley, A. J. (1999). Definitions of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (pp. 525-531). SanDiego, CA: Academic Press.

Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*, 4th Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Eysenck, H. J. (2003). Creativity, personality and the convergent-divergent continuum. In M. A. Runco (Ed.), *Perspectives on creativity research* (pp. 95–114). Cresskill: Hampton Press.

Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence,* New York: McGraw-Hill.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment.* John Wiley & Sons: New Jersey.

Lubart, T.I., Besançon, M., & Barbot, B. (2012). *EPoC Evaluation of creative potential: Test and manual*. Paris: Editions Hogrefe France

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review,* 69, 220–232.

Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41, 151–175.

Plucker, J., Runco, M, & Lim, W. (2006). Predicting idetional behavior from divergent thinking and discretionary time on task. *Creativity Research Journal,* 18, 55-63.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly,* 35, 128-134.

Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37, 16–22.

Runco, M. A. (1999). Divergent thinking. In M. A Runco & S. Pritzker (Eds*.), Encyclopedia of creativity* (Vol. I; pp. 577-582). San Diego: Academic Press.

Runco, M. A. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427–438.

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. New York: Academic Press.

Runco, M. A., & Chand, I. (1994). *Problem finding, problem solving, evaluative thinking and creativity.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity.* New York: Free Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investigating in creativity. *American Psychologist,* 51, 677-688.

Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 103-119). Buffalo, NY: Bearly.

Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition- Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B.* Princeton NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly,* 12, 195-199.

Torrance, E. P. (1984). Sounds and images productions of elementary school pupils as predictors of the creative achievements of young adults. *Creative Child and Adult Quarterly,* 7,8-14.

Toynbee, A. (1964). Is America neglecting her creative minority? In C. W. Taylor (Ed.), *Widening horizons in creativity. The proceedings of the fifth Utah Creativity Re-*

search Conference (pp. 3-9). New York: Wiley.

Urban, K. (2004). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) The concept, application, evaluation, and international studies, *Psychology Science*, 46(3), p. 387 – 397.

Wallach, M. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Wallach, M. A., & Wing, C. W., Jr. (1969). *The talented student: A validation of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts.* Hoboken, New Jersey: John Wiley.

Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal,* 8(1), 1–10.

Williams, F. E. (1980). *Creativity assessment packet (CAP).* Buffalo, NY: D. O. K. Publishers.

BÖLÜM 9
ÖZEL YETENEKLİLERİN ERKEN TANILANMASI

Bilge Bal Sezerel

GİRİŞ

Müzik tarihinin dahi çocuğu, Wolfgang Amadeus Mozart. Henüz üç yaşında iken piyano çalmaya başlamış, dört yaşındayken bir menuetto ve bir piyano konçertosu bestelemiştir. Beş yaşına geldiğinde ise keman çalmayı öğrenmiştir. Hayatını müziğe adamış olan Mozart, 35 yıllık ömrüne toplam 632 eser sığdırmıştır. Gelin böylesi bir müzik dehasının hayat hikayesine göz atalım. Mozart'ın müziğe olan yeteneğini ve ilgisini ilk keşfeden kendisi gibi müzisyen olan babasıdır. Babası, 3 yaşındaki oğlunun bestelediği menuettoyu incelemiş ve ondaki müzik yeteneğini hemen fark etmiştir. Böylesi bir yeteneğin kaybolmaması için de oğlunu yakın takibe almıştır. Çocuğunun müzik alanındaki süratli gelişimini izleyen baba, oğlunun gelecekte iyi bir müzisyen olacağını ve müzik eğitimi alması gerektiğini düşünmüştür. Mozart babasının desteğiyle erken yaşlardan itibaren keman ve piyano eğitimi almış ve hayatını beste yapmaya adamıştır. Ondaki yeteneğin küçük yaşta fark edilmesi ve müzik alanında aldığı erken eğitim, onun bu alandaki ölümsüzlüğünü perçinlemesine sebep olmuştur. Mozart'ın erken yaşta fark edilip eğitildiği gibi çocukluk özel yeteneklerinin yetişkinlik ustalığına dönüşebilmesi için erken tanılamanın ayrı bir önemi vardır.

Erken tanılamanın en temel iki amacı vardır. Birinci amaç, özel yetenekli çocukların yetenekli oldukları alanda öğrenme ihtiyaçlarının ve yetenek gelişimlerinin sağlanabilmesi için okul öncesi dönemde eğitim olanakları sunmaktır (Milligan, 2010). Okul öncesi dönemde tanılanarak eğitsel farklılaştırmalar yapılması ilerleyen yaşlarda öğrencilerin üst düzey performans gösterme olasılığını arttırmakta ve sosyal, davranışsal, duygusal ve eğitsel problemler yaşama riskini azaltmaktadır (Sankar-DeLeeuw, 2002). Erken tanılamanın ikinci amacı ise Marland Raporu'nda (1971) belirtilmiştir. Raporda tanılamanın gerekçesi şu şekilde sunulmuştur: "Özel yetenekli çocuklar tanılanmalıdır. Çünkü bu çocuklar topluma ve kendilerine olan katkılarının farkına varmalıdırlar"(s.38).

Marland Raporu'nda da vurgulandığı gibi, özel yeteneklilerin farkındalıkları ilgi alanlarındaki başarılı çalışmalara ve keşiflere zemin oluşturacak, bu sayede hem birey hem de toplum bu başarıdan fayda sağlayacaktır. Örneğin, Alexander Graham Bell, Galileo Galilei, Aziz Sancar bu isimlerden sadece bir kaçıdır. Bu bilim insanlarının erken yaşlarda tanılanması ve eğitim hizmetlerinden yararlanması, hem yeni keşiflerin yolunu açacak hem de toplumlara daha nitelikli bir gelecek sunma imkânı sağlayacaktır.

Peki, özel yetenekli çocuklar ne kadar erken tanılanmalıdır? Bu soruya verilebilecek pek çok farklı yanıt bulunmaktadır. Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi'ne (Piaget, 1952) göre yaklaşık 9 ya da 10 yaşına kadar yaratıcılık potansiyeli, biçimsel işlemleme ve soyut biçimde mantık yürütme oluşmazsa özel yeteneğin oluşması mümkün değildir. Zihinsel yetenek IQ testleriyle 3 yaşından itibaren güvenilir bir şekilde ölçülebilir (Pfeiffer, 2015). Yine farklı bir bakış açısına göre ise tanılama periyodik olarak tekrarlanmalıdır. Özel yetenek dinamik bir yapıya sahip olması ve zamanla gelişmesi nedeniyle doğru, geçerli, güvenilir ve adil bir tanılama için çocuklar erken yaşlardan itibaren 2 yılda bir değerlendirilmelidir (Subotnik, 2009). Erken tanılama hangi yaş düzeyinde yapılırsa yapılsın en temel amacı özel yetenekli çocuklara gelişim düzeylerine uygun olarak ihtiyaç duydukları öğrenme olanaklarını erken dönemlerde sunabilmektir.

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL YETENEĞİN BELİRTİLERİ

Özel yetenekli çocukları özellikle erken çocukluk döneminde tanılamak zordur. Tanılamada yaşanan zorluk, çocuğun erken yaşlardaki fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişiminin hızlı ve değişken olmasından kaynaklanmaktadır. Özel yeteneğin erken çocukluk döneminde tanılanmasında aşağıda belirtilen işaretlerden yararlanılabilmektedir (Stoeger, 2009):

- Bir çocuğun 130 veya üzeri IQ seviyesine sahip olması üstünlük işaretlerinden biridir.
- Özel yetenekli çocuk kolay ve hızlı öğrenmesinin yanı sıra aynı zamanda ortalama zekâya sahip akranlarına göre çok daha fazla şeyi hafızasında tutabilir. Eğer çocuklar hızlı ve kolay öğreniyor ve akranlarına oranla çok daha fazla bilgiyi hafızasında tutabiliyorsa bu üstünlüğün bir göstergesidir.
- Üst düzey özel yetenekli çocuk nasıl okuyup yazabileceğini ve temel düzeyde nasıl matematiksel işlemler yapabileceğini kendi kendine öğrenebilir.

Özel yetenekli çocukların gelişim işaretlerine ilişkin toplum içinde yanlış inanışlar, düşünceler ve mitler de bulunmaktadır. Erken çocuklukta özel yetenekli çocukları tanılama ile ilgili olarak yapılan en önemli yanlış "özel yetenekli çocuklar değişmeyen

kişilik özellikleri sergilerler" varsayımıdır. Bu yanlış varsayımdan hareketle tanılamaya yönelik girişimlerin büyük bir çoğunluğunun olağanın dışında sergilenen ve zamanla değişmeyeceği düşünülen kişilik özelliklerini kapsadığı görülmektedir. Bu özellikler üst düzey zekâ seviyesi, sıra dışı motivasyon ve bilişsel beceriler olabilir. Sözü edilen özellikleri gösteren çocukların gelecekte de sıra dışı başarılar elde edeceği yönünde yaygın bir inanış bulunmaktadır. Oysa "çalışma" ve "çaba" da özel yetenekli çocuğun gelecek başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak başarının oluşumunda önemli bir paya sahip olan bu değişkenlerin rolü genellikle göz ardı edilmektedir. Diğer taraftan toplum içinde "özel yetenekli çocuk daha az uykuya ihtiyaç duyar, genellikle anti sosyal davranışlar sergiler, çevresine zarar verir ya da sevimsizdir" mitleri de oldukça yaygındır. Oysa uyku örüntüsü, davranış bozukluğu gibi etiketler bir çocuğun özel yetenekli olabileceğine yönelik önemli bir gösterge sunmamaktadır.

Erken çocuklukta özel yeteneğin belirtileri fiziksel gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal ve duyuşsal gelişim başlıkları altında detaylı şekilde incelenebilir. Özel yetenekli çocuklar sözü edilen dört gelişim alanında akranlarına göre belirgin biçimde farklı özellikler gösterebilmektedir.

Fiziksel Özellikler

Özel yetenekli çocukları fiziksel olarak akranlarından farklılaştıran gelişim özellikleri olduğunu söylemiştik (Ataman, 1984; Clark, 2013). Örneğin, küçük yaşlardan itibaren oldukça enerjiktirler. Tükenmeyen enerjileri yeni şeyler keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Fiziksel gelişimleri akranlarına göre daha hızlıdır. Aşırı duyarlı bir sinir sistemine sahip olmaları çevreden gelen uyaranları hızlı bir şekilde algılamalarına ve bu uyaranlara daha hızlı tepki göstermelerine sebep olur. Genellikle motor becerileri erken gelişmektedir. Bu sebeple, el göz koordinasyonu gerektiren faaliyetlerde daha beceriklidirler.

Dil Gelişimi

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukları akranlarından ayıran en belirgin karakteristik özellikleri ise dil gelişimi alanındadır (Porter, 1999; Sak, 2014). Dil gelişimi doğumdan itibaren ilk aylarda başlar. Bu sebeple özel yetenekli çocuklar genellikle çok erken konuşmaya başlarlar. Aile fertleri ile iletişime geçer ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler. Zengin sözcük dağarcığına sahip olmalarının yanı sıra sözcükleri doğru yerde kullanırlar. Zekâ testlerinin sözcükler ve sözel alanlarla ilgili alt testlerinden çok yüksek puan alırlar. Bazıları henüz 3-4 yaşlarında ya da daha erken yaşlarda okumaya başlarlar. Hemen ardından ise yazarlar. Okuma yeteneği geliştikten sonra ise hızlı ve ayrıntılı okumaya başlarlar.

KAYNAKLAR

Ataman, A. (1984). *Ankara resmi şehir ilkokullarındaki üstün zekâlı çocukların fiziksel özellikleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bracken, B. A. (2000). Maximizing construct relevant assessment: The optimal preschool testing situation. B. A. Bracken (Yay. haz.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (s. 33-44). New York: Guilford Press.

Bornstein, M. H. ve Sigman, M. D. (1986). Continuity in mental development from infancy. *Child Development, 57,* 251-274.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* Pearson: Singapore.

Crump, C. A. (1995, Nisan). *Motivating students: A teacher's challenge.* Annual Sooner Communication Konferansında sunulan bildiri, Norman, OK.

Ford, L. ve Dahinten, V. S. (2005). Use of intelligence tests in the assessment of preschoolers. D. P. Flanagan & P. T. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (s. 487-503). New York: The Guilford Press.

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, *26* (2), 78-84.

Howe, M. J. A. (1990). *The origin of exceptional abilities.* Cambridge, M. A: Blackwell.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Milligan, J. L. (2010). *Assessment of giftedness.* New York: YBK Publishers.

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment.* New Jersey: John Wiley.

Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. ve Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales—preschool/kindergarten form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, and race. *Roeper Review*, *29*(3), 206-211.

Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children.* New York: International Universities Press.

Pintrinch, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application.* Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.

Porter, L. (1999). *Gifted young children.* Buckhingham: Open University Press.

Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers.* New York: Free Press.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10,* 75-76.

Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, *24,* 172-177.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 36-58.

Stoeger, H. (2009). Identification of giftedness in early childhood. D. Eyre (Ed.), (Yay haz.). *Gifted and talented education* (s. 354-383). New York: Routledge.

Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. F. D. Horowitz, R. F. Subotnik ve D. J. Matthews (Ed.), *The development of giftedness and talent across the life span* (s. 155-170). Washington, DC: American Psychological Association.

BÖLÜM 10
İKİ KEZ ÖZEL ÇOCUKLARIN TANILANMASI

Marilena Z. Leana-Taşcılar

GİRİŞ

'İki kez özel' olma durumu üstün yetenekli olarak tanılanmış olan bir çocuğun ikinci bir tanı daha alması olarak tanımlanabilir (Trail, 2011). Bu ikinci tanı çocuğun fiziksel, zihinsel veya duygusal durumu ile ilgili olabilir. Fiziksel olarak görme engeline sahip olan bir çocuğun, zihinsel olarak üstün yetenekli olarak tanılanması ya da üstün zekâya sahip olan bir çocuğun eşzamanlı olarak dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olması iki kez özel olma durumuna verilebilecek örneklerdir (Leana-Taşcılar, 2015).

Bir çocuğun üstün yeteneklerinin yanı sıra sahip olabileceği *fiziksel engeller*, görme, işitme ve bedensel engel olarak sıralanabilir. Görme engelli bir birey, bu engeline rağmen ender görülebilecek nitelikte müzik alanında yetenekli olabilir yani bu konuda özel/sıra dışı bir yeteneği olabilir ya da görme engelli olmasına rağmen zihinsel olarak yaşıtlarından çok daha ileri seviyede bir zihinsel potansiyele sahip olabilir. Dünyaca üne sahip müzisyen Muammer Ketencioğlu, doğuştan görme engelli olmasına rağmen eşsiz bir müzik yeteneğine sahiptir. Stephen Hawking, 20'li yaşlarından beri tekerlekli sandalyeye mahkum ve zamanla hareket kabiliyetini yitirmiş olmasına rağmen en önemli fizikçilerden bir tanesidir. Bahsedilen her iki örnekte de görüldüğü gibi sahip oldukları fiziksel engeller zihinsel olarak onları etkilemediği için her biri kendi alanında üstün yetenekli olarak nitelendirilmektedir.

Söz konusu *zihinsel sorunlar* olduğunda uzmanlar bunları daha çok yetersizlik olarak nitelendirmekte ve *Asperger sendromu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), öğrenme güçlüğü* gibi sorunların üstün yetenekli bireylerde görülmesinden bahsetmektedir. Pek çok kaynakta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile öğrenme güçlüğü problemlerinden daha fazla bahsedilmektedir, diğerleri çok daha nadirdir. Bu problemlerin her biri pek çok alanda yaşıtlarına göre ileri düzeyde olan üstün yete-

nekli öğrencilerin bazı alanlarda kendi potansiyelleri temele alındığında beklenenden daha düşük performans sergilemelerine neden olmaktadır. Bu durumda olan öğrencilerin pek çoğunda özellikle akademik konularda sorunlar baş göstermektedir. Yine dünyaca ünlü kişilerden örnek verilecek olursa Albert Einstein'ın okumada sorunlar yaşadığı, bu nedenle iki kez özel birey olduğu ileri sürülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşayabileceği ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen sorunlardan bir tanesi *duygusal sorundur*. Yapılan araştırmalar, duygusal sorunların üstün yetenekli çocuklarda görülme sıklığının azımsanmayacak düzeyde olduğunu göstermektedir. Üstün yeteneklilerde en çok karşımıza çıkan duygusal sorunlar arasında depresyon, anksiyete, mükemmeliyetçilik ve intihar bulunmaktadır (Leana-Taşcılar, 2017).

Asperger sendromu, otizm spektrum bozukluklarının içinde bulunan gelişimsel bir bozukluktur (DSM-5). Genel anlamda sözel olmayan birçok davranışta belirgin bozulmanın olduğu, yaşıtlarıyla gelişimsel düzeye uygun ilişkilerin geliştirilemediği ve toplumsal ya da duygusal karşılık verememe gibi durumların söz konusu olduğu toplumsal etkileşimde nitel bozulmadır (APA, 2000). Asperger sendromlu üstün yetenekli çocuklar bir yandan *üstün zekâ düzeyi, akademik başarı, yaratıcılık ve sanat* gibi alanların en az birinde yaşıtlarına göre daha ileri düzeyde olmalarına karşın, özellikle *sosyal anlamda zorlanır* ve *sınırlayıcı ilgi alanlarına sahiptirler* (Friedrichs & Shaughnessy, 2015). Toplumsal etkileşimde sorunların yaşanması otizm gibi diğer gelişimsel sendromlarla da karıştırılmasına neden olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların bazı özellikleri Asperger sendromu ile örtüştüğü için bu durumun tanılanması oldukça zor olabilmektedir. Sosyal olarak yalnız kalmayı tercih etme, gelişmiş kelime hazinesi, belirli ve yoğun ilgiler, karmaşık bilişsel örüntüler gibi özelliklerin ortak olması tanı sürecini zorlaştırmaktadır.

İki kez özel çocukların yaşayabileceği sorunlardan başka biri de *dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur (DEHB)*. DEHB; dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bazı bireylerde üç boyut bir arada görülürken bazılarında sadece bir ya da iki tanesi daha ağır basabilmektedir. Boyutların her birinde olan özellikler üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında da yer alabileceğinden zor fark edilebilecek ya da yanlış tanılanabilecek sorunlardan bir tanesidir.

Öğrenme güçlüğünün alt boyutları olan disleksi (okumada zorluk), disgrafi (yazmada zorluk) ve diskalküli (matematikte zorluk), üstün yetenekli çocukların iki kez özel olarak belirlenmesindeki sorun alanlarından bir diğeridir (Brody & Mills, 1997). Öğrenme güçlüğü sergileyen çocukların %1-5'i üstün yetenekli çocuklardan oluşmaktadır (Van Viersen, Kroesbergen, Slot, & De Bree, 2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan üstün yetenekli öğrenciler, üstün zekâ kapasitesine sahip olmalarına karşın belirli bir akade-

KAYNAKLAR

Aksoy, V., ve Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): tarama, tanılama ve değerlendirme. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.

APA 2000 American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR). *American Psychiatric Association*.

Baum, S. (1984). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education, 5*(3), 6-16.

Brody, L. E., ve Mills, C. J. (1997). Gifted chidren with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 282-286.

Chae, P. K., Kim, J. H., ve Noh, K. S. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly, 47*, 192-201. doi: 10.1177/001698620304700303

Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş., ve Dereboy, F. (2007). Conners kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(1), 48-58.

Douglas, M. J., ve Tiesco, C. (2014). Twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Journal of Educational Management, 1*(1), 1-12.

Foley-Nicpon, M., Heather, R., Assouline, S. G. ve Allison, R. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of Gifted, 35(3),* 220-240.

Friedrichs, T. R., ve Shaughnessy, M. F. (2015). A reflective conversation with Terry Friedrichs on teaching academics to gifted students with Asperger Syndrome. *Gifted Education International, 31*(1), 41-53. doi: 10.1177/0261429413486861

Korkmaz, B. (2005). *Asperger sendromu: toplumsal ilişkilere ait bir bozukluk, yalnızlık ya da insana ait temel bir boyut*. İstanbul: Adam.

Köse, S., Özbaran, B., Yazgan, Y., Baytunca, M. B., Bildik, T., Erermiş, S., ve Aydın, C. (2016). 6-18 yaş aralığındaki çocuklarda otizm spektrum tarama ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi, 27*, 1-11. doi: 10.5080/u14903

Krochak, L. A., ve Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education, 22*(3), 44-53.

Leana-Taşcılar, M. Z. (2015). İki kere farklı öğrenciler. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* (ss. 189-206). Ankara: Pegem.

Leana-Taşcılar, M. Z. (2016). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin planlama becer-

ileriyle ilgili deneysel bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 6*(2), 54-69.

Leana-Taşcılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli çocukların psikolojisine genel bir bakış. M. Z. Leana-Taşcılar (Ed.), Özel yetenekli çocukların psikolojisi (ss.1-30). Ankara: Nobel.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., ve Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 403-411. doi: 10.1002/pits.1029

Montgomery, D. (2009). Nature and identification of underachivement. D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. UK: Wiley-Blackwell Publications.

Mullet, D. R., ve Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review, 37*, 195-207.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 222-230.

Orendorff, K. A. (2009). *The relationship between ADHD and giftedness.* (MA), Dominican University of California, San Rafael, CA.

Özkardeş, G. O. (2004). *İki kere farklı: üstün yetenekli olan çocuklarda özel öğrenme güçlüğü sorunları.* Paper presented at the 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul.

Özkardeş, G. O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30*(2), 123-153.

Reis, S. M., Baum, S., ve Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*, 217-230. doi: 10.1177/0016986214534976

Reis, S. M., Neu, T. W., ve McGruire, J. M. (1995). Talents in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved (pp. 184). USA: The University of Connecticut.

Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S., ve Johnsen, S. K. (2009). RTI models for gifted children. *Gifted Child Today, 32*(3), 20-30.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel-Gürbüz, Ş., ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. N. Colangelo ve G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*. MA: Allyn & Bacon.

Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 350-361.

Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 32, 350-361.

Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: understanding, teaching and counsiling gifted students*. Texas, USA: Prufrock.

Van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., ve De Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 189-199. doi: 10.1177/0022219414538517

BÖLÜM 11

ÜSTÜN YETENEKLİLERİN TANILANMASINDA VAR OLAN GÜNCEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİ

Şule Güçyeter, Uğur Sak

GİRİŞ

Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin tanılanması her ne kadar bir laboratuvar çalışması gibi görünse ve bu titizliği gerektirse de elde edilen sonuçlar laboratuvarda elde edilen bulgular gibi kesin ve yanlışsız bir tanı ortaya koymamaktadır. Bu öğrencilerin tanılanmasına yönelik dünya genelinde var olan uygulamalar doğrularının ve avantajlarının yanı sıra yanlışlarla ve sorunlarla da doludur. En etkili, en verimli, en ekonomik yollarla tanılama yapan evrensel kabul görmüş tek bir model de bulunmamaktadır.

Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim programlarının amaçları, hitap ettiği yetenek türü, kurumun olanakları, programın kuramsal temelleri gibi değişkenlere bağlı olarak tanılamanın amacı, koşulları, yöntemleri de değişmektedir. Tanılama sürecinden sorumlu olan kişilerin bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu etkili yöntemleri göz ardı etmeleri, geleneksel yöntemleri takip etmeleri, yeni gelişmelere kapalı bir tutum sergilemeleri tanılama sürecinde çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Sak, 2014). Bu kısımda tanılama uygulamalarında var olan güncel sorunlara ve bu sorunların çözümlerine yer verilmiştir.

ÖZEL YETENEK KAVRAMININ İŞLEVSEL TANIMINDAN KAYNAKLANAN SORUNLAR

Özel yeteneğe ilişkin algılarımız, inanışlarımız ve iknalarımız, özel yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bazı yargılar oluşturmamıza, onlarda bazı belirgin özellikleri aramamıza neden olur. Bu yargılar özel yeteneğin işlevsel tanımının seçiminde de kararımızı etkiler. Seçilen tanım ve özel yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin yargılarımız da bu tür çocukları tanılamak için kullanmayı hedeflediğimiz yöntem ve ölçme araçlarının

seçimini etkiler. Örneğin çoklu zekâya inanan biri, özel yetenek tanımı olarak çoklu yeteneklere vurgu yapan tanımı benimser ve doğal olarak tanılamada çoklu yetenekleri ölçen araçlar kullanma eğilimi gösterir. Genel zekâya inanan biri ise genel zekâ testi kullanmayı tercih eder. Ülkelerin tanılamada kullandıkları ölçekler ve yöntemler incelenirse, özel yetenek hakkındaki yaygın kanıları da açığa çıkarılabilir. Algıların, inanışların ve kanıların öznel olmaları ayrı bir sorundur çünkü tanılamada farklı yöntemlerin ve araçların kullanımına neden olmaktadır. Farklılık zenginlik olarak düşünülebilir ancak nesnelliği ortadan kaldırdığı için tanılamada tutarsızlık yaratmaktadır. Örneğin bir çocuk A zekâ testinde üstün yetenekli tanılanırken B zekâ testinde aynı sonucu elde edemeyebilir. Böyle bir sonuç tanılama ve zekâ testleri hakkında toplumsal kuşkular oluşturmakta; tanılamanın, zekâ testlerinin ve özel yetenekli öğrencilere yönelik programların güvenirliğini ve saygınlığını azaltmaktadır. Özel yeteneğin işlevsel tanımında yer alan yeteneğin türünün yanı sıra düzeyi de tanılamada soruna yol açabilmektedir. Örneğin bir kişi akranları ile kıyaslandığında üstün yetenekli kabul edilebilmesi için ne kadar üstün yeteneğe sahip olmalıdır? Özel yeteneğin işlevsel tanımından kaynaklanan bu gibi sorunları, yetenek-program uyuşmazlığı ve yetenek düzeyinde belirsizlik başlıkları altında sınıflandırabiliriz.

Özel Yetenek Tanımının Eğitim Programının İçeriği ile Olan Uyuşmazlığı

Özel yeteneğin işlevsel tanımının eğitim programının içeriği ve türü ile uyuşmaması tanılamada önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu sorun, tanılanan öğrencilerin yetenekli oldukları alanın programda sunulan eğitimin içeriği ile uyuşmaması sonucunu doğurmaktadır (Feldhusen, Asher ve Hoover, 1984; Renzulli, 2004; Sak, 2014). Kabul edilen özel yetenek tanımı tanılamada kullanılan yöntemlerin, testlerin ve ölçeklerin seçiminde önemli bir rol oynar. Örneğin eğer tanım genel zekâ odaklı ise tanılamada genel zekâ testleri, tanım performans odaklı ise tanılamada gözlemler, başarı göstergeleri ve özel yetenek performansları kullanılır. Öğrenciler her ne kadar üstün yetenekli olsalar da her alanda eşit düzeyde üstün yeteneğe sahip değillerdir. Üstün yetenekli olmadıkları alanlarda ileri düzeyde eğitim aldıklarında başarı olasılığı düşer. Öğrencilerin programda başarısız olmaları programa ve tanılamaya ilişkin olumsuz kuşkuların veya yargıların oluşmasına neden olur. Bu yargılardan birincisi programın niteliksiz, üstün yetenekli öğrencilere uygun olmadığı kanaatidir. Öğrenciler üstün yetenekli kabul edilir ancak programın yeterince iyi olmadığı düşüncesi hakim olur. Diğer yargı ise programın yeterli olduğu ancak tanılanan öğrencilerin üstün yetenekli olmadığı kanaatidir. Bu sorun, programın içeriğinin ve programda geliştirilmesi hedeflenen yeteneklerin belirlenmesi ve bu tür yeteneklere sahip öğrencilerin tanılanması ile önemli ölçüde çözülebilir.

Özel yetenek tanımı, programın içeriğinin yanı sıra özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan eğitimde farklılaştırma türü ile de uyuşmazlık gösterebilir. Başlıca farklılaştırma türleri arasında hızlandırma, zenginleştirme, mentörlük, bireyselleştirilmiş eğitim programı yer almaktadır. Farklılaştırmanın türüne göre tanılamada kullanılan araçlar da değişkenlik gösterebilir. Örneğin hızlandırmaya dayalı programların tanılamasında tavan etkisi olmayan testlerin ve ölçeklerin kullanılması daha çok önerilmektedir (Brody ve Stanley, 2005). Hızlandırma programlarına öğrenci seçiminde kullanılan testlerde eşik değerler daha yüksek belirlenirken, zenginleştirme odaklı programlarda daha esnek eşik değerler kullanılabilir. Zenginleştirme odaklı programlarda zekâ ve yetenek testleriyle birlikte ilgi envanterleri, ilgili düşünme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçları, tutum ölçekleri, motivasyon düzeyini değerlendirmeye yönelik dereceleme ölçekleri gibi araçlarla daha esnek seçim kriterleri oluşturulabilir. Gerek hızlandırma gerekse zenginleştirme programlarına öğrenci seçiminde kullanılan ölçme araçlarında dikkate alınan eşik değerler kadar bu araçların program türüne uygunluğu da değerlendirilmelidir. Örneğin hızlandırma programları için öğrenci seçiminde akademik yeteneği ölçen araçların kullanılması uygun olurken zenginleştirme programları için hem akademik yetenek hem de yaratıcılık testlerinin kullanılması doğru öğrencilerin tanılanmasını sağlayabilir.

Yetenek Düzeyi Sorunu

Kimi zaman "bütün çocuklar üstün yeteneklidir" gibi bazı doğru olmayan inanışlar hem bilim dünyasında hem de toplumda yaygın bir görüş haline gelebilir. Bu bilimsel bir yargı değildir. Eğer her çocuk üstün yetenekli ise üstün yetenek gibi bir sıfat kullanmanın anlamı kalmayacaktır çünkü üstün ve özel yetenek ender olarak görülen bir özellik için verilen etikettir. Toplumsal normların çok üzerinde yeteneğe sahip kişiler üstün yetenekli kabul edilir. Peki, üstün yetenekli olarak kabul görmek için yetenek ne kadar üstün olmalıdır? Her insan, üstün yetenekli kabul edilmediğine göre üstün yetenek için belirli bir eşik değer olmalıdır. Bu değer zekâ bölümü cinsinden veya yüzdelik cinsinden ifade edilebilir. Yetenek düzeyi sorunu, dünya genelinde üstün yetenek için kabul gören tek bir eşik değerin olmaması, düzeyin göreli olmasıdır. Örneğin kimi ülkelerde %1, kimilerinde %2, kimilerinde ise %3 hatta %5'lik dilimde yer alanlar üstün yetenekli kabul edilmektedir. Gerçekte, belirlenen yüzde değerlerin bilimsel bir tabanı da yoktur.

Yetenek düzeyi sorunu IQ puanları için de geçerlidir. Ortalamanın iki standart sapma üzeri yani 130 ve üzeri IQ üstün yetenek için eşik değer kabul edilir. Pek çok eğitim programı bu değeri kullanır. Örneğin Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci alımında 130 IQ puanı eşik değerdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı okullarda yürütülen destek eğitim programları için farklı bir kriter kullanmaktadır. Genel zekâ düzeyi 120 veya üzerinde, sözel veya görsel performansı ise 130 IQ üzerinde olan öğrenciler destek

KAYNAKLAR

Akgül, S. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ayas, B., & Sak, U. (2009, Mart). *Bilimsel Üretkenlik Testi: Teorik alt yapısı, geliştirilme süreci ve psikometrik, özellikleri.* Sözlü bildiri, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir.

Borland, J. M., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly, 38,* 164-171.

Braden, J. P., Athanasiou, M. S. (2005). A comparative review of nonverbal measures of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 557-577). New York, NY: The Guilford Press.

Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 20-37). New York, NY: Cambridge University Press.

Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly, 28*(4), 149-151.

Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 271-282). Oxford, UK: Elsevier Science.

Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin, 95*(1), 29-51.

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin, 101*(2), 171-191.

Güçyeter, Ş. (2015). *Matematiksel yeteneği tanılama modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Güçyeter, Ş. (2016). Türkiye'de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları. *Turkish Journal of Education, 5*(4), 235-254.

Güven, Y. (2001). Sezgisel yetenek testinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(15), 23-28.

Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46* 302-323.

Kanlı, E. (2014). *Yaratıcı bilimsel çağrışımlar testinin geliştirilmesi ve testin psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 971- 997). Berlin, Germany: Springer Science, Business Media.

McIntosh, D. E., & Dixon, F. A. (2005). Use of intelligence tests in the identification of giftedness. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 504-520). New York, NY: The Guilford Press.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4), 258-278.

Minton, B. A., & Pratt, S. (2006). Gifted and highly gifted students: How do they score on the SB5? *Roeper Review, 28*(4), 232-236.

Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 2*(1), 37-59.

Özgüven, İ. E. (2012). *Psikolojik testler* (11. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Peters, S. J., & Engerrand, K. G. (2016). Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly, 60*(3), 159-171.

Plucker, J. A., & Schmalensee, S. (2009). Intelligence testing. In. B. Kerr (Ed.), *Enyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 1, pp. 477-480). Thousands Oaks, CA: SAGE.

Renzulli, J. (2004). Introduction. In J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented program.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rimm, S. (1984). The characteristics approach identification and beyond. *Gifted Child Quarterly, 28*(4), 181-187.

Ryser, G. R. (2004). Culture-fair and nonbiased assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students a practical guide* (pp. 41-49). Waco, TX: Prufrock Press.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5*(2), 110-132.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Sak, U., Türkan, Y., Şengil, Ş., Akar, İ., Demirel, Ş., & Güçyeter, Ş. (2009, Mart). *Matematik yetenek testi: Gelişimi ve psikometrik özellikleri.* Sözlü bildiri, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir.

Spruill, J., & May, J. (1988). The mentally retarded offender: the prevalence rates based on the individual versus group intelligence test. *Criminal Justice and Behavior, 15,* 484-491.

Türkan, Y. (2010). *Matematiksel Üretkenlik Testi (MÜT)'nin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual.* San Antonio, TX: Psychological Corporation.

ÜSTÜN ZEKÂLILAR

ÖZELLİKLERİ TANILANMALARI EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. Uğur SAK

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÜSTÜN ZEKÂLILAR

ÖZELLİKLERİ TANILANMALARI EĞİTİMLERİ

Yazar: Prof. Dr. Uğur SAK

ISBN: 978-605-7989-47-5

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlna aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. - 6. Baskı: Ankara, (2012 - 2017)
7. Baskı: Ankara - Ocak, 2020
8. Baskı: Ankara - Eylül, 2022
9. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel.: 0312 431 85 00 - 0 506 095 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ **1**

BÖLÜM 1 ÜSTÜN ZEKÂ TANIMLARI VE TARİHÇE **3**
GİRİŞ 3
ÜSTÜN ZEKÂ TANIMLARI 4
TARİHÇE 6
ÖZET 9

BÖLÜM 2 ÜSTÜN ZEKÂ KURAMLARI **11**
PSİKOSOSYAL SINIFLAR KURAMI 12
BEŞGEN KURAM 18
ÜÇ HALKA KURAMI 23
AYRIMSAL ÜSTÜN ZEKÂ VE ÜSTÜN YETENEK KURAMI (DMGT) 27
EMERGENİK KALITIM EPİGENETİK GELİŞİMİ KURAMI 33
YILDIZ MODELİ 40
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI 44
BAŞARILI ZEKÂ KURAMI 48
META KURAM 50
ÖZET 56

BÖLÜM 3 ÜSTÜN ZEKÂLILARIN ÖZELLİKLERİ VE GELİŞİMLERİ **57**
ÜSTÜ ZEKÂLI ÇOCUKLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ 57
ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN SINIFLANDIRILMASI 59
ÜSTÜN ZEKÂNIN GELİŞİMİ 72
ÖZET 91

BÖLÜM 4 TANILAMA **93**
TANILAMANIN AMACI 94
TANILAMA İLKELERİ 95
TANILAMA YÖNTEMLERİ 97
TANILAMA YAKLAŞIMLARI 101
TANILAMA SÜRECİ 103
ZEKÂ ÖLÇEKLERİ 114
TANILAMADA GÜNCEL SORUNLAR 121

TANILAMANIN ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ 128
ÖZET 132

BÖLÜM 5 EĞİTİM STRATEJİLERİ 133
GRUPLAMA 134
HIZLANDIRMA 149
ZENGİNLEŞTİRME 159
MENTÖRLÜK 163
ÖZET 170

BÖLÜM 6 MÜFREDAT TASARIMI VE MÜFREDAT MODELLERİ 171
MÜFREDAT İLKELERİ 172
MAKER MODELİ 174
ÜYEP MÜFREDAT MODELİ 191
PARALEL MÜFREDAT MODELİ 199
MÜFREDAT DARALTMA MODELİ 206
ENTEGRE MÜFREDAT MODELİ 210
IZGARA MODELİ 212
ÇOKLU MENÜ MODELİ 216
ÖZET 226

BÖLÜM 7 EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI VE PROGRAM MODELLERİ 227
EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME SÜRECİ 228
ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİM PROGRAMLARI MODELİ (ÜYEP) 244
PURDUE ÜÇ-EVRE MODELİ 255
ÜÇLÜ ZENGİNLEŞTİRME VE DÖNER KAPI MODELİ 260
YETENEKLER SINIRSIZ MODELİ 263
OTONOM ÖĞRENEN MODELİ 269
ÖZET 275

BÖLÜM 8 PROGRAM DEĞERLENDİRMESİ 277
DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE GEREKÇESİ 277
DEĞERLENDİRMEYİ KİMLER YAPMALI? 278
DEĞERLENDİRME NE ZAMAN YAPILMALI? 279
DEĞERLENDİRME UNSURLARI 281
DEĞERLENDİRMENİN AŞAMALARI 284
EĞİTİM PROGRAMI STANDARTLARI 298
ÖZET 319

BÖLÜM 9 SOSYAL, DUYGUSAL, AKADEMİK KONULAR VE REHBERLİK ... 321

ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİ 322
BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK VE DÜŞÜK BAŞARI 330
MOTİVASYON 335
DİSİPLİN 346
SOSYAL DUYGUSAL UYUM 354
ÖZET 362

BÖLÜM 10 ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİ 363
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ VE UYGULAMALARI 365
ÖĞRETMEN STANDARTLARI 371
ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİ YETİŞTİRME BİÇİMLERİ 383
ÖZET 385

KAYNAKÇA 387

ÖNSÖZ

Üstün zekâlı çocuklar hakkında o kadar toplumsal mitlerimiz var ki bu çocuklar özellikle halk arasında, yazılı ve görsel medyada *kalın gözlüklü, sıska, yerinde duramayan, çokbilmiş ve hazır cevap* olarak bilinirler. Üstün zekâlı yetişkinlere atfedilen kişilik türü ise çoğunlukla şizofrenik, paranoyak ve antisosyal tiplemelerdir. Bu tür tiplemelere göre üstün zekâlı kişiler yalnızca zihinsel özellikleriyle değil akıl sağlığı ve davranış uyumluluğu bakımından da toplumdan uzaklaşma gösterirler. Halk arasında *"fazla zekâsından dolayı kafayı yemiş"* sözünü sıkça duyarız. Bu tipler Hollywood filmlerinde de sık sık karşımıza çıkarlar. *"Akıl Oyunları"* filmi bu tiplemelerin en güzel örneklerinden birini resmetmektedir. Bu filmde bir matematik dehası olan John Nash, aynı zamanda şizofrenik bir kişiliğe de sahiptir.

Üstün zekâlı kişiler kendi aralarında çok homojen görünebilirler. Gerçekte bireysel olarak -özellikle zihinsel olarak- normal bireylerden çok daha heterojendirler. Öyle ki, normal kişiler arasında zekâ dağılımı genellikle 90-110 arası olduğu halde üstün zekâlı bireyler arasında zekâ dağılımı 130 ve üzeridir. Yani, normal bir grup içindeki bireyler arasında en fazla 20 puanlık bir zekâ farkı olurken, üstün zekâlı bireylerin oluşturduğu bir grupta 100 puanlık hatta daha fazla zekâ farkı olabilmektedir (Bu karşılaştırma klasik IQ yaklaşımı temel alınarak yapılmıştır). Bu düzeyde zekâ farkı zihinsel olmayan diğer bireysel özellikleri de (kişilik türü gibi) etkileyebileceği düşünüldüğünde, üstün zekâlı bireylerin normal zekâ düzeyine sahip bireylerden ne kadar farklı olabileceği çok daha iyi anlaşılacaktır.

Kendi aralarında bu denli farklılık gösteren bir grubu anlamak kadar bu grubun özelliklerine uygun eğitim olanakları hazırlamak ta

başlı başına zor bir iştir. Bu konuda yüzlerce soru yanıtlanmalıdır: Eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde üstün zekâlı öğrencilerin hangi özellikleri temel alınmalıdır? Öğretim programları nasıl farklılaştırılmalıdır? Onlar için geliştirilmiş olan eğitim programlarının özellikleri nasıl olmalıdır? Üstün zekâlı öğrencilere normal öğrenciler ile aynı ortamlarda mı yoksa farklı ortamlarda mı eğitim verilmelidir? Bu öğrencilerin öğretmenlerinde ne tür özellikler bulunmalıdır? Bu öğretmenler de üstün zekâlı olmalı mıdır? Üstün zekâlı kişiler kimlerdir? Üstün zekâ rakamlarla betimlenebilir mi? Üstün zekâlı öğrenciler tanılanmalı mıdır? Nasıl tanılanırlar? Üstün zekâlı kişiler doğru olarak tanılanabilirler mi? Bu konuda yanılgılarımız nelerdir? Üstün zekâlılar sosyal ve duygusal olarak normal midirler? Sorular çoğaltılabilir. Üstün zekâlı kişilerin eğitimlerinde tartışılan ve zaman zaman çelişkilere ve çatışmalara neden olan birçok konu bulunmaktadır. Bu kitabın hedefi, bu ve benzeri sorulara kısmen de olsa açıklık getirmektir.

Bu kitabın ilk baskısı, üç yıl süren araştırma ve derleme çalışmaları ile tamamlanmıştır. Sonraki baskılarda ise kitapta gerekli görülen düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Üstün zekâlıların eğitimi alanında Türkçe alanyazının yetersiz olması nedeniyle kitabın yazımında daha çok yabancı kaynaklar kullanılmıştır. Kitabın okuyucularının; üstün zekâ alanındaki çağdaş kuramlar ve yaklaşımlar, üstün zekâlı kişilerin özellikleri, onları tanılama yöntemleri ve onlar için uygun olan eğitim uygulamaları konularında fikir edinecekleri inancındayım. Kitabın ana okuyucu kitlesini öğretmenler, üstün zekâya ilgisi olan ebeveynler, eğitim ve psikoloji alanı lisans ve lisansüstü öğrencileri ile akademisyenler oluşturmaktadır.

Prof. Dr. Uğur Sak

BÖLÜM 1

ÜSTÜN ZEKÂ TANIMLARI VE TARİHÇE



GİRİŞ

Üstün zekâ, insanların zihinlerinde gizemli bir kavram olarak yer işgal eder. Çünkü zekâ, mistik inanışlarda olduğu gibi elle tutulup gözle görülmeyen ama var olduğuna inanılan cisimsiz zihinsel bir güçtür. Bazılarımıza göre o, yaratıcı tarafından bazılarımıza göre ise doğa tarafından bahşedilmiştir. Kimileri zekânın beynin bir bölgesinde var olduğuna inanır. Gerçekte ise zekâ beynin bütün aygıtlarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmalarının davranış üzerinde gözlemlenen etkisine verilen soyut bir addır.

Üstün zekâlı birey olağandışıdır. Olağandışılık; genel olmayan, alışılmışın dışında olan yani çoğunluğa benzemeyen bir özelliktir. Dünya toplumlarında boyu iki metre otuz santimetre olan biri de, kilosu iki yüz elli kilogram olan biri de olağandışıdır. Uzun boylu ve kilolu kişiler fiziksel olarak toplumun genelinden saparlar. Üstün zekâlı kişiler ise zihinsel olarak sıradışıdırlar. Aslında toplumun geneli ile karşılaştırıldıklarında her üçünde de bir tür az rastlanırlık vardır. Az rastlanabilirlikleri nedeniyledir ki toplum bu bireylere bazen hayranlıkla bazen de şaşkınlıkla bakar. Yine anormalliğin bir

sonucu olarak bu kişilere uzun, şişman ve zeki etiketleri verilir. Öyleyse üstün zekâ bireysel bir farklılığa verilen toplumsal bir etiket midir?

Üstün zekânın toplumsal bir etiket olması ile ilgili olarak bir örneği ele alalım. İnsanlarının büyük bir çoğunluğu iki yüz kilonun üzerinde olan bir "A" toplumu, ortalama boy uzunluğu iki metre olan bir "B" toplumu düşünelim. Ortalama insan kilosu yetmiş-seksen kilogram olan bir toplumdan seksen kilogramlık bir kişiyi yukarıda sözü edilen "A" toplumuna, boyu bir metre yetmiş santimetre olan kişiyi de "B" toplumuna götürüp sokaklarda beraberce yürüdüğümüzü hayal edelim. Bu toplumların insanlarının, bugün içinde yaşadığımız toplumun insanlarının sokakta karşılaştıkları dev gibi insanlara ya da cüce insanlara baktıkları gibi götürdüğümüz kişilere hayranlıkla ve şaşkınlıkla bakmaları kaçınılmazdır. Çünkü her iki durumda da bir sıradışılık söz konusudur. Buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Beyaz bir insanı Afrika'ya, siyah bir insanı da Uzak Doğu'ya götürdüğümüzde benzer tepkiler ile karşılaşırız. Bunlar, sıradışılığa karşı toplumsal tepkilerdir.

Ancak üstün zekâlı kişiler zihinsel farklılıkları nedeniyle toplum içinde dikkat çekmeyebilirler hatta sıradışılıklarını hiç kimse fark etmeyebilir. Ne zaman ki zihinsel olağandışılık bireyin sosyal ve duygusal özelliklerini de etkilemeye başlar, o zaman söz konusu kişi toplumun genelinden birçok yönüyle farklı bir kişilik kazanma sürecine girer. Bu sıradışı durum toplum üyeleri tarafından çoğu zaman kabul görmemektedir. İşte bu süreç üstün zekâlı kişileri toplum içinde farkedilebilir anormaller sınıfına koymaktadır.

ÜSTÜN ZEKÂ TANIMLARI

Üstün zekâ tanımlarına tarihin penceresinden baktığımızda muhafazakâr tanımlardan daha liberal tanımlara doğru bir değişim olduğunu görürüz. Muhafazakâr tanımlar üstün zekâ kavramını belirli

BÖLÜM 2

ÜSTÜN ZEKÂ KURAMLARI



Üstün zekâ konusundaki kuramların temel çıkış kaynaklarını toplumsal değerler, bireysel yaşantılar, inanışlar ve bilimsel araştırmalar oluşturmaktadır. Bireysel yaşantıların ve toplumsal değerlerin kuramların temelinde yer almaları, bu kuramların bilimsel olduğu kadar öznel olmalarına da neden olmuştur. Bu nedenle üstün zekâ alanındaki kuramlar incelenirken kuramcıların üstün zekâya bakış açıları dikkate alınmalıdır.

Bu bölümde ele alınan üstün zekâ kuramlarını, üstün zekâya bakış açılarını temel alarak çeşitli sınıflara ayırabiliriz. Kuramların bazıları yalnızca üstün zekânın türü ile ilgilidir. Bu kuramları "tür kuramları" olarak adlandırabiliriz. Örneğin Abraham Tannenbaum' un ortaya atmış olduğu psikososyal sınıflar kuramı üstün yeteneği toplumsal değerlere göre farklı türlere ayırmaktadır. Bazı kuramlar ise yalnızca üstün zekâyı oluşturan faktörler üzerinde odaklanmaktadır. Bu kuramlara "bileşim kuramları" diyebiliriz. Örneğin Joseph Renzulli ortaya attığı Üç Halka Kuramı'nda üstün zekâyı ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcılığın ve motivasyonun etkileşimlerinin oluşturduğunu ileri sürmüştür. Diğer bazı kuramlar ise üstün zekânın hem türleri hem bileşenleri hem de gelişimi ile ilgili-

BÖLÜM 3

ÜSTÜN ZEKÂLILARIN ÖZELLİKLERİ VE GELİŞİMLERİ



ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Zekâ düzeylerine göre çocuklar belirli yaşlarda belirli davranış özellikleri gösterirler. Örneğin normal gelişim gösteren çocuklar bir yaş civarında yürümeye, iki yaş civarında ise konuşmaya başlarlar. Bebeklik döneminin bazı davranış biçimleri daha sonraki yıllardaki zekâ düzeyi ile ilişki gösterirler. Erken ve ileri dil gelişimi, dikkat, güçlü hafıza, alışılmış objelere karşı gösterilen ilgisizliğe karşın yeni objelere karşı gösterilen yoğun ilgi ve çeşitli çevresel uyaranlara karşı uyanık olma hali bebeklik döneminin karakteristik üstün zekâ göstergelerinden bazılarıdır (Rogers, 1986; Robinson, 1993). Örneğin araştırmalarda üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynlerin yaklaşık olarak % 90'ı çocuklarının bebeklik yıllarında olağanüstü dikkat düzeyine ve zengin sözcük dağarcığına sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Üstün zekâlı bebekler ile normal bebekler arasındaki zihinsel farklılıklar bir ile iki yaşlarında IQ testleri ile de saptanabilmektedir

(Gottfried, Gottfried, Buthurst & Guerrin, 1994). Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında özellikle doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özelliklerden bazıları şunlardır:

- Uzun dikkat süresi
- Aktiflik
- Doğumu takip eden ilk aylarda bakıcılarını tanıma ve onlara gülümseme
- Gürültüye karşı aşırı tepkisel olma ve öfkelenme
- lk kez gördüğü şeylerin büyük bir çoğunluğunu hatırlama
- Hızlı öğrenme (herhangi bir şeyi bir sefer gördükten ya da yaptıktan sonra onu başkalarının yardımı olmadan tekrar yapabilme vb.)
- İlk aylarda dil gelişiminin başlaması
- Kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma
- "Ne" sorularını takiben "neden" ve "nasıl" soruları sorma
- Uyaranlara karşı tepkisel davranma

Bir araştırmada çocuklarının yukarıdaki özelliklerden dörtte üçünü gösterdiklerini bildiren ebeveynlerin yaklaşık % 80'nin çocukları IQ testlerinde de üstün zekâlı olarak tanılanmışlardır. Yapılan bir diğer araştırmada ise çocuklarının üstün zekâlı olduklarını düşünen ebeveynlerin çoğunun çocukları yapılan testlerde de üstün zekâlı olarak tanılanmışlardır (Silverman, 1992). Bu bulgu, ebeveynlerin kendi çocuklarının zekâ düzeylerini tahmin edebilme yeteneklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bazı ebeveynler, üstün zekâlı çocuklarını tanılamakta zaman zaman yanılgıya da düşebilmekte, farklılıkları olumsuz yönde anormallik olarak da yorumlayabilmektedirler (Ataman, 2004). Kuşkusuz bu yanılgı, ebeveynlerin üstün zekâlı çocukların sıradışı özelliklerini bilmemelerinden ve üstün zekâ konusunda varolan söylentilerden de kaynaklanmaktadır.

Her üstün zekâlı çocuğun yukarıdaki özelliklerin tamamını göstermesi beklenmemelidir. Örneğin olağanüstü matematik yeteneğine

BÖLÜM 4

TANILAMA

Tanılama, belirli özellikleri taşıyan ya da belirli bir sınıfa giren kişileri belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Üstün zekâlı öğrencileri tanılama sürecini mecaji bir örnek ile ele alalım. Bir hastalığın teşhisini koymak amacıyla yapılan tahliller, muayeneler ve analizler; bir suçlunun belirlenebilmesi için yapılan soruşturmalar ve görüşmeler tanılama sürecine örnek olarak verilebilir. Tanılama sürecinde savcılar birtakım ipuçlarından veya işaretlerden yola çıkarlar. Doktorlar ise hastalıkların yaygın nedenlerini temel alıp muayene bulguları ile karşılaştırarak tanı koyarlar.

Yöntemsel olarak üstün zekâlı öğrencilerin tanılanmaları yukarıdaki örnekler ile benzerlik gösterir. Üstün zekâlı öğrencileri tanılama; zekâ, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsar. Bu süreçte öğrenci ile ilgili olarak toplanan bilgilerin detaylı, doğru ve güvenilir olması; bilgi toplama araçlarının çeşitliliği ve farklı disiplinlerden uzmanların tanılama sürecine katkıda bulunmaları tanılamanın kalitesini artırır. Nasıl ki savcılar doğru ve güvenilir olmayan bilgilerden yola çıktıklarında yanlış kişilerin mahkûmiyetine neden olurlarsa, üstün zekâlı öğrencileri tanılama

uygulamalarında da doğru ve güvenilir olmayan bilgilerin toplanması yanlış öğrencileri tanılamaya yol açar.

Üstün zekâlı öğrencileri tanılamaları ve özel eğitim almaları uzmanlar ve eğitimciler arasında yaygın olarak destek bulan ancak bir o kadar da görüş ayrılığı ve tartışma yaratan bir sorundur. Örneğin tanılama ile ilgili olarak aşağıdaki "4n" soruları uzmanlar arasında her zaman tartışmalı fikirlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Heller & Schofield, 2008).

- *Ne* tanılanmalıdır? Üstün zekâ göstergeleri olarak ne tür özellikler ve beceriler ölçülmelidir?
- *Neden* tanılama yapılmalıdır? Üstün zekâlı öğrencileri tanılamanın amaçları veya gerekçeleri nelerdir?
- Üstün zekâlı öğrenciler *nasıl* tanılanmalıdır? Üstün zekâlı öğrencileri tanılamak için ne tür ölçümler, yöntemler ve araçlar kullanılmalıdır?
- Üstün zekâlı öğrenciler *ne zaman* tanılanmalıdır? Gelişim sürecinin ve eğitim kademelerinin hangi dönemleri tanılama için uygundur?

Bu bölümde üstün zekâlı öğrencileri tanılamaya ilişikin güncel konular ve sorunlar incelenmiştir. Bu konular ve sorunlar arasında tanılama ilkeleri, tanılamanın yararları ve zararları, tanılama yöntemleri ve yaklaşımları, tanılamadaki güncel yöntemsel sorunlar ve tanılamanın niteliğinin artırılması yer almaktadır.

TANILAMANIN AMACI

Tanılama genel olarak bireysel ve toplumsal olmak üzere iki amaç için yapılır. Üstün zekâlı öğrencileri tanılamanın birincil amacı toplum için değil birey için yani öğrencilerin yararlarına dönük olmalıdır. Birey için yapılan tanılama doğal olarak toplumsal yarar da

BÖLÜM 6

MÜFREDAT TASARIMI VE MÜFREDAT MODELLERİ

Yeryüzünde bütün öğrenciler için ideal olan bir müfredat modelinin bulunduğunu iddia etmek herhalde çok gerçekçi olmazdı. En azından içinde yaşadığımız zaman dilimi içinde bu tür bir model geliştirilmiş değildir. Bu olanaksızlık, hem bireysel farklılıkların büyük değişkenlikler göstermeleri hem de her bireyin özelliğine göre eğitim programı oluşturmanın ekonomik nedenlerden dolayı neredeyse imkânsız olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle varolan müfredat modellerinin bireysel değil de grup dinamiğine göre farklılaştırılmasının daha uygun bir müfredat farklılaştırma stratejisi olduğu söylenebilir.

Bu bölümde, müfredat ve öğretim programı kavramları eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Öğretim programı kavramının kullanımının, uygulamacılar arasında henüz yaygınlaşmamış olması nedeniyle iki kavrama da yer verilmiştir. Müfredat modelleri, öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesine ve planlanmasına temel oluşturan kuramsal çerçeveler sunarlar. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde yaygın olarak kullanılan müfredat modellerinin çoğu içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere genel müfredatın dört ana boyutu üzerine yoğunlaşırlar ve bu boyutları üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine göre farklılaştırma stratejileri

sunarlar. Söz konusu müfredat modellerinin tamamında süreç becerileri olarak ileri düşünme becerileri, içerik olarak bilginin derinliği ve karmaşıklığı, ürün olarak gerçek yaşam sorunlarının çözümü, öğrenme ortamı olarak ise bağımsızlık, müfredat farklılaştırma önerilerinin ana temalarıdır.

MÜFREDAT İLKELERİ

Bu bölümde ele alınan müfredat modellerinin, üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde müfredat tasarımı ve genel müfredatın farklılaştırılması konularında oldukça tutarlı fikirler ortaya koydukları söylenebilir. Modellerin ortak düşünceleri üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde müfredatın genel ilkelerini de ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan müfredat modellerden çıkarılabilecek ilkeler kısaca şunlardır:

- Müfredat kapsamlı kavram, tema ve problemlerden oluşmalıdır.
- Spesifik konular içinde disiplinlerarası konulara ve problemlere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda derinlemesine öğrenmelerini ve keşfetmelerini destekleyen deneyimlere yer verilmelidir.
- Bağımsız araştırma becerileri geliştirilmelidir.
- Yaratıcı ve analitik düşünme gibi ileri düşünme becerileri geliştirilmelidir.
- Programa bilimsel araştırma yöntemleri entegre edilerek bilimsel araştırma becerileri geliştirilmelidir.
- Açık uçlu etkinlik ve problemlere ağırlık verilmelidir.
- Programlar seçkin kişilerin (dehalar gibi) yaşamlarını içermelidir.
- Yeni fikir üretme, varolan fikirleri ise eleştirme teşvik edilmelidir.

BÖLÜM 7

EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI VE PROGRAM MODELLERİ



Bu bölümde öncelikle eğitim programı geliştirme süreci ele alınmış, sonra örnek eğitim programı modelleri incelenmiştir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik programlar çeşitli parametrelerden oluşurlar. Tanılama, müfredat, değerlendirme ve personel eğitimi gibi parametrelerin iyi tanımlanmaları ve tasarlanmaları, program kalitesinin temel önkoşullardır (Borland, 1989; VanTassel-Baska, 1998). Bu parametreleri iyi tanımlanmamış programlar, Tomlinson (2009)'un da iddia ettiği gibi "yama" programlar olarak düşünülebilirler. Yamalı programlar genel eğitimden kopuk, belirli bir beceri ve içerik sırası olmayan, kapsamı belirsiz, tanımlanmış öğrenme çıktıları, eğitim planı ve eğitim felsefesi gibi elementlerden yoksun programlardır. Bu tür programlar "etüt" programları olarak da adlandırılabilirler.

Yetenek alanı, yetenek düzeyi, toplumsal ve ailesel değerler, finansman (Moon & Roselli, 2000), hedef öğrenci kitlesinin sınıf düzeyi, programla ilgili kişilerin tutumları ve beklentileri ve eğitim sistem-

leri gibi çok çeşitli faktörler üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde program biçiminin seçimine ve tasarımına etkide bulunurlar. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik program modelleri özel okul, okul içinde okul, tam özel sınıf, kısmen özel sınıf, karma sınıf, kaynak oda, hafta sonu ve yaz okulları gibi çok çeşitli modellerden oluşur (Sak, 2008).

EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME SÜRECİ

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi alanında program geliştirmeye rehberlik eden yaklaşımlar, stratejiler ve program geliştirme sürecini etkileyen kuramsal, kültürel, politik ve yöntemsel konular "bağlamsal program geliştirme" çerçevesi içinde tartışılacaktır (Moon & Roselli, 2000). Bağlamsal program geliştirme, hedef öğrenci kitlesinin içinde yaşadığı toplumun ya da ülkenin sosyoekonomik, sosyokültürel, politik ve eğitimsel özellikleri ile üstün zekâ yaklaşımları temel alınarak gerçekleştirilebilir.

Üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim programları hem makro hem de mikro düzeyde ele alınmalıdır. Ulusal eğitim bakanlıklarının parametrelerini belirlediği ve yurt çapında uygulanan programlar makro düzeydeki programlardır. Bu programlara, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ülke genelinde yürütmekte olduğu Bilim ve Sanat Merkezleri örnek olarak verilebilir. Mikro düzeydeki programlar yerel olarak uygulanan ve hedef kitlesi programın bulunduğu bölge ile sınırlı olan program türleridir. Bu program türüne Anadolu Üniversitesi'nde yürütülmekte olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) örnek olarak verilebilir.

Eğitim programları içinde kuramsal modeller de genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bu programların bazıları kuramsal olarak çok genel, bazıları ise çok özeldir. Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen & Kollof, 1986) ve Izgara Modeli (Kaplan, 1986) gibi çok genel

BÖLÜM 8

PROGRAM DEĞERLENDİRMESİ

Bir eğitim programının amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirmekte olduğu ancak kapsamlı bir program değerlendirmesi ile bilinebilir. Program değerlendirme sürecinde, program hakkında kararlar oluşturmak amacıyla bilgi toplanır, toplanan bilgiler analiz edilir ve sonuçlar ilgililer ile paylaşılır. Değerlendirmenin nihai amacı programın etkililiğini, verimliliğini, sorunlarını, iyi ve zayıf yanlarını saptamak ve elde edilen bulgular doğrultusunda programa ilişkin yeni kararlar almaktır.

DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE GEREKÇESİ

Üstün zekâlı öğrenciler için eğitim programı açmak kadar bu programları değerlendirmek de önemlidir. Bazen program açmanın yeterli olduğu, programın etkisinin değerlendirilmesinin ise gereksiz olduğu iddia edilir. Bu düşünce programın her ne şekilde olursa olsun öğrencilere bir faydasının olacağı yanılgısından kaynaklanır. Gerçekte programın etkisi değerlendirilmedikçe programın değeri hakkında bir şeyler söylemek yanıltıcı olur. Doğruluğu kanıtlanmamış hiçbir şey doğru değildir.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi alanında program değerlendirmesine ilişkin bazı hususlar dikkate alınmalıdır. Tanılanan öğrencilerin gerçekten üstün zekâlı olup olmadıkları, eğer üstün zekâlı iseler yetenekleri ile uyumlu bir programa yerleştirilip yerleştirilmedikleri, programda verilen eğitim hizmetlerinin öğrencilere uygun olup olmadıkları, uygulanan programın uygun bir şekilde farklılaştırılıp farklılaştırılmadığı ve programda çalışan öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere eğitim verebilecek düzeyde donanıma sahip olup olmadıkları program değerlendirmesi ile saptanabilir. Uygulanan programın etkisini belirlemek ise, öğrencilerin hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaştıklarının ölçülmesi ve bu ölçümlerin değerlendirilmesi ile mümkündür.

Program değerlendirmesi yapılmadan öğrencilerin programdan yarar sağladıklarından emin olamayız. Öğrencilerin eğitim programlarından her koşulda fayda elde edeceklerini iddia etmek eğitimin doğasına aykırıdır. Program değerlendirmesi yapmayan ya da yapmayı reddeden kişilerin bazı önemli nedenleri olsa gerektir. Bu kişiler ya değerlendirmeyi yapabilecek kalifiye elemana sahip değillerdir ya değerlendirmenin öneminin farkında değillerdir ya da yürütülen programın üstün zekâlı öğrenciler için kanıtlanabilir bir yararının olmadığını gördüklerinden değerlendirme yapmaktan kaçınmaktadırlar.

DEĞERLENDİRMEYİ KİMLER YAPMALI?

Eğitim programı, hem programda çalışan ya da programı geliştiren uzmanlar tarafından hem de program ile ilişkisi olmayan dış değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmelidir. Değerlendirmeciler, eğitim programlarını değerlendirme alanında uzmanlığı olan program personeli, yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlardan oluşabilir. Programın nesnel olarak değerlendirilebilmesi için, dış değerlendirmecilerin de değerlendirme sürecine katılmaları ya

BÖLÜM 9

SOSYAL, DUYGUSAL, AKADEMİK KONULAR VE REHBERLİK

Aynılığın hoş karşılandığı hatta ödüllendirildiği toplumlarda gelişimsel olarak ileri olan üstün zekâlı çocuklar ve gençler farklılığın yarattığı sorunları bir ömür boyu yaşayabilirler. On iki yaş düzeyi zihinsel gelişime sahip yedi yaşındaki bir çocuğun akranları arasında ne tür bir uyum mücadelesi verebileceğini tahmin etmek çok güç olmasa gerektir. Bu farklılık, hem öğretmenler hem de ebeveynler için başedilmesi çok zor bir iştir. Aşağıdaki gerçek bir öykünün bu durumu somutlaştırmaya yardımcı olacağına inanıyorum.

İlköğretim birinci sınıfa başladıktan henüz üç hafta geçtikten sonra öğretmeni tarafından sınıfından alınmasını istediği yedi yaşındaki üstün zekâlı Didem'in annesi çaresizlik içine düşer. Çocuğunun problemini çözmek için sınıf öğretmeni ve okul müdürü ile çeşitli görüşmeler yapar ama bu görüşmeler soruna ilişkin bir çare üretmez. Didem, okula başladığında hem okuyor hem yazıyor hem de basit aritmetik problemlerini çözebiliyordu. Oysa öğretmeni, sınıftaki öğrencilere düzgün çizgi çizmeyi öğretiyordu. Sınıfta öğretilenlerin ilginç ve öğretici olmadıklarını düşünen Didem, resim çiziyor bazen de sıraların altında geziyordu. Didem'in bu durumunu kabullenemeyen öğretmeni onu dışlar olmuştu. Zamanla Didem,

birinci sınıftan sıkılmaya ve anasınıfına geri dönmek istemeye başlamıştı. Ama bu çözüm değildi. Didem'in annesi uzmanlarla görüştükten sonra çocuğunun öğretmenini değiştirmeye karar verdi. Yeni öğretmen sınıfında Didem'i hoş karşıladı ve onun farklılığını övgülerle ödüllendirdi. Aradan aylar geçtikten sonra Didem, olmak istediği sınıfta uyumlu bir öğrenci olmuştu.

Üstün zekâlı öğrencilere, bu öğrencilerin ebeveynlerine ve öğretmenlerine yönelik rehberlik programlarının temel amacı, yukarıda sözü edilen olumsuz durumlara yol açabilen etmenler ile mücadele sürecinde onlara rehberlik etmenin yanısıra öğrencilerin üretken ve mutlu yetişkinler olmalarına yardımcı olabilecek olanaklar sunmak olmalıdır. Bu bölümde, üstün zekâ etiketinin olumlu ve olumsuz etkileri, üstün zekâlı öğrencilerde güdülenme, düşük başarı, disiplin ve adaptasyon gibi sorunların yanısıra rehberlik stratejileri ve teknikleri tartışılmıştır.

ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİ

Daha önce üstün zekânın toplumsal bir etiket olduğu, bu etiketin toplum tarafından bireysel bir farklılığa verildiği tartışılmıştı. Nasıl ki bazı bireysel farklılıklar birey için hem avantaj hem de dezavantaj oluyorsa üstün zekâ da bireyde iki yönlü etki yaratır. Üstün zekânın toplumsal ve bireysel katma değerleri tartışma bile götürmez. Ancak üstün zekânın beraberinde getirdiği her yararın karşısında bir de zarar vardır. Diğer bir deyişle üstün zekâ paradoksal bir özelliktir. Örneğin olumlu koşullar karşılandığında üstün zekâ bireyin özgüvenini, saygınlığını, benlik algısını, çalışma disiplinini ve başarısını olumlu yönde etkiler. Üstün zekâ yalnızca bir etiket olarak kullanıldığında ise bu özelliklerin gelişimleri aksi yönde etkilenir. Bu iki tür etkinin nasıl oluştuklarını sonraki kısımlarda tartışalım.

BÖLÜM 10

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİ



Üstün zekâlı yetişkinler, yaşamları boyunca unutamadıkları öğretmenleri anlatırlarken hayatlarına yön veren, onları güdüleyen ve onların farklılıklarını fark ettiren öğretmenlere işaret etmişlerdir. Gerçekte öğrencilerini seven, onların dünyalarına yeni pencereler açan ve onların penceresinden dünyayı seyreden öğretmenler hayat kurtarırlar. Üstün zekâlı öğrenciler diğer öğrencilere göre öğretmen tutumlarından daha fazla etkilenebilmektedirler. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin, tüm iyi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere sahip olmalarının yanısıra eğitim verdikleri branşta uzmanlığa, üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan modeller, stratejiler ve teknikler konusunda derin bilgiye sahip olmaları ve de en önemlisi üstün zekâ olgusunu benimsemiş olmaları gereklidir.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenleri Üstün Zekâlı Olmalı mıdır?

Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin de üstün zekâlı olmaları konusunda bir yargıya varabilmemiz için öncelikle üstün zekâya yüklemiş olduğumuz anlamı irdelememizde yarar vardır. Eğer üstün zekâ, üstün genel zihinsel potansiyel olarak algılanıyorsa, üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri de üstün zekâlı olmalıdırlar. Eğer üstün zekâ farklı yetenek alanlarında üstünlük olarak algılanıyorsa, üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin de üstün zekâlı olmalarına gerek yoktur; fakat eğitim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gereklidir. Örneğin müzik alanında olağanüstü yeteneğe sahip bir öğrenciye sıradan bir müzik öğretmeninin, matematik alanında sıradışı yeteneğe sahip bir öğrenciye sıradan bir matematik öğretmeninin eğitim vermesi beklenmemelidir.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimleri için öğretmen seçilirken öğrencilerin yetenek düzeyleri ve eğitim kademeleri dikkate alınmalıdır. İlköğretimin ilk kademesindeki üstün zekâlı öğrencilere sıradan bir matematik öğretmeni eğitim verebilir. Fakat lise düzeyindeki üstün zekâlı öğrencilere sıradan bir matematik öğretmeninin eğitim vermesi düşünülmemelidir. Çünkü bu kademede hem matematik dersi içerik ve öğretim olarak ilköğretim matematiğinden çok farklılaşmakta hem de üstün zekâlı öğrenciler üniversite düzeyinde akademik ve bilişsel gelişime ulaşmaktadırlar. Öte yandan aynı eğitim kademesinde olsalar bile sıradan bir matematik öğretmeni sıradan bir öğrenciye rahatlıkla eğitim verebilirken, matematikte üstün zekâlı bir öğrenciye aynı rahatlıkta eğitim veremez. Çünkü birinci tipteki öğrenci sürekli alıcı durumunda iken ikinci tipteki öğrenci sürekli eleştiren ve arayış içinde olandır.

Bütün öğrenciler gibi üstün zekâlı öğrenciler de öğretmenlerinin bir öğretici olmalarının yanısıra onlarla paylaşan bir arkadaş ve onlara yol gösteren bir rehber olmalarını istemektedirler. Yapılan bazı

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları.* Ankara: Eduser Yayınları.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 39-40.*

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı.* Haz: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ayas, B. (2010). Bilimsel Üretkenlik Testi'nin psikometrik özelliklerinin ilköğretim 6. sınıflar düzeyinde incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi.

Ayas, B., & Sak, U. (2008). The test of scientific creativity: Its development and psychometric properties. *4th International Conference on Intelligence and Creativity,* Münster, Germany.

Ayas, B., & Sak, U. (2009). Bilimsel Üretkenlik Testi: Teorik alt yapısı, geliştirilme süreci ve psikometrik, özellikleri. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi,* Eskişehir.

Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 39*(4), 218-223.

Betts, G. T. (1986). The Autonomous Learner Model for the gifted and talented. J. S. Renzulli (Ed), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented.* (sn. 27-56). Mansfield Center, Connecticut, USA: Creative Learning Press, Inc.

Betts, G. T., & Kercher, J. J. (2009). The Autonomous Learner Model for the gifted and talented. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models*

for developing programs for the gifted and talented (2nd ed.; sn. 49-103). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Brand, C. (1996). G, genes, and pedagogy: A reply to seven (lamentable) chapters. In D. K. Detterman (Ed.*), Current topics in human intelligence*: vol. 5. The environment. Norwood, NJ: Ablex.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted and talented.* New York: Teachers College Press.

Borland, J. M., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly, 38,* 164-171.

Boyd, L. N. (1992). The needs assessment-who needs it? *Roeper Review, 15,* 64-66.

Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development, 65,* 684-698.

Callahan, C.M., & Calwell, M.S. (1995). A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies.* New York : Cambridge University Press.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology, 27,* 703-722.

Ceci, S. J., Barnett, B. M., & Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: The overlooked multiplier effect. R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Psychology of abilities, competencies and expertise* (sn. 70-92). New York: Cambridge University Press.

Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong, *High Ability Studies, 11*, 69-82.

Clark, C. (1996). Working with able learners in regular classrooms. *Gifted and Talented International,* 11, 34-38.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (2003). Mentoring the gifted and talented. In N. Colengelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (sn. 254-267). Boston, USA: Allyn & Bacon.

Colom, R., Andres Pueyo, A., & Juan-Espinosa, M. (1998). Generational IQ gains: Spanish data. *Personality and Individual Differences, 25*(5), 927–935.

Colom, R., Juan-Espinosa, M., & Garcia, L. F. (2001). The secular increase in test scores is a "Jensen effect". *Personality and Individual Differences, 30*, 553–559.

Cox, C. C. (1926). The early mental traits of three hundred geniuses. L. M. Terman (Ed.), *Genetic studies of genius, vol. II.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Cox, J., & Daniel, N. (1991). The International Baccalaureate. R. E. Clasen (Ed.), *Educating able learners* (sn.157-166). Madison, WI: Madison Extension Programs, University of Wisconsin, Madison.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices.* Austin, TX: University of Texas.

Cropley, A. J., & Urban, K. K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2. bas., Sn. 485-498). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids.* Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı.* Haz: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Daley, T. C., Whaley, S. E., Sigman, M. D., Espinosa, M. P., & Neumann, C. (2003). IQ on the rise: The Flynn Effect in rural Kenyan children. *Psychological Science, 14*(3), 215–219.

Delcourt, M. A., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes.* Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented.

Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). Great leap forward, *New Scientist, 170,* 2287, 44-47.

Dixon, D. N., & Scheckel, J. R. (1996). Gifted adolescent suicide: The empirical base. *The Journal of Secondary Gifted Education, 7*(3), 386-392.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Random House.

Eysenck, H. J. (1999*). Intelligence: A new look.* London: Transaction Publishers.

Farber. M. I. , (1977). *Theory of suicide.* New York: Arno Press.

Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential.* New York, NY: Basic Books.

Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly, 28(4),* 149-151.

Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for education programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2.bas., sn. 271-282). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Feldhusen, J. F., & Kollof, P. B. (1986). The Purdue Three-Stage Enrichment Model at the Elementary level. J. S. Renzulli (Ed). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (sn. 153-179). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin, 95,* 29–51.

Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin, 101*(2), 171–191.

Flynn, J. R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist, 54*, 5–20.

Ford, D. Y., & Harman, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing Access to gifted eduction for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education, 12,* 141-148.

Gabel, A. D. (2006). Use of the WISC-IV with the gifted and talented. *Gifted Education International, 21*, 162-180.

Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29(3), 103-112.*

Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intellihences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly, 43*(4), 224-243.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science.* New York: Viking Penguin, Inc.

Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today, 22*(3), 52-53.

Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research, 83,* 313-326.

Gottfredson, L. S. (Ed.) (1997). Intelligence and social policy. *Intelligence, 24*(1). (Special issue).

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects: The Fullerton longitudinal study*. New York: Plenum.

Grassinger, R., Marion, P., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies, 21(1),* 27-46.

Gross, M. U. M. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. K. Heller, F. Monks, & A. H. Passow (Eds), *the international handbook of research and development of giftedness and talent* (sn. 473-490). Oxford, England: Pergamon.

Gruber, H., & Mandl, H. (2000). Instructional psychology and the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., sn. 383-396). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ: Guide to improving intelligence and creativity.* Buffala, NY: Creative Education Foundation.

Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review, 22,* 28-35.

Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today, 30*, 30-41.

Harkavy, J., & Asnis, G. (1985). Suicide attempts in adolescence. *New England Journal of Medicine, 313,* 1290-1291.

Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from and International perspective. S. I. Preiffer (Ed), *Hanbook of giftedness in children* (sn. 93-114). New York: Springer.

Heller K. A., & Ziegler, A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *The international handbook of giftedness and talent* (2.bas., sn. 1–21). Oxford, UK: Elsevier Science.

Hermstein, R. J., Nickerson R. S., de Sanchez, M., & Swets, J. A. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist, 41,* 1279-l 289.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children over 180 IQ Stanford Binet: Origin and development.* Yonkers, NY: World Book.

Howley, A., Howley, C. B., & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children.* Boston: Little, Brown.

Huang, M. H. (2001). Cognitive abilities and the growth of high-IQ occupations. *Social Science Research, 30,* 529-551.

Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programmes. *Gifted Child Quarterly*, *41*, 19-24.

Hunter, J. E. (1983). A causal analysis of cognitive ability, job knowledge, job performance, and supervisor ratings. E. Landy, S. Zedeck, & J. Cleveland (Eds), *Performance measurement and theory* (sn. 257-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Intelligence: Knowns and Unknowns. (1996). *American Psychologist, 51,* 77-101.

Intelligence and its Measurement: A Symposium. (1921). *Journal of Educational Psychology, 12,* 123-147, 195-216, 271-275.

Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America.* New York: Basic Books.

Jensen, A. R. (1996). Secular trends in IQ: Additional hypotheses. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*: vol. 5. The Environment. Norwood, NJ: Ablex.

Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 74-77.

Kaplan, S. N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli (Ed), *Systems and models for developing programs fort he gifted and talented.* (sn. 180-193). Mansfield Center, Connecticut, USA: Creative Learning Press, Inc.

Kaplan, S. N. (2009). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., sn. 235-249). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Kazdin, A. E. (1979). Unobtrusive measures in behavioral assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 713-724.

Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented.* VA: American Counseling Association.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1973). Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. *American Sociological Review, 38, 97-* 118.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 73-77.

Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly, 25*(3), 134-137.

Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teachers. *Gifted Child Today, 23*, 16-19.

Lynn, R. (1990). The role of nutrition in secular increases in intelligence. *Personality and Individual Differences, 11*(3), 273–285.

Lynn, R., & Hampson, S. (1986). The rise of national intelligence. Evidence from Britain, Japan and the United States. *Personality and Individual Differences, 7,* 23–32.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Rockville, MD: Apsen Systems.

Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. (2. bas.) Austin, TX: Pro-Ed.

McKenzie, J. A. (1986). The influence of identification practices, race and SES on the identification of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *30*(2), 93-95.

McCartney, K., Harris, M. J., & Bemieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin, 107*, 226-237.

McGue, M., Bouchard, T. J., Jr., Iacono, W. G., & Lykken, D. T. (1993). Behavioral genetics of cognitive ability: A life-span perspective. R. Plomin & G. E. McCleam (Eds.), *Nature, nurture, & psychology* (59-76). Washington, DC: American Psychological Association.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği. *MEB Mevzuat Bankası.* Web erişim 27.01.2011: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği. Ankara: MEB.

Minton, B. A., & Pratt, S. (2006). Gifted and highly gifted students: How do they score on the SB5? *Roeper Review, 28(*4), 232-236.

Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F., Feldhusen, J. F. (2009). The Purdue Three-Stage Model. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.; sn. 289-321). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Moon, S. M., & Roselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; sn. 499-521). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Morelock, M. J., & Feldman, D. H. (2000). Prodegies, Savants and William Syndrome: Windows into talent and cogntion. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2.bas.; sn. 227-241). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Naglieri, J. A. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper Review, 23*, 151-157.

Nash, D. (2001). Enter the mentor. *Parenting for High Potential, Aralık sayısı*, 18-21.

National Association for Gifted Children. (2000). *Pre-K-grade 12 gifted program standards.* Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: Comparison of methods. *Exceptional Children*, *25*, 300-304.

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1995). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development, 4*, 399-414.

Reis, S. (1998). Underachieving for some. Dropping out with dignity for others. *Communicator, 29* (1), 19-24.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20,* 303-326.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180–184.

Renzulli, J. S. (1982). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. *Gifted Child Quarterly, 26(1),* 11-14.

Renzulli, J. (2002). Emerging conception of giftedness: Building bridge to the new century. *Exceptionality, 10(2),* 67-75.

Renzulli, J. S. (2009). The Multiple Menu Model for developing differentiated curriculum. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2.bas.; sn. 353-381). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly, 44,* 261-271.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors (RM02168).* Storrs,

CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan fort he development of creative productivity. J. S. Renzulli (Ed), *Systems and models for developing programs fort he gifted and talented.* (sn. 216-266). Mansfield Center, Connecticut, USA: Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and Talent* (2.bas.; sn. 367-382). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1978). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership 59*(2), 51-57.

Reynolds, C. R., Chastain, R. L., Kaufman, A. S., & McLean, J. (1987). Demographic characteristics and IQ among adults: Analysis of the WAISR standardization sample as a function of the stratification variables. *Journal School Psychology, 25,* 323-342.

Richert, E. S. (1985). The state of the art of the identification of gifted students in the United States. *Gifted Education International 3*(1), 47-51.

Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (sn. 507-524). Oxford: Pergamon.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Runco, M. A. (Ed.). (1991). *Divergent thinking.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity.* Norwood: NJ: Ablex Publishing.

Runco, M. A. (Ed.). (1997). *Creative critical processes.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sak, U. (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 15*(2), 70-79.

Sak, U. (2006). Education for gifted students in Turkey. B. Wallace & G. Eriksson (Ed.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues* (sn. 312-313). London: Routledge Falmer.

Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (sn.283-310). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Sak, U. (2008). Üstün zekâlı çocuklar. İ. H. Diken (Ed), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (sn. 497-535). Ankara: Pegem Akademi.

Sak, U. (2009a). Educational programs and services for gifted students in Turkey. C. J. Maker & S. Schiever (Eds,) *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (*3rd ed. Sn.432-441). Austin, TX: Pro-ed.

Sak, U. (2009b). Test of the three-mathematical minds (M3) for the identification of mathematically gifted students. *Roeper Review, 31,* 53-67.

Sak, U. (2009c). *Üstün yetenekliler eğitim programları.* Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2010). Assessment of creativity: Focus on math and science. *12th ECHA Conference,* Paris, France.

Sak, U. (2011). An overview of the social validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS)[Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Education and Science [Eğitim ve Bilim], 36,* 213-229.

Sak, U. (2013). Education Programs for Talented Students Model (EPTS) and its Effectiveness on Gifted Students' Mathematical

Creativity. *Education and Science [Eğitim ve Bilim], 38,* 169, 51-61.

Sak, U., & Karabacak, F. (2010). What research says about the Education Programs for Talented Students (EPTS). *12th ECHA Conference,* Paris, France.

Sak, U., Karabacak, F., Akar, İ., Şengil, Ş., Demirel, Ş., & Türkan, Y. (2008). Test of mathematical talent: Its development and psychometric properties. *4th International Conference on Intelligence and Creativity,* Münster, Germany.

Sak, U., Karabacak, F., & Kılıç, A. (2009). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP): Tanılama, öğretim ve değerlendirme biçimleri ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi,* Eskişehir.

Sak, U., & Karabacak, F., Kılıç, A., & Öksüz, C. (2010). Proje MBE3: Üstün zekâlı öğrencilerin tanılanmasında ve eğitimlerinde üçlü matematiksel ve bilimsel tanılama ve öğretim yetenek modeli. *107K059 Nolu Proje Sonuç Raporu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, TÜBİTAK*, Ankara.

Sak, U., Türkan, Y., Şengil, S., Akar, İ., Demirel, Ş., Güçyeter, Ş. (2009). Matematiksel Yetenek Testi (MYT) 'nin gelişimi ve psikometrik özellikleri. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi,* Eskişehir.

Sargent, M. (1984). Adolescent suicide: Studies reported. *Journal of Child and Adolescent Psychotherapy, 1*(2), 49-50.

Sayler, M. F., & Brookshire, W. K., (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted programs and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly, 37*(4), 150-154.

Schiever, S., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. N. Colengelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3. bas.; sn. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.

Schlichter, C. L. (1986). Talents unlimited: Applying the multiple talent approach in mainstream and gifted programs. J. *S.* Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for gifted*

and talented (sn. 352-390). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Schlichter, C. L. (1996). Creative and critical thinking: Not just enrichment. *Think,* Şubat sayısı, 17-22.

Schlichter, C. L. (2009). Talents unlimited: Thinking skills instruction for all students. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.; sn. 433-455). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Seeley, K. (1998). Evaluating programs for the gifted. J. VanTassel-Baska'da (Ed), *Excellence in educating gifted and talented learners* (sn. 295-308). Denver, CO: Love Publishing Company.

Siegle, D. (2005). *Developing mentorship programs for gifted students.* TX: Prufrock Press, Inc.

Siegle, D,. & McCoach, D. B. (2005). *Motivating gifted students.* TX: Prufrock Press, Inc.

Silverman, L. K. (1992). How parents can support gifted children. *CEC/ERIC Bulletin,* sn. 6-8. (ERIC Digest No: EDO-ED-92-5, #515).

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 36-58.

Silverman, L. K. (1998). Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood. J. VanTassel-Baska (Ed), *Excellence in educating gifted and talented learners* (sn. 145-166). Denver: Love Publishing Company.

Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review, 106,* 435-457.

Simonton, D. K. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic,epigenetic model. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness,* (2.bas.; sn. 326-312). New York: Cambridge University Press.

Slavin, R. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60,* 471-499.

Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership, 48,* 71-82.

Southern, T., & Jones, E. (Eds.). (1991). *The academic acceleration of gifted children.* New York: Teachers College Press.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293.

Stafflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. G.T. Gary & J.C. Greene'de (Eds), *New directions for evaluations* (sn.7-99). San Francisco: Jossey-Bass.

Stanley, J. S. (1977). Rationale of the Study of Mathematically Precocous Youth (SMPY) during its first five years of promoting educational acceleration. In J. C. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (Eds.), *The Gifted and the creative: A fifty-year perspective* (sn. 75-112). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360–406.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Researcher Quarterly, 21,* 360-406.

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55 (1),* 39-53.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607-627.

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence.* New York, NY: Plume.

Sternberg, R. J. (2002). Beyond g. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence.* (sn. 447-479). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness.* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. Grigorenko, E. L. (2000). Teaching for successful intelligence to increase student learning and achievement. IL: SkyLight Training and Publishing Inc.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence.* (2nd ed.). Arlington Heights, IL: SkyLight.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 39(2),* 88-94.

Subotnik, R.F., Soller, J.F., & Hood, S.K. (2004). The Hunter School Evaluation experience: A special school's journey. J. VanTassel-Baska & A.X. Feng'de (Eds). *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement* (sn. 189-205). Texas: Prufrock Press.

Şengil, Ş. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik matematik yetenek testi'nin kapsam geçerliği. *Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi.

Şengil, Ş., Sak, U., & Türkan, Y. (2009). Matematiksel Üretkenlik Testi (MÜT). *Sözlü bildiri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* İzmir.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (sn. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (3.bas.; ss. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence.* Boston: The Riverside Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius, 4.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: University of Chicago Press.

Tiseo, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(1), 60-89.

Tomlinson, C. A. (2009). Myth 8: The "patch-on" approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly, 53,* 254-256.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C. A., Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners.* (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationship: How they aid creative achievement, endure, change, and die.* Buffalo, NY: Bearly Limited.

Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.; sn. 317-330). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Türkan, Y. (2010). Matematiksel Üretkenlik Testi'nin psikometrik özelliklerinin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

VanTassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners.* Denver, CO: Love.

VanTassel-Baska, J. (1998). Appropriate curriculum for the talented learner. Joyce VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3.bas.; sn. 339-361). Denver, CO: Love Publishing.

VanTassel-Baska, J. (1998). A comprehensive model of program development. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners.* (sn. 309-334). Denver: Love.

VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.; sn. 345-365). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

VanTassel-Baska, J. (2004a). Introduction to the William and Mary eclectic model of gifted program evaluation. J. VanTassel-Baska & A.X. Feng'de (Eds). Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement (sn.1-21). Texas: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J. (2004b). The processes in gifted program evaluation. J. VanTassel-Baska & A.X. Feng'de (Eds). *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement* (sn. 23-39). Texas: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J. (2005). *Acceleration: Strategies for teaching gifted learners.* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly, 51,* 182-205.

VanTassel-Baska, J., Patton., & Prillaman, P. (1991). *Gifted youth at risk: A report of a national study.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Van Tassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. X. (2007). The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice (Classroom Observation Scale-Revised). *Roeper Review, 29*(2), 84-93.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. M. (2009). The Integrated Curriculum Model. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A, Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2.bas.; sn. 655-691). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Vaughn, V., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 35,* 92–98.

Waller, J. H. (197 1). Achievement and social mobility: Relationships among IQ score, education, and occupation in two generations. *Social Biology, 18*, 252-259.

Web, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1994). *Guiding the gifted child.* AZ: Gifted Psychology Press.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.

Williams, P. E., Weiss, L. G., & Rolfhus, E. (2003a). *Theoretical model and test blueprint* (WISC–IV Technical Report No. 1). Web erişimi Aralık 8, 2004: http://harcourtassessment.com/hai/Images/pdf/wisciv/WISCIVTechReport1.pdf

Williams, P. E., Weiss, L. G., & Rolfhus, E. (2003b). *Psychometric properties* (WISC–IV Technical Report No. 2). Web erişimi Aralık 8, 2004: http://harcourtassessment.com/hai/Images/pdf/wisciv/WISCIVTechReport2.pdf

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement, or how behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 203-214.

Ziegler, A. (2004). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftednes* (2. bas. sn.411-436). New York: Cambrdige University Press.

ÖZEL EĞİTİMDE YANLIŞSIZ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yazarlar

Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖZEL EĞİTİMDE YANLIŞSIZ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yazarlar: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR, Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

ISBN: 978-605-7989-08-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2012
2. Baskı: Ankara - Eylül, 2013
3. Baskı: Ankara - Eylül, 2016
4. Baskı: Ankara - Eylül, 2017
5. Baskı: Ankara - Ekim, 2018
6. Baskı: Ankara - Eylül, 2019
7. Baskı: Ankara - Ekim, 2020
8. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı: Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42
Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Serti ika No: 41659
Matbaa Serti ika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sokak No: 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA
Tel: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli çocuklar, gençler ve yetişkinlerin öğretimine yönelik etkili ve verimli öğretim yöntemleri geliştirme ve bu yöntemleri bilimsel araştırmalarla sınama çabaları her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Yanlışsız öğretim yöntemleri de böyle bir çabanın ürünüdür ve Türkiye'de bu yöntemlerin eğitim ortamlarında kullanılması ve Eğitim Fakültelerinin ders içeriklerinde yer alması son birkaç yılda görülen bir gelişmedir.

Onaltı üniteden oluşan **Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri** kitabında, orta ve ileri derecede gelişimsel yetersizliği olan bireylere davranış ve beceri öğretiminde etkili olan yanlışsız öğretim yöntemlerinin tanıtımı amaçlanmıştır. Kitapta, hangi yaş ve özür grubundaki kişilere bu yöntemlerle öğretim sunulduğu vb. konulara değinilmiştir. Bu kitapta yanlışsız öğretim yöntemlerinin tanıtımı amaçlanmış olmasına rağmen yöntemlerin okuyucular tarafından daha iyi kavranabilmesi için, okuyucuların genel olarak öğrenme kavramına, öğrenme kuramlarına, uygulamalı davranış analizi ilkelerine, öğrenme aşamalarına ve tek-denekli araştırma modellerine ilişkin bilgi sahibi olmalarının da önemli olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla, kitapta bu konulara da yer verilmeye çalışılmıştır. Şimdi kitabın her bölümünün kapsamını kısaca tanıtmaya çalışalım.

Birinci bölümde, "Öğrenme nedir?", "Temel öğrenme kuramları nelerdir?" "Her bir kuramın öne sürdüğü ilkeler ve eğitim ortamları açısından doğurguları nelerdir?" vb. konulara değinilerek, okuyucuların öğrenme konusunda bilgilerini tazelemeyi hedefledik.

İkici bölümde, uygulamalı davranış analizi ve özellikleri konularında açıklamalarda bulunduk. Ayrıca, bu bölümde uygulamalı davranış analizinin ilkelerinde zaman içinde görülen değişiklikleri de açıklamaya çalıştık.

Üçüncü bölümde, "Öğrenmenin Aşamaları" ve "Öğrenmenin Aşamalarına Uygun Olarak Davranışsal Amaç Yazma" konularına yer verdik.

Dördüncü bölümde, okuyucuların yanlışsız öğretim yöntemlerini daha etkili olarak kullanabilmeleri için "Etkili Öğretim" ve "Etkili Öğretmen Özellikleri" konularını açıklanmaya çalıştık.

Daha önce, yanlışsız öğretim yöntemlerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için okuyucuların araştırma yöntemleri konularında da bilgi sahibi olmalarının önemli olduğunu ifade etmiştik. Yanlışsız öğretim yöntemleriyle, genellikle, tek-denekli araştırma modelleri kullanılarak öğretim sunulduğu için, beşinci bölümde sırasıyla "Tek-Denekli Araştırmaların Özellikleri", "Tek-Denekli Araştırmalarda İç Geçerlilik ve İç Geçerliği Etkilemeyen Etmenler", Güvenirlik" ve "Veri Kayıt Teknikleri" konularına değindik.

Altıncı bölümde en yaygın kullanılan beş tek-denekli araştırma modelinin özelliklerine, uygulama basamaklarına, yarar ve sınırlılıklarına değinmeye çalıştık.

Yedinci bölümde ise, yanlışsız öğretim yöntemlerinde sıklıkla kullanılan terim ve kavramlara yer verdik.

Geriye kalan bölümlerde ise, her bir yanlışsız öğretim yöntemini tanım, uygulama basamakları ve araştırma bulguları çerçevesinde tanıttık.

Bu kitabın temelleri, birici yazarın Kentucky Üniversitesi'nde aldığı doktora dersleri sırasında atılmıştır. Bu nedenle Prof. Dr. John W. Schuster'a, bilgi ve esin kaynağı olduğu ve bu kitabın hazırlanmasını cesaretlendirdiği için teşekkür ederiz.

Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri kitabı için 1999 yılında Kentucky Üniversitesi'nde geniş bir alanyazın taraması yürütülmüştür. Birinci yazarı, bu alanyazın çalışmasını yürütebilmesi için Kentucky Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne kabul ederek bölümün bilgisayar, kırtasiye vb. olanaklarını sunan Prof. Dr. William H. Berdine'a şükranlarımızı sunarız. Kütüphanede yer alan bazı kaynaklar için kişisel kütüphanelerini açan Prof. Dr. Belva C. Collins, Ar. Gör. Melinda Ault, Doç Dr. Jennifer Grisham-Brown ve Ar. Gör. Nancy McCrary'ye teşekkür ederiz. Ayrıca kaynak taramasında yardımını gördüğümüz Halil İbrahim Diken'e de teşekkürü bir borç biliriz.

Kitabın filizlenmesi ise, yine birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde okuttuğu Özel Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar adlı derste olmuştur. Bu dersteki tüm öğrencilere teşekkürlerimizi sunarız.

Bu kitapta çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. Ancak, M. Wolery, M. Ault ve P. Doyle'in **Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response promting strategies** adlı kitabı pek çok bölümde, özellikle de yanlışsız öğretim yöntemlerinin uygulama basamaklarının tanıtılmasında, yoğun olarak kullanılmıştır. Bu nedenle, böyle bir kaynağı alana kazandırmış oldukları için kendilerine teşekkür ederiz.

Kitabın çeşitli bölümlerini okuyarak görüş bildiren Araştırma Görevlileri Nurgül Akmanoğlu, Onur Kurt ve Serhat Yıldırım'a; kitabın daktilo edilmesine yardım eden Seçil Erol'a teşekkürü bir borç biliriz.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün tüm elemanları her çalışmamızda bize güç vermektedirler. Tümüne teşekkür ederiz.

Her çalışmamızda olduğu gibi bu çalışmamızda da ailelerimizin desteği ve anlayışı bizim en önemli güç kaynağımızı oluşturmuştur. Her birine şükranlarımızı sunarız. Birinci yazar özellikle anne-baba ve kardeşlerine; ikinci yazar ise özellikle eşi Altuğ'a ve oğlu Dora'ya teşekkürü bir borç bilmektedir.

Bu kitabın, bu konuda Türkiye'de yürütülecek diğer çalışmalara rehberlik etmesini be bu konudaki Türkçe yayınların hızla artmasını dileriz.

Elif Tekin

Gönül Kırcaali-İftar

Eskişehir, 2001

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 3
KISALTMALAR 11
TABLOLAR....12
ŞEKİLLER LİSTESİ 13

BÖLÜM 1

ÖĞRENME KURAMLARI....15
Piaget'nin Zihinsel Gelişim Kuramı 15
Zihinsel Yapılar 16
Zihinsel İşlevler....16
Zihinsel Gelişimi Etkileyen Etmenler....17
Gagne'nin Öğrenminin Koşulları Kuramı 18
Bandura'nın Gözleyerek Öğrenme Kuramı 20
Skinner'in Edimsel Koşullama Kuramı 23
ÖZET 26
KAYNAKÇA 27

BÖLÜM 2

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ 29
Uygulamalı Davranış Analizinin Özellikleri....29
Uygulamalılık....30
Davranışsallık....30
Analitiklik 31
Teknolojiklik 31
Kavramsal Olarak Sistematiklik 32
Etkililik....32
Genellenebilirlik....32
Uygulamalı Davranış Analizi Özellikleri 1968 Yılından Bu Yana
Ne Tür Değişiklikler Göstermiştir?....32
Uygulamalılık....32
Davranışsallık....33
Analitiklik 33
Teknolojiklik 33
Kavramsal Olarak Sistematiklik 33
Etkililik....34
Genellenebilirlik....34
Öğrenme-Öğretme-Öğretim....35
Öğrenmenin Özellikleri....35
Olumlu Pekiştirme 38
Olumsuz Pekiştirme 41
Pekiştirme Tarifesi Nedir ve Kaç Tür Pekiştirme Tarifesi Vardır? 41
Ayrımlı Pekiştirme 42
ÖZET 44
KAYNAKÇA 45

BÖLÜM 3

ÖĞRENMENİN AŞAMALARI 47
Davranışsal Amaç Yazma....47
Öğrenmenin Aşamaları 49

Edinim 50
Edinim Aşamasının Önemi 51
Edinimi Kolaylaştıran Etmenler 52
Edinim Aşaması İçin Davranışsal Amaç Nasıl Yazılmalıdır? 54
Edinim Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları Nelerdir? 54
Amaç çizgisi belirlendikten sonra uygulamanın etkili olup olmadığı nasıl değerlendirilir? 55
Akıcılık 56
Akıcılık Aşamasının Önemi 56
Akıcılığı Kolaylaştıran Etmenler 57
Akıcılık Aşaması İçin Davranışsal Amaç Nasıl Yazılmalıdır? 57
Akıcılık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları Nelerdir? 58
Edinim Aşaması ile Akıcılık Aşamasının Karşılaştırılması 59
Kalıcılık 60
Kalıcılığı Kolaylaştıran Etmenler 60
Kalıcılık İçin Davranışsal Amaç Nasıl Yazılmalıdır? 61
Kalıcılık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları Nelerdir? 62
Genelleme 62
Genellemenin Önemi 63
Genellemeyi Kolaylaştıran Etmenler 63
Genelleme Aşaması İçin Davranışsal Amaç Nasıl Yazılmalıdır? 64
ÖZET 65
KAYNAKÇA 67

BÖLÜM 4

ETKİLİ ÖĞRETİM 69
Etkili Öğretmen Özellikleri 69
Etkililik Nedir? 72
Verimlilik Nedir? 72
Sosyal Geçerlik Nedir? 76
Sistematik Öğretim ve Aşamaları 76
Öğretim Yöntemine Karar Verirken Dikkat Edilecek Noktalar 78
ÖZET 82
KAYNAKÇA 84

BÖLÜM 5

TEK–DENEKLİ ARAŞTIRMALARIN ÖZELLİKLERİ 87
Sosyal Açıdan Önemli Davranışlara İlişkin Veri Toplama 90
İstatistiksel Anlamlılık 90
Klinik Anlamlılık 91
Sosyal Geçerlik 91
Eğitsel Geçerlik 91
Yaşam Kalitesi Açısından Önem 92
Toplanan Verilerin Doğru ve Güvenilir Olması 92
Güvenirlik 92
Güvenirlik Verileri Hangi Sıklıkla Toplanmalıdır? 96
İÇ GEÇERLİK VE DIŞ GEÇERLİK 96
İç Geçerlik Nedir? 96
İç Geçerliği Etkileyen Etmenler Nelerdir? 97
Dış Geçerlik Nedir? 99
Davranışların Doğrudan Ölçümü 100
Kesin Kayıt 100
Olay Kaydı 100

Süre Kaydı....102
Gözlem süresinde gerçekleşen bir davranışın gerçekleşme süresi....103
Gözlem süresinde gerçekleşen tüm davranışların toplam süresi....103
Bekleme Süresi Kaydı....104
Yaklaşık Kayıt....105
Zaman Aralığı Kaydı....105
Parçalı zaman aralığı kaydı....105
Bütüncül zaman aralığı kaydı....107
Anlık Zaman Örneklemi Kaydı....108
Ayrık Deneme Kaydı....109
Beceri Analizi Kaydı....110
Kalıcı Ürün Kaydı....111
Verilerin Grafiksel Analizi....111
Grafik İncelerken Dikkat Edilecek Noktalar....112
Verilerin Düzeyinin Analizi....113
Verilerin Eğiliminin Analizi....114
İlerleme çizgisi nasıl değerlendirilir?....115
Verilerin Kararlılığının Analizi....115
ÖZET....116
KAYNAKÇA....118

BÖLÜM 6

TEK–DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELLERİ....119
Tek-Denekli Araştırmaların Özellikleri....120
Yinelenen Ölçümler....120
Başlama Düzeyi Evresi....120
Uygulama Evresi....121
Yineleme....121
Tek-Denekli Araştırma Modelleri....121
Etkililik Modelleri....122
ABAB Modeli....122
Çoklu Başlama Modelleri....124
Çoklu Yoklama Modelleri....127
Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modelleri....127
Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli....128
Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri....129
Dönüşümlü Uygulamalar Modeli....132
Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli....134
ÖZET....138
KAYNAKÇA....140

BÖLÜM 7

YANLIŞSIZ ÖĞRETİM....141
Yanlışsız Öğretimin Özellikleri....143
Hedef Uyaran....146
İpucu....147
Deneme....150
Yanıt Aralığı....150
Denemeler Arası Süre....150
Silikleştirme....151
ÖZET....152
KAYNAKÇA....154

BÖLÜM 8

SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM 155
Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Basamakları 162
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 162
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 162
Bireyin İpucunu Bekleme Becerisini Belirleme 162
Sıfır Saniye Bekleme Süreli Deneme Sayısını Belirleme 163
İpucunu Geciktirme Süresini Belirleme 164
Birey Davranışlarına Ne Şekilde Tepkide Bulunulacağını Belirleme 164
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 164
Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 165
ÖZET 172
KAYNAKÇA 173

BÖLÜM 9

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM 177
Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Basamakları 180
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 180
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 180
Eşzamanlı İpucu Deneme Oturumlarını Planlama 180
Yoklama Oturumlarını Planlama 180
Yanıt Aralığı Süresini Belirleme 181
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 181
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 182
Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 182
ÖZET 188
KAYNAKÇA 189

BÖLÜM 10

ARTAN BEKLEME SÜRELİ ÖĞRENİM 191
Artan Bekleme Süreli Öğretimin Aşamaları 194
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 194
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 197
Bireyin İpucunu Bekleme Becerisine Sahip Olup Olmadığını Belirleme 197
0 Sn. Bekleme Süreli Deneme Sayısını Belirleme 197
İpucunu Geciktirme Aralığı Süresini Belirleme 197
İpucunu Geciktirme Aralığını Arttırma Planını Belirleme 198
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 198
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 199
Uygulama, Kaydetme ve Öğrencinin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişikliklerde Bulunma 199
ÖZET 205
KAYNAKÇA 207

BÖLÜM 11

DAVRANIŞ ÖNCESİ İPUCU VE SINAMAYLA ÖĞRETİM 209
Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretimin Basamakları 213
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 213
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 213
Davranış Öncesi İpuçlu Deneme Sürecini Belirleme 213

Yoklama Oturumlarını Planlama 214
Yanıt Aralığı Süresini Belirleme 214
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 214
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 215
Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 216
ÖZET 219
KAYNAKÇA 220

BÖLÜM 12

DAVRANIŞ ÖNCESİ İPUCU VE SİLİKLEŞTİRMEYLE ÖĞRETİM 223
Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeyle Öğretimin Basamakları 228
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 228
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 228
İpucunu Silikleştirme Yöntemini Belirleme 228
Yanıt Aralığını Belirleme 229
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 229
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 230
Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 231
ÖZET 232
KAYNAKÇA 233

BÖLÜM 13

AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM 235
Aşamalı Yardımla Öğretimin Basamakları 240
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 240
Kontrol Edici İpucunu Belirleme 240
İpucunu Silikleştirme Sürecini Belirleme 240
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 241
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 241
Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 242
ÖZET 246
KAYNAKÇA 248

BÖLÜM 14

İPUCUNUN GİDEREK ARTTIRILMASIYLA ÖĞRETİM 251
İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Basamakları 252
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 256
İpucu Hiyerarşisinde Yer Alacak Olan İpucu Düzey Sayısını Belirleme 256
İpucu Hiyerarşisi İçinde Kullanılacak Olan İpucu Türlerini Belirleme 257
Belirlenen İpucu Türlerini Birey Davranışı Üzerinde En Az Kontrol Gerektirenden En Fazla Kontrol Gerektirene Doğru Sıralama 257
Yanıt Aralığını Belirleme 257
Birey Tepkilerine Sunulacak Uygun Tepkileri Belirleme 257
Hedef Davranışa Bağlı Olarak Uygun Veri Toplama Sistemini Belirleme 258
Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 259
ÖZET 264
KAYNAKÇA 266

BÖLÜM 15

İPUCUNUN GİDEREK AZALTILMASIYLA ÖĞRETİM 269
İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretimin Basamakları 273
Hedef Davranışı Belirleme ve Tanımlama 273
Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme 274
İpucu Hiyerarşisinde Yer Alacak Olan İpucu Düzey Sayısını Belirleme 274
İpucu Hiyerarşisinde Yer Alacak İpucu Türlerini Belirleme 275
İpucu Türlerini Birey Davranışı Üzerinde Daha Fazla Kontrol Gerektirenden Daha Az Kontrol Gerektirene Doğru Sıralama 275
Yanıt Aralığı Süresini Belirleme 275
Birey Davranışı Üzerinde Daha Az Kontrol Gerektiren İpucuna Geçiş Ölçütünü Belirleme 275
Birey Davranışı Üzerinde Daha Az Kontrol Gerektiren İpucunun Sunulduğu Öğretim Oturumlarında Birey Performansını Belirleyebilmek İçin Gerekli Değerlendirme Planını Belirleme 275
Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme 276
Veri Kayıt Yöntemini Belirleme 276
Uygulama, Kayıt Tutma Ve Bireyin Gösterdiği Performansa Göre Gerektiğinde Değişiklikler Yapma 277
ÖZET 282
KAYNAKÇA 284

BÖLÜM 16

UYARAN İPUÇLARI VE UYARLAMALARI 287
Uyaran Uyarlamaları 287
İpucunu Silikleştirmek 287
İpucuna Şekil Vermek 288
Hedef Uyarana İpucu Eklemek 288
Uygulama Özellikleri 289
KAYNAKÇA 292
SÖZLÜKÇE 293

KISALTMALAR

AB modeli : AB modeli
ABA modeli : ABA modeli
ABAB : ABAB modeli
ABC modeli : ABC modeli
ABCBA : ABC modeli
B : Betimlenmemiş
BAB modeli : BAB modeli
CP : Serebral palsi
ÇBM : Çoklu başlama modeli
ÇÖ : Çok özürlülük
ÇYM : Çoklu yoklama modeli
DB : Davranış bozukluğu
DÖ : Dil özürü
DS : Down sendromu
DUM : Dönüşümlü uygulamalar modeli
FÖ : Fiziksel özür
GD : Geçerli değil
GG : Gözlemciler arası güvenirlik
GÖ : Görme özürü
HZÖ : Hafif zihinsel özür
İÖ : İşitme özürü
İZÖ : İleri zihinsel özür
Otz. : Otizm
OZÇ : Orta zihinsel özür
ÖG : Öğrenme güçlüğü
PUM : Paralel Uygulamalar modeli
RT : Risk taşıyan
Tp. : Tipik
UDUM : Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
UG : Uygulama güvenirliği
ZÖ : Zihin özürü

TABLOLAR

Tablo 1.1 Öğrenme çeşitlerinin özellikleri 19
Tablo 1.2 Basitten karmaşığa zihinsel beceriler hiyerarşisi 20
Tablo 4.1 Etkili öğretmen özellikleri 71
Tablo 8.1 Sabit bekleme süreli öğretimle yürütülen araştırmalar 158
Tablo 8.1 Devamı 159
Tablo 8.1 Devamı 160
Tablo 8.1 Devamı 161
Tablo 9.1 Eşzamanlı ipucuyla öğretimle yürütülen araştırmalar 179
Tablo 10.1 Artan bekleme süreli öğretimle yürütülen araştırmalar 195
Tablo 10.1 Devamı 196
Tablo 11.1 Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimle yürütülen araştırmalar 211
Tablo 11.1 Devamı 212
Tablo 12.1 Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle yürütülen araştırmalar 226
Tablo 12.1 Devamı 227
Tablo 13.1 Aşamalı yardımla öğretimle yürütülen araştırmalar 238
Tablo 13.1 Devamı 239
Tablo 14.1 İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle yürütülen araştırmalar 253
Tablo 15.1 İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimle yürütülen araştırmalar 272

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Öğrenmenin aşamaları 50
Şekil 3.2 Amaç çizgisi çizimi 55
Şekil 5.1 Serbest olay kaydı formu örneği....102
Şekil 5.2 Kontrollü olay kaydı formu örneği....102
Şekil 5.3 Gözlem süresinde her bir davranışın kaydı için kayıt formu örneği 103
Şekil 5.4 Bekleme süresi kayıt formu örneği....105
Şekil 5.6 Bütüncül zaman aralığı kayıt formu örneği....107
Şekil 5.7 Anlık zaman örneklemi kayıt formu örneği....108
Şekil 5.8 Ayrık denemelerle öğretim kayıt formu örneği 109
Şekil 5.9 Beceri analizi kayıt formu örneği....111
Şekil 5.10 İlerleme çizgisi 115
Şekil 6.1 ABAB modeli grafiği örneği 123
Şekil 6.2 Davranışlar arası çoklu başlama modeli grafiği örneği 126
Şekil 6.3 Davranışlar arası çoklu yoklama modeli grafiği örneği 129
Şekil 6.4 Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri 131
Şekil 6.5 Dönüşümlü uygulamalar modeli grafiği örneği....135
Şekil 6.6 Dönüşümlü uygulamalar modeli grafiği örneği....137
Şekil 8.2.a Sabit bekleme süreli öğretime ilişkin bir grafik örneği 166
Şekil 8.2.b Sabit bekleme süreli öğretime ilişkin grafik örneği 166
Şekil 8.3 Sabit bekleme süreli öğretim sürecinde,
üç boşzaman etkinliğine ilişkin deneğin doğru tepki yüzdeleri....171
Şekil 9.1 Eşzamanlı ipucuyla öğretim veri toplama formu 182
Şekil 9.2.a Eşzamnlı ipucuyla öğretime ilişkin bir grafik örneği 183
Şekil 9.2.b Eşzamnlı ipucuyla öğretime ilişkin bir grafik örneği....183
Şekil 9.3 Dört denekte başlama düzeyi, günlük yoklama ve izleme
oturumlarında doğru tepki yüzdeleri....187
Şekil 10.1 Artan bekleme süreli öğretim veri toplama formu 199
Şekil 10.2 Artan bekleme süreli öğretim uygulamasına ilişkin bir grafik örneği 200
Şekil 10.3.a Deneğin dört sözcük setinde ipucundan önce doğru tepki yüzdeleri 203
Şekil 10.3.b Deneğin dört sözcük setinde ipucundan önce doğru tepki yüzdeleri 204
Şekil 11.1 Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim için
örnek bir veri toplama formu....216
Şekil 11.2.a Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretime
ilişkin bir grafik örneği 217
Şekil 11.2.b Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretime
ilişkin bir grafik örneği 218
Şekil 12.1 Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle
öğretim sırasında kullanılabilecek veri toplama formu örneği....230
Şekil 12.2 Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle
öğretime ilişkin bir grafik örneği 231
Şekil 13.1 Aşamalı yardımla öğretim sırasında kullanılabilecek
örnek veri toplama formu 241
Şekil 13.2 Aşamalı yardımla öğretime ilişkin bir grafik örneği....242
Şekil 13.3 Dört deneğin anlık zaman ömeklemi kaydıyla belirlenen işle
meşgul olma ve etkinlikle uğraşma davranışlarına ilişkin tepki yüzdeleri....245
Şekil 14.1.a İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle tek-basamaklı
davranışların öğretimi sırasında kullanılabilecek veri toplama formu 258
Şekil 14.1.b İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle zincirleme
davranışların öğretimi sırasında kullanılabilecek veri toplama formu 259
Şekil 14.2 İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde uyaran kontrolünün
sağlandığına ilişkin bir grafik örneği 260
Şekil 14.3 Dört sözcük setinde deneğin doğru tepki yüzdeleri. 263
Şekil 15.1 İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim veri toplama formu 277
Şekil 15.2 İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde uyaran
kontrolünün sağlandığını gösteren bir grafik örneği....278
Şekil 15.3 Tüm deneklerde yoklama oturumlarında tamamlanan doğru basamak yüzdeleri 281
Şekil 16.1 İpucuna şekil verme örneği 290
Şekil 16.2 Hedef uyarana ipucu eklemek: İpucunun aşamalı olarak
silikleştirilerek ortadan kaldırılmasına örnek 290
Şekil 16.3 Hedef uyarana ipucu eklemek: İpucunun aşamalı olarak
silikleştirilmesine ve hedef uyaranın aşamalı olarak belirginleştirilmesine örnek 291
Şekil 16.4 Hedef uyarana ipucu eklemek: Hedef uyaranın ipucununaşamalı olarak şekil değiştirmesiyle
ve yeni öğelerin aşamalı olarak eklenmesiyle son şeklini almasına örnek....291

BÖLÜM 1

Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramı, öğretim etkinliğine kavramsal temel oluşturacak şekilde sunulmuş öğrenme ilkeleri bütünüdür (Hewit ve Whittier, 1997). Öğrenme kuramları, öğrenmeyi açıklamak için öncelikle üzerinde durdukları süreçlerin özelliklerine göre üç grupta toplanabilir: **bilişsel yaklaşım, etkileşimci yaklaşım** ve **davranışsal yaklaşım.** Bilişsel yaklaşımda yer alan kuramlar, öğrenmenin meydana gelmesinden sorumlu bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım içinde yer alan kuramların belli başlıları, Gestalt kuramı, bilgi-işlemleme kuramı ve güdülenme kuramıdır. Etkileşimci yaklaşım, bilişsel süreçler ile çevre arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmaktadır. Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı, Gagne'nin öğrenmenin koşulları kuramı ve Bandura'nın gözleyerek öğrenme kuramı, etkileşimci kuramlara örnek olarak verilebilir. Davranışsal yaklaşımda yer alan kuramlar ise, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar ile gözlenebilir ve ölçülebilir çevresel özellikler (uyaranlar) arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımdaki en popüler iki kuram, klasik koşullama ve edimsel koşullama kuramlarıdır.

Yukarıda sıralanan kuramlardan her biri, her türlü öğrenme ve öğretme konularını açıklamak için yeterli değildir. Bu nedenle, eğitimcilerin birden fazla kuramı bilmelerinde ve yerine göre her birini uygulamalarında büyük yarar vardır. Öğrenme kuramlarından dördü, eğitim ortamları açısından çok elverişli olan öğrenme kuramlarıdır. Bunlar:

- Piaget'in zihinsel gelişim kuramı
- Gagne'nin öğrenmenin koşulları kuramı
- Bandura'nın gözleyerek öğrenme kuramı
- Skinner'ın edimsel koşullama kuramı

Kitabın bu bölümünde bu kuramların her biri kısaca tanıtılacaktır.

Piaget'nin Zihinsel Gelişim Kuramı

Piaget'ye göre öğrenme, bilişsel gelişim sürecinin bir sonucu olarak düşünme ve bilgi dağarcığında meydana gelen gelişmelerdir. Bilişsel gelişimin ise, bireyin doğuştan getirdiği özellikler ile çevrenin etkileşimi sonucu gerçekleştiği ve bilişsel gelişim sürecinde bireyin düşünme sisteminde niceliksel değil niteliksel değişiklikler olduğu; yani, bireyin daha fazla değil daha farklı düşünmeye başladığı öne sürülmektedir (Biehler ve Snowman, 1982; Günçe, 1973; Phillips, 1969; Zeytinoğlu, 1985).

Piaget, gelişim sürecindeki insanın dünyayı nasıl algıladığı ile; diğer bir deyişle, bireyin yetişkin düşüncesine sahip oluncaya değin geçirdiği zihinsel değişikliklerle ilgilenmiştir. Bu konuda yapmış olduğu deney ve gözlemlerle Piaget bir zihinsel gelişim kuramı oluşturmuştur. Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı, etkileşimci bilişsel yaklaşım özelliği göstermektedir. Piaget'nin kuramı, doğuştan getirilen özelliklerin yanısıra organizmanın çevresiyle

etkileşiminin de zihinsel gelişim sürecini etkilediğini vurgulaması nedeniyle etkileşimcidir; davranışı değil davranışı belirleyen zihinsel süreçleri ve düşünce gelişimini incelediği için de bilişseldir (McConnell, 1986; Piaget ve Inhelder, 1969; Phillips, 1969; Saunders ve Newman, 1984; Woolfolk ve Nicolich, 1984; Zeytinoğlu, 1985).

Zihinsel Yapılar

Piaget'ye göre çocuk dünyaya, yaşamını sürdürebilmesini sağlayacak refleksler, duyumlama ve algılama gibi özelliklerle birlikte gelir. Bu özelliklere Piaget **zihinsel yapı** adını vermektedir. Refleksler davranışsal yapılardır, duyumlama ve algılama ise içsel yapılardır. Çocuk çevresiyle etkileşimde bulundukça, doğuştan getirmiş olduğu refleksler dışındaki zihinsel yapılarda değişiklikler olur ve yeni zihinsel yapılar gelişir (McConnell, 1986). Diğer bir deyişle, çocuk çevresindeki nesne ve olaylara ilişkin yeni eylem ve düşünce biçimleri -zihinsel yapılar- edinir (Biehler ve Snowman, 1982; Woolfolk ve Nicolich, 1984). Piaget'nin zihinsel gelişim kuramında, her kazanılan zihinsel yapının bir öncekinden daha karmaşık ve daha üst düzeyde olduğu öne sürülmektedir (Günçe, 1973; McConnell, 1986; Phillips, 1969; Zeytinoğlu, 1985).

Zihinsel İşlevler

Piaget'ye göre yeni zihinsel yapılar, **zihinsel işlevler** aracılığıyla kazanılmaktadır. Zihinsel işlevler, çevreyle etkileşimde bulunmak için doğuştan getirilmiş olan ve zihinsel gelişim boyunca değişmeden kalan özelliklerdir (Günçe, 1973; Phillips, 1969; Zeytinoğlu, 1985). Zihinsel işlevler **örgütleme** ve **uyum sağlama** olarak ikiye ayrılmaktadır.

Örgütleme, bebeğin topu yana iterek topun arkasındaki oyuncağı eline almasında olduğu gibi, bakma, itme, uzanma, alma gibi basit zihinsel yapıların bir araya gelmesiyle karmaşık bir zihinsel yapı oluşmasıdır. Birbirinden bağımsız zihinsel yapıların örgütlenmesiyle daha üst düzeyde yeni bir zihinsel yapı oluşur. Küçük bir bebek eliyle topu yana itebilir. "İtme" bebeğin sahip olduğu zihinsel yapılardan biridir. Ayrıca bebek uzanarak oyuncağı eline alabilir. "Uzanma" bebeğin sahip olduğu zihinsel yapılardan diğeridir. Ancak, bebekte bu iki zihinsel yapı örgütlenmemiş olduğu için, oyuncak topun arkasında olduğu zaman bebek topu yana itip oyuncağa uzanamaz. Zamanla, olgunlaşma ve yaşantılara bağlı olarak, itme ve uzanmayı içeren daha üst düzeyde bir zihinsel yapıya sahip olur ve topu iterek oyuncağa uzanıp eline alabilir (Kırcaali, 1987).

Zihinsel işlevlerden uyum sağlama ise, organizmanın nesne ve olaylara ilişkin edindiği bilgileri işlemleyerek dış dünyaya uyum sağlamasıdır. Uyum sağlama, **özümleme** ve **uyuşma** adı verilen iki özellik arasında kurulan denge sonucu gerçekleşir (Biehler ve Snowman, 1982; Bootzin, Bower, Zajonc ve Hall, 1986; McConnell, 1986).

Özümleme, çocuğun daha önce kazanmış olduğu bir zihinsel yapıyı -eylem ya da düşünceyi- çevresindeki yeni nesne ve olaylara uygulamasıdır. Çocuk çevresinden gelen uyaranları kendisindeki zihinsel yapılara uydurarak

KAYNAKÇA

Alberto, A. P., ve Troutman, C. A. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (3. baskı). New York: MacMillan Publishing Company.

Bell-Gredler, M. E. (1986). *Learning and instruction: Theory into practice.* New York: MacMillan Publishing Company.

Biehler, R. F., ve Snowman, J. (1982). *Psychology applied to teaching.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Bootzin, R. R., Bower, G. H., Zajonc, R. B., ve Hall, E. (1986). *Psychology today: An introduction* (6. baskı). NewYork: Random House.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill.

Furth, H. G. (1970). *Piaget for teachers.* New Jersey: Prentice-Hall.

Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning (3. baskı).* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gelfand, M. D., ve Hartmann, P. D. (1984). Child's *behavior analysis and therapy* (2. baskı). Oxford: Pergamon Press.

Günçe, G. (1973). *Çocukta zihin gelişimi: Piaget kuramına toplu bakış.* Ankara: Baylan Matbaası.

Hewit, J. S., ve Whittier, K. S. (1997). *Teaching methods for today's schools: Collaboration and inclusion.* Boston: Allyn and Bacon.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1983). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Columbus, OH: Merrill.

Kırcaali, G. (1987). *Sekiz yaşındaki işitme engelli öğrencilerde korunum kavramının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırcaali-lftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

McConnell, J. V. (1986). *Understanding human behavior (5. baskı).* NewYork: Holt, Rinehart and Winston.

Phillips, J. L. (1969). *The origins of intellect: Piaget's theory.* San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Piaget, J., ve Inhelder, B. (1969). *The psychology of child.* London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Schoen, S. F. (1989). Teaching students with handicaps to learn through observation. *Tecahing Exceptional Children, Fall,* 8-21.

Tawney, W. J., ve Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education.* Columbus: Merrill.

Wolery, M., Bailey, B. D., ve Sugai, M. G. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A. E., ve Nicolich, L. M. (1984). *Educational psychology for teachers.* New Jersey: Prentice-Hall.

Zeytinoğlu, S. (1985). Piaget: Zihin gelişimi kuramı. B. Onur (Ed.). *Ergenlik psikolojisi.* Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

BÖLÜM 2

Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı davranış analizi, edimsel koşullama kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan disiplindir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Edimsel koşullama ise, davranışsal yaklaşım ilkeleri benimsenerek geliştirilmiştir. Davranışsal yaklaşım, davranışsal ilkeler ve davranışsal yöntemler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Davranışsal ilkeler, davranışı yöneten kurallar olarak tanımlanmaktayken; davranışsal yöntemler, davranış ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiş davranış yönetimi ve öğretim yöntemleri olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, davranışsal yöntemlerin uygulanması ve değerlendirilmesi sürecine uygulamalı davranış analizi denmektedir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Wolery ve diğerleri (1988), uygulamalı davranış analizinin, her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi ve öğrenme geçmişi olması nedeniyle, her öğretim ya da davranış yönetim tekniğinin her bireyde başarı ile sonuçlanamayabileceği varsayımıyla geliştirildiğini ifade etmektedirler. Bir başka deyişle, uygulamalı davranış analizi, bireysel farklılıklar dikkate alınarak kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır.

Uygulamalı davranış analizi konusunda geniş çalışmalara sahip olan Baer, Wolf ve Risley (1968), uygulamalı davranış analizinin yedi özelliğini ortaya koymuşlardır. Bunlar (a) **uygulamalılık**, davranışın toplumsal açıdan önemli olması, (b) **davranışsallık**, davranışın davranışsal ifadelerle, gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlanması, (c) **analitiktik**, işlevsel ilişkinin araştırılması, (d) **teknolojiklik**, uygulamanın açık bir biçimde betimlenmesi, (e) **kavramsal olarak sistematiklik**, sistematik biçimde kavramsal bütünlük oluşturularak anlaşılırlığın kolaylaştırılması, (f) **etkililik**, üzerinde çalışılan davranışta istendik etkiyi yaratan gücün ortaya konması, (g) **genellenebilirlik**, değişikliğin uygulama ortamı dışındaki ortamlarda, kişilerle ya da araç-gereçlerle süregelmesidir. Bu çalışmadan 20 yıl sonra ise Baer, Wolf ve Risley (1987), aynı konuda ikinci bir çalışma yayımlamışlardır. İkinci çalışmalarında da uygulamalı davranış analizinin özelliklerini inceledikleri ve bu özellikleri yine yedi grupta ele aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla, geçen 20 yıllık bir sürede uygulamalı davranış analizinin özelliklerinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir. O halde, 20 yıllık süre içinde değişen ne olmuştur? Eğer değişen bir nokta yoksa, niçin uygulamalı davranış analizi konusunun öncülerinden sayılan bu yazarlar böylesine bir ikinci çalışmaya gerek duymuşlardır? Bu sorulara yanıt verebilmek için öncelikle bu yedi özelliğin her birinin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışalım.

Uygulamalı Davranış Analizinin Özellikleri

Bir önceki bölümde ifade edildiği gibi Baer ve diğerleri (1968), uygulamalı davranış analizinin yedi özelliği olduğunu ileri sürmüşlerdir. Şimdi kısaca bu kavramların o tarihte ne anlama geldiğine değinelim.

Uygulamalılık

Uygulamalı davranış analizinin özelliklerinden ilki olan uygulamalılık, hedef davranışın kuramsal açıdan değil, toplumsal açıdan önemli bir davranış olması anlamında kullanılmıştır. Arttırılması ya da azaltılması istenen davranış, toplumsal açıdan önemli olmalı ve ivedilik taşımalıdır. Diğer bir deyişle, toplumda kabul gören uygun davranışların kazandırılması ya da uygun olmayanların azaltılması anlamına gelmelidir.

Uygulamalılık, uygulamalı araştırmaların bir özelliği olduğu için, temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmaları kısaca tanıtalım. Baer ve diğerleri (1968) temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmaların farkının, temel araştırmalarda buluş, uygulamalı araştırmalarda ise uygulama yapılması olmadığını ifade etmişlerdir. Her iki araştırma çeşidinde de, üzerinde çalışılan davranışı hangi değişkenlerin kontrol ettiği araştırılmaktadır. Ancak, temel araştırmalarda davranışla ilişkisi olduğu düşünülen herhangi bir değişken araştırılırken, uygulamalı araştırmalarda üzerinde çalışılan davranışı geliştirmekte etkili olan değişkenler araştırılır. Bir diğer farklılık ise, uygulamalı araştırmalarda sosyal açıdan önemi olan davranışların doğal ortamlarında incelenmesi, temel araştırmaların ise araştırmayı yürütmeye elverişli davranışlarla genellikle laboratuar ortamında yürütülmesidir. Baer ve diğerleri, uygulamalılık özelliğini şu örnekle açıklamışlardır. Temel araştırmalarda yemek yeme davranışı metabolizma ile doğrudan ilişkili olduğu için incelenirken; uygulamalı araştırmalarda yemek yeme davranışının toplumsal açıdan önemli bir sorun haline gelebileceği için incelendiği görülmektedir. Örneğin, etrafımızda hiç yemek yemeyen bireyler ya da çok yemek yiyen bireyler olduğu için, onların bu davranışlarını kontrol altına alabilmek üzere uygulamalı araştırmalar yürütülür. Düğmeye basma davranışının incelenmesi de temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmalar arasındaki farkı görmemize yardımcı olabilir. Temel araştırmalarda düğmeye basma davranışı fiziksel olgunluk, kas gelişimi vb. nedenlerle incelenirken, uygulamalı araştırmalarda düğmeye basma davranışı bireyin bir davranış ya da beceriyi yerine getirmesi için gerektiği zaman (örneğin, bir düğmeye basarak iletişim kurmak gibi) araştırılır. Uygulamalı araştırmalarda üzerinde çalışılan davranış, uyaran ve birey arasında yakın bir ilişki vardır. Dolayısıyla, Baer ve diğerlerine (1968) göre, uygulamalı araştırmaları değerlendirmek üzere sorulabilecek ilk soru "Bu davranış ya da uyaran birey için ne derecede (ivedilikte) önem taşımaktadır?" sorusudur.

Davranışsallık

Uygulamalı davranış analizinde "Bireyin bir davranışı yerine getirmesi etkili biçimde nasıl sağlanır?" sorusu sorulur. Dolayısıyla, oldukça pragmatik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre sözel bir davranışın öğretimi üzerinde çalışılmıyorsa, bireyin ne söylemek istediği değil ne yaptığı önemlidir. Bir başka deyişle, bireyin gözlenebilen somut davranışları incelenir. Davranışların doğru biçimde tanımlanması ve ölçülmesi gerekmektedir. Bu noktada bir diğer sorun, verilerin güvenilir olarak nicelikselleştirilmesi sorunudur. Bu nokta, hem temel araştırmalar, hem de uygulamalı araştırmalar için bir sorun teşkil etmektedir. Ancak, temel araştırmalarda güvenilir biçimde nicelikselleştirilebilen tepkilerin seçildiği ve değerlendirildiği görülmektedir.

ÖZET

- Uygulamalı davranış analizi, edimsel koşullama kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan disiplindir.
- Uygulamalı davranış analizi, her öğretim ya da davranış yönetim tekniğinin her bireyde başarı ile sonuçlanamayabileceği varsayımıyla geliştirilmiştir.
- Uygulamalılık, davranışsallık, analitiklik, teknolojiklik, kavramsal olarak sistematiklik, etkililik ve genellenebilirlik, uygulamalı davranış analizinin özellikleridir.
- Öğrenme, deneyimler sonucu insan davranışlarında görülen kalıcı değişikliklerdir.
- Davranışlar tek-basamaklı ve zincirleme olarak ikiye ayrılır.
- Ayrımlı pekiştirme, hedef uyaranın ortamda bulunduğu durumda sergilenen istendik davranışın pekiştirilmesi, hedef uyaranın ortamda bulunmadığı durumda yapılan davranışın pekiştirilmemesidir.
- Davranış öncesi ipucu sunarak öğrenmeyi kolaylaştıran ve ipucunu zamanla ortadan kaldırarak davranışın sadece uyaranın varlığında sergilenmesini sağlamayı amaçlayan yaklaşıma yanlışsız öğretim denir ve iki grupta toplanır: (a) uyaran ipuçları ve (b) tepki ipuçları.
- Öğretim, önce uyaran kontrolünü kurmak; daha sonra ise uyaran kontrolü transferini sağlamaktır.
- Uyaran kontrolü bireyin kendisine belli bir davranış öncesi uyaran sunulduğunda bu uyarana tahmin edilebilir ve güvenilir biçimde tepkide bulunması olarak tanımlanır.
- Olumlu pekiştirme, bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır.
- Olumsuz pekiştirme, bir davranışı izleyen durumda ortamdan bir itici uyaranın çekilmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır.
- Pekiştirme tarifesi olumlu ya da olumsuz pekiştirmenin ne sıklıkla gerçekleşeceğini belirler. Beş tür pekiştirme tarifesi vardır: sürekli, sabit oranlı, sabit zaman aralıklı, değişken oranlı ve değişken zaman aralıklı pekiştrme.
- Ayrımlı pekiştirme, bir önuyarana bağlı olarak davranış sergilendiği durumda pekiştirecin sunulması ve o uyaran ortamda bulunmadığında yapılan davranışın pekiştirilmemesidir.

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis,1*, 91 -97.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20,* 313-327.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Ohio: Merrill.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Lee, D. L. ve Belfiore, P. J. (1997). Enhancing classroom performance: A review of reinforcement schedules. *Journal of Behavioral Education, 7*, 205-217.

Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi: Uygulamalı davranış analizi.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Stokes, T. F., ve Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10,* 349-367.

Vygotsky, (2000). Behavior Management Notes. *http://vygotsky.sfasu.edu/Courses/Psyc503/503assign/lecture.html.* Internet.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate* to *severe disabilities: Use of response prompting strategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 3

Öğrenmenin Aşamaları

Bir önceki bölümde öğrenme konusunu irdelemiştik. Bu bölümde ise, davranışsal amaç ve bileşenleri, öğrenmenin aşamaları, bu aşamaları kolaylaştıran etmenler, bu aşamalarda davranışsal amaçların nasıl yazıldığı, bu aşamalarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının neler olduğu yer almaktadır.

Davranışsal Amaç Yazma

Bilindiği gibi, uygulamalı davranış analizinde öğretim yapılırken uygulamacının **davranışsal amaç** yazması önerilmektedir. Bir davranışsal amaçta dört öğenin bulunması gerekmektedir: (a) birey, (b) davranış, (c) koşullar, (d) ölçüt (Alberto ve Troutman, 1995; Kırcaali-lftar ve Tekin, 1997; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Şimdi kısaca bu öğelerin ne anlama geldiğini ve davranışsal amaç yazarken bu öğelerin ne tür özellikler taşıması gerektiğini açıklayalım.

Davranışsal amaç yazarken, hedef davranışlardaki değişikliğin uygulamacıda değil öğrencide gerçekleşmesi beklendiği anımsanmalıdır. Örneğin, "yangın anında güvenliğin öğretilmesi" gibi bir amaç öğretmen merkezlidir ve uygun yazılmış bir amaç değildir. Doğrusu "yangın anında uyması gereken kuralları tanımlar" biçiminde olabilir.

Davranışsal amaç yazarken bireyden sergilemesi beklenen davranışın ne olduğu açık olarak davranışsal ifade ile yazılmalıdır. Bir başka deyişle, hedef davranış ölçülebilir ve gözlenebilir formda yazılmalıdır. Bunun için de, bireyin hedef davranış gerçekleştiğinde tam olarak ne yapacağı yazılmalıdır. Örneğin, "Öğrenci selamlaşma becerisini öğrenir", "Ahmet alfabeyi bilir", "Ayşe, zaman kavramını kavrar" gibi ifadeler davranışsal değildir. Bunların yerine, "Öğrenci, sınıfa girdiğinde 'Günaydın' der", "Ahmet 29 harfi ezbere söyler", "Çocuk saatin kaç olduğunu, saate bakarak söyler" gibi ifadeler kullanılmalıdır. Davranışsal amaçta davranışlar olumlu biçimde yazılmalıdır. Diğer bir deyişle, bireyin ne yapmaması gerektiği değil, ne yapması gerektiği belirtilmelidir. Örneğin, "Ayşe 30 dak. süre boyunca yanındaki arkadaşına tükürmez" biçiminde bireyin ne yapmaması gerektiği değil; "Ayşe 30 dak. süre boyunca yanındaki arkadaşına tükürmeden oturur" biçiminde ne yapması gerektiği belirtilmelidir.

Koşul, hedef davranışın gerçekleşeceği ortamı ya da bağlamı göstermektedir. Koşulda, aynı zamanda, bireyin davranışta bulunması için kendisine sunulan araç-gereçler de yer almalıdır. Örneğin, "Masada boncuklar kendisine verildiğinde,.....", "Derste sözlük verildiğinde, ...", "Sabah sınıfa girdiğinde,.....".

Ölçüt, bireyin hedef davranışı ne kadar iyi sergilemesini beklediğimizi ortaya koyar. Ölçüt belirlerken üç noktaya dikkat edilmelidir: (a) Ölçüt, davranışın türüne göre çeşitli biçimlerde ifade edilebilir. Örneğin, yüzde, basamak sayısı, oran, davranış sayısı vb. (b) Ölçüt, davranışın önemini yansıtabilmelidir. Örneğin, matematik dersi için rakamları tanımanın %100

öğrenilmesi gibi. (c) Gerekli durumlarda bireyin yaşı dikkate alınarak, bireyin yaşıtlarından beklenen ölçüt hedef alınabilir.

Öğrenmenin her bir aşaması için yazılacak olan davranışsal amaçlarda da bu dört öğenin bulunması gerektiğini akıldan çıkarmayalım.

Sizin de bildiğiniz gibi, normal gelişim gösteren bireyler pek çok beceri ve davranışı herhangi bir sistematik öğretim olmaksızın günlük yaşam akışı içinde öğrenirlerken, özel gereksinimli bireylerin, özellikle de zihin özürlü bireylerin, bu davranış ve becerileri edinim, akıcılık, kalıcılık ve/veya genelleme aşamalarında öğrenebilmeleri için sistematik öğretim almaya gereksinimleri vardır. Bir diğer deyişle, zihin özürlü bireyler pek çok davranış ya da beceriyi kendi başlarına öğrenememektedirler. Dolayısıyla, öğretim sırasında öğrenmenin edinim aşaması kadar diğer aşamaları da dikkate alınmalıdır. Wolery, Ault ve Doyle'a (1992) göre, orta ve ileri derecede zihin özürlü bireylere öğretim sunma amacı onların toplumsal yaşama olabildiğince katılımlarını sağlamak; toplumsal yaşamda işlevde bulunmalarına yardım etmek ve gerek özürlü bireylerin, gerekse ailelerinin belirlediği yaşam kalitesine uygun gelişme göstermelerini sağlamaktır. Bu nedenle, özürlü bireylere sağlanan öğretim hizmetlerinin bireyin yaşamını ne ölçüde iyileştirdiğine/geliştirdiğine ilişkin değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme yapılırken de yukarıda sözü edilen aşamalar dikkate alınmalıdır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan, öğrenmenin tüm aşamalarda gerçekleşmesinin önemi açık olarak görülse de, uygulamalı davranış analizi ile ilgili alanyazın incelendiğinde 1960-1980 yılları arasında yapılmış çalışmalarda genellikle uygulamanın "birincil uygulama ortalamaları"ndaki etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Kerr ve Nelson (1998) birincil uygulama ortamlarını uygulamanın gerçekleştiği ortamlar (örneğin, sınıf, klinik ya da ev) olarak tanımlamışlardır. Bir başka deyişle, o yıllarda yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunda yalnızca öğrenmenin edinim aşaması incelenmiş, öğrenilenlerin akıcılığının sağlanıp sağlanmadığına, bireyin öğrendiklerini başka ortamlara ne ölçüde genelleyebildiğine ya da öğrenilenlerin kalıcılığının ne ölçüde sağlandığına ilişkin incelemeler yapılmamıştır. Aslında, uygulamanın etkisinin farklı ortamlarda da görülebilmesi ya da kalıcılığın gerçekleşmesi çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenilenlerin ya da kazanılan davranış değişikliğinin başka ortamlara ya da zamanlara genellenmesinin yararları şöyle sıralanabilir:

- Öğrenilen konu ile ilgili durum ya da davranış sorunları birincil uygulama ortamlarının dışında da söz konusudur. Çocuğun ve çevresindeki kişilerin bu tür ortamlarda da yardıma gereksinimleri vardır.
- Okul; laboratuar, derslik, spor salonu, kütüphane ve atölye gibi farklı ortamlardan oluşmaktadır. Birincil uygulama ortamlarında kazanılan davranış değişikliğinin diğer ortamlarda da sergilenmesi önem kazanmaktadır. Aynı şekilde, tüm yaşam alanlarının da değişik birimlerden oluştuğu varsayımı kabul edilerek (örneğin, ev; yatak odası, TV odası, mutfak vb. bölümlerden oluşur) bir birimde elde edilen değişikliğin diğer birimlere de genellenmesi önemlidir.

Baer, Wolf ve Risley'e (1987) göre, uygulamalı davranış analizi ilkelerinden genelleme ilkesinin ele alınışında önemli değişiklikler olmuştur. Stokes ve Baer (1977), genellemeye ilişkin yanıt aranan 270 davranış değiştirme çalışmasında, bu çalışmaların yarısından fazlasında kalıcılık ve genellemenin yalnızca değerlendirildiğini ve öğretim programlarında kalıcılık ve genellemeyi amaçlayan bir çalışma uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Rutherford ve Nelson (1988), 1977-1986 yılları arasında uygulamalı davranış analizi konusunda yayımlanmış 5300 araştırma makalesini incelemişlerdir. Bu araştırmaların %2'sinden daha azında uygulamanın kalıcılık ve genelleme etkisinden söz edildiği; ancak, %1 'inden de daha azında kalıcılık ve genellemenin sistematik olarak amaçlandığı görülmüştür. Günümüzde yayımlanan çalışmalar incelendiğinde ise, genellikle uygulamanın kalıcılık ve genelleme etkisine bakıldığı söylenebilir; ancak, bu konuda ek çalışmalara gereksinim vardır.

Öğrenmenin Aşamaları

Öğretilmesi hedeflenen hedef becerinin birey tarafından ne düzeyde öğrenildiği ile ilgili olarak öğrenme sürecinde farklı aşamalar vardır. (Browder, 1991; Liberty, 1985; Snell ve Brown, 1983; White, 1980; White ve Liberty, 1976). Bu aşamalar (a) edinim, (b) akıcılık, (c) kalıcılık ve (d) genellemedir. İlerleyen bölümlerde her bir aşamaya ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilecektir; ancak, şimdi kısaca her bir aşamayı tanıtmaya çalışalım. **Edinim,** bireyin daha önce yapamadığı bir davranış ya da beceriyi belli bir doğrulukta yapabilir hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır. **Akıcılık,** yeni öğrenilmiş bir davranışı ya da davranış zincirini bireyin hızlı ve kolay biçimde yapması olarak tanımlanmaktadır. **Kalıcılık,** öğretim sona erdikten sonra bireyin performansının süregelmesidir. **Genelleme** ise, bireyin öğretim koşulları dışında diğer koşullarda da öğrendiklerini sergileyebilmesidir. (Alberto ve Troutman, 1995; Kerr ve Nelson, 1998; Rudherford ve Nelson, 1998; Schloss ve Smith, 1994; White ve Haring, 1980; Wolery ve diğ., 1992; Wolery ve diğ.,1988).

Takip eden bölümde edinim, akıcılık, kalıcılık ve genellemenin tanımları yapılacak; edinim, akıcılık, kalıcılık ve genellemeyi kolaylaştıran etmenlere ve bu aşamalarda karşılaşılan sorunların olası çözüm yollarına değinilecektir. Ancak, bu açıklamalara başlamadan önce, öğrenmenin aşamalarının şematik olarak görülmesinin anlamayı kolaylaştıracağı inancıyla Şekil 3.1'de öğrenmenin aşamaları sunulmaktadır.

Şekil 3.1'den de anlaşıldığı gibi, bir davranışın kalıcılık ya da genelleme aşamasında sergilenebilmesi için öncelikle akıcılık aşamasında sergilenmesine gerek yoktur. Bir davranışın akıcılığı kazanılmadan da kalıcılığı ya da genellenebilmesi olanaklıdır. Ancak, gözden kaçırmamamız gereken nokta, tüm aşamalar için davranışın öncelikle edinim aşamasında kazanılması gerektiğidir. Diğer bir deyişle, edinim aşaması diğer öğrenme aşamaları için önkoşul olma özelliği taşımaktayken, diğer aşamalar arasında herhangi bir hiyerarşik ilişki yoktur.

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20,* 313-327.

Barbetta, P. M., ve Heward, W. L (1993). Effects of active students response during error correction on the acquisition and maintenance of geography facts by elementary studenst with learning disabilities. *Journal* of *Behavioral Education, 3*, 217-233.

Browder, D. M. (1991). Assessment of individuals with severe disabilities. M. E. Snell, *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

Collins, B. C, Gast, D. L, Ault, M. J., ve Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation, 21,* 18-32.

Haring, N. G., Liberty, K., ve White, O. (1980). Rules for data-based strategy decisions in instructional programs: Current research and instructional implications. M. E. Snell (E.d), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). NewYork: Macmillian Publishing Company.

Holcombe-Ligon, A., Wolery, M., ve Werts, M. G. (1992). *Using attending cues and responses to increase the efficiency of direct instruction.* Yayımlanmamış çalışma raporu, Pitssburgh: Allegheny-Singer Research Institute.

Hughes, C, ve Rusch, F. R. (1989). Teaching supported empleyees with severe mental retardation to solve problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22,* 365-372.

Johnson, P., Schuster, J. W., ve Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education, 6*, 437-458.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Ohio: Merrill.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). Tek-denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Liberty, K. A. (1985). Enhancing instruction for maintenance, generalization and adaptation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). NewYork: Macmillian Publishing Company.

McWilliam, R. A. (1991). Targeting teaching at children's use of time. Perspectives on preschooler's engagement. *Teaching Exceptional Children, 23*, 42-43.

McWilliam, R. A., ve Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. D. B. Bailey ve M. Wolery (Ed.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (s. 229-255). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Mulligan, M., Guess, D., Holvoet, J., ve Brown, F (1980). The individualized curriculum sequencing model (I): Implications from reserach on massed, distrubuted, or spaced trial training. *Journal of the Association for the Severely Handicapped,* 5, 325-336.

Neef, N. A., Lensbower, J., Hockersmith, I., DePalma, V., ve Gray, K. (1990). In vivo versus simulation tarining: An interactional analysis of range and type of training examplars. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 447-458.

Rutherford, R. B., ve Nelson, C. M. (1988). Generalization and maintenance of treatment effects. M. M., Kerr, ve C. M., Nelson (Ed.), *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Ohio: Merrill.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Schuster, J. W., ve Griffen, A. K., (1991). Using constant time delay to teach recepie following skill. *Education and Training in Mental Retardation, December,* 411-419.

Snell, M. E. (1993). *Instruction of students with severe disabilities (4. baskı).* New York: Macmillian Publishing Company.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

Stokes, T. F., ve Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10,* 349-367.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlülerin eğitiminde çağdaş yaklaşımlar yüksek lisans ders ders notları.* Anadolu Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

White, O. R. (1980). Adaptive performance objectives: Form versus function. M. E. Snell, *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

White, O. R., ve Haring, N. G. (1980). *Exceptional Teaching* (2. baskı). Ohio: Merrill Publishing Company.

White, O. R., ve Liberty, K. A. (1976). Behavioral assessment and precise educational measurement. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 4

Etkili Öğretim

Son yıllarda hemen tüm öğrenen kişi ve gruplara daha nitelikli ve etkili öğretim sunma konusunda arayışların giderek yaygınlaştığını görmekteyiz. Bu amaçla, yeni öğretim yöntemlerinin geliştirildiğini, halihazırda bilinen yöntemlerde bazı uyarlamalar yapıldığını ve yöntemlerin etkililiklerini ve verimliliklerini inceleyen çalışmalara ağırlık verildiğini bilmekteyiz. Ancak, etkili ve verimli öğretim uygulamalarının tek başına kullanılmasının öğretimin niteliğini ve etkililiğini belirlemekte yetersiz kalabileceği düşünülebilir. Öğretim sunan uygulamacıların etkili ve verimli öğretim uygulamalarını bilmelerinin yanısıra etkili öğretmen özelliklerine de sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, etkili öğretimde yer alan **etkililik, verimlilik** vb. kavramlar üzerinde durmadan önce etkili öğretmen özelliklerine değinmekte yarar vardır.

Etkili Öğretmen Özellikleri

White, Wyne, Stuck ve Coop (1983), etkili öğretmen özelliklerini beş grupta toplamışlardır: (a) öğretim zamanının yönetimi, (b) öğrenci davranışlarının yönetimi, (c) öğretimin sunulması, (d) öğretimin kaydedilmesi, (e) öğretimsel geribildirim sunulması (Bkz., Tablo 4.1). Şimdi bu özelliklere kısaca değinelim.

Etkili öğretmen özelliklerinin ilki olan öğretim zamanının yönetiminde, öğretmen öğrencilerinin önceliklerini bilir, öğretime ne kadar zaman ayıracağına ve elinde bulunan kaynakların neler olduğuna karar verir.

Etkili öğretim becerilerine sahip bir uygulamacı, öğrenci davranışlarını kontrol altına almalıdır. Bir diğer deyişle, etkili sınıf kontrolü sağlamalıdır. Bu amaçla, sınıfta kurallar belirlemeli ve bu kuralları tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde ifade etmeli, öğrencilerin görebileceği yerlere aşmalı ve bu kuralları tüm öğrencilere öğretmelidir. Olumlu davranışlar gibi olumsuz davranışlar da öğrenilir ilkesini akıldan çıkarmadan, davranışları kontrol altına almalı ve olumlu öğrenme için çevre düzenlemesi yapmalıdır.

Etkili öğretmen özelliklerinden bir diğeri olan öğretimin sunulmasında, uygulamacı öğretilecek davranış ve becerilere karar verir, öğretimi planlar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planını uygular.

Dördüncü etkili öğretmen özelliği olan öğretimin kaydedilmesi, uygulamacının, yaptığı öğretimin işe yarayıp yaramadığını, diğer bir deyişle, öğrencide istendik değişikliklerin olup olmadığını görebilmek üzere gerçekleştirilir. Eğer yapılan uygulamayla öğrencide hedeflenen yönde değişiklik gözlenmiyorsa, uygulamacı programda gerekli düzeltmeleri ve uyarlamaları yapmalıdır.

Etkili öğretmen özelliklerinin sonuncusu olan öğretimsel geribildirim sunma, uygulamacının doğru ve yanlış öğrenci tepkileri için geribildirim

sunmasını içermektedir. Daha önceki bölümde geribildirimin nasıl sunulacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalarda bulunmuştuk.

Wolery, Bailey ve Sugai'e (1988) göre, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken uygulamacıların etkili öğretmen özelliklerine sahip olmaları, etkili öğretim sunabilmeleri için gereklidir, ancak yeterli değildir. Uygulamacıların etkili öğretmen özelliklerine sahip olmak kadar, öğretime ilişkin bilgi ve beceri sahibi de olmaları gerekir. Wolery ve diğerleri (1988), özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken uygulamacıların beş alanda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgi alanlarına ilişkin öğretim becerilerine sahip olmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Bu noktalara aşağıda kısaca değinilecektir.

Uygulamacı, çocuk gelişimi konusunda bilgi ve *beceri sahibi olmalıdır.* Uygulamacı, çocuk gelişimi kuramlarında belirtilen gelişim evreleri vb. özellikleri dikkate alarak öğrencisinin performansına ve gereksinimlerine ilişkin görüş kazanabilir.

Uygulamacı, program içeriğine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Uygulamacı, uygulayacağı programın içeriğine ilişkin bilgi sahibi olduğunda, özel gereksinimli öğrencileri için bireyselleştirilmiş amaçlar geliştirebilir ve öğretimi bireyselleştirerek öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerine uygun öğretim sunabilir.

Uygulamacı, özürlülük durumlarına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Uygulamacı özürlülük durumlarına ilişkin bilgi sahibi olduğunda, özel gereksinimli öğrenci ile karşılaştığında ne tür çevresel düzenlemelere ve uyarlamalara gideceğine, ne tür alternatif iletişim becerileri kullanacağına, öğretimde ve öğretim için kullanacağı araç-gereçlerde ne tür uyarlamalar yapacağına; diğer bir deyişle, bireyselleştirmeyi bu gibi durumlarda nasıl gerçekleştireceğine karar verebilir.

Uygulamacı, öğrenme ve davranış değiştirme ilkelerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Uygulamacı, öğrenme ve davranış değiştirme ilkelerine ilişkin bilgi sahibi olduğunda, öğrenciye uygun ve olumlu öğrenme ortamı hazırlayabilir; öğrencilerin yeni davranış ve becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir; öğrencilerin öğrendikleri beceri ve davranışları bağımsız olarak sergilemelerine olanak sağlayabilir. Aynı zamanda, öğrenci davranışlarını kontrol ederek öğrencilere uygun davranışlar kazandırabilir ve uygun olmayan davranışların ortadan kalkmasını ya da uygun olan davranışlarla yer değiştirmesini kolaylaştırabilir. Bu durumda ise, öğrencilerin ve öğretmenin zamanı, davranış ve sınıf kontrolü ile değil de, öğretim ile geçebilir.

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Alig-Cybriwsky, C. A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1990). Use of constant time delay procedure in teaching preschoolers in a group format. *Journal* of *Early Intervention,14,* 99-116.

Blackhurst, A. E. Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1994). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Brown, F., ve Snell, M. E. (1993). Measurement, analysis and evaluation. M. E. Snell. *Instruction of students with severe disabilities (4. baskı).* New York: Macmillian Publishing Company.

Doyle, P. M., Gast, D. L, Wolery, M., Ault, M. J., ve Meyer, S. (1992). Teaching discrete skills to students with moderate mental retardation in small-group instructional arrangements. *Exceptionality, 3,* 233-253.

Gast, D. L, Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., ve Baklarz, J. L, (1991). Acquisition of incidental information during small group instruction. *Education and Treatment of Children, 14,* 1-18.

Gast, D. L, Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., ve Farmer, J. A., (1991). Assessing the acquisition of incidental information by secondary-age students with mental retardation: A comparison of response prompting strategies. *American Journal on Mental Retardation, 96*, 64-80.

Gast, G. L, Wolery, M., Morris, L L, Doyle, P. M., ve Meyer, S. (1990). Teaching sight word reading in a small group instructional arrangement using constant time delay. *Exceptionality, 1,* 81-92.

Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Arguments for a functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4,* 205-215.

Holcombe, A., Wolery, M., Werts, M. G., ve Hrenkevich, P. (1993). Effects of instructive feedback future learning. *Journal of Behavioral Education, 3,* 359-385.

Holcombe, M. A., (1991). *Efficiency of instruction: Embedding future target behaviors in the consequent events for correct responses.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lexington, Kentucky Üniversitesi.

Kazdin, A. E. (1980). Behavior modification in applied settings. Honewood, IL: Dorsey Press. M. E., Snell, *İnstruction of students with severe disabilities* (4. baskı). New York: Macmillian Publishing Company.

Keel, M. C, ve Gast, D. L. (1992). Small-group instruction for students with learning disabilities: Observational and incidental learning. *Exceptional Children, 357-367.*

McWilliams, R., Nietupski, J., ve Hamre-Nietupski, S. (1990). Teaching complex activities to students with moderate handicaps through the forward chainig of shorter total cycle response sequence. *Education and Training in the Mental Retardation, September,* 293-298.

Schuster, J. W., Morse, T. E., Griffen, A. B., ve Wolery, M. (1996). Teaching peer reinforcement and grocery words: An investigation of observational learning and instructive feedback. *Journal of Behavioral Education, 6*, 511-533.

Shelton, B. S., Gast, D. L., Wolery, M., ve Winterling, V. (1991). The role of small group instruction in facilitating observational and incidental learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 23,* 123-133.

Singleton, K. C, Schuster, J. W., ve Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30,* 218-230.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instrcutional planing and implementation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı). New York: Macmillian Publishing Company.

Spooner, F., ve Spooner, D. (1984). A review of chaining techniques: Implications for future research and practice. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*, 114-124.

Tekin, E. (1996). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 111-122.

Vygotsky, (2000). Behavior Management Notes. *http://vygotsky.sfasu.edu/Courses/Psyc503/503assign/lecture.htmL* Internet

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe, A., ve Frederick, C. (1993). Effects of instructive feedback related and unrelated to target behaviors. *Exceptionality, 4*, 81-95.

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe, A., ve Gast, D. L. (1995). Instructive feedback: Review of parameters and effects. *Journal of Behavioral Education, 5,* 55-77.

White, K. P., Wyne, M. D., Stuck, G. B., ve Coop, R. H. (1983). Teaching effectiveness evaluation project. M. Wolery, M. J. Ault, ve P. M. Doyle. *Teaching students with moderate to severe disabilities.* New York: Longman.

White, O. R., ve Haring, N. G. (1980). *Exceptional Teaching* (2. baskı). Ohio: Merrill Publishing Company.

Winterling, V. (1990). The effcets of constant time delay, practice in writing or spelling, and reinforcement on sight word recognition in a small group. *The Journal of Special Education,* 101-116.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Ault, M. J., Gast, D. L, Doyle, P. M., ve Griffen, A. K. (1990). Comparison of constant time delay and system of least prompts in teaching chained tasks. *Education and Training in Mental Retardation, 25,* 243-257.

Wolery, M., Ault, M. J., Gast, D. L, Doyle, P. M., ve Mills, B. M. (1990). Use of choral and individual attention responses with constant time delay when teaching sight word reading. *Remedial and Special Education, 11,* 47-58.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., Cybriwsky, C. A., Gast, D. L, ve Boyle-Gast, K. (1991). Use of constant time delay and attentional responses with adolescents. *Exceptional Children, 57*, 462-474.

Wolery, M., Doyle, P. M., Ault, M. J., Gast, D. L, Meyer, S., ve Stinson, D. (1991). Effects of presenting incidental information in consequent events on future learning. *Journal of Behavioral Education, 1,* 79-104.

Wolery, M., Holcombe, A., Werts, M. G., ve Cipollene, R. M. (1993). Effects of simultaneous promting and instructive feedback. *Early Education and Development, 4,* 20-31.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measumerent or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 203-214.

BÖLÜM 5

TEK–DENEKLİ ARAŞTIRMALARIN ÖZELLİKLERİ

İnsan davranışlarının analiz edilmesine ilişkin arayışlar, neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Bu arayışların ise, toplumda özürlülük, suçluluk, akıl hastalığı, ya da eğitim gibi çeşitli konularda bilgi birikimi ve teknoloji geliştirme biçiminde gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir. Tüm bu konularda ilerleme sağlayabilmek için "iyi" uygulamalara gereksinim vardır. Diğer bir deyişle, sözü edilen bilgi birikimi ve teknolojiye ulaşabilmek bir toplumun "iyi" olabilmesine bağlıdır. Toplumun "iyi" olabilmesi ise, toplumu oluşturan bireylerin "iyi" olmalarına bağlıdır. Bireylerin "iyi" olmaları da ancak, istendik/olumlu davranışlar sergilemeleri ile sağlanabilir. Dolayısıyla, bireylere istendik/olumlu davranışlar kazandırabilmek için etkili davranışsal uygulamalara büyük görev düşmektedir.

Yukarıda sözü edilen bilgi birikimi ve teknoloji geliştirmek ve "iyi" olma durumu ile bu durumun toplumsal gelişime katkıda bulunmasını sağlayarak toplumdaki olgu ve olayları anlamak ve bunu tekrar topluma yansıtmak için uygulamacıların bilimsel araştırmalara katılımları büyük önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle, bilimsel araştırmalara katılmak bireysel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da önemlidir ve yararları şöyle sıralanabilir: (a) uygulamacının profesyonel yaşamına katkı, (b) uygulamacının yayın yapmasına katkı, (c) uygulamacının yeni gelişmelerden haberdar olmasına ve tüm bunları uygulama sırasında kullanabilmesine katkı, (d) uygulama-araştırma arasındaki boşluğun kapanmasına katkı getirir.

Şimdiye değin sunulan açıklamalardan, araştırma yürütme ve okumanın son derecede önemli olduğu kanısına varabiliriz. Elinizdeki kitap çeşitli uygulama ortamlarında ve özellikle de sınıfta uygulamacı ve öğretmenlerin çalışmalarına yardımcı olmak ve geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Dolayısıyla, tek-denekli araştırmaların özelliklerine değinmeden önce bu ortamlarda araştırma yürütme ve önemine değinilmektedir. Ancak, siz okuyuculara araştırma okumayı ve tasarlamayı önermekle birlikte, özellikle öğretmenlerin bu etkinliklere gereken ilgiyi göstermediklerini söyleyebiliriz. Bu nedenle, Rousseau ve Yung Tam'ın (1996) öğretmenlerin sınıflarında araştırma yürütmelerinin engellendiğini ileriye süren araştırma bulgularına değinilmesi planlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin aşağıda sıralanan konularda görüş bilidirdikleri görülmüştür.

- Eğitim ve psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmaların önemli bir bölümü, sınıf yerine laboratuar ortamında yürütülmektedir.
- Pek çok araştırma, okuldaki destek yetersizliği ve katılımın olmaması nedeniyle gerçekleştirilememektedir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim araştırmalarının önemini kuşku ile karşılamakta ve bu araştırmalara katılmaya direnç göstermektedirler.

- Pek çok öğretmen ve yönetici, araştırmaların gerçek sınıf ortamını tam olarak bilmeyen üniversite elemanları tarafından yürütüldüğüne inanmaktadırlar.
- Pek çok öğretmen, araştırma konusunu gizemli bulmakta ve sınıfı aşan bir durum olarak değerlendirmektedir.
- Pek çok öğretmen, öğretim ve araştırma arasındaki paralelliği kavrayamamaktadır.
- Öğretmenlerin bir kısmı, araştırma makalesi okuma becerisine sahip olsa da, bulgularını sınıfa uygulama konusunda yeterli değildir.

Bir uygulamacının araştırmaya katılımının yararlarına yukarıda değinmiştik. O halde şimdi de uygulamacının uygulama sırasında karşılaştığı bir soruna yanıt aramaya karar verdiğinde ne yapması gerektiğini ele alalım. Uygulamacı, araştırma konusunu belirledikten sonra, bu konunun ele almaya değer olup olmadığını inceler ve bu amaçla şu soruları sorar: (a) Daha önce yapılan araştırmalarda o konunun ele alınması/tekrar ele alınması gereğine değinilmiş mi?, (b) Yasalarla ilgili bir gerekçe söz konusu mu (örneğin, uygun eğitim hizmetleri)? (c) Konu uygulamacının özel ilgi alanında yer alan bir konu mu? Uygulamacı tüm bu sorulara olumlu yanıt verebiliyorsa, artık öğretimle ilgili yürütmeyi düşündüğü araştırmanın uygunluğuna ilişkin konulara dikkat etmelidir. Bu amaçla, aşağıda sıralanan sorulara da yanıt verebilmelidir:

- Araştırma günün hangi saatlerinde gerçekleştirilecek, bu durum katılımcıların (örneğin, öğretmen, öğrenci vb.) günlük rutinini etkileyecek mi?
- Araştırmanın yürütülüyor olması katılımcıların diğer etkinliklerini ne kadar sekteye uğratacak?
- Programda yer alan kimi kaçınılmaz değişiklikler (örneğin, tatiller) araştırmayı nasıl etkileyecek?
- Değerlendirme için test vb. uygulanacaksa, bu uygulamalar ne kadar sürecek?
- Uygulamacının araştırma için ne kadar zaman ayırması gerekecek?
- Katılımcıların araştırma sırasında ya da sonrasında araştırmaya tepkileri ne olacak?
- Katılımcılar araştırma bulgularından haberdar edilecek mi?
- Katılımcılar araştırma bulgularından haberdar edilecekse, bu ne zaman gerçekleşecek?

Yukarıda sıralanan tüm bu noktalara yanıt verildikten sonra, uygulamacının araştırmaya başlamadan önce üzerinde durması gereken bir diğer konu da, araştırma etiğidir. Araştırma etiği konusunda değinilecek pek çok nokta olmasına karşın, aşağıdaki noktalar, sosyal bilim araştırmaları açısından özel bir önem taşımaktadır (Eiserman ve Behl, 1992).

Araştırmanın araştırmaya katılanlar için bir tehdit unsuru olmamasına ve tehlike oluşturmamasına özen gösterilmelidir. Örneğin, araştırmada elde

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Billingsley, F., Owen, R. H., ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2,* 229-241.

Birnbarauer, J. S. (1981). External validity and experimental investigation of individual behaviour. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1,* 117-132.

Blackhurst, A. E. Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1994). *The single subject research advisor.* [Computer Sofrware]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Brown, F.,ve Snell, M. (1993). Measurement, analysis and evaluation. M. E. Snell (E.d.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, ss: 152-183). NY: MacMillian Comp.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Eiserman, W. D., ve Behl, D. (1992). Research participation: Benefits and considerations for the special educators. Teaching Exceptiona Children,*24*,12-15.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994) Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 76*, 168-190.

Kazdin, A. E. (1982). Single case research designs: Methods for clinical and applied settings. New York: Oxford University Press.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Ohio: Merrill.

Kırcaali-lftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Ottenbacher, K. (1990). Visual inspection of single-subject data: An emprical analysis. *Mental Retardation, 28*, 285-290.

Rosseau, M. K., ve Yung Tam, B. K. (1996). Practical issues for teachers conducting classroom teachers. Teaching Exceptional Children, *28*, 52-56.

Schloss, P. J., ve Smith, A. S. (1994). Applied behavior analysis in the classroom. Boston: Allyn and Bacon.

Tawney, W. J., ve Gast, D. L. (1984) *Single subject research in special education.* Colombus: Merrill Publishing Company.

Tekin, E. (2000). *Tek-denekli araştırma yöntemleri ders notları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 203-214.

BÖLÜM 6

Tek–Denekli Araştırma Modelleri

Bir uygulamacı bir yöntemi uygulayabilir, bu yönteme ilişkin kayıt tutabilir ya da uygulamaya ilişkin gerek gördüğü noktalarda uyarlama yapabilir. Pek çok uygulamacı için bu nitelikler yeterli gibi görünebilir; ancak, etkili öğretim ve davranış kontrolünü sağlayabilmek için uygulamacının veriye dayalı araştırmaları anlayabilmesi de gerekmektedir. Veriye dayalı araştırmalar, yöntem ve bulgular kısmı olan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Koopell, 2000). Bir araştırmanın okunup anlaşılabilmesi için araştırmayı okuyan kişinin araştırma yöntemlerini, veri analizini verileri yorumlamayı bilmesi gerekir. Önceki ünitede veri toplama, verilerin analizi, iç geçerlik ve dış geçerlik gibi araştırma yöntemlerinin konularına değinilmiştir. Bu ünitede ise, uygulamalı davranış analizi ilkeleri benimsenerek geliştirilen ve sosyal bilimlerde giderek daha yaygın biçimde kullanılan tek-denekli araştırma modellerinden bazıları tanıtılacaktır.

Elinizdeki kitap tek-denekli araştırma modelleri kitabı olmadığı için toplam 14 tane olan tek-denekli araştırma modellerinden, yalnızca beşi (ABAB modeli, çoklu başlama düzeyi modeli, çoklu yoklama modeli, dönüşümlü uygulamalar modeli ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli) kısaca tanıtılacaktır. Ancak, bu konuda daha ayrıntılı bilgiye gereksinim duyan okuyuculara şu kaynaklar önerilebilir: Alberto ve Troutman, 1995; Algozzine, Ysseldyke ve Elliot, 1997; Best ve Kahn, 1998; Cooper, Heron ve Heward, 1987; Kırcaali-lftar ve Tekin, 1997; Schloss ve Smith, 1994; Tawney ve Gast, 1984; Tekin, 2000; Wiersma, 1995; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988. Tek-denekli araştırma modellerini tanıtmaya başlamadan önce deneysel araştırma türleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, işlevsel ilişki, deneysel kontrol, başlama düzeyi, yoklama, tek-denekli araştırmaların özellikleri gibi konulara kısaca değinilecektir.

Geleneksel grup modelleri ve tek-denekli araştırma modelleri olmak üzere iki tür deneysel araştırmanın varlığından söz edilebilir. Ancak, tek-denekli araştırmalarda denekler yansız olarak seçilmediği için yarı-deneysel araştırma modeli olarak da kabul edilmektedir. Deneysel araştırmaların amacı **bağımlı değişken** ile **bağımsız değişken** arasındaki neden-sonuç ilişkisini, bir başka deyişle, işlevsel ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla, bağımlı değişken ve bağımsız değişkeni kısaca açıklamaya çalışalım. Bağımlı değişken, üzerinde istendik değişiklik yaratılması hedeflenen değişkendir. Bağımsız değişken ise, davranış değişikliği ya da öğrenme sağlamak üzere uygulamacının uyguladığı programdır. Bağımsız değişkene uygulama, öğretim, sağaltım, müdahale de denmektedir. Hemen tüm deneysel araştırmalarda olduğu gibi tek-denekli araştırmaların da amacı bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koyabilmektir. **İşlevsel ilişki,** bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisidir. Bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasına ise **deneysel kontrol** denir. Tek-denekli araştırmalarda deneysel kontrol, uygulamanın yinelenmesiyle benzer etkinin sağlanması sonucunda elde edilir

(Alberto ve Troutman, 1995; Best ve Kahn, 1998; Brown ve Snell, 1983; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin, 2000; Wiersma, 1995; Wolery ve diğ., 1988).

Bu açıklamaları bir örnek üzerinde incelemeye çalışalım. Öğretmenin sınıfındaki bir öğrenciye parmak kaldırarak söz alma davranışını sembol pekiştireç kullanarak öğretmeyi amaçladığını varsayalım. Örnekte yer alan parmak kaldırarak söz alma davranışı, çalışmanın bağımlı değişkenidir. Diğer bir deyişle, değiştirilmesi istenen davranıştır. Tanımından da anımsayacağınız gibi bağımsız değişken, davranış değişikliği ya da öğrenme sağlamak üzere uygulamacının uyguladığı programdır. Bu örnekte yer alan bağımsız değişken, sembol pekiştireç kullanımıdır. Bu çalışmada incelenen işlevsel ilişki ise, sembol pekiştireç kullanımı ile parmak kaldırarak söz alma davranışı arasındaki neden-sonuç ilişkisidir. Bir başka deyişle, çalışmada "Parmak kaldırarak söz alma davranışı, sembol pekiştireç kullanılarak öğretilebilir mi?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek-denekli araştırmalar denir (Alberto ve Troutman, 1995; Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Christenson, 1985; Cooper ve diğ., 1987; Gay, 1987; Gelfand ve Hartman, 1984; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; McGuigan, 1990; Tawney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995; Wolery ve diğ., 1988).

Wolery ve diğerleri (1988), tek-denekli araştırmaların çoğunda bağımsız değişkenin üç grupta toplandığını ifade etmektedirler: (a) Davranış öncesi öğretimsel stratejiler: Yanlışsız öğretim yöntemleri (tepki ipuçları ve uyaran ipuçları kullanımı). (b) Ortam düzenlemeleri: Öğretim yapılan ortamın düzenlenmesi. (c) Davranış sonrası öğretimsel stratejiler: Öğrencinin tepkide bulunmasından sonra gerçekleşen pekiştireç sunmak, hata düzeltmesi yapmak gibi uygulamalar.

Tek-Denekli Araştırmaların Özellikleri

Yinelenen Ölçümler

Tek-denekli araştırmalarda, standart koşullarda sürekli olarak veri toplanır. **Standart koşullar,** bağımsız değişken dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutulmasıyla sağlanır. Örneğin, günün hangi saatinde uygulamanın yapılacağı, ortamın özellikleri, araç-gereçlerin özellikleri vb. **Yinelenen ölçümler,** standart koşullar altında sürekli veri toplanmasıdır. Değişik zamanlarda veri toplayabilmek için ise, mutlaka davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir tanımları yapılmalıdır.

Başlama Düzeyi Evresi

Başlama düzeyi evresi, bağımsız değişken uygulanmaya başlanmadan önce bağımlı değişkenin hangi sıklık, süre ya da düzeyde sergilendiğini belirlemek üzere toplanan veridir. Başlama düzeyi, deneğin halihazırdaki performans düzeyine ilişkin bilgi verir; dolayısıyla, öğretime nereden başlanacağına ilişkin

ipucu sağlar. Aynı zamanda, deneğin başlama düzeyi performansına dayalı olarak uygulamacının hazırladığı programda gerekli değişiklikleri yapmasına olanak sağlar. O halde, "Başlama düzeyi evresi ne uzunlukta olmalıdır?" sorusu aklınıza gelebilir. Başlama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin sürdürülmelidir. Çoğu tek-denekli araştırmada, bağımlı değişkendeki değişiklik, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresi karşılaştırılarak değerlendirilir.

Uygulama Evresi

Uygulama evresi, bağımsız değişkenin uygulandığı evre olarak tanımlanabilir. Eğitim ile ilgili yürütülen tek-denekli araştırmalarda, uygulama evresinde bir ya da birkaç öğretim yöntemi uygulanarak bağımlı değişken arttırılmaya ya da azaltılmaya çalışılır.

Yineleme

Tek-denekli araştırmalar yinelenebilir olmalıdır. Dolayısıyla, bir araştırmada elde edilen bulgular, aynı araştırmayı **yineleme** yoluyla da elde edilebilmelidir (benzer özellikte denekler, ortam vb. kullanılarak). Yinelemenin, aynı zamanda deneysel kontrole de hizmet ettiği unutulmamalıdır. Yineleme araştırmanın **dış gereçliği** ile de ilgilidir. Bir araştırmanın dış geçerliğinin yüksek olması isteniyorsa, yinelemeyi kolaylaştırmak için, araştırmaya katılan deneklerin özellikleri oldukça ayrıntılı ve anlaşılır olarak yazılmalıdır. Deneğe ilişkin bilgiler; yaş, cinsiyet, sınıf, özür grubu gibi demografik özellikleri ile işlevde bulunma düzeyi ve o araştırma için denekte aranan önkoşul özellikler gibi bilgilerden oluşmaktadır (Wolery ve Ezell, 1993).

Tek-Denekli Araştırma Modelleri

Tek-denekli araştırma modellerini, tek bir uygulamanın etkililiğini incelemeyi amaçlayan etkililik modelleri ve iki ya da daha fazla uygulamanın etkililiklerini ve/veya verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlayan karşılaştırma modelleri olmak üzere iki grupta toplayabiliriz. Etkililik modelleri; AB modeli, ABA modeli, ABAB modeli, davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli, ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, davranışlar arası çoklu yoklama modeli, denekler arası çoklu yoklama modeli, ortamlar arası çoklu yoklama modeli ve değişen ölçütler modelidir. Karşılaştırma modelleri ise; ABC modeli, dönüşümlü uygulamalar modeli, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ve paralel uygulamalar modelidir. Ünitenin başında da söz edildiği gibi bu kitapta etkililik modellerinden ABAB modeline, çoklu başlama düzeyi modeline ve çoklu yoklama modeline; karşılaştırma modellerinden ise, dönüşümlü uygulamalar modeline ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline değinilecektir.

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Algozzine, B., Ysseldyke, J., ve Elliot, J. (1997). Strategies and tactics for effective instruction. Colorado: Sopris West.

Best, J. W., ve Kahn, V. J. (1998). *Research in education.* Boston: Allyn and Bacon.

Blackhurst, A. E. Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1994). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Brown, F., ve Snell, M. (1993). Measurement, analysis and evaluation. M. E., Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı s: 152-183). NY: MacMillian Comp.

Christenson, L B. (1985). *Experimental methodology.* Boston: Allyn and Bacon

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Gay, L. R. (1987). *Educational research: Competencies for analysis and application (3. baskı)*. Colombus: Merrill Publishing Company.

Gelfand, M. D., ve Hartmann, P. D. (1984). *Child behavior analysis and therapy (2. baskı)*. Oxford: Pergamon Press.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994) Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood and Special Education, 16,* 168-190.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Ohio: Merrill.

Kırcaali-lftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Koopell, J. (2000). *http://ocean.otr.usm.edu/~jkoeppel/psy361.htm.*

McGuigan, F. J. (1990). *Experimental psychology.* Toronto: Prentice Hall.

Murphy, R. J., ve Bryan, A. J. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternative for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education, 74*, 325-335.

Rousseau, M. K., ve Yung Tam, B. K. (1996). Practical issues for teachers conducting classroom research. *Teaching Exceptional Children, Spring, 28,* 52-56.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., ve Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatment design for instructional research. *Education and Treatment of Children, 8*, 67-76.

Tawney, W. J., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education.* Colombus: Merrill Publishing Company.

Tekin, E. (2000). *Tek-denekli araştırma ders notları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education* (2. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., ve Ezell, H. K. (1993). Subject descriptions and single-subject research. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 642-647.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 7

Yanlışsız Öğretim

Elinizdeki kitapta şimdiye değin yanlışsız öğretim yöntemlerinin anlaşılabilmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi için bilinmesinin gerekli olduğu düşünülen öğrenme, öğrenmenin aşamaları, etkili öğretim, tek-denekli araştırmaların özellikleri ve belli başlı tek-denekli araştırma modelleri konularına değinilmiştir. Bu bölüm, kitabın geri kalan kısmında yer verilecek olan yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin genel bir anlayış kazandırmak ve yanlışız öğretimde yer alan kavramları tanıtmak üzere hazırlanmıştır.

Günümüzde, eğitimciler deneysel araştırma bulguları ile etkililikleri ve verimlilikleri desteklenmiş öğretim yöntemleri geliştirme arayışlarını sürdürmektedirler. Anımsayacağınız gibi etkililiği, öğretim sonunda bireyin öğrenmesi ya da istendik etkiyi yaratan güç olarak; verimliliği ise, bir öğretim yönteminin diğerine kıyasla daha az hatayla sonuçlanması, daha kısa öğretim süresi gerektirmesi ve daha kolay uygulanabilir olması olarak tanımlamıştık. Öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin araştırılması, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir. Daha açık bir deyişle, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere etkili; aynı zamanda, daha az hata ile ve daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği arttırılabilir. Bunun yanısıra, öğretim alan ve sunan bireylere yöntemler arasında tercih yapabilme olanağı tanınabilir. Bu tür bir seçim yapabilmek ise, birey ve ailesinin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği gibi uygulamacının da mesleki yaşamını olumlu yönde etkileyebilir.

Wolery ve Gast (1984), erken çocukluk eğitiminden personel yetiştirmeye kadar hemen tüm alan ve gruplara öğretim düzenlerken dikkat edilmesi gereken ortak noktaların şunlar olduğunu ileri sürmüşlerdir: (a) program içeriğini belirlemek, (b) öğretim sunulacak bireyin potansiyeli ve birey için belirlenen amaçlar arasında tutarlılık sağlamak, (c) amaçlanan davranışların öğretimi için etkili ve verimli öğretim yöntemlerini belirlemek, (d) öğretilen davranışın kalıcılığını ve genellenebilmesini sağlamak üzere uygulama yapmak. Ancak, sizin de bildiğiniz gibi uygulamacıların yalnızca bu noktalara dikkat etmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda, uygulamacılar, öğretim sunacakları bireylerin öğrenme özelliklerini, yaşlarını, öğretim yapılacak ortamın özelliklerini de dikkate alarak kullanacakları yöntemlere karar vermelidirler. Hepimizin bildiği gibi, bugünkü bilgilerimizle henüz belli bir gruba, yaşa vb. yönelik uygun yöntem ve uygulamalara ilişkin bir sonuca varmış değiliz. Diğer bir deyişle, elimizde bu anlamda bir reçete yoktur. Böyle olmasına karşın, bazı yöntemlerin uygulanması ile elde edilen bulgular biz uygulamacılara ve araştırmacılara ışık tutabilmektedir. Örneğin, uygulamacının zincirleme bir beceriyi öğretmeyi amaçladığını varsayalım. Uygulamacı daha önce benzer zincirleme becerilerin öğretiminde etkili olduğu bilinen uygulamaları dikkate alarak kendisine bir öğretim planı geliştirebilir. Etkili öğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, pek çok değişik uygulama ya da yaklaşımdan söz edildiği görülmektedir. Bunlardan biri yanlışsız öğretimdir. Yanlışsız öğretimi

tanıtmadan önce, Wolery ve Gast'ın (1984) yanlışsız öğretime ilişkin ileri sürdükleri altı varsayıma değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bu varsayımların ilki, yanlışsız öğretim yöntemlerinin yeni davranışların edinim aşamasında öğretilmesi için planlanmış olmasıdır. Anımsayacağınız gibi daha önceki bölümlerde davranış öncesi uyaranların edinim aşamasında daha etkili olduğundan, diğer bir deyişle, edinimi kolaylaştırdığından söz etmiştik (Bkz., Bölüm 3). Daha önce açıkladığımız gibi, yanlışsız öğretim yöntemleri öğrenmenin diğer aşamalarında da etkilidir; ancak, edinim aşamasında amaç öncelikle bireye davranışı belli bir doğruluk oranında öğretmek olduğu için, bu yöntemler edinim aşamasında öncelikli olarak tercih edilir.

İkinci varsayım, diğer uygulamalar için de geçerli olacağı düşünülen bir varsayımdır. Yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkili olabilmesi, bireyin özelliklerine uygun hedef davranışların belirlenmesi ile olasıdır. Bu nedenle, uygulamaya başlamadan önce uygulamacılar bireyi değerlendirerek bireye uygun hedef davranışlar belirlemelidir.

Üçüncü varsayım ise, yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılırken öğrenen için etkili pekiştireç belirlenmesi ve planlı biçimde sunulması gereğidir. Öğretim sırasında ipucu kullanmak öğretimin etkili olabilmesi için tek başına yeterli bir koşul değildir; aynı zamanda, etkili pekiştireçler de belirlenmelidir. Touchette ve Howard'a (1987) göre ipuçları, davranışı kontrol eden uyaranlar olmalarına rağmen, davranış ile ipucu arasında işlevsel bir ilişki yoktur. Kendisine uygun ipucu sunulduğunda doğru tepkide bulunan bireylerin, ipucu ortadan kaldırıldığında doğru tepkide bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, ipucunun kullanıldığı durumlarda davranış sonrası uyaranlara da, diğer bir deyişle, pekiştireçlere de yer verilmelidir. Bu açıklamalardan sonra akla bireyin öğretim sırasında ipucuna bağımlılık geliştirebileceği gelebilir. Dolayısıyla, uygulamacı ipucu sunarak bireyden doğru tepki aldıkça mutlaka ipucunu silikleştirerek de aynı doğru tepkiyi almayı amaçlamalıdır. **Silikleştirme**, sunulan ipucunun zaman içinde türünün ve miktarının yavaş yavaş değiştirilmesi ya da ipucunun bir kerede tamamen ortadan kaldırılmasıdır. Ancak, ipucunun uyaran kontrolü kurulmadan önce çekilmesi (gereğinden kısa sürmesi) ya da uyaran kontrolü kurulmuş olsa bile ipucu sunmaya devam edilmesi (gereğinden uzun sürmesi) öğretim sırasında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Gereğinden kısa bir sürede ipucunun silikleştirilmesi hedef davranışın birey tarafından bağımsız biçimde sergilenmesini; diğer bir deyişle, edinim aşamasında öğrenmenin gerçekleşmesini engellemektedir. İpucunun gereğinden uzun sunulması ise, bireyin ipucuna bağımlılık geliştirmesine yol açarak yine edinim aşamasında öğrenmenin gerçekleşmesini engellemektedir.

Etkili ve verimli öğretim yöntemleri olan yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılması sırasında geleneksel yöntemlere kıyasla daha az hatanın gerçekleşeceği, dördüncü varsayımdır.

Beşinci varsayım, yanlışsız öğretim yöntemlerinin sistematik bir biçimde sunulması gereğidir. Anımsayacağınız gibi, öğretim yöntemlerinin etkili ve verimli olmasının, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli etmenler olduğundan; ancak, bu özelliklerin yanısıra öğretimin sistematik

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children,* 55, 346-356.

Blackhurst, A. E., Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1994). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Cipani, E., ve Madigan, K. (1986). Errorless Learning: Research and application for "difficult to teach" children. *Canadian Journal for Exceptional Children,* 3, 39-43.

Cipani, E., ve Spooner, F. (1997). Treating problem behaviors maintaned by negative reinforcement. *Research in Developmental Disabilities, I8,* 329-342.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Demhack, M. (1990). Response prompting and fading methods: A review. *American Journal on Mental Retadation, 94,* 603-615.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, March,* 62-74.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instrcutional planing and implementation. M.E. Snell (Ed.), Instruction *of students with severe disabilities* (4. baskı s: 99-155). New York: Macmillian Publishing Company.

Tekin, E. (1999). Yanşlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi,* 2, 87-102.

Touchette, P. E. ve Howard, J. S. (1987). Errorless learning: Reinforcement contingencies and stimulus control tranafer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 175-188.

Weeks, M., Gaylord-Ross, R. (1981). Task difficulty and aberrant behavior in severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14,* 449-463.

Wolery, M., ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4,* 52-77.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate* to *severe disabilities: Use of response prompting strategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1986). *Comparison of Instructional Strategies: A Literature Review.* (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching prindples and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 8

Sabit Bekleme Süreli Öğretim

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan sabit bekleme süreli öğretim; öğrenme güçlükleri, hafif-orta-ileri derecede zihin özrü, görme ve işitme özrü, çok özürlülük ve otizm gibi değişik özür gruplarına öğretim yapmakta etkili bir yöntemdir. Aynı zamanda, sabit bekleme süreli öğretimin, bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar değişik yaş gruplarındaki kişilere hem tekbasamaklı hem de zincirleme becerileri öğretmede etkili olduğuna ilişkin pek çok araştırma bulgusu vardır.

Sabit bekleme süreli öğretim iki aşamadan oluşmaktadır: (a) **sıfır saniye bekleme süreli denemeler** ve **(b) sabit bekleme süreli denemeler.** Belli bir sayıda sunulan sıfır saniye bekleme denemelerinde, hedef uyaranın ardından bireyin doğru yanıt vermesini sağlamak üzere kontrol edici ipucu sunulur (Ault, Wolery, Doyle ve Gast, 1989; Demhack 1990; Holcombe, Wolery ve Synder, 1994; Keel ve Gast, 1992; Kinney, Stevens ve Schuster, 1988**;** Schoen, 1986; Schuster, Gast, Wolery ve Gultinan, 1988; Schuster ve Griffen, 1990; Schuster, Mores, Ault, Doyle, Crawford ve Wolery, 1998; Stevens ve Schuster, 1992; Wolery, Ault, Gast, Doyle ve Griffen, 1991; Wolery, Ault, Gast, Doyle ve Mills, 1990; Wolery ve dig., 1992).

Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasında gerçekleştirilen ilk birkaç oturumda, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur ve bu oturumlara sıfır saniye bekleme süreli denemeler denir. Örneğin, renk kavramının sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle öğretildiği bir çalışmada uygulamacı kavramı öğretmek için kullandığı nesneyi işaret ederek "Bu ne renk?" (hedef uyaran ve beceri yönergesi) diye sorar; hemen ardından ise "Kırmızı" (kontrol edici ipucu) yanıtını sunar. Belirli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumu gerçekleştirildikten sonra uygulamacı beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen sabit süreyi belirler ve tüm uygulamalarda bu sabit süre kadar bekler. Bu sürece sabit bekleme süreli deneme oturumları denir. Beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen süreye ise **ipucunu geciktirme aralığı** denir. Bu aralık tüm oturumlarda sabit tutulur (Ault ve diğ., 1989; Demhack, 1990; Kinney ve diğ., 1988; Schoen, 1986; Schuster ve Griffen, 1990; Schuster ve diğ., 1988; Stevens ve Schuster, 1988; Wilson ve Robinson, 1997; Wolery, ve diğ., 1992).

Sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak yürütülen araştırmalar incelendiğinde, bir kural olmamakla beraber, 0 sn. bekleme süreli denemelerin, birey ipucu alarak %100 doğru tepkide bulununcaya değin sürdürüldüğü görülmektedir. Bununla beraber, Winterling (1990), Griffen, Wolery ve Schuster (1992), Gast, Doyle, Wolery, Ault ve Baklarz (1991) gibi uygulamacıların bir oturum 0 sn. deneme gerçekleştirdikleri; Alig-Cybriwsky ve Schuster'ın (1990) ilk on denemeyi 0 sn. bekleme süreli gerçekleştirdikleri; Wall ve Gast'in (1997a) ise, denekler ipucu alarak iki oturum ard arda %100 doğru tepki verinceye değin 0 sn. bekleme süreli deneme gerçekleştirdikleri görülmüştür. Geriye kalan diğer denemelerde ise, ipucunun sunulması sabit bir süre beklenerek gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasında geçen süre 4-5 saniye gibi sabit bir süreye kadar çıkarılır. Bu sürece kontrol edici ipucunun silikleştirilmesi süreci denir (Schuster, ve diğ.,1988; Snell ve Brown, 1983; Stevens ve Schuster, 1988; Tekin 2000;

Wolery ve diğ., 1992; Wolery ve diğ., 1988; Wolery ve Gast, 1984; Wolery, ve diğ., 1992).

Sabit bekleme süreli öğretimde ipucu zaman bağlamında silikleştirilmektedir. Bu ifadeyi biraz açıklayacak olursak, sabit bekleme süreli öğretimde ipucunu silikleştirmek için ipucunun türünde ya da özelliklerinde herhangi bir değişiklik (örneğin, tam fiziksel ipucundan sözel ipucuna geçiş ya da tam fiziksel ipucunun yoğunluğunda bir değişiklik) yapılmaz. Öğretimin tamamında aynı ipucu ile öğretim sürdürülür. Örneğin, ileri derecede zihin özürlü bir bireye ceket-kaban giyme davranışının öğretilmesi üzerinde çalışılıyorsa ve bu amacı karşılamak üzere fiziksel ipucunun kullanılması planlanmışsa, öğretimin başından sonuna değin yalnızca fiziksel ipucu kullanılmalıdır. Diğer bir yaklaşımla ise, bu davranışın öğretiminin gerçekleştirilmesi için birden fazla ipucunun bir arada kullanımı da yeğlenebilir. Örneğin, fiziksel ipucu ve sözel ipucu bir arada kullanılabilir. Bu durumda ise, öğetim süresi boyunca yalnıza fiziksel ipucu ve sözel ipucu birlikte sunulmalıdır. Bu noktaya biraz daha açıklık getirmek gerekirse, sabit bekleme süreli öğretimde ipucunun silikleştirilmesi, ipucunun birey bedeni ya da davranışı üzerindeki kontrol etkisinin giderek azaltılmasına göre yapılmaz. Diğer bir deyişle, bir önceki paragrafta açıkladığımız gibi, sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarında ilk başlarda hedef uyaran ve kontrol edici ipucu bir arada sunulur (0 sn. bekleme süreli denemeler); böylece, bireyin doğru tepkide bulunması sağlanmaya çalışılır. Ancak, belli sayıda 0 sn. bekleme süreli denemelerden sonra hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında sabit bir sürenin geçmesi beklenir. Dolayısıyla, bu sabit sürede bireyin bağımsız olarak tepkide bulunması; böylece de, ipucunun silikleştirilmesi amaçlanır.

Sabit bekleme süreli öğretimde beş tür birey tepkisi vardır. Bu tepkiler: (a) **ipucundan önce doğru:** bireyin kontrol edici ipucu sunulmadan önce doğru tepkide bulunması; (b) **ipucundan sonra doğru:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra doğru tepkide bulunması; (c) **ipucundan önce yanlış:** bireyin kontrol edici ipucu sunulmadan önce yanlış tepkide bulunması; (d) **ipucundan sonra yanlış:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanlış tepkide bulunması; ve (e) **tepkide bulunmama:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra hiçbir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmaktadır (Ault, Gast, Wolery ve Doyle, 1992; Schuster ve Griffen, 1990; Schuster ve diğ., 1998; Stevens ve Schuster, 1988; Wolery, ve diğ., 1992).

Bildiğiniz gibi, yanlışsız öğretim yöntemlerinde birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunulduğu için, öğretim sırasında gerçekleşen hata oranı düşüktür; genellikle %10'u geçmemektedir. Sabit bekleme süreli öğretimde de hata oranı oldukça düşük olmaktadır. Tek basamaklı davranışlarda hata oranının genellikle %3-5, zincirleme davranışlarda ise %5-10 arasında olduğu ifade edilmektedir (Schuster ve Griffen, 1990; Schuster ve diğ., 1998). Ancak, hata daha yüksek düzeyde, örneğin %25 ve üstü gerçekleşirse, uygulamacı ne yapmalıdır? Hata düzeyi-yüksek çıktığında uygulamacı sıralanan noktalara dikkat ederek hata düzeyini düşürebilir: (a) Hata uygulamacının ipucunu sunmasından sonra gerçekleşiyorsa, uygulamacı kullandığı ipucunu yeniden değerlendirerek, ipucundan sonra bireyin hata yapmasına izin vermeyen bir ipucu kullanmalıdır. Ayrıca, uygulamacı daha etkili pekiştireçler kullanmayı yeğlemelidir. (b) Hata uygulamacı ipucunu sunmadan önce gerçekleşiyorsa, uygulamacı bireye basitçe kendisine sunulacak olan ipucunu bekleyerek yanıt vermesini anımsatabilir. (c) Uygulamacı ipucunu bekleme eğitimi sunabilir. Bu eğitimle ilgili ayrıntılı açıklama sabit bekleme süreli öğretimin

KAYNAKÇA

Alig-Cybriwsky, C., ve Schuster, J. W. (1990). Using constant time delay procedure to teach multiplication facts. *Remedial and Special Education, 11*, 54-59.

Alig-Cybriwsky, C., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1990). Use of constant time delay procedure in teaching preschoolers in a group format. *Journal of Early Intervention, 14*, 199-216.

Ault, J. M., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate mental retardation. *Exceptional Children, 55*, 346-356.

Ault, M. J., Gast, D. L., ve Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant-time delay procedures in teaching community sign word reading. *American Journal on Mental Retardation, 93*, 44-56.

Ault, M. J., Gast, D. L., Wolery, M., ve Doyle, P. M. (1992). Data collection and graphing method for teaching chained tasks with the constant time delay procedure. *Teaching Exceptional Children, Winter,* 28-33.

Browder, P. M., Morris, W. W., ve Snell, M. E. (1981). Using time delay to teach manual signs to a severely retarded student. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*, 252-258.

Caldwell, N. K., Wolery, M., Werts, M. G. ve Caldwell, Y. (1996). Embedding instructive feedback into teacher-student interactions during independent seat work. *Journal of Behavioral Education, 6*, 459-480.

Chandler, W., Schuster, J. W., ve Stevens, K. B. (1993). Teaching employment skills to adolescents with mild and moderate disabilities using constant time delay procedure. *Education and Training of the Mentally Retarded, 28*, 155-168.

Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., ve Wolery, M. (1995). Small-group massed trial and individually distributed trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention, 19,* 203-217.

Collins, B. C., ve Griffen, A. K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children, 19*, 30-45.

Collins, B. C., Branson, T. A., ve Hall, M. (1995). Teaching generalized reading of cooking product labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words by peer tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 65-75.

Collins, B. C., Gast, D. L, Wolery, M., Holcombe, A. ve Leatherby, J. (1991). Using constant time delay to teach self-feeding to young students with severe/profound handicaps: Evidence of limited effectiveness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 3*, 157-179.

Collins, B. C., Schuster, W. J., ve Nelson, M. C. (1992). Teaching generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality, 3,* 67-80.

Crawford, M. R., ve Schuster, J. W. (1993). Using microswitches to teach toy use. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 5*, 349-368.

Cuvo, A. J., ve Klatt, K. P. (1992). Effects of community-based, videotape, and flash card instruction of community-referenced sight words on students with mental retardation. *Journal of Applied Behavior* Analysis, *25*, 499-512.

Demhack, M. (1990). Response prompting and fading methods: A Review. *American Journal on Mental Retardation, 94*, 603-615.

Doyle, P. M., Gast, D. L, Wolery, M., Ault, M. J., ve Farmer, J. A. (1990). Use of constant time delay in small group instruction: A study of observational and incidental learning. *The Journal of Special Education, 23*, 369-385.

Edwards, B., Blackhurst, E. A., ve Koorland, M. A. (1995). Computer-assisted constanttime delay prompting to teach abbreviation spelling to adolescents with mild learning disabilities. *Journal of Special Education Technology, 12*, 301-311.

Gast, D. L., Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Belanger, S. (1988). Comparison of constanttime delay and system of least prompts in teaching sight word reading to students with moderate retardation. *Education and Training in the Mental Retardation, 23*, 117-128.

Gast, D. L., Collins, B. C, Wolery, M.,ve Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children, 59*, 301 -311.

Gast, D. L., Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., ve Baklarz, J. L. (1991). Acquisition of incidental information during small group instruction. *Education and Treatment of Children, 14*, 1-18.

Gast, D. L., Wolery, M., Morris, L. L., ve Doyle, P. M. (1990). Teaching sight word reading in a small group instructional arrangement using constant time delay. *Exceptionality, 1*, 81-96.

Griffen, A. K., Wolery, M., ve Schuster, J. W. (1992). Triadic instruction of chained food preparation responses: Acquisition and observational learning. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 193-204.

Hall, M. G., Schuster, J. W., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1992). Teaching chained skills in a non-school setting using divided half instruction. *Journal of Behavioral Education, 2*, 257-279.

Halle, J. W., Bear, D. M., ve Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14,* 389-409.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Snyder, E. (1994). Effects of two levels of procedural fidelity with constant time delay on children's learning. *Journal of Behavioral Education, 4*, 49-73.

Hughes, M. W., Schuster, J. W., ve Nelson, M. C. (1993). The acquisition of independent dressing skills by students with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 5*, 233-252.

Keel, M. C., ve Gast, D. L. (1992). Small-group instruction for students with learning disabilities: Observational and incidental learning. *Exceptional Children, 58*, 357-368.

Kinney, P. G., Stevens, K. B., ve Schuster, J. W. (1988). The effects of CAI and time delay: A systematic program for teaching spelling. *Journal of Special Education Technology, 9*, 61-72.

Kleinert, H. L., ve Gast, D. L. (1982). Teaching a multiply-handicapped adult manual signs using a constant time delay procedure. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 6*, 25-32.

Koscinski, S. T., ve Gast, D. L. (1993a). Computer assisted instruction with constant time delay to teach multiplication facts to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*, 157-168.

Koscinski, S. T., ve Gast, D. L. (1993b). Use of constant time delay in teaching multiplication facts to student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 533-544.

Koscinski, S. T., ve Hoy, C. (1993). Teaching multiplication facts to students with learning disabilities: The promise of constant time delay. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*, 260-263.

Koury, M., ve Browder, D. M. (1986). The use of delay to teach sight words by peer tutors classified as moderately mentally retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded, December,* 252-259.

Kratzer, D. A., Spooner, F., Test, D. W., ve Koorland, M. A. (1993). Extending the application of constant time delay: Teaching a requesting skill to students with severe multiple disabilities. *Education and Treatment of Children, 16*, 235-253.

Mattingly, J. C., ve Bott, D. A. (1990). Teaching multiplication facts to students with learning problems. *Exceptional Children, 56*, 438-449.

McIlvane, W. J., Withstandley, J. K., ve Stoddard, L. T. (1984). Positive and negative stimulus relations in severely retarded individuals' conditional discrimination. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4,* 235-251.

Nientimp, E. G., ve Cole, C. L. (1992). Teaching socially valid social interaction responses to students with severe disabilities in an integrated school setting. *Journal of School Psychology, 30*, 343-354.

Sandkop, P. A., Schuster, J. W., Wolery, M., ve Cross, D. P. (1992). The use of an adaptive device to teach students with moderate mental retardation to select lower priced grocery items. *Education and Training in Mental Retardation, 27*, 219-229.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 62-74.

Schoen, S. F., ve Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning, and attention cueing upon word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 503-519.

Schuster, J. W., ve Griffen, A. K. (1990). Using time delay with task analyses. *Teaching Exceptional Children, 22*, 489-53.

Schuster, J. W., ve Griffen, A. K. (1991). Using constant time delay to teach recipe following skills. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 49-53.

Schuster, J. W., Gast, D. L., Wolery, M., ve Gultinan, M. (1988). The effectiveness of a constant time-delay procedure to teach chained responses to adolescents with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21,* 169-178.

Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., Doyle, P. M., Crawford, M. R., ve Wolery, M. (1988). Constant time delay with chained tasks: A review of the literature. *Education and Treatment of Children, 21*74-106.

Schuster, J. W., Morse, T. E., Griffen, A. B., ve Wolery, T. (1996). Teaching peer reinforcement and grocery words: An investigation of observational learning and instructive feedback. *Journal of Behavioral* Education, *6*, 511-533.

Schuster, J. W., Stevens, K. B., ve Doak, P. K. (1990). Using constant time delay to teach word definitions. *Journal of Special Education, 24*, 306-318.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

Stevens, K. B., ve Schuster, J. W. (1988). Time delay: Systematic instruction for academic tasks. *Remedial and Special Education, 9*, 16-21.

Stevens, K. B., Blackhurst, A. E., ve Slaton, D. B. (1991). Teaching memorized spelling with a computer: Time delay and computer-assisted instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24,* 153-160.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin* ve *eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Test, D. W., Keul, P. K., Williams, B., Slaughter, M., ve Allen, C. (1992). Evaluating performance in workstation. *Education and Training in Mental Retardation, December,* 335-344.

Touchette, P. E., ve Howard, J. S. (1984). Errorless learning: Reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 175-188.

WalI, M. E., ve Gast, D. L. (1997a). Caregivers as teachers: Using constant time delay to teach adults how to use constant time delay. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*, 213-228.

WalI, M. E., ve Gast, D. L. (1997b). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*, 340-356.

Wall, M. E., ve Gast, D. L. (1999). Acquisition of incidental information during instruction for a response-chain skill. *Research in Developmental Disabilities, 20*, 31-50.

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe, A., ve Frederick, C. (1993). Effects of instructive feedback related and unrelated to the target behaviors. *Exceptionality, 4,* 81-95.

Werts, M. G., Wolery, M., Vassilaros, M. A., ve Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15,* 320-334.

Werts, M. G., Wolery, M., Venn, M. L., Demblowski, D., ve Doren, H. (1996). Effects of transition-based teaching with instructive feedback on skill acquisition by children with and without disabilities. *Journal of Educational Research, 90*, 75-86.

Whalen, C, Schuster, J. W., ve Hemmeter, M. L. (1996). The use of unrelated instructive feedback when teaching in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31*, 188-202.

Williams, D. M., ve Collins, B. C. (1994). Teaching multiplication facts to students with learning disabilities: Teacher-selected versus student-selected material prompts within the delay procedure. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 589-597.

Wilson, M. A., ve Robinson, G. L. (1997). The use of sequenced count-by and constant time delay methods of teaching basic multiplication facts using parent volunteer tutors. *Mathematics Education Research Journal, 9*, 174-190.

Winterling, V. (1990). The effects of constant time delay, practice in writing or spelling, and reinforcement on sight word recognition in a small group. *The Journal of Special Education, 24*, 101-117.

Wolery, M., ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*, 52-77.

Wolery, M., Anthony, L, Synder, E. D., Werts, M. G., ve Katzenmeyer, J. (1997). Training elementary teachers to embed instruction during classroom activities. *Education and Treatment of Children, 20*, 40-58.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* NewYork: Longman.

Wolery, M., Ault, M. J., Gast, D. L., Doyle, P. M., ve Griffen, A. K. (1991). Teaching chained task in dyads: Acquisition of target and observational behaviors. *The Journal of Special Education,* 25, 198-220.

Wolery, M., Ault, M. J., Gast, D. L, Doyle, P. M., ve Mills, B. M. (1990). Use of choral and individual attentional responses with constant time delay when teaching sight word reading. *Remedial and Special Education, 1*, 47-58.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., Cybriwsky, C. A., Gast, D. L., ve Boyle-Gast, K. (1991). Use of constant time delay and attentional responses with adolescents. *Exceptional Children,* 57, 462-474.

Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C, Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Gast, D. L. (1992). Constant time delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. *Research in Developmental Disabilities, 13,* 239-266.

Wolery, M., Werts, M. G., Holcombe, A., ve Billings, S. (1993). Instructive feedback: A comparison of simultaneous and alternating presentation of non-target stimuli. *Journal of Behavioral Education, 3,* 187-204.

Wolery, M., Werts, M. G., Synder, D. E., Caldwell, N. K. (1994). Efficacy of constant time delay implemented by peer tutors in general education classrooms. *Journal of Behavioral Education, 4*, 415-436.

Zhang, J., Gast, D., Horvat, M., ve Dattilo, J. (1995). The effectiveness of a constant time delay procedure on teaching lifetime sport skills to adolescents with severe to profound disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 51-64.

Zhang, J., Horvat, M., ve Gast, D. L. (1994). Using constant time delay procedure to teach task-analyzed gross motor skills to individuals with severe intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*, 347-358.

BÖLÜM 9

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin sistematik bir uyarlaması olup, etkili öğretim alanyazınında son yıllarda yer alan ancak halen yeterince araştırılmamış bir yanlışsız öğretim yöntemidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretimin 0 sn. denemeleri gibi gerçekleştirilmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili çalışmalar, sabit bekleme süreli öğretimde uyaran kontrolünün çoğunlukla 0 sn. denemelerinde gerçekleşmesi ile elde edildiği saptandıktan sonra yürütülmeye başlanmıştır (Schuster, Griffen ve Wolery, 1992). Bu noktaya biraz açıklık getirmek gerekirse, sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak yürütülen araştırma raporlarında uyaran kontrolünün çoğunlukla 0 sn. denemelerinde gerçekleştiği görülmektedir (Tekin, 2000). Sabit bekleme süreli öğretimin tanıtıldığı üniteden anımsayacağınız gibi, 0 sn. deneme sayısını belirleme yollarından biri de birey hedef davranışı %100 doğru sergileyinceye değin 0 sn. denemelerini sürdürmekti. Bu durumda da çoğunlukla uyaran kontrolünün kurulduğu ya da ölçüte oldukça yaklaşıldığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı araştırma sayısının sınırlı olmasına karşın, 2000 yılına değin yürütülen araştırmalardan (yayımlanmış 10 araştırma) eşzamanlı ipucuyla öğretimin değişik yaş ve özür gruplarından olan bireylere tek-basamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmaların önemli bir bölümü (%70) tek-basamaklı davranışlarla yürütülmüştür.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyaranın (örneğin, "Semih, bu işaretin anlamı ne?") hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur (örneğin, "Bu işaret 'Giriş Yok' demektir.") ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyaran kontrol transferinin (kontrol edici ipucundan ayırdedici uyarana) gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılmaktadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, (a) doğru tepkiler, (b) yanlış tepkiler ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi yer almaktadır.

Yukarıda söz edildiği gibi eşzamanlı ipucuyla öğretim, kitabın ilerleyen bölümlerinde göreceğimiz davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretime çok benzemekle birlikte, iki açıdan önemli farklılıklar gösterir. Şimdi bu farklılıkları kısaca irdeleyelim. Birinci önemli farklılık, eşzamanlı ipucuyla öğretimle yürütülen öğretim oturumlarının tümünde her zaman kontrol edici ipucunun sunulması, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde ise kontrol edici ipucunun zaman zaman sunulmasıdır. Bu nedenle, davranış öncesi ipucu

ve sınamayla öğretim uygulamaları sırasındaki hata düzeyi diğer yanlışsız öğretim yöntemlerine göre daha yüksektir (%5). İkinci önemli farklılık ise, eşzamanlı ipucuyla öğretimde bireyin performansını belirlemek üzere düzenlenen yoklama oturumlarının yalnızca öğretim oturumu başlamadan önce yapılmasıdır (Gibson ve Schuster, 1992; MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993; Schuster ve Griffen, 1993; Schuster ve diğ., 1992).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretimle ortak bazı özellikler taşır. Her iki yöntemde de 0 sn. denemelerinin uygulanıyor olması iki yöntem arasındaki önemli benzerliklerden biridir. İki yöntem arasındaki bir diğer benzerlik ise, her iki yöntemde de öğretim oturumlarında yalnızca tek tür ipucu (örneğin, sözel ipucu) ya da birden fazla ipucunun (örneğin, model olma ve sözel ipucu) birleştirilerek kullanılmasıdır.

Sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretim arasında, yukarıda açıklanan önemli benzerlikler yanında, yöntemlerin uygulanmasında gerekli önkoşul davranışlar ve uygulama bakımından bazı farklılıklar da vardır. Sabit bekleme süreli öğretimde öğrencinin kontrol edici ipucunu beklemesi gerekmektedir; bir başka deyişle, sabit bekleme süreli öğretim öğrencinin ipucunu bekleme önkoşul becerisine sahip olmasını gerektirmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim bu önkoşul beceriyi gerekli kılmaz. Eğer öğrenci bu beceriye sahip değilse, sabit bekleme süreli öğretimle öğretime başlanmadan önce öğrenciye kontrol edici ipucunu beklemesi öğretilir. İki yöntem arasındaki bir diğer farklılık ise, yöntemin gerektirdiği uygulamacı davranışlarındaki farklılıklardır. Anımsayacağınız gibi, sabit bekleme süreli öğretimde iki tür uygulamacı davranışı söz konusudur: 0 sn. bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde ise yalnızca bir tür deneme, sıfır sn. bekleme süreli deneme, gerekmektedir. Bu gibi durumlar dikkate alındığında, eşzamanlı ipucuyla öğretim gerçekleştirmek daha uygun ve kolay olabilir. Sabit bekleme süreli öğretimin ilk birkaç oturumu sıfır saniye sabit bekleme süreli oturumlar biçiminde uygulanır (kontrol edici ipucu hedef uyaranın hemen ardından sunulur) ve bu birkaç oturumdan sonra hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında ipucunu geciktirme süresi bırakılarak öğrenciye bağımsız olarak yanıt verme şansı tanınır. Dolayısıyla, sabit bekleme süreli öğretimle düzenlenen öğretim oturumlarında uyaran kontrolünün gerçekleşip gerçekleşmediği incelenebilir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yapılırken hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında böyle bir süre bırakılmaz; bir başka deyişle, eşzamanlı ipucuyla öğretimde tüm öğretim oturumları sıfır saniye bekleme süreli olarak gerçekleştirilir (Gibson ve Schuster, 1992).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili az sayıda yayımlanmış çalışma olduğundan söz etmiştik. Tablo 9.1'de eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmaların çeşitli özelliklerine ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9.1 *Eşzamanlı ipucuyla öğretimle yürütülen araştırmalar*

Kaynak	Davranış	Özür Grubu	Yaş	N	Ortam	Araştırma Modeli	Güvenirlik	Genelleme-Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Diğer Uygulamalar	Verimlilik
Fetkove diğ., 1999	Mesleki beceriler	İZÖ	17-20	4	Okul	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	GD	Evet
Fickelvediğ., 1998	Çarpma işlemi Haritada ülkeleri gösterme İşaret dili Ülkelerin bayraklarını öğrenme	HZÖ OZÖ İZÖ	14-15	4	Sınıf	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	Gözleyerek öğrenme	Evet
Sewellvediğ., 1998	Giyinme becerileri	GG	25-28 aylık	2	Okul	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Evet	GD	Hayır
Griffen ve diğ., 1998	Sözcük tanıma	OZÖ	6-11	5	Sınıf	UDM	GG UG	Hayır Evet	Hayır	Hedeflenmeyen bilgi kazanımı	Evet
Johnson ve diğ., 1996	Fen Bilgisi sözcüklerini öğrenme	ÖG HZÖ	16-17	5	Sınıf	UDM	GG UG	Evet Evet	Evet	Hata düzeltmesi Hedeflenmeyen bilgi kazanımı	Evet
Singleton ve diğ., 1995	Toplumda kullanılan işaretleri öğrenme	OZÖ DS	7-11	2	Sınıf	UDM	GG UG	Evet Evet	Evet	Hedeflenmeyen bilgi kazanımı	Evet
Schuster ve Griffen, 1993	Konsantre meyve suyu hazırlama	OZÖ	9-12		Mutfak	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	GD	Evet
Wolery ve diğ., 1993	Sembol tanıma	GG DS	36-42 aylık	5	Sınıf	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	Hedeflenmeyen bilgi kazanımı	Evet
MacFarland-Smith ve diğ., 1993	Nesne ismi öğrenme	GG	21-37 aylık		Okul	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	GD	Hayır
Gibson ve Schuster, 1992	İfade edici dil becerileri	FÖ GG	45-61 aylık		Okul	ÇYM	GG UG	Evet Evet	Hayır	GD	Evet

KAYNAKÇA

Fetko, K. S., Schuster, J. W., Harley, D. A., ve Collins, B. C. (1999). Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 318-329.

Fickel, K. M., Schuster, J. W., ve Collins, B. C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education, 8*, 219-244.

Gibson, A., N., ve Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 12,* 247-267.

Griffen, A. K., Schuster, J. W., ve Morse, T. E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison of continuous versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 42-61.

Johnson, P., Schuster, J. W., ve Bell, J. K. (1996). Comparision of simultaneous promting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education, 6*, 437-458.

MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W., ve Stevens, K. B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 1*7, 50-60.

Schuster, J. W., ve Griffen, A. K. (1993). Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure. *Journal of Behavioral Education,* 3, 299-315.

Schuster, J. W., Griffen, A. K., ve Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education, 2*, 305-325.

Sewell, T. J., Collins, B. C, Hememter, M. L, ve Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21* , 132-145.

Singleton, K. C, Schuster, J. W., ve Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 218-230.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wolery, M., Holcombe, A., Werts, M. G., ve Cipollone, R. M. (1993). Effects of simultaneous prompting and instructive feedback. *Early Education and Development, 4*, 20-31.

BÖLÜM 10

Artan Bekleme Süreli Öğrenim

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan artan bekleme süreli öğretimin hafif, orta ve ileri derecede zihin özrü, otizm, çok özürlülük ve gelişimsel gerilik gibi çok çeşitli özür ve değişik yaş grubundan olan bireylere öğretim yapmakta etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, artan bekleme süreli öğretim tekbasamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde de etkilidir.

Artan bekleme süreli öğretim, sabit bekleme süreli öğretim gibi iki deneme aşamasından oluşmaktadır: (a) **sıfır saniye bekleme süreli denemeler, (b) artan bekleme süreli denemeler.** Anımsayacağınız gibi, sabit bekleme süreli öğretimde 0 sn. bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler yer almaktaydı. Önce belli bir sayıda 0 sn. bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra, hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen süre sabit bir bekleme süresine çıkarılmaktaydı. Bu süreye ise, ipucunu geciktirme aralığı denilmekteydi. Artan bekleme süreli öğretimde de benzer uygulama gerçekleştirilmektedir. Ancak, artan bekleme süreli öğretimde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen bekleme süresi sistematik olarak arttırılır. Bekleme süresini arttırma işlemi, birey ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye değin ya da **ipucunu maksimum geciktirme aralığına** ulaşıncaya değin sürdürülür. İpucunu maksimum geciktirme aralığı, artan bekleme süreli öğretimde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçecek olan maksimum süre olarak tanımlanmaktadır. Maksimum ipucunu geciktirme aralığının, ileride de değinileceği gibi, uygulamacının tercihlerine ve öğrencinin özelliklerine göre değiştiği görülmektedir (Ault, Wolery, Doyle ve Gast, 1989; Schoen, 1986; Snell ve Brown, 1983; Wolery, Ault ve Doyle, 1992; Wolery, Ault, Doyle ve Gast, 1986; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Wolery ve Gast, 1984).

Şimdi artan bekleme süreli öğretimi biraz daha ayrıntılı olarak açıklayalım. Yukarıda değindiğimiz gibi artan bekleme süreli öğretim genel olarak iki deneme aşamasından oluşmaktadır. Sıfır saniye denemelerinde hedef uyaranın hemen ardından kontrol edici ipucu sunulmaktadır. Örneğin, ileri derecede zihin özürlü bir bireye meyve ve sebze adlarının artan bekleme süreli öğretimle öğretildiğini varsayalım. Öğretimin ilk başlarında bireye meyve-sebzenin adı sorulduktan, (örneğin, ".... , Bu nedir?"), hemen sonra kontrol edici ipucu, (örneğin, "Ayva"), sunularak 0 sn. bekleme süreli denemeler gerçekleştirilir. Belli sayıda 0 sn. bekleme süreli deneme gerçekleştirildikten sonra ise, artan bekleme süreli denemelere geçilir. Artan bekleme süreli denemelerde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen süre sistematik olarak yavaş yavaş arttırılır. Bir önceki paragrafta da vurgulandığı gibi, ipucunu geciktirme aralığı iki ölçüte göre belirlenir: (a) Birey öğretimde belirlenen ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye değin artan bekleme süreli denemeler sistematik olarak arttırılır. Yukarıda verilen örnek üzerinde açıklama yapmaya devam edersek, birey öğretilmesi hedeflenen tüm meyve-sebze adlarını ölçütü karşılar düzeyde söyleyinceye değin, hedef

uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen süre belli sayıda deneme ya da oturum gerçekleştirildikçe sistematik olarak 1 sn., 2 sn. gibi aralıklarla arttırılabilir. (b) Öğretimin başında ipucunu maksimum geciktirme aralığının ne olacağına karar verilerek hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen süre bu aralığa ulaşılıncaya değin sistematik olarak arttırılır. Yine aynı örnek üzerinde açıklama yapacak olursak, uygulamacı öğretimin başında hedef uyaranla kontrol edici ipucu arasında geçecek olan maksimum süreyi belirler (örneğin, 8 sn.) ve bu süreye ulaşıncaya değin sistematik olarak 1 sn., 2 sn. gibi aralıklarla ipucunu geciktirme aralığını arttırır. Ancak, maksimum ipucunu geciktirme aralığına ulaşıldıktan sonra ipucunu daha fazla geciktirme biçiminde bir uygulamaya gidilmez ve geriye kalan tüm deneme ya da uygulama oturumları ipucunu maksimum geciktirme aralığı uygulanarak yürütülür (Ault ve diğ., 1989; Schoen, 1986; Wolery ve diğ., 1992; Wolery ve diğ., 1986; Wolery ve diğ., 1988; Wolery ve Gast, 1984).

Artan bekleme süreli öğretim, hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen sürenin sistematik olarak arttırılmasını gerektirdiği için, uygulamacı ipucunu geciktirme aralığının büyüklüğüne ve bu aralığın arttırma işleminin nasıl yapılacağına ilişkin kararlar almalıdır (Browder ve Snell, 1983; Wolery ve diğ., 1992; Wolery ve diğ., 1988; Wolery ve Gast, 1984). Her iki durum için de ayrıntılı açıklamaya artan bekleme süreli öğretimin uygulama aşamaları açıklanırken yer verilecek olsa da, şimdi bu noktalara kısaca değinmek yerinde olacaktır. Öncelikle, uygulamacı ipucunu geciktirme aralığını hangi birimlerle büyüteceğine karar vermelidir. Wolery ve diğerlerinin (1986) gerçekleştirdiği alanyazın çalışmasında bu aralığın .5 sn.'den 5 sn.'ye kadar değişen birimlerle arttırıldığı görülmüştür. Uygulamacı bu büyüklüğe karar verirken büyüklüğün artışının eşit aralıklarla mı yoksa eşit olmayan aralıklarla mı gerçekleşeceğine de karar vermelidir. Bu konuda gerçekleştirilen incelemelerde ise, yayımlanmış araştırmaların büyük çoğunluğunda bu artışın eşit aralıklarla gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak, bu büyüklüğün artışının eşit aralıklarla olması ile eşit olmayan aralıklarla olmasının karşılaştırıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Walls, Haught ve Dowler'ın (1982) yürüttükleri bir araştırmada eşit aralıklarla ve 1 sn.'lik artışlarla gerçekleştirilen artan bekleme süreli öğretimin daha etkili ve verimli olduğu görülmüştür. İpucunu geciktirme aralığının hangi birimlerle büyütüleceğine karar verdikten sonra uygulamacı ipucunu maksimum geciktirme aralığını mı benimseyeceğine, yoksa öğrenci ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye değin mi ipucunu geciktirme aralığını arttıracağına karar vermelidir. Tüm bu kararlardan sonra ise, uygulamacı ipucunu geciktirme aralığını nasıl planlayacağına karar vermelidir. Bu konu ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, 75 denemenin sunulduğu bir oturumda her 25 denemede 1er sn. aralıklarla ipucunu geciktirme aralığının arttırıldığı (Ault, Wolery, Gast, Doyle ve Martin, 1990), her öğretim oturumunda 1'er sn. aralıklarla ipucunu geciktirme aralığının arttırıldığı (Frederick-Dugan, Test ve Varn, 1991), maksimum geciktirme aralığı 5 sn. oluncaya değin her oturumda ipucunu geciktirme aralığının 1'er sn. aralıklarla arttırıldığı (Collins ve Stinson 1994-1995; Collins, Stinson ve Land, 1993; Farmer, Gast, Wolery ve Winterling, 1991); ipucunu maksimum geciktirme aralığı 8 sn. oluncaya değin her oturumda ipucunu geciktirme aralığının 1'er

sn. aralıklarla arttırıldığı (Doyle, Schuster ve Meyer, 1996), ipucunu maksimum geciktirme aralığı 10 sn. oluncaya değin l'er sn. aralıklarla arttırıldığı (Bennett, Gast, Wolery ve Schuster, 1986) ard-arda iki öğretim oturumunda hedef uyaran %80 düzeyinde gerçekleştirildiğinde ipucunu geciktirme aralığının 2 sn.'lik aralıklarla arttırıldığı (Matson, Sevin, Box, Francis ve Sevin, 1993; Matson, Sevin, Fridley ve Love, 1990) görülmüştür.

Şimdiye değin sunulan açıklamalardan, tıpkı sabit bekleme süreli öğretimde olduğu gibi artan bekleme süreli öğretimde de ipucunun zaman bağlamında silikleştirildiğini görebilirsiniz. Anımsayacağınız gibi, sabit bekleme süreli öğretimde bir tür ipucu kullanılmaktaydı. Artan bekleme süreli öğretimde de benzer durum geçerlidir. Bu konu sabit bekleme süreli öğretim ve artan bekleme süreli öğretim arasındaki benzerlikler ve farklılıklar sıralanırken açıklanacak olsa da burada da kısaca değinmekte yarar olduğu düşünülmektedir. Artan bekleme süreli öğretimde de bir tek ipucu ya da birden fazla ipucunun birleşimi belirlenir ve öğretimin tamamında bu ipucu kullanılır. İpucunu geciktirme aralığı bir plana göre arttırılarak ve hedef uyarandan sonra bireye bağımsız olarak tepkide bulunma (ipucundan önce) şansı tanınarak uyaran kontrolünün sağlanıp sağlanmadığı sınanmış olur. Dolayısıyla, artan bekleme süreli öğretimde de öğretim ilerledikçe ipucunun türü, miktarı ya da yoğunluğunda bir değişiklik yapılmadığı akıldan çıkarılmamalıdır.

Artan bekleme süreli öğretimde sabit bekleme süreli öğretimde olduğu gibi beş tür birey tepkisi vardır: (a) **ipucundan önce doğru:** bireyin kontrol edici ipucu sunulmadan önce doğru tepkide bulunması; (b) **ipucundan sonra doğru:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra doğru tepkide bulunması; (c) **ipucundan önce yanlış:** bireyin kontrol edici ipucu sunulmadan önce yanlış tepkide bulunması; (d) **ipucundan sonra yanlış:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanlış tepkide bulunması; ve (e) **tepkide bulunmama:** bireyin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra hiç bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmaktadır (Wolery ve Gast, 1984; Brown ve Snell, 1983; Wolery ve diğ., 1992).

Şimdiye değin sunulan açıklamalardan artan bekleme süreli öğretimle sabit bekleme süreli öğretim arasında benzerlikler olduğunu fark edebilirsiniz. Bu benzerlikler sıralanacak olursa, öncelikle her iki öğretimle uygulama yaparken de 0 sn. bekleme süreli denemeler kullanılmaktadır. İkinci olarak, her iki yöntemde de öğretim sırasında sadece bir tür ipucu kullanılarak ipucu zaman bağlamında silikleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, her iki yöntemde de ipucunu silikleştirmek için ipucu türünde, yoğunluğunda ya da miktarında herhangi bir değişiklik yapılmaz. Dolayısıyla, ipucu türü tektir. Örneğin, öğretimde yalnızca model ipucunun kullanımı planlanmışsa, öğretimin tamamında yalnızca model ipucu kullanılır. Aynı zamanda, bildiğiniz gibi, birden fazla ipucunun bir arada kullanımı da, örneğin model ipucu ve sözel ipucu, söz konusu olabilir. Bu durumda ise, öğretim süresi boyunca yalnıza model ipucu ve sözel ipucu birlikte sunulur. Üçüncü olarak, her iki yöntemle de gerçekleştirilen öğretimde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında geçen süre artırılır ve bireye öğretim sırasında bağımsız yanıt verme şansı tanınır. Ancak, bildiğiniz gibi, sabit bekleme süreli öğretimde bu süre bir kerede

KAYNAKÇA

Aeschleman, S. R., ve Schladenhauffen, J. (1984). Acquisition, generalization, and maintenance of grocery shopping skills by severely mentally retarded adolescents. *Applied Research in Mental Retadation, 5*, 245-258.

Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L, (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children, 55*, 346-356.

Ault, M. J., Violery, M., Gast, D. L, Doyle, P. M., ve Martin, C. P. (1990). Comparison of predictable and unpredictable trial sequences during small-group instruction. *Learning Disability Quarterly, 13,* 12-26.

Barrera, R., ve Sulzer-Azaroff, B. (1983). An alternating treatment comparison of oral and total communication training programs with echolalic autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*, 379-394.

Bennett, D. L, Gast, D. L, Wolery, M., ve Schuster, J. (1986). Time delay and system of least prompts: A comparison in teaching manual sign production. *Education and Training of the Mentally Retarded,* 27, 117-129.

Braam, S. J., ve Poling, A. (1983). Development of intraverbal behavior in mentally retarded individuals through transfer of stimulus control procedures: Classification of verbal responses. *Applied Research in Mental Retardation, 4,* 279-302.

Browder, D. M., ve Snell, M. E. (1993). Functional academics. M. E., Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 442-479). New York: Macmillian Publishing Company.

Browder, D. M. Hines, C, McCarthy, L. J., ve Fees, J. (1984). A treatment for increasing sight word recognition for use in daily living skills. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*, 191-200.

Charlop, M. H., Schreibman, L, ve Thibodeau, M. G. (1985). İncreasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 155-166.

Collins, B. C, ve Stinson, D. M. (1994-1995). Teaching generalized reading of product warning labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words. *Exceptionality, 5*, 163-181.

Collins, B.C., Stinson, D. M., ve Land, L. (1993). A comparison of in vivo and simulation prior to in vivo instruction in teaching generalized safety skills. *Education and Training in Mental Retardation, 28,* 128-142.

Doyle, P. M., Schuster, J. W., ve Meyer, S. (1996). Embedding extra stimuli in the task direction: Effects on learning of students with moderate mental retardation. *Journal of Special Education. 29*, 381-399.

Duker, P. C, VanDeursen, V., DeWit, M., ve Palmen, A. (1997). Establishing a receptive repertoire of communicative gestures with individuals who are profoundly mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*, 357-361.

Farmer, J. A., Gast, D. L, Wolery, M., ve Winterling, V. (1991). Small group instruction for students with severe handicaps: A study of observational learning. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 190-201.

Frederick-Dugan, A., Test, D. W. ve Varn, L. (1991). Acquisition and generalization of purchasing skills using a calculator by students who are mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 381-387.

Gardill, M. C, ve Browder, D. M. (1995). Teaching stimulus classes to encourage independent purchasing by students with severe behavior disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 254-264.

Goetz, L., Gee, K., ve Sailor, W. (1983). Crossmodal transfer of stimulus control: Preparing students with severe multiple disabilities for audiological assessment. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 8,* 3-13.

Luciano, M. C. (1986). Acquisition, maintenance, and generaliztion of productive intraverbal behavior through transfer of stimulus control procedures. *Applied Research in Mental Retardation, 7*, 1 -20.

Matson, J. L, Sevin, J. A., Box, M. L, Francis, K. L ve Sevin, B. M. (1993). An evaluation of two methods for increasing self-initiated verbalizations in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 389-398.

Matson, J. L, Sevin, J. A., Fridley, D., ve Love, S. R. (1990). Increasing spontaneous language in three autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 227-234.

McCurdy, B. L, Cundari, L., ve Lentz, E. F. (1990). Enhancing instructional efficiency: An examination of time delay and opportunity to observe instruction. *Education and Treatment of Children, 13,* 226-238.

McDonagh, E. C, Mcllvane, W. J., ve Stoddard, L. T. (1984). Teaching coin equavalences via matching to sample. *Appiled Research in Mental Retardation,* 5, 177-197.

Mcllvane, W. J., Bass, R. W., O'Brien, J. M., Gerovac, B. J., ve Stoddard, L. T. (1984). Spoken and signed naming of foods after receptive exclusion training in severe retardation. *Applied Research in Mental Retardation, 5*, 1-27.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded,* 21, 62-74.

Shelton, B., S., Gast, D. L, Wolery, M., ve Winterling, V. (1991). The role of small group instruction in facilitating observational and incidental learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 123-133.

Smeets, P. M., ve Striefel, S. (1976). Acquisition and cross modal generalization of receptive and expressive signing in a retarded deaf girl. *Journal of Mental Deficiency Research, 20,* 251-260.

Smeets, P. M., ve Striefel, S. (1980). Transfer of instructional control from loud tone to normal tone in profoundly retarded adolescents. *Behavior Research of Severe Developmental Disabilities, 1,* 105-121.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. M. E. Snell (Ed.), Instruction *of students* with *severe disabilities. (4. baskı, s: 99-151).* New York: Macmillian Publishing Company.

Snell, M. S. (1982). Analysis of time delay procedures in teaching daily living skills to retarded adults. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2,* 139-155.

Stinson, D. M., Gast, D. L, Wolery, M., ve Collins, B. C. (1991). Acquisition of nontarget information during small group instruction. *Exceptionality,* 2, 65-80.

Striefel, S., Bryan, K. S., ve Aikins, D. A. (1974). Transfer of stimulus control from motor to verbal stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*, 123-135.

Touchette, P. E., ve Howard, J. S. (1984). Errorless learning: Reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 175-188.

Venn, M., Wolery, M., Werts, M. G., ve Morris, A. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8,* 277-294.

Walls, R. T., Haught, P., ve Dowler, D. L. (1982). Moments of transfer of stimulus control in practical assembly tasks by mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 87,* 309-315.

Wolery, M. Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* NY: Longman Publishing Group.

Wolery, M., ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4,* 52-77.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature review.* (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). Effective *teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn ve Bacon.

Wolery, M., Doyle, P. M., Ault, M. J., Gast, D. L, Meyer, S., ve Stinson, D. (1991). Effects of presenting incidental information in conseauent events on future leaming. *Journal of Behavioral Education, 1*, 79-104.

Wolery, M., Gast, D. L, Kirk, K., ve Schuster, J. W. (1988). Fading extra-stimulus prompts with autistic children using time delay. *Education and Treatment of Children, 11*, 29-44.

Zane, T., Handen, B. L, Mason, S. A., ve Geffin, C. (1984). Teaching symbol identification: A comparison between standard prompting and intervening response procedures. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4,* 367-377.

BÖLÜM 11

Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin otizm, çeşitli düzeylerde zihin özrü gibi değişik özür gruplannda yer alan çocuk ve yetişkinlere öğretim yapmakta etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimle hem tek-basamaklı hem de zincirleme davranışların etkili biçimde öğretildiği belirlenmiştir.

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde iki tür deneme gerçekleştirilmektedir. Bunlar ipucunun sunulduğu ipuçlu denemeler ve ipucu tamamen ortadan kaldırılarak bireyin sınandığı yoklama denemeleridir. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde uyaran kontrolü, bireyin ipucunun tamamen ortadan kaldırıldığı yoklama oturumlarında ölçütü karşılar düzeyde doğru tepkide bulunmasıyla kurulur (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde, uygulamacı başlangıçta kontrol edici ipucu ve hedef uyaranı birlikte sunar. Davranış öncesi kontrol edici ipucu, belli sayıda deneme ya da oturumda sunulur. Bu deneme ya da oturumlardan sonra uygulamacı ipucu sunmayı sona erdirir ve "yoklama denemeleri" gerçekleştirerek, bireyin yalnızca hedef uyaran sunulduğunda doğru tepkide bulunup bulunmadığını sınar (Ault, Wolery, Doyle ve Gast, 1989; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Wolery, Ault, Doyle ve Gast'e (1986) göre davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin uygulanabilmesi iki koşula bağlıdır: (a) öğretim sırasında bir ipucu hiyerarşisi değil, tek bir ipucu ya da birkaç ipucunun birleşimi kullanılır. Tıpkı sabit bekleme süreli öğretim, artan bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimde olduğu gibi davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde de öğretimin tamamında yalnızca tek tür ipucu (örneğin, sözel ipucu) ya da birden fazla ipucunun birleşimi (örneğin, model ipucu ve sözel ipucu) kullanılır. Dolayısıyla, öğretim oturumlarında ipucunun türünde ya da yoğunluğunda silikleştirme yapmak gibi bir uygulama gerçekleştirilmez. (b) İpucu öğretim sırasında silikleştirilmez; uyaran kontrolünün gerçekleşip gerçekleşmediği yoklama oturumlarında anlaşılır.

Bu yöntemde uygulamacının dikkat etmesi gereken nokta, belli sayıda kontrol edici ipucu sunulduktan sonra kontrol edici ipucunun tamamen ortadan kaldırılmasıdır. Öğretim sırasında kullanılacak olan kontrol edici ipucuna ve öğretim sırasında sunulacak ipuçlu deneme sayısına, öğretim sunulan bireyin özelliklerine ve üzerinde çalışılan davranışın özelliklerine göre karar verildiğini anımsayalım. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde ipucunun yavaş yavaş silikleştirilmesi yerine ipucunun tümüyle ortadan kaldırılması hedeflenir. Örneğin, öğrenciye çarpım tablosunda 3'lü işlemler öğretilmeye çalışıldığında öğretmen 3'lü çarpma işlemlerini yansız sıra kullanarak ikişer deneme ile model olarak sunar. Bu denemelerden sonra öğrenciye 3'lü çarpma işlemlerini sorar ve öğrenciye kontrol edici ipucunu sunmaksızın bağımsız olarak yanıt verme şansını tanır. Örneğin, "3x6", "3x5"

vb. Bu süreçte öğretmen, öğrenci tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağına da karar vermelidir.

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yönteminde ipucunun sunulduğu denemeler ve yoklama denemeleri için çeşitli uygulamalar söz konusudur. İpucunun sunulduğu denemelerde uygulamacı sıralanan kararlardan birini alır: (a) İpuçlu denemeleri bireyin tepkide bulunmasını istemeden sunabilir; bir başka deyişle, ipucunun sunulduğu denemelerde bireyin tepkide bulunmasını gerekli kılmayabilir. Örneğin, orta derecede zihin özrüne sahip bir ergene marketten süt ürünleri almayı öğretmek üzere önce çeşitli markalardaki süt ürünlerinin neler olduğunun öğretildiğini varsayalım. Uygulamacı bireyin ipuçlu denemelere tepkide bulunmasını gerekli kılmadıysa, öğretilmesi hedeflenen süt ürünlerine ilişkin hedef uyaranı (örneğin, "Bu nedir?") sunup hemen ardından kontrol edici ipucunu (örneğin, "Kaymak") sunar ve bireyin tepkide bulunmasını istemeden bir sonraki denemeyi (örneğin, "Bu nedir?") sunar. (b) İpucunun sunulduğu denemelerde ise uygulamacı, her hedef uyarana ya da denemeye öğrencinin yanıt vermesini isteyebilir. Uygulamacı ipuçlu denemelerin sunulduğu öğretim oturumlarında bireyin ipucu sunulan denemeye tepkide bulunmasını isteyebilir; ancak, bireyin performansına ilişkin bir değerlendirme yapmaz. Diğer bir deyişle, uyaran kontrolünün kurulup kurulmadığını bağımsız yoklama oturumlarında sınar (Wolery ve diğ., 1992).

Aynı biçimde, yoklama denemelerinde de uygulamacı değişik uygulamalara gidebilir: (a) ipucunun sunulduğu denemelerden hemen sonra yoklama oturumları düzenleyebilir (örneğin, birkaç saniye sonra), (b) yoklama oturumlarını, ipucunun sunulduğu denemelerin gerçekleştirildiği ortamdan farklı bir ortamda gerçekleştirebilir, (c) yoklama oturumlarını, ipucunun sunulduğu denemelerden sonra gün içinde herhangi bir zaman düzenleyebilir, (d) yoklama oturumlarını, ipucunun sunulacağı deneme oturumlarından önce yapabilir, (e) yoklama oturumlarına, ipucunun sunulduğu denemelerden sonra düzenlenecek olan ilk oturumda yer verebilir (Wolery ve diğ., 1992).

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde yoklama-sınama oturumları ne zaman düzenlenirse düzenlensin, yöntem hedef uyarana ilişkin ipucunun sunulmasını ve ardından bu ipuçlarının tümünün ortadan kaldırılmasıyla öğrencinin sınanmasını içerir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yönteminin bir versiyonudur.

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde olası üç tür birey tepkisi vardır: (a) doğru tepki: bireyin belirlenen yanıt aralığı süresinde doğru tepkide bulunması, (b) yanlış tepki: bireyin belirlenen yanıt aralığı süresinde yanlış tepkide bulunması, (c) tepkide bulunmama: bireyin belirlenen yanıt aralığı süresinde hiç tepkide bulunmaması.

Tablo 11.1'de davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmaların çeşitli özelliklerine ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Adkins, J., ve Matson, J. L. (1980). Teaching institutionalized mentally retarded adults socially appropriate leisure skills. *Mental Retardation, 18,* 249-252.

Borakove, L. S., ve Cuvo, A. J. (1976). Facilitative effects of coin displacement on teaching coin summation to mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency, 81,* 350-356.

Brady, D. O., ve Smouse, A. D. (1978). A simultaneous comparison of three methods for language training with an autistic child: An experimental single analysis. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8,* 271-279.

Cocke, T. P., ve Apolloni, T. (1976). Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9,* 65-78.

Crist, K., Walls, R. T., ve Haught, P. A.(1984). Degrees of specificity in task analysis. *American Journal of Mental Deficiency, 89,* 67-74.

DeHaven, E. (1981). Teaching three severely retarded children to follow instructions. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*, 36-48.

Fink, W. T., ve Bric-Gray, K. J. (1979). The effects of the teaching strategies in the acquisition and recall of an academic task by moderately and severely retarded preschool children. *Mental Retardation, 17,* 8-12.

Gickling, E. E., Hargis, C. H., ve Alexander, D. R. (1981). The function of imagery in sight word recognition among retarded and non-retarded children. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16,* 259-263.

Hardiman, S. A., Goetz, E. M., Reuter, K. E., ve LeBlanc, J. M. (1975). Primes, contingent attention, and training: Effects on a child's motor behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8,* 399-409.

Katz, S., Goldberg, J., ve Shurka, E (1977). The use of operant techniques in teaching severely retarded cleints work habits. *Education and Training of the Mentally Retarded, 12,* 14-20.

Koegel, R. L, Dunlap, G., Richman, G. S., ve Dyer, K. (1981). The use of specific orienting cues for teaching discrimination tasks. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1,* 187-198.

Lowe, M. L, ve Cuvo, A. J. (1976). Teaching coin summation to the mentally retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9,* 483-489.

Mansdorf, I. J. (1977). Learning concepts through modeling: Using different instructional procedures with institutionalized mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 82,* 287-291.

McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1984). Conversational skills for autistic adolescents: Teaching assertiveness in naturalistic game settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14,* 319-330.

Nelson, R. O., Peoples, A., Hay, L. R., Johnson, T., ve Hay, W. (1976). The effectiveness of speech training techniques based on operant conditions: A comparison of two methods. *Mental Retardation, 14,* 34-38.

Olenick, D. L., ve Pear, J. J. (1980). Differential reinforcement of correct responses to probes and prompts in picture-name training with severely retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 77-89.

Peterson, G. A., Austin, G. J., ve Lang, R. P. (1979). Use of teacher prompts to increase social behavior: Generalization effects with severely and profoundly retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency, 84,* 82-86.

Radgowski, T. A., Douglas, P. S., Ailen, K. E., ve LeBlanc, J. M. (1978). A simple teacher intervention program for the remediation of misarticulated "L" in a preschool child's speech. *Education and Treatment of Children, 1*, 15-21.

Rowan, V. C., ve Pear, J. J. (1985). A comparison of the effects of interpersonal and concurrent training sequels on acquisition, retention and generalization of picture names. *Applied Research in Mental Retardation, 6*, 127-145.

Sarber, R. E., Halasz, M. M., Messmer, M. C, Bickett, A. D., ve Lutzker, J. K. (1983). Teaching menu planing and grocery shopping skills to a mentally retarded mother. *Mental Retardation, 21,* 101-106.

Schutz, R. R., Jostes, K. F., Rusch, F. R., ve Lamson, D. S. (1980). Acquisition, transfer, and social validation of two vocational skills in a competitive employment setting. *Education and Training of the Mentally Retarded, 15*,306-311.

Shapiro, E. S., ve Sheridan, C. A. (1985). Systematic assessment and training of sex education for a mentally retarded woman. *Applied Research in Mental Retardation, 6*, 307-317.

Sindelar, P. T., Bursuck, W. D., ve Halle, J. W. (1986). The effects of two variations of teacher questioning on the student performance *Education and Treatment for Children, 9,* 56-66.

Smeets, P. M., ve Kleinloog, D. (1980). Teaching retarded women to use an experimental pocket calculator for making financal transactions. *Behavior Research of Severe Developmental Disabilities, 1*, 1 -20.

Smith, M., ve Meyers, A. (1979). Telephone-skills training for retarded adults: Group and individual demonstrations with and without verbal instruction. *American Journal of Mental Deficiency, 83*, 581-587.

Spangler, P. F., ve Marshall, A. M. (1983). The unit lay manager as facilitator of purposeful activities among institutionalized profoundly and severely retarded boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16,* 345-349.

Wacker, D. P., ve Greenbaum, F. T. (1984). Efficacy of a verbal training sequence on the sorting performance of moderately and severely retarded adolescent. *American Journal of Mental Deficiency, 88,* 653-660.

Welch, J., Nietupski, J., ve Hamre-Nietupski, S. (1985). Teaching public transportation problem solving skills to young adults with moderate handicaps. *Education and Training of the Mentaly Retarded, 20*, 287-295.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* NY: Lohgman Publishing Group.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature* review. (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington: KY: Department of Special Education.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn ve Bacon.

KAYNAKÇA

Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children, 55*, 346-356.

Barrera, R. D., Lobato-Barrera, D., ve Sulzer-Azaroff, B (1980). A simultaneous treatment comparison of three expressive language training programs with a mute autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*, 21-37.

Billingsley, F. F. (1987). A probe intermix procedure for fading response prompts. *Behavioral Disorders, 12,* 111-116.

Collozi, G. A., ve Pollow, R. S. (1984). Teaching independent walking to mentally retarded children in a public school. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 97-101.

Crouch, K. P., Rusch, F. R., ve Karlan, G. R. (1984). Competitive employement: Utilizing the correspondence training paradigm to enhance productivitiy. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 268-275.

Cuvo, A. J., Davis, P. K., O'Reilly, M. F., ve Mooney, B. (1992). Promoting stimulus control with textual prompts and performance feedback for persons with mild disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 477-489.

Deckner, C. W., ve Balanton, R. L. (1980). Classification of abnormal children: Discrimination learning ability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19,* 268-275.

Frank, A. R., ve Wacker, D. P. (1986). Analysis of a visual prompting procedure on acquisition and generalization of coin skills by mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency, 90,* 468-472.

Griffits, P., Boggan, J., Tutt, G., ve Dickens, P. (1985). Visual discrimination learning in mentally handicapped adults: Comparative effects of two-choice and multiple choice training methods on stimulus generalization performance. *Journal of Mental Deficiency Research, 29*, 347-357.

Knapczyk, D. R. (1983). Use of teacher-paced instruction in developing and maintaining independent şelf feeding. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 8*, 10-16.

Luiselli, J. K. (1993). Training self-feeding skills in children who are deaf and blind. *Behavior Modification, 17,* 457-473.

Marchetti, A. G., McCartney, J. R., Drain, S., Hooper, M., ve Dix, J. (1983). Pedestrian skills training for mentally retarded adults: Comparison of training in two settings. *Mental Retardation, 21*, 107-110.

Murphy, G., ve Callais, M. (1985). Increasing simple toy play in profoundly mentally handicapped children: Training to play. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 15,* 375-388.

Oliver, P. R., ve Scott, T. L. (1981). Grup versus individual training in establishing generalization of language skills with severely handicapped individuals. *Mental Retardation, 19,* 285-289.

Remington, B., ve Clark, S. (1983). Acquisition of expressive signing by autistic children: An evaluation of the relative effects of simultaneous communication and sign-alone training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 315-328.

Schreibman, L, Charlop, M. H., ve Koegel, R. L. (1982). Teaching autistic children to use extra-stimulus promts. *Journal of Experimental Child Psychology, 33*, 475-491.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99-151). New York: Macmillian Publishing Company.

Sternberg, L, McNerney, C. D., 8 ve Pegnatore, L. (1985). Developing co-active imitative behaviors with profoundly mentally handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*, 260-267.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wolery, M. Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate* to *severe disabilities: Use of response prompting strategies.* NY: Longman Publishing Group.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., 8 ve Gast, D. L. (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature review.* (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 13

Aşamalı Yardımla Öğretim

Aşamalı yardımla öğretimin otizm, çeşitli düzeylerde zihin özrü, gelişimsel gerilik gibi değişik özür gruplarında yer alan çocuk ve yetişkinlere öğretim yapmakta etkili olduğu, araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Ancak, çoğunlukla yetişkinlere zincirleme davranışların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.

İlk defa Fox ve Azrin (1973) tarafından kullanılan ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan aşamalı yardımla öğretimde uygulamacı öğretime kontrol edici ipucu sunarak başlar ve zamanla kontrol edici ipucunu ortadan kaldırır. Bu öğretim yöntemi diğer yöntemlere, özellikle davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretime çok benzemekle birlikte, bu yöntemi tüm diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden ayıran nokta, uygulamacının bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucunu sunup sunmamaya, ipucu türü ve miktarında değişiklik yapıp yapmamaya ilişkin anlık kararlar almasıdır (Alberto ve Troutman, 1995; Snell ve Brown, 1993; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Bu nedenle, ipucunda yapılan değişiklikler aşamalı yardımla öğretim yönteminde diğer tepki ipuçları yöntemlerine kıyasla daha fazla olmaktadır. Uygulamacı, öğretim sırasında kontrol edici ipucunun bireyin doğru tepkide bulunması için gerekli olduğuna inanırsa, kontrol edici ipucunu sunmaya devam eder; bireyin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucunun gerekli olmadığına inanırsa, kontrol edici ipucunu ortadan kaldırır. Uygulamacı bu süreci bireyin hedef uyarana bağımsız olarak tepkide bulunmasını sağlayıncaya değin devam ettirir.

Diğer yöntemlerde olduğu gibi, aşamalı yardımla öğretimde de uygulamacı kullanacağı hedef uyarana, pekiştireçlere ve kontrol edici ipucunun ne olacağına karar vermelidir. Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve zaman içinde ipucu geri çekilir. İpucunun silikleştirilmesi için sistematik bir kural ya da ölçüt yoktur. Uygulamacı bireye sunacağı ipucu sayısı, türü, şiddeti, yoğunluğu vb. konularda anlık kararlar alarak ipucunu silikleştirebilir ya da silikleştirdiği ipucunu tekrar kullanmaya başlayabilir. Aşamalı yardımla öğretimde üzerinde durulması gereken nokta, birey ipucuna gereksinim duymadığı ya da daha ılımlı bir ipucuna gereksinim duyduğunda ipucunu silikleştirmek ve birey gereksinim duyduğunda daha önce silikleştirilen ipucunu tekrar sunmaktır (Demhack, 1990; Schoen, 1986; Tekin, 2000; Wolery ve diğ., 1992; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Wolery ve Gast, 1984).

Aşamalı yardımla öğretimle yürütülen çalışmalarda ipucunun nasıl silikleştirildiği konusunda inceleme yapıldığında, silikleştirmenin ipucunun türünde (Antonelli ve Olson, 1981; Michell, Dobson, McLaughlin ve Williams, 1988; Reese ve Snell, 1991), ipucunun yoğunluğunda (Azrin ve Armstrong, 1973; Paisey, Whitney ve Moore 1989), ipucunun sayısında ve yoğunluğunda (MacDuff, Krantz ve MacClannahan, 1993), ipucunun türünde ve yoğunluğunda (Cipani, Augustine ve Blomgren 1982; Demhack, 1989) yapıldığı görülmüştür. Sunulan örnek araştırmalardan da anlaşılacağı gibi,

çalışmaların önemli bir bölümünde aşamalı yardımla öğretimde ipucunun türünde ve yoğunluğunda silikleştirme gerçekleştirilmiştir.

Aşamalı yardımla öğretimde birey yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunar; dolayısıyla, bireyin yanlış tepkide bulunması önlenmiş olur (Wolery ve diğ., 1988).

Gunter, Fox ve Brady (1984) aşamalı yardımla öğretimde temel anlayışın bireye gerektiğinde ve yeterince ipucu sunmak; ayrıca, bu ipuçlarını mümkün olan en kısa sürede silikleştirmeye başlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

Gerektiğinde ve yeterince ipucu sunmak ifadesini biraz açıklamamız gerekirse, aşamalı yardımla öğretim yönteminde öğretime mutlaka bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak ipucunun kullanılması ile başlanmalıdır. Bu nokta ise, aşamalı yardımla öğretim ile ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim arasındaki farklılıktır. Daha açık ifade etmek gerekirse, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretime başlandığında kontrol edici ipucu öğretimin ilerleyen zamanlarında kullanılırken, aşamalı yardımla öğretimde kontrol edici ipucu öğretimin en başında sunulur ve zamanla silikleştirilir. İki öğretim yöntemi arasındaki bir diğer farklılığın ise, öğretimde sunulan ipuçlarının silikleştirilme sürecinde olduğu görülmektedir. Kitabın ilerleyen bölümlerinde göreceğimiz ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde bireyin tepkide bulunması için her basamakta artan biçimde ipucu sunulur ve birkaç başarılı denemeden sonra bireye daha az yardım içeren ipucu sunularak ipuçları silikleştirilir. Anımsayacağınız gibi, aşamalı yardımla öğretimde, birey gereksinim duyduğu anda ipucu sunulmakta, birey gereksinim duymadığında ya da daha az ipucuna gereksinim duyduğunda ipucu ya tamamen ortadan kaldırılmakta ya da ipucunun tür, şiddet gibi özelliklerinde silikleştirme yapılmaktadır. Bu süreç öğretimde ölçüt karşılanıncaya değin uygulamacının öğretim sırasında anlık kararlar alması biçiminde devam etmektedir.

Aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretime de benzemektedir (Demhack, 1990). Ancak, aşamalı yardımda bireye sunulan ipucu türü ve miktarı aynı öğretim oturumunda yer alan denemelerde değişiklik gösterirken, ipucunun giderek azaltılmasında ipucunun tür ve miktarındaki değişiklik ard arda başarılı biçimde tamamlanan denemelerden sonra gerçekleşmektedir. Aşamalı yardımla öğretimi kısaca tekrarlamak gerekirse, öğretim sırasında uygulamacı bireyin tepki vermesi için bireye gereksinim duyduğu fiziksel ipucunu sunar; birey bağımsız olarak tepkide bulunmaya başladığında ipucunun türünde ve miktarında silikleştirme yapar. Birey tepkide bulunmaya son verirse ya da yanlış tepkide bulunursa, uygulamacı bireyin gereksinim duyduğu düzeyde ipucunu tekrar sunar.

Alanyazında aşamalı yardımın kullanılması sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle özetlenmiştir: (a) Her denemede bireyin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren bir ipucu sunarak öğretime başlanmalıdır. (b) Birey deneme sırasında doğru tepkide bulunursa uygulamacı hemen ipucunu silikleştirme sürecini başlatmalıdır. İpucunun silikleştirilmesi davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretimde olduğu gibi dört biçimde gerçekleştirilebilir. (c) Uygulamacı bireyin sergilediği davranışı, bireyle fiziksel temasta bulunmadan gölge şeklinde takip eder. Wolery ve diğerleri (1988), gölge

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Antonelli, C. J., ve Olson, S. A. (1981). A vocational program for severely and profoundly retarded persons. *International Journal of Rehabilitation Research, 4,* 547-550.

Azrin, N. H., ve Armstrong, P. M. (1973). The "Mini-Meal"- A method for teaching eating skills to the profoundly retarded. *Mental Retardation, February,* 9-13.

Bailey, D. B., ve Wolery, M (1984). Teaching infants and preschoolers with handicaps. Columbus, OH: Charles Merril. M. Wolery ve D. L. Gast, (1984). Effective and Efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education,* 4, 52-77.

Cipani, E., Augustine, A., ve Blomgren, E. (1982). Teaching profoundly retarded adults to ascend stairs safely. *Education and Training of the Mentally Retarded, 17,* 51-54.

Correa, V. I., Poulson, C. L., ve Salzberg, C. L (1984). Training and generalization of reach-grasp behavior in blind, retarded young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 57-69.

Dalrymple, A. J., ve Feldman, M. A. (1992). Effects of reinforced directed rehersal on expressive sign language learning by persons with mental retardation. *Journal of Behavioral Education, 2*, 1-16.

Demhack, M. (1990). Response prompting and fading methods: A Review. *American Journal on Mental Retardation, 94*, 603-615.

Demhack, M. (1989). A comparison of graduated guidance and increasing assitance in teaching adults with severe handicaps leisure skills. *Education and Training in Mental Retardation 24*, 45-55.

Fox, R. M., ve Azrin, N. H. (1973). *Toilet training the retarded: A rapid program for day and nighttime independent toiletting.* Champaign, İL: Research Press.

Gunter, P., Fox, J. J., ve Brady, M. P. (1984). Social skills training of handicapped children in less restrictive environments: Research implications for classroom teachers. *The Pointer, 29*, 8-10.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 89-97.

McKelvey, J. L., Sisson, L. A., VanHasselt, V. B., ve Hersen, M. (1992). An approach to teaching self-dressing to a child with dual sensory impairement. *Teaching Exceptional Children*, *25*, 12-15.

Michell, S., Dobson, T. A., McLaughlin, ve Williams, R. L. (1988). The use of forward guided practice to increase independent dressing skills with profoundly multi-handicapped adolescents. B. C. *Journal of Special Education, 12*, 161-170.

Paisey, T. J., Whitney, R. B., ve Moore, J. (1989). Person treatment interactions across nonaversive response-deceleration procedures for self-injury: A case study of effects and side effects. *Behavioral Residental Treatment, 4*, 69-88.

Paisey, T. J., Whitney, R. B., ve Wainzack, S. M. (1993). Noninvasive behavioral treatment of self-injurious hand stereotypy in a child with Rett Syndrome. *Behavioral Residental Treatment, 8*, 133-145.

Reese, G. M., ve Snell, M. E. (1991). Putting on and removing coats and jackets: The acquisition and maintenance of skills by children with severe multiple disabilities. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 398-410.

Schepis, M.M., Reid, D. H., ve Behrman, M. M. (1996). Acquisition and functional use of voice output communication by persons with profound multiple disabilities. *Behavior Modification, 20*, 451-468.

Schloss, P. J., Alexander, N., Horning, E., ve Wright, B. (1993). Teaching meal preparation vocabulary and procedures to individuals with mental retardation. *Teaching Exceptional Children, 25*, 7-12.

Schoen, S. F. (1986). Assitance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 62-74.

Singh, N. N., ve Millichamp, C. J. (1987). Independent and social play among profoundly mentally retarded adults: Training, maintenance, generalization, and long-term follow-up. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 23-34.

Sisson, L A., Kilwein, M. L., ve Van-Hasselt, V. B. (1988). A graduated guidance for teaching self-dressing skills to multihandicapped children. *Research in Developmental Disabilities, 9*, 419-432.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). Instrcutional planing and implementation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 99,). New York: Macmillian Publishing Company.

Stimbert, V. E., Minör, J. W. E., ve McCoy, J. F. (1977). Intensive feeding training with retarded children. *Behavior Modification, 1,* 517-530.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wacker, D. P., Steege, M. W., Northup, J., Sasso, G. M., Berg, W., Reimers, T., Cooper, L, Cıgrand, K., ve Donn, L (1990). A component analysis of functional communication training across three topographies of severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 417-429.

Young, K. R., West, R. P., Howard, V. F., ve Whitney, R. (1986). Acauisition, fluency training, generalization and maintenance of dressing of two developmentally disabled children. *Education and Treatment of Children, 9*, 16-29.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn ve Bacon.

Wolery, M. Ault, M. J., ve Doyle, P. M., (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies.* NY: Longman Publishing Group.

Wolery, M., ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Spedal Education, 4*, 52-77.

BÖLÜM 14

İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin hafif-orta-ileri derecede zihin özrü, görme ve işitme özrü, fiziksel özür, çoklu özür ve otizm gibi değişik yaş ve özür grubundan bireylere öğretim yapmakta etkili olduğu görülmektedir. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimle tek-basamaklı davranışların öğretimi gerçekleştirilmişse de (Doyle, Gast, Wolery, Ault ve Meyer, 1992; Duker ve Michielson, 1983; Duker ve Moonan, 1985; Hupp, Mervis, Able, Conroy-Gunter, 1986), bu yöntemin çoğunlukla zincirleme davranışların öğretiminde kullanıldığı (Demhack ve Browder, 1990; Haring 1985; LeGrice ve Blampied, 1997) görülmektedir.

En düşük düzeyde ipucu sunma olarak da bilinen ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, bireyin doğru tepkide bulunmasını gerçekleştirecek en düşük düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak (doğal uyaran sunarak), gerektikçe ipucunun türünü ve yoğunluğunu değiştirerek bireyin bedeni üzerinde daha fazla etkisi olan ipucu düzeyine geçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, birey üzerinde daha az etkisi olan ipucundan daha fazla etkisi olan ipucuna doğru bir dizi ipucu kullanılarak öğretim sunulmasıdır. Bu öğretim yönteminde ipucunun sunuluş sırası belirlenmiştir ve bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş ancak birey belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmazsa gerçekleşir (Alberto ve Troutman, 1995; Billingsley ve Romer, 1983; Demhack, 1990; Schoen, 1986; Snell ve Farlow, 1993; Wolery, Ault ve Doyle, 1992; Wolery, Ault, Doyle ve Gast, 1986; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Wolery ve Gast, 1984).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde bireye her denemede doğru tepkide bulunması için gerekli olan düzeyde ipucu sunularak tepkide bulunma olanağı tanınır. Tekrarlamak gerekirse, bu yöntemde birey üzerinde daha az etkisi olan ipucundan daha fazla etkisi olan ipucuna doğru bir dizi ipucu yer almaktadır ve herhangi bir denemede gerektiğinde bu ipuçlarının tümü kullanılabilmektedir. Diğer yöntemlerde olduğu gibi, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde de uygulamacı kullanacağı hedef uyaranın, pekiştireçlerin, kontrol edici ipucunun, ipucu hiyerarşisinin ve yanıt aralığının nasıl olacağına karar vermelidir. Bu noktada anımsamamız gereken, uygulamacının yukarıda söz edilen özelliklere karar verirken öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır.

Wolery ve Gast (1984), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimi uygulayacak uygulamacılara, sıralanan dört noktaya dikkat etmelerini önermişlerdir: (a) Her ipucu düzeyinde, uyaran kontrolünün kurulmasının hedeflendiği hedef uyaran sunulmalıdır. Örneğin, orta derecede zihin özrü olan bir yetişkine fotokopi makinasını kullanarak fotokopi çekmenin öğretildiğini varsayalım. Uygulamacı hangi ipucu düzeyinde öğretim sunuyor olursa olsun, mutlaka hedef uyaranı sunmalıdır (örneğin, "Ahmet, şu kağıdın fotokopisini çek."). (b) Bireye gereksinim duyduğu düzeyde ipucu sunulmalıdır. Uygulamacı bireye sözel ipucu sunabilir (örn., "Ahmet, önce fotokopi makinasının güç düğmesine bas."). (c) İpucu sunulduktan sonra yanıt aralığı beklenmelidir, (d) Doğru tepkiler hangi ipucu düzeyinde verilirse verilsin, bireyin tüm doğru tepkileri için pekiştireç sunulmalıdır.

Wolery ve diğerleri (1992), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde dört yöntemsel özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci olarak, bu öğretim yöntemi en az üç düzeyden oluşan, genellikle 3-5 arasında, bir **ipucu hiyerarşisi** gerektirir: (a) birinci düzeyde, bireyin herhangi bir yardım almaksızın tepkide

bulunmasına olanak tanınır (bireye ipucu sunulmadan doğal uyaran sunularak tepkide bulunma olanağı tanınır), (b) ikinci düzeyde ise, birey davranışı üzerinde en az kontrol etkisi ve en fazla kontrol etkisi olan ipucu düzeyleri belirlenir, (c) ipucu hiyerarşisindeki üçüncü ve son aşamada ise, bireyin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren kontrol edici ipucu sunulur. İkinci yöntemsel özellik, ipucu hiyerarşisinde her ipucu düzeyinde beceri yönergesinin sunulmasıdır. Üçüncü yöntemsel özellik, hiyerarşiyi izleyerek, ipucunun sunulmasından önce ve sonra bireyin tepkide bulunması için **yanıt aralığı** süresinin bırakılmasıdır. Dördüncü ve son özellik ise, ipucu hiyerarşisi içinde, hangi ipucu düzeyinde gerçekleşirse gerçekleşsin, bireyin doğru tepkilerinin pekiştirilmesidir. Diğer bir deyişle, birey bağımsız olarak doğru tepkide bulunduğunda ya da ipucundan sonra doğru tepkide bulunduğunda, her iki doğru tepki de pekiştirilmelidir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde beş tür birey tepkisi vardır. Bu tepkiler: (a) **ipucundan önce doğru:** bireyin ipucu sunulmadan önce doğru tepkide bulunması; (b) **ipucundan sonra doğru:** bireyin ipucu sunulduktan sonra doğru tepkide bulunması; (c) **ipucundan önce yanlış:** bireyin ipucu sunulmadan önce yanlış tepkide bulunması; (d) **ipucundan sonra yanlış:** bireyin ipucu sunulduktan sonra yanlış tepkide bulunması; ve (e) **tepkide bulunmama:** bireyin ipucu sunulduktan sonra hiç bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmaktadır.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimde uygulamacı öğretime en az düzeyde ipucu sunarak başlar. Birey sunulan bu uyarana doğru tepkide bulunursa, pekiştirilir. Bu tepkiye ipucundan önce doğru tepki denir. Birey bu uyarana yanlış tepkide bulunursa, uygulamacı hedef uyaranı tekrar sunar ve ardından bu hedef uyarana ilk ipucunu sunar. Bu tepkiye ipucundan önce yanlış tepki denir. Bu aşamada sunulan ipucu ikinci düzey ipucudur. Birey doğru tepkide bulunursa, davranışı pekiştirilir. Bu tepkiye ipucundan sonra doğru tepki denir. Birey yanlış tepkide bulunursa, uygulamacı hedef uyaranı tekrar sunar ve ardından bu hedef uyarana ikinci ipucunu sunar. Bu tepkiye ipucundan sonra yanlış tepki denir. Bu aşamada sunulan ipucu ise, üçüncü düzey ipucudur. Uygulamacı bireyin doğru tepkisini pekiştirir; birey yanlış tepkide bulunmuşsa, uygulamacı hedef uyaranı sunduktan sonra bir sonraki düzeydeki ipucunu sunar. Bu süreç, öğretim tamamlanıncaya değin sürdürülür.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama basamaklarına değinmeden önce Tablo 14.1'de ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmaların çeşitli özelliklerine ilişkin özet bilgilere yer verilmetedir.

İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Basamakları

Wolery ve diğerleri (1992), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkili biçimde kullanılabilmesini sağlayabilmek üzere sekiz basamaklı bir öğretim planı geliştirmişlerdir: (a) bireye tepkide bulunması için verilecek uyaranı belirleme, (b) ipucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu düzey sayısını belirleme, (c) ipucu hiyerarşisi içinde kullanılacak olan ipucu türlerini belirleme, (d) belirlenen ipucu türlerini birey davranışı üzerinde en az kontrol gerektirenden en fazla kontrol gerektirene doğru sıralama, (e) yanıt aralığı süresini belirleme, (f) bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (g) veri kayıt yöntemini belirleme, (h) uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma. Takip eden bölümde Wolery ve diğerlerinin geliştirmiş olduğu bu basamakları ayrıntı olarak inceleyelim.

KAYNAKÇA

Aeschleman, S. R., ve Schladenauffen, J. (1984). Acquisiton, generalization, and maintenance of grocery shopping skills by severely mentally retarded adolescents. *Applied Research in Mental Retardation, 5,* 245-258.

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Alper, S. (1985). The use of teacher questioning to increase independent problem solving in mentally retarded adolescents. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20,* 83-88.

Bates, P., ve Renzaglia, A. (1982), Language instruction with a profoundly retarded adolescents: The use of a table game in the acquisition of verbal labeling skills. *Education and Treatment of Children, 5,* 13-22.

Billingsley, F. F., ve Romer, L T. (1983). Response prompting and the transfer of stimulus control: Methods, research, and a conceptual framework. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 8,* 3-12.

Breen, C, Haring, T., Pitts-Convay, V., ve Gaylord-Ross, F. (1985). The training and generalization of social interaction during break time at two job sites in the natural environment. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10,* 41-50.

Browder, D. M., Hines, C, McCarthy, T. J., ve Fees, J.(1984). A treatment package for increasing sight word recognition for use in daily living skills. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 191-200.

Buzolich, M. J., King, J. S., ve Baroody, S. M. (1991). Acquisition of the commenting function among system users. *Augmentative and Alternative Communication, 7*, 88-99.

Correa, V. I., Poulson, C. L., ve Salzberg, C. L. (1984). Training and generalization of reach-grasp behavior in blind, retarded, young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 57-69.

Cuvo, A. J., Ellis, P. J., Wisotzek, I. E., Davis, P. J., Scvhilling, D., ve Bechtal, D. R. (1983). Teaching athlethic skills to students who are mentally retarded. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 8,* 72-81.

Demhack, M. A., ve Browder, D. M. (1990). An evaluation of the pyramid model of staff training in group homes for adults with severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation, 25*, 150-163.

Demhack, M. A., (1990). Response prompting and fading methods: A review. *American Journal on Mental Deficiency, 94*, 603-615.

Doyle, P. M., Gast, D. L, Wolery, M., Ault, M. J., ve Meyer, S. (1992). Teaching discrete skills to students with moderate mental retardation in small-group instructional arrangements. *Exceptionality, 3,* 233-253.

Duffy, A. T., ve Nietupski, J. (1985). Acquisition and maintenance of video game initiation, sustaining and termination skills. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20,* 157-161.

Duker, P. C., ve Moonan, X. M. (1986). The effcet of two procedures on spontaneous signing with Down's syndrome children. *Journal of Mental Deficiency Research, 30*, 355-364.

Duker, P. C., ve Moonan, X. M. (1985). A program to increase manual signs with severely/profoundly mentally retarded students in natural environments. *Applied Research in Mental Retardation,* 6, 147-158.

Duker, P. C., ve Michielson, H. M. (1983). Cross-setting generalization of manual signs to verbal instrcutions with severely retarded children. *Applied Research in Mental Retardation, 4,* 29-40.

Duker, P. C., ve Morsink,, H. (1984). Acquisition and cross-setting generalization of manual signs with severely retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 93-103.

Freagon, S., ve Rotatori, A. F. (1982). Comparing natural, and artifical environments in training self-care skills to group home residents. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 7,* 73-86.

Gaule, K., Nietupski, J., ve Certo, N. (1985). Teaching supermarket shopping skills using an adaptive shopping list. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*, 53-59.

Giangreco, M. F. (1983). Teaching basic photography skills to a severely handicapped young adult using simulated materials. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 8*, 43-49.

Greer, R. D., Becker, B. J., Saxe, C. D., ve Mirabella, R. F. (1985). Conditioning histories and setting stimuli controlling engagement in stereotypy or toy play. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5,* 269-284.

Halasz-Dees, M., ve Cuvo, A. J. (1986). Teaching a functional leisure skill clusters to rehabilitation clients: The art of macrame. *Applied Research in Mental Retardation, 7,* 71-93.

Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., Sandving, M. B., ve Ayres, B. (1984). Leisure skills instruction in a community residental setting with young adults who are deaf/blind severely handicapped. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9,* 49-54.

Haring, T. G. (1985). Teaching between-class generalization of toy play behaviorto handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18,* 127-139.

Hill, J. W., Wehman, P., ve Horst, G. (1982). Toward generalization of appropriate leisure and social behavior in severely handicapped youth: Pinball machine use. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 6*, 38-44.

Hupp, S. C, Mervis, C. B., Able, H., ve Conroy-Gunter, M. (1986). Effects of receptive and expressive training of category labels on generalized leaming by severely mentaly retarded children. *American Journal of Mental Deficiency, 90,* 558-565.

Konstantareas, M. M. (1984). Sign language as a communication prosthesis with language-impared children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14,* 9-25.

Lagomarcino, A., Reid, D. H., Ivanic, M. T., ve Faw, G. D. (1984). Leisure-dance instruction for severely and profoundly retarded persons: Teaching an intermediate community-living skill. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 71-84.

Lamm, N., ve Greer, R. D. (1988). Induction and maintenance of swallowing responses in infants with dyshagia. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21* , 143-156.

LeGrice, B., ve Blampied, N. M. (1997). Learning to use video recorders and personal computers with increasing assistance prompting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*, 17-30.

Ligth, J. C, Binger, C, Agate, T. L, ve Ramsay, K. N., (1999). Teaching partner-focused questions to individuals who use augmentative and alternative communication to enhance their communicative competence. *Journal of Speech,-Language,-and Hearing-Reserach, 42*, 241 -255.

Livi, J., ve Ford, A. (1985). Skill transfer from a domestic training site to the actual homes of three moderately handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20,* 69-82.

Lobato, D., ve Tlaker, A. (1985). Sibling intervention with a retarded child. *Education and Treatment of Children, 8,* 69-82.

Marchietti, A. G., Cecil, C. E., Graves, J., ve Marchietti, D. C. (1984). Public transportation instruction: Comparison of classroom instruction, community instruction, and facility-grounds instruction. *Mental Retardation, 22,* 128-136.

Martin, G., Cornick, G., Hughes, J., Mullen, H., ve Ducharme, D. (1984). Training developmentally handicapped persons as supervisors in sheltered workshops. *Applied Research in Mental Retardation, 5,* 199-218.

McDonnel, J. J., Horner, R. H., ve Williams, J. A. (1984). Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school students with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9,* 123-133.

Nietupski, J., Welch, J., ve Wacker, D. (1983). Acquisition, maintenance, and transfer of grocery item purchasing skills by moderately and severely handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 18,* 279-286.

Noonan, M. J. (1984). Teaching postural recations to students with severe cerebral palsy: An evaluation of theory and technique. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9*, 111 -122.

Pancsofar, E. L., ve Bates, P. (1985). The impact of the acquisition of successive training examplars on generalization. *Journal of the Assotiation for Persons with Severe Handicaps, 10,* 95-104.

Phillips, J. E., Reid, D. H., Korabek, C. A., ve Hursh, D. E. (1988). Community-based instruction with profoundly mentally retarded persons: Client and public responsiveness. *Research in Developmental Disabilities, 9,* 3-21.

Rae, R., ve Roll, D. (1985). Fire safety training with adults who are profoundly mentally retarded. *Mental Retardation, 23,* 26-30.

Richman, G. S., Reiss, M. L, Bauman, K. E., ve Bailey, J. S., (1984). Teaching menstural çare to mentally retarded women: Acquisition, generalization and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*, 441-451.

Schleien, S. J., Certo, N. J., ve Muccino, A. (1984). Acquisition of leisure skills by a severely handicapped adolescents: A data based instructional program. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 297-305.

Schleien, S. J., ve Larson, A. (1986). Adult leisure education for the independent use of a community recreation center. *Journal of the Association for Severe Handicapped, 11,* 39-44.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 62-74.

Smeets, P. M., Lancioni, G. E., ve Von Lieshout, R. W. (1985). Teaching mentally retarded children to use an experimental device for telling time and meeting appoinments. *Applied Research in Mental Retardation, 6*, 51-70.

Smith, M. D., ve Belcher, R. (1985). Teaching life skills to adults disabled by autism. *Journal of Autism and Development Disorders, 15,* 163-175.

Snell, M. E., ve Farlow, L. J. (1993). Self care skills. M. E. Snell (Ed), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı s: 381-441). New York: Macmillian Publishing Company.

Stainback, S., Stainback, W., Wehman, P., ve Spangiers, L. (1983). Acquisition and generaliziton of physical fitness exercises in three profoundly retarded adults. *Journal of the Association for Persons with Severely Handicapped, 8*, 47-55.

Storey, K., Bates, P., ve Hanson, H. B. (1984). Acquisition and generalization of coffee purchase skills by adults with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9,* 178-185.

Tucker, D. J., ve Berry, G. W. (1980). Teaching severely multihandicapped students to put on their own hearing aids. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 65-75.

Walker, R. I., ve Vogelsberg, R. T. (1985). Increasing independent mobility skills for a woman who was severely handicapped and nonambulatory. *Applied Research in Mental Retardation, 6*, 173-183.

V/illiams, G. E., ve Cuvo, A. J. (1986). Training apartment upkeep skills to rehabilitation clients: A comparison of task analytic strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 39-51.

Wilson, P. G., Reid, D. H., Phillips, J. F., ve Burgio, L. D. (1984). Normalization of institutional mealtimes for profoundly retarded persons: Effects and noneffects of teaching family-style dining. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 189-201.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature review.* (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., ve Gast, D. L (1984). Effective and efficient procedures for transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*, 52-77.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response promptingstrategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 15

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim otistik özellik gösteren, gelişimsel geriliği olan ya da çeşitli düzeylerde zihin özrü olan bireylere öğretim yapmakta etkili bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemle yürütülen araştırmaların pek çoğu orta ve ileri derecede zihin özürlü bireylerle yürütülmüştür. Buna ek olarak, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin, bebeklikten yetişkinliğe değin her yaş grubundaki bireylere hem tek-basamaklı hem de zincirleme davranışların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir.

En yüksek düzeyde ipucu sunma olarak da bilinen ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayan en yüksek düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak, zamanla ipucunun ortadan kaldırılması olarak tanımlanır (Alberto ve Troutman, 1995; Billingsley ve Romer 1983; Wolery ve Gast, 1984).

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim uygulamacının **ılımlılık ilkesine** göre birey bedeni üzerinde en fazla kontrol gerektiren ipucundan (en az ılımlıdan) en az kontrol gerektiren ipucuna (en fazla ılımlı olana) doğru bir ipucu hiyerarşisi izleyerek ipucunun sunulması olarak tanımlanmıştır. Başlangıçta, en az ılımlı olan ipucu, birey belli bir ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye değin hedef uyaranla eşzamanlı olarak sunulur. Bu düzeyde ölçüt karşılandıktan sonra ise, daha ılımlı olan ipucunun sunulmasına geçilir. Birey hedef uyarana bağımsız olarak doğru tepkide bulununcaya değin süreç bu şekilde devam ettirilir (Ault, Wolery, Doyle ve Gast 1989; Cooper, Heron ve Heward, 1987; Wolery, Ault, Doyle, 1992; Wolery, Ault, Doyle ve Gast, 1986; Wolery, Bailey ve Sugai, 1992).

Schoen (1986) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi, bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayan ipucu ile öğretime başlanarak zaman içinde ipucunda **silikleştirme** yapılması olarak tanımlamıştır. Uygulamacı ipucunda gerçekleştireceği silikleştirmeyi önceden belirler. Bu silikleştirme iki biçimde yapılabilir: (a) en az ılımlıdan en çok ılımlıya doğru giderek azalan bir hiyerarşi ile ipucunun sunulması benimsenebilir (örneğin, fiziksel ipucu-model ipucu-sözel ipucu), (b) bir tek ipucunun miktarında ya da yoğunluğunda silikleştirme yapılması benimsenebilir (örneğin, kısmi fiziksel ipucu sunulurken önce bireyin dirseğine destek verilirken daha sonra sadece bileğinin hafifçe tutulması). Bu yöntemde uygulamacı ne zaman daha az ılımlı olan ipucunu sunmaya başlayacağına öğretime başlamadan önce karar vermelidir.

Wolery ve Gast'a (1984) göre, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde başlangıçta kullanılan ipucu düzeyi genellikle fiziksel ipucu olmaktadır. Ancak birey, bedeni üzerinde daha az kontrol gerektiren bir diğer ipucu düzeyinde doğru tepkide bulunabiliyorsa, bu ipucuyla öğretim sunulmaya başlanmalıdır. Wolery ve Gast'ın (1984) yürüttükleri alanyazın çalışmasında,

ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin çoğunlukla zincirleme davranışların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.

Wolery ve Gast (1984) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin başarılı bir biçimde uygulanabilmesinin uygulamacının çeşitli kararlar almasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kararları ise şöyle sıralamışlardır: (a) Uygulamacı zincirleme davranışlar için beceri analizi geliştirmelidir. Beceri analizi bireyin işlevde bulunma düzeyine göre, olabildiğince bireysel olmalıdır, (b) Uygulamacı sıraladığı beceri analizi basamaklarını ileriye doğru zincirleme ile mi yoksa geriye doğru zincirleme ile mi öğreteceğine karar vermelidir. (c) Uygulamacı öğretim sırasında bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş için ölçütün ne olacağına karar vermelidir. (d) Uygulamacı beceri analizinde sıralanan bir sonraki basamağın öğretimine geçiş için ölçütün ne olacağına karar vermelidir. Genellikle bir basamaktan diğerine geçiş için bireyin iki oturum arda arda %90 ve üstü performans sergilemesi beklenmektedir. Bu ölçüt 4-5 gün süren öğretim oturumlarında karşılanamıyorsa uygulamacı bir önceki basamağa geri dönerek ya da beceri analizine basamak ekleyerek ya da çıkartarak uyarlama yapabilir. (e) Uygulamacı bireyin yanlış tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağına karar vermelidir.

Wolery ve diğerleri (1988) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi kullanabilmek için uygulamacının hangi kontrol edici ipucunu ve düzeylerini kullanacağına, hangi pekiştireçleri kullanacağına ve bir ipucunundan diğerine geçiş için ölçütünün ne olacağına karar vermesini önermişlerdir.

Daha önce, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde daha ılımlı olan ipucuyla öğretime geçmek için bir ölçüt belirleme gereğinden söz etmiştik. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimle yürütülen çalışmalar bu açıdan değerlendirildiğinde değişik uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda birey belirli sayıda denemede arda arda doğru performans sergilediğinde (Colozzi ve Pollow, 1984; Cuvo, Leaf ve Borakove, 1978; Duker ve Michielson, 1983; Duker ve Morsink, 1984; Kayser, Billingsley ve Neel, 1986; Luiselli, Colozzi, Donellon, Helfen ve Pemberton, 1978; McDonnel ve Ferguson, 1988; Schoen, Lentz ve Suppa, 1988), birey her bir ipucu düzeyinde belli bir düzeyde doğru tepkide bulunduğunda (Cuvo, Jacobi ve Sipko, 1981; Hinerman, Jenson, Walker ve Peterson, 1982; Richmond ve Lewallen, 1983) ya da, sıklıkla rastlanmamakla birlikte, bir ipucu düzeyinde belirli bir süre öğretim yapıldığında (Dunts, Cushing ve Vance, 1985) daha ılımlı olan ipucuna geçildiği görülmektedir.

Wolery ve diğerlerine göre (1992) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde üç temel yöntemsel özellik yer almaktadır. Birinci özellik uygulamacının öğretim sırasında kullanacağı hedef uyaran ve ipuçlarını belirlemesidir. Bu aşamada en az iki ipucu, az ılımlıdan çok ılımlıya doğru bir **ipucu hiyerarşisi** içinde yer alıyor olmalıdır. Ilımlılık ilkesinin bireyin bedeni/davranışı üzerindeki kontrol gücü olduğunu anımsayalım. Kontrol edici ipucu yukarıda açıklanan ölçütlerden bir tanesi benimsenerek sunulur. Birey belirlenen ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra ise, daha ılımlı olan ipucuyla

öğretime devam edilir. Ancak, unutulmaması gereken nokta, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde, giderek ipucunun arttırılmasıyla öğretimin tersine, bireyin doğru tepkide bulunmasını gerektiren kontrol edici ipucunun her zaman ilk ipucu düzeyinde sunulmasıdır. Anımsamamız gereken bir diğer nokta ise, kontrol edici ipucunun oldukça bireysellik göstermesidir. Diğer bir deyişle, kontrol edici ipucu öğretilen hedef davranışın ve bireyin özelliklerine göre belirlenmektedir. Her ipucunun sunulmasından sonra uygulamacı bireye tepkide bulunma olanağı tanımak üzere yanıt aralığı bırakır. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde beş tür birey tepkisi yer almaktadır. Bunlar **ipucundan önce doğru tepkiler, ipucundan sonra doğru tepkiler, ipucundan önce yanlış tepkiler, ipucundan sonra yanlış tepkiler** ve **tepkide bulunmamadır.** İpucu hiyerarşisinde bir ipucu düzeyinde verilen doğru tepkiler ipucundan sonra doğru tepki, yanlış tepkiler ise, ipucundan sonra yanlış tepki olarak tanımlanmaktadır. İpucu hiyerarşisi içinde yer alan son düzeyde ise, uygulamacı ipucu sunmaksızın yalnızca hedef uyaranı sunarak bireyin tepkide bulunmasını sağlar. Bu aşamada verilen doğru tepkilere ipucu olmaksızın doğru tepki; yanlış tepkilere ise ipucu olmaksızın yanlış tepki denir. Örneğin, yemek masası silme becerisinin ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretildiği öğretim oturumlarında, uygulamacı ilkin bireyin elinin üstünden tutarak bireyin masayı silmesini sağlar. Bir sonraki düzeyde ipucu olarak ise, bireyin dirseğinden tutarak ve daha sonra sadece iki parmağıyla bireyin bileğinden tutarak masayı silmesini sağlar.

İkinci özellik, ipucu hiyerarşisinde bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş için ölçüt belirlemektir. Bireyin sunulan ipucu düzeyinde ölçütü karşılamasıyla birlikte uygulamacı, birey davranışı üzerinde daha az kontrolü olan ipucunu sunmaya başlar. Bu süreç, ölçütün karşılanmasına değin devam eder. Anımsayacağınız gibi, ölçüt belirlenirken benimsenebilecek çeşitli uygulamalar söz konusu olmaktaydı. Bu uygulamalar, kısaca, bireyin belirli sayıda denemede ard arda doğru performans sergilemesi, bireyin her bir ipucu düzeyinde belli bir düzeyde doğru tepkide bulunması ve bir ipucu düzeyinde belirli bir süre öğretim alması olarak sıralanabilir.

Üçüncü özellik, bireyin daha ılımlı ipucu düzeyindeki performansını değerlendirmek amacıyla yoklama verisi toplamaktır. Yoklama verisi, bireyin hedef davranışı öğretim sırasında kullanılan ipucundan daha ılımlı ipucu ile sergileyip sergileyemeyeceğini sınamak üzere bir ya da iki denemede toplanır. Birey bu sınamada daha ılımlı olan ipucuna doğru tepkide bulunursa, uygulamacı bu ipucu ile öğretim sunmaya başlar.

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde olası üç tür öğrenci tepkisi vardır: (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama. Uygulamacı öğretime başlamadan önce birey tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağını planlamalıdır. Tablo 15.1'de ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmaların çeşitli özelliklerine ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Alberto, A. A., ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Ault, J. M., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate mental retardation. *Exceptional Children, 55*, 346-356.

Billingsley, F. F., ve Romer, L. T. (1983). Response prompting and the transfer of stimulus control: Methods, research, and a conceptual framework. *Journal* of *the Association for the Severely Handicapped, 8,* 3-12.

Brown, F. ve Snell, M. E. (1983). Measurement, analysis and evaluation. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4. baskı, s: 152-183). New York: Macmillian Publishing Company.

Colozzi, G. A., ve Pollow, R. S. (1984). Teaching independent walking to mentally retarded children in a public school. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19,* 97-101.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Cuvo, A. J., Jacobi, L., ve Sipko, R. (1981). Teaching laundry skills to mentally retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*, 54-64.

Cuvo, A. J., Leaf, R. B., ve Borakove, L. S. (1978). Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 345-355.

Duker, P. C., ve Michielson, H. M. (1983). Cross-setting generalization of manual signs to verbal instructions with severely retarded children. *Applied Research in Mental Retardation, 4*, 29-40.

Duker, P. C., ve Morsink, H. (1984). Acquisition and cross-setting generalization of manual signs with severely retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*7, 93-103.

Dunts, C. J., Cushing, P. J., ve Vance, S. D. (1985). Response-contingent learning in profoundly handicapped infants: A social systems perspective. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 33-47.

Hinerman, P. S., Jenson, W. R., Walker, G. R., ve Peterson, P. B. (1982). Positive practice overcorrection combined with additional procedures to teach signed words to an autistic child. *Journal of Autism and Developmantal Disorders, 12,* 253-263.

Kayser, J. E., Billingsley, F. F., ve Neel, R. S. (1986). A comparison of in-context and traditional instructional approaches: Total task, single trial versus backward chaining, multiple trials. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 11,* 28-38.

Luiselli, J. K., Colozzi, G., Donellon, S., Helfen, C. S., ve Pemberton, B. W. (1978). Training and generalization of a greeting exchange with a mentally retarded, language-deficient child. *Education and Treatment of Children, 1*, 23-29.

McConville, M. L., Hantula, D. A., ve Axelrod, S. (1998). Matching traning procedures to outcomes: A behavioral and quantitative analysis. *Behavior Modification, 22*, 391-414.

McDonnell, J., ve Ferguson, B. (1988). A compariosn of time delay and decreasing prompt hierarchy strategies in teaching banking sklills to students with moderate handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22,* 85-91.

Richmond, G., ve Lewallen, J. (1983). Facilitating transfer of stimulus control when teaching verbal labels. *Education and Training of the Mentally Retarded, 18,* 111-116.

Schoen, S. F., Lentz, F. E., ve Suppa, R. J. (1988). An examination of two prompt fading procedures and oppotunities to observe in teaching handicapped preschoolers self-help skills. *Journal of the Division for Early Childhood, 12,* 349-358.

Schoen, S. F. (1986). Assistance procedures to facilitate the transfer of stimulus control: Review and analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 62-74.

Utannah, C. M., ve Test, D. W. (1989). A comparison of constant time delay and most-to least prompting in teaching laundry skills to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 24,* 363-370.

Wheeler, J., Ford, A., Niteupski, J., Loomis, R., ve Brown, L. (1980). Teaching moderately and severely handicapped adolescents to shop in supermarkets using pocket calculators. *Education and Training of the Mentally Retarded, 15,* 105-112.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature review.* (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*, 52-77.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: use of response prompting strategies.* New York: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis* with *exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

KAYNAKÇA

Ault, J. M., Wolery, M., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate mental retardation. *Exceptional Children, 55*, 346-356.

Cipani, E. (1986). Errorless learning: Research and application for 'difficult to teach' children. *Canadian Journal of Exceptional Children, 3*, 39-43.

Cooper, O. J., Heron, E. T., ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis.* Ohio: Merrill.

Snell, M. E., ve Brown, F. (1993). *Instruction of students* with *severe disabilities* (4 baskı). New York: MacMillian Publishing company.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., ve Gast, D. L. (1986). *Comparison of instructional strategies: A literature* review. (U.S. Department of Education, Grant # G008530197). Lexington, KY: Department of Special Education.

Wolery, M., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities.* New York: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon.

Uygulamalılık: Hedef davranışın kuramsal açıdan değil, toplumsal açıdan önemli bir davranış olmasıdır.

Uyum sağlama: Piaget'nin kuramında, organizmanın nesne ve olaylara ilişkin edindiği bilgileri işlemleyerek dış dünyaya uyum sağlamasıdır.

Uyuşma: Piaget nin kuramında, daha önce kazanılmış olan zihinsel yapıların bir nesne ya da olay karşısında yetersiz kalması durumunda, organizmanın yapılarında yeni karşılaşılan durumun gerektirdiği değişikliklerin yapılması ya da yeni zihinsel yapıların gelişmesidir.

Veri noktalarının örtüşmesi: Farklı evrelerde verilerin değişiklik gösterip göstermediğini analiz etmek üzere kullanılan analiz tekniğidir.

Verilerin değişkenlik göstermesi etkisi: Deneysel araştırmalarda, bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesidir.

Verimlilik: Öğretimin bir yöntemle, başka bir yönteme kıyasla daha az hata ile, daha az oturum ve deneme sayısı ile ve daha kısa sürede tamamlanmasıdır.

Yaklaşık kayıt: Gözlem süresinden belli kesitler alınarak bu kesitlerde hedef davamışın ne düzeyde gerçekleştiğinin kaydedilmesidir.

Yalınlık/kolaylık ilkesi: Bir konuda öğretim için birden fazla yöntem ya da çözüm yolu söz konusu olduğunda uygulamacının en yalın ve kolay olan yöntemi tercih etmesidir.

Yanıt aralığı: Bireye yanıt vermesi gerektiğini söyleyen ya da anımsatan hedef uyaran sunulduktan sonra makul bir süre ile bireyin tepkide bulunmasının beklenmesidir.

Yanıt aralığı: Hedef uyaran ve ipucu sunulduktan sonra bireyin yanıt vermesini beklemek üzere geçen süredir.

Yaşam kalitesi: Bireyin ne kadar normal koşullara yakın yaşadığının ve bu yaşamdan ne kadar doyum sağladığının değerlendirilmesidir.

Yerleştirmeyle sağlanan ipucu: Hedef uyaranın diğer uyaranlara kıyasla daha belirgin bir konuma yerleştirilmesi ile oluşturulan ipucudur.

Yinelenen ölçümler: Standart koşullar altında sürekli veri toplanmasıdır.

Zaman aralığı kaydı: Gözlem süresinin küçük zaman aralıklarına bölünmesi ve bu aralıkların her birinde hedef davranışın meydana gelip gelmediğinin belirlenmesidir.

Zihinsel işlev: Piaget'nin kuramında, çevreyle etkileşimde bulunmak için doğuştan getirilmiş olan ve zihinsel gelişim boyunca değişmeden kalan özelliklerin her biridir.

Zihinsel yapı: Piaget'nin kuramında, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşamını sürdürebilmesini sağlayacak refleksler, duyumlama ve algılama gibi özelliklerdir.

Zincirleme davranış: Birden fazla tek-basamaklı davranışın ard arda gelerek daha karmaşık bir davranış (beceri) oluşturmasıdır.

Zincirleme: Bir becerinin tamamlanması için o beceriyi oluşturan basamakların belli bir sırayla yerine getirilmesinin öğretilmesidir.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLER

Editörler

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Doç. Dr. Ali KAYA

Yazarlar

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Doç. Dr. Ali KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Dr. Deniz TEKİN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL

Vize Akademik

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLER

Editörler: Atilla CAVKAYTAR - Ali KAYA

Yazarlar: Atilla CAVKAYTAR - Yasemin ERGENEKON - Gizem YILDIZ - Ali KAYA
Fidan ÖZBEY GÖKÇE - Tahir Mete ARTAR - Deniz TEKİN - Mustafa ULUYOL

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-0-2

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2023
2. Baskı: Ankara - Haziran, 2025

Baskı:
Matsa Basımevi - Ankara
İvedik O.S.B., Matbaacılar Sitesi 1514. Sokak No: 42 Yenimahalle / ANKARA
Tel: 0 (312) 395 20 54

Yayıncı Sertifika No: 41659
Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:
Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00
Web: www.vizeakademik.com.tr
E-mail: vizeakademik@gmail.com

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	**Yetişkinlik Dönemi** Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR **ORCID No:** 0000-0001-8067-1602
BÖLÜM 2	**Yetişkinliğe Geçiş** Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON **ORCID No:** 0000-0003-2443-0884
BÖLÜM 3	**Yetişkin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri** Dr. Deniz TEKİN
BÖLÜM 4	**Bağımsız Yaşam Becerileri** Doç. Dr. Gizem YILDIZ **ORCID No:** 0000-0003-2693-6264
BÖLÜM 5	**Mesleki Eğitim ve Rehberlik** Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE **ORCID No:** 0000-0001-6600-3931
BÖLÜM 6	**Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İstihdamı ve Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı** Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR **ORCID No:** 0000-0002-0285-4152
BÖLÜM 7	**Serbest Zaman Etkinlikleri** Doç. Dr. Ali KAYA **ORCID No: 0000-0002-9235-8231**
BÖLÜM 8	**Yaşam Alternatifleri** Doç. Dr. Gizem YILDIZ **ORCID No:** 0000-0003-2693-6264 Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL **ORCID No:** 0000-0002-1837-9915
BÖLÜM 9	**Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Yönelik Bakım, Koruma ve Rehabilitasyon Hizmetleri** Doç. Dr. Ali KAYA **ORCID No: 0000-0002-9235-8231**
BÖLÜM 10	**Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerin Yararlanabileceği Sosyal Destekler** Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR **ORCID No:**0000-0001-8067-1602 Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR **ORCID No:** 0000-0002-0285-4152

ÖN SÖZ

Tüm bireyler gibi zihin yetersizliği olan bireylerde yetişkinlik döneminde bağımsız yaşamaya aday bireylerdir. Anne babaların en büyük dileği çocuklarının yetişkinliğe geçiş dönemini başarıyla atlatmaları ve yetişkinlik döneminde kendi ayakları üzerinde durabilecek becerileri kazanmalarıdır. Bireyin zihin yetersizliğinin tanılanmasıyla başlayan özel eğitim yolculuğu okul dönemi sonuna kadar sürecektir. Geçen bu sürede bireyin pek çok beceride yeterli duruma gelmesi beklenir. Okul dönemi boyunca da gerek aileler gerek öğretmenler zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşama en iyi şekilde hazırlanabilmeleri için çaba gösterirler. Okul dönemi sona erdikten sonra ise artık bu bireylerin öncelikle kendilerine yetecek günlük yaşam becerilerini edinmeleri, daha sonra bir meslek sahibi olmaları ve uygun yaşam alternatiflerine erişmeleri beklenir. Çünkü her birey gibi zihin yetersizliği olan bireyler de yetişkin olacak, toplumda bir statü edinecek ve uygun koşullar sağlanırsa emekli-yaşlı bireyler olabilecektir. Dolayısıyla özel eğitim bu bireyler için sadece okul dönemi ile sınırlı kalmayarak yaşam boyu sürecektir. Bu kitapta zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik ve yetişkinliğe geçiş döneminde gereksinim duyduğu beceri, hizmet ve desteklere yer verilmiştir. Bu kapsamda kitap 10 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde zihin yetersizliği olan bireylerde yetişkinlik dönemi ve özellikleri incelenmiştir. İkinci bölümde yetişkinliğe geçişin anlamı ve geçiş planlamaları üzerinde durulmuş, üçüncü bölümde ise yetişkin bireylerin aileleri ile ilgili konulara yer verilmiştir. Daha sonra bağımsız yaşam becerileri, mesleki eğitim ve rehberlik, istihdam ve çalışma yaşamı, serbest zaman etkinlikleri, yaşam alternatifleri, bakım, koruma ve rehabilitasyon hizmetleri ile zihin yetersizliği olan yetişkinlerin alabileceği sosyal desteklere yer verilmiştir. Kitabın gerek zihin yetersizliği olan bireylerin kendileri için, gerek aileleri için gerekse onlara hizmet sunan ilgililer için yararlı olmasını dileriz. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında okutulan Zihin Yetersizliğinde Yetişkinliğe Geçiş dersi için de yararlı bir kaynak olmasını dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla.

Editörler

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar

Dr. Öğretim Üyesi Ali Kaya

Eskişehir/Nevşehir Kasım 2023

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:
YETİŞKİNLİK DÖNEMİ 1
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

BÖLÜM 2:
YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ 21
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

BÖLÜM 3:
YETİŞKİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN AİLELERİ 35
Dr. Deniz TEKİN

BÖLÜM 4:
BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİ 49
Doç. Dr. Gizem YILDIZ

BÖLÜM 5:
MESLEKİ EĞİTİM VE REHBERLİK 77
Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

BÖLÜM 6:
ZIHIN YETERSIZLIĞI OLAN BIREYLERIN İSTIHDAMI VE SÜRDÜRÜLEBILIR ÇALIŞMA YAŞAMI 109
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

BÖLÜM 7:
SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ 137
Doç. Dr. Ali KAYA

BÖLÜM 8:
YAŞAM ALTERNATİFLERİ 163
Doç. Dr. Gizem YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL

BÖLÜM 9:
ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERE YÖNELİK BAKIM, KORUMA VE REHABİLİTASYON HİZMETLERİ 183

Doç. Dr. Ali KAYA

BÖLÜM 10:
ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERİN YARARLANABİLECEĞİ SOSYAL DESTEKLER 205

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

BÖLÜM 1

YETİŞKİNLİK DÖNEMİ

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Özet

Yetişkinlik dönemi ergenlikle birlikte başlayan, büyümeyle tanımlanan, özellikle geç ergenlik dönemi sonrasına rastlayan dönemdir. TDK (2019) sözlüğünde yetişkin, "beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimse" olarak tanımlanır. Konuya ilişkin belli yaş dönemlerinden söz edilirken genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik, yetişkinliğe geçişte başlangıç noktası olabilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler de tipik gelişen bireyler gibi ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine erişeceklerdir. Ancak zihin yetersizliği nedeniyle farklı bireysel özellikler sergileyebileceklerdir. Bu bireysel farklılıklarıyla birlikte her birey gibi zihin yetersizliği olan bireyler de bağımsız yaşam becerilerini edinmeye gereksinim duyacaktır. Bu anlamda zihin yetersizliği olan yetişkin bireylerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu becerilerin öğrenilmesi ise erken çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar sürecektir. Yetişkinlik döneminde özellikle kendi başına yaşama, yaşam sorumluluğunu alma, mesleki beceriler edinme ve istihdam edilebilirlik gibi pek çok beceri onların yetersizliklerinin düzeyi, öğrenme ve bellek, öz düzenleme, uyumsal beceriler, akademik başarı, güdülenme, dil ve konuşma, fiziksel ve sağlık özellikleri dikkate alınarak kazandırılmalıdır.

Giriş

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasında okul öncesinden mesleki eğitim ve istihdama kadar olan süreçte pek çok hizmet sunulmaktadır. Zihin yetersizliği olan çocuklara küçük yaşlarda temel gelişim alanlarında sunulan eğitim hizmetleri, yetişkinlik döneminde yerini daha yoğun olarak mesleğe hazırlanma ve mesleki becerilerin edinilmesine bırakır. Okullarda kazanılan mesleğe hazırlık becerilerinin okul sonrası istihdamın desteklenmesine dönüşmesiyle birey artık yetişkinlik yaşamına adım atmış olacaktır. Bu uzun süreçte zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin tür ve derecesi, olası ek yetersizlikleri, sağlık özellikleri, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri bağımsız bireyler olarak yaşama hazırlanmalarını etkileyecektir. Bu bölümde konuya ilişkin temel kavramlarla zihin yetersizliğinin ne olduğu, zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimleri ve eğitim amaçları ve zihin yetersizliği olan bireylerin özelliklerine değinilmiştir.

Ergenlik ve Yetişkinlik



Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında büyüme ve gelişme dönemleri içeren bir gelişim dönemidir (Britannica, 2019). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), ergeni 10 ila 19 yaşları arasındaki herhangi bir kişi olarak tanımlar. Yetişkin birey ise 19 yaşından büyük kişi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2019). Konuya ilişkin belli yaş dönemlerinden söz edilirken genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik, yetişkinliğe geçişte başlangıç noktası olabilmektedir. Yetişkinlik dönemi ergenlikle birlikte başlayan, büyümeyle tanımlanan, özellikle geç ergenlik dönemi sonrasına rastlayan dönemdir. TDK (2019) sözlüğünde yetişkin, "beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimse" olarak tanımlanır. Dolaysıyla gelişimini tamamlamış, kişisel, toplumsal ve yasal konularda sorumluluk sahibi olması beklenen bireydir. Tüm bu süreci açıklarken, bireyin gelişimi ile ilgili kavramları da incelemekte yarar olacaktır.

İnsan yaşamında çeşitli gelişim dönemleri vardır. Gelişim doğum öncesinde başlar, insanın yaşamı boyunca sürer. Bu döngü içerisinde her bir gelişim döneminin kendine özgü özelliklerinden söz edilir. Bu özellikler ise gelişimle ilgili kavramlardır. Dolayısıyla insan gelişimini açıklamada bazı temel kavramları göz önünde bulundurmak gerek. Bunlar; büyüme, gelişme, olgunlaşma, hazır bulunuşluk, gelişimde kritik dönemler olarak sıralanabilir.

Büyüme bireyin fiziksel özelliklerinde meydana gelen değişimlerle açıklanır. Büyüme bireyin boyunun uzaması, vücut organlarının büyümesi, kilosunun artması gibi değişimlerdir. Büyüme zaman zaman yetişkinliğe geçişle birlikte de kullanılır. Bireyin fiziksel değişimlerini önleyen hastalıklar, yetersizlikler ve atipik gelişime yol açan etmenler olmadıkça büyüme belli bir döneme kadar sürebilecektir (Cavkaytar, 2016).

Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir (Senemoğlu, 2018). Bir diğer önemli temel kavram ise olgunlaşma kavramıdır. Olgunlaşma, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılardan bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişmedir (Senemoğlu, 2018). Olgunlaşma, fiziksel gelişime büyük ölçüde etki eder. Bireyin pek çok edimi yerine getirmesi olgunlaşmasına bağlıdır. Bir başka deyişle olgunlaşma bireyin pek çok gelişim görevini yerine getirmeye hazır olmasıyla ilgilidir (Cavkaytar, 2016). Tıpkı bu kitabın da konusu olan yetişkinliğe geçiş için yeterli olgunluk düzeyine ulaşmayla ilgilidir. Bu durum normal gelişim gösteren bireylerde takvim yaşı ile eş zamanlı olarak gerçekleşebilirken, zihin yetersizliği olan bireylerde eşzamanlı gerçekleşmeyebilir.

Gelişim dönemleri genellikle takvim yaşına göre sınıflandırılmaktadır. Buna göre 0-2 yaş bebeklik dönemi; 3-6 yaş ilk çocukluk, oyun dönemi; 7-11 yaş ikinci çocukluk dönemi; 12-18 yaş ergenlik dönemi olarak sınıflandırılır. Bundan sonraki dönem ise gençlik, ilk yetişkinlik ve yetişkinlik şeklinde devam eder (Senemoğlu, 2018).

Ergenlik ve gençlik dönemleriyle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Alanyazında ergenlik, ileri ergenlik, genç yetişkinlik, gençlik gibi kavramlar kullanılmaktadır. Atak ve Çok (2010) yetişkinliğe geçişle ilgili olarak beliren yetişkinlik kavramını kullanmıştır. Atak, Tatlı, Çokamay, Büyükpabuşçu ve Çok (2018) Türkiye'de yetişkinliğe geçiş döneminin 18-25 yaş aralığı olarak ifade ederler. Bu dönem kimlik arayışı dönemi olarak ta ifade edilir. Özellikle 12-18 yaş arası dönem olarak betimlenen bu dönem bireyin kimliğinin oluştuğu aynı zamanda kimlik krizlerinin yoğun olarak yaşandığı dönem olarak isimlendirilir.

Kavram Olarak Yetişkinlik



Yetişkinliğe geçiş ergenlik dönemiyle başlar. Ergenlik döneminde tüm aşamalar ve olaylar tüm bireylerde aynı sırayı izlerken bireysel farklılıklara göre bu aşamalardan geçiş süreleri farklılaşabilir. Örneğin ge-

KAYNAKÇA

AAIDD, (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

AAIDD (2019). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Definition of Intellectual Disability. https://aaidd.org/intellectual-disability/definition adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

Atak, H., Çok, F. (2010). Beliren yetişkinlik (emerging adulthood): İnsan yaşamında yeni bir dönem. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17:39-50.

Atak, H., Tatlı, C. E., Çokamay, G, Büyükpabuşcu, H. ve Çok, F. (2018). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye'de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. 8(3), 204-227.

Beirne-Smith, M., Patton, J. R., ve Kim, S. H. (2006). Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability. Upper Saddle River, NJ: Merril.

Britanica Ansiklopedisi (2019). 31 Temmuz 2019 tarihinde https://www.britannica.com/science/adolescence adresinden edinilmiştir.

Brolin, D. E. (1997). Life Centered Career Education: A Competency Based Approach. Fifth Edition. Council for Exceptional Children, Reston, VA.

Cavkaytar, A. (1998). Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10(1),* 115-121.

Cavkaytar, A. (2012). Teaching Café Waiter Skills to Adults with Intellectual Disabilities: A Real Setting Study. *Education and Training in Developmental Disabilities.* 47(4), 426-437

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G., (2016). Geçmişten Günümüze Özel Gereksinimli Olma ve Zihin Yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de Kavramların Evrimi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (Eğitim **Özel** Sayısı), 111-122.

Cavkaytar, A. (2016). Çocuk gelişimine ilişkin temel kavramlar (Ed. A. Cavkaytar). Çocuk Gelişiminde Normal ve Atipik Gelişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1-11.

Drew, C.J., Hardman, M.L. (2007). Intellectual Disabilities Across the Lifespan. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.

DSM-5 (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, (çev. Köroğlu E), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Eripek, S. (2019). Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Friend, M. P. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.) Boston, MA: Pearson.

Güzel Özmen, R. (2006). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7 (2) 49-66.

Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (2008). *Human exceptionality: Society, school, and family*. Boston: Allyn & Bacon.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim Kuramdan Uygulamaya. 25. Baskı. Ankara Pegem Akademi.

TDK (2019). Türkçe Sözlük. Türk Dil kurumu. http://sozluk.gov.tr/ adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

WHO-ICF (2004). İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması: ICF. (Çev. Elif Kabakçı, Ahmet Göğüş). Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

WHO (2019). Definition of key terms. 5 Ağustos 2019 tarihinde https://www.who.int/hiv/pub/guidelines/arv2013/intro/keyterms/en/ adresinden edinilmiştir.

BÖLÜM 2

YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Özet

Toplumdaki her bireyin bağımsız bir birey olarak yaşamaya hakkı vardır. Bağımsızlık, bireyin yaşadığı toplum içerisinde kendisinden beklenen becerileri ve davranışları başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek yaşamını sürdürebilmesi ve toplumun aktif bir üyesi olmasıdır. Zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirmeleri, onların yaşamlarına ilişkin sorumluluk almalarını, yaşamdan doyum sağlamalarını, kendilerine yetmelerini, dolayısıyla yaşam kalitelerinin artmasını sağlayacaktır. Bireyin yaşam kalitesi yükseldiğinde, toplum içinde sosyal kabulü artacak ve toplumsal yaşama, bir diğer deyişle yetişkinliğe geçişi kolaylaşacaktır. Yetişkinliğe geçiş ve toplumsal yaşama katılım için gerekli olan bağımsız yaşam becerileri alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte alt alanlarda pek çok ortak beceri alanının olduğu görülmektedir. Burada temel nokta, erken çocukluk döneminden başlanarak zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçişini kolaylaştırmak için BEP'lerine bağımsız yaşam becerilerine ilişkin amaçların konması ve bu amaçları kazandırmaya yönelik gerekli planlamaların yapılmasıdır. Bu noktada zihin yetersizliği olan bireyin çevresinde bulunan kişiler bireyi değerlendirmeli, kendini tanımasına yardımcı olmalı, bağımsız yaşama geçiş için gereksinim duyduğu beceri alanlarını, hedeflerini belirleme konusunda bireye rehberlik etmeli, planlama yapmalı ve bireyi geçişe hazırlamalıdır. Geçiş hizmetlerinin amacı, zihin yetersizliği olan bireyler de dâhil olmak üzere özel gereksinim kategorisinde yer alan tüm bireylerin yaşamsal ve mesleki hedeflerine ulaşmalarını sağlayarak onları toplumun aktif ve üretken bir

üyesi haline getirmektir. Geçişlere ilişkin yapılacak planlamalar ve düzenlemeler "köprü" görevi görerek bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasına ve güvenli bir biçimde yoluna devam etmesine olanak sağlar. Yumuşak, kesintisiz ve etkili bir geçiş için iyi hazırlanmış bir geçiş planlaması yapılması, bu süreçte görev alacak paydaşların belirlenmesi, bu paydaşlardan bireyin gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak bir ekip oluşturulması, ekipte yer alan paydaşların rol ve sorumluluklarının tanımlanması, bulunulan geçiş dönemine göre ekipte farklı uzmanların yer alması, paydaşların süreci yürütmek için belli yeterliklere sahip olması, bireyin ve ailesinin geçiş sürecine hazırlanması gerekmektedir.

Giriş

Yetişkinliğe geçiş, bireyin öğrenci olma statüsünden toplum içinde yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlanmaktadır (Halpern, 1994). Bu dönem gençler için sıklıkla geleceğe ilişkin fırsatların değerlendirildiği, seçimlerin yapıldığı, belirsizlikler içeren, bireyde heyecan, kaygı, stres gibi duygu durumlarının yaşanmasına yol açan ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı zorlu bir dönemdir (Blasko, 2001; Ergenekon, 2012; 2016). Bu dönemde gençler yükseköğrenime devam etme ya da çalışıp para kazanmaya başlama konusunda karar vermek için bir yol ayrımındadırlar. Yetişkinliğe geçiş bireye ayrıcalıklar getirmekle birlikte çeşitli sorumluluklar da yüklemekte ve bireyden bu sorumluluklar çerçevesinde yetişkin olarak toplumda belli davranışları yerine getirmesi beklenmektedir. Yetişkinlik aynı zamanda okul sonrası eğitimlere katılma, ücretli bir işte çalışma, yasal ve sivil hakları içeren özerk davranışlar sergileme, çevresindeki bireylerle arkadaşlık ilişkileri ve sosyal ilişkiler geliştirme, ev yaşamını, aile rol ve sorumluluklarını yerine getirme, toplumsal yaşama katılma gibi davranışların yerine getirildiği kişisel bir gelişim süreci anlamına gelmektedir (Ergenekon, 2012; 2016; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Alanyazında yetişkinliğin yasal ve sosyal göstergeleri tanımlanmıştır. Yasal göstergeler; seçme ve seçilme hakkı, askerlik yapma, ekonomik sorumluluklar alma, ehliyet alma, evlenme ve aile sorumluluğunu üstlenme gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Sosyal göstergeler ise ailenin yanından ayrılarak kendi başına bir yaşam kurma, bağımsız bir birey olma, bir işte çalışma ve para kazanma gibi bileşenleri içermektedir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2012; 2016). Bu süreçte yaşam doyumu için bireyin hem yetişkinliğin yasal ve sosyal göstergeleri arasında yer alan karmaşık becerileri öğrenmesi ve yerine getirmesi hem de yetişkinliğe başarılı biçimde geçiş yapması gerekmektedir.

Toplumdaki her bireyin bağımsız bir birey olarak yaşamaya hakkı vardır. Bağımsızlık, bireyin yaşadığı toplum içerisinde kendisinden beklenen becerileri ve davranışları başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek yaşamını sürdürebilmesi ve toplumun aktif bir üyesi olmasıdır (Neistadt ve Marques, 1984). Bağımsız yaşamdan söz edildiğinde ise akla gelen ilk kavram yaşam kalitesidir.

Yaşam Kalitesi Nedir?

Yaşam kalitesi, bireyin "normal" olarak nitelendirilen koşullara ne derece yakın yaşadığı ve yaşamdan ne derece doyum aldığıdır (Schalock ve diğ., 2002; Snell ve Brown, 2000). Yaşam kalitesi tanımlanması ve ölçümü oldukça zor olan bir kavram olduğundan yaşam kalitesi düzeyini ölçmek için son yıllarda sağlık, mutluluk, başarı, zenginlik, güvenlik, iyi olma ve yaşamdan memnuniyet gibi insani değerler ve bunların bireylerin yaşamındaki oranı alternatif göstergeler olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dedeoğlu, Özdevecioğlu ve Oflazer, 2016).

Kaynakça

Akalın, S. (2017). Zihin yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İçinde İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (s. 2-23), Ankara: Pegem Akademi.

Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R. ve Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bakken, J. P. ve Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.

Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F. ve Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6. Baskı). Merrill Prentice Hall.

Blasko, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families.* Allyn and Bacon.

Brolin, D. E. (1997). *Life-centered career education: A competency based approach.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Brown, I., Hatton, C. ve Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 316-332.

Bruder, M. B. ve Chandler, L. K. (1993). Transition. İçinde S. L. Odom, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (s. 96-105). Denver: The Council for Exceptional Children.

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. ve Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55-70.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 115-121.

Close, D. W., Sowers, J., Halpern, A. S. ve Bourbeau, P. E. (1985). Programming for the transition living for mildly retarded persons. İçinde K. C. Lakin ve R. H. Bruininks (Eds.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens* (s. 165). Baltimore, MD: Brookes.

Coşgun Başar, M. (2010). Özel *Gereksinimi Olan Bireylerin Okul Hayatından İş Hayatına Geçiş Becerilerinin Anne-Baba Görüşlerine Göre Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. İçinde R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (s. 116-150). Stanley Thornes, United Kingdom.

Çelik, S. (2018). Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin *Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dedeoğlu, T., Özdevecioğlu, M. ve Oflazer, S. (2016). Örgütlerde işe gömülmüşlüğün çalışanların iş ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi: İyimserliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 47, 135-146.

Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. ve Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13*(2), 95-107.

Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.). Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530. ISBN No: 978-975-06-1200-8.

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel

Müdürlüğü Yayınları (2.Basım). ISBN No: 978-605-4628-79-7.

Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Acar, Ç. (2018). İş yaşamında gerekli olan beceriler ve kazandırılması. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Bağımsızım çünkü çalışıyorum: Destekli istihdam iş koçluğu eğitim kitabı* (s. 19-77). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları. ISBN No: 978-605-82467-3-7.

Felce, D. ve Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, *16*(1), 51-74.

Fox, L., Dunlap, G. ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-158.

Gürsel, O. ve Ergenekon, Y. (2001). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Antakya.

Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84.

Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals,* 17, 115-124.

Hamill, L. B. ve Everington, C. T. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments.* Prentice Hall.

Hanley-Maxwell, C. ve Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing students for employment. İçinde P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 529-561). Austin, TX: Pro-ED.

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. ve Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version.* Pearson.

Karabulut, A. ve Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 103-113.

Kraemer, B. R., McIntyre, L. L. ve Blancher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41*(4), 250-262.

Lombardi, J. (1992). Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services. ERIC Information Analysis Products No. ED345867.

Luecking, R. (2009). The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 23*(2), 205-221.

McLaughin, J. F. ve Bjorson, K. F. (1998). Quality of life and developmenal disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 40*(7), 435.

Miller, C. ve Sarkees-Wircenski, M. (2010). Individual planning for the IEP. İçinde L. West (Ed.), *Integrating transition planning into the IEP process* (s. 37-47). Council for Exceptional Children, Arlington.

Mithaug, D., Martin, L. H. ve Agran, M. (1987). Adaptability instruction: The goal of transitional programming. *Exceptional Children,* 53, 500-505.

Morningstar, M. ve Clavenna-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Neistadt, M. E. ve Marques, K. (1984). An independent living skills training program: Occupational therapy program, rehabilitation, self-care. *The American Journal of Occupational Therapy, 38*(10), 671-676.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities-NICHCY. (1993). http://www.Idonline.OrgId_indepth/iep/ieppub.html, Erişim Tarihi: 15.07.2014)

Partnership for 21st Century Skills. (2011). *P21 common core toolkit: A guide to aligning the common core state standarts with the framework for 21st century skills.* Washington, DC. (Erişim Tarihi: 22.02.2019, www.p21.org/images/p21_toolkit_final.pdf)

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.

Roessler, R. T., Brolin, D. E. ve Johnson, J. M. (1990). Factors affecting employment success and quality of life: A one year follow-up of students in special education. *Carreer Development for Exceptional Individuals, 13*(2), 95-107.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., ve Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.

Rous, B. S. ve Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 1*(4), 17-28.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... ve Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... ve Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Journal Information, 40*(6), 120-132.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., ve Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* New Jersey: Pearson.

Snell, M. E. ve Brown, F. (2000). Instruction of students with severe disabilities (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Steere, D. E., Rose, E., ve Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Stewart, D. (2009). Transition to adult services for young people with disabilities: current evidence to guide future research. *Developmental Medicine & Child Neurology,* 51, 169-173.

Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., ve Guenther, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. İçinde J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation.* Available online: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/110/

Wandry, D., Wehmeyer, M. L., ve Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide.* Council for Exceptional Children, Arlington.

Wehman, P., Targett, P., ve Richardson, M. (2012). Functional curriculum design. İçinde *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 1-55). Austin, TX: PRO-ED.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Brookes Publishing Company.

Wehmeyer, M. L. ve Schalock, R. (2001). Self determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1-16.

Wehmeyer, M. L.ve Schwartz, M. (1998) The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(1), 3-12.

Wehmeyer, M. L. ve Webb, K. W. (2012). Transition planning strategies. İçinde J. Seabrooks-Blackmore & G. Williams (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 91-102). Routledge.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 23*(1), 5-16.

Westling, D. L. ve Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Winn, S. ve Hay, L. (2009). Transition from school for youths with disability: Issues and challenges. *Disability & Society, 24*(1), 103-115.

Winter, S. M. ve Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education, 84*(5), 260-266.

BÖLÜM 3

YETİŞKİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN AİLELERİ

Dr. Deniz TEKİN

Özet

Bu bölüm zihin yetersizliği olan bireylerin ailelerinin anlatılması amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle ailelerin tanımlanması ve aile yaşam döngülerinin açıklanması gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, her ailenin farklı ve kendine özgü oluşu vurgulanmıştır. Sonrasında yetişkinlik döneminde ailelerin yaşam deneyimlerinden bahsedilmiştir. Yetişkin zihin yetersizliği olan bireylerin ailelerinin değişen özellikleri bir başlık altında açıklanmaktadır. Buna göre aileleri etkileyen etmenler, sahip oldukları çocuklarının özellikleri, kendi özellikleri ve içinde bulundukları çevrenin özellikleri olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Bu kısım sonrasında zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri ve sağlanan müdahaleler açıklanmıştır. Ardından zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin eğitim ve destek gereksinimlerinden bahsedilmiştir.

Aileyi Tanımlamak

Ailelerden bahseden her kitap ve kitap bölümünde olduğu gibi öncelikle aileyi tanımlamak gerekir. Ancak bunu yapmak oldukça zordur. Aile kavramı kültürden kültüre ve hatta aileden aileye değişir. Turnbull ve diğerleri (2011) aileyi şöyle tanımlamışlardır; iki ya da daha fazla insandan oluşan, kendilerini aile olarak tanımlayan ve aile işlevlerini yerine getiren topluluk. Bu tanımı biraz daha açmak gerekirse, aile ilk akla gelen haliyle anne, baba ve çocuklardan oluşmayabilir. Ailede her zaman kan bağı olmayabilir. Bir kadın veya adam bir çocuğa biyolojik olarak bağlı olmasa da onun ailesi olabilir. Çocuksuz insanlar da aile olabilir. Bazen aile, bir anneanne ve torunudur. Bir ailede anne olmayabilir ve başka bir ailede baba. Daha az sayıda kişiden oluşan aileler de vardır, geniş aileler de vardır. Bu şekilde bakıldığında her ailenin farklı olduğu görülebilir. Bunun yanında, aileyi oluşturan insanların özellikleri farklıdır. Yaşları, kişisel özellikleri, bir olay karşısında nasıl davrandıkları ve nasıl tavır aldıkları, tutumları vb. gibi birçok etmen aile bireylerinin birbirlerinden farklılaşmasına neden olur. Bu insanlar bir araya geldiklerinde ise oluşturdukları aile sistemi iki ya da daha fazla insanın bir araya gelmesinden daha fazlasıdır çünkü tüm bu farklı özelliklere sahip insanların aile bağı ile bir araya gelmesi ile oluşturdukları ilişkiler de farklılaşır. İşte bu yüzden her aile kendine özgüdür. Her ailenin kendi dinamiği vardır. Aileleri anlatırken ilk belirtilmesi gereken budur.



Ailelerin tanımlanmasının ardından ailenin nasıl süreçlerden geçtiğine değinmek gerekir. Çünkü aile zaman içerisinde değişikliğe uğrar. Ailelerin yaşamı klasik olarak şöyle gelişir; aile bireyleri doğarlar, büyürler, evden ayrılırlar, diğerleri ile bir araya gelir ve aileye yeni üyeler kazandırırlar, bu arada ailenin eski üyeleri işlevlerini yavaş yavaş değiştirirler ve ölürler. Ailelerin ilerleyişini anlatmayı amaçlayan bir teori "aile yaşam döngüsü" teorisidir. Aile yaşam döngüsü teorisi ailenin zamanla nasıl değiştiğini açıklar (McGoldrick, Carter ve Garcia-Preto, 1999). Buna göre, toplumda zamanla ailenin geçmesi gereken basamaklar bulunmaktadır. İnsanlar, tipik olarak, genç yetişkinler olarak evden ayrılırlar, evlenir ve yeni bir çift olurlar, genç çift çocuk sahibi olur, aile çocuklarını yetiştirir, aile ergenlikteki çocuklarını yetiştirmeye devam eder. Ancak yavaş yavaş şekil değiştirmeye başlar, çocuklar evden ayrılırlar, çift sonraki hayatına devam eder (Turnbull, vd., 2011). Her ailenin farklı olduğu yukarıda belirtilmişti. Dolayısıyla aile yaşam döngüsünün de farklılaşabileceği söylenebilir. Ancak toplumu oluşturan bireylerin ve o toplumun bir

parçası olarak ailedeki bireylerin aile yaşam döngüsünden ilk beklentisi bu tipik ilerleyiştir.

Zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerde bu tipik aile yaşam döngüsü farklılaşmaktadır. Ailenin tanıyı ilk öğrenmesinden itibaren, yaşamlarındaki bu değişiklik, aileyi baştan sona değiştirmektedir. Aile bireylerinin özelliklerinden aralarındaki ilişkilere kadar pek çok şey değiştiği gibi çocuğun tanısının öğrenilmesi veya zihin yetersizliği olan bireyin aileye katılması ailenin yaşam döngüsünü, o anda bulundukları basamağı ve sonrasını etkilemektedir. Örneğin iki yaşındaki çocuğunun geleceğini umutla ve mutlulukla düşleyen bir baba için çocuğu zihin yetersizliği ile tanılandığında geleceği düşünmek kaygı verici hale gelebilir. Zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin en çok düşündüğü konulardan biri ise çocuklarının ilerleyen yaşları ve dolayısıyla kendilerinden sonra ne olacağıdır.

Çocuklarının ergenlikten yetişkinliğe geçmesi hemen hemen tüm aileler için stres verici bir olaydır. Zihin yetersizliği olan bireylerin aileleri için ise bu stres çok daha belirgin olmaktadır. Deyim yerindeyse "korkulan zamanlar" gelmiştir. Bu zamanlarda bazı ailelerin kendilerince bu zamanı geciktirmek için çeşitli yollara başvurdukları ya da kendilerinden beklenmeyecek tepkiler verdikleri görülebilir. Bu dönemde aileler, çocuklarının geleceklerini planlamaları gerektiğini bilirler ancak bunun için harekete geçmeleri gerektiğinde birçok aile ne yapacağını bilemez. Bunun nedeni, kendileri olmadan çocuklarının tek başına kalacağı zamanları düşünmenin aileye getirdiği stres olarak açıklanmaktadır (ARC, 2015). Ne olursa olsun bu yeni dönem aileler için farklı deneyimler ve yaşantılar getirmektedir.



Çocukların yetişkin yaşamına geçmesi değişimi getirir. Yaşanan bu değişim aile yaşam döngüsünü de etkilemektedir. Yaşam döngüsü içerisinde çocukların evden ayrılacakları zaman hiçbir zaman gelmeyebilir ve aileler uzun süreli bakım vermeyi deneyimleyebilir. Uzun süreli bakım verme (*extended caregiving*), ailelerin yetersizliği olan çocuklarına yetişkinlik dönemlerinde de bakım vermeyi sürdürmelerini açıklamak için kullanılan bir terimdir (Cuskelly, 2006). Uzamış bakım verme, aileleri çeşitli şekillerde etkileyebilir. Bazı aileler, kendilerinin de sağlık sorunlarının ortaya çıkması ve bakıma ihtiyaç duymaları, ailelere sunulan hizmetlerin yetersiz olması gibi pek çok nedenle zihin yetersizliği olan çocuklarına bakım vermekte zorlanırlarken (Minnes ve Woodford, 2005) bazı aileler de tam tersi, zihin yetersizliği olan çocukları ile yıllarca birlikte yaşamış olma ve gelişmiş baş etme stratejileri ile

Kaynakça

Baum, S. (2018). The use of the systemic approach to adults with intellectual disabilities and their families: Historical overview and current research. In *Intellectual Disabilities*, (pp. 21-41). Routledge.

Baumbusch, J., Mayer, S., Phinney, A., & Baumbusch, S. (2017). Aging together: Caring relations in families of adults with intellectual disabilities. *The Gerontologist*, *57*(2), 341–347. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1093/geront/gnv103

Botsford, A. L., & Rule, D. (2004). Evaluation of a group intervention to assist aging parents with permanency planning for an adult offspring with special needs. *Social Work, 49*(3), 423– 431. http://dx.doi.org/10.1093/sw/49.3.423

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Self-determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *38*(3), 129-138.

Chambers, H. G., & Chambers, J. A. (2015). Effects of caregiving on the families of children and adults with disabilities. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, *26*(1), 1-19.

Chen, S. C., Ryan-Henry, S., Heller, T., & Chen, E. H. (2001). Health status of mothers of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 439–449.

Cuskelly, K. (2006). Family matters. *Avustralian Institute of Family Studies,* https://aifs.gov.au adresinden 05 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Dale, N. (2008). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice.* Routledge.

Dayı, E. (2015). Yetersizlikten etkilenmiş yetişkin bireye sahip annelerin çocuklarının takıntılı davranışlarına yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *10*(11).

Esbensen, A. J., & Seltzer, M. M. (2011). Accounting for the "Down syndrome advantage." *American Journal on Intellectual & Developmental Disabilities, 116*, 3–15.

Essex, E. L., Seltzer, M. M., & Krauss, M. W. (1999). Differences in coping effectiveness and well-being among aging mothers and fathers of adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 104*, 545–563.

Factor, A., Heller, T., & Janicki, M. (2012). Bridging the aging and developmental disabilities service networks: Challenges and best practices. http://www.rrtcadd.org/ resources/Resources/Publications/Policy/Service/Briefs-&-Reports/Bridging-Report.pdf adresinden 05 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Field, S., & Hoffman, A. (1999). The importance of family involvement for promoting self-determination in adolescents with autism and other developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*(1), 36-41.

Görmez, A. (2017). Zihinsel Yetersizliği olan yetişkinlerin aileleri üzerindeki bakım yükü ve ilişkili faktörler. *Anatolian Clinic*, 169.

Görmez, A., & Kirpinar, İ. (2017). Zeka geriliği olan yetişkinlerde psikiyatrik bozuklukların yaygınlığı ve ilişkili etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *18*(4), 338.

Ha, J., Hong, J., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2008). Age and gender differences in the wellbeing of midlife and aging parents with children with mental health problems or developmental disorders: Report of a national study. *Journal of Health and Social Behavior, 49*, 301–316. http://dx.doi.org/10.1177/002214650804900305

Hayden, M. F., & Heller, T. (1997). Support, problem-solving/coping ability, and personal burden of younger and older caregivers of adults with mental retardation. *Mental Retardation, 35*, 364–372

Heller, T., Gibbons, H. M., & Fisher, D. (2015). Caregiving and family support interventions: Crossing networks of aging and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(5), 329-345.

Jillian A. Caldwell, Jennifer L. Jones, Kami L. Gallus and Carolyn S. Henry. (2018). Empowerment and resilience in families of

adults with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities 56*:5, 374-388.

Magaña, S., & Smith, M. J. (2006). Health outcomes of mid-life and aging Latina and Black American mothers of children with developmental disabilities. *Mental Retardation, 44*, 224–234

McGoldrick, M., Carter, E. A., & Garcia-Preto, N. (Eds.). (1999). *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives.* Allyn and Bacon.

Minnes, P., & Woodford, L. (2005). Well-being in aging parents caring for an adult with a developmental disability. *Journal on Developmental Disabilities*, *11*(1), 47-66.

Namkung, E. H., Greenberg, J. S., Mailick, M. R., & Floyd, F. J. (2018). Lifelong parenting of adults with developmental disabilities: Growth trends over 20 years in midlife and later life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *123*(3), 228-240.

Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 323-348.

Pearlin, L. I., Schieman, S., Fazio, E. M., & Meersman, S. C. (2005). Stress, health and the life course: Some conceptual perspectives. *Journal of Health and Social Behavior, 46*(2), 205–219.

Piazza, V. E., Floyd, F. J., Mailick, M. R., & Greenberg, J. S. (2014). Coping and psychological health of aging parents of adult children with developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *119*(2), 186-198.

Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Song, J., Greenberg, J. S., & Hong, J. (2011). Midlife and aging parents of adults with intellectual and developmental disabilities: Impacts of lifelong parenting. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116*(6), 479–499.

The Arc of the United States-ARC (2015). Aging caregivers and the adults with I/DD who live with them. Erişim: www.thearc.org - 2 Aralık 2018

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *17*(3), 181-190.

Williamson, H. J., & Perkins, E. A. (2014). Family caregivers of adults with intellectual and developmental disabilities: Outcomes associated with US services and supports. *Mental Retardation*, *52*(2), 147-159.

Yamaki, K., Hsieh, K., & Heller, T. (2009). Health profile of aging family caregivers supporting adults with intellectual and developmental disabilities at home. *Intellectual and Developmental Disabilities 47*(6), 425–435.

BÖLÜM 4

BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİ

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Özet

Bağımsız yaşam becerileri en genel anlamda, bireyin başkalarına bağımlı olmadan yaşaması için gerekli olan tüm becerileri kapsamaktadır. Alanyazında bağımsız yaşam becerilerinin farklı kapsamlarda çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En kapsamlı sınıflandırmalardan biri Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau'den (1985) uyarlanan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma *(a) başarı için gerekli temel beceriler (temel gelişim becerileri, yaşamda gerekli sayısal bilgiler, yaşamda gerekli okuma ve iletişim), (b) uyum için gerekli beceriler (kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum, bireylerarası sosyal beceriler), (c) toplumsal uyum becerileri/günlük yaşam becerileri (*özbakım *becerileri, tüketici becerileri, ev içi beceriler, sağlık bilgisi ve topluma ilişkin bilgi)* ve *(d) meslek öncesi ve mesleki beceriler (işe hazır olma, mesleki davranışlar, işe uygun sosyal davranışlar sergileme)* olmak üzere dört ana başlıkta toplanmaktadır (Cavkaytar, 2000). Brolin'e (1991) göre, bağımsız yaşam becerileri; (1) günlük yaşam becerileri, (2) kişisel-sosyal beceriler, (3) mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlık becerileri olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Mannix'e (2009) göre bağımsız yaşam becerileri (1) özfarkındalık, (2) kişiler arası beceriler, (3) akademik ve okul becerileri, (4) işlevsel yaşam becerileri, (5) mesleki beceriler, (6) problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Snell ve Brown'un (2000) sınıflandırmasında ise bağımsız yaşam becerileri ev içi beceriler ile toplum becerileri olarak ikiye ayrılmakta olup, bu beceriler kendi içinde alt alanlara ayrılmaktadır. Yapılan tüm sınıflandırmalar incelendiğinde sınıflan-

dırmalardaki farklılaşmaların isimler açısından ve niceliksel açıdan olduğu, niteliksel açıdan tüm sınıflandırmaların bireyin yetişkin yaşamını tek başına idame ettirmesi için gereken becerileri kapsadığı görülmektedir.

Bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde sıklıkla toplum temelli öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Yurt dışında zihin yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam desteği sunan çok çeşitli kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır.

Giriş

İnsanoğlu doğumdan ölüme kadar olan yaşam boyu süreçte çeşitli dönemlerden geçmektedir. Gelişim dönemlerine göre bireyler değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak üzere yaşamını sürdürmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler de tıpkı diğer insanlar gibi yaşamları boyunca değişen ve gelişen durumlara uyum sağlayıp, kendi ayakları üzerinde durmaya gereksinim duymaktadırlar.

İnsanın gelişim dönemleri doğum öncesi, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere altı temel dönemden oluşur (Doğan ve Cebioğlu, 2011). Yetişkinlik dönemi, örgün eğitimin tamamlanması ve okul sonrası yaşamın başlaması nedeniyle zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama adım attığı, kendi sorumluluklarını almaya ve kendilerini birey olarak var etmeye başladıkları ilk dönem olarak düşünülebilir. Okul döneminin sona ermesiyle birlikte bu bireylerin günün büyük bir bölümünü geçirdikleri okul saatlerinin ve alışmış oldukları düzenin yok olması, onları hem boşluğa düşürmekte hem de daha bağımsız bir birey olarak yaşamaları gereken bir döneme sürüklemektedir. Bu süreç zihin yetersizliği olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alan, var olan potansiyellerini en yüksek düzeyde çıkarmalarına olanak tanıyan eğitim ve yaşam düzenlemeleri gereksinimini doğurmaktadır. Yetişkinlik dönemini diğer dönemlerden ayıran en temel fark zihin yetersizliği olan bireylerin evden ayrılarak tek başına vakit geçirmesi gereken yaşam alanlarına geçiş yapmalarıdır. Bu yaşam alanlarının en başında belki de çalışma yaşamı gelmektedir.

Yukarıda söz edilen tüm durumlar bireylerin diğer gelişim dönemlerine göre yetişkinlik döneminde daha fazla tek başına kalması gerektiğine, daha fazla bağımsız yaşaması gerektiğine ve dolayısıyla bağımsız yaşam konusunda daha fazla desteğe gereksinim duyduklarına işaret etmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyin kendini ne kadar iyi tanıdığı, güçlü özelliklerinin, farklılıklarının ve zayıf yönlerinin ne kadar farkında olduğu, toplumsal alanlarda diğer kişilerle nasıl ilişkiler kurduğu, yaşamını idame ettirmek için gerekli temel becerileri ne düzeyde tek başına sağlayabildiği onun topluma değer katma seviyesini belirlemektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin topluma değer katmaları ve birey olarak var olabilmeleri ancak onlara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla mümkün olacaktır.

Bağımsız Yaşam Becerilerinin Tanımlanması

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimlerin ve desteklerin nihai amacı onları bağımsız hale getirmektir. Bu amaçla zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde erken çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşam boyunca bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmektedir (Baker vd., 2004).

Bağımsız yaşam becerileri genel olarak, bireyin başkalarına bağımlı olmadan yaşamasını sağlayan tüm becerileri kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Sabornie ve deBettencourt, 2009; Wehman, 2013). Bağımsız yaşam becerileri için "temel yaşam becerileri (basic life skills)", "işlevsel yaşam becerileri (functional life skills)" ve "yaşam becerileri (life skills)" terimleri de kullanılmaktadır. Mustian ve Richter'a (2012) göre bağımsız yaşam becerileri yaşam için gerekli olan, yaşamın her alanında günlük işlevde bulunmamızı sağlayan becerilerdir. Bağımsız yaşam becerilerinin alanyazında çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır.

Bağımsız Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması

Bağımsız yaşam becerileri gelişim dönemine göre değiştiği gibi bireysel gereksinimlere göre de farklılaşabilir. Alanyazında bağımsız yaşam becerilerinin farklı kapsamlarda çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En kapsamlı sınıflandırmalardan biri Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau'den (1985) uyarlanan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma Şekil 5.1'de görüldüğü *(a) başarı için gerekli temel beceriler (temel gelişim becerileri, yaşamda gerekli sayısal bilgiler, yaşamda gerekli okuma ve iletişim), (b) uyum için gerekli beceriler (kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum, bireyler arası sosyal beceriler), (c) toplumsal uyum becerileri/günlük yaşam becerileri (*özbakım *becerileri, tüketici becerileri, ev içi beceriler, sağlık bilgisi ve topluma ilişkin bilgi)* ve *(d) meslek öncesi ve mesleki beceriler (işe hazır olma, mesleki davranışlar, işe uygun sosyal davranışlar sergileme)* olmak üzere dört ana başlıkta toplanmaktadır (Cavkaytar, 2000).

Bağımsız Yaşam Becerileri			
Başarı için Gerekli Temel Beceriler	**Uyum için Gerekli Beceriler**	**Toplumsal Uyum Becerileri (Günlük Yaşam)**	**Meslek Öncesi ve Mesleki Beceriler**
Temel gelişim becerileri	Kendini tanıma	Özbakım becerileri	İşe hazır olma
Yaşamda gerekli sayısal bilgiler	Kişilik ve duygusal uyum	Tüketici becerileri	Mesleki davranışlar
Yaşamda gerekli okuma-yazma ve iletişim	Bireyler arası sosyal beceriler	Ev içi beceriler	İşe uygun sosyal davranışlar sergileme
		Sağlık bilgisi ve topluma ilişkin bilgi	

Şekil 4.1. *Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau'den (1985) Uyarlanan Bağımsız Yaşam Becerileri Sınıflandırması*

Kaynakça

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD) (2013). *FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability.* http://www.aaidd.org/intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID=366 (Erişim tarihi: 12.03.2018)

Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R. and Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Bouck, E. C. (2013). Secondary curriculum and transition. P. Wehman (ed.) in *Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities.* (p. 215-235). Paulh Brookes Publishing

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A Competency based approach.* (5th Edition). The Council for Exceptional Children.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115-121.

Cavkaytar, A., Tomris, G., Yıldız, G., Tuna, D. M., Uluyol, M., Kurtça, V. E. ve Acungil, A. T. (2014) "Yetişkin Engelli Bireylere Mesleki Eğitimde Bir Uygulama Örneği: Montaj İşçiliği Mesleki Eğitim Programı (MİMEP)", *I. Uluslararası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi'nde* sunulan poster bildiri, 16-18 Ekim 2014, Ankara.

Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere* özbakım *ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, A. ve Cebioğlu, Ş. (2011). Beliren yetişkinlik: ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(28), 11-21.

Down Türkiye Down Sendromlular Derneği Resmi Web Sitesi. (2018). https://www.downturkiye.org/bidown-down-turkiye-kariyer-ve-bagimsiz-yasam-akademisi adresinden 1 Eylül 2018 tarihinde erişildi.

Dymond, S. K. (2012). Community Participation. P. Wehman and J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 351-381). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

Kregel, J. (2012). Desinging instructional program. P. Wehman and J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 57-91). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

Mannix, D. (2009). *Life skills activities for secondary students with special needs*. John Wiley & Sons.

Mustian, A. L. and Richter, S. M. (2012). Bound for Success: Teaching Life Skills. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 97-117). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Richter, S. M., Mustian, A. L. and Test, D. W. (2012). Teaching strategies. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 29-44). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Rowe, D. A., Kortering, L. and Test, D. W. (2012). Transition assessment for instruction. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 13-28). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Sabornie, E. J. and DeBettencourt, L. U. (2009). *Teaching students with mild and high-incidence disabilities at the secondary level*. Prentice Hall.

Shalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Brandley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., and Reeve, A. (2010). *Intellectual disability definition, classification, and systems of supports.* AAIDD Publication

Snell, M. E. and Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Merrill.

The ARC: For people with intellectual and developmental disabilities. http://www.thearc.org/what-we-do/programs-and-services/school-to-community (Erişim Tarihi: 22.04.2018)

Wandry, D., Wehmeyer, M. L. and Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide.* Council for Exceptional Children

Wehman, P. (2013). Transition: New horizons and challenges. P. Wehman (Ed.) in *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, (p. 3-41). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehman, P. and Scott, L. (2013). Applications for youth with intellectual disabilities. P. Wehman (ed.) in *Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities.* (p. 379-400). Paulh Brookes Publishing

Wehman, P., Targett, P. and Richardson, M. (2012). Functional curriculum design. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 1-51). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

BÖLÜM 5

MESLEKİ EĞİTİM VE REHBERLİK

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

Özet

Bu bölümde Türkiye'deki zihin yetersizliği olan bireylere iş ve meslek öğretimine yönelik hizmetlere değinilecektir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ***özel eğitim meslek okulları ve*** özel eğitim uygulama okulları hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca ***İş ve meslek öğretimine yönelik kurslar***, projeler, işbaşı eğitim programları ile işe mesleğe yönelik mesleki rehberlik hizmetlerine değinilecektir. Ayrıca bu bölümde zihin yetersizliği olan bireyler için mesleki rehberlik programlarının tasarlanması hakkında bilgi verilecektir. Mesleki rehberlik uzmanlarının görevleri açıklanacaktır. Bu kapsamda zihin yetersizliği olan bireyler için mesleki profil oluşturma, öz farkındalık kazanma, özgeçmiş (cv) hazırlama, iş olanakları araştırma, ön yazı (ön mektup) hazırlama, iş görüşmesine hazırlanma konuları açıklanacaktır. Son olarak zihin yetersizliği olan bireyleriniş başında ve iş dışında desteklenmeleri süreçlerihakkında bilgi verilecektir.

Mesleki Eğitim ve Rehberlik

İstihdam, zihin yetersizliği olan bireyler de dahil olmak üzere; toplumdaki tüm bireyler için yoksullukla baş etme ve toplumla bütünleşme noktasında önemli bir faktördür. Ayrıca bireylerde öz yeterliliği arttırır, sosyal bağlılık ve toplumsal aidiyet sağlar. Bireylerin kendini değerli hissetmelerine ve itibar kazanmalarına yardımcı olur. İstihdam özellikle de zihin yetersizliği olan (ZYO) bireylerin yaşamlarında; yaşadığı toplumun bir parçası olma, ait olma hissi yaratması, bağımsızlık, sosyal içerme ve genel refah düzeylerine katkı sağlaması yönüyle önemli bir adım olarak görülmektedir. ZYO bireyler, uygun destek sağlandığı taktirde hemen hemen her işte normal gelişim gösteren bireyler kadar performans gösterebildikleri halde çok kısıtlı istihdam imkanlarına sahip olabilmektedirler (Özbey, 2015).

Yapılan araştırmalar ZYO bireylerin istihdam oranlarının normal gelişim gösteren bireylerden daha düşük olduğunu ve istihdam edilenlerin ise düşük ücretli vasıfsız işlerde istihdam edildiklerini ortaya koymaktadır (Gyamfi, Mprah, Edusei, Dogbe, &Ovusu, 2015; Arıkan ve Ayyıldız; 2018).

ZYO bireylerin istihdam oranlarının düşük olmasında göze çarpan faktörlerden biri uygun mesleki eğitim ve rehberlik eksikliğidir. Bu nedenle ZYO bireylere yönelik mesleki eğitim ve rehberlik hizmetlerinin nitelikli şekilde sağlanması önemli görülmektedir.

Türkiye'de ZYO Bireylere İş ve Meslek Öğretimine Yönelik Hizmetler

Mesleki eğitim genel biri tanımla; iş ve birey arasındaki uyumun sağlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2011).



Şekil 1. *Mesleki Eğitim ve Rehberlik*

Toplumdaki var olan doğal kaynakların değerlendirilmesi ve insan gücünün verimli hale getirilmesi hususunda "iş" ve "eğitim"i birleştiren "mesleki eğitim" e ekonomik, ve sosyo-kültürel anlamda ihtiyaç vardır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1976). Mesleki eğitimin ilk basamağını çıraklık eğitimi oluşturmaktadır. Tarihin eski dönemlerine dayanan çıraklık eğitimi, mesleki eğitim hizmetlerinin önemli bir bölümünü kapsamaktadır.

Dünyada nitelikli teknik eleman yetiştirilmesinde üç temel sisteme vurgu yapılmaktadır: Bunlar; a) çıraklık eğitimini temel alan sistem, b) mesleki teknik okulu temel alan sistem ve c) karma sistem yani okul-sanayi işbirliği sistemi olarak sıralanmaktadır (Yaman, 2011). Dünyada vurgu yapılan bu sistemlere ben-

zer şekilde Türkiye'de mesleki eğitim hizmetleri; meslek liselerinde, mesleki eğitim merkezlerinde ve yaygın eğitim kurumlarında sağlanmaktadır. Buna dayanarak Türkiye'de karma sistemin uygulandığı söylenebilir (Akkuş-Aydemir,2015).

Türkiye'de zihin yetersizliği olan (ZYO) bireylere yönelik mesleki eğitim hizmetleri de karma sistem içerisinde ve çeşitli yasal düzenlemeler ile planlanmış ve yürütülmektedir. Bu kapsamda; Milli Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, İŞKUR (İş ve İşçi Bulma Kurumu), TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu), Belediyeler, Halk Eğitim Merkezleri, Dernekler, Vakıflar ve Sivil Toplum Kuruluşları ZYO bireylere yönelik mesleki eğitim hizmetlerini sağlamakla yükümlü kurum ve kuruluşlardır (Arıkan ve Ayyıldız; 2018).



Şekil 2. *İş ve Meslek Öğretimi*

Özel eğitim meslek okulları –MEB

İlköğretim programlarını tamamlamış olup genel veya mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için işe ve mesleğe yönelik bilgi/beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü özel eğitim meslek okulları açılmakta ve faaliyetlerini sürdürmektedir (ÖEHY, 2018). Bu okullarda akademik bilgi ve becerileri içeren özel eğitim programı ile meslek alanları ve dallarına yönelik mesleki eğitim programları uygulanmaktadır. İl istihdam ve mesleki eğitim kurulunca 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamına alınan meslek alan ve dallarında öğrenim gören öğrencilerin 12'inci sınıfta işletmelerde mesleki eğitim görmeleri esastır. İşletmelerde mesleki eğitime devam edemeyen öğrenciler ise teorik ve uygulamalı eğitimlerini programlar temel alınarak okulda sürdürmektedirler. İşletmelerde mesleki eğitime giden öğrencilerin izlenmesi amacıyla koordinatör öğretmen ve işveren süreçte işbirliği ve öğrenci takibini yapmakla yükümlüdür. İşletmelerde mesleki eğitime giden öğrencilerin işe ya da iş yerine uyum sağlamaları amacıyla gerekli düzenlemeler yapılarak tedbirler alınmaktadır. Bu öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması verilmektedir. Bu diploma, özel eğitim meslek okulu mezunu olan bireylere yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı sağlamamasına karşın bireylerin kamuda bir işte istihdam edilmesi durumunda bu diploma bireylerin meslek lisesi mezunlarına tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlamaktadır (ÖEHY, 2018)."

Kaynaklar

Alkan C., Doğan H. ve Sezgin İ. (1976). *Mesleki ve teknik eğitimin prensipleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Arıkan S.& Ayyıldız E.(2018). *Engelli bireylerin destekli istihdamı*. Akademik Kitaplar Yayınevi: İstanbul.

Akardere, S. (2005). *İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 143*(14), 25-31.

Akkuş-Aydemir, A. (2015). *Ostim mesleki eğitim merkezi'ne devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Azzopardi, D. (2005). *Careerguidanceforpersonswithdisability*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Sheffield.

Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Banks, B.,Charleston, S., Grossi, T., Mank, D. (2001). Workplacesupports, jobperformanceandintegrationoutcomesforpeoplewithpsychiatricdisabilities. *Psychiatric RehabilitationJournal*, *24,* 289-296.

Bennet, K. D. (2013). İmprovingvocationalskills of studentswithdisabilities:applications of covertaudiocoaching. *CouncilforExceptionalChildren*, *46*(2),60-67.

Bozgedik, A. (2017). *Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Career Development Manitoba (CDM) (2018). A Guide to Writing Cover Lettersand Other EmploymentRelatedLetters 02.01.2019 tarihinde http://www.manitobacareerdevelopment.ca/cdi/docs/writing_cover_ltrs.pdf adresinden erişilmiştir.

Gaylord, R., Park, H., Johnston, S., , Lee, M., &Goetz, L. (1995) Individualsocialskillstrainingandco-workertrainingforsupportedemployeeswithdualsensoryimpairment. Twocaseexamples. *BehaviorModification*, *19*(1):78-94.

Goldstein, T. (2001). *Jobseekingskillsforpeoplewithdisabilities: a guidetosucces. natıonalcenter on deafness.* California StateUniversity, Northridge

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 54-7.

Gyamfi, N.,Mprah, W. Edusei, A. Dogbe, J. &Ovusu, I.(2015). Relevanceof vocationaltrainingprogrammeforpersonswithdisabilities in theashantiregion of ghana. *Journal of Dısabılıty Studıes,1*(2), 69-76

Hawkins, G. (2004). *How tofindworkthatworkspeoplewithaspergersyndrome*. Jessica Kingsley Publishers: Philadelphia.

Özbey, F. (2015) *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği – MEB (2018) 29.12.2018 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden erişilmiştir.

Ryan, D.J. (2011) *Jobsearchhandbookforpeoplewithdisabilities: a completecareerplanningandjobsearch*Guideİst Publishing: Montreal.

Jans L.H.,Kaye, H.S. &Jones, E.C. (2012). Getting hired: successfully employed people with disabilities offer advice on disclosure, interviewing, and job search.*Journal of Occuptional Rehabilitation,22* (2), 155-165.

Özdemir, S. (2008). *Türkiye'de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyleremeslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesineyönelik yöneti-*

ci, işveren ve veli görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergün, M. (2005). Özürlülerin çalışma yaşamına katılımı işverenler için rehber. Http://Www.Ozida.Gov.Tr/Default20.Aspx?Menu=Egitim&Sayfa=İsverenrehberi Adresinden 29 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.

Hasırcıoğlu, A. (2006*). İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Inge, K. (2018) Supporting Individualswith Significant Disabilities: TheRoles of a JobCoach. 11.12.2018 tarihinde

www.worksupport.com/documents/factsheet_jobcoach.doc adresinden erişilmiştir.

İşkur (2011) İş ve meslek danışmanlığı. Altan Özyurt Matbaacılık: Ankara.

Kamp, M. Lynvch, C. &Haccou, R. (2017). Hanbook Supported Employment. 11.11.2018 tarihinde: http://www.wase.net/handbook-SE.pdf adresinden erişilmiştir.

N-28 (2018) Hayat Boyu Öğrenme Programı. Türkiye'de Destekli İstihdam. 01.10.2018 tarihinde: https://www.t-est.eu/images/t-est/wp6/N29_Manual_draft_TR.pdf adresinden erişilmiştir.

Seçer, H. Ş. (2007). *Mesleki yasam modelinn oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek seçimi ve önemi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (6), 265-280.*

Van Bruinswaardt, C., Solberg, V. S., & Jarukitisakul, C. (2015). *Designingstatewidecareerdevelopmentstrategiesandprograms*. Washington, DC: National Collaborative On Workforce and DisabilityforYouth, Institutefor EducationalLeadership.

Yaman, H. (2011). *Gaziantep'teki Mekso-Gesop Çıraklık Eğitim Merkezindeki Kursiyerlerin İş Sağlığı ve Güvenliğine Bakışının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yılmaz, Z. (2004). Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *ÖZ-VERİ Dergisi, 1*(2), 153-375.

Wehman, P.,Inge, K., Revell, G.W., & Brooke, V. A. (2007). *Real workforreal pay: Inclusiveemploymentforpeoplewithdisabilities.* Baltimore, MD: Brookes.

Williams, J. (2013). Careerplanningandcounselingstrategiesforstudentswithmildlearningdisabilities. *OTS Master'sLevel Projects&Papers*. 11.http://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/11

BÖLÜM 6

ZIHIN YETERSIZLIĞI OLAN BIREYLERIN İSTIHDAMI VE SÜRDÜRÜLEBILIR ÇALIŞMA YAŞAMI

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Özet

İstihdam iş gücüne katılmayı ifade etmektedir. İstihdam toplumun her kesimi gibi zihin yetersizliği olan bireyler için de yetişkinlik dönemindeki önemli bir yaşam kalitesi göstergesidir. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinin en önemli amaçlarından birinin zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilerek çalışma yaşamına katılması olduğu söylenebilir. Ancak araştırma bulguları ve istatistik verileri zihin yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen bireylere ve diğer yetersizlik gruplarına göre daha az istihdam edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun zihin yetersizliği olan bireylerin yeterliklerindeki, çevresel koşullardaki ve yasal düzenlemelerdeki eksiklikler olarak sıralanabilecek bir dizi engelden kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylere yönelik yaklaşımlar yetersizliği sadece bireye değil onun içinde yaşadığı çevreye de atfeden çok boyutlu bir bakış açısını içermektedir. Bu doğrultuda zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamının desteklenmesi amacıyla onların çevreyle ve iş yeriyle uyumunu arttıracak istihdam edilebilirlik becerilerinin öğretimine ağırlık verilmesi önemlidir. Bununla birlikte bu bireyler için birincil destek kaynağı olan ebeveyn ve eğitimcilerin, zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamına yönelik beklentilerinin ve bilgi düzeylerinin yükseltilmesinin istihdam çıktılarında olumlu bir etki yaratabileceği söylenebilir.

Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Açısından İstihdam

İstihdam insanın sahip olduğu nitelikli ya da niteliksiz emek gücünün ekonomik etkinliklere katılması olarak tanımlanmaktadır (Savaşır, 1999). İstihdam kavramı insanın sahip olduğu üretim potansiyelinin aktif üretim sürecine dâhil edilmesini nitelendirmektedir. Bu doğrultuda istihdam bireylerin çalışma yaşamına adım atması, bir işte çalışmaya başlaması olarak açıklanabilir. Toplumdaki her birey uzun süre eğitim alarak yeterliklerini geliştirmekte ve bu yeterlikler yoluyla bir işte çalışmak için çaba göstermektedir. Tipik gelişen bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan birey (ZYOB)'ler için de yetersizliklerinin derecesi fark etmeksizin temel bir yetişkinlik yaşamı hedefidir (Nord vd., 2013). Türkiye'de ve dünyada ZYOB'ler erken çocukluk döneminden itibaren çeşitli programlar doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Bu eğitim süreçlerinin en önemli amacının ZYOB'lerin istihdama hazırlanması olduğu söylenebilir (Steere, Rose ve Cavainolo, 2007).

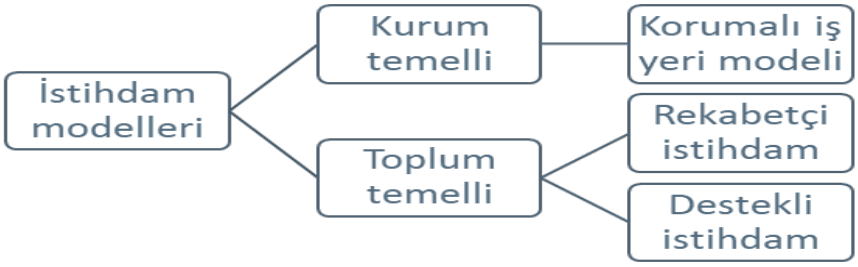


Bir işte çalışmak nitelikli bir yetişkin yaşamının en önemli göstergesidir. İstihdam ZYOB'lerin gelir elde etmesini, öz saygılarının artmasını, toplumla sosyal bağlar kurmalarını ve üretken bir birey olmalarını teşvik etmektedir (Rogan, Gross, ve Gajewski, 2002). İstihdam yoluyla ZYOB'ler toplumsal yaşama eşit bir birey olarak katılabilmekte ve başkaları tarafından kabul edilmektedir (Timmons vd., 2011). Diğer yandan bir işte çalışmak ZYOB'lerin para kazanarak kişisel ilgilerine yönelik hobilerini gerçekleştirmelerini, ailelerine katkıda bulunmalarını ya da kendi yaşamlarını ailelerinden bağımsız olarak sürdürmelerini sağlayarak ekonomik özgürlüğe ulaşmalarını mümkün kılmaktadır (Novak ve Rogan, 2010). İstihdam yoluyla çalışma yaşamına katılmak ZYOB'lerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak öz-saygılarının artışına katkıda bulunmaktadır (Alborno ve Gaad, 2012; Rogan, Grossi ve Gajewski 2002).

Hemen her birey için bir işe girerek çalışma yaşamına adım atmak önemli bir hedef olduğu kadar zor bir süreçtir. ZYOB'lerin gereksinim duydukları destekler onların bu zor sürece uyum sağlamalarına engel olmakta ve çalışma yaşamına katılımda toplumdaki diğer bireylere göre dezavantajlı duruma düşmelerine neden olmaktadır. Değişken ve dinamik bir süreç olarak nitelendirilebilecek istihdam sürecinde ZYOB'lerin başarısını arttırmak üzere farklı uygulamalar geliştirilmiştir.

Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin İstihdam Modelleri

Çalışma yaşamı birçok değişkeni içinde barındırmaktadır. Hemen her birey çalışacağı işe yönelik bir beklenti içerisindedir. İş arayanlar alternatifleri değerlendirirken ne kadar ücret alacaklarını, günde kaç saat çalışacaklarını, iş yerinin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak kendi beklentilerine en uygun alternatife karar vermekte ve bu doğrultuda iş başvurularında bulunmaktadırlar. Çalışan yeterlikleri ve iş yerinin özellikleri ne kadar uyumluysa istihdamın o kadar sürdürülebilir olduğu ifade edilebilir (Migliore, Mank, Grossi ve Rogan 2007). Bu nedenle ZYOB'lerin istihdamını arttırmak üzere genel olarak üç istihdam modeli ortaya konmaktadır. Bunlar korumalı iş yeri modeli, rekabetçi istihdam ve destekli istihdam olarak sıralanabilir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Bir diğer sınıflandırmayla istihdam modellerini toplumla bütünleşme açısından incelemektedir. Şekil 6.1'de görüldüğü üzere korumalı iş yeri modeli kurum temelli istihdam, rekabetçi istihdam ve destekli istihdamsa toplum temelli istihdam olarak nitelendirilebilir (Bradley vd., 2015). İstihdam modelleri ZYOB'lerin istihdam edilecekleri işlerde hangi koşullarda çalışacaklarını (maaş, vardiya vb.), ne tür desteklerden yararlanacakları ve ne tür kariyer gelişimi fırsatlarına sahip olacaklarına göre farklılık göstermektedir. (Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007; Wehman, 2013).



Şekil 6.1. *İstihdam Modelleri*

Korumalı iş yeri modeli

Korumalı iş yeri modeli kurum temelli bir istihdam sürecidir. Bu model atölye ya da bant olarak nitelendirilebilen küçük ölçekli işletmelerde kamu kurumları ya da sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Bu model doğrultusunda ZYOB'ler genellikle asgari ücretin altında ücret almaktadır. Korumalı iş yeri modeli ZYOB'lerin kısa dönemli anlaşmalarla ve kısıtlı terfi imkânıyla çalıştığı bir süreçtir (Drew ve Hardman, 2007; Migliore, Mank, Grossi ve Rogan, 2007). ZYOB'ler korumalı iş yeri uygulaması kapsamında genellikle basit ve analizi sabit işleri (örn. montaj, galoş yapımı, kalıpla üretilen nesneler vb.) yineleyici şekilde gerçekleştirmektedir. Bu model doğrultusunda ZYOB'ler yetersizliği olan diğer bireylerle birlikte çalışmaktadır.

Kaynakça

Alborno, N. & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(2) 103–111.

Ankeny, E. M., Wilkins, J. & Spain, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *41*(6), 28-36.

Artar, T. M. (2018). Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals *with intellectual disability]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey].

Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health, 24,* 383–398.

Baker, G. (2013). Employment, employability and history: helping students to see the connection. *Teaching History, 152.*

Baker, N., and Jacobs, K. (2003). The nature of working in the United States: An occupational therapy perspective. *Work*, *20*, 53–61.

Baker, P. M. & Moon, N. W. (2008). Wireless technologies and accessibility for people with disabilities: Findings from a policy research instrument. *Assistive Technology*, *20*(3), 149-156.

Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online Dergisi, 6 (2),* 213- 225.

Bengisu, M. & Balta, S. (2011). Employment of the workforce with disabilities in the hospitality industry. *Journal of Sustainable Tourism, 19* (1), 35-57.

Benz, M. R., Yovanoff, P. & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, *63*(2), 151-165.

Bradley, V. J., Bershadsky, J., Giordano, S., Hiersteiner, D., Kennedy-Lizotte, R. & Butterworth, J. (2015). Employing people with ıntellectual and developmental disabilities: Current status and emerging best practices. İçinde AAIDD (Ed.) *Way leads on to way: Paths to employment for people with intellectual disability* (s. 3-30). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Butterworth, J., Hall, A., Smith, F., Migliore, A., Winsor, J., Domin, D. & Sulewski, J. (2013). *State data: The national report on employment services and outcomes 2012*. Boston: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

Camuso, A., and Baker, D. (2008). *Supported Employment: Participant Training Manual.* New Brunswick, New Jersey.

Carnevale, A. P. & Desrochers, D. M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know. *Professional School Counseling, 6*(4), 228-236.

Carter, E. W., Austin, D. &Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *23*(1), 50-63.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*-1.

Chatman, J. & Barsade, S. G. (1995). Personality organizational culture and cooperation, evidence from a business simulation. *Administrative Science Quarterly*, *40*, 423-443.

Cotton, K. (2008). *Developing employability skills.* Northwest Regional Educational Research Laboratory. https://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html (Erişim Tarihi: 3.12.2016)

Dixon, R. M. & Reddacliff, C. A. (2001). Family contribution to the vocational lives of vocationally competent young adults with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *48*(2), 193-206.

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Ducharme, L. J. & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, *27*, 223-243.

Duggan, C. & Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities, 41*, 199-207.

Échevin, D. (2013). Employment and education discrimination against disabled people in Cape Verde. *Applied Economics, 45*(7), 857-875.

Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, *87* (3), 565-573.

Fillary, R. & Pernice, R. (2005). Workplace culture analysis where people with intellectual disabilities work: A case study approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *30*, 176–180.

Gross, J. & Francis, G. (2015). The role of expectations and knowledge in the transition to employment. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 63-83). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Gustafsson, J., Prieto, K., Peralta, J. P. & Danermark, B. (2013). The employer's perspective: employment of people with disabilities in wage subsidized employments. *Scandinavian Journal of Disability Research,16*(3), 249-266.

Güneş, N. & Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *15*(3),1-15.

Hagner, C. D. (1992). The Social Interactions and job Supports of Supported employees. İçinde J. Nisbet (Eds). *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities* (s. 217-240). Baltimore: Brookes Publishing Co.

Hagner, D., Dague, B. & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures: Strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 58*(4) 195 202.

Hall, A. C. & Kramer J. (2009). Social capital through workplace connections: opportunities for workers with intellectual disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, *8* (3-4), 146–170.

Hall, J. P. & Fox, M. H. (2004). What providers and medicaid policymakers need to know about barriers to employment for people with disabilities. *Journal of health & social policy*, *19*(3), 37-50.

Harcourt, M., Lam, H. & Harcourt, S. (2005). Discriminatory practices in hiring: institutional and rational economic perspectives. *The International Journal of Human Resource Management, 16* (11), 2113-2132.

Harris, J. I., Winskowski, A. M. & Engdahl B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, *56*, 151-156.

Heera, S. (2016). Employers' perspective towards people with disabilities. *The South East Asian Journal of Management. 10*(1), 54-74.

Hillage, J. & Pollard, E. (1998), *Employability: developing a frame work for policy analysis,* Research Brief No. 85, Department for Education and Employment, London, http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc (Erişim Tarihi: 26.12.2018).

Human Services Research Institute (2012). *National Core Indicators (2011-2012). Adult consumer Survey.* (Erişim tarihi: 7.01.2019 (www.nationalcoreindicators.org).

Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the workforce: Employers' perspectives of inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, *36*, 225–250.

Ju, S., Pacha, J., Moore. K. & Zhang, D,. (2014). Employability skills for entry-level employees with and without disabilities: A comparison between the perspectives of educa-

tors and employers. *Journal of Vocational Rehabilitation. 40*,203–212.

Ju, S., Robert, E. & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*. *38*, 113–123.

Kaye, H. S., Jans, L. H. & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of occupational rehabilitation*, *21*(4), 526-536.

Kelley, K. R. & Coco, C. M. (2015). Employment Practices in a Transition Program for Students with Intellectual Disability. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 217-238). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Kidd, M. P., Sloane, P. J. & Ferko, I. (2000). Disability and the labour market: an analysis of British males. *Journal of Health Economics*, *19*:961-981.

Kocman, A. & Weber, G. (2018). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(1), 1-22.

Kraemer, B. R. & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: School preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, *39*(6), 423-435.

Kulkarni, M. & Lengnick-Hall, M. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, *50*, 521–540.

Likins, M., Salzberg, C. L., Stowitschek, J. J., Lingugaris-Kraft, B., and Curl, R. (1989). Co-worker implemented job training: The use of coincidental training and quality-control checking procedures on the food preparation skills of employees with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis. 22*, 381-393.

Lindstorm, L., Doren, B. & Miesch, J. (2011). Waging a living: Career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional Children*, *77*,423-434.

Luecking, R. (2011). Connecting employers with people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *49* (4), 261-273.

Mank M. D. & Buckley J. (1996), Do social systems really change? Retrospective interviews with state-supported employment, *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, *11*(4), 243–251.

Mank, D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2003). Supported employment outcomes across a decade: Is there evidence of improvement in the quality of implementation?. *Mental Retardation*, *41*(3), 188-197.

Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (1999). Impact of coworker involvement with supported employees on wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, *37* (5), 383-394.

Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2000). Direct support in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment Outcomes. *Mental Retardation*, *38* (6), 506-516.

Mautz, D., Storey, K., and Certo, N. J. (2001). Increasing integrated workplace social interactions: The effects of job modification, natural supports, adaptive, communication instruction, and job coach training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 257-269.

Meaker, T. (2016). Transition to Employment. İçinde R. L. Morgan & T. Riesen. (Eds.) *Promoting Succesful Transition to Adulthood* (s. 152-177). The Guilford Press: New York.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., and Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *26*(1), 5-19.

Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.

Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). Employment supports that promote job attainment, maintenance, and advancement for people with intellectual and deve-

lopmental disabilites. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going? İçinde AAIDD (Ed.) *Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDD: Washington, D. C.

Nord, D., Luecking, R., Mank, D., Kiernan, W. & Wray, C. (2013). The state of the science of employment and economic self-sufficiency for people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities, 51*(5), 376-384.

Novak, D. & Rogan, P. (2000). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *48*, 31–51.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.

Rogan, P., Grossi, T.A. & Gajewski, R. (2002). Vocational and Career Assessment. İçine C. L. Sax, ve C. A. Thoma (Eds.), *Transition Assessment: Wise Practices for Quality Lives* (s. 103– 117). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Rothman, R. A. (1998) *Working: Sociological Perspectives.* (2. Ed.) Upper Saddle River, New Jersey.

Rupp, K. & Ressler, S. (2009). Family caregiving and employment among parents of children with disabilities on SSI. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *30*(3), 153-175.

Rusch, F. R., Wilson, P. G., Hughes, C. & Heal, L. W. (1995). Interaction of persons with severe mental retardation and their nondisabled co-workers in integrated work settings. *Behav Modif. 19*(1):59–77.

Rusch, F. R., Wilson, P. G., Hughes, C. & Heal, L. (1994). Matched-pairs analysis of co-worker interactions in relation to opportunity, type of job, and placement approach. *Mental Retardation, 32*(2), 113–22.

Savaşır, R. (1999*). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde KOBİ'ler Açısından İstihdam Politikaları*. Kamu-İşletmeleri, İşverenleri Sendikası, Ankara.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sevak, P., O'Neill, J., Houtenville, A. & Brucker, D. (2018). State and local determinants of employment outcomes among individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *29*(2), 119-128.

Shafer, M. S., Tait, K., Keen. R. & Jeisolowski, C. (1989). Supported competitive employment: Using co-worker to assist follow-along efforts. *Journal of Rehabilitation. 55,* 68-75.

Sherer, M. & Eadie, R. (1987). Employability Skills: Key to Success. *Thrust, 17*/2,1- 17.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010*). Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Smith, K., Webber, L., Graffam, J. & Wilson, C. (2004). Employer satisfaction, jobmatch and future hiring intentions for employees with a disability. *Journal of Vocational Rehabilitation, 21,* 165–173.

Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. & Winsor, J. (2011). Choosing employment: Factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *49*, 285-299.

Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini.* Gazi Kitabevi,: Ankara

Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Ünal, F. (2003). İstihdam Edilebilirlik Becerileri ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Stratejiler. *Kurgu Dergisi*, 20, 281-298.

Visier L. (1998). Sheltered employment for persons with disabilities. *International Labour Review 137*(3), 347–365.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_complete.pdf , 20.11.2018).

Wehman, P. (2006). Integrated employment: If not now, when? If not us, who?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *31*(2), 122-126.

Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehman, P. H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 145–151.

Zottoli, M. & Wanous, J. (2000). Recruitment source research: Current status and future directions. *Human Resource Management Review*, *10*, 353–382.

BÖLÜM 7

SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ

Doç. Dr. Ali KAYA

Özet

Bütün insanların olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerin de günlük yaşamlarında serbest zaman etkinliklerine gereksinimleri vardır. Zihin yetersizliği olan bireyler okul dönemlerinin sona ermesi ile sistematik serbest zaman etkinliklerine erişimde özellikle yetişkinlik dönemlerinde güçlük yaşamaktadırlar. Yetişkinlik dönemlerinde organize edilecek nitelikli serbest zaman etkinlikleri hem bu bireylerin hem de ailelerinin yaşam kalitelerine katkı sağlayacaktır. Zihin yetersizliği olan bireylerin akademik ve sosyal açıdan sınırlılıkları olmasına karşın kendi potansiyellerine uygun iş/uğraşı, sanat, spor, sosyal/kültürel ve oyun etkinliklerine katılmayı başarabilirler. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan çocuklara ve bireylere işlevsel serbest zaman etkinliklerini nasıl organize edecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Serbest zaman etkinliklerini organize ederken personel, materyal, zaman planı, ortam, uygulama ve değerlendirme konularının sistematik olarak organize edilmesi etkinliğin işlevselliği açısından önemlidir. Zihin yetersizliği olan bireylerin iş/uğraşı etkinliklerine katılarak çeşitli ürünler ortaya çıkarması el-göz koordinasyonlarının sağlanmasına yardımcı olurken çeşitli sanat etkinliklerine katılmaları bireysel kimlik kazanmalarını, güven ve cesaretlerinin artmasını ve ifade gücünün gelişmesine katkı sağlayabilir. Fiziksel/sportif etkinliklere katılımları sağlıklarını korumaları açısından önemli olduğu gibi başarı duygusu tatmalarını sağladığı için de motive edicidir. Toplumla bütünleşmeleri açısından sosyal/kültürel etkinlikler önemli ve anlamlıdır. Eğlence ve oyun içerikli çeşitli etkinliklere katılımları ise kendi aralarında uyumlu davranışlar geliştirmelerine katkı sağlarken problem davranışlarının sağlatımına katkıda bulunacaktır.

Dünyada ve özellikle Türkiye'de zihin yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarının işlevsel olarak değerlendirilmesinin henüz yeni bir konu olduğu söylenebilir. Sistematik plan ve programların oluşturulabilmesi adına üniversitelerin özel eğitim bölümleri ve ilgili bakanlıkların yapacağı ortak çalışmalar gelecek vaat eden uygulamalara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Serbest Zaman

İnsanların kendi iş ve sorumlukları dışında yaşamsal gerekliliği olmayan herhangi bir etkinliğe katılımları öznel iyi oluş durumlarına katkıda bulunabilir (Aiken, 2002). Zihin yetersizliği olan bireylerin (ZYOB) günlük yaşam ve özbakım becerilerinde desteğe ihtiyaçları olduğu gibi yaşam kalitelerini artırmak adına gerçekleştirebilecekleri serbest zaman etkinliklerinde de desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Kaya, 2017). Moon (1994, s. 244) serbest zaman etkinliklerini "Bireylerin eğlence, rahatlama, oyalanma ve dinlenme amaçlı katıldıkları herhangi bir etkinlik" şeklinde tanımlamaktadır.



Resim 1. *Serbest zaman etkinlikleri*

Tüm bireylerin olduğu gibi ZYOB'ler de sosyal, sanatsal, sportif ve eğlence içerikli serbest zaman etkinliklerine günlük yaşamları içeresinde ihtiyaç duymaktadırlar (Kaya, 2017). Serbest zaman etkinlikleri sosyal beceri edinimi üzerindeki olumlu etkileri ve bireylerin yaşam kalitelerine yaptıkları olumlu katkılar (Felce ve Perry, 1995, s. 60) nedeniyle normal gelişim gösteren insanlar için olduğu kadar ZYOB'ler için de önemlidir (Chan vd., 2013; Garcia-Villamisar ve Dattilo, 2011). Fakat özellikle zihin yetersizliği olan yetişkinler katılabilecekleri serbest zaman etkinlik fırsatları ile karşılaşsalar da bu etkinliklere kısıtlı olarak dahil olabilmektedirler (Chan vd., 2013). ZYOB'ler okul sonrası etkinliklere özel gereksinimleri olmayan akranlarına göre daha az katılmakta ve evlerinde izole edilmiş olarak yaşamlarına devam etmektedirler (Schleien ve Ray, 1997). Ayrıca ZYOB'in toplumun içerisinde yaşaması bireye toplumun bir parçası olması adına gerçekçi fırsatlar sunmayı garanti etmemektedir (Duvdevany ve Arar, 2004).

Zamanın değerlendirilmesi açısından bakıldığında ZYOB'ler gün içerisinde zamanlarının büyük bir bölümünü amaçsız etkinliklerle geçirmektedirler (Crowe vd., 2015). Badia vd. (2013) tarafından 237 yetişkin ZYOB ile yapılan araştırmada ilgili bireylerin olağan aktivitelerinin kısık sesle müzik dinlemek, evde televizyon izlemek, dinlenmek ve çok düşük düzeyde fiziksel aktiviteler gerçekleştirmek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Gerek aile yanında kalan gerekse bakım ve koruma altında bulun ZYOYB'lerin uzman kişiler tarafından organize edilen ve çeşitlilik içeren serbest zaman etkinliklerine gereksinimleri vardır. Ay-

Kaynakça

Aiken, L.R. (2002). *Human development in adulthood.* New York: Kluwer Academic Publishers.

Aksu, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. Á., and Ullán, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(4), 319-332.

Çankaya, Ö., & Eratay, E. (2012). Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 11-34

Chan, J. M., Lambdin, L., Van Laarhoven, T., and Johnson, J. W. (2013). Teaching leisure skills to an adult with developmental disabilities using a video prompting intervention package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*, 412-420.

Crowe, T.K., Salazar, S.J., Kertcher, E.F., and LaSalle, J.H. (2015). Time and space use of adults with intellectual disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *3*(2), 1-16.

Duvdevany, I., and Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs. community residential settings. *E-Journal of International Journal of Rehabilitation Research, 27*(4), 289–296.

Felce, D., and Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities, 16*, 51–74.

Garcia-Villamisar, D., and Dattilo, J. (2011). Social and clinical effects of a leisure program on adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 246–253

James, N., and Wheeler, P. (2006). Adults with mild learning disabilities – promoting independence. S. Carnaby and P. Cambridge (Eds.), I*ntimate and personal care with people with learning disabilities* içinde (s. 120-133). London: Jessica Kingsley Publishers.

Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi.* Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Loyd, R. J., and Brolin, D.E. (1997). *Life centered career education: modified curriculum for ındividuals with moderate disabilities*. Virginia: The Council for Exceptional Children

Moon, M. S. (1994). *Making school and community recreation fun for everyone: Places and ways to integrate.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Rossow-Kimball, B., and Goodwin, D. (2009). Self-determination and leisure experiences of women living in group homes. *E-Journal of Adapted Physical Activity Quarterly, 26*, 1–20.

Schleien, S. J., and Ray, M. T. (1997). Leisure education for a quality transition to adulthood. *Journal of Vocational Rehabilitation, 8*, 155–169.

Sukan, H. D. (2013). *Fiziksel aktivitenin zihinsel engelli çocukların sosyalleşmesine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Wandry, D., Wehmeyer, M. L., Glor-Scheib, S. J., and Brolin, D. E. (2013). Life centered education: The teacher's guide. Council for Exceptional Children.

World Health Organization. (2007). *Atlas: Global resources for persons with intellectual disabilities: 2007.* Switzerland.

Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 8

YAŞAM ALTERNATİFLERİ

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUYOL

Özet

Zihin yetersizliği olan bireyler okul bittikten sonra ne yapmaktadırlar? Yaşamlarına nerede devam etmektedirler? Bu bölümde zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam alternatifleri anlatılmıştır. Örgün eğitimi tamamlayan her birey için yeni bir yaşam başlamaktadır. İstihdam, okul sonrası eğitim ve yaşam alanı bu süreçte öne çıkan konulardır. Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam alternatifleri bireylerin işlevde bulunma düzeyleri, tercihleri ve gereksinim duydukları destek yoğunluğuna göre çeşitlenebilmektedir. Bunun yanı sıra aile bireylerinin ölümü, ayrılışı, terk edişi gibi durumlarda yeni yaşam alternatiflerine gereksinim olacaktır.

Evden ayrıldıktan hemen sonra ilk yaşam alternatifleri olarak ele alabileceğimiz, bağımsız yaşam öncesinde hazırlık seçenekleri olan yerler, akrabaların evi, yurt odası, kamplar, apartman dairesi ya da müstakil ev şeklindedir. Yaşam alternatifleri alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Steere, Rose ve Cavaiuolo (2007I yaşam alternatiflerini (1) tipik ortamlar, (2) özelleştirilmiş ve (3) en fazla kısıtlayıcı yaşam alternatifleri olmak üzere üç grupta toplamaktadır. Bireyin kendi evi, ailesinin evi, apartman dairesi, yurt odası ve kamplar *tipik ortamlar*, destekli yaşam evleri ve grup evleri özelleştirilmiş yaşam alternatifleri, bakım merkezleri ise *en fazla kısıtlayıcı yaşam alternatifleri* olarak örneklendirilebilir. Sitlington, Neubert ve Clark (2010) ise yaşam alternatiflerini a) aileyle birlikte yaşama, b) destekli toplumsal yaşam, c) başkalarıyla birlikte yaşama ve d) toplumda bağımsız yaşama olarak dört başlıkta ele almaktadır. İki temel sınıflandırmada zihin yetersizliği olan yetişkine sunulan desteklerin yoğunluğuna göre oluşmuştur.

Ülkemizde ise bu bireyler için yaşam alternatifleri daha çok bakım hizmetlerine odaklanmaktadır. Bunlar; (1) evde bakım hizmeti, (2) yatılı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (3) umut evleri projesi, (4) aile danışma ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (5) geçici ve misafir olarak bakım hizmeti ve (6) özel bakım merkezlerinde bakım hizmetidir.

Toplumsal Yaşama Tam Katılım

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçiş okul sonrası gençlik ve yetişkinlik dönemlerini işaret etmektedir. Öte yandan zihin yetersizliği olan yetişkinlerin topluma tam katılımı kazandıkları ve sürdürebildikleri bağımsız yaşam becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Kitapta daha önceki bölümlerde bağımsız yaşam becerilerinin neler olduğuna ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir. Bu söz edilen bağımsız yaşam becerileri yetişkinliğin getirdiği yeni bileşenlerle yetişkinlik döneminde farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir.

Yetişkinlik, kişisel bir gelişim süreci olmakla birlikte yasal ve sosyal göstergeleri olan bir gelişim dönemidir. Yasal göstergeler; askerlik yapma, seçme ve seçilme hakkı, mali sorumluluklar alma, sürücü belgesi alma, evlilik ve aile sorumluluğu üstlenme gibi bileşenleri içerirken, sosyal göstergeler; evden ayrılıp ayrı bir yaşam kurma, iş sahibi olma, para kazanma, ev yönetme, aile ilişkileri ve sosyal ilişkilerde sorumluluk alma ve bağımsız bir birey olma gibi bileşenleri içermektedir (Bakkaloğlu, 2009; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007). Sözü edilen bileşenleri gerçekleştirebilmek için yetişkinlik dönemine ilişkin bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması beklenmektedir. Görsel 8.1'de Down Sendromundan etkilenmiş zihin yetersizliği olan yetişkinlerin çeşitli bağımsız yaşam becerilerini sergileyerek toplumsal yaşama katıldığını gösteren resimler yer almaktadır.



Görsel 8.1. *Zihin yetersizliği olan yetişkinler toplumsal yaşama katılırken*

Zihin yetersizliği olan bireyler bir yetişkin yaşamını bağımsız olarak idame ettirebilmek için gerekli olan bu becerileri kazandıktan sonra kendi yaşam alternatiflerini oluşturabilirler. Kitabın bu bölümünde zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam alternatiflerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Yaşam Alternatifleri

Toplumsal yaşama tam katılım sağlamanın en önemli göstergelerinden biri bireyin yaşamını başkalarına bağımlı olmadan sürdürebilmesidir. Zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam alanlarını belirlemek, yetişkin yaşamına, toplumsal yaşa-

Kaynakça

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2014). *Engelli Bakım Hizmetleri Dairesi Başkanlığı birifing raporu.* Ankara. http://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/engelli-bakim-hizmetleri/engelli-bakim-hizmetleri-dairesi-baskanligi-birifing-raporu (Erişim Tarihi: 10.12.2018).

Bader, B. A., Perez, S. E., & Bryant, M. (2009). Universal design for transition and community living. C. A. Thoma, C. C. Bartholomew ve L. A. Scott (Ed.) in *Universal design for transition,* (139-160). Brookes Publishing Company.

Baer, R. M. & Daviso, A. W. (2013). Independent living and community participation. R. W. Flexer, R. M. Baer, M. Luft ve T. J. Simmons (Ed.) *Transition planning for secondary students with disabilities* (ss. 306-328). Boston: Pearson.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 291–352). Ankara: Kök Yayıncılık.

Burke, M. M., & Fujiura, G. T. (2013). Using secondary datasets to understand persons with developmental disabilities and their families using survey of income an dprogram participation to compare the physical health of non-caregivers of individuals with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Reseacrh in Developmental Disabilities, 45,* 257-280.

Hahn, J. E., Gray, J. McCallion, P., Ronneberg, C., Stancliffe, R. J., Heller, T., Guiden, C. H., Fox, S. & Janicki, M. P. (2016). Transitions in aging: Health, retirement and later life: review of research, practice and policy. P. V. Berns, J. B. Butterowth, D. Carlson, T. Heller, A. Hewitt, A. Imparato, W. B. Jackson, A. Lulinski, M. Nygren and D. Webber (Ed.) in *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice and policy,* (149-174). AAIDD Publication.

Kozma, A., Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *American Journal On Intellectual and Developmental Disabilities*, *114*(3), 193-222.

Larson, S. A., Hallas-Muchow, L., Aiken, F., Hewitt, A. S., Pettingell, S. L., Anderson, L. L., Sowers, M., Fay M. L., & Kardell, Y. (2015). *In-home and residential long-term supports and services for persons with ıntellectual or developmental disabilities: status and trends through 2013.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.

Larson, S., Lakin, C., & Hill, S. (2012). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: US studies from 1977 to 2010. *Research and Practice For Persons with Severe Disabilities*, *37*(4), 235-246.

Pollack, H. A. (2011). Health policy and the community safety net for individuals with intellectual disability. *Developmental Disabilities Reseacrh Reviews, 17,* 44-51.

Rizzolo, M. K., Larson, S. A., & Hewitt, A. S. (2016). Long-term supports and services for people with IDD: Research, practice and policy implications. P. V. Berns, J. B. Butterowth, D. Carlson, T. Heller, A. Hewitt, A. Imparato, W. B. Jackson, A. Lulinski, M. Nygren and D. Webber (Ed.) in *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice and policy,* (89-103). AAIDD Publication.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M., Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5.bs.). Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International. Erişim Tarihi: 13.12.2018, www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_ report_2005_04_complete.pdf

Wehman, P. (2013). Transition: New horizons and challenges. P. Wehman (Ed.) *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, içinde (3-41). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehmeyer, M. L. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum.* Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. Exceptional Children, *78*(2), 135-153.

BÖLÜM 9

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERE YÖNELİK BAKIM, KORUMA VE REHABİLİTASYON HİZMETLERİ

Doç. Dr. Ali KAYA

Özet

Zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız bir yaşama hazırlanmaları özel eğitimin temel hedefleri arasındadır. Özel eğitim süreci boyunca erken çocukluk döneminden itibaren bu hedef doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilir. Zihin yetersizliği olan birey tam anlamıyla bağımsız bir yaşama ulaşamadığında ise özellikle yetişkinlik döneminde bakım, koruma ve rehabilitasyon destek hizmetlerine gereksinim duyulur. Özel eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu olgusundan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan bireylere sunulan bakım, koruma ve rehabilitasyon hizmetleri konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini söyleyebiliriz. İlgili hizmetler konusunda zihin yetersizliği olan birey ve ebeveynleri için özellikle yetişkinlik dönemlerinde rehberlik edilmesi gereken konulardır. Türkiye'de bu hizmetler Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından sunulmaktadır. Bu açıdan özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni adayları için Türkiye'de sosyal hizmetler, zihin yetersizliği ve korunmaya muhtaçlık, rehabilitasyon ve bakım, Türkiye'de bakım ve rehabilitasyon konuları öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Özel gereksinimleri olan bireyler yaşamları boyunca toplumun diğer bireylerine göre daha yoğun ve sık bir şekilde çeşitli desteklere gereksinim duyabilirler. Özel gereksinim grupları içerisinde yer alan zihin yetersizliği olan bireyler (ZYOB) ise diğer yetersizlik türlerine göre daha fazla ilgi, gözetim, koruma ve bakıma ihtiyaç duyabilmektedirler (Kaya, 2017). Anayasamızda yer alan sosyal devlet ilkesi bu gereksinimlerin karşılanması amacıyla vardır. Sosyal kalkınma ve gelişmeyi sürdürmek, toplumsal barışı korumak, bireylere insan onuruna yaraşır bir hayat sunmak ve tüm bireylerinin eşit imkânlara sahip olması sosyal devlet olmanın gereğidir (Aydınöz, 2008).

Sosyal Devlet ve Sosyal Hizmetler

Sosyal devlet kavram olarak Cumhuriyetin temel ilkeleri arasındadır ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının ikinci maddesinde yerini almaktadır (T.C. Anayasası, 1982). Sosyal devlet kavramı batı demokrasilerinde 20.Yüzyılda ortaya çıkmıştır, devletin sosyal adaleti ve sosyal barışı sağlamak amacıyla yaşama aktif müdahalesini gerekli gören bir anlayışı ifade etmektedir (Özbudun, 2004). Sosyal hizmetler, sosyal devletin yansımalarından biri olarak aileyi temel almasıyla birlikte toplum içerisinde kimsesiz çocuklar, bakıma muhtaç yaşlılar ve özel gereksinimi olan bireylere de kapsayıcı hizmetler sunmaktadır. Bu bireyler için önemli olan, yaşamlarını devam ettirebilecek gelir garantisinin sağlanması değil gereksinimleri doğrultusunda hizmetlerin sunulabilmesidir. İşte burada bireye ve topluma karşı sorumluluklar açısından sosyal hizmetler başlamaktadır (Dilik, 1980).

Sosyal hizmetler, toplumun istemsiz olarak yoksul, muhtaç duruma düşen ya da fiziksel, psikolojik veya zihinsel yetersizlikleri bulunan bireylerine ülkenin genel şartları çerçevesinde insan onuruna yaraşır, çevreleri ile uyumlu bir yaşam sürdürebilmeleri için manevi, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik devlet, gönüllü ve özel kuruluşlar tarafından sağlanan hizmetler bütünüdür (Uğurlu, 2002). Bireye ve topluma yardım bilgisini çalışma alanı içerisine alan sosyal hizmet bir disiplin olarak gelişmeden önce de yardımlaşma eylemi ve bilgisi insanlar ve toplumlar tarafından üretilmiştir. Sosyal hizmet kavramının evrensel özü bu konuda üretilen eylemin ve bilginin oluşumu ve gelişimi ile yakından ilgilidir (Cılga, 2004).

Türkiye'de Sosyal Hizmetler

Türkiye'de sosyal hizmetlerin tarihsel gelişimini genel olarak incelediğimizde geleneksel sosyal yardım ve sosyal hizmet sistemlerinin hızlı bir şekilde gelişerek süregeldiğini ve günümüzde daha iyi organize edilmiş sosyal hizmetlerin önem kazandığını görebiliriz (Akgün, 1997).

Türkiye Büyük Millet Meclisinin kurulmasının ardından Kurtuluş Savaşı yıllarında şehit olan asker çocuklarının bakımı ve eğitimlerinin sağlanması adına 30 Haziran 1921 tarihinde Himaye-i Etfal Cemiyeti Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulmuştur (Aktaş, 1990). Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin başlıca görevleri arasında; çocuk yetimhaneleri, dispanserleri, misafirhanelerinin kurulması, çocuk kütüphanelerinin ve bahçelerinin açılması, hasta çocukların bakımı, süt dağıtım birliklerinin kurulması, yoksul anneler için ucuz ya da ücretsiz gıda-eşya yardımında bulunulması, annelere çocuk bakımının önemi konusunda rehberlik hizmetlerinin verilmesi yer almıştır (Çavuşoğlu, 2005). İlgili görevleri icra eden Cemiyet, 1933 yılında ülke çapında 28 çocuk bahçesi, 28 aşhane, 25 muayenehane, 13 şefkat yurdu, 8 gündüz bakımevi, 7

sinema, 6 banyo, 3 ana kucağı, 3 yetimler evi, 2 ana mektebi, 1 doğumevi, 1 okuma odası, 1 çocuk bakıcı mektebi açmıştır. Sonrasında dilde sadeleşme akımının etkisiyle Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin ismi 1934 yılında "Çocuk Esirgeme Kurumu" olarak değiştirilmiştir (Aktaş, 1990; Çavuşoğlu, 2005). 1949 Yılına gelindiğinde sosyal hizmetler alanında 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. İlgili kanun kapsamında 7-18 yaş arası çocukların korunması ve bakımı Milli Eğitim Bakanlığı'na, 0-6 yaş arası çocukların korunması ve bakımı görevleri ise Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na verilmiştir (Gümüş, 2005; Özdemir, 2008). Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak 1963 yılında Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuştur. İlgili müdürlüğün kurulmasıyla birlikte Türkiye'deki sosyal yardım ve hizmetlerin büyük kısmı bu çatı altında toplanmıştır. 1967 Yılında Genel Müdürlüğün taşra teşkilatı oluşturularak il sosyal hizmet müdürlükleri kurulmuş ve tüm yurtta uygulamalarının koordinasyonu tek elden sağlanmaya çalışılmıştır (Tomanbay, 1991).

24 Mayıs 1983 Tarihinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu kabul edilmiş, resmi gazetede yayınlanan kanunla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü resmen kurulmuştur (SHÇEK, 2010). SHÇEK'in kurulmasıyla ülke genelinde hizmet veren 67 koruma birliği tek merkezden koordine edilir hale gelmiş, sunulan hizmetlerde yaşanan koordinasyonsuzluk ve çok başlılık ortadan kaldırılmış, verilen hizmetlerin denetleme ve kontrolünde kolaylıklar sağlanmıştır (Çengelci, 1996).

Yakın geçmişte 08.06.2011 tarihli ve 27958 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının kurulmasıyla birlikte Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun görev alanına giren tüm işler ilgili bakanlığa devredilmiştir. İlgili Kanun Hükmünde Kararnamede Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının görevleri arasında *"Engellilerin ve yaşlıların her türlü engel, ihmal ve dışlanmaya karşı toplumsal hayata ayrımcılığa uğramadan ve etkin biçimde katılmalarını sağlamak üzere; ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesini koordine etmek, engellilere ve yaşlılara yönelik sosyal hizmet ve yardım faaliyetlerini yürütmek, bu alanda ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşlar arasında işbirli*ği ve koordinasyonu sağlamak" maddesi yer almaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011, s. 6). Özel gereksinimi olan bireylere yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. İlgili Genel Müdürlüğün bu alandaki görevleri izleyen satırlarda yer almaktadır (EYHGM, 2018).

a. Bakanlığın özel gereksinimi olan bireylere yönelik eğitici, koruyucu, önleyici, geliştirici, rehberlik ve rehabilite edici sosyal hizmet faaliyetlerini yürütmek ve koordine etmek.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/ 11/20111102M1-2.htm (Erişim Tarihi: 11.11.2017)

Akgün, C. (1997). Sosyal hizmetlerin kentsel örgütlenmesi ve işleyişi, İstanbul örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, A. M. (1990). Sosyal hizmetler il müdürlüklerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anderson, E.W. (2005). *Residential and boarding education and care for young people: A model for good practice.* New York: Routledge.

Arpacıoğlu, O. (1998). Özürlülerin rehabilitasyonunda temel ilke ve yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 97, Toplumla Bütünleşme Sürecinde Özürlüler ve Sosyal Hizmet Kongresinde sunulan bildiri (18-20 Eylül, Ankara, ss. 56-62), Ankara: Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.

Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Aydınöz, G. (2008). *Engellinin sosyal güvenliği bakımından sosyal yardım ve sosyal hizmetler.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Belva, B.C., and Matson, J.L. (2012). An examination of specific daily living skills deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities. 34*, 596–604.

Bigby, C. (2002). Aging people with a lifelong disability: Challenges for the aged care and disability sectors. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*(4), 231-241.

Braddock, D., Emerson, E., Felce, D., and Stancliffe, R. J. (2001). Living circumstances of children and adults with mental retardation or developmental disabilities in the United States, Canada, England and Wales, and Australia. *Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*, 115–121.

Buğan, M. G. (1999). *Yetişkin zihin engelli kadınların günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chowdhury, M., and Benson, B. A. (2011), Deinstitutionalization and quality of life of individuals with intellectual disability: a review of the ınternational literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *8*, 256–265.

Cılga, G. (2004). *Bilim ve meslek olarak Türkiye'de sosyal hizmet.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Cropley, A.J., and Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education.* London: Beccles and Colchester.

Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal Hizmetlerin Yakın Tarihinden Sayfalar, Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983.* Ankara: Sabev Yayınları.

Çengelci, E. (1996). *Cumhuriyet Türkiyesinde sosyal hizmetlerin örgütlenmesi.* Ankara: Şafak Matbaacılık.

Çetin, H. (2010). Korunmaya muhtaç çocukların bakımına yönelik etkin ve sistematik bir yaklaşım modeli. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(3): 1-8.

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). http://www.cocukhizmetleri.gov.tr/mevzuat/kanunlar (Erişim Tarihi: 11.11.2018)

Dilik, S. (1980). Sosyal güvenlik ve sosyal hizmetler arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 24,73-84.*

Duvdevany, I., and Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs. community residential settings. *E-Journal of International Journal of Rehabilitation Research, 27*(4), 289–296.

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Engelli bireylere ilişkin istatistiki bilgiler* [Elektronik Sürüm]. (Erişim tarihi: 12.12.2018)

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat Ve Görevlerine İlişkin Yönerge* [Elektronik Sürüm]. (Erişim tarihi: 15.12.2018)

Eripek, S. (2005). Zeka geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.

Gümüş, S. (2005). *Türkiye'de sosyal hizmetler ve sosyal yardımın Avrupa birliği sürecinde yeniden yapılandırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A. (2011). *Bakım hizmeti veren personelin zihin engellilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri.* Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi.* Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keleş, R. ve Nowak, J. (1991). Türkiye'de ve Almanya'da sosyal hizmetler. İ. Tomanbay (ed.), *Ansiklopedik Sözlük.* (ss. 210-215) İçinde. Ankara: Selvi Yayınları.

King, E., Okodogbe, T., Burke, E., McCarron, M., McCallion, P., and O'Donovan, M.A. (2016). Activities of daily living and transition to community living for adults with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *24*(5), 357-365.

Mansell, J., and Beadle-Brown, J. (2010). Deinstitutionalisation and community living: Position statement of the comparative policy and practice special ınterest research group of the international association for the scientific study of intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*, 104–112.

Mansell, J., Ashman, B., Macdonald, S., and Beadle-Brown, J. (2002). Residential care in the community for adults with intellectual disability: needs, characteristics and services. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(8), 625-633.

Melville C. A., Oppewal A., Schäfer Elinder L., Freiberger E., Guerra-Balic M., Hilgenkamp T. I. M., Einarsson, I., Izquierdo-Gómez, R.H., Sansano-Nadal, O., Rintala, P., Cuesta-Vargas, A., and Giné-Garriga, M. (2017). Definitions, measurement and prevalence of sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities - A systematic review. *Preventive Medicine, 97*, 62–71.

Özbudun, E. (2004). *Türk anayasa hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.

Özdemir, G. M. (2008). *Küreselleşme sürecinde Türkiye'de sosyal devlet ve sosyal hizmetler.* Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş (3. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M., (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 17-26.

Scanlon, D., Patton, J.R., and Raskind, M. (2011). Transition to daily living for persons with high incidence disabilities. J. M. Kauffman and D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* içinde (s. 594-609). New York: Routledge

Shewchuk, S. (2014). Children in need of protection: Reporting policies in ontario school boards. *Canadian Journal of Educational Administration And Policy*, 162, 1-37.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, RG: 24.05.1983, 18059.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, (2010). Özürlülerin Bakımı, Rehabilitasyonu ve Aile Danışmanlığı Hizmetlerine Dair Yönetmelik. T. C. Resmi Gazete, 27691, 03 Eylül 2010.

Storey, K., and Miner, C. (2011). *Systematic instruction for functional skills for students and adults with disabilities.* Illinois: Charles C. Thomas.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Arasında İşbirliği Protokolü. (2012). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 21 Haziran 2012.

Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü.* Ankara: Selvi.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).

Uğurlu, A. (2002). *Sosyal güvenlik.* Türkiye'de Çalışan Çocuklar Seminerinde sunulan bildiri (29–31 Mayıs, Ankara, ss. 210-218), Ankara: DĠE Yayınları.

World Health Organization. (2007). *Atlas: Global resources for persons with intellectual disabilities: 2007.* Switzerland.

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Engelli bireylere yönelik umut evleri yönergesi*. https://eyh.aile.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 12.12.2018)

BÖLÜM 10

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERİN YARARLANABİLECEĞİ SOSYAL DESTEKLER

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Özet

Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik yaklaşımlar temelini insan hakları ve eşit vatandaşlık üzerine konumlandırmış ve bu doğrultuda gereksinim duyulan hizmetlere yönelik yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Türkiye de evrensel boyutta yetersizliği olan bireylerin haklarını ve bu bireylere sunulacak hizmetleri ortaya koyan sözleşmelerin tarafı olarak yasalarında yetersizliği olan bireylere yönelik hükümlere yer vermiştir. Bu bölümde öncelikle zihin yetersizliği olan yetişkinleri ilgilendiren yasal düzenlemeler paylaşılmış ardından bu bireylere hizmet sunan yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Giriş

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetlerde benimsenen yaklaşımların temeli insan hakları ve eşitlik kavramlarına dayanmaktadır. Bu doğrultuda tarihsel süreç içerisinde zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları hizmetlere ulaşmasını ve toplum içerisinde eşit bir vatandaş olarak yer almasını garanti altına alan çeşitli yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her ülkenin kendi kültür ve gelişmişlik düzeyi bu yasal düzenlemelerin niteliği üzerinde etkili olsa da hükümleriyle dünyanın genelini kapsamını alan belli bildirgeler bulunmaktadır. Bunlar içerisinden en yaygın olarak kabul gören bildirgeler Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Engelli Hakları Bildirgesidir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26 Haziran 1945 tarihinde Türkiye'nin de tarafı olarak imzaladığı temel bir sözleşmedir. Bildirge aşağıda sıralanan sözleşmeleri içermektedir:

- İşkence,
- Kişisel, siyasal haklar,
- Ekonomik, sosyal, kültürel hakları
- Irkçılık,
- Kadın hakları,
- Çocuk hakları,
- Mültecilerin durumu

Yukarıda sayılan sözleşmeler tüm bireyler için geçerli olan sözleşmeler olduğundan doğal olarak zihin yetersizliği olan bireyleri de kapsamaktadır. Örnek olarak bazı maddeler incelendiğinde bu sözleşmelerin içeriğinde zihin yetersizliği olan bireyleri de kapsayan hükümler olduğu görülmektedir. Örneğin Madde 13'de yer alan *"Herkesin bir devletin toprakları üzerinde serbestçe dolaşma ve oturma hakkı vardır."* hükmünün zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik yaşamıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Madde 26'da yer alan eğitime erişim alanında her vatandaşa fırsat eşitliği sunulmasını içeren düzenlemenin zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim etkinliklerine yaşam boyu katılımını konu aldığı söylenebilir. (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin tam metni: http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf) Dolayısıyla bireylerin bu haklarından yararlanabilmesi için çeşitli düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır.

Zihin yetersizliği olan bireyleri yakından ilgilendiren diğer bir uluslararası sözleşme Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni temel alarak 9 Aralık 1975 tarihinde yayınladığı sözleşme engelli bireylerin, toplumda üretken bireyler olarak yer almaları ve toplumun engelli bireylere karşı yükümlülüklerini ortaya

koymak amacını taşımaktadır. Sözleşme engelli bireylerin haklarını erişilebilirlik, yasalar önünde eşitlik, özgürlük, güvenlik, seyahat hakkı, bağımsız yaşama ve topluma dahil olma, eğitim, sağlık, rehabilitasyon ve istihdam gibi alanlarda sıralamaktadır (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'nin tam metni: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/11592/mod_resource/content/0/BM_ENGELLIHAKLARISOZLESMESI.pdf) .

Türkiye bu iki sözleşmeyi de 10 Aralık 1948 ve 28 Ekim 2009 tarihlerinde imzalayarak sözleşme hükümlerine taraf olmuştur. Bu nedenle Türkiye'deki yasal mevzuatın uluslararası sözleşmelerle uyumlu hale gelmesi için çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeler yetersizliği olan yetişkinlerin gereksinim duydukları desteklerin yasal garanti altına alınarak yaşam kalitelerinin arttırılmasını amaçlamaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere hizmet sunan paydaşların bu düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olması hem zihin yetersizliği olan bireylerin hizmetlere erişimini sağlamada hem de var olan düzenlemelerin iyileştirilmesi için savunuculuk faaliyetlerinin yürütülmesinde oldukça önemlidir.

Sözü edilen bu uluslararası sözleşmelerin getirdiği yasal zorunluluk ve yaptırımlar TC Anayasasında yer alır. Buna göre T.C. Anayasasının 10. Maddesinde engelli bireylerin toplumdaki diğer paydaşlarla eşitlik ilkesine dayalı önlemlerin alınmasını içermektedir. Bununla birlikte 61. Madde'de devletin engelli bireylerin toplumsal yaşama katılımları için gerekli tedbirleri alması gerektiği ifade edilmektedir. Bu maddeler doğrudan Türkiye'deki yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetlerin temelini oluşturmaktadır.

Uluslararası sözleşmelerin ve Anayasanın ilgili maddelerinin gerekleri 5378 Sayılı Engelliler Kanunu ile zorunluluk halini almıştır. 7 Temmuz 2005 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan 5378 Sayılı Kanun yetersizliği olan bireylerin temel hak ve özgürlüklerden yararlanmasını sağlayarak ve sahip oldukları özsaygıyı artırarak onların toplumsal yaşama tipik gelişen bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve yetersizliğe neden olan durumları önleyici müdahalelerin için gerçekleştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Kanunun 4. Maddesi engellilere yönelik hizmetlerin sunulmasında göz önünde bulundurulacak temel ilkeleri ortaya koymaktadır. Buna göre:

a. Engelli vatandaşların kendi seçimlerini yapma özgürlüğünü sağlamak için gerekli önlemlerin alınması,
b. Engelliliğe karşı ayrımcılık içeren politikaların ortadan kaldırılması,
c. Engelli bireylerin devletin sağladığı tüm haklardan eşit olarak yararlanması,
d. Engelli bireylerin toplum yaşamına katılması için erişilebilirlikle ilgili önlemlerin alınması,

Kaynakça

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (1986). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3294.pdf)

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2003). İş Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf)

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2006). Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (Erişim Tarihi; 16.08.2019, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060616-1.htm)

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşları ile Engelli ve Muhtaç Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Yönetmelik. (Erişim Tarihi: 16.08.2019, http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.17049&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=65%20ya%C5%9F)

Bakken, J. P. & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.

Bouck, E. C. & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longditudinal Transition Study-2. Career Deveopment and Transition for Exceptional Individuals, 39, 154-163.

Cimera, R. E., Thoma, C. A:, Wihttenburg, H. N. & Ashley, N. R. (2018). Is Getting a postsecondary education a good investment for supported employees with intellectual disability and taxpayers?. *Inclusion, 6,* 97-109.

Hazine ve Maliye Bakanlığı (1960). Gelir Vergisi Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.193.pdf)

Larson, S. A., Hallas-Muchow, L.,Aiken, F., Hewitt, A., Pettingell, S., Anderson, L. L., Moseley, C., Sowers, M., Fay, M. L., Smith, D. & Kardell, Y. (2014). *In-home and residential long-term supports and services for persons with intellectual or developmenteal disabilities: Status and trends through 2012*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.

Larson, S. A., Hallas-Muchow, L.,Aiken, F., Hewitt, A., Pettingell, S., Anderson, L. L., Moseley, C., Sowers, M., Fay, M. L., Smith, D. & Kardell, Y. (2015). *In-home and residential long-term supports and services for persons with intellectual or developmenteal disabilities: Status and trends through 2013*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Engeli/Sağlık Sorunu veya özel durumu olan adaylara yapılan sınav uygulamaları.* Ankara: ÖSYM Yayınları. (Erişim tarihi: 09.08.2019, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/Engelliadayraporu09042018.pdf)

Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2008). Özürlüler veri tabanı oluşturulmasına ve özürlülere kimlik kartı verilmesine dair yönetmelik (Erişim tarihi: 16.08.2019, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080719-10.htm)

Rizzolo, M. K., Larson, S. A. & Hewitt, A. S. (2016). Long-term supports and services for people with IDD: Research, practice and policy implications. İçinde AAIDD (Ed.) *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice, and policy* (s. 89-108). Washington: AAIDD.